


	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS					  	
	CARTA DE AUTORIZACIÓN						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-06	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	1 de 1

Neiva, 10 de noviembre de 2015

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad

El (Los) suscrito(s):

Yolanda Ruby Aristizabal Calderón, con C.C. No. 40.765.668, autoras (es) de la tesis y/o trabajo de grado titulado Representaciones sociales de violencia de niños y niñas del grado 704, de la institución educativa Simón Bolívar, de Garzón (Huila), presentado y aprobado en el año 2015 como requisito para optar al título de magíster en Educación y Cultura de Paz; autorizo (amos) al CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN de la Universidad Surcolombiana para que con fines académicos, muestre al país y el exterior la producción intelectual de la Universidad Surcolombiana, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

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

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





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

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

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Yolanda R. A.

Firma

	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS						  
	DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2015	PÁGINA	1 de 3

TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO: Representaciones sociales de violencia de niños y niñas del grado 704, de la institución educativa Simón Bolívar, de Garzón (Huila)
AUTOR O AUTORES:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Aristizabal Calderón	Yolanda Ruby

DIRECTOR Y CODIRECTOR TESIS:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Oviedo Córdoba	Myriam

ASESOR (ES):

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Oviedo Córdoba	Myriam

PARA OPTAR AL TÍTULO DE: Magíster en Educación y Cultura de Paz

FACULTAD: Facultad de Educación





PROGRAMA O POSGRADO: Maestría en Educación y Cultura de Paz

CIUDAD: Neiva **AÑO DE PRESENTACIÓN:** 2015 **NÚMERO DE PÁGINAS:** 240

TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una X):

Diagramas___ Fotografías___ Grabaciones en discos___ Ilustraciones en general X___
 Grabados___ Láminas___ Litografías___ Mapas X___ Música impresa___ Planos___
 Retratos___ Sin ilustraciones___ Tablas o Cuadros X___

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

	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS				  		
	DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2015	PÁGINA	2 de 3

MATERIAL ANEXO: No se anexa material

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

PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:






Español		Inglés		Español		Inglés	
1.	Representaciones sociales	Social representations		7.	Familia	Family	
2.	Paz	Peace		8.	Comunidad	Community	
3.	Violencia	Violence		9.	Escuela	School	
4.	Niños	Children					
5.	Niñas	Children					

RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)

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

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

El macro – proyecto citado abordó la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las representaciones sociales sobre paz y violencia de niños y niñas del Huila, Putumayo y Caquetá? se definió como un estudio de corte cualitativo y específicamente, la investigadora que presenta esta tesis de maestría, asumió el estudio de las representaciones sociales que sobre violencia tienen 17 niñas y niños del grado 704, de la Institución Educativa Simón Bolívar, de Garzón (Huila).

	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS						   
	DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2015	PÁGINA	3 de 3

ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)

Nowadays, civil society's demands have strengthened and voices of the social movements and the society itself are being heard. This, in order to find good scenery that ends up with all the confrontations and gives place to peace. Topics related to violence make part of current conversations and also to the messages which children are exposed to. However, we do not know what the social representations that children have built around these topics are.

Taking into account what was mentioned before, the education and peace culture master's program, consider important to develop a macro-research project which had as main aim to identify and to interpret the social representations that children from Huila, Putumayo and Caquetá had about peace and violence. Besides, the interest for generating knowledge on how violence has affected Colombian regions comes up as a concern.

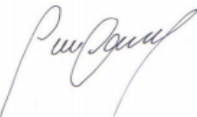
The cited macro-project was developed based on the following question: What are the social representations of children from Huila, Putumayo and Caquetá about peace and violence? It was defined as a qualitative project and specifically, the researcher who leads this master's thesis assumed the research with seventeen seventh graders from Simon Bolivar School in Garzón (Huila) as the population.

APROBACION DE LA TESIS

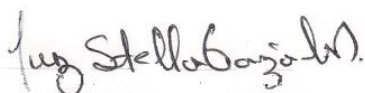
Nombre Presidente Jurado: GINA MARCELA ORDOÑEZ ANDRADE

Firma: 

Nombre Jurado: JUAN CARLOS AMADOR BAQUIRO

Firma: 

Nombre Jurado: LUZ STELLA GONZALEZ SALAMANCA

Firma: 

“REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE VIOLENCIA DE LOS NIÑOS Y NIÑAS
DEL GRADO 704, DE LA INSTITUCION EDUCATIVA SIMON BOLIVAR, DE GARZON
(HUILA)”

YOLANDA RUBY ARISTIZABAL CALDERÓN CÓDIGO: 120520

Asesora

Ps Phd MIRIAM OVIEDO CÓRDOBA

Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Tesis de Maestría presentada para optar el título de Magister en Educación y cultura de paz

MAESTRIA EN EDUCACION Y CULTURA DE PAZ

FACULTAD DE EDUCACION

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

NEIVA

2015

“REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE VIOLENCIA DE LOS NIÑOS Y NIÑAS ii
DEL GRADO 704, DE LA INSTITUCION EDUCATIVA SIMON BOLIVAR, DE GARZON
(HUILA)”

YOLANDA RUBY ARISTIZABAL CALDERÓN CÓDIGO: 120520

MAESTRIA EN EDUCACION Y CULTURA DE PAZ

FACULTAD DE EDUCACION

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

NEIVA

2015

Nota de aceptación

Presidente

Jurado

Jurado

Neiva, Noviembre 2015

Agradecimientos

A todos los niños que con su enjambre problemático logran sobreponerse; se levantan como columnas firmes y seguras y llegan a ser aportantes de dignidad, justicia y respeto en esta sociedad. Voces de verdad. También a las palabras de aquellos niños que no alcanzaron a ser pronunciadas, que reposan en su garganta y en su corazón, a todas las voces que no fueron audibles, un reconocimiento especial.

A mi maestra, asesora y amiga, Myriam Oviedo Córdoba mi Gracitud. Por sus valiosos conocimientos científicos, por su tesón para la enseñanza, por ser ejemplo vivo; constructora, contundente, certera y honesta, muestra de lo que tenemos que hacer en el campo pedagógico, humano y sensible; mi gratitud infinita. Pocas veces me he encontrado con personas que levantan la flama de la libertad en la disciplina, en el amor, en la construcción de unos nuevos seres humanos. Me reconozco de tu cosecha; me cambiaste, me hiciste mejor persona. Sembraste en mí.

A todos los docentes de la maestría que aportaron en mi formación, cada uno hizo brotar de mi interior cúmulos de preguntas, manantiales de incógnitas, fueron los momentos más hermosos de mi vida, los más felices que he pasado en mi existencia. Gracias por aceptarme y darme la posibilidad de ocupar un espacio en la universidad a mis 49. Los amo.

A mis compañeros de maestría, gracias a todos, desde los más cercanos hasta los que casi no frecuenté, porque en compañía de ustedes descubrí ideas encantadas, sueños realizables, mundos

paralizados, fuentes de paz y conocimiento; caminamos los caminos de otros. Ahora es tiempo ^v de transitar los nuestros. Gracias por su compañía.

Gracias Dios, por darme día a día constancia, persistencia, entrega, responsabilidad, amor, pertenencia y un espacio para desligarme de mis hijos y esposo, para poder ser feliz como nunca. Aprendí, me enamoré aún más, lo que hago.

A Pedro, por ser mi centro, mi norte, mi sur, mi escudo, mi bastión. Los caminos están llenos de escollos, pero contigo son senderos, corazón de guerrero y alcón. Millones de afectos y de entregas. Gracias por aportar en mi construcción personal, mi felicidad. Te amo.

A mi pequeña y gigante María, a ti quiero heredar el valor de las letras, herramienta que sirve para la dibujar por dentro y por fuera a un mejor hombre. A mi Juan Pablo, obsequio la sabiduría, con la que podrás volar y atravesar océanos, cielos, muros mentales, y ayudes en la construcción del mañana que te toca liderar. A Camilo, donde estés mi amor incondicional, hoy culmino lo que un día iniciamos juntos, soy tu reflejo. Hiciste que amara el arte de enseñar, de tocar con la sensibilidad al otro, de abrigar al despojado y de llevarlo. A mi madre, descanso de la dura jornada. A mi padre, que con su mirada me explico el mundo. A mi hermosa familia ¹⁷ hermanos y que por alguna razón se han ido marchando. Sembraron en mí y me debo a ellos.

A todas las manos amigas extendidas que me han dado apoyo, pero también a los que me han cuestionado y no comparten mis referentes, han sido mi polo a tierra. Millones de gracias.

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

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

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

temas requiere de un enfoque no tradicional. Por esta razón la propuesta investigativa es desarrollada desde un modelo cualitativo, haciendo énfasis en las narrativas. vii

De manera particular, se asumió este trabajo como parte del macro – proyecto el estudio de las representaciones sociales sobre violencia que tienen los niños y niñas del municipio de Garzón vinculados como estudiantes a la Institución Educativa Simón Bolívar.

En los relatos de los niños y las niñas sobre la violencia en el entorno familiar emerge la “**Dominación – Sumisión**” como el núcleo central de la representación social; se detecta un “**fraccionamiento en el sistema de vinculación afectiva**”, producto de los patrones de crianza en la desigualdad de los géneros y las relaciones de poder paterno filiales, invisibilizadas al lado de una historia que justifica la marginación femenina y un mundo centrado alrededor de las relaciones masculinas. Producto de la representación de una cultura patriarcal.

En las relaciones familiares se detecta la presencia de dos actores que son formadores de identidad de género, pero a su vez los que reproducen los modelos sociales con roles para cada miembro de la familia (Breto Fernández & Radio Taíno, 2014, pág. 282). En la estructura relacional interna del grupo familiar, en la diada padre – hijo, se plantea unas relaciones asimétricas, jerárquicas; verticales, autoritarias, que propenden por una masculinidad Dominante. Se potencian unas relaciones discordantes, entre padres Vs hijos. El componente actitudinal de la RS se enmarca en un contexto de “fraccionamiento en el sistema de vinculación afectiva” con relaciones resquebrajadas, palabras para herir, cuerpo lastimado, soledad. Relaciones basadas en un sistema de comunicación (hasta el desamor comunica).

La escuela acentúa las inmensas diferencias impartidas en la crianza de los roles en el grupo familiar, “**el desconocimiento mutuo de las diferencias en las relaciones entre pares**”. “la escuela hace propia la cultura particular de las clases dominantes, enmascara su naturaleza social y la presenta como la cultura objetiva, indiscutible, rechazando al mismo tiempo las culturas de los otros grupos sociales. La escuela, legitima de tal manera la arbitrariedad” (Bourdieu & Passeron , 1979, pág. 18). De esta manera la escuela justifica la cultura “**Dominante**”, connaturaliza la desigualdad, la exclusión entre los pares. La institución uniforma a la comunidad, en el componente actitudinal de la RS “**Dominación**” se vale de instrumentos como el miedo para lograr las transferencias de las prácticas de sometimiento en las conciencias de los sujetos con el que manipula, controla, dirige.

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

La presente investigación forma parte del macro – proyecto¹ de investigación denominado “Representaciones Sociales acerca de la paz y la violencia de Niños y Niñas del Huila, Putumayo y Caquetá”, desarrollada la interior de la maestría en Educación y Cultura de paz de la Universidad Surcolombiana. El estudio en mención se desarrolló desde un enfoque de corte cualitativo, con un diseño de relatos de vida. Contó con la participación de 150 niños y niñas entre los 12 a 14 años distribuidos en 7 municipios de tres departamentos y con la vinculación de 20 coinvestigadores² y dos investigadores principales³.

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, el estado del arte, el referente conceptual y el diseño metodológico. Estos elementos adquieren algunas particularidades dependiendo de la localización geográfica de cada proyecto.

Específicamente este documento presenta el informe final del trabajo desarrollado en el municipio de Garzón, en el departamento del Huila. Por tanto construyó conocimiento en torno al significado de Representaciones Sociales (RS) de Violencia que poseen niñas y niños de 12 a 14 años de edad en el municipio de Garzón. Este municipio, llamado alma del Huila, fue fundada el 17 de enero de 1.783; se encuentra ubicado en la zona centro, cuenta una extensión

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

² Estudiantes de la Maestría en mención

³ Myriam Oviedo Córdoba. PhD Ciencias Sociales Niñez y Juventud, directora del grupo de Investigación CRECER e Hipólito Camacho Coy. Magister en desarrollo educativo y social director del grupo Acción Motriz.

de 580 Km², equivalen al 29% de la superficie total del Departamento del Huila. Se halla a una altitud desde 790 msnm hasta 900 msnm, con una temperatura promedio de 24° C, de topografía llana, semi-montañosa y boscosa, con variedad de pisos térmicos. (Alcaldía de Garzon, Huila., 2012).

Para comprender el significado de las Representaciones Sociales que las niñas y los niños de 12 a 14 años de edad, escolarizados, del municipio de Garzón tienen sobre la violencia, se eligió el enfoque cualitativo (Lieblich, Tuval – Mashlach & Zilber, 1998) y el diseño narrativo. Creswell (2005) señala que el diseño narrativo en diversas ocasiones es un esquema de investigación, pero también es una forma de intervención, ya que el contar una historia ayuda a procesar cuestiones que no estaban claras. Se contó con la participación de 5 niños y 12 niñas de la zona urbana del municipio de Garzón vinculados como estudiantes a la Institución Educativa Simón Bolívar.

La indagación sobre las representaciones sociales de violencia se centró en tres ámbitos: Familia, Comunidad y ámbito Escolar. La información se recolectó mediante técnicas propias del enfoque cualitativo implementadas a través de talleres grupales, como son: entrevistas aplicadas a informantes clave. Toda la información fue grabada mediante los respectivos protocolos de registro audiovisuales.

El texto completo de este trabajo está dividido en 4 capítulos. El capítulo uno hace la presentación del problema investigado, justificación y objetivos. El capítulo dos aborda sus antecedentes o estado del arte y el referente conceptual que evidencian la indagación sobre RS y sobre la teorización sobre violencia, es aún insuficiente en nuestro contexto. El tercer capítulo

afrenta la metodología, da a conocer las razones por las cuales el enfoque cualitativo, en su ^{xi} 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.

El cuarto capítulo presenta los hallazgos encontrados a través del análisis descriptivo e interpretativo de las representaciones sociales de violencia que los niños de grado 704 de la I.E. Simón Bolívar del municipio de Garzón en la familia, la escuela y la comunidad. Los hallazgos sobre sus RS en los 3 contextos antes mencionados, al interior de cada ambiente emerge una estructura relacional verticales, hegemónica. Representaciones sociales de violencia connaturalizada en una práctica “**Dominación –Sumisión**”. Estructura anquilosada y perpetrada por una tradición. Son los niños y las niñas continuadoras de una cultura violenta que no se atreven a cuestionar y tampoco conciencia, solo reproducen, tal como la reciben así la dan a otros, entregas y recibimientos automatizados, se convierten en sujetos útiles a una cultura tradicional, patriarcal. En el trasegar con sus imaginarios no ve al otro como un ser humano, sino como un sujeto despojado de derechos. La obediencia ha llevado años de disciplina internalizándose, en otras palabras “Sumisión” (anhelantes de consentir y miedosos de provocar).

1. CAPÍTULO UNO: DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	1
1.1. Planteamiento del problema y justificación	1
1.2. Objetivo	14
1.2.1. Objetivo General	14
1.2.2. Objetivos Específicos	14
2. CAPÍTULO DOS. ANTECEDENTES Y REFERENTE CONCEPTUAL	15
2.1. Antecedentes	15
2.1.1. Estudios sobre guerra y violencia: el plano internacional.	17
2.1.2. Estudios sobre Violencia en niños niñas e instituciones educativas.	19
2.1.3. Estudios sobre violencia, e inseguridad en comunidades afectadas por la violencia armada	25
2.1.4. Estudios sobre conflicto armado en Colombia	28
2.1.4.1 El Conflicto armado	29
2.1.5. Estudios sobre representaciones sociales de guerra y violencia	31
2.1.6. Estudios sobre las representaciones sociales de la violencia en la escuela	35
2.2. Referente conceptual	39
2.2.1. Representaciones sociales	39
2.2.2. Teoría sobre la violencia	48
3. CAPITULO TRES: METODOLOGIA DEL ESTUDIO	56
3.1 Diseño de investigación	58
3.2 Población	59
3.3 Categorías de análisis	60
3.4 Estrategia de recolección de los relatos	62
3.4.1. Técnicas de recolección de la información	70
3.5 Estrategia de sistematización	72
3.6. Elaboración del texto comprensivo	81
3.7. Validez del estudio	82
4. CAPÍTULO CUATRO: HALLAZGOS	84
4.1. Momento descriptivo	85
4.1.1. Descripción de actores y escenarios	86
4.1.1.1. Los actores de este estudio	86

4.1.1.2. Los escenarios.	xiii
4.1.1.2.1. Una caracterización del Huila	88
4.1.2. Texto descriptivo	94
4.1.2.1. La violencia desde las voces de los niños y las niñas de los códigos abiertos a la categoría axial en la familia.	94
4.1.2.2. La violencia desde las voces de los niños y las niñas de los códigos abiertos a la categoría axial en la escuela.	105
4.1.2.3. La violencia desde las voces de los niños y las niñas de los códigos abiertos a la categoría axial en la comunidad.	109
4.2. Texto interpretativo	119
4.2.1. La violencia en la familia, desde las categorías axiales a la categoría selectiva.	119
4.2.2. La violencia en la escuela, desde las categorías axiales a la categoría selectiva.	134
4.2.3. La violencia en la comunidad, desde las categorías axiales a la categoría selectiva.	142
4.3. Momento comprensivo.	156
4.3.1. La violencia en la familia una expresión de la “ Dominación-sumisión ”	156
4.3.1.2. Campo representacional RS violencia en la familia	157
4.3.2. La violencia en la escuela una expresión de la Dominación-Sumisión	165
4.3.2.2. Campo representacional RS violencia en la escuela	165
4.3.3.1. La violencia en la comunidad una expresión de la Dominación-sumisión	172
4.3.3.2. Campo representacional RS violencia en la comunidad	172
4.4. Una aproximación a la comprensión de las RS de violencia en los niños y las niñas participantes del estudio	182
5. CONCLUSIONES	188
6. REFERENCIAS	192

Lista de tablas

xiv

TABLA 1“CATEGORÍA DE ANÁLISIS INDICADORES”	60
TABLA 2“NOMBRES Y PREGUNTAS GENERADORAS”	63
TABLA 3“MOMENTO DE LOS TALLERES LÚDICOS”	65
TABLA 4 “CODIFICACIÓN DE DINÁMICAS Y ACTIVIDADES UTILIZADAS”	68
TABLA 5“CODIFICACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS”	74

ILUSTRACIÓN 1 TRIANGULO DE LA VIOLENCIA GALTUNG. FUENTE: CALDERON (2009)	52
ILUSTRACIÓN 2“MAPA DEL HUILA”	89
ILUSTRACIÓN 3.LA VIOLENCIA EN LA FAMILIA SON “RELACIONES RESQUEBRAJADAS”	95
ILUSTRACIÓN 4. LA VIOLENCIA EN LA FAMILIA SON “NUNCA HACEMOS ALGO JUNTOS”	97
ILUSTRACIÓN 5. LA VIOLENCIA EN LA FAMILIA SON “SOLEDAD”	98
ILUSTRACIÓN 6. LA VIOLENCIA EN LA FAMILIA SON “EXPLOTACIÓN LABORAL”	99
ILUSTRACIÓN 7. LA VIOLENCIA EN LA FAMILIA ES “RIVALIDAD”	100
ILUSTRACIÓN 8. LA VIOLENCIA EN LA FAMILIA SON “PALABRAS PARA HERIR”	101
ILUSTRACIÓN 9. LA VIOLENCIA EN LA FAMILIA SON “JUSTICIA POR MANO PROPIA”	102
ILUSTRACIÓN 10. LA VIOLENCIA EN LA FAMILIA ES “CUERPO LASTIMADO”	103
ILUSTRACIÓN 11. LA VIOLENCIA EN LA FAMILIA SON “MUJERES GOLPEADAS BAJO ALICORAMIENTO”	105
ILUSTRACIÓN 12 . LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA “ELIMINACIÓN DEL DIALOGO”	106
ILUSTRACIÓN 13. LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA “PALABRAS PARA HERIR”	107

ILUSTRACIÓN 14. LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA “JUSTICIA POR MANO PROPIA”	xvi 108
ILUSTRACIÓN 15. LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA “LASTIMAR EL CUERPO”	109
ILUSTRACIÓN 16. LA VIOLENCIA EN LA COMUNIDAD “DOMINAR”	110
ILUSTRACIÓN 17 “R. S. VIOLENCIA”	110
ILUSTRACIÓN 18. LA VIOLENCIA EN LA COMUNIDAD “INDEFENSIÓN”	111
ILUSTRACIÓN 19. LA VIOLENCIA EN LA COMUNIDAD “PALABRAS PARA HERIR”	112
ILUSTRACIÓN 20. LA VIOLENCIA EN LA COMUNIDAD “DESINTERÉS POR EL OTRO”	113
ILUSTRACIÓN 21. LA VIOLENCIA EN LA COMUNIDAD “JUSTICIA POR MANO PROPIA”	114
ILUSTRACIÓN 22. LA VIOLENCIA EN LA COMUNIDAD “ABUSO”	114
ILUSTRACIÓN 23 “R.S. VIOLENCIA”	115
ILUSTRACIÓN 24 “POR EL DINERO MATAN Y ROBAN”	117
ILUSTRACIÓN 25. LA VIOLENCIA EN LA COMUNIDAD “ABUSO DE LA POLICÍA”	119
ILUSTRACIÓN 26 “RS VIOLENCIA EN LA FAMILIA”	120
ILUSTRACIÓN 27. “COMPONENTE ACTITUDINAL E INFORMACIONAL”	122
ILUSTRACIÓN 28“CAMPO REPRESENTACIONAL FAMILIA”	134
ILUSTRACIÓN 29 “GRÁFICO CATEGORÍAS AXIALES EN ESCUELA”	135
ILUSTRACIÓN 30 “COMPONENTE ACTITUDINAL –INFORMACIONAL”	136
ILUSTRACIÓN 31 “CAMPO DE LA REPRESENTACIÓN ESCUELA”	142

ILUSTRACIÓN 32 “R.S. VIOLENCIA COMUNIDAD”	144
ILUSTRACIÓN 33 ”GRÁFICA COMPONENTE ACTITUDINAL – INFORMACIONAL”	145
ILUSTRACIÓN 34 “CAMPO REPRESENTACIÓN COMUNIDAD”	155
ILUSTRACIÓN 35 “CAMPO REPRESENTACIONES SOCIALES”	183

1. CAPÍTULO UNO: DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Los conflictos de la sociedad Colombiana a lo largo de la historia, permea la realidad tanto familiar, escolar como de la comunidad, este es un argumento profundamente debatido desde diferentes disciplinas del conocimiento, pero encarar la violencia desde lo psico-social son verdaderamente escasos los estudios. Que se hable desde las representaciones sociales de violencia que los niños y las niñas construyen en sus entornos más cercanos, investigación que planea horizontes para trazar una propuesta educativa

1.1. Planteamiento del problema y justificación

La violencia ha sido una constante en la historia colombiana. Así, la violencia propia de la conquista y colonización española, 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 (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 armas⁴. El contradictor político fue visto como un enemigo al que había que derrotar o eliminar dilucidando de esta manera la hegemonía partidista y resolviendo de paso pugnas personales. A mediados del Siglo XX se visibiliza una guerra campesina y de los partidos liberal e conservador. Un periodo 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 a la sociedad colombiana pues “los grupos involucrados, ... perseguían finalidades a veces genuinamente políticas, otras veces genuinamente criminales. ...” (Rehm, 2014:18). Con la instauración del Frente Nacional⁵, el cual aparece en nuestra historia como recurso para eliminar la violencia entre los partidos en 1958, y el triunfo de la Revolución cubana surge la violencia de la guerra de guerrillas, organizada por grupos y movimientos con inspiración revolucionaria⁶. Esta forma de violencia se ha prolongado hasta nuestros días. En las

⁴ Durante el siglo XIX fueron frecuentes las revueltas internas de los Estados Federales. Además, entre 1812 y 1886 se desarrollaron en el país nueve guerras civiles de alcance nacional catorce de carácter regional e innumerables revueltas. Así, la Guerra de los Mil Días, la última del siglo XIX, culminó en 1902. (Ver Zambrano, F. Las guerras civiles. En <http://www.conexioncolombia.com/las-guerras-civiles.html>. Consultado el 21 de Agosto de 2015)

⁵ Se conoce como “El Frente Nacional” al acuerdo, entre liberales y conservadores contenido en la declaración de Sitges, firmado el 20 de julio de 1957 por Laureano Gómez (Conservador) y Alberto Lleras (Liberal) en la que se garantiza la convivencia pacífica de los partidos políticos (liberal y conservador) mediante la alternancia del poder del Estado. El periodo entre 1958 y 1974 durante el cual, gracias a una división iba más allá de una simple alternancia presidencial, implicaba que al partido político al que le tocara el turno de gobernar debía nombrar en el 50% del gabinete ministerial y de todo el aparato estatal, a miembros del otro partido. De esta forma Liberales y Conservadores se dividieron la administración del estado y excluyeron a todos los demás otros movimientos políticos que existentes en Colombia (Mesa, E: 2009).

⁶ La guerrilla inspirada por el comunismo se originó diez años antes de la revolución cubana a finales de 1949 articulada a la resistencia campesina contra la violencia oficial. En esta época surgen las FARC. El nacimiento de las FARC fue punto de partida para otras organizaciones guerrilleras como el M19, el movimiento armado “Ricardo Franco” el EPL (Ejército Popular de Liberación). El ELN (Ejército de Liberación Nacional) aparece un poco antes que las FARC, se da a conocer públicamente el 7 de enero de 1965 surge desde 1960; el Movimiento Revolucionario Liberal, el MOEC (Movimiento Obrero,

postrimerías del siglo en mención surgen las violencias del narcotráfico⁷, el paramilitarismo⁸, la conformación de organizaciones de delincuencia común⁹ que generan nuevas formas de violencia en el ámbito público.

En este contexto parece haberse configurado una cultura de la violencia. Ésta cultura fundamenta enfrentamientos entre partidos políticos, pugnas en la escuela, batallas en la familia y las luchas en los barrios donde las “fronteras invisibles” los convierten en territorios de amenaza y riesgo entre vecinos. Esta cultura de la violencia justifica la eliminación del adversario como forma legítima de enfrentar las diferencias, la lucha por el poder, la política y las demandas de tierra y libertad. Una de las formas de manifestación de esta cultura de la violencia son las R.S.

Estudiantil y Campesino), el PCML, las FALN (Fuerzas Armadas de Liberación), El EPL (Ejército Popular de Liberación), El Frente Unido de Acción Revolucionaria (FUAR) (Ver: Violencia en Colombia: /www.uvigo.es/uvigo_gl/DOCUMENTOS/publicaciones/Violencia_en_colombia.pdf).

⁷ El término narcotráfico designa el “conjunto de actividades ilegales a través de las cuales se implementa la producción, transporte y comercialización de drogas psicoactivas y la constitución de un modelo organización económica y social ilegal con altísimo nivel de injerencia en los aspectos económicos y políticos de las sociedades formales” (Medina, 2012:142).

⁸ Esta práctica no es de reciente aparición en Colombia “las raíces del paramilitarismo se encuentran en la vieja práctica de las élites colombianas de utilizar la violencia para obtener y mantener sus propiedades y sus privilegios en convivencia con el Estado. Los antecedentes más cercanos se encuentran en los grupos que surgieron en la violencia de los años cuarenta y cincuenta ... (cuando) ... Grupos privados, como los denominados Pájaros, operaron con el apoyo y la complicidad de las autoridades (García-Peña Jaramillo, D.(2007. Citado por: Velásquez, E (2007)

⁹ En 2006 las autoridades identificaron treinta y tres bandas en ciento diez municipios del país con un total de cuatro mil hombres, en 2012 se reconocen cinco bandas criminales (Urabeños, Rastrojos, disidencias del Erpac, Renacer y Machos) que hacen presencia entre ciento noventa y doscientos municipios con cerca de 4.800 hombres en sus filas (Prieto, 2013:2). En la actualidad se denominan bandas delincuenciales a las organizaciones “... con un alto poder corruptor, intimidador y armado que han combinado la producción y comercialización de drogas con la afectación violenta de los derechos y las libertades de los ciudadanos en las zonas rurales y en la periferia de algunos centros urbanos del país” En: Prieto, 2013:3. Tomado de International Crisis Group. 2012).

La presencia de la cultura de la violencia en las relaciones cotidianas entre los colombianos se evidencia en las siguientes cifras.

Durante el año 2013, en Colombia se registraron 158.798 casos de lesiones personales, lo que significa 3.291 casos más que el año 2012 (en el año 2012 se reporta un total de 155.507 casos con una tasa de 333,84 víctimas por cada 100.000 habitantes). La violencia interpersonal es un fenómeno que se presenta con mayor medida en el ámbito urbano, especialmente en las esferas públicas y durante el desplazamiento entre el hogar y el trabajo. De igual manera, se evidencia el fenómeno en actividades deportivas y/o relacionadas con el disfrute del tiempo libre (Forenses, 2013). En el departamento del Huila la violencia interpersonal alcanzó un total de 3.942 casos de los cuales 2.740 fueron cometidos contra hombres y 1.202 contra mujeres.

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

sustancias psicoactivas, fueron las principales razones que motivan la violencia al interior de la familia.

La escuela es otro ámbito de expresión de la cultura de la violencia. Si bien la violencia escolar puede ser tan antigua como las mismas instituciones. Así en Colombia una encuesta realizada en Bogotá por la alcaldía Mayor de Bogotá, la Universidad de los Andes y el DANE entre el 6 de marzo y el 7 de abril de 2006 en 807 colegios públicos y privados de todos los estratos, mostró que el 56% de los estudiantes han sido víctimas de hurto en su colegio, el 38% manifestó haber recibido maltrato emocional por parte de compañeros o profesores, el 13% manifestó haber sido objeto de acoso sexual verbal y el 10% acoso sexual físico. Además 109.475 estudiantes expresaron que han recibido agresiones por parte de sus compañeros, 9.653 estudiantes evaden algunos lugares del colegio, por miedo a algún ataque. En 2010, la Secretaria de Educación de Bogotá, mostró que la intimidación escolar ha crecido en la última década, pues en 217 colegios hubo 76.424 casos de violencias en el primer trimestre de ese año.

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

Por otra parte, niños y niñas han vivido de diversas maneras los impactos de las diversas formas de violencia. Las fuerzas armadas legales e ilegales cometen actos de abuso contra ellos y ellas entre los que figuran la violencia sexual, el asesinato el reclutamiento, su vinculación o utilización como informantes. Las cifras señalan que entre 6.000 y 7.000 niños y niñas en su mayoría entre los 15 y 17 años han sido vinculados a los grupos armados irregulares. Así, la guerrilla de las FARC es la organización que más niños mantiene en su poder, seguida por el ELN y las Autodefensas ilegales (Unicef, 2002).

Siguiendo los datos reportados por UNICEF (2002) en los últimos 4 años el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ha atendido a 752 menores entre los 9 y 17 años desvinculados de los grupos alzados en armas, de estos 512 eran hombres y 240 mujeres. El Ejército Nacional ha informado que en 2001 murieron, huyeron o se entregaron, 101 menores de edad y que del total de desmovilizados en Colombia en el año 2000, el 48% eran menores de 18 años. Sin embargo, solamente el 14% de los menores de 18 años se vinculan forzosamente a los grupos armados ilegales. Los que reportan vincularse voluntariamente, mencionan que lo hacen por atracción a las armas y uniformes (33.3%), por pobreza (33.3%), por relación cotidiana con los grupos armados (16.6%) y (8.3%) por enamoramiento o decepción amorosa. De acuerdo con Springer (2012) "... niños y niñas padecen restricción en el ingreso de alimentos... están expuestos a los combates permanentes ... bombas ... minas antipersona, ... atentados, ... amenazas, ... secuestros, la extorsión que afecta el comercio".

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

Es importante considerar que estas cifras si bien muestra la dimensión de un problema también expresan que la violencia es una práctica aceptada, frecuente y común en la vida de los habitantes de Colombia y el Huila, lo cual nos invita a pensar en la existencia de representaciones sociales sobre la violencia que no se han identificado ni jerarquizado.

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

como zona roja y los ejércitos de las guerrillas se han nutrido con los jóvenes, niños y niñas reclutados en nuestro suelo.

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

El municipio de Garzón, conocido como la capital Diocesana del Huila, fue el escenario principal de este trabajo. Allí sus habitantes han sido víctimas de múltiples hechos de violencia entre los que aparecen: el asalto a las entidades bancarias del

municipio consumado por el M19 el 12 de agosto de 1.983. La toma por la fuerza de las instalaciones del concejo municipal perpetrada por la columna móvil Teófilo Forero de las FARC, el 29 de mayo del 2009¹⁰. El impacto de un cohete antitanques de fabricación norteamericana a varias viviendas del municipio, disparado al parecer por miembros de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), el 15 de octubre de 1991¹¹.

Según las estadísticas del tercer distrito de policía con sede en Garzón, se elevó a 10 los casos de homicidios en el 2014, frente a 7 del 2013, Samboní, (2014). Además “...del total de la población, el 79% de las personas no cuentan con información sobre Violencia Intrafamiliar y violencia sexual...” (Alcaldía de Garzon, Huila. 2012- 2015. P, 19). Estos datos muestran la gravedad de la violencia en el municipio de Garzón; según los reportes de medicina legal para el año 2013 los hechos de violencia intrafamiliar, fueron 5 niños - 4 niñas menores de 18 años, como también 71 casos de violencia de pareja, de los cuales, 67 casos se efectuaron contra mujeres, y 4 contra los hombres, (De la Hoz Bohórquez, G., 2013.p,102). El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) seccional Garzón atendió en el 2013, un promedio de 35 casos mensuales sobre maltrato infantil. Estas situaciones se presentaron por lo general en familias de escasos recursos económicos, Sistema de información Misional SIM (2013)

¹⁰ Durante la toma este grupo de asalto asesinó a dos celadores y dos uniformados de la policía y el ejército y secuestró al concejal Armando Acuña (Regaño del Presidente Uribe a Fuerza Pública por secuestro del concejal de Garzón (Diario del Huila), 2009)

¹¹ Este hecho dejó diez residencias seriamente averiadas y no produjo heridos o muertos (El tiempo, 1991)

Por otra parte, la institución Educativa Simón Bolívar, en sus 64 años de existencia, registra varios hechos de violencia, como son: “el asesinato de Henry Macías Ramírez estudiante de último grado de bachillerato, perpetrado el 12 mayo del año 1.973, por parte de la policía en medio de una protesta popular” (Martínez, 2001, p. 44). Igualmente en las memorias de la institución se registra el secuestro del estudiante Javier Ramírez Guzmán a manos del grupo guerrillero M-19 en noviembre de 1981, (Martínez, 2001. P. 49). Por su parte, la actual psicorientadora de la Institución Educativa sostiene:

“... en la actualidad se acentúa más la violencia física (intercambio de golpes) en las sedes de primaria que en el bachillerato. Los adolescentes se relacionan a través de una violencia silenciosa, dolorosa, premeditada, calculada y acechante, Se evidencia en dichas encuentros la falta de afecto, respeto, tolerancia, autocontrol, dificultades para resolver conflictos cotidianos. Los jóvenes manifiestan estados de ánimo ambivalentes, desesperanza, agresividad” Almario (2014).

Por otra parte niños, niñas y adolescentes, manifiestan dificultades para relacionarse con los otros. La violencia de los niños en la escuela primaria se hace visible a partir del golpe, la patada, el puño; la violencia física establece un patrón de comportamiento; mientras que la violencia en los estudiantes de secundaria es simbólica, se valen de la mofa escrita, las redes sociales, el ridículo, el menosprecio, la exclusión, la discriminación.

Tomar las representaciones sociales de la violencia como objeto de reflexión del presente estudio en el espacio familiar, escolar y comunidad, es brindar un marco de descripción e interpretativo acerca de las RS que los niños y niñas poseen y así mismo se comportan y trascienden al marco cultural y a las estructuras sociales más amplias como las estructuras de dominio y de sumisión. Las RS se refiere a un tipo específico de conocimiento sobre lo que la gente piensa y organiza su vida cotidiana: el conocimiento del sentido común. “El sentido común es en principio, una forma de percibir, razonar y actuar” (Reid, 1998).

Entonces, la RS es un saber de sentido común, (creencias, ideologías, percepciones, etc.) cuyo autor es la cultura. Estos saberes tienen componentes afectivos, cognitivos, que median los comportamientos humanos tanto individuales como grupales. En las RS es posible reconocer las orientaciones actitudinales sea positiva o negativa. Es un sistema de valores que obedecen a unas prácticas presente en la conciencia colectiva.

Abordar las RS de la violencia que construyen los niños y las niñas día a día, en los diferentes ámbitos permite conocer los modos, procesos de elaboración del pensamiento social, por medio del cual el sujeto elabora su saber y se retroalimenta en lo social. Nos acerca a la visión de mundo que los sujetos y los colectivos tienen, al sentido común que es la actuación ante diversos objetos sociales (Araya Umaña, 2002).

Los diversos hechos de violencia que se han mencionado hacen prever la existencia de un conocimiento de sentido común organizado en percepciones, creencias, prácticas o

imágenes mentales que dan cuenta de las R S que han construido los niños y las niñas a partir de la vivencia de experiencias de violencia así como de sedimentaciones de los sentidos que circulan en los diversos ámbitos. La pregunta sobre las Representaciones sociales de la violencia permite responder a la inquietud acerca de los nexos existentes entre lo individual y lo colectivo, lo simbólico y lo social; el pensamiento y la acción. La noción de Representación social aplicada al conocimiento de la violencia permite construir un marco explicativo sobre los elementos que en el sustenta la cultura de la violencia sin limitarnos a las circunstancias particulares de la interacción y trascendiendo al marco cultural.

El presente trabajo es pertinente debido a que proporciona conocimiento sobre las Representaciones Sociales que niñas y niños tienen del municipio de Garzón, Huila, tienen respecto a la violencia. Conocer estas representaciones permite establecer cuáles son las nociones del sentido común que las niñas y los niños han construido a partir de los discursos y las acciones que sobre violencia circulan y viven en los ámbitos familiar, comunitario y escolar. Este conocimiento permitió establecer las nociones que construyen los niños y las niñas al escuchar, observar o vivir a través de distintos escenarios el estado actual de la violencia en Colombia. Escuchar, describir e interpretar atentamente las voces de los niños, y hacer que ellos a su vez, escuchen sus propias voces (sus miedos, dolores internalizados), se plantea una decodificación en doble sentidos; por un lado la tarea del investigador que lee las categorías de la representación social de violencia y en el otro sentido, el niño, la niña, que al escucharse sus relatos pueden dilucidar, y comprender como ellos se representan la violencia frente a su entorno familiar, escolar y

social. También se legitima la necesidad de los niños y las niñas, es convertirlos en sujetos de derecho, es permitir que las voces silenciadas, invisibilidades de los niños y las niñas sean audibles y liberen cargas emocionales, además de reclamar un espacio social que hoy le confiere las nuevas ciudadanía. Es poder organizar en estructuras y significaciones los relatos, para dar cuenta de una representación frente a una situación de violencia de su entorno (familiar, escolar, y de comunidad).

Describir e interpretar las representaciones sociales sobre 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 que permite identificar las construcciones conceptuales que se producen en la vida diaria e influyen en el comportamiento de quienes habitamos en el país. Así, la relevancia y pertinencia del estudio reside en la importancia de contribuir a enriquecer el conocimiento sobre las representaciones sociales que poseen o están elaborando las niñas y los niños, sobre lo que constituye su realidad de Garzón (Huila). Este conocimiento permitirá ofrecer intervenciones interdisciplinarias en perspectiva de lograr nuevas formas de convivencia ciudadana.

Además, este estudio es importante en el contexto colombiano debido a que Colombia es un país; el que se hunde en una profunda crisis de violencia y por lo tanto, requiere de alternativas ingeniosas para su superación. En consecuencia, esta investigación aborda un problema de máxima actualidad, vigencia y trascendencia para la vida, no sólo en el

municipio de Garzón, en el departamento del Huila, sino del país, a producir conocimiento sobre qué podemos hacer para eliminar la violencia en la familia, la escuela y la comunidad. En síntesis, la pregunta que orientó esta investigación fue: ¿cuáles son las representaciones sociales de la violencia que tienen los niños y las niñas de 12-14 años de edad, de la Institución Educativa Simón Bolívar, del municipio de Garzón (Huila)?

1.2. Objetivo

El presente estudio se propuso los siguientes objetivos

1.2.1. Objetivo General

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

1.2.2. Objetivos Específicos

Identificar y describir las representaciones sociales de violencia, de los niños y niñas en los ámbitos: familia, escuela y comunidad.

2. CAPÍTULO DOS. ANTECEDENTES Y REFERENTE CONCEPTUAL

Este capítulo está construido en dos grandes apartes que procura situar al lector sobre dos componentes: 1. Sobre las pesquisas realizadas a las investigaciones en relación con el objeto de investigación. Esta búsqueda se define por categorías. 2. Se identifica el concepto de RS como referente conceptual, asimismo se aborda en un recorrido por diversos autores; también se afronta el tema de violencia desde el concepto y los diferentes autores. Antecedentes

2.1. Antecedentes

La evolución del conocimiento acerca de las representaciones sociales y, particularmente, de las representaciones sociales de violencia es una constante. Desde los planteamientos de Moscovici (1961), en su texto clásico: *El psicoanálisis, su imagen y su público*, hasta el presente han sido numerosas las temáticas abordadas desde esta perspectiva. De esta forma las representaciones sociales se han convertido en una noción básica para la comprensión de lo humano en nuestro tiempo.

El estudio de las representaciones sociales abarca disciplinas tan diversas como: sociología, antropología, educación, psicología, historia, arte, derecho, salud. En estas disciplinas se ha tomado bajo indagación la población inmigrante, (Otero, 2011; Vecina, 2012), la población de calle (Navarro y Gaviria, 2010; Molano, Rodríguez y Zuñiga, 2011), la infancia (Amar y Cols, 2001; Leal, 2002; Gonzales, Redodno y Diaz, 2009) Urmeneta, 2009; Vásquez, 2012; Recalt, 2014), las mujeres, los maestros, los jóvenes, entre otros.

Así como son diversos los campos de indagación lo son también los problemas y poblaciones abordadas. Según Lobato (2009) en el campo educativo la investigación de las representaciones sociales sobre las miradas del docente de las facultades de educación ha constituido el 26% de la producción en países como Colombia (tres trabajos), Brasil (ocho trabajos) México (cinco), Argentina y Chile (uno cada uno). También se ha indagado a profesores y estudiantes, particularmente en las categorías de ingreso, inserción y género.

Sin embargo, según Penin y Silva (citado por: Souza, Pardal y Boas, 2009:53) la variedad de estudios muestra el uso de este concepto de manera “acrítica... además de no poner en claro la especie del fenómeno que referencia, en algunos casos la noción de representación está siendo usada como sinónimo de percepción, en otros como de representaciones sociales o aún más en el sentido de conocimiento”.

A continuación, se mostrarán algunos trabajos que configuran el estado del arte que sirve de marco a este trabajo. Para ello se organizaron seis categorías analíticas. La primera hace referencia a estudios sobre paz, guerra y violencia en el plano internacional; en segunda instancia se referencian los estudios sobre violencia en niños, niñas e instituciones educativas. La tercera categoría evidencia estudios sobre paz con niños, niñas e instituciones educativas, la cuarta señala estudios sobre violencia, paz e inseguridad en comunidades afectadas por la violencia armada. La quinta categoría analítica referencia estudios sobre conflicto armado y paz en Colombia y finalmente la sexta categoría alude a los estudios sobre representaciones sociales de paz, guerra y

violencia. El valor de presentar estos trabajos reside en señalar las tendencias de los mismos y el desarrollo del campo.

2.1.1. Estudios sobre guerra y violencia: el plano internacional.

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

Hasta el momento los estudios sobre el desarrollo cognitivo y socio-cognitivo parecen coincidir en la existencia de un conocimiento bastante elaborado del concepto de guerra en los niños de seis años de edad (Hakvoort y Oppenheimer, 1998). La guerra aparece vinculada a objetos y acciones concretas (armas, tiro), a la noción de daño recíproco y al sufrimiento.

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 como armas de guerra y aviones.

En cuanto a los estudios sobre socialización y cambios en el ambiente social se reconocen pocos (Spielman, 1986) y los estudios existentes coinciden en destacar el papel del contexto cultural, instituciones y grupos sociales (familia y escuela) (Sarrica, 2010).

Estudios comparativos entre niños alemanes y estadounidenses muestran diferencias en las representaciones de la guerra, específicamente en relación con los efectos a largo plazo de la Segunda Guerra Mundial (Dinklage y Ziller, 1989). Los primeros enfatizan en la referencia hacia la destrucción mientras los segundos evidencian la percepción de amenaza personal. En contraste, Hakvoort Hägglund (2001)

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

En cuanto a las diferencias de género también se muestran divergencias: los chicos tendían a referirse a nivel internacional, mientras que las niñas se centraron a nivel intrapersonal. Es importante notar que, al igual que los jóvenes alemanes, la juventud italiana asocia guerra con destrucción. De manera similar, Pagnin (1992) identificó cuatro fases principales que muestran la capacidad de coordinar relaciones entre intenciones, medios y fines. Según este modelo, el concepto de guerra alcanza la fuerza más grande y capacidad evocadora a una edad más joven.

A manera general se citan algunas investigaciones, y estudios comparativos que han abordado la problemática de la guerra y violencia (concepto de las representaciones de

guerra en niños y niñas, la diferencia del concepto frente al género), investigaciones en niños y adolescentes en diferentes países a nivel internacional; encontrándose que el contexto cultural es definitivo para la elaboración del concepto; sin embargo, no se percibe un análisis de la perspectiva psicosocial de las representaciones.

2.1.2. Estudios sobre Violencia en niños niñas e instituciones educativas.

El Ministerio del Interior de Chile (2010) estudió la *“Percepción de la violencia en los establecimientos educativos”*. El estudio muestra que además de los hechos relacionados con la violencia directa, existe dentro de los planteles la violencia difusa, la cual se gesta verbalmente entre los estudiantes y no se detecta fácilmente, sirviendo de detonador para los estallidos y agresiones violentas de carácter físico.

Por otro lado, Blaya, C. y 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” (Debarbieux & Blayac, 2011)

En Andalucía (España) Ramos (2008), trabajó acerca de la “*Violencia y victimización en adolescentes escolares*”, desde una aproximación cualitativa. Para el investigador “*los niveles de acoso escolar en los centros de secundaria son mucho menores de los que pretende transmitir los medios de comunicación*” (Ramos, 2008: 367). Plantea la necesidad de tener un instrumento adecuado para evaluar y definir lo que es el acoso escolar desde el punto de vista legislativo.

Páez (2009) realizó un trabajo titulado *Cuerpo reconocido: Formación para la interacción sin violencia en la escuela primaria*. Este trabajo analiza la interacción violenta de niños y niñas en la escuela. Esta investigación cualitativa, de corte etnográfico fue desarrollada en un colegio distrital de Bogotá 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, manifiestas en sus interacciones verbales y no verbales, se asocia de manera repetitiva al cuerpo. Es decir, que el poco reconocimiento del cuerpo, la

palabra propia y la del otro, explicarían una parte de los comportamientos violentos que emergen en la escuela. Para el autor esos modos de interacción violenta de los niños y niñas con sus pares se manifiestan sobre la idea de cuerpo que ellos y ellas tienen; tales modos enfatizan la interacción espacial, en la interacción no verbal intencional y en el comportamiento verbal que manifiestan los niño/as, por lo tanto tienen en común ofender y afectar a otro/a.

Saldarriaga (2006) estudió la *Educación en la diversidad, prácticas y estrategias escolares frente al impacto de la violencia en niños y niñas*. La investigación se realizó con niños y niñas escolares del grado primero de primaria de dos instituciones educativas oficiales de Medellín, en la zona centro occidental de la ciudad. El objetivo general fue determinar la capacidad de incidencia y de transformación que tienen las estrategias pedagógicas escolares sobre las prácticas sociales de violencia y los argumentos que las justifican, que han construido niños y niñas que han vivido en la ciudad de Medellín en la última década (1994-2003), en ambientes afectados directamente por diversas violencias. Este autor utilizó el estudio de caso y entrevistas abiertas, entrevista autobiográfica, la observación indirecta y observación participante. Este estudio exploratorio demuestra que el círculo de la violencia no es inexorable; que los niños y niñas violentados no están condenados a ser violentos. Los contextos formativos pueden ser una ayuda valiosa para eludir el círculo de la violencia e idear proyectos de vida fecundos.

Valencia (2004) 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 ubico 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 sitúan aquellas investigaciones que examinan el problema desde las dinámicas ocurridas en la misma institución escolar, lo que se conoce como bullying.

A nivel internacional se destaca la investigación desarrollada en España por Martínez (2008), titulada *Sobre la violencia en los escolares. Estudio sobre la identidad de género y violencia a través de la representación gráfica*. El propósito de esta investigación era encontrar el papel que desempeñaban el género y la identidad en las manifestaciones de la violencia presentes en la escuela, las cuales eran representadas por niños/as a través del dibujo. El estudio utilizó el método comparativo que permitió recolectar información, codificar y analizar las producciones de los niños y las niñas. La investigación estableció categorías relevantes que fundamentan las representaciones de la violencia dadas por los niños y las niñas, tales como: identidad de género y las figuras femeninas, contexto sexual de género de los personajes (tipos y estereotipos), implicación de los sexos (activo/pasivo), causas de la violencia, ámbitos de la violencia, influencia de otros medios, el insulto como reforzador de la violencia simbólica, el boxeo y la lucha libre y, por último, la diversión. El investigador concluye que existe una relación entre género y violencia. Las relaciones que establecen los niños están basadas en un ideal de poder y control mientras que las niñas entablan relaciones más tranquilas, más complejas y menos conflictivas. Los resultados de esta investigación permiten comprobar que la escuela es un espacio en el que se asignan roles, los niños aplican la fuerza y las niñas la sufren.

Esta investigación aporta sobre la incidencia del género en las relaciones violentas que se tejen en las escuelas, sin embargo, no se percibe un análisis de la individualidad de las representaciones y no se especifican perspectivas teóricas del concepto como tal.

Castorina, et al. (2006), en Argentina, desarrollan la investigación titulada *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Su propósito estuvo enfocado en ofrecer una interpretación propia del fenómeno; avanzar hacia una sociología de las violencias en el sistema educativo, en el marco de una sociología de las desigualdades escolares y, más particularmente, de una sociología de la exclusión. Según Castorina y su grupo, la violencia en la institución educativa sólo puede ser aprehendida en el marco de procesos de fragmentación, descivilización y de profundas desigualdades.

Mansione, Tettamanti y Zac (2006) en Argentina, desarrollaron una investigación titulada *Investigación, asesoramiento y prevención. Violencias en la escuela y de la escuela*. El estudio indaga sobre las representaciones individuales y colectivas sobre la violencia en los escenarios escolares y para ello integra el trabajo etnográfico y los conocimientos psicoanalíticos. La perspectiva etnográfica asumida aunó el análisis de prácticas discursivas al estudio de las relaciones sociales y de las representaciones que se generan en contextos específicos como el ámbito escolar. 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.

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

Especificando en Colombia, Paredes, Álvarez, Lega, y Vernon (2008) hicieron un Estudio exploratorio sobre el Bullying en la ciudad de Cali, el cual reflexionó sobre el hostigamiento entre pares. 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 frecuente 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.

Así mismo, Cuevas, Hoyos y Ortiz (2009) trabajaron en torno a la noción de intimidación en el Valle del Cauca. En el informe de investigación, las autoras explican que los actores básicos del fenómeno de la agresión entre iguales, son la 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 la relación con los otros/as. También se reconocen los trabajos de: Hoyos, Aparicio y Córdoba (2005), Jiménez, Castellanos y Chaux (2009).

Se reconocen los resultados de las investigaciones en instituciones educativas a nivel internacional y nacional; se valoran los aportes de estas investigaciones sobre la incidencia de relaciones violentas (agresión, bullying, intimidación) que se tejen en la escuela entre pares, sin embargo, no se observa un análisis desde la perspectiva psicosociales (representaciones sociales).

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

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

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

1. La violencia Parainstitucional se expresa como crisis y falta de gobernabilidad y se da cuando en la sociedad civil no hay credibilidad en el estado.
2. Los grupos Paramilitares y las Autodefensas obedecen a estrategias oficiales de lucha contrainsurgente.
3. El Narcoparamilitarismo es una derivación del fenómeno Paramilitar.
4. El Sicariato y el Narcoterrorismo, principalmente, son las formas que asume la confrontación entre los distintos grupos de la droga, y entre éstos y el Estado colombiano.

5. La lucha contra el narcotráfico en nuestro país ha seguido lo dispuesto en el Documento Santafé II para Colombia y las presiones del gobierno Norteamericano.

6. El Movimiento Insurgente contribuyó a justificar la creación de los grupos Parainstitucionales.

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

Quimbayo (2012) estudia la “*Violencia Antisindical: el caso del Huila en la Región Sur colombiana*”. En el documento se hace una caracterización del departamento del Huila en el concierto de la cultura multinacional y la violencia antisindical contra el magisterio huilense. Precisa que el Huila, durante la década 1986-1996 hace parte de una

serie de prácticas violentas desatadas contra el sindicalismo colombiano, consistente en violencia física, evidenciadas en asesinatos, desapariciones, atentados y amenazas. Esta categoría también trasciende los objetivos de los otros tipos de violencia, generando consecuencias que atentan contra la integridad física y mental del ser humano y formas de violencia psíquica o moral enmarcan las amenazas, los señalamientos, los hostigamientos, detenciones arbitrarias. Poseen un correlato social entre la estigmatización, la indiferencia, la justificación disciplinante, el mutismo y la invisibilización. Es decir, desde las prácticas culturales se configura el modo de exclusión, formas o manifestaciones de la violencia política sistemática.

En el rastreo histórico sobre las investigaciones que han abordado el tema de violencia, e inseguridad en comunidades afectadas por la violencia armada, se encuentran que esta temática es reciente. Es de resaltar el estudio crítico sobre la violencia en zona de guerrilla y paramilitar; asimismo contextos permeados por las violencias en el Huila, en el que se le reconoce a niños y niñas como sujeto de Derechos. Y el estudio de sobre violencia antisindical, el que muestra la violencia política sistematizada contra el magisterio. Investigaciones que dirigen el foco de atención a los actores al margen de la ley, la población civiles, niños y maestros. Es necesario explorar más sobre el tema. Queda un vacío sobre la respuesta del estado en zonas vulneradas.

2.1.4. Estudios sobre conflicto armado en Colombia

Sobre el conflicto armado Colombiano hay abundante producción investigativa, se han estudiado diversas vertientes entre las que están: estudios históricos; características de la violencia; crítica sobre la seguridad nacional; la protección de los Derechos Humanos; la metamorfosis de los actores armados sea de derecha, izquierda; los trabajos del Observatorio de Derechos Humanos de la Vicepresidencia; y las consecuencias del conflicto sobre los ciudadanos.

2.1.4.1 El Conflicto armado

En Colombia el conflicto armado ha generado una importante producción académica que ha permitido evidenciar los diversos puntos de vista con los que se ha mirado el conflicto. De acuerdo con Nasi y Rettberg (2005) en los estudios sobre conflicto armado y violencia se distinguen varias tendencias. La primera son estudios históricos, referidos a conflictos armados anteriores, el enfrentamiento liberales conservadores y guerrilla (Pardo 2004; Comisión de Estudios sobre la Violencia 1995; Palacios 1995; Gilhodes 1985; Sánchez 1985; Sánchez y Meertens 1983; Oquist 1978;). La segunda son los estudios que caracterizan la violencia actual (Rangel 1998; Rubio 1998; Pécaut 1997). La tercera tendencia son los trabajos sobre la seguridad nacional y la crítica a la existencia de la doctrina de seguridad nacional en Colombia (Leal 1994 y 2002). En esta misma línea Mason (2004) sugiere incluir alternativas de autoridad soberana al Estado central en países como Colombia.

De igual manera, siguiendo los postulados de la Comisión sobre Seguridad Humana de la ONU (2003) Mason y Tickner (2002), enfatizan la seguridad humana, como

“complemento a la seguridad estatal, la promoción del desarrollo humano y la protección de los derechos humanos” expresada también en el trabajo Callejón con Salida del PNUD. Esta nueva concepción de seguridad abarca múltiples ámbitos e implica la acción de diversas instancias estatales lo cual obstaculiza su realización. La cuarta línea 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 Gallego 1996), y los paramilitares (Duncan 2005; International Crisis Group 2003a; 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). En la misma línea están los trabajos del Observatorio de Derechos Humanos de la Vicepresidencia y la Fundación Seguridad y Democracia y los estudios que proponen la relación entre particularidades regionales del conflicto armado y experiencias históricas (Roldán 2003).

Por otra parte, algunos trabajos han mostrado la convergencia entre presencia de actores armados y cultivos ilícitos y la dependencia que los grupos armados ilegales tienen frente al narcotráfico (Díaz y Sánchez 2004). Una sexta tendencia es el análisis de dimensiones internacionales del conflicto armado (Ramírez 2004; Londoño y Carvajal 2004, Kurtenbach 2005; Tickner 2003; Mason y Tickner 2003). En los últimos años los trabajos muestran los efectos del conflicto armado sobre la sociedad civil, como los trabajos sobre crisis humanitaria (International Crisis Group 2003b), mujeres (Rojas

2002) y niños (Human Rights Watch 2003), desplazamiento (CODHES 2003), minas anti-personales (Lahuerta y Altamar 2002), negritudes, indígenas (ACNUR 2005; ONIC 2006) y secuestros (País Libre 2006, Oviedo 2013).

En el inventario de tendencias que las investigaciones nacionales sobre el conflicto que elaborara Nasi y Rettberg (2005), las presentes investigaciones arrojan puntos de vista distintos desde los diferentes actores (legales, ilegales, civiles), pero deja por fuera las voces de los niños, son ellos considerados hoy sujetos de Derechos. Se hace necesario investigar a profundidad sus secuelas, sus imaginarios, ya que en ellos están las cicatrices más grandes la orfandad, el sufrimiento; se tienen que convertir en adultos “niños”, porque el conflicto armado les trata eliminar.

2.1.5. Estudios sobre representaciones sociales de guerra y violencia

En el ámbito internacional los estudios sobre la guerra fueron dirigidas a los jóvenes y adultos desde un enfoque socio-constructivista particularmente desde la perspectiva de las Representaciones sociales (Moscovici, 1961/1976; Pečjak, 2003; Rodríguez, 2005). 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 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: 48).

Orr, Sagi y Bar-On (2000) compararon las representaciones de adolescentes israelíes, palestinos y europeos. En los jóvenes de Oriente Medio observaron un campo de representación en el que los valores individuales y etno-nacionales (Independencia-palestinos) estaban vinculados. Ambos participantes palestinos e israelíes compartieron una representación que tiende a justificar la guerra a partir de valores significativos. Además observaron un tipo de estrategia de afrontamiento colectivo disfuncional, pues los adolescentes aparecen adaptados a un conflicto sin solución y se convencen de que su realidad era la única posible. En particular, para los adolescentes activistas, la guerra era menos legítima; además presentaron una representación más compleja, capaz de incluir componentes abstractos y referencias a dimensiones normativas y comportamientos vinculados a la esfera individual. Por otra parte, los no activistas tendían a mostrar aspectos representacionales elementales como el rechazo general de la guerra.

Siguiendo a Sarrica (2010) a nivel teórico, la investigación acerca de las representaciones sociales de (...) la guerra están vinculadas a dos aspectos fundamentales: la relación entre representaciones y prácticas, y las relaciones entre diferentes representaciones sociales. Las representaciones y las prácticas sociales están mutuamente interrelacionadas. Algunos autores afirman que la determinación puede ocurrir en ambas direcciones (Rouquette, 1998), mientras que otros defienden que los comportamientos son un componente de representación, y que no es posible separarlos para distinguirlos (Wagner, 1994). Los avances empíricos sugieren que en caso de prácticas que contradicen o impugnan conocimientos establecidos las prácticas pueden transformar las representaciones (Flament y Moliner, 1989; Guimelli, 1989) o sacar a la

luz la existencia de patrones implícitos no necesariamente compatibles entre sí (Wagner, Duveen, Verma y Themel, 2000).

López (2009) indagó las *Representaciones de violencia y (...) 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 se propuso comprender cómo la lectura que los niños y las niñas hacen de los noticieros de televisión influye en los contenidos de sus representaciones sociales de violencia y de(...). La investigación adoptó un enfoque histórico hermenéutico y siguió un diseño etnográfico. Entre las conclusiones se establece que los noticieros de televisión crean representaciones sociales que actúan como mecanismos de instalación y aseguramiento que alejan los riesgos del cuestionamiento y debilitan el sentido crítico, al tiempo que fortalecen el poder homogeneizador del sentido común (López Gartner, 2009).

Galindo (2013) estudió las *Representaciones sociales de los niños y niñas sobre la violencia*. Su objetivo fue identificar y analizar las representaciones sociales que anclan los niños y niñas sobre la violencia en Colombia, conocer los contextos que están relacionados con estas representaciones, la posición que están tomando los niños y niñas hacia el fenómeno y aportar bases para futuros proyectos de prevención de violencias, en donde se tenga en cuenta la importancia de reconocer y analizar estas representaciones sociales.

En Colombia merece especial atención el estudio realizado por Romero (2012), titulado: *“Representaciones sociales de la violencia escolar entre pares, en estudiantes*

de tres instituciones educativas públicas”. Esta es una investigación cualitativa - estudio de caso - que buscó conocer las representaciones sociales de la violencia escolar en estudiantes de tres instituciones educativas públicas, de tres territorios distintos: Bogotá, y los municipios de Chía y Sopó en Cundinamarca, desde una perspectiva procesual y con un diseño multimetodológico en la recolección de información. El cual incluyó la aplicación de un cuestionario de caracterización, redes de asociaciones y grupos focales. Finalmente se 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*. 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) 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.

A la pesquisa histórica sobre investigaciones que abordan las representaciones sociales de violencia y guerra, desde lo internacional a lo nacional; se les reconoce el gran aporte en cuanto a la identificación del sentido común que los adolescentes elaboran permanentemente frente a la violencia, dependiendo de sus contextos. Esta perspectiva psicosocial permite ver la forma en que los adolescentes se relacionan, argumentan y dirimen sus conflictos.

2.1.6. Estudios sobre las representaciones sociales de la violencia en la escuela

Se presentan estudios de violencia y representaciones sociales de manera articulada. Se retoma a Salgado (2009), en la investigación titulada *Representaciones sociales acerca de la violencia escolar*, realizada en Chile. Es una investigación de corte cualitativo que utilizó el análisis de contenido, desde la perspectiva de las Grounded Theories. El análisis de contenido se refiere a un estudio hermenéutico de documentos, que en la citada investigación, están constituidos por los textos de entrevistas en profundidad. Este procedimiento consiste en seleccionar citas textuales asignándoles un código o categoría; luego, éstos se agrupan en familias de códigos y, finalmente, en un proceso de abstracción mayor, se elabora un modelo explicativo que forma la teoría desde la base (Grounded theories). Una de las conclusiones del estudio señala que las representaciones sociales sobre las experiencias socioeducativas, están determinadas por las experiencias tempranas de vulneración de derechos, porque los jóvenes considerados violentos se sienten vulnerados desde temprana edad por los conflictos familiares, por la normalización de la violencia familiar, por el barrio violento y la sociedad violenta (p.6). Igualmente, las conclusiones postulan que hay dinámicas al interior de las familias donde se vivencian estos conflictos, lo que determina que se represente la vida familiar de una determinada forma. Desde el aspecto social, la investigación agrega que se transmiten representaciones donde podría primar la agresividad como forma de defensa para protegerse de algún potencial daño derivado del otro/a.

La investigación demostró que otro elemento, que determina la experiencia temprana de vulneración de derechos, es la normalización de los episodios de violencia que aporta esquemas conductuales que el joven reflexiona como episodios normales, por ejemplo las

descalificaciones, los golpes, las amenazas y agresiones, en general; formas admitidas de comportamiento que pueden ser aplicadas cuando el contexto en el que el joven se está desarrollando, reviste alguna amenaza para él. Concluye también el estudio que las normas institucionales resultan impositivas. Debido a esta situación, los alumnos/as deben mantener una duplicidad de conducta; por una parte, en el hogar y barrio deben mantener, representar y actuar de una forma principalmente agresiva; y, por otra, en el liceo deben adoptar una forma de comportamiento, no sólo diferente sino antagónica con el otro estilo. Así, el sistema educativo es considerado como un espacio donde solamente se aplica la disciplina y por esto los alumnos/as no encuentran en la escuela un espacio de expresión y diálogo.

Por otro lado, se encuentra el trabajo *Representaciones sociales y prácticas educativas en un contexto de exclusión*, estudio de caso Barceló (2008), una investigación de tipo cualitativo desarrollada en una escuela pública uruguaya. 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 que eran victimarios de la violencia y que se encontraban bajo medida de protección en el Centro de Atención al Menor, Carlos Lleras Restrepo. Los resultados de la investigación apoyan la idea de que hay factores sociales que activan construcciones de conductas enfocadas hacia la violencia, es decir, que existen jóvenes involucrados en espacios 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, de la que da cuenta este documento.

Como se observa en esta reseña la violencia ha sido estudiada desde múltiples aproximaciones y categorías conceptuales. Esta revisión ha mostrado la pertinencia de este trabajo pues en Colombia son pocas las investigaciones realizadas y más aún en los departamentos del Huila, Caquetá y Putumayo.

La revisión exhaustiva a investigaciones que han abordado el tema de la RS de la violencia en la escuela; permitió visualizar hallazgos que ayudan a soportar la importancia de la presente investigación, ya que sus grandes aportes giran en torno al corpus organizado del conocimiento que se instaura en los individuos y en los colectivos como una estructura que regula sus propios comportamientos y a su vez las normas sociales.

2.2. Referente conceptual

De acuerdo a los objetivos y el planteamiento del problema, se propone un contexto teórico sobre representaciones sociales y de violencia, que busca dar respuesta a la pregunta ¿Cuáles son las representaciones sociales de violencia que tienen los niños y niñas de 12-14 años de la Institución Educativa simón Bolívar del municipio de Garzón (Huila)? Y así soportar los hallazgos del presente estudio.

2.2.1. Representaciones sociales

La Representación Social (RS) es un término psicosocial no acabado. Emile Durkheim (1858) planteó desde la psicología social el concepto de representación colectiva (RC), explica que lo colectivo no podía ser reducido a lo individual, pero Moscovici (1961) quien propone el concepto de representación social (RS) como construcción simbólica con un carácter más dinámico que el planteado por Durkheim y que hace referencia a la naturaleza del pensamiento social del sujeto con respecto al sentido común, de lo cotidiano, lo cual permite ser ampliamente utilizado y estudiado desde diferentes áreas del conocimiento, incluyendo por supuesto el campo de la educación.

Según (Moscovici, 1979) las Representaciones Sociales (RS) emergen determinadas por las condiciones en que son pensadas y constituidas, teniendo como denominador el hecho de surgir en momentos de crisis y conflictos. Permiten hacer una relectura del mundo, en sus vivencias, en sus formas de actuar, en las simbologías, lenguajes y la

transformación del “sentido común” para comprender las relaciones e intercambios en la cotidianidad, en diversos contextos sociales.

“Las representaciones sociales, a través de sus mecanismos de personificación y figuración proporcionan una visión simplificada pero accesible de la realidad, reduciendo la complejidad de nuestro entorno y ofreciendo elementos compartidos para interpretarlo y comportarnos en él” Valera, (2002) es un dispositivo interno mediante el cual se procesa el objeto social real en objeto mental, dicha producción se interconexión con otro u otros, acto que permite volver a procesar objetos mentales de la realidad. Es un proceso que tiene varios movimientos de ida y de regreso; de lo interno a lo externo y viceversa; proceso que se retroalimenta y cada vez produce un nuevo objeto mental u objetos mentales como proceso individual crece y como proceso colectivo también se altera; nunca permanece igual esta representación social.

Moscovici S (1961), plantea “La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación.

Las RS no pueden ser considerados como elementos individuales o subjetivos, constituyen en realidad hechos culturales que requieren de dos procesos significativos: el

anclaje y la objetivación respectivamente Jodelet (2010). El anclaje, hace referencia al enraizamiento social de un concepto, lo cual permite darle significado y mirarlo como algo realmente útil, permite la integración cognitiva de un nuevo concepto dentro de un sistema de pensamiento, se apoya en conceptos preexistentes pero a la vez permiten modificaciones o transformaciones, el anclaje además permite que las representaciones sociales puedan cumplir tres funciones básicas a saber: función cognitiva, función interpretativa y función de orientación.

El proceso de anclaje permite que un objeto nuevo de representación se asimile con algo ya conocido, lo que permite comprenderlo e incorporarlo a nuestra realidad cotidiana; de esta manera, lo nuevo, lo desconocido, pasa a formar parte de nuestras categorías de pensamiento previas, las enriquece y las modifica, del mismo modo que el objeto recién asimilado es transformado para ser comprendido, es ante todo un proceso dinámico.

La objetivación hace inteligible el conocimiento de tal suerte que se convierta en práctico y funcional. El proceso de objetivación convierte una representación abstracta en algo concreto, permitiendo a los individuos y grupos expresar ideas o imágenes que toman forma y cuerpo a través del lenguaje, de prácticas o de esquemas comunicables socialmente. Por ejemplo, en el dominio de la política, la idea de democracia, puede materializarse en actos concretos como el voto o la participación ciudadana, las formulación de leyes.

Las personas despliegan representaciones del medio producto de informaciones puestas en común socialmente, más allá del mero reconocimiento de elementos, ancladas en el sentido común y el medio cultural, Jodelet (2010). Son conexiones internas entre objeto del pensamiento de formas delimitadas, como creencias, modo de pensamiento que está en la mayoría de la sociedad que gozan de la capacidad de reproducirse, crear nuevos pensamientos a partir de unas representaciones y que a su vez tienen una utilidad práctica.

Jodelet (2010), plantea que las RS integran un conjunto de elementos constitutivos de la vida social (significaciones, actitudes, creencias), incluyendo funciones que enriquecen la teoría; constituyen imágenes condensadas de un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver “(...) Formas de conocimiento social que permiten interpretar la realidad cotidiana (...)” . “Un conocimiento práctico que forja las evidencias de nuestra realidad consensual (...)”. Moscovici, citado por Jodelet (2010). Las RS se construyen a partir de los procesos de interacción social y se refieren a saberes del sentido común que circulan culturalmente, no obstante, para la teoría de las representaciones sociales el ser humano no sólo procesa información sino que también la crea; no sólo recibe y selecciona significaciones sino que también las produce, y en este nivel donde adquiere su lugar el sujeto y su subjetividad. Los niños y las niñas edifican su propia realidad a través de la comunicación y de sus relaciones con el entorno social; de hecho las representaciones, además de ser una forma de conocimiento, son un modo de

construcción mental de la realidad, ellas son los signos o las formas de los objetos valorizados socialmente.

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

De acuerdo con Jodelet (2010) la representación social concierne a:

La manera en que los sujetos sociales aprenden los acontecimientos de la vida diaria, las características del medio ambiente, las informaciones que circulan y las personas de nuestro entorno.

El conocimiento espontáneo opuesto al pensamiento científico.

El conocimiento socialmente elaborado y compartido, construido a partir de experiencias e informaciones y modelos de pensamiento las cuales recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social.

Conocimiento práctico a partir del cual se construye una realidad común con el cual se domina el entorno mediante la comprensión y explicación de los hechos de nuestro universo de vida.

Son consideradas producto y proceso de una actividad de apropiación de una realidad externa y de elaboración psicológica y social de esa realidad. Son pensamiento constitutivo y constituyente.

Siguiendo los planteamientos de Moscovici, precisa que las RS no son exclusivamente de carácter cognitivo, sino que poseen un componente social; desde esta perspectiva, el componente cognitivo de las RS supone la presencia de un sujeto activo que incorpora conceptos y los transforma y desde el componente social se ponen en marcha los procesos cognitivos y por consiguiente se generan actuaciones se crean reglas determinadas por el contexto donde se actúa Abric (2001), Las representaciones sociales poseen una doble lógica una de carácter cognitivo y otra de carácter social, a partir de esta doble lógica, se desarrollan construcciones sociocognitivas que deben tener significación para las personas.

Moscovici sostiene que las dimensiones de las R S aluden a un proceso y a un contenido que constituye un universo de creencias en el que se distinguen tres dimensiones: la actitud, la información y el campo de representación (Moscovici, 1979).

Actitud: es la dimensión que hace alusión a la conducta de aceptación o el rechazo con respecto al objeto de la RS. “Consiste en una estructura particular de la orientación en la conducta de las personas, cuya función es dinamizar y regular su acción. (...) Es la reacción emocional más acerca del objeto o del hecho” (Araya Umaña, 2002, pág. 39).

La información: es el cumulo de conocimientos con que cuenta un sujeto o grupo sobre un objeto o situación social determinada.

“Se puede distinguir la cantidad de información que se posee y su calidad, en especial, su carácter más o menos estereotipado o prejuiciado, el cual revela la presencia de la actitud en la información. Esta dimensión conduce, necesariamente, a la riqueza de datos o explicaciones que sobre la realidad se forman las personas en sus relaciones cotidianas” (Araya Umaña, 2002, pág. 39).

El campo de la representación: arroja la jerarquización del contenido de la RS. “ Se trata concretamente del tipo de organización interna que adoptan esos elementos cuando quedan integrados en la representación. En suma, constituye el conjunto de actitudes, opiniones, imágenes, creencias, vivencias y valores presentes en una misma representación social. El campo de representación se organiza en torno al esquema figurativo o núcleo figurativo que es construido en el proceso de objetivación. Este esquema o núcleo no sólo constituye la parte más sólida y más estable de la representación, sino que ejerce una función organizadora para el conjunto de la representación pues es él quien confiere su peso y su significado a todos los demás

elementos que están presentes en el campo de la representación” (Araya Umaña, 2002, pág. 39).

El panorama presentado demuestra un universo de conceptos ya existentes, de los cuales podremos resumir que las representaciones sociales son concebidas como producto intersubjetivo, de carácter substancial, resultado de la construcción y creación de actores sociales interactuantes, por eso las vías de acceso para su conocimiento se hallan en el campo de la comunicación y la interpretación.

Por otra parte Abric sostiene que las RS tienen varias funciones:

Función del saber; desde la cual se comprende y se explica una realidad.

Función identitaria; que permite la vinculación y salvaguardia de un grupo específico.

“La identidad se forma y se transforma en el marco de las relaciones sociales en el “poder de identificación” Abric (2001).

Función de orientación; desde la cual se da sentido a ciertos comportamientos y prácticas de carácter individual o grupal.

Función Justificadora; desde la cual se explica el porqué de determinadas actuaciones, posturas o comportamientos.

Bourdieu (1980) desde la postura sociológica presenta el concepto de RS como el entorno social que separa al uno del otro y habla de los dispositivos de poder, que manipulan y establecen las estructuras. Esto para entender como los agentes realizan intercambios en el entorno social a través de representaciones y estrategias construidas en condiciones estructurales, entre las disposiciones subjetivas y objetivas para analizar un tipo de fenómeno en el entramado de las relaciones sociales que establecen los individuos en una sociedad, batalla entre identidad y jerarquía. Habla de la triada conceptual entre habitus, capital y campo, donde las RS tienen una función identitaria y de control social, como también lo plantea Abric (1994).

Para Milgram (1961), las RS permiten entender la forma en que los actores sociales forman imágenes, teorías o visiones en un territorio determinado. Construyendo un concepto de espacio común donde se vive, donde se comunican, se organizan, entendida esta organización como los espacios de convivencia que permiten generar elementos históricos que recogen las raíces de la ciudad en un ordenamiento territorial.

Volviendo a Moscovici (1979) es importante precisar que para este autor, las RS también hacen referencia a sistemas de valores, conceptos y prácticas que permiten a los individuos orientarse en el contexto social y producir comportamientos:

Representación social es un conjunto de conceptos, enunciados y explicaciones originados en la vida diaria, en el curso de las comunicaciones interindividuales. En nuestra sociedad se corresponden con los mitos y los sistemas de creencias de las

sociedades tradicionales; incluso se podría decir que son la versión contemporánea del sentido común (...) constructos cognitivos compartidos en la interacción social cotidiana que proveen a los individuos de un entendimiento de sentido común, ligadas con una forma especial de adquirir y comunicar el conocimiento, una forma que crea realidades y sentido común. Un sistema de valores, de nociones y de prácticas relativas a objetos, aspectos o dimensiones del medio social, que permite, no solamente la estabilización del marco de vida de los individuos y de los grupos, sino que constituye también un instrumento de orientación de la percepción de situaciones y de la elaboración de respuestas...” Moscovici S(1981).

En tal sentido las RS se relacionan con los sistemas de creencias de los grupos sociales, es decir, corresponden al sentido común de los pueblos y proporcionan una base común de entendimiento colectivo acerca de objetos, aspectos o dimensiones del medio social. Así, la RS concierne a un conocimiento de sentido común, flexible, que posee un lugar intermedio entre el concepto obtenido de la experiencia sensorial con la realidad y la imagen que la persona reelabora para sí. La RS es proceso y producto de construcción de la realidad de los grupos sociales y los individuos en un contexto histórico social específico.

2.2.2. Teoría sobre la violencia

La violencia es una realidad, que ha acompañado al ser humano a lo largo de la historia, se da en lo político, lo social, lo familiar, lo escolar, en todos los ámbitos, donde

el espíritu humano se despliega, aparece como componente colateral en sus actuaciones. Los hombres y las comunidades, se enfrentan por diversos motivos (político, cultural, económico, etc.), la humanidad ha experimentado múltiples formas de violencia en donde se han perdido millones de vidas humanas y sociedades enteras quedan en ruinas.

Cuando se habla de violencia, inmediatamente se piensa en la guerra o en acciones de agresión directa que un sujeto ejerce contra otro, también es común confundirla con el concepto de conflicto. Es necesario dejar claro de entrada que entre el concepto de conflicto y el de violencia existen diferencias importantes que es necesario precisar antes de profundizar sobre este último.

En primera instancia se puede plantear que el conflicto es una situación en la que dos o más [personas](#) no están de acuerdo sobre algún tema en especial o con el modo de actuar de un individuo o un grupo. En todos los casos el conflicto supone un desacuerdo que no ha podido resolverse y por consiguiente genera procesos de tensión entre los implicados. Se procura trabajar por la solución de los conflictos, en la mayoría de los casos, los conflictos se superan mediante el dialogo y los procesos de concertación y cuando esto se da, el conflicto es asumido como fuente de construcción, crecimiento y progreso, en ocasiones, el conflicto llega a generar situaciones de agresión y violencia. La negociación es una técnica de resolución pacífica de conflictos, y se da cuando dos o más partes involucradas dialogan cara a cara, analizando la discrepancia y buscando un acuerdo que resulte mutuamente aceptable, para alcanzar así una solución a la controversia Galtung (2009)

La violencia puede ser considerada como la acción de utilizar la fuerza y la intimidación para alcanzar un propósito, está relacionada con la agresividad, se refiere también al daño ejercido sobre los seres humanos por parte de otros seres humanos¹².

Blair (2009), plantea que

“violencia es cualquier acción (o inacción) realizada a otro ser humano con la finalidad de causarle daño físico o de otro tipo, sin que haya beneficio para la eficacia biológica propia. Lo que caracteriza a la violencia es su gratuidad biológica y su intencionalidad psicológica”. Algunos autores la consideran como un componente biológico presente especialmente en los animales superiores y que se utiliza por motivos de supervivencia para conseguir alimento, defender un territorio y reproducirse. El impulso de agresividad con consciencia e intención de provocar daño en el ser humano, se define como violencia. Algunos autores afirman que la violencia es algo innato en el ser humano, uno de ellos es el teórico Kenneth Waltz, quien argumenta que el ser humano es agresivo por naturaleza y que utiliza la violencia y la guerra como una forma de supervivencia y para satisfacer sus necesidades. “La raíz de todo mal se encuentra en el hombre y, por consiguiente, él constituye en sí mismo la raíz del mal específico: la guerra” (Waltz, 2007).

En esta línea de pensamiento se encuentra también autores como Thomas Hobbes y William Golding. El primero sostiene que, la primera ley natural del ser humano, es la

¹² <http://www.monografias.com/trabajos15/la-violencia/la-violencia.shtml>

autoconservación, ésta lo induce a imponerse sobre los demás, de donde se deriva una situación de permanente conflicto: «la guerra de todos contra todos» «el hombre es un lobo para el hombre» Hobbes (1651), muestra al ser humano como un ser racional pero que vive en guerra, El segundo, está convencido de la maldad intrínseca del ser humano, manifestó en cierta ocasión: "Mi novela es un intento de analizar los defectos sociales o las normas que rigen los defectos de la naturaleza salvaje" Montoya (2006), puesto que la sociedad y los hombres están programados genéticamente para el sadismo y la violencia.

La UNESCO en el documento Manifiesto de Sevilla UNESCO (1989) precisa que científicamente es incorrecto afirmar que el ser humano haya heredado de los animales antepasados una propensión hacia la violencia; o que la guerra o cualquier otra forma de comportamiento violento, está genéticamente programada en la naturaleza humana; o que a lo largo de la evolución humana se haya operado una selección en favor del comportamiento agresivo sobre otros tipos de comportamiento; o decir que los hombres tienen "un cerebro violento"¹³

Galtung (2009) señala que “el hombre es un ser con capacidad de paz”, la violencia no está en la naturaleza del hombre, el potencial para la violencia está en la naturaleza humana pero las circunstancias condicionan la realización de ese potencial, Calderón (2009). Precisa Galtung que la violencia es el resultado del fracaso en la transformación

¹³ <http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/sevilla.htm>

de los conflictos, la raíz de la violencia se encuentra en la incapacidad de transformar los conflictos por medio del dialogo.

Cuando la violencia se desata como consecuencia de un conflicto, la tarea principal es pararla, porque la violencia es perversa en sí misma; cuando ésta aparece hace que el conflicto sea más difícil de manejar y, consecuentemente, de encontrar vías de solución. La violencia es empleada para incapacitar a la otra parte, para imponer puntos de vista, desconociendo a la contraparte como interlocutor válido.

Johan Galtung, plantea que existen tres tipos o formas de violencia relacionadas entre sí:

Tabla 1

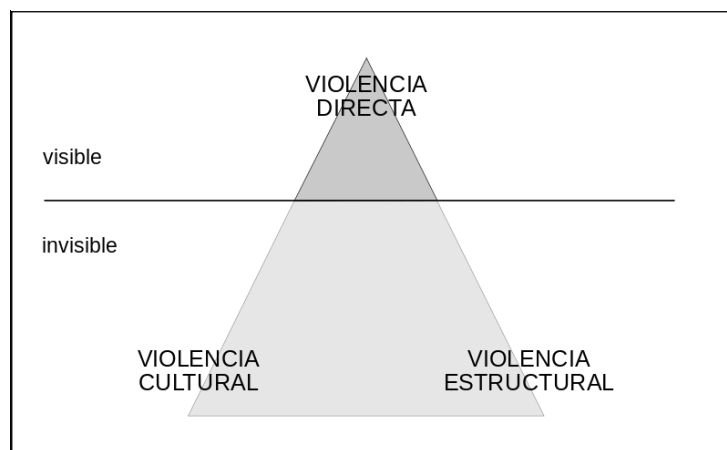


Ilustración 1 Triangulo de la violencia Galtung.

Fuente: Calderon (2009)

La violencia directa se manifiesta de forma física o verbal y es la más fácil de reconocer dada su visibilidad, Ésta se ejerce de múltiple formas, entre ellas: acción agresiva o destructiva contra la naturaleza (daños contra la biodiversidad, contaminación de espacios naturales, etc.), contra las personas (violaciones, asesinatos, robos, violencia de género, violencia en la familia, violencia verbal y/o psicológica), y contra la colectividad (daños materiales contra edificios, infraestructuras, guerras, etc.).

Otro tipo de violencia es la violencia estructural “se trata de la violencia intrínseca a los sistemas sociales, políticos y económicos mismos que gobiernan las sociedades, los estados y el mundo” Calderón (2009). Este tipo de violencia genera desigualdad, e injusticia social, es indirecta porque se genera en las estructuras del estado o nación pero sus efectos son devastadores en las sociedades porque producen violencia directa, inequidad, pobreza, represión.

La violencia cultural que corresponde a

“aquellos aspectos de la cultura, en el ámbito simbólico de nuestra experiencia (materializado en la religión e ideología, lengua y arte, ciencias empíricas y ciencias formales – lógica, matemáticas – símbolos: cruces, medallas, medias lunas, banderas, himnos, desfiles militares, etc.), que puede utilizarse para justiciar o legitimar la violencia directa o estructural” Concha, (2009).

Este tipo de violencia cultural hace que los otros dos tipos de violencia parezcan correctos o al menos no equivocados.

Importante resulta destacar los aportes de Abello (2002), en torno al concepto de violencia expuesto por puesto que la violencia; el autor citado precisa, que:

“(…) todo acto de violencia tiene una finalidad y esa finalidad tiene un sentido para quien la ejecuta y desde esa perspectiva tiene una justificación, por lo menos desde el punto de vista subjetivo de quien la realiza”. En tal sentido, “(…) La violencia entonces se encuentra del lado de quien la ejerce, no de quien la recibe, el violento es el victimario no la víctima. La violencia es un acto intencional” (…)

Para Abello las formas culturales de violencia son:

“Todas aquellas conductas de diversa índole, que pueden ser del orden económico, político, religioso, o, en general, que responden a tradiciones y costumbres en las cuales una persona o grupo de ellas es tenido al margen o es excluida de posibilidades, o de espacios, o inclusive de derechos, y esa situación es vista por el conjunto como ‘normal’, o como designio divino, o algo similar, y a partir de esas circunstancias el violentado termina aceptando su situación”. Abello (2002).

Siguiendo los planteamientos de Abello, las formas culturales de violencia se manifiestan como:

Sometimiento y dependencia: sometimiento de unos grupos por otros (religión y otro saber), irrespeto de los derechos humanos por parte del Estado hacia los particulares, y la dependencia entre.

Reglamentos: cuyo propósito es disciplinar, (manuales de convivencia).

Obediencia: instrumento para domesticar, imponer conductas de sometimiento y exclusión.

Lenguajes excluyentes: utilización de lenguajes de distinción social (verbales, gestuales y de representación) y por actividades (profesiones).

Costumbres excluyentes: discriminación racial o religiosa, cultural (mujer, homosexuales, niños, ancianos, indígenas). Por ejemplo la mesa es un lugar de discriminación y autodiscriminación, y la silla un símbolo de poder, privilegio.

Marginamiento: producido por distintas formas de sometimiento y dependencia, por ejemplo en sus posibilidades de decisión (desplazados) y en las decisiones que sobre ellos se toman. (Abello, 2003, pp. 101-159)

3. CAPITULO TRES: METODOLOGIA DEL ESTUDIO

En el capítulo tres se abordará la metodología que respaldó este trabajo. El capítulo está constituido en cinco partes; en la primera, se habla sobre el diseño de la investigación; en la segunda, se aborda la población; en la tercera, se habla sobre la categorías de análisis; en la cuarta, de la estrategia de la recolección de los relatos; en la quinta, la elaboración del texto comprensivo o proceso desarrollado para realizar el análisis de los datos y la elaboración de hallazgos.

Este estudio centró su interés en la comprensión de las representaciones sociales de violencia de los niños y niñas de la Institución Educativa Simón Bolívar del municipio de Garzón (Huila). Este trabajo partió de reconocer que las representaciones sociales

son una forma de conocimiento que posibilita la producción de comportamientos y la comunicación entre los individuos. Las representaciones sociales “constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal...presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica” (Jodelet, 1986. P, 474).

Igualmente se acepta que las representaciones sociales posibilitan las interacciones entre los sujetos sociales, “...definen posiciones complementarias respecto a los objetos representados y proporcionan la impresión de formar parte de culturas o comunidades determinadas (Wagner & Elejabarrieta, 1994, págs. 824- 825). En este trabajo se acepta también que las personas, en la interacción social, construyen y modifican significados y símbolos sobre la base de su interpretación. Esta interpretación tiene en el lenguaje su mediación más importante en tanto éste comunica, estructura y organiza la experiencia. Por tanto se consideró que las narrativas de los niños y las niñas sobre sus experiencias de violencia permitirían acceder a las representaciones y a su interpretación.

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

3.1 Diseño de investigación

Para el abordaje del estudio dentro del enfoque cualitativo, se empleó el diseño de Investigación narrativa en su vertiente construccionista (Lieblich, Tuval-Mashiach & Zilber, 1998). Este enfoque epistemológico de la investigación narrativa reconoce la existencia de múltiples realidades independientes de la mente de las personas. Por tanto el significado de las experiencias humanas no se ubica en la mente individual, sino resulta de las relaciones y pasa de una construcción individual a una construcción (Gergen & Warhus, 2003). Por tanto el conocimiento sobre el mundo social es construcción falible y subjetiva. En tal sentido las narraciones se consideran construcciones situadas a las que las personas dan forma en función de los marcos de interpretación que utilizan, con una determinada audiencia y en un momento y contexto particular (Domínguez & Herrera, 2013). Las narrativas son estructuras o modelos que la gente emplea para contar historias; contienen temas, personajes, hechos y sucesos que configuran una trama secuencial en tiempos y espacios y una explicación o una consecuencia final (Bamberg, 2006; Freeman, 2006). (Cobley, 2001; Czarniawski, 2004; Elliott, 2005; Gergen, 1999a; Nelson, 1998; Riessman, 2008).

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

Las narrativas se configuraron a partir de relatos de vida entendidos como un conjunto de narraciones breves en las que las personas hablan sobre sus experiencias, de algunos pasajes de su vida, reproducidos a petición del investigador. Los relatos de vida sirven para tomar contacto, ilustrar, comprender, inspirar hipótesis, sumergirse empáticamente o, incluso, para obtener visiones sistemáticas referidas a un determinado grupo social, poseen como característica primordial su carácter dinámico-diacrónico" (Pujadas Muñoz, 1992. P, 62).

3.2 Población

La población para la investigación estuvo constituida por los niños y las niñas escolarizados de la Institución Educativa Simón Bolívar del Municipio de Garzón con edad entre los 12 y 14 años. Con base en las características de la unidad poblacional antes descrita, se involucraron voluntariamente un total de 5 niños y 12 niñas.

Convocados, los participantes se utilizaron los siguientes criterios de inclusión:

Participación voluntaria: para vincularse a las actividades de este estudio los niños y las niñas debían expresar su voluntad de participar en el estudio para que la expresión de sus percepciones, emociones y sentimientos fuera espontánea.

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

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

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

3.3 Categorías de análisis

En este trabajo las categorías y subcategorías de análisis se entendieron como unidades de sentido conceptual y metodológico que orientaron los procesos de indagación, recolección y sistematización de la información y permitieron la construcción de Unidades hermenéuticas. Las categorías y subcategorías de análisis sirvieron como objeto de delimitación sin llegar a constituirse en encuadres analíticos cerrados. Por lo tanto en este estudio la metodología buscó la categoría emergente. Las categorías y subcategorías de análisis se presentan en la tabla 2.

Tabla 2“Categoría de análisis indicadores”

Categoría de análisis	Concepto	Subcategorías	Indicadores
Representaciones sociales de Violencia (RVL)	Relatos de los actores sociales sobre sus vivencias referidas a: origen, hechos, acciones, símbolos, sentimientos y experiencias de Violencia	Representaciones sociales de violencia en la familia	Expresiones acerca de experiencias en la vida Familiar que niños y niñas consideran una afectación negativa de las relaciones con sus padres hermanos y parientes.
		Representaciones sociales de violencia en la escuela	Expresiones acerca de experiencias de la vida escolar que niños y niñas consideran una afectación negativa de la vida en la escuela.
		Representaciones sociales de	Expresiones acerca de experiencias de la vida

		violencia en la comunidad	comunitaria que niños y niñas consideran una afectación negativa de la vida comunitaria
--	--	---------------------------	---

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

3.4 Estrategia de recolección de los relatos

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

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

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

El uso de los talleres lúdicos en este proyecto se fundamenta en el concepto de Winnicott (1996) de tercera zona, "zona intermedia experiencia" o zona de juego entendida como un espacio de la experiencia (ni interna, ni externa) que habla del espacio potencial entre el niño y su familia y el niño y la sociedad. Esta zona intermedia se instala en la primera infancia, continúa a lo largo de la vida y es el lugar de la experiencia cultural, el arte, las religiones, entre otras (Kaës, 2000).

Los talleres lúdicos se desarrollaron con grupos de 15 a 17 niños; fueron orientados por la investigadora y se organizaron a partir de una pregunta generadora la cual guio la selección de las actividades para los niños y niñas y la dinámica del taller (ver tabla 3).

Tabla 3 "Nombres y preguntas generadoras"

Taller	Nombre	No Sesiones/Taller	Pregunta Generadora
1	Socialización del Proyecto	1	¿Quiénes somos y que vamos a hacer?
2	Orígenes de la violencia	2	¿Porque se genera la violencia en la familia, la escuela y la comunidad?(motivos, actores)
3	Símbolos de violencia	3	¿Cuáles son los símbolos de violencia en la familia, la escuela y la comunidad?
4	Hechos de violencia	4	¿Cuáles son las acciones de violencia que existen en la familia, la escuela y la comunidad?

5	¿Qué podemos Hacer?	2	¿Qué podemos hacer para eliminar la violencia en la familia, la escuela y la comunidad?
---	---------------------	---	---

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

Las actividades desarrolladas variaron de acuerdo con las características de cada grupo relacionadas con la edad y el contexto sociocultural. Las sesiones de trabajo fueron grabadas en audio, video y se registraron en fotografías.

Cada taller implicó la realización de varias sesiones. Se entienden por sesiones las reuniones con los niños y las niñas las cuales duraron tres horas en promedio. Cada sesión de trabajo se dividió en momentos de actividad claramente diferenciadas los cuales se presentan en la tabla 4.

Tabla 4“Momento de los talleres lúdicos”

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

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

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

El taller lúdico combinó actividades de juego con actividades de discusión y reflexión en las que la investigadora indagó sobre las representaciones sociales. Algunas de las actividades empleadas fueron: trabajo en grupos, juegos de integración y sensibilización, elaboración de dibujos, presentación de pequeñas muestras escénicas (performances) improvisadas por los niños y las niñas participantes, disco foros, video foros. Todas las

actividades estuvieron orientadas a provocar la expresión de los niños y niñas ante la pregunta generadora planteada por las investigadoras. Por ello luego de la elaboración de dibujos, la presentación de las muestras escénicas, observar un video o escuchar una canción se abrió el diálogo y la discusión sobre los contenidos. Los talleres lúdicos permitieron conocer los juicios de niño y niñas sobre violencia, comprender las causas y formas de relación que dan cuenta de ellas. Las actividades utilizadas en cada taller se presentan en la tabla 5.

Tabla 5 “Codificación de Dinámicas y actividades utilizadas”

No. Taller	Técnica aplicada	Código
1	Bingo de Presentación	T1B
1	Performance sobre violencia	T1P
1	Análisis y reflexión sobre las imágenes	T1Ar
2	Periódico fantástico	T2Pf

2	Recuerdos	T2Re
3	Dramatización	T3Dr
3	Reflexión sobre la dramatización	TeRd
4	Juego Teatral	T4Jt
5	Dibujo sobre violencia	T5Dv

Fuente: Elaboración Aristizabal (2015)

Momento 2; Encuentro individual con la investigadora: El segundo momento tomó la forma de un encuentro individual con el investigador en el que primó el diálogo provocado a través de una entrevista abierta. En la entrevista se utilizaron dibujos realizados por los niños o las niñas en los encuentros lúdicos los cuales obraron como elementos generadores del diálogo. Este momento se desarrolló con niños y niñas escogidos intencionalmente por la investigadora, que aceptaron tener las reuniones. Los encuentros se realizaron en la Institución Educativa Simón Bolívar. Cada entrevista duró aproximadamente 50 minutos y se realizaron (2) entrevistas con una niña y otra grupal. El participante para un total de (7) sesiones

3.4.1. Técnicas de recolección de la información

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

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

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

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

En este estudio la investigadora participó de los Talleres lúdicos y pretendió convertirse en un participante más para romper la asimetría propia de las relaciones entre adultos/as niños y niñas. La observación participante permitió “... focalizar la atención de manera intencional, sobre algunos segmentos de la realidad que se estudia, tratando de capturar sus elementos constitutivos y la manera cómo interactúan entre sí, con el fin de reconstruir inductivamente la dinámica de la situación” (Bonilla & Rodríguez, 1997,p,118).

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

Los datos se registraron en diarios de campo. Este método de registro permite al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación es especialmente útil porque el investigador “tomar nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo” (Bonilla y Rodríguez, 1997.p, 129).

Entrevistas en profundidad: estas entrevistas se refieren a “...encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes dirigidos a la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Taylor y Bogdan 1986:194-195). Estas entrevistas se caracterizan por su carácter no directivo, no estructurado, no estandarizado y abierto. Las entrevistas se dirigieron al conocimiento de acontecimientos y actividades que no se pudieron observar directamente y se realizaron con el objetivo de complementar y profundizar la información recolectada. En este sentido la investigadora estimuló el diálogo con los niños y las niñas para que revelaran sus “modos de ver”, describieran lo que sucede y dieran cuenta del modo en que otras personas actúan y perciben lo narrado.

3.5 Estrategia de sistematización

La estrategia de sistematización se desarrolló utilizando el análisis de contenido y tipo cualitativo combinado con elementos de la teoría fundada (Glaser & Strauss, 1967). La Teoría fundada se deriva “...de datos recopilados”, y una de sus características fundamentales es la estrecha relación entre la recolección de los datos, su análisis y la

elaboración de teoría basada en los datos obtenidos en el estudio (Strauss & Corbin, 2002,p,13).

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

En este estudio se retomaron algunos elementos de la teoría fundada para la estrategia de análisis de la información con el fin de dotarlo de rigurosidad y sistematicidad los elementos aportados fueron; la categoría abierta, la construcción de categorías axiales y la construcción de categorías selectivas

El análisis de contenido llevado en esta investigación, presenta el proceso que se le aplicó a la información socio- cultural que se recogió en las voces de los niños y las niñas; esta metodología cualitativa de análisis pretendió descubrir los componentes básicos de un fenómeno determinado extrayéndolo de un contenido dado (López Noguero, 2009, pág. 168). Dicho de otra manera fue develar, filtrar los datos a partir de

la cavilación, de un reconocimiento riguroso “el análisis de contenido es tratado como una “técnica” aplicable a la reelaboración y reducción de datos, que se beneficia del enfoque emergente propio de la investigación cualitativa -en especial del modelo metodológico de Glaser y Strauss (1999), citado por (Cáceres P. , 2008, p. 57). Se trata de un proceso de refinación de categorías hasta llegar a una selectiva envolvente.

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

Etapa 1. Transcripción de la información: Esta etapa implicó la recolección de todo el material audio-visual de registro de la información y las notas de campo resultantes de los momentos de encuentro con las niñas y los niños y de las técnicas de recolección de la información empleadas. La transcripción de la información implicó en primera instancia la asignación de códigos de identificación por actores. Los códigos para cada participante se muestran en la tabla 6.

Tabla 6 “Codificación de niños y niñas”

Connotación	Códigos de las Niñas y Niños			
M: mujer, H: hombre	M12g01	H12g02	M13g03	H13g04
Número: Edad en años	M11g05	H13g11	H12g88	M12g22
G: Garzón	H12g88	M12g33	M12g44	M12g55
Último código: Serie que identifica al estudiante específico.	M12g00	H13g66	M13g77	M12g99
	M12g10			

Fuente: Elaboración Aristizabal (2015)

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

Etapa 2 microanálisis: consistió en el análisis detallado “línea por línea”, de los textos que conformaron las unidades hermenéuticas (Charmaz, 2000; Strauss y Corbin, 2002; Charmaz K. , 2006). El propósito de esta etapa fue realizar una primera reducción de los datos obtenidos (Strauss y Corbin 2002:63). El análisis detallado posibilitó realizar el proceso de codificación de manera más limpia así como analizar e interpretar los datos de manera cuidadosa. El microanálisis es una etapa de acercamiento inicial del investigador a los textos analizados, efectuando una primera reducción de los datos obtenidos mediante la identificación de incidentes que aporten elementos útiles para el análisis del problema a partir de los discursos de los actores. El microanálisis implicó la selección de porciones de texto en las cuales se identificaron “incidentes” entendidos como “aquella porción de los datos [...] que tiene significación en sí misma”, es decir, partes de las entrevistas, grupos de discusión y de la observación participante que pueden ser analizadas separadamente porque son importantes para el estudio debido a que contienen los símbolos, palabras clave o temas relevantes (Trinidad et al. 2006:25).

Así los incidentes son comparados unos con otros “en cuanto a sus propiedades y dimensiones, en busca de similitudes y diferencias, y se ubica en una categoría” (Strauss y Corbin, 2002:86). Los incidentes identificados en el texto recibieron un nombre es decir una denominación común, abstracta y conceptual los cuales permitió a la investigadora agrupar “un conjunto varios puntos de fragmentos de entrevista que comparten una misma idea”, lo que se transformó en la base de la codificación abierta (Valles, 1997.p, 349).

El resultado de esta segunda etapa fue la generación de tres unidades hermenéuticas de acuerdo con las categoría inicial que permitieron relacionar los diferentes conceptos que surgen de los discursos de los actores sociales entrevistados en relación con el problema de investigación y proporcionó el material de base con el cual realizar el proceso de codificación. Las tres unidades hermenéuticas se diferenciaron en el texto.

Etapa 3. Codificación abierta. Codificar en la Teoría Fundada impele al investigador A “crear categorías a partir de una interpretación de los datos” (Rodríguez Martínez 2008:153). La codificación abierta se asumió como un proceso analítico en el cual la investigadora identifica, en los relatos de niños y niñas, los conceptos fundamentales relacionados con su indagación y descubrieron las propiedades y dimensiones de los mismos (Valles, 1997; Strauss y Corbin: 2002; Andréu, et,al 2007). La codificación abierta se opone al uso de códigos preconcebidos que limitan la visión del investigador y no le permiten ver lo datos. De acuerdo con Trinidad et al. (2006:48) en esta etapa de la codificación la investigadora estuvo abierta a las ideas que se pudieran originar desde los datos textuales con los que se trabajó sino también aquellas provenientes de la experiencia y la revisión de la literatura sobre el problema de investigación. En este trabajo La codificación abierta permitió ver la dirección que fue tomando el estudio a partir de las voces de los niños y niñas.

La codificación abierta implicó en primera instancia descomponer las unidades hermenéuticas en trozos analíticos que fueron configurando elementos conceptuales. Esta fase de la codificación orientó a la investigadora a trascender la perspectiva empírica de

sus notas de campo y permitió ejercitar su sensibilidad conceptual para “ver” a través de los relatos.

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

Una vez codificados los incidentes identificados en las transcripciones se agruparon en categorías. Las categorías son “conceptos derivados de los datos, que representan fenómenos los cuales respondieron a la pregunta: ¿qué pasa aquí? Una categoría contiene “ideas analíticas pertinentes que emergen de los datos” (Strauss y Corbin, 2002:124).

En esta etapa del análisis se utilizó el método de comparación constante el cual consistió en descomponer y examinar minuciosamente los textos, compararlos, identificar similitudes y diferencias, agrupar “...acontecimientos, sucesos, objetos y acciones o interacciones que se consideran similares en su naturaleza o relacionados en el significado” porque comparten características y significados comunes que permite agruparlos (Strauss y Corbin, 2002:111).

Etapa 4 Codificación axial: Esta forma de codificación es “el proceso de reagrupar los datos que se fracturaron durante la codificación abierta” (Strauss y Corbin, 2002:135).

La codificación axial “...consiste...en codificar intensamente alrededor de una categoría considerada como eje...por su gran capacidad explicativa respecto del problema de investigación,” (Andréu et al.2007:92).

En esta etapa se establecieron relaciones entre las categorías identificadas en la fase de codificación abierta. Para establecer estas relaciones entre categorías se tomaron en cuenta las propiedades y dimensiones que describen a cada una de las categorías identificadas (Valles, 1997; Charmaz, 2000; Strauss y Corbin, 2002; Charmaz, 2006; Andréu et al., 2007). Los pasos desarrollados fueron:

- Identificación de las propiedades de cada categoría a través de dimensiones implícitas o explícitas.

- Profundización en el análisis buscando condiciones, interacciones, estrategias y consecuencias del fenómeno al que hace referencia cada categoría.

- Establecimiento de relaciones entre las categorías y sub-categorías.

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

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

Etapa 5 Codificación Selectiva: se denomina así al proceso por el cual todas las categorías previamente identificadas son unificadas en torno a categorías “núcleo” o “central”, que muestra representaciones sociales de violencia estudiadas. Las categorías “núcleo” surgieron de la interrelación de las categorías ente sí y de estas con la categoría central. Las categorías “núcleo” se identificaron de acuerdo con los siguientes indicadores desarrollados por Andréu et al. (2007:95) Y adaptados para este estudio por el equipo de investigación:

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

- El nombre de la categoría central explica tanto las variaciones y el asunto central al que apuntan los datos.

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

3.6. Elaboración del texto comprensivo

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

Este texto argumentativo propone una hipótesis comprensiva que surgió del análisis de las relaciones entre categorías. La hipótesis surgió de la construcción analítica, llevada a cabo mediante la comparación constante de incidentes, categorías y propiedades, expresada de manera tentativa en los memorandos, (Trinidad et al., 2003; Trinidad y Jaime, 2007).

Para la elaboración del texto comprensivo se tuvieron en cuenta dos criterios propuestos por Valles (1997:352). El primero de ellos denominado criterio de parsimonia (o economía científica) el cual alude a la explicación y comprensión de un fenómeno con

el mínimo de conceptos y formulaciones. La parsimonia o economía científica se obtuvo desarrollando la codificación selectiva al buscar las categorías centrales mediante un refinamiento analítico que permite reducir las categorías para focalizar e integrar la teoría, permitiendo explicarla con una base mínima de conceptos (Valles, 1997; Strauss y Corbin, 2002; Trinidad et al., 2006; Andréu et al., 2007).

El segundo criterio es el de alcance, es decir la amplitud del campo de aplicación de la teoría sin desligarse de la base empírica de partida. En este estudio se pretende ofrecer un argumento comprensivo a partir de los datos obtenidos durante una investigación sin pretender un nivel de generalización.

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

3.7. Validez del estudio

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

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

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

Credibilidad: como verosimilitud de lo planteado.

Significatividad contextual: como nexos dialécticos entre el texto escrito y su contexto cultural.

Patrones comunes: como ocurrencias repetidas o frecuentes del fenómeno en observación – las RS, en este caso- que se contrasta con lo inusual o atípico.

La saturación: como suficiencia en la indagación, reflejada en la calidad y profundidad de las observaciones e informaciones recogidas.

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

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

“Cada uno de los anteriores criterios es congruente con los principios y objetivos filosóficos de los estudios cualitativos. Es de extrema importancia para el investigador comprenderlos antes de iniciar un trabajo de investigación cualitativa porque estos pueden ser usadas luego con la documentación a lo largo del estudio, más bien que al final de la investigación” Leininger, citado por Mora (2003).

4. CAPÍTULO CUATRO: HALLAZGOS

En el presente capítulo se presenta el resultado de análisis de los relatos referidos a las representaciones sociales de la violencia. Para mostrar los hallazgos el capítulo se estructuró de la siguiente manera: en primera instancia se presenta el momento descriptivo en el cual aparece en primer lugar la descripción de los actores y los escenarios de la indagación. La caracterización de niños y niñas participantes se presenta con el fin de dotar de sentido sus voces al proporcionar elementos que precisan su pertenencia social y relacional.... También se presenta la caracterización de los escenarios del estudio, para ofrecer una referencia sobre los contextos sociales en los que se tejen las relaciones sociales los cuales muestran condiciones culturales particulares en las que se configuran elementos en los cuales se anclan las RS (familia, barrio,

Institución Educativa). En el mismo momento descriptivo se presenta en segunda instancia el análisis Descriptivo de los relatos elaborados por los niños y las niñas y observaciones del investigador recogidas en las notas de campo. Las voces de los niños y niñas, es decir sus narrativas, en este estudio se consideran “instrumentos primordiales para la creación y comunicación del significado” (Domínguez & Herrera, 2013). En tercera instancia, se da cuenta de la interpretación la cual se construyó a partir de la identificación de Categorías axiales: Estas categorías se construyeron identificando relaciones entre los códigos abiertos referidos a los distintos ámbitos familia, escuela y comunidad. Al finalizar el texto interpretativo se presenta la categorización selectiva, la cual corresponde a un nivel superior de abstracción mediante el cual se identifica una CATEGORÍA CENTRAL. Finalmente en el tercer momento analítico- comprensivo y argumentativo se da cuenta de los elementos actitudinales e informacionales que conforman el campo de la representación.

4.1. Momento descriptivo

Como se presentó en el capítulo 3 de metodología, las voces de los niños y las niñas corresponden a un género que no se limitó únicamente al plano oral solamente, consiguiendo ser aplicada además a un amplio rango de materiales visuales, sonoros, pintura, fotografía, video, música, etc. (Gustafson, 1998; Leavy, 2000) Citado por (Cáceres P. , 2008.p,56). El proceso de descripción de las representaciones sociales sobre la violencia, objeto de la investigación, se basó principalmente en los relatos de los niños

y las niñas, en contextos familia, escuela y comunidad. Relatos que permitieron extraer códigos abiertos los que se fueron agrupando por afinidad.

4.1.1. Descripción de actores y escenarios

El grupo de niños y niñas del grado 704 de bachillerato, apartado para la presente investigación, cumple su jornada académicas en la mañana, cuyas edades oscilan entre 12-14 años, según la ficha caracterológica de cada estudiante, provienen de familias conformadas por grupos nucleares en su gran mayoría, que se sostienen del empleo informal, el rebusque. El grupo tiene problemas de atención y fácilmente se inicia un conflicto a nivel interno del grupo. En las aulas se observa poca tolerancia hacia al otro.

4.1.1.1. Los actores de este estudio

Los niños y niñas participantes en este trabajo cursan el grado 704 de la Institución Educativa Simón Bolívar de Garzón, Huila. En total se vincularon 17 estudiantes (12 niñas y 5 niños) con edades comprendidas entre 12-14 años, estudiantes en la jornada de la mañana. El 50% de estas familias son de estrato 2, el 42% estrato 1 y el 8% estrato 3. El número de hijos por hogar es de 2 a 4 hijos. El 93% de los estudiantes viven con sus madres. El 7% viven con el padre. El nivel de escolaridad de los padres de familia está identificado entre la primaria y la secundaria completa. La ocupación de los padres de familia varía entre trabajador independiente, informal, servicio doméstico. Los estudiantes proyectan ser: profesionales 57%, militares el 15%, futbolista el 10%, el 18% no sabe, no responden. Según las (Ficha caracterologica del estudiante, 2013).

Durante el desarrollo de los talleres se detectó que el grupo de estudiantes tienen problemas para escucharse por turnos, se nombran por apodos y fácilmente se agreden físicamente.

Con respecto al sustento de la mayoría de los hogares de los niños y las niñas es precaria, dichos padres viven de empleos informales, situación que les vulnera su estabilidad. En el trato diario entre iguales se percibe ausencia de: respeto, tolerancia, e incapacidad para solucionar pacíficamente las diferencias. Según entrevista a la psicorientadora “se encuentran estados de ánimo cambiantes, se evidencia desesperanza, agresividad, ideación suicida, consumo de sustancias psicoactivas, embarazos a temprana edad, falta de patrones de crianza, ausencia de formación socio-afectiva, lesionan la sana convivencia escolar”¹⁴.

4.1.1.2. Los escenarios.

Un acercamiento al contexto social en el que se realizó este trabajo proporciona elementos para comprender los procesos culturales que contribuyen a la construcción de las R.S sobre la violencia. Los escenarios sociales son entendidos en este estudio como lugares de interacción socio-cultural, lugares donde suceden los encuentros y desencuentros de las diversas formas de vinculación social Gergen & Warhus, (2003). Dicho de otra manera son espacios de transacciones humanas significativas. A continuación se presentan las características más importantes de estos escenarios en

¹⁴ Entrevista psicorientadora, octubre de 2013.

relación al contexto cultural desarrollado en el departamento del Huila, el municipio de Garzón y la Institución Educativa Simón Bolívar.

4.1.1.2.1. Una caracterización del Huila

Los niños y las niñas que participaron en la investigación, en el municipio de Garzón, (departamento del Huila). El departamento en mención fue creado en 1.905 cuando se dividió del Tolima grande. Anclado en el sistema andino; este departamento cuenta con una extensión de 19.910 km cuadrados y aproximadamente con 930.000 habitantes. Su nombre viene de la lengua Páez (montaña luminosa), cuenta con una “esponja de agua natural” llamada Macizo Colombiano, riquezas hídricas, natural, pulmón de oxígeno. En este sitio nace impetuoso el río de la patria, (5.716 km²). Fluye entre las cordilleras central y oriental. En su recorrido se advierte un relieve que privilegia los pisos térmicos, terrenos fértiles y productivos Huila Competitivo (2015). El departamento del Huila sirve de punto de conexión obligado entre el sur (piedemonte amazónico) el norte, el occidente y el oriente del país. Por él se truecan alimentos, comercio, relaciones humanas, desarrollo. Depende de este tipo de transacciones físicas y relacionales, que el hombre Huilense desde siempre ha realizado con otros.

“desposeídos”. Torres, asegura que el departamento terminó convirtiéndose en una sociedad preindustrial, motivada por el capitalismo (...) Los ciudadanos cambiaron de paradigmas políticos, se formularon conversatorios colectivos, mezclando lo particular y lo social Torres, (2001). Entonces la inmensa brecha de desigualdad se terminó de reproducir hasta los marcos de una relación social feudo – patriarcal, en la ausencia de la inversión, o el acaparamiento de grandes extensiones de tierras en manos de pocos, subutilizadas, maneras autoritarias de control. Este tipo de relaciones verticales en nada han cambiado hoy, se continúa reproduciendo en la realidad del siglo XXI, visible en el núcleo familiar de la cotidianidad. Esta lectura de prácticas de “**Dominación-Sumisión**”, eclosionaron para los años 50 con la presencia de la insurgencia movimiento característicos de toda la América latina. Se levantó una voz para clamar justicia e igualdad. Aparecen los cultivos ilícitos, como una alternativa para favorecer a los excluidos para su autorrealización.

A partir de la descripción anterior es posible afirmar que en el Huila las relaciones sociales y económicas se han tejido por

“...actividades informales de rebusque, el narcotráfico, profundas desigualdades sociales relacionadas con los conflictos inherentes a la propiedad de la tierra, baja calidad de vida y altos índices de desempleo y subempleo, la ; concentración del poder económico y político en caciques y manzanillos la corrupción de la administración pública; (...) la persistencia del conflicto armado; educación descontextualizada y de baja calidad; escaso autorreconocimiento cultural; bajo nivel de comunicación

analítica y de comprensión global por parte de los medios de comunicación; altos índices de violencia intrafamiliar y de delincuencia común; deterioro sistemático de las condiciones ambientales” (Oviedo Córdoba & Bonilla Baquero , 2004, p.67).

Los elementos de orden estructural señalados anteriormente generan alteraciones del tejido social como exclusión, inequidad, discriminación, individualismo, crisis del sentido de lo público, el uso de la fuerza como medio de resolución de los conflictos, el alto número de suicidios especialmente entre la población juvenil.

En el contexto del Departamento, se encuentra el municipio de Garzón, lugar en el que habitan las familias de los niños y las niñas de la presente investigación. El municipio de Garzón, fue fundado sobre los terrenos donados por Vicente Manrique, mediante la ley 46 de 1.905 Municipio de Garzón (2014). Se encuentra en una altitud de 790 – 900 msnm, cuenta con una temperatura promedio de 24° C, su topografía llana, semi-montañosa y boscosa, cuenta con variedad de pisos térmicos. Municipio también llamado Alma del Huila, constituido el 17 de enero de 1.783, cuenta con una extensión de 580 Km², equivalen al 29% de la superficie total del Departamento del Huila. Garzón pertenece a la zona centro del departamento, goza de una posición estratégica ya que es corredor vial obligatorio y une el centro del departamento con el sur, el occidente y el oriente del país. Alcaldía de Garzon, Huila., (2014)

En la época de la colonia se creó este sitio debido a la necesidad que tenían los españoles de un centro de adoctrinamiento religioso para el sometimiento de los pueblos

indígenas; es Garzón donde se instauró la primera diócesis del Huila. Hoy se reconoce Garzón por su tradición devota en los miles de fieles que hacen presencia para la semana mayor; cuenta el convento de las hermanas clarisas y el seminario mayor (Ramírez Gómez, 1990, pág. 30). Desde entonces prevalecen los vínculos jerarquizados religiosos, patriarcales. Mecanismos de **“Dominación - sumisión”** en la comunidad.

Un hecho que ha generado tensiones sociales en el municipio de Garzón es la construcción de la hidroeléctrica “el Quimbo”¹⁵. Estas tensiones generadas por las afectaciones en lo económico, social, cultural y ambiental (flora y fauna milenaria) ha significado la destrucción de más de 7400 hectáreas de reserva forestal, ha generado violaciones a los Derechos humanos, ruptura al tejido social, incrementando la delincuencia común, la prostitución, entre otros” Dussan (2015).

La población del municipio de Garzón está conformada por campesinos; comerciantes, empleados públicos y privados, desplazados. Las familias del municipio se ven evocadas a altos niveles de afugías económica; el reclutamiento de los niños y niñas. Los moradores de la región están sometidos por estructuras de poder bien marcadas como son: 1. el patrón religioso; 2. presencia de grupos al margen de la ley; 3. la multinacional “el quimbo” (que no ofrece oportunidades laborales a sus moradores); 4. Las corruptas administraciones. 5. La influencia del narcotráfico en el municipio, 6.

¹⁵Proyecto aprobado en el 2009, en el mandato del presidente Álvaro Uribe. Represa de 8.500 hectáreas apropiadamente, con inversiones de 830 millones de dólares. empresa trasnacional ENDESA-ENEL, opera por medio de su filial EMGESA. Potenciará 400 megavatios, y generará 2.216 giga vatios hora al año. Mega obra que se alimentará del río Magdalena. Obra que cobija a los municipios de Garzón, Gigante, Tesalia, Agrado, Altamira y Paicol.

Grupos de delincuencia común organizada Asdi (2010). En esta población llama poderosamente la atención tres fenómenos: 1. alto índice de violencia intrafamiliar. 2. La cantidad de abusos sexuales en la población infantil; 3. El elevado número de suicidios en adolescentes Hernández, Hector Wilson (2013).

En este contexto, se halla ubicada la Institución Educativa Simón Bolívar, lugar donde se realizó la presente investigación. Institución de carácter público, ubicada en la calle 7 N°1b-35 Barrio Nazareth. Constituida en 1.951, con el nombre de colegio “Sucre”, comenzó a funcionar con 7 docentes y 66 estudiantes Martínez (2001).

Años más tarde se llamaría “colegio Nacional Simón Bolívar” con un perfil religioso, dedicado a la formación masculina. En el 2.002 con motivo del reordenamiento educativo, el gobierno departamental decretó la fusión y se transformó en “Institución Educativa Simón Bolívar” con una oferta inclusiva (población limitada, desplazada, negritudes y otros grupos). Ha contado con 18 rectores hasta el 2015, (17 varones y 1 mujer). Lleva 64 años de funcionamiento. La conforman (6) centros educativos (preescolar y Básica Primaria, y bachillerato) funcionan 74 cursos, 84 docentes, bajo el Decreto No. 1860 de 1994, POIE Simón Bolívar, (2013).

La Institución cuenta al 2013, con una población total de 2.432 estudiantes: 1.161 sexo femenino y 1.271 masculino, su modelo pedagógico se sustenta en la pedagogía activa, y adopta tres líneas de trabajo: El constructivismo, El Aprendizaje por indagación y La Pedagogía Dialogante. La Institución Educativa Simón Bolívar de Garzón, define su

VISION así “será a 2.015 gestoras de cambios, constructores de sociedad para mejorar su calidad de vida mediante la apropiación de saberes y competencias generadores de una formación pluralista, además, reconocida y certificada en el contexto municipal, departamental y nacional” P.E.I. Simón Bolívar (2014). De otro lado la MISIÓN es: “La Institución Educativa busca formar en la integralidad a sus estudiantes con la participación activa de la comunidad, mediante el cultivo y desarrollo de sus potencialidades y las dimensiones para que sea competente y se desenvuelva en una sociedad más justa, digna y democrática acorde con los requerimientos del progreso, la ciencia y la tecnología” P.E.I. Simón Bolívar (2014).

4.1.2. Texto descriptivo

Transcritas las narrativas de los niños y las niñas, se organizaron por categorías descriptivas provenientes de la pregunta y los objetivos planteados por la presente investigación, se inició el análisis inductivo mediante la búsqueda de temas comunes, a partir de agrupaciones los que permitieron emerger patrones que se hicieron frecuentes en los relatos, lo que consintió la identificación de tendencias significativas sobre las representaciones sociales estudiadas en la categoría.

4.1.2.1. La violencia desde las voces de los niños y las niñas de los códigos abiertos a la categoría axial en la familia.

A continuación se presentará el texto descriptivo; el cual da cuenta de las voces de los niños y niñas en el ámbito familiar. De los relatos se extrajo una codificación abierta.

Los códigos abiertos fueron agrupados por temas comunes y posteriormente se encontraron las relaciones entre ellos, dichas relaciones encontradas dieron lugar a las categorías axiales. Este proceso analítico se expresó en los gráficos, en los que aparecen los códigos agrupados y los nombres de las categorías axiales.

La primera categoría que recoge los códigos simples es “**relaciones resquebrajadas**”. Esta categoría axial expresa que los participantes en el estudio experimentan dificultades en las relaciones con sus padres las cuales generan falta de cuidado y atención – cuando los hijos conviven con sus padres – madres, las dificultades son enunciadas como “desunión”, “falta de interés por los hijos”: cuando no hay convivencia estas dificultades se viven como “abandono”. Además se evidencia esas relaciones resquebrajadas porque el padre “no reconoce los hijos“. (Ver gráfico 3).

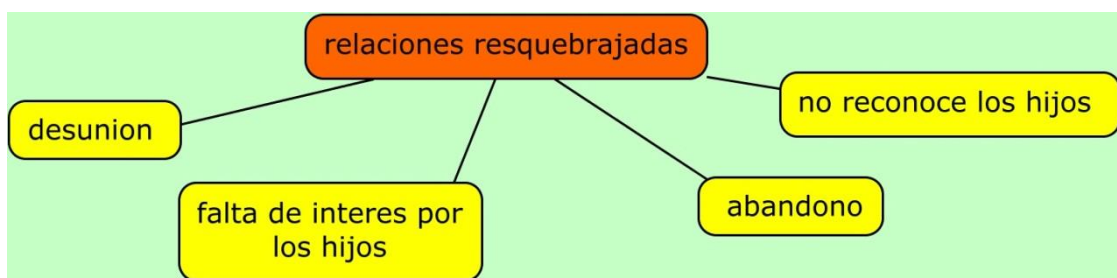


Ilustración 3. La violencia en la familia son “Relaciones resquebrajadas”

Los siguientes relatos dan cuenta de esta tendencia:

“Las dos niñas en cuestión son hermanastras, pero el problema es que el padre de m12g03, no la reconoce como hija, de ahí sus deseos de matarse y destruir la vida de la hermana”. T.2.D.N.T.V.

M12g22- “por ejemplo mi papa, es el que nunca me da un abrazo. El me da todo. Él siempre me pregunta cómo me fue y yo le digo bien papi, pero nunca está pendiente de mis problemas, él siempre está en el trabajo, él nunca está pendiente de mí, nunca de hacer algo unidos. (Se le entre corta la voz)”.

“La violencia viene de la casa. Los padres abandonan a los hijos, entonces los hijos buscan en otras partes y se juntan con personas que no les conviene que ya han vivido todo el daño. Así sigue la violencia, entre más grande más violentos”. M13g55

La violencia en la familia es representada en la categoría **“nunca hacemos algo unidos”**¹⁶ (Ver gráfico 4). No hacer nada juntos tiene que ver con carencias en las expresiones de afecto. Estas carencias muestran que su padre **“nunca me dio un abrazo”**. No hacer nada juntos, también tiene que ver con la falta de tiempo para compartir porque “no hay tiempo para mí”, o “se la pasa trabajando”, por otra parte niños y niñas señalan insatisfacción con la manera en la que sus padres les expresan amor pues creen que es “amor en frases convencionales”, y consideran que “los regalos no son suficientes”, que “falta algo entre los padres y los hijos”.

¹⁶ Código invivo “nunca hacemos algo unidos”



Ilustración 4. La violencia en la familia son “Nunca hacemos algo juntos”

Se evidencia en los siguientes relatos:

“No siempre hay paz, paz, paz, sino que por algún motivo hay alguna violencia o hay algo que le falta a los papas o a nosotros con los papas mismos” porque nos mandan y nosotros hay veces que no queremos obedecer”. M12G10.

“Todo es para ella. Mi mamá me dice – m13g77 si le compro un pantalón a su hermana, ahí m13g77 se molesta y no es eso. Creen que solamente con darle regalos con eso es suficiente”. M13g77M13g77-

“el Problema es que, mi mamá y mi papá no pueden vivir juntos. Ellos no pueden. Es que el viernes le pusieron muchas quejas a mi mamá y mis hermanos nunca están pendientes de mí, pero llegaron quejas de mí del colegio, todos estuvieron ahí contra mí. Todos mi gritaban que si yo necesitaba un hospital psiquiátrico, que yo estaba loca. Mi mamá llega del trabajo, pero ella llega cansada. M12g33 vio como me trataban. Yo soy sola, sola en mi casa”.

“Él siempre me acariciaba al frente de la gente para que lo vieran, yo supongo, porque cuando llegaban profesores, rectores, allá en la casa, me acariciaba ahí sí”.

M12g95 E.1. “Antes me ponía mucho cuidado, ahora se la pasa solo trabajando”M12g95 E.1.

La violencia en la familia está representada por los niños y niñas en la categoría axial, “**Soledad**” (Ver gráfico 5). Los niños expresan en sus relatos los vacíos de padres, el sentimiento que experimentan ante las ausencias de los padres y las madres. Estas ausencias se viven como falta de apoyo porque “no tengo a quien contarle”, dificultades en las relaciones porque “no confío en nadie” o la vivencia de una falta de atención pues “la vida de uno no le importa a nadie” como “vivo aburrída”, o “todo el mundo le da la espalda a uno”

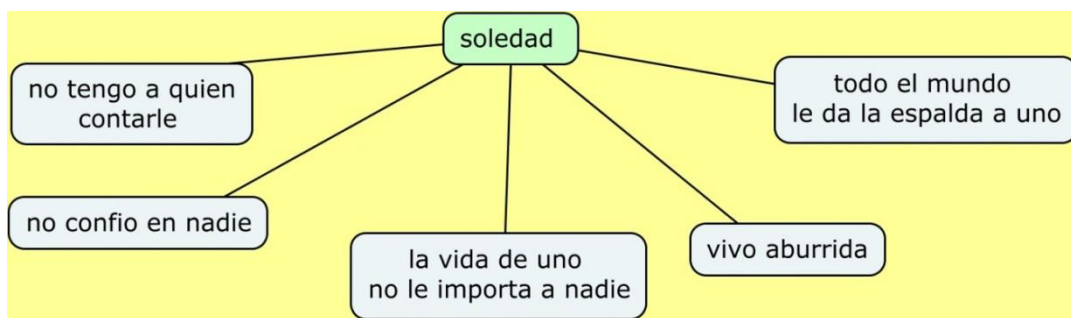


Ilustración 5. La violencia en la familia son “soledad”

“él cogió el celular de mi mamá y se lo dañó, y la trato de perra, y de... Yo vivo aburrída porque allá nadie le pone a uno cuidado.”. M12g95 E.1.

“no tengo a nadie con quien contarle lo que me ocurre, no confío en nadie. Yo escribía en un cuaderno todo lo que hacía y me sucedía”.M12g95

E.1.M12g22- “No sé, cómo que hay veces que todo el mundo le da la espalda a uno. Está bien que fueran cosas chiquiticas, pero eso son cosas grandes”.

La violencia en la familia está representada con la expresión “**explotación laboral infantil**”. Esta categoría refleja la incorporación del lenguaje de los Derechos por parte

de los niños y niñas y su vulneración como un signo de violencia. La obligatoriedad del trabajo, los padres o las madres “manda a trabajar a los hijos”. El producto económico de ese trabajo es para ayudar con el sustento sus familias, porque “la plata que reciben es para beneficio de todos” (Ver gráfico 6).

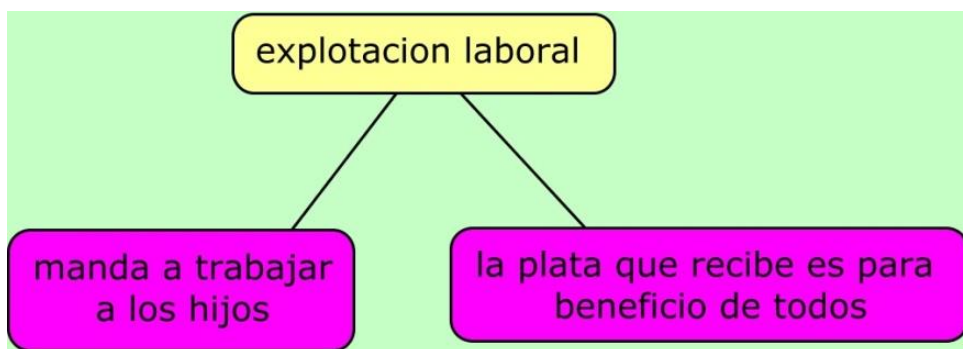


Ilustración 6. La violencia en la familia son “Explotación laboral”

Lo evidencia así el relato:

“Maltrato infantil cuando dos niñas que representan a dos mujeres adultas, mandan a sus hijos a trabajar siendo niños, porque la plata que reciben es para el beneficio de todos.” m12g33. T.I.P.

La violencia en la familia es “**rivalidad**”. (Ver gráfico 7). La rivalidad se aprecia en, tensiones producidas en los vínculos fraternos. Los niños y niñas argumentan la “inequidad” en las relaciones con sus hermanos y que sus relaciones se afectan porque expresan “competencia y rivalidad entre hermanas” además es frecuente la “ofensa entre hermanos”.²

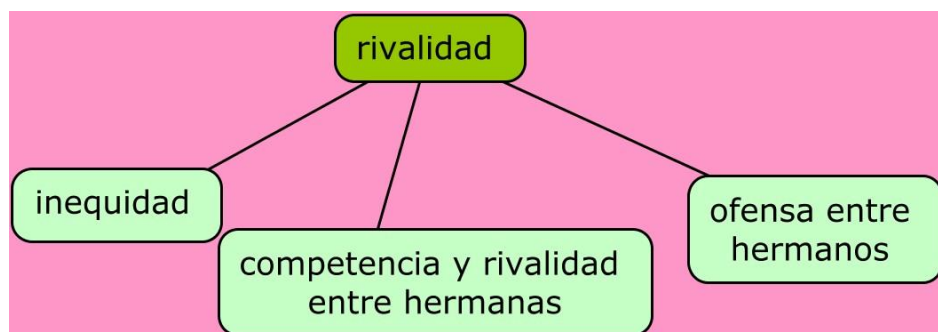


Ilustración 7. La violencia en la familia es “Rivalidad”

Los siguientes relatos muestran esta categoría

“Como mi hermana siempre le saca en cara a mi mamá, ¡ay, para usted siempre la preferida es m12g95 (mi hermana) y usted como no me quiere, siempre le tolera todo a m12g95! pues a mí siempre me duele porque le saca las cosas en cara a mi mamá”.
M12g95.E1

M13g77- “mi papá nunca está con nosotros, él es como todo aislado. Y no le gusta estar con nosotros, y todas, todas las noches son peleas, y es que mi mama consiente mucho a mi hermana. Ella es muy consentida, ¿su hermanita? Sí. Todo es para ella. Mi mama me dice – m13g77 si le compro un pantalón a su hermana, ahí m13g77 se molesta y no es eso. Creen que solamente con darle regalos con eso es suficiente”.

“allá nadie le pone cuidado a uno, siempre la preferida es mi hermana, por ella tienen preferencia en la casa y siempre uno va a contar algo, y siempre primero ella a uno como que uissssss (le brotan lágrimas, la voz se entrecorta, se quiebra”).M13g55 T.3.E.R.S.P.V.

”Mi hermana estaba embarazada ella mantenía muy brava y amargada, yo no podía jugar con mis hermanos porque ella se ponía muy brava, un día salimos peleando”
M13g55 T.3.E.R.S.P.V.

La violencia en la familia se hace visible en la representación “**palabras para herir**”, 17 (Ver gráfico 8). Esta tendencia señala que para los niños y las niñas el lenguaje oral es violencia, cuando se usan “palabras para herir” y con esas palabras “insultan” y “regañan”, se hacen “comentarios ofensivos”, “contestan con malas palabras” o “trata mal a la abuela”. Los niños sienten que hay “palabras para herir” cuando “gritan”

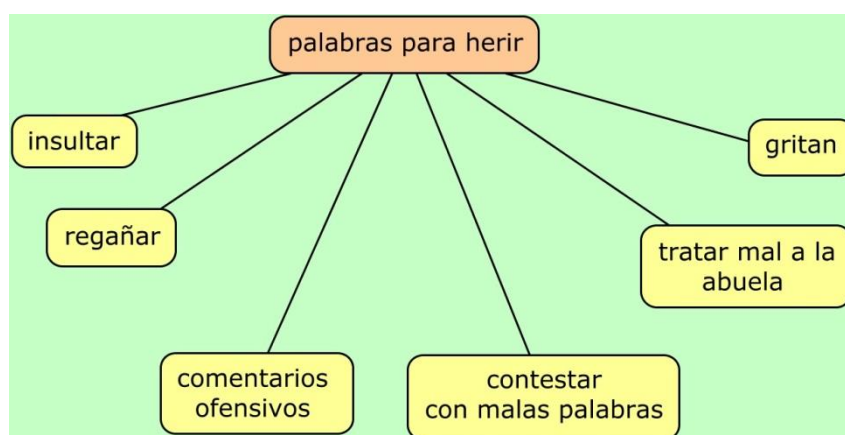


Ilustración 8. La violencia en la familia son “Palabras para herir”

Para demostrarlo aparecen los siguientes relatos:

“lo regañó pensando que esa plata era del él, se la quitó, mi hermano le decía que eran sus ahorros”. M12g33 T.3.R.S.P.V.

“Mi papá cuando se enteró la primera vez que yo me había cortado, lo que hizo él fue ponerse alegarme, (llora) hay que no sé qué, que no sé qué, no lo deja a uno ni respirar en paz, y de repes” m13g77. E2.

¹⁷ Código invivo “palabras para herir”

*"salimos peleando y le grite que la vida no le iba a ser tan fácil" m.13g55
T.3.E.s.p.v.*

"Le contesté con malas palabras, mi hermana convido a mi mama al centro le dije que me llevaran y le pedí disculpa a mamá y me llevo". M13g77.

"Todos me gritaban que yo necesitaba un hospital siquiátrico", M13g77

"La hija menor dice que ella quiere mucho al papa, pero no quiere que eso siga pasando, y a la hija mayor le da pena de los amigos, pero también es falla de la esposa. Ya que ella dice palabras insultantes a el esposo. Palabras que no le tiene que decir en ese momento. Ya están en divorcio". M12g22

La violencia en la familia está representada en los relatos de los niños y las niñas, en la categoría "**justicia por mano propia**" (Ver gráfico 9). Esta categoría alude a situaciones en las que la justicia no es ejercida por la autoridad reconocida, por ellos como los padres y en cambio se ejerce por otros miembros de la familia. De esta manera se cobra una justicia pero desde un punto de vista particular, personal. Esta categoría se percibe como "amenaza" y "venganza".

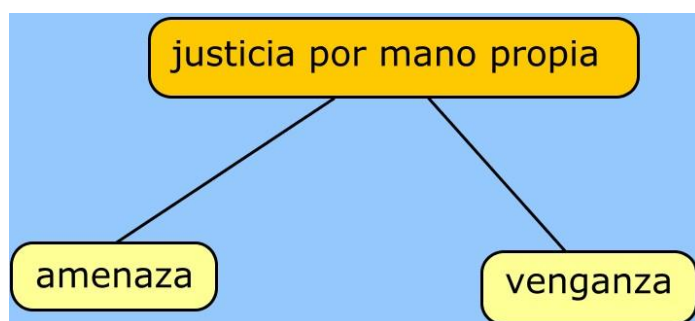


Ilustración 9. La violencia en la familia son "Justicia por mano propia"

Esta representación es evidente en los relatos que se presentan a continuación:

“que día llegamos del colegio y yo no me acuerdo porque pelearon, y ella casi le levanta por nada la mano a mi abuelita.”.M13g95. E.1.

La violencia en la familia es representada como “**cuerpo lastimado**”¹⁸ (Ver gráfico 10). Esta categoría alude a la afectación, que sufre el cuerpo ante la descarga física de violencia, que en muchas oportunidades tiene el objetivo de corrección, en otras se busca la búsqueda de justicia (igualar el número de ofensas recibidas). Esta descarga tiene varias expresiones como son: “pegar”, “se quitó el zapato y me pego”, “moretones en la piel”, o “sacar sangre”. El cuerpo lastimado aparece en “niños golpeados”, y es generado por padres o madres que “maltratan a los hijos”.

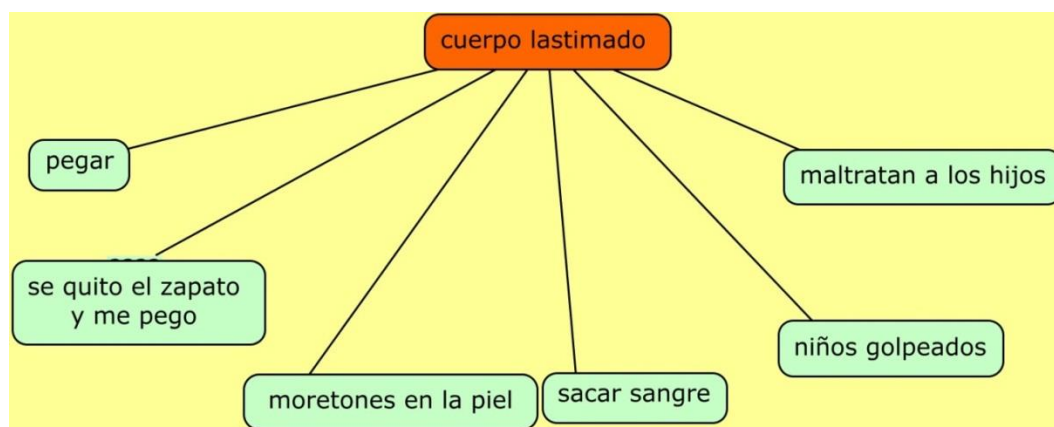


Ilustración 10. La violencia en la familia es “Cuerpo lastimado”

Dicha tendencias salen de los siguientes relatos:

¹⁸ Código invivo- “Cuerpo lastimado”

*“La vez pasada la mujer y los hijos salieron corriendo porque les iban a pegar”
M12g22*

“Un tío siempre le pegaba a la mujer. “Llegó mi primo y le decía tío, tío, tío a mi papa, mi papa no le ponía cuidado. Tío, tío, tío. Mi papa nada que le ponía cuidado. Cuando vi que le salían las lágrimas al primo. Entonces yo le dije a mi papa, papa Juancho lo está llamando”. H12g02

“le pegó a mi hermano y lo regañó pensando que esa plata era del él, se la quitó, mi hermano le decía que eran sus ahorros”. M12g33

“Mi papa me mando a hacer un mandado y no obedecí, me fui a jugar con mi primo, al rato mi papá me fue a buscar y yo arranqué a correr a penas lo vi, mi papa se quitó el zapato y me pego con él”. H13g11.

“Me hacen recordar muchos niños que son golpeados en la familia por sus mismos tíos. h13g02 T1. T.A.R.S

“a mi mama le pegaba y ella siempre se iba y venía, siempre nos trasteábamos, de casa a casa de los abuelos”. M12g95 E.1.

“pelear con el papa y llega a golpear a los hijos” H12g02 T.3.R.R.S.P.V.

“Cuando yo tenía 6 años mí papa me pego y me saco sangre, porque no me vestía, luego me puse a jugar”. H14g66 T.3.E.R.S.P.V.

La violencia en la familia se hace visible en los niños y las niñas participantes por **“mujeres golpeadas bajo alicoramiento”** (Ver gráfico 11). Esta categoría se ilustra con la exposición de situaciones en las que las mujeres son golpeadas y su vida corre peligro **“borracho lanzó un cuchillo y desportillo una botella,” “borracho le puso la rodilla en la nuca, o en noticias de periódicos como “esposo borracho mata a su mujer”**.

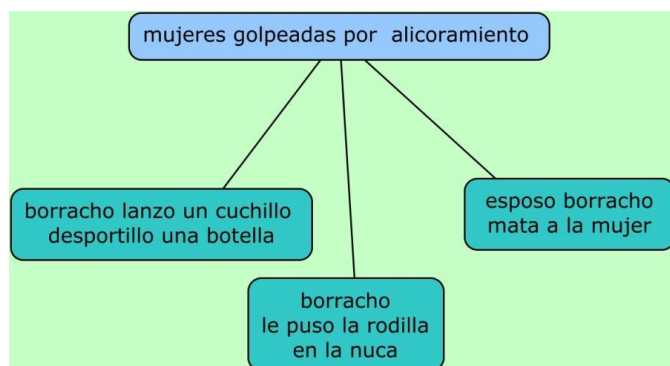


Ilustración 11. La violencia en la familia son “Mujeres golpeadas bajo alcohóramiento”

Dicha tendencias salen de los siguientes relatos:

“Siempre que se emborracha llega a pegarle a su hijo y a su mujer.”. H12g02 T3R.R.S.P.V.

4.1.2.2. La violencia desde las voces de los niños y las niñas de los códigos abiertos a la categoría axial en la escuela.

La violencia en la escuela es representada por los niños y las niñas como **“eliminación del dialogo”**, (Ver gráfico 12). Esta tendencia da cuenta de la ruptura de vínculos entre los pares que se teje en el entorno educativo. “eliminación del dialogo” surge a causa de la “ira ante la ofensa”, o “maltrato”. La “eliminación del dialogo” conduce a “relaciones rotas”, “maltrato”.

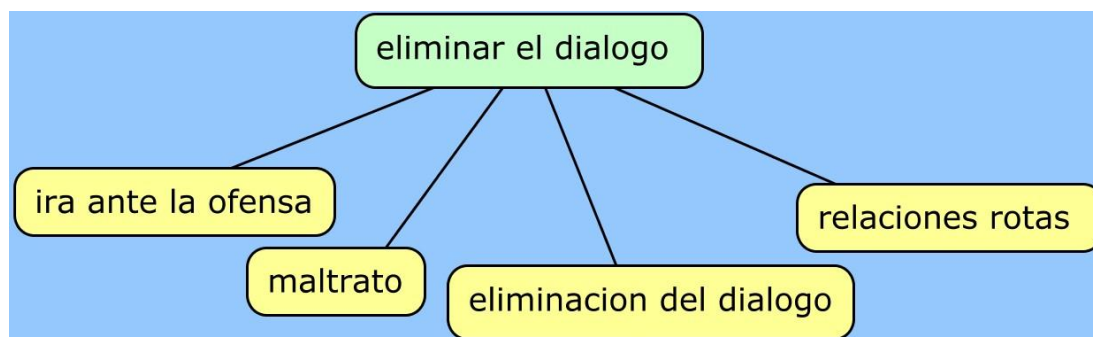


Ilustración 12 . La violencia en la escuela “Eliminación del dialogo”

Los siguientes relatos dan cuenta de esta categoría:

“Texto escrito “Hace seis meses me deje de hablar con mi mejor amiga, pasaron dos semanas, ella me trato muy mal, yo le conté a otra amiga”. M12g04

“Yo iba hablar y no me dejo hablar, y allá en el parque me dijo m12g22, “usted tiene que contener su rabia porque así usted puede matar una persona”, eso no me gusto, ¿por qué me tenía que decir eso? pues en un momento de rabia yo hice eso, ¿por qué me tenía que decir eso el a mí? Si yo no fui allá en ningún momento gritándolo. Yo le dije usted porque le dijo eso a mi compañera. Si a él le gusta que le paguen las cosas que otro le daña. Entonces, ¿Porque no paga las cosas que daña?”M12g95. E.1.

La violencia en la escuela es representada por los niños y las niñas como “**palabras para herir**”¹⁹(Ver gráfico 13). Las palabras hieren cuando “gritan malas palabras” o “insultan”.

¹⁹ Código invivo “palabras para herir”

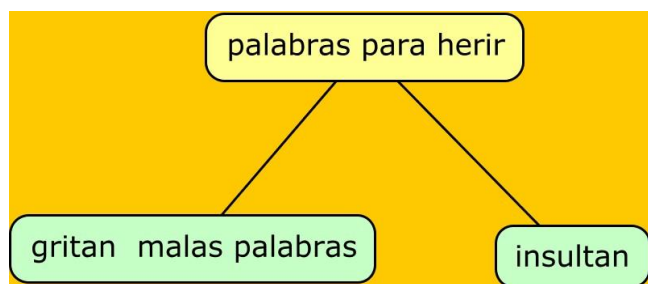


Ilustración 13. La violencia en la escuela “Palabras para herir”

Los siguientes relatos lo muestran:

Texto escrito

“Hace seis meses me deje de hablar con mi mejor amiga en el colegio, pasaron dos semanas, ella me trato muy mal, yo le conté a otra amiga. Mi amiga iba conmigo, la paro en el parque de Nazareth, y le hizo el reclamo porque me había tratado mal. M12g04

La violencia en la escuela es representada por los niños y las niñas como **“justicia por mano propia”** (Ver gráfico 14). Esta tendencia expresa que la violencia surge cuando no se ejerce la justicia por parte de la autoridad y esta es ejercida por los miembros de la comunidad a la que no se le reconoce esta potestad. La “justicia por mano propia” aparece cuando “intimidán”, “amenazan” o justifican el uso de la violencia. La “justicia por mano propia” aparece también cuando hay agresiones o la “intención de agredir al otro”. Este último se ejemplifica como “tirarle piedras”, “sacaron cuchillo y se vinieron detrás”, “venganza”.



Ilustración 14. La violencia en la escuela “Justicia por mano propia”

Relato a continuación:

Los estudiantes h13g11, h12g88, h13g04, m12g44, m12g33, h13g66, representan un hecho real que sucedió, en la institución Educativa Simón Bolívar. “El 5 de septiembre del 2013. En horas de descanso un niño pide un balón de football prestado a un compañero. Este no lo presta; el niño responde empujándolo y la víctima choca contra la pared, fracturándose el cubito y el radio derecho. El niño víctima no puede pararse del piso en medio de gritos y llanto, se llama a la coordinación que es la encargada de llamar a la casa y comunicar lo sucedido al padre del niño. Este llega al colegio y al ver a su hijo en tal estado. Arremanga la camisa y le pregunta a la coordinadora (donde esta ese gran hijueputa para que se la vea conmigo). Los docentes que se encuentran presentes en coordinación sujetan al padre de familia y le pide que reflexione que todo sucedió entre niños, que ellos no tienen conciencia de la sus actos”. T.3.D.R.S.P.V

La violencia en la escuela, los niños y las niñas la hacen visible en el cuerpo el cual recibe la descarga de la ira. Esto último se hace patente en la expresión “**lastimar el cuerpo**” (Ver gráfico 15). Lo reconocen en el lastimar el cuerpo como: “cachetada”, en riñas en las que “le devolví el golpe con más fuerza”, o “nos agarramos del cabello”.



Ilustración 15. La violencia en la escuela “Lastimar el cuerpo”

Para ello los relatos a continuación:

La violencia, nosotros mismos la traemos al colegio, le pegamos a la otra personas, ahí inicia la violencia. M12g33 T.2.T.A.R.S

“yo también la molestaba porque ella pasó la evaluación; porque la mamá le había dado las respuestas de la evaluación. Hasta que no se aguantó más y me pego una cachetada y yo también brava se la devolví con más fuerza”. M12g00T.

Entonces ella le pegó una cachetada y nos agarramos del cabellos dos contra una. Salió llorando mi ex amiga, se fue, para la casa. Al otro día la mamá fue a poner la queja al colegio. Arreglamos los problemas con la coordinadora y nos pedimos disculpas”. m12g04 T.3.E.R.S.P.V.

4.1.2.3. La violencia desde las voces de los niños y las niñas de los códigos abiertos a la categoría axial en la comunidad.

La violencia en el ámbito de la comunidad es expresada por los niños y las niñas como “**Dominar**” (Ver gráfico 16). Esta tendencia en los códigos abiertos es expresada

“Dominio del perpetrador”, “cuerpo en posición de inferioridad”. Esta categoría expresa la presencia de actores armados en la comunidad.

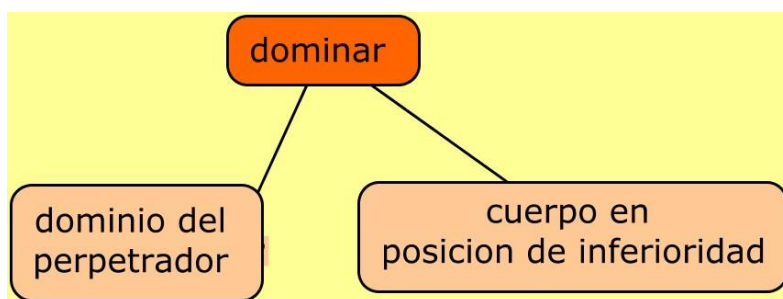


Ilustración 16. La violencia en la comunidad “Dominar”

Para ello, los relatos:



Ilustración 17 “R. S. Violencia”

“un niño de pie disfrazado con botas hechas de papel periódico y la cara cubierta con un pasamontaña. Con su mano derecha apunta con una pistola a la cabeza de una niña ubicada frente a él en una posición de sometimiento arrodillada de espaldas para

no ver el rostro de quien le pone la pistola en la cabeza. Las manos de las niñas aparecen atadas en su espalda con unas cadenas hechas de papel, al lado de ella, hay una niña de pie”.

“La victima aparece como tal por su posición de inferioridad. El perpetrador usa y expresa su dominio en la postura, el gesto de apuntar con el arma sobre la cabeza y el uso de un arma. La victima muestra su indefensión en la postura de rodillas”.

La violencia en el ámbito de la comunidad es reconocida por los niños y las niñas por sus efectos. Uno de estos es la “**indefensión**” (Ver gráfico 18). Esta aparece vinculada a sentimientos como “miedo”. Este sentimiento surge cuando “cogieron a mi mama y le pegaron”, cuando hay “desamparo colectivo” o las personas se sienten “victimas” especialmente cuando se recibe una “amenaza contra mi vida y la de mi familia”.

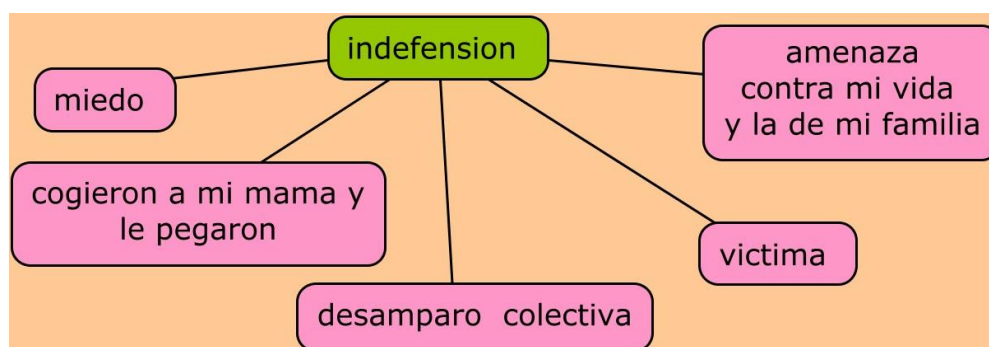


Ilustración 18. La violencia en la comunidad “Indefensión”

Para confirmarlo están los siguientes relatos:

“Los performance me generan “Dolor, violencia, maltrato, sufrimiento, irrespeto, amargura, tristeza” h12g04T.1.P.

“¿usted quiere que la mate? Cogieron a mi tío. Me dijeron corra sino quiere que mate también a su mamá, mataron a mi tío, cogieron a mi mamá y le pegaron”. M12g22

“Los militares dotados de garrote, armas, lacrimógenos y tanquetas. Los campesinos con machetes y palos apostados en la vía”T.3.D.R.S.P.V.

“No se ha hecho nada con eso. Porque los tipos nos dijeron que si nosotros decíamos algo, ya sabían dónde vivíamos y cuál era la familia”. M12g22.

La violencia en la comunidad está representada como **“palabras para herir”** (Ver gráfico 19). Esta categoría señala que para los niños y las niñas el lenguaje oral es violencia cuando se usan para discriminar, desaprobar al otro y con esas palabras se da la “agresión verbal” y el “insulto en las redes”.



Ilustración 19. La violencia en la comunidad “Palabras para herir”

A continuación los relatos que lo evidencian:

“Traje este libro “el viejo y el mar” de Ernesto Hemingway para mostrar que hay personas que utilizan las palabras para herir a las otras personas” h12g88 T.2.R.P.V.

La violencia en la comunidad es representada por los niños y las niñas como **“desinterés por el otro”** (Ver gráfico 20). Esta categoría axial expresa que los

participantes en el estudio experimentan dificultades en las relaciones con los otros del ámbito de la comunidad. Expresan como en sus relaciones cotidianas, aparece sentimientos, “uno siempre quiere lo primero”, “todo lo quiero para mi” o “nos creemos más que los demás”.

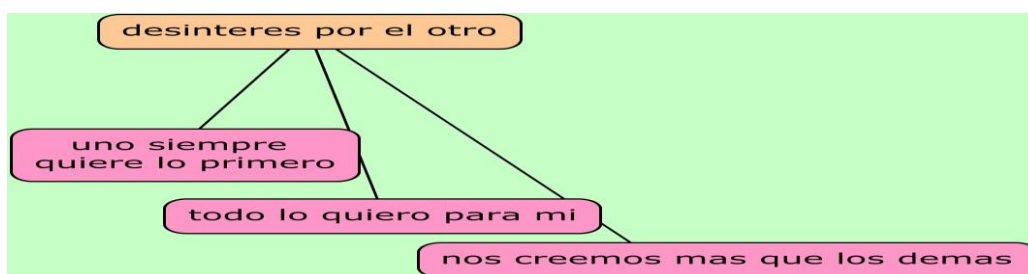


Ilustración 20. La violencia en la comunidad “Desinterés por el otro”

A continuación los relatos que evidencian:

“en el barrio nos creemos más que los demás. Eso no debe ser así, porque a la vista somos iguales, todos tenemos lo mismo, nadie se puede decir que es más que nosotros. Todos hemos sido y somos lo mismo”. M12g33 T.2.R.P.V.

La violencia en la comunidad está representada en los relatos de los niños y las niñas, en la categoría “**justicia por mano propia**” (Ver gráfico 21). Esta alude a situaciones en las que la “justicia” no es ejercida por autoridades del estado y en cambio los miembros de la comunidad la ejercen bajo criterio propio. Esta categoría se percibe como: “amenaza”, “venganza”, y “adolescentes matan y maltratan”

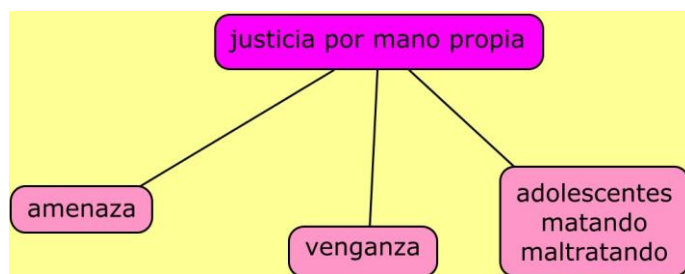


Ilustración 21. La violencia en la comunidad “Justicia por mano propia”

Con los siguientes relatos:

“Después de un tiempo me la encontré en el colegio y me daba ganas de darle una palmada”. M12g99 T.3.E.R.S.P.V.

La violencia es representada en el ámbito de la comunidad como **“abuso”** (Ver gráfico 22). Esta categoría alude a la afectación que sufre el cuerpo en el plano físico, emocional. Esta descarga tiene expresiones como son: “cuerpo lastimado” y “abuso sexual”.

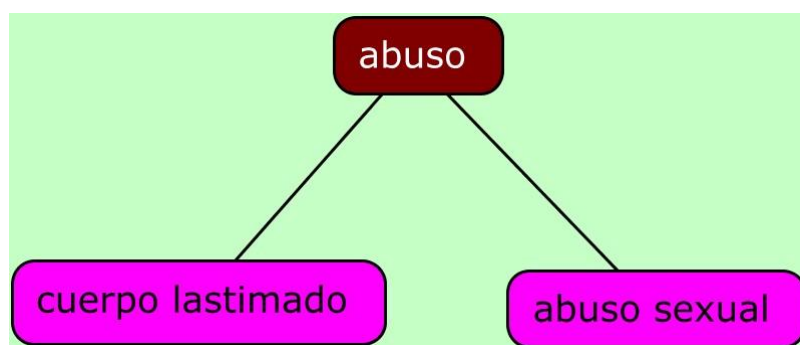


Ilustración 22. La violencia en la comunidad “Abuso”

Para evidenciarlo, los siguientes relatos:

-“Una niña de pie, disfrazada con papel periódico para simular ropas viejas. Su cabello despeinado, en su rostro hay morados, sus dientes están partidos y llenos de caries. Su cuello tiene un dispositivo ortopédico, Su brazo derecho inmovilizado y su brazo izquierdo está apoyado a una muleta en un pedazo de palo. En su pie izquierdo se observa una fractura que le imposibilita dar el paso. En su mirada hay tristeza, desanimo. Este cuerpo apaleado se caracteriza por pobreza, incapacidad de caminar”.



Ilustración 23 “R.S. Violencia”

-Observo... “Porque la agreden, por esto le han enyesado la mano, le han enyesado el pie. Anda en muletas, tienen los dientes dañados”. m13g77.T.1.P.

-“A ellas dos las golpean. Las secuestran solo para pedir plata y la vida de una persona vale poquita plata”. H12g88T1.P.

-“Entonces yo iba con un primo ahí. Cuando llegaron unos de esos muchachos grandes que se llama Julián y Morocho así le dicen. Entonces cuando yo me vine para la casa, que le estaba ayudando a un tío a trabajar, yo le pregunté que si necesitaba más ayuda, y dijo que no. Entonces yo arranqué a correr a bañarme y mi primo estaba peluncho en la casajosa con un man. Yo mire que morocho cogió al man a hacerle el amor por la cola y yo le decía que no lo hiciera, y más lo hacía. Entonces yo le decía suelte al niño. De malas váyase para la casa, me contestaba” H12g02 “Entonces me cogieron entre todos y me metieron al barro, me toco volver a bañarme. Me salí, me echaron otra vez al barro, entonces me bañé, cuando yo mire que me tenía el pene en la cara. Morocho me orino toda la espalda. Entonces yo me tuve que juagarme rápido ahí. Todo orinado llegue a la casa así”. H12g02

-“Había venido un pastor de una iglesia más allá de Bogotá, el pastor mejor dicho era lanzado. Él decía que el que tuviera un espíritu malo él lo sacaba. Él le decía a una prima mía “cierto que cuando usted era chiquita le dolía la vagina, ¡cierto! mi hermana le decía que sí.” Entonces el comenzaba hacerle así (se toca el pubis) después le decía que se quitara la blusa, ella se la quitó. Después que se quitara los brasieres y ella no quería. Le decía que se los quitara que él no le iba hacer nada malo, entonces ella no se los quito. Entonces salió de la casa calladito. Después fue donde una tía que vive por allá en una quebrada, le decía que se quitara los pantalones y quedara en pura blusita. Y apenas ella dijo que no. Entonces el cogía la sal y manteca y el cogía a pasarle la mano por los hombros y el pecho, los senos, el estómago, la cola. Comenzaba como manosearla. Hasta cuando llego donde una tía y ella sino se dejó, de ahí si se puso como que bravo, porque ella no dejo tocarse ni por aquí, ni por allá”. H12g02.T.3.R.R.S.P.V.

-“El año pasado para el año nuevo, paso eso. Dos hermanos Vivian juntos porque él es ciego, un tío y una tía mía. Mi tía tiene 80 años ella es una ancianita. Ese día se había ido el agua por allá donde ella vive. Como en la casa de mis tíos tenían tanques. Ese día fue un muchacho y le dijo que si lo dejaba bañar. Entonces mi tía de buena gente le dijo que sí, que se bañara. El entró mientras mi tía preparaba la comida para mi tío, ese muchacho cogió a mi tía y se la llevo para la habitación, mi tío escuchó los gritos. Mi tío cogió al muchacho y lo aruñaba y mi tía también. Ese día llamaron a mis tíos que estaban allá, el señor la iba a violar. Mis tíos fueron a mirar, a ese señor y le miraban esos aruñetazos, y les decía que se los había hecho la novia, que no sé qué”. H12g04T.3.R.R.S.P.V.

La violencia en la comunidad se hace visible por los niños y las niñas como “**por el dinero matan y roban**”²⁰, (Ver gráfico 24). Esta categoría se ilustra con la exposición de situaciones extorsivas, retenciones involuntarias de personas con fines económicos, situación de mercantilización de los seres humanos. Con códigos como: “gente de mal corazón”, “la vida vale poquita”, “piden plata”, “por el dinero matan y roban”, “secuestrar”, “tráfico de personas”, “narcotráfico”.

²⁰ Código invivo



Ilustración 24 “por el dinero matan y roban”

Para ello los siguientes relatos:

“un niño de pie disfrazado con botas hechas de papel periódico y la cara cubierta con un pasamontaña. En el brazo tiene un brazalete, en su mano derecha apunta con una pistola a la cabeza de una niña ubicada frente a él en una posición de sometimiento arrodillada de espaldas para no ver el rostro de quien le pone la pistola en la cabeza. Las manos de la niña aparecen atadas en su espalda con unas cadenas hechas de papel, al lado de ella, hay una niña de pie. Los niños está representada la violencia como un acto de sometimiento de un ser humano a otro. un perpetrador que somete, caracterizado con elementos propios de los grupos armados que operan en zonas rurales (botas) algo que les cubre el rostro. El sometimiento se representa en la postura de los cuerpos. El perpetrador es superior a la víctima y esta aparece arrodillada. El perpetrador también se caracteriza por el arma que tienen en su mano. La víctima aparece como tal por su posición de inferioridad. El perpetrador usa y expresa su dominio en la postura, el gesto de apuntar con el arma sobre la cabeza y el uso de un arma. La víctima muestra su indefensión en la postura de rodillas”.

-“A ellas dos las golpean. Las secuestran solo para pedir plata y la vida de una persona vale poquita plata”. H12g88T1.P.

-“De la violencia que me genera m12g05, cuando Ingrid Betancourt estuvo secuestrada, porque estaba en las condiciones que parece que estaba allá. M12g05,

m13g44, m12g01. Porque están encadenadas, no han dormido y no ha tenido lo que una persona necesita, descanso”. M13g22T.1.P.

-“Traje de mis recuerdos estos elementos “En el dominó, a veces le va mal cuando uno juega entonces sale peleando. Este corazón de fomi es para mostrar que hay gente de mal corazón”. h12g88 T.2.R.P.V.

-“Como sabemos mucha gente ha sido secuestrada, muchas personas han sido maltratadas por la gente, como alias Alfonso cano”. M13g44T.1.P.

-“Me representa “M12g05 a Colombia, donde hay mucho maltrato infantil. En la representación de m13g44 y m12g01 se pueden traficar personas, para sacar beneficios y también pueden representar a las personas que llevan a cautiverio, por ejemplo la Farc” M13g55. T.1.P.

-“Me recuerda La novela de Pablo Escobar lo mismo m12g05 la han maltratado, ha pasado por muchas cosas. m13g11, m12g01, igual que están como encarceladas. h13g04 las maltrata” M12g33T.1.P.

-“Los estudiantes h13g11, h13g04, h12g02, h12g88, representan “El secuestro del concejal Armando Acuña. El 29 de mayo del 2009, en el municipio de Garzón, Huila. Sesionaban los concejales en pleno en las instalaciones de la alcaldía en el segundo piso. Ingresan el grupo guerrillero de las Farc comandado por el alias “el paisa” a la fuerza y capturan al concejal Armando Acuña y asesinan los celadores que se encontraban en la vigilancia.” T.2.D.N.T.V.

La violencia en la comunidad es representado por las niñas y los niños como **“abuso de la policía”**, un imaginario negativo, (Ver gráfico 25). Esta categoría axial expresa el exceso de autoridad, El poder como fuente de conflicto y generador de actos de violencia. Así surgen los códigos: “agresión con armas a campesinos”, “abuso de la policía”, “represión del estado”.



Ilustración 25. La violencia en la comunidad “Abuso de la policía”

Los siguientes relatos lo evidencian:

“Las escenas muestra como los campesinos son agredidos con gases lacrimógenos, bolillo. Entre varios uniformados golpean a un campesino” T.3.D.R.S.P.V.

4.2. Texto interpretativo

En el siguiente momento del análisis, se continúa con la interpretación de las voces de los niños y las niñas según las categorías seleccionadas en la etapa descriptiva, en los 3 ámbitos familiar, escolar y de la comunidad.

4.2.1. La violencia en la familia, desde las categorías axiales a la categoría selectiva.

La representación social de la violencia en la familia que se ha denominado **“Dominación-Sumisión”**, expresa por una parte, las actitudes que los niños experimentan con los adultos, es decir el componente afectivo de esa relación, en segunda instancia el componente cognitivo o el concepto que los niños están construyendo a partir de esas relaciones y en tercer lugar están expresando el campo de

representación, es decir el concepto general al cual se refiere la representación social de violencia en la familia. Este tercer elemento constitutivo de la representación social sugiere la idea de “modelo” y está referido al orden que toman los contenidos representacionales, que se organizan en una estructura funcional determinada Moscovici (2003).

“**Dominación- sumisión**” aparece como una representación social de la violencia que se apoya en diversas prácticas y formas de relación que tienen efectos sobre el sistema de vinculación afectiva que han construido los niños y niñas participantes y sobre las concepciones acerca de las relaciones afectivas las cuales aparecen en la (ilustración 26).



Ilustración 26 “RS violencia en la familia”

“**Dominación –Sumisión**” es la representación social que los niños han construido de las relaciones violentas en la familia. La representación social de violencia hacia la

familia contiene una serie de elementos actitudinales, informacionales, a partir de lo que los niños han elaborado un campo de la representación. “La RS alude a un contenido, a una forma particular de conocimiento, que constituye un universo de creencias en el que se distinguen tres dimensiones: la actitud, la información y el campo de representación” (Moscovici, 1979). Ver (ilustración N° 27) se observa “el campo de la representación” donde se observa el componente actitudinal de color fucsia y el componente informacional de color verde.

Componente actitudinal: Es pensada como el elemento afectivo de la representación y la orientación evaluativa del objeto de representación Jodelet (1984). Salinas e Isaza (2003). Sostiene que la actitud se dirige con respecto a la relación del objeto representado y lo valora. Araya (2002) afirma que:

“La actitud expresa el aspecto más afectivo de la representación, por ser la reacción emocional acerca del objeto o del hecho. Es el elemento más primitivo y resistente de las representaciones y se halla siempre presente aunque los otros elementos no estén. Es decir, una persona o un grupo pueden tener una reacción emocional sin necesidad de tener mayor información sobre un hecho en particular” (p.40).

Componente informacional: lo define Moscovici (1984), con respecto a la información, plantea que ella alude al bagaje de conocimientos que posee un grupo frente a un fenómeno o un hecho de corte netamente social. A partir de lo social y de los

procesos histórico- sociales, estos conocimientos pueden variar ya sea en calidad o cantidad según sea la cultura, sus formas de vida, sus estilos de crianza y sus modelos de educación, al igual que sus creencias, especificidades culturales o formas de comunicación; como diría Abric (2001), son fundamentos, ilustraciones entorno al escenario social, estándares socioculturales, diálogos entre culturas. Por su parte Araya (2002) afirma que: “conciene a la organización de los conocimientos que tiene una persona o grupo sobre un objeto o situación social determinada” (p.40).

En el apartado anterior se expusieron los elementos propios de la estructura de las representaciones sociales.

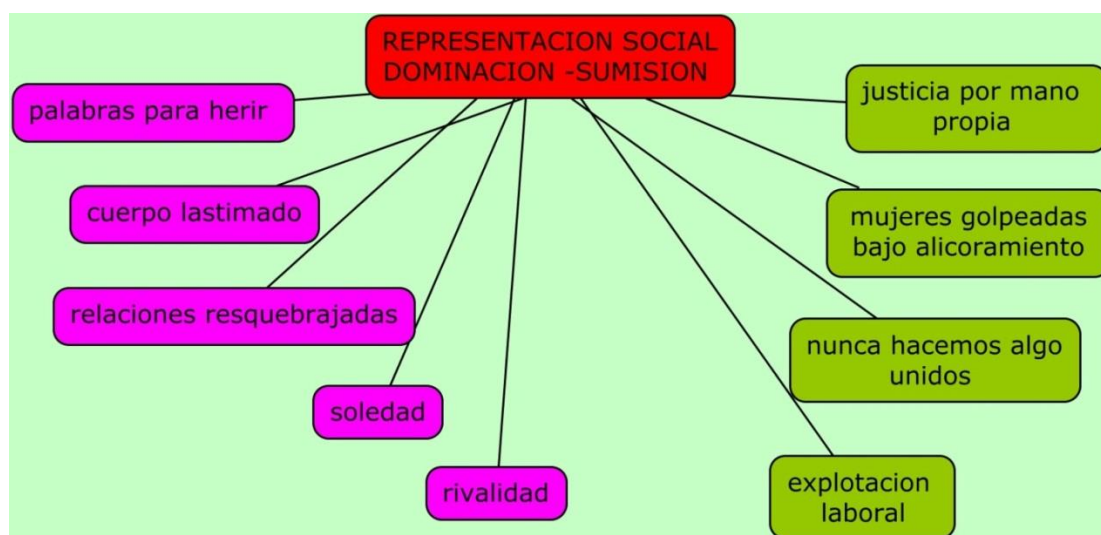


Ilustración 27. “Componente actitudinal e informacional”

La actitud de la representación social es el componente favorable o desfavorable. En el componente actitudinal prima el componente afectivo, puesto que este se liga a las

vivencias que los niños y las niñas experimentan. Esas vivencias al ser negativas, generan desaprobación, hacia las prácticas lo cual se expresa en representaciones de contenido negativo.

Esas actitudes negativas relacionadas con los vínculos afectivos se representan en:

1. “**relaciones resquebrajadas**”, relaciones lesionadas cargadas de sentimientos negativos que se han alimentado de la ausencia de los padres que se expresa como: la separación de los padres, genera en los hijos efectos negativos que se vivencian con daños. Con la separación de los padres aparece **Dominación – sumisión**; pues los niños y las niñas aparecen sometidos a una serie de decisiones tomadas por los adultos quienes a su vez ejercen el papel dominante en la relación. López lo recrea de la siguiente forma

“La familia continúa siendo el espacio donde se producen y reproducen las divisiones sexuales, el reino de las diferenciaciones y jerarquizaciones, en donde el poder socialmente legitimado de unos miembros sobre otros, crea campos posibles e imposibles, en el hacer y en el ser de cada uno de los miembros” (López, 1998, pág. 26).

De esta forma las continuas luchas relacionales que se entablan con “relaciones resquebrajadas” entre sus miembros, obedecen al orden de reproducción patriarcal; una de las consecuencias es el sufrimiento, el miedo, pues “el maltrato desregula los afectos y nos hace más vulnerables a sufrir patologías” (Castillo Garayoa, 2012, p. 3). El deterioro del vínculo, genera dificultades para relacionarse con otros cercanos. El niño que sin apegos con otros, carece de experiencias significativas, referentes vitales. De

ahí que la comunicación son canales de doble sentido en el que interactúa tanto el que da (protección, seguridad y alegría), como el que recibe. Al no establecerse esta dicotomía o ambivalencia, se da un resquebrajamiento en las relaciones.

M12g33 – “ellas creen que con solo darle cosas materiales con esas cosas van a sentir el amor de la mamá. Y no es así, porque uno necesita que la mamá se sienta a hablar con uno, de esas cosas, pero no. Así como usted lo está haciendo con uno (se siente su voz de llanto). Llegan del trabajo pendiente de otras cosas y uno le vale guevó, ¿si ve?”

Las RS **Dominación – Sumisión** se dan en el desconocimiento del otro. Los niños no establecen relaciones cercanas y filiales los sienten alejados y distantes.

Las RS “**Dominación-Sumisión**” se expresa en la categoría “**Palabras para herir**”, en la relación con el otro a partir de la oralidad, se manifiestan las dinámicas de la exclusión, la eliminación del oponente, la discriminación. Esta es una forma de violencia cultural. “El lenguaje es tanto reflejo de la mente humana como canal de transmisión de pensamientos y emociones; él mismo representa un modo de hacer tangibles las acciones” Revista Almiar (2015). El lenguaje es intencional, es a través de él que se reproduce el estatus social, las creencias, los estados emocionales, etc.

El componente actitudinal se evidencia en el sentimiento de desprecio, odio hacia el otro, estigmatización. La “**Dominación – Sumisión**” se establece entre los individuos en el lenguaje, el cual da cuenta de la violencia simbólica en forma de menosprecio. Las palabras muestran la humillación, la crítica.

“Ella siempre que no puede hacer tareas, ella siempre trata a mi abuelita mal, le dijo “cállese”, y a mi abuelito y le dijo “cállese viejo guevón usted no sabe”M12g95. E.1.

Se refuerza en el uso lingüístico el descarte del intermediario, la eliminación del otro, en su calidad de escucha y participante de la interlocución. Estos mecanismos de la estructura del lenguaje y la comunicación actúan en todo el sistema de creencias. Las **RS Dominación – sumisión** se valen del lenguaje para someter, mostrar supremacía y Sumisión, descalificación del otro; mantiene superioridad simbólica.

Las RS Dominación- sumisión se expresa en “**cuerpo lastimado**”, “el castigo se inscribe en los modos particulares que históricamente establece una cultura, para sancionar, a quien quebranta los principios de un orden social legitimado, y quien con sus actos, amenaza con desestabilizar o romper la normatividad que sostiene un grupo, o una comunidad” (López, 2002, pág. 127).

Dicho de otra manera, cuerpo lastimado se hace para mantener un orden social. La contusión física del cuerpo es sinónimo de sometimiento. El componente actitudinal se evidencia en el dolor, el sufrimiento, la rabia, el rechazo, el desprecio, la desaprobación que acompaña al golpe físico. El golpe es una forma visible de violencia Directa. Hay una disposición “del padre-s a que el niño-a agredido, se le asigne toda la responsabilidad de lo sucedido” (López, 2002, pág. 96). De esta forma se justifica cuerpo lastimado, así el sentimiento de amor familiar se convierte en desamor, agresión, tornándose una historia de desaprobación. La agresividad del más fuerte al más débil. Se pretende que el golpe enseñe, eduque en el comportamiento ideal y corrija la

conducta errada. A la vez, despoja al individuo de sus Derechos. Es la lucha por la imposición de reglas a partir de la fuerza, quien las acata u obedece no necesitara “**cuerpo lastimado**”. Así se quebranta el cuerpo para lograr obediencia y sumisión a la estructura jerárquica Dominante para reparar una armonía amenazada. Ver relato.

“los golpes que nos dimos fueron tan duro que nos dejamos la piel con moretones, a partir de ese momento no podíamos convivir y afectamos a la familia” (M13g55).

Solo quebrantando el vigor físico, magullando el cuerpo se obtiene el sometimiento, la disciplina. Los golpes físicos permean la estructura interna de la víctima, en la que se dan dos situaciones: por un lado se doblega el cuerpo hasta conseguir sometimiento físico; por otro lado se lastima la sensibilidad, se resquebrajan las relaciones.

Las RS “**Dominación- sumisión**” se expresa en “**rivalidad**”; “la intención agresiva es un llamado al otro, es un reclamo, sostenido en una aspiración de equilibrio del sujeto con el otro” (López, 2002, pág. 164). El componente actitudinal se evidencia en los sentimientos de desprecio mutuo, la desaprobación de las partes, la tensión de dos fuerzas antagónicas, lucha por definir el mando. Se pasa por varias fases o diferentes sentimientos que tensionan las relaciones. “odio rivalizante hacia el semejante, y el extrañamiento de algo inaprehensible en del otro; la ambivalencia que como coexistencia de amor y odio por el prójimo, sostiene las relaciones vinculantes” (López, 2002, pág. 135). La rivalidad se convierte en un sentimiento de impotencia, es no poder hacer nada ante la pérdida. Héctor Gallo afirma que “la presión agresiva es constante, que hay en la vida cotidiana una renovación más o menos permanente de la envidia, los celos y la

rivalidad” (Gallo H., 2006, pág. 2). En la intimidad la rivalidad opera como dispositivos que revelan las diferencias. Ver el relato de los niños así:

“mi mama consiente mucho a mi hermana. Ella es muy consentida, ¿su hermanita? Sí. Todo es para ella. Mi mama me dice – m13g77 si le compro un pantalón a su hermana, ahí m13g77 se molesta y no es eso. Creen que solamente con darle regalos con eso es suficiente”. (M13g77).

La rivalidad son relaciones diferenciadas, discriminatorias, y selectivas que obviamente termina causando entre los miembros familiares diferencias.

Las RS “**Dominación-Sumisión**” se expresa en la categoría “**soledad**”. En su componente actitudinal evidencia la falta de experiencias de compañía por tal razón se anula el capital de confianza propio, de confirmación humana en la existencia. Se percibe como un estado interior de desánimo, relacionado con la falta de afecto, se plantea la carencia de compartir su mundo interior. Es la ausencia del otro como interlocutor, de relaciones afectivas, de cuidado (Oviedo Córdoba & Cortés, 2007, pág. 3). Ver el relato:

“que uno piensa que la vida de uno ya no le importa a nadie”. m12g33.

Se evidencia la desaparición del otro íntimo. Velázquez asegura, “la víctima, se pregunta ¿Cómo puedo amar al otro, incluso como puedo amarme a mí mismo, si no siento aprecio por mí?” (Velázquez Reyes, 2010, pág. 38). La soledad lesiona el crecimiento interior del sujeto. La valía del sujeto es nula. Se siente excluido de esa

interrelación con el mundo, que por más que este allá siempre está incorporado en el sujeto.

El segundo componente de la representación social “**Dominación – Sumisión**” es el componente informacional, es el elemento racional, cognitivo. El componente informacional está dado cuando el niño-a ha visto la violencia en el otro. En la presente investigación está dada por las categorías: “**nunca hacemos algo unidos**”, “**explotación laboral**”, “**justicia por mano propia**”, “**mujeres golpeadas bajo alicoramiento**”.

La representación social “**Dominación – Sumisión**” en el componente informacional se evidencia en la categoría “**nunca hacemos algo unidos**”. Esta representación social muestra como los niños saben que el padre, la madre, además de ser responsables económicamente también deben estar presentes en su crecimiento como personas, jugando roles, estableciendo reglas, etc. Los niños han aprendido que deben ser reconocidos, acompañados.

“mi papa, es el que nunca me da un abrazo. Él me da todo. Él siempre me pregunta cómo me fue y yo le digo bien papi, pero nunca está pendiente de mis problemas, él siempre está en el trabajo, él nunca está pendiente de mí, nunca hacemos algo unidos. (Se le entre corta la voz, hay llanto).” (M12g22).

“**Dominación-Sumisión**” los niños expresan a partir de la figura literaria “hipérbole o exageración”, “**nunca hacemos algo unidos**”, ya que con el adverbio de tiempo, nunca dramatiza la acción. El lenguaje ambivalente evidente en “nunca me da un abrazo”. El me da todo”. La presencia en el grupo familiar está dada por la obligatoriedad que se tiene

con el hijo en cuanto en lo económico. La categoría “**nunca hacemos algo unidos**” en la configuración de mundos paralelos sin conexión interna en el ámbito familiar, en esta yuxtaposición los niños saben que tiene que ver con el compartir, el jugar propio de las relaciones entre los seres humanos, este componente denota una relación en la que el niño o la niña no son reconocidos como sujetos de Derecho y ellos reclaman su reconocimiento, su espacio, la atención por parte de sus padres, cuidadores, a través del juego y el dialogo que produce acercamiento.

El surgimiento de “nuevos discursos que desde la cotidianidad, la academia y específicamente desde determinados grupos, analizan, interpretan las nuevas realidades, proveyendo mayor consistencia a las nuevas aspiraciones” (López, 1998, pág. 5).

Las RS “**Dominación- sumisión**” se expresan en “**justicia por mano propia**”, se evidencia una pugna en la estructura jerárquica de la sociedad, se descrea del sistema que rige... “la negligencia de la justicia y el poco entendimiento que hay de la criminalidad, sus focos, sus orígenes... consecuencias negativas: impunidad, miedo, afán violento, venganzas generalizadas” (Elespectador.com, 2015). El componente informacional se evidencia en la relación con el otro. La “**justicia por mano propia**” trae consigo la venganza y con ello la vulneración de los Derechos del otro, cuando la autoridad no ejerce su papel de impartidor de equidad e igualdad y los miembros del grupo familiar actúa bajo sus propios criterios. Frente a la vulneración y/o la humillación del otro. Los niños y las niñas lo relatan en el siguiente texto:

“quería las fotos de su hermanastra para subirlas al facebook y llenarla de comentarios ofensivos, ya que su padre no la reconoce como su hija” (M12g03).

La justicia es personalizada.

Las RS “**Dominación-Sumisión**” se expresan en la categoría “**explotación laboral**”, el componente informacional se evidencia cuando se percibe al niño trabajador como sujeto sin Derechos. Dominación-sumisión se expresa en el sometimiento que un sistema económico hace a su población infantil, se evidencia un núcleo familiar en crisis, y a la vez queda al descubierto una economía informal. Propio de una sociedad controlada, ávido de mano de obra no calificada y mal remunerada. Al respecto la OIT sostiene en el marco de la III Conferencia Global sobre Trabajo Infantil del 8 al 10 de octubre del 2013 “sobre la reducción de la actividad laboral de niñas y niños en casi un 30%” (Liebel & Saadi, 2014, pág. 240). La pobreza es un determinante en el empleo de niños y niñas. Lo afirma el siguiente relato:

“Maltrato infantil es cuando dos niñas que representan a dos mujeres adultas, mandan a sus hijos a trabajar siendo niñas, porque la plata que reciben es para el beneficio de toda la familia” M12g33.

El componente informacional está dado por los niños y las niñas, trabajadores dedicados a mitigar sus necesidades básicas, la inseguridad económica. Padres que recurren a la mano de obra de sus hijos para mejorarse y a la vez le asigna una responsabilidad al niño en el sostenimiento de la familia. Las RS “**Dominación** –

sumisión” en la categoría “**explotación laboral**”, se detecta la desigualdad, la escasez, un orden social excluyente, que vulnera sus Derechos a muy temprana edad.

La representación social “**Dominación- sumisión**” se expresa en la categoría “**mujeres golpeadas bajo alicoramiento**”; históricamente se han creado “dispositivos de poder que construyeron mecanismos de control que estructuraron límites sociales que registran la sujeción de la mujer a espacios específicos, sustentando la violencia como herramienta de corrección social para todas aquellas que transgredan la lógica patriarcal” (Betancourt Morales, 2004, pág. 91). En el componente informacional, se avizora la subordinación de género en la familia, relaciones de poder. Se evidencia la relación de pareja por parte de la figura masculina hacia la mujer de poder y sometimiento. La “**Dominación – Sumisión**” se establece sobre las mujeres; a la que se anula como sujeto de Derechos, se le da una reclusión al ámbito privado.

“una madre de 5 hijos, cuidaba de sus niños en casa, llega de la calle a la madrugada el esposo borracho, los niños duermen, la madre vela; este toca insistentemente la puerta, finalmente entra al hogar a la fuerza y mata a la madre, que cae muerta. Los niños tratan de auxiliarla vanamente, en medio de gritos y alaridos la madre muere”. (M13g77).

Las RS “**Dominación- sumisión**” en el componente informacional se detecta la jerarquía del poder, que ejerce el hombre sobre la mujer, dinámicas relacionales que proyectan la desigualdad de género, que tiene lugar en la formación de las familias. “El contrato social es una tradición de libertad, el contrato sexual es una historia de

sumisión” (Pateman, 1995, pág. 10). Es la posición de Dominancia masculina que le confiere la cultura, la sociedad y la historia, poder de control y sojuzgamiento sobre ella.

Las RS “Dominación- sumisión” se dan tanto en la esfera privada como en la esfera pública. El poder masculino ha convertido a la familia en una institución coercitiva y es aceptada social y culturalmente. “La Dominación masculina es universal, hoy se encuentra vigente. Reconoce al hombre en la estructura social, la actividad productiva y reproductiva” (Bourdieu P, 2000, pág. 49). La no sujeción de la mujer a su domesticación es una “falta”; excusa perfecta que emplea el hombre para reprenderla, (disciplinarla). Esta dinámica de control anula a la mujer como sujeto de Derecho.

“¿Cómo defender mis Derechos, si la violencia, sistemáticamente, me ha negado “mi Derecho a tener Derecho? La soledad empobrece, minimiza la posibilidad de sentirse reconocido, pone en duda la valía, no solo frente a los ojos del otro, lo que es aún peor, frente a nuestros propios ojos. Sus experiencias vitales han mermado su confianza en el mundo. La víctima carece de valor (reconocimiento). Al ser cosificada por la violencia, la víctima pierde su dignidad” (Velázquez Reyes, 2010, pág. 38).

Las RS violencia en la familia,

“se plantean como un conflicto expresión de desarmonía estructural, que toma formas en las coyunturas de la realidad, como efecto de esa dialéctica cultura - sujeto, en las que el cumplimiento de las funciones de los miembros, hecha con

arreglo a leyes, normas, y aspiraciones del grupo, modelan sentimientos, deseos, creencias, inhibiciones, exhortaciones, que como circunstancia psíquica, operan en el sujeto, como causa y efecto de su ser” (López, 2002, pág. 100).

En la gráfica N°28, se visibiliza el núcleo central de la representación social “**DOMINACION – SUMISION**”, se estructura a partir de dos componentes: el componente actitudinal (afectivo), se establecen a partir de valores culturales y su núcleo es el “**fraccionamiento del sistema de vinculación afectiva**”. En el componente informacional está dado por los conocimientos que circulan entorno a nuevas informaciones con respecto a los Derechos de los niños, el nuevo rol de esposos y el nuevo papel de padres.

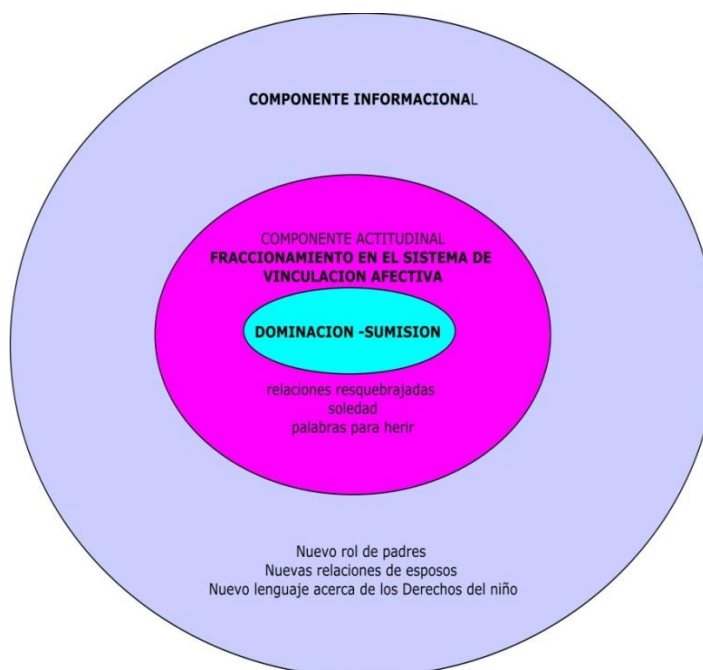
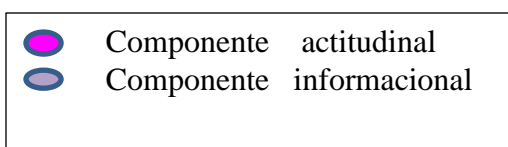


Ilustración 28 “campo representacional familia”



4.2.2. La violencia en la escuela, desde las categorías axiales a la categoría selectiva.

La escuela pertenece a una estructura institucionalizada básica en la sociedad. La violencia en la escuela es reconocida por los niños y las niñas como “**Dominación**” que se ejerce entre pares, confrontación que se da para establecer **Dominio**, relaciones verticales. Hay adolescentes que anhelan un estatus alto (reputación ideal), es decir, una “nueva identidad social que les sirva para integrarse en el grupo y ser respetados y valorados, es más probable que hagan uso de la violencia relacional como herramienta para conseguir este objetivo” (Moreno Ruiz, 2009, pág. 540). Búsqueda de poder entre iguales. Las representaciones sociales; caracterizadas como la fabricación de conocimiento dadas en el individuo, pero que también es relacional con el entorno social. Moscovici (2003). Donde el individuo en una interacción se representa al medio y toma de él para afirmar su RS.

Las categorías que los niños y las niñas detectaron en la institución escolar fueron: **“palabras para herir”, “lastimar cuerpo”, “justicia por mano propia”, “eliminación del dialogo”,**

En este capítulo se presenta el análisis interpretativo de la violencia en la escuela. Una vez halladas las categorías axiales en el ámbito escolar, se procedió a la búsqueda de las categorías selectivas a través del análisis inductivo. La categoría selectiva encontrada se consideró el núcleo de la representación social de la violencia en la escuela. Esta categoría selectiva se le denominó: **“DOMINACIÓN”**.

Observar (grafica N° 29).



Ilustración 29 “categorías axiales en escuela”

Las RS de la violencia en la escuela se ha denominado **“Dominación”**, expresa por una parte en el componente actitudinal lo que niños-as experimentan con respecto a los sentimientos entre pares; en segunda instancia el componente informacional (cognitivo o

concepto) lo que los niños están construyendo a partir de esas relaciones y en tercer lugar está expresado en el campo de la representación, es decir el concepto general al cual se refiere la representación social de violencia en la escuela.

Las RS de violencia “**Dominación**” aparece reflejada en las diferentes prácticas y formas de relación que tienen efectos sobre el sistema vincular afectivo que han construido los niños-as participantes con sus pares. Las cuales aparecen en la (gráfica N°30), en la que se evidencia el primer componentes actitudinales de color verde claro y el componente informacional de color verde fosforescente.

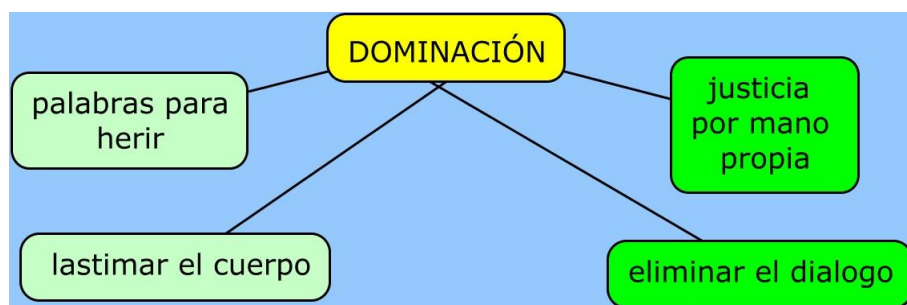


Ilustración 30 “Componente actitudinal –informacional”

Las RS “**Dominación**” en la escuela en el componente actitudinal se identifica un elemento fuerte “**desconocimiento mutuo de las diferencias en las relaciones con los pares**”. En el componente emocional entre pares es preponderante la eliminación de prácticas sobre los Derechos del otro. “El habitus es una “suerte de trascendente histórico” que funciona como esquema abierto de producción, percepción y apreciación de prácticas y que, a la vez, se adquiere sólo mediante la práctica” (Bourdieu P., 2004,

pág. 2). De tal manera en la inserción escolar los pares continúan sus costumbres socioculturales, comportamientos repetitivos en todo contexto, muchas de las conductas transmitidas de generación en generación son un arremedo sin cuestionamiento sobre los beneficios o perjuicios que trae dicho actuar.

Las RS “**Dominación**” en la escuela se expresa en la categoría “**palabras para herir**”. Es en la práctica del uso del lenguaje con el que se expresan los niños y las niñas para discriminar, ofender, excluir al otro.

“La reproducción de las relaciones de clase, en realidad, es también el resultado de una acción pedagógica que no parte de una tabula rasa, sino que se ejerce sobre sujetos que recibieron de su familia o de las acciones pedagógicas precedentes por un lado cierto capital cultural y por el otro un conjunto de posturas con respecto a la cultura” (Bourdieu & Passeron, 1979, pág. 17).

“**Palabras para herir**” revelan un sustrato cultural, social, emocional; bagaje que traen los niños y las niñas. En el componente actitudinal, las palabras son producción fonética, intercambio de significaciones, construcciones simbólicas, las que tienen una dosis de daño y ofensa. Se evidencia que el lenguaje expresa exclusión del otro. Las palabras son el vehículo donde se materializan los sentimientos, imágenes mentales, con las que se penetra las representaciones sociales que los niños tienen de la violencia.

“En el año 2012 a las 12:00 a.m. Yo iba saliendo del colegio con mi amigo, dos compañeros nos gritaron malas palabras y nosotros les respondimos.”. H13g11.

“Palabras para herir”,

“El lenguaje, es capaz de transformarse en dispositivo objetivo de bastas acumulaciones de significado y experiencia, que puede preservar a través del tiempo y transmitir a las generaciones futuras. En el cara a cara el lenguaje posee una cualidad inherente de reciprocidad” (Berger & Luckmann, 1.993, pág. 56).

Las palabras se vuelven representación social de la Dominación cuando con ellas se vulnera al otro, dicho de otra manera es un desafío a una posición inamovible. Con las palabras se lastima la integridad, el buen nombre del otro, con ellas se destruye, se deshonorra.

Las RS **“Dominación”** en la escuela se expresan en la categoría **“lastimar cuerpo”**; “la violencia simbólica es el fenómeno de la dominación masculina, que, lejos de ser sólo una violencia ejercida por hombres sobre mujeres, es un complejo proceso de dominación que afecta a los agentes sin distinción de géneros” (Bourdieu P., 2004, pág. 2). En **“lastimar el cuerpo”** la violencia además de tener una carga simbólica, es también física. El componente actitudinal expresa sentimientos de desprecio, estigmatización, menosprecio, discriminación. Es desconocimiento del otro como sujeto de Derechos. Bourdieu continua afirmando que

“La posibilidad del lazo social está dada por el poder, es decir, por las relaciones de fuerza y la imposición de “unos” sobre “otros”, imponiendo una arbitrariedad y ligando así a los individuos, sujetándolos a un mundo donde la mayor fuerza ejercida está en cualquier uso de poder” citado por (Moreno, 2006, pág. 3).

La violencia comienza por ser invisible y llega a visibilizarse en el sometimiento y la dominación que ejercen unos sobre otros. Mirar el relato...

“Hace seis meses me deje de hablar con mi mejor amiga, pasaron dos semanas, ella me trato muy mal, yo le conté a otra amiga. Mi amiga iba conmigo, la paro en el parque de Nazareth, y le hizo el reclamo porque me había tratado mal, entonces ella le pegó una cachetada y nos agarramos del cabellos dos contra una. Salió llorando mi ex amiga, se fue, para la casa. Al otro día la mamá fue a poner la queja al colegio. Arreglamos los problemas con la coordinadora y nos pedimos disculpas” M12g04.

La violencia física que ejercen las niñas contra las mismas niñas evidencia una relación de Dominación que alcanza a las personas de mismo genero y asume la condicion de patriarcal

“la relación patriarcal no solo se expresa en las relaciones entre hombres y mujeres, la imagen de dominación del más fuerte sobre el otro se expresa igualmente en las relaciones hombre- hombre y mujer contra mujer. La representación de que el poder puede ser arrebatado por la fuerza, no escapa a hombres o mujeres”
(Velazquez Reyes, 2010, pág. 38).

Estos comportamientos son producto de los aprendizajes recibidos.

El segundo componente de la representación social “**Dominación**”, es el **componente informacional**, es el elemento racional, cognitivo, está dado cuando el niño la niña ha visto la violencia en el otro. El componente informacional surge en las siguientes categorías: “**Justicia por mano propia**”, “**lastimar el cuerpo**”

“**justicia por mano propia**”; cuando no se le ha reconocido al niño o a la niña; se manifiesta ante la ausencia de justicia, los mismos afectados buscan resarcir la justicia, desde lo personal.

“En cuanto a la justicia retributiva o la noción de sanción, [...] la reacción del niño es diferente según sea gobernada por el respeto unilateral o el respeto mutuo. La coacción adulta es la fuente principal, si no única, de la idea de sanción expiatoria. El único modo de hacer aplicar una regla exterior a la conciencia del sujeto, en efecto, consiste en sancionarla con la reprobación o con esos símbolos materiales de la reprobación que son los castigos” Piaget, (1999), p.33-34.

Los individuos están inmersos en un contexto socio-cultural con una débil presencia de la autoridad, con procesos frágiles de reconocimiento. La escuela es una institución que convoca al encuentro pluricultural, y pretende levantar puentes entre el conocimiento y lo relacional. Quizá por eso mismo, se intenta pensar en la escuela como un espacio público donde fundar criterios de justicia. Mirar el relato...

“Ellos sacaron un cuchillo y se nos vinieron detrás, yo arranque a correr y me escondí, mi amigo siguió su camino, ellos lo alcanzaron y lo amenazaron, le preguntaban por mí, le dañaron el bolso”. H13g11

En la presente investigación se halló una predisposición negativa hacia los pares, predisposición que se ha construido a partir de experiencias negativas vividas en los

vínculos familiares y reproducidos en el contexto escolar. Las actitudes negativas relacionadas con los vínculos afectivos se representan en la siguiente categoría 1. “**Eliminación del dialogo**”, “La «violencia simbólica» es exactamente la acción pedagógica que impone significaciones y las impone como legítimas” (Bourdieu & Passeron, 1979, pág. 18). Sin ser legítimas las consideraciones, de ahí que “**eliminación del dialogo**” guarda una carga de silencios que alude a la violencia invisible.

Las RS “**Dominación**” se da el componente informacional, ya que entre pares saben que el silencio de la palabra es algo que lesiona al otro, porque esta lleva intercambio vivo, ahogar el dialogo, anular la palabra, todo sucede cuando el recurso oral ya no sirve para canalizar la relación; enmudecer es la solución; dicho de otra forma es la incomunicación, la ruptura de la relación entre pares.

“Como él, un día, le daño los audifonos a mi amiga, yo le dije “¿a usted le gusta que le dañen las cosas? Usted no paga las cosas que ha dañado”, yo le dije ¿usted por qué dañó eso...? y él me contestó, “y a usted que le importa sapa” yo le iba a hablar y no me dejaba hablar, entonces yo le zampe una cachetada. Yo iba con las intenciones de hablar, pero como la respuesta de él, fue “a usted que le importa sapa”. M12g95 E.1.

En el grafico N° 31, se presentan el campo de la representación social de la violencia en la escuela, en el cual se evidencian un núcleo central de “**Dominación**” y el componente actitudinal (afectivo) e informacional. En los relatos de los niños y las niñas sobre violencia en el entorno escolar, emerge en el escenario escolar “**el desconocimiento mutuo de las diferencias en las relaciones entre pares**”, desconocimiento que se enmarca en un contexto de relaciones de poder.

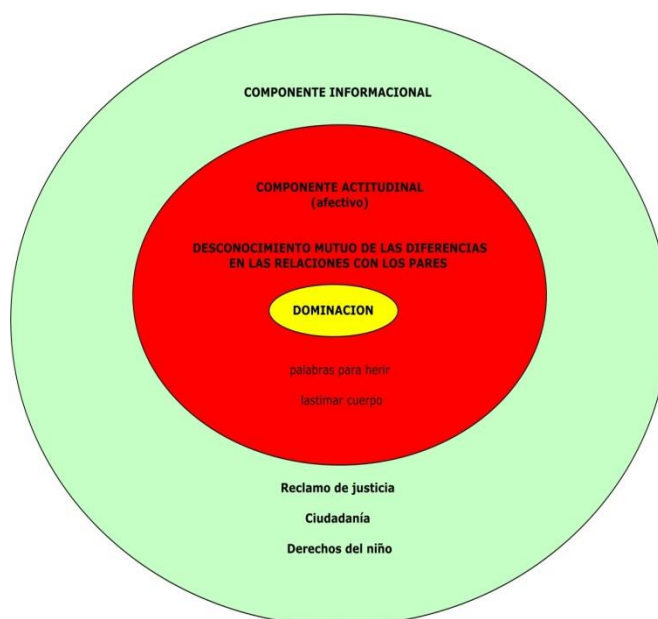
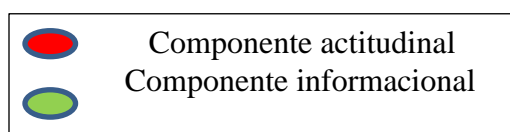


Ilustración 31 “Campo de la representación escuela”



4.2.3. La violencia en la comunidad, desde las categorías axiales a la categoría selectiva.

La violencia en la comunidad es reconocida por los niños y las niñas en las fuerzas de “**Dominación – sumisión**” que ejercen otros agentes externos sobre una población. Parfraseando a Aristóteles, “**Dominio**” es una estructura que consta de dos partes los

que ejercen autoridad y los que la obedecen; dichos roles son rígidos, dominante, asimétrico, citado por (Echetgaray, 2008). En la comunidad estas estructuras son severas, lo que cambia son los sujetos, el pensamiento se perpetúa, ideología de una cultura patriarcal.

La “**Dominación – sumisión**” aparece cuando la población se encuentra en estado de “**indefensión**” se llama indefensión a la incapacidad que tiene el sujeto de protestar, de reclamar sus Derechos, a que no se le vulnere. Esa insolvencia que tiene el sujeto después del abuso, el daño, la afectación. **Ante el “abuso de la policía”**, acciones para “**Dominar**”, el dominio aparece cuando se usan “**palabras para herir**” o hay “**desinterés por el otro**” y particularmente con la “**justicia por mano propia**”. Las huellas de esa Dominación- sumisión aparecen en “**abuso**”, “**por el dinero matan y roban**”.

Encontradas las categorías axiales se procedió a la búsqueda de la categoría selectiva a través del análisis inductivo. La categoría selectiva encontrada se consideró el núcleo de la representación social de la violencia en la comunidad. Esta categoría selectiva se denominó “**DOMINACION - SUMISION**” ver (grafico 32)



Ilustración 32 “R.S. violencia comunidad”

La representación social “**Dominación –Sumisión**” es expresada en el componente actitudinal, la emocionalidad. “las actitudes son componentes primarios de las representaciones sociales, ofrece un panorama constitutivo para comprender mejor la formación y cambio de creencias compartidas socialmente” (Parales Quenza & Vizcaíno Gutiérrez, 2007, pág. 352). El componente actitudinal esta dado en relación con otros. Dicho de otra forma, al vivenciar la realidad, el sujeto experimenta sentimientos que pueden ser adversos o positivos.

“**Dominación – sumisión**” aparece como una representación social de la violencia, donde su componente actitudinal se apoya en diversas prácticas y formas de relación que tienen efectos sobre el sistema de vinculación afectiva que han construido los niños-as participantes. Lo actitudinal tiene que ver con el afecto y este se puede manifestar en amor o el no amor, el odio y el no odio, lo que agrada y lo que desagrada. En el componente actitudinal del presente estudio hay una predisposición afectiva negativa, la persona experimenta de una manera indeseable; es un sentimiento que se manifiesta de

forma desagradable y forma parte de la representación social “**Indefensión**”. Forma en que la víctima esta descubierta frente a las agresiones del victimario, la indefensión se pueden visualizar en la (gráfica 33). En el componente afectivo lo primero que se destaca es el vínculo emocional que se plantea en las relaciones de “**indefensión**”, nuclea varias de las categorías axiales “**abuso**”, “**palabras para herir**”, “**desinterés por el otro**”; aparece en la gráfica de color amarillo, El componente informacional, es el concepto que los niños construyen a partir de la información que reciben del contexto en general se percibe en la categoría axial: “**abuso de la policía**”, “**dominar**”, “**justicia por mano propia**”, “**por el dinero matan y roban**”. En la gráfica se observa de color rosa.

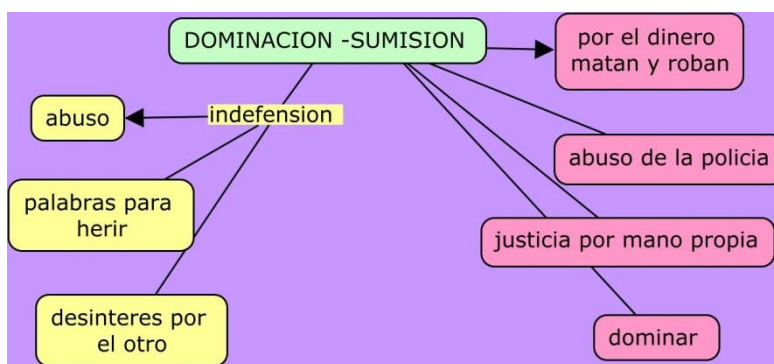
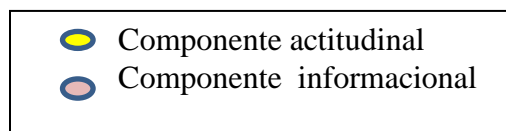


Ilustración 33 "Gráfica Componente actitudinal – informacional"



En las RS “**Dominación – Sumisión**” el componente actitudinal se expresa en la categoría “**indefensión**”, es la incapacidad para defenderse, la “no defensa” en situación amenazante, o de vulneración. Amenaza a la víctima “indefensa” genera estados de inestabilidad y desequilibrio psicológico, pero más que eso genera una inhabilidad para la defensa. “la inexistencia de relación entre las acciones del individuo y los cambios producidos sobre hechos significativos del entorno” (Fernández Castro & Edo, Izquierdo, 1994, pág. 129). Se percibe una ruptura de relaciones, evidente con los otros en el entorno; los sentimientos brotan ante la incapacidad de la víctima. El componente actitudinal se vislumbra en el sobresalto, el sufrimiento, la interrupción de la conducta abrupta debido a la aparición de estados apasionados y penetrantes, que afectan la sensibilidad del sujeto negativamente.

“Un día yo estaba en la casa sola estaba viendo televisión, tenía la ventana abierta se arrimó un señor pidiendo algo de comer, yo le dije que no había nada, empezó a decirme que yo estaba muy linda, me pregunto mi nombre yo le dije que me llamaba Kelly y me dijo que yo estaba buena “para besarle esa cuquita” y luego se fue, quede tan asustada cerré la ventana, con unos nervios que no podía caminar”. M12g05.

Es la intimidación, manipulación, se da a partir de la imposición de estructuras opresoras que ejercen el ejercicio de la “**Dominación – Sumisión**” mediante la obediencia.

También sucede en las RS “**Dominación –Sumisión**” en el componente actitudinal en la categoría “**palabras para herir**”. La indefensión nuclea la categoría del lenguaje. El lenguaje está anclado a la estructura interna del cerebro humano en el que por años de

historia el patriarcado ha invisibilizado la discriminación dándole insignificancia al otro. El lenguaje que rige a la sociedad, no es simétrico, todo lo contrario es asimétrico con respecto al género, a la clase, la etnia, etc. “la competencia comunicativa del niño, las capacidades lingüísticas y la calidad del dialogo están fuertemente influenciadas por la calidad del vínculo y la disponibilidad de la madre, determinante de los procesos verbales infantiles” (Ulriksen de Viñar, 2002, pág. 186).

La palabra sirve de vehículo para transferir ideas, cuando la palabra se usa para transportar la ofensa, causar heridas emocionales, invisibles en el otro; “**palabras para herir**” es discurso opresivo y discriminatorio en el que se camufla la violencia simbólica; lenguaje que vulnera la integridad del otro. Seligman (2015) sostiene que “los patrones de lenguaje que reflejan relaciones negativas sociales, desconexión y emociones, sobre todo negativos de ira-emergido como factores de riesgo” (pág. 159). Características que arrojan la separación entre los vínculos, lo psicológico, en la comunidad y estas características son fuertes indicadores de “**Dominación - sumisión**”, así como también en las palabras de los sujetos se avizoran el grado de desprecio que ha tenido. Dependiendo de cómo esté el ser, en su individuación de esta manera se expresara. El lenguaje está cargado de estructuras profundas. “El lenguaje nace significativamente dependiendo del contexto en el que se dé, de ahí la relación incuestionable entre lenguaje y realidad social” (Clavaguerra Pineda & Campos Pineda, 2002, pág. 2). “**Palabras para herir**”, son discursos verbales que causa resquebrajamiento emocional, que yace en contextos de transgresión; se da el desconocimiento del otro como sujeto de Derechos.

“Traje este libro “el viejo y el mar” de Ernesto Hemingway para mostrar que hay personas que utilizan las palabras para herir a otras personas”. H12g88.

Las RS “Dominación – sumisión”, en el componente actitudinal la categoría **indefensión** y se hace visible en “**desinterés por el otro**”, cuando no se satisface las expectativas del otro, puede haber un desamparo o frustración, se evidencia los sentimientos de desinterés, el no reconocimiento, la no identificación como ciudadano, niño-a, la confusión frente a los valores del otro. La indiferencia y el desprecio en la comunidad. Afirma Weber: "en el sentido general de poder y, por tanto, de posibilidad de imponer la propia voluntad sobre la conducta ajena, la dominación puede presentarse en las formas más diversas" citado por (Emmerich, 1991, pág. 94). De ahí que **Dominación** tiene unos intereses frente a los dominados, cuando estos no llenan sus intereses; cuando sus actos no llenan sus expectativas, entonces aparece “**desinterés por el otro**”.

El componente actitudinal se evidencia en los sentimientos de auto sobrevaloración, o subvaloración por el otro. Son los sentimientos emocionales, es violencia silenciosa y discriminatoria, que conduce a una emocionalidad excluyente y de resistencia, genera trastornos de conducta.

“violencia es cuando todo lo quiero para mí, estamos haciendo algo con varias personas y lo quiero primero yo. Y después si me piden una ayuda después si le hago a los demás”. H13g11 T.2.R.P.V.

El encuentro con otros es esencial en el crecimiento del ser como persona. “El encuentro con Otro genera una transformación del Yo de la cual no hay retorno. En el transcurso de ese intercambio se reconoce que el yo es el tipo de ser en el que la permanencia misma dentro de sí se revela imposible” (Butler, 2.009, pág. 45). De esta manera, “yo” soy en la medida que el otro me reconoce y yo lo reconozco, ese intercambio mutuo genera transformaciones internas y externas en ambas partes, de lo contrario no se puede dar una interacción.

Las RS “**DOMINACIÓN- SUMISIÓN**” se expresan en la categoría “**abuso**” y esta nucleada por la categoría “**indefensión**”. El componente actitudinal se evidencia en los sentimientos de: incapacidad, sufrimiento, rechazo, desaprobación que acompaña al acto violento; el acceso al cuerpo del otro, de manera violenta vulnerando el dispositivo de la voluntad. El no permiso de la toma del otro cuerpo. Este tipo de agresión sexual deja “efectos psicológicos negativos a corto y largo plazos, los cuales parecen presentarse sin importar el sexo de la víctima” (Briere & Runtz, 1989, págs. 65-75). Se despoja al individuo de sus Derechos. “**abuso sexual**” se hace visible en “violencia Directa”, pero trasciende a las estructuras profundas “violencia simbólica”. **Abuso**, genera compromiso emocional del agredido; al transcurrir el tiempo éste se torna más agudo; en el desarrollo sexual de la adolescencia se dificulta su desarrollo. Se repite la diada de agresividad (fuerte Vs débil). “La vulnerabilidad sexual conforma un elemento importante para explicar por qué las víctimas más frecuentes en el abuso sexual son de sexo femenino” (Finkelhor, 1987, págs. 42-45). Prácticas de abuso en una cultura

tradicionalmente machista, ejercidas en función del dominio, poder y control sobre las mujeres y los niños.

“Entonces yo iba con un primo ahí. Cuando llegaron unos de esos muchachos grandes que se llama Julián y Morocho así le dicen. Entonces cuando yo me vine para la casa, que le estaba ayudando a un tío a trabajar, yo le pregunté que si necesitaba más ayuda, y dijo que no. Entonces yo arranqué a correr a bañarme y mi primo estaba peluncho en la cascajosa con un man. Yo mire que morocho cogió al man a hacerle el amor por la cola y yo le decía que no lo hiciera, y más lo hacía. Entonces yo le decía suelte al niño. De malas váyase para la casa, me contestaba” H12g02 “Entonces me cogieron entre todos y me metieron al barro, me toco volver a bañarme. Me salí, me echaron otra vez al barro, entonces me bañé, cuando yo mire que me tenía el pene en la cara. Morocho me orino toda la espalda. Entonces yo me tuve que juagarme rápido ahí. Todo orinado llegue a la casa así”. H12g02.

La fuerza está acompañada de sentimientos de miedo, humillación, que se hace de la persona tanto en su integridad física, psíquica, moral, Derechos, libertades, es palpable la **“indefensión”**. La cultura Dominante se expresa en formas de cohesión a la fuerza, donde se legitima la violencia para someter al diferente.

El segundo componente de la representación social es **el componente informacional**, contribuye a que se fije la representación social, porque a través de las informaciones que los niños escuchan, aprenden, aparecen una serie de mensajes nuevos que antes no existían, nuevas informaciones que develan nuevas violencias. El componente informacional esta dado en las RS cuando el niño y la niña aprenden de otros porque lo vio o lo escuchó. Aborda todo lo que el niño sabe de dicha categoría. Las RS **“DOMINACIÓN - SUMISIÓN”** se expresa en la categoría **“Dominar”**. Según el diccionario de la real academia, infinitivo que significa 1. Tener dominio sobre algo o

alguien 2. Sujetar, contener, reprimir. “La idea de la autoridad concebida como una relación en que el deber de obediencia interiorizado, legitimado, es fundamental, y sin la cual no hay dominación” (Emmerich, 1991, pág. 99). Dominar es empoderarse en el control del otro u otros. Es establecer una relación de “dominador y dominados”, sometidos a las reglas del otro u otros. En el componente informacional esta dado “**Dominar**”, cuando los niños y las niñas saben que los Derechos de los otros están siendo violentados. “**Dominación – sumisión**” en una relación transferida como natural, pero que en realidad afecta la integridad del otro. Violenta creencias, valores, lo más íntimo, que sustenta la identidad colectiva.

“un niño de pie disfrazado con botas hechas de papel periódico y la cara cubierta con un pasamontaña. La mano derecha apunta con una pistola a la cabeza de una niña ubicada frente a él en posición de sometimiento arrodillada de espaldas para no ver el rostro de quien le pone la pistola en la cabeza. Las manos de las niñas aparecen atadas en su espalda por unas cadenas hechas de papel, al lado de ella, hay una niña de pie encadenada por sus dos manos” (H13g66, M12g44, M12g33).

Las RS “**Dominación –Sumisión**” se expresan en la categoría “**justicia por mano propia**”, el niño reconoce la ausencia de justicia, de equidad. Esta categoría nace ante la ausencia de autoridad, la no respuesta institucional, el silencio, la vulneración de los Derechos. El ciudadano manifiesta su descontento, hace ver “la inoperancia de la justicia institucionalizada puede conducir a dos caminos: a creer que los hombres deben retomar su cuota individual de venganza (...) o plantear una reforma profunda del sistema actual” (Rosatti, 2006, pág. 383). Lo que hace que se dé una respuesta como reacción. “**Justicia por mano propia**” genera mayor impunidad, es la justificación para mayor violencia. Son acciones por separado para defenderse por sus propios medios sus

Derechos (todo ciudadano tiene el Derecho de protección y seguridad por parte del Estado). Las víctimas están desprotegidas porque pide al estado el resarcimiento y la justicia de sus derechos.

Como ahora se han vistos muchos muchachos adolescentes matando personas o mal tratando”.m13g77.T.1.P.

“la retroversión de la capacidad de venganza desde el estado hacia los individuos supone la quiebra no solo del “contrato político” por ineficiencia de los gobernantes sino la quiebra del “contrato social” que habilita buscar soluciones de conjunto a los problemas comunes de modo individual o grupal mediante la conformación de bandas justicieras” (Rosatti, 2006, pág. 384).

De ahí que el silencio del estado más la vulneración del Derecho, genera acciones de respuestas hasta en los más frágiles. En el componente informacional se hace evidente que en tiempos pasados la justicia por mano propia era válida socialmente, hoy se descubre como una violencia más. Los Derechos de los ciudadanos en los últimos tiempos se han emporado en voz de las nuevas ciudadanías que protestan por las reivindicaciones de un Estado que se empodera y aplica justicia para todos.

La RS “**Dominación –Sumisión**” se expresa en la categoría “**por el dinero matan y roban**”, el valor del dinero se posiciona por encima de todo, este corrompen lo sagrado, lo intocable, la integridad, la dignidad, la vida. “las primeras infraestructuras de tráfico de marihuana y cocaína se construyeron a partir de las experiencias acumuladas por

organizaciones de contrabandistas durante el siglo XIX y comienzos del XX. Por supuesto, la debilidad histórica del Estado colombiano” (Vargas Velásquez, 2010, pág. 159). Aparece un nuevo tipo de relación social fácil y rápida con la que se permite escalar la estructura social sin tantos afugias económicas, como es la ilegalidad. En estas nuevas manifestaciones sociales aparece la categoría “**por el dinero matan y roban**” con tal de conseguirlo, porque es el dinero un condicionante urgente e indispensable para poder posicionarse en esa escala social, en esa cultura patriarcal. El componente informacional está dado por el conocimiento que el niño-a tiene de la práctica ilegal, económica, que imponen a una persona para que acceda a algo, con el fin de un provecho económico e ilícito; delito que afecta la libertad, la propiedad y la integridad física. Dinámica relacionada con la criminalidad, que victimiza a ciertos sectores de la sociedad. ver relato...

“también traje esta moneda para mostrar cómo hay personas, que para conseguir lo que quieren, van y se ponen a matar gente y a robar”.h12g88

“**por el dinero matan y roban**” ejercen control territorial y social. ver presentación performance...

“un niño de pie disfrazado con botas hechas de papel periódico y la cara cubierta con un pasamontaña. En el brazo tiene un brazalete, en su mano derecha apunta con una pistola a la cabeza de una niña ubicada frente a él en una posición de sometimiento arrodillada de espaldas para no ver el rostro de quien le pone la pistola en la cabeza. Las manos de la niña aparecen atadas en su espalda con unas cadenas hechas de papel, al lado de ella, hay una niña de pie. Los niños está representada la violencia como un acto de sometimiento de un ser humano a otro. Un perpetrador que somete, caracterizado con elementos propios de los grupos armados que operan en zonas rurales (botas) algo que les cubre el rostro. El sometimiento se representa en la postura de los

cuerpos. El perpetrador es superior a la víctima y esta aparece arrodillada. El perpetrador también se caracteriza por el arma que tienen en su mano. La víctima aparece como tal por su posición de inferioridad. El perpetrador usa y expresa su dominio en la postura, el gesto de apuntar con el arma sobre la cabeza y el uso de un arma. La víctima muestra su indefensión en la postura de rodillas”.

Las RS “**Dominación –Sumisión**” se expresan en la categoría abuso, el componente informacional está dado por lo que el niño- niña aprendió de la policía; institucionalidad de carácter represivo. Funcionarios del estado corruptos, que se amparan en la institución para delinquir, (aunque es un organismo de control del aparato del Estado; dotado de poder coactivo inmediato, el que restringe y previene conductos jurídicamente inaceptables).

“Las escenas muestran como los campesinos son agredidos con gases lacrimógenos, bolillo. Entre varios uniformados golpean a un campesino el cual sangra” T.3.D.R.S.P.V.

Eric Fromm sostiene “Hay muchas clases de trabajo que no pueden realizarse apropiadamente la obediencia no se respalda en el miedo” (Fromm, 1987, pág. 9). Abuso de la policía logra imponerse gracias al temor que los otros pueden ver en él, en un rango elevado. La cultura de la violencia hace del miedo una institución. A su vez, la incertidumbre y el miedo continuos tienen efectos en la vida diaria de la comunidad, puesto que significa anulación de los Derechos del otro. Observar grafica N° 34.

En dicha gráfica, se presenta el campo de la representación social de la violencia en la comunidad. Entorno donde el niño y la niña socializan lo aprendido con otros, entorno donde el tipo de vinculación afectiva negativa, que el niño y la niña tejieron con

otros en diferentes contextos; desde los patrones de crianza hasta hacerse visible en la escuela y comunidad generaron unos efectos como la “**indefensión**”, que es lo mismo que la incapacidad de responder ante el ataque. Es estar del lado de la ignominia, la vergüenza, sin respuesta. Y el componente informacional que son los conocimientos sobre el Derecho, la justicia, las instituciones y la ciudadanía que los niños elaboran del contexto.

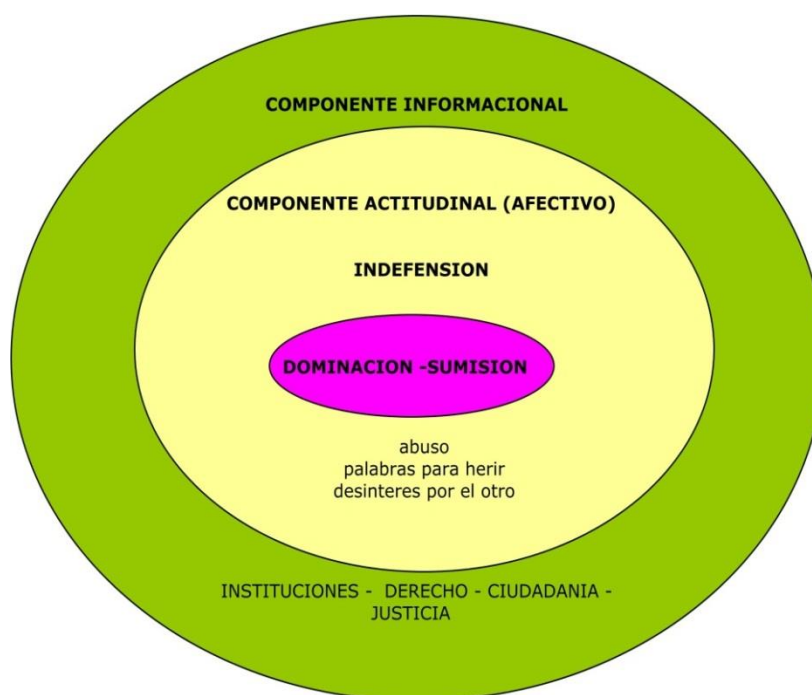
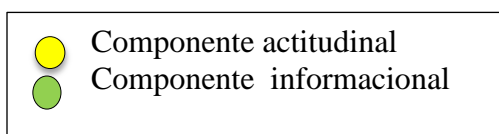


Ilustración 34 “Campo representación Comunidad”



4.3. Momento comprensivo.

El nivel comprensivo en el cual se pretende articular los elementos básicos en un texto de carácter argumentativo que dé respuesta a las preguntas de investigación planteadas en torno a las representaciones sociales de violencia de los niños y niñas del municipio de Garzón. Se pudo visualizar las agrupaciones, las relaciones entre categorías y subcategorías, de tal manera que emergieron formas de las representaciones sociales de la violencia del grupo de niños y niñas.

4.3.1. La violencia en la familia una expresión de la “**Dominación-sumisión**”

La familia es un contexto íntimo, privado, en el que se reproduce y perpetúa la existencia de un modo social. La familia como lugar de convivencia íntima y simbólica, en el que se elabora de una manera particular, las transformaciones del grupo y de los sujetos, y en el que se entrelazan, relaciones básicas, que consolida un carácter individual y colectivo (López, 1998). El núcleo familiar es la primera matriz de construcción y reproducción de la cultura hegemónica.

A medida que se incorporan o procesan nuevos datos, estos sufren modificaciones. Estos cambios reflejarán la “afinación” recurrente que se requiere para llegar a obtener una buena clasificación del contenido (Cáceres, 2003, pág. 64).

4.3.1.2. Campo representacional RS violencia en la familia

En este apartado se presenta el campo de la representación social de la violencia en la familia. Entorno donde el niño y la niña se forman, de allí aprenden el tipo de vinculación afectiva que el niño y la niña entrelazan con otros; porque son estos patrones los que se manifestaran en lo social. “La familia va a ser cuestionada y denunciada como ámbito de dominación masculina” (Guerra, 2.009, pág. 1). Será la familia la que se encargue de la transmisión y reproducción las relaciones de poder, los valores patriarcales, los estereotipos de género, en el proceso de socialización; este entramado conduce a que todo aquel que no cumpla con el estereotipo preestablecido socialmente es discriminado e inferiorizado. Sucede en los patrones de familia y los patrones sociales.

En los relatos de los niños y las niñas sobre la violencia en el entorno familiar emerge la “**Dominación – Sumisión**” como el núcleo central de la representación social; se detecta un “**fraccionamiento en el sistema de vinculación afectiva**”, producto de los patrones de crianza en la desigualdad de los géneros y las relaciones de poder paterno filiales, invisibilizadas al lado de una historia que justifica la marginación femenina y un mundo centrado alrededor de las relaciones masculinas. Producto de la representación de una cultura patriarcal.

En las relaciones familiares se detecta “la presencia de dos actores que son formadores de identidad de género, pero a su vez los que reproducen los modelos sociales con roles para cada miembro de la familia” (Breto Fernández & Radio Taíno, 2014, pág.

282). En la estructura relacional interna del grupo familiar, en la diada padre – hijo, se plantea unas relaciones asimétricas, jerárquicas; verticales, autoritarias, que propenden por una masculinidad Dominante. Se potencian unas relaciones discordantes, entre padres Vs hijos. El componente actitudinal de la RS se enmarca en un contexto de **“fraccionamiento en el sistema de vinculación afectiva”** con **“relaciones resquebrajadas”, “palabras para herir”, “cuerpo lastimado”, “soledad”**. Relaciones basadas en un sistema de comunicación lesionada (hasta el desamor comunica).

“El fraccionamiento en el sistema vincular afectivo” de los niños y las niñas se deben a un sistema de comunicación cada vez más vertical y autoritario, exigente, que arroja una necesidad de interconectarse con otros. La comunicación negativa de la interacción familiar es la ausencia de ese interlocutor; el participante tiene un elevado nivel de exigencia por su parte (pensamiento Dominante). Que intervienen en la comunicación como consecuencia se dan altos grados de discriminación. Los niños lo hacen visible en sus voces:

“mi mamá cuando me tuvo, se fue para allá a vivir con mi papá y dejó a mi hermana viviendo con mis abuelos, (porque mi hermana no es hija de mi papá) y ella no le ayuda hacer tareas. Mi hermana, le saca en cara que la dejó y que a ella no le importó”
M12g95. E.1.

La representación social **“Dominación –Sumisión”** está presente a lo largo de la estructura de la familia, visible en su accionar diario, con unas relaciones resquebrajadas en la diada de padre- hijo. Ante la ausencia del poder del padre quien todo lo controla, lo vigila y subordina. En el componente actitudinal de la representación social de

violencia se generan lesiones en los vínculos, manifiesto en sentimientos de dolor psíquico. La que causa silencios, represiones, ausentismo. La RS “**Dominación – Sumisión**” refuerza los prejuicios, la exclusión, hacia los demás. Forma de ganar protagonismo y aceptación en la cultura patriarcal. El niño es como una esponja, todo lo que ve, lo anexa a su estructura mental, sin pasarlo por el tamiz de la duda (Sartori, 1.998). El niño no tiene la capacidad de discriminar lo que percibe. Las representaciones sociales de violencia en los niños, están reforzadas por estereotipos, que a temprana edad se le refuerzan dichos aprendizaje del entorno familiar.

El lenguaje es un sistema convencional; discurso por el que transitan las representaciones sociales de “**Dominación – Sumisión**”, vehículo que transborda ideas cargadas de múltiples sentimientos discriminatorios. En esta medida es un medio de reproducción de poder. Palabras para herir, afianza exclusiones. Las representaciones sociales afectivas negativas, que los niños expresan oralmente en muchas ocasiones las asocian con “el menosprecio”, son rótulos con los que se esquematizan las representaciones de poder, haciéndose evidente la “**Dominación – sumisión**”.

Los adultos desconocen lo que ocurre con los hijos, los menores se exponen al abandono por parte de los Padres. Vínculos que se desunen. Se plantea así lesiones vinculares entre generaciones. “Las relaciones tempranas distorsionadas estarán ligadas con la psicopatología en el transcurso de la niñez y adolescencia” (Repetur Safrany, 2005, pág. 9). Cuando los niños y las niñas tienen pocas reservas personales para hacer frente a una situación violenta, los efectos son la incapacidad de controlar su vida, esta

situación genera aislamiento. Aprendizajes mal sanos, que son deudas de cuidado, de reconocimiento del otro. Las últimas investigaciones de Universidad Brigham Young, dedujeron que **“la soledad”** es un asesino en potencia, ya que el aislamiento, pueden conllevar desenlaces fatales (Semana.com, 2015). El que no puede reproducir el modelo patriarcal de **“Dominación –sumisión”**, modelo autoritario, vertical, genera crisis, donde las partes; no aceptan el modelo impuesto, ni se somete a dicho esquema de autoridad. Se plantean la crisis.

COMPONENTE INFORMACIONAL DEL CAMPO REPRESENTACIONAL DE LA R.S. DE VIOLENCIA EN LA FAMILIA.

En el componente informacional de las RS de violencia en la familia, se sabe que en las relaciones familiares de violencia, antes no era violencia el maltrato entre los miembros de familia, porque no habían cambios culturales, en los que circularan informaciones de las nuevas en relación con la vida familiar, tienen que ver con: **Las nuevas relaciones de esposos, nuevo rol de padres, los Derechos de los niños.**

Las nuevas relaciones de esposos

La vida doméstica de la familia tradicional, la mujer dentro de la casa y su dependencia de la dominación masculina, se estructura en roles con diferentes jerarquías evidente en las RS **“Dominación – sumisión”**. Hoy se plantea unas nuevas relaciones de género, porque si bien en el pasado se admitía el maltrato y la discriminación, la

dominación masculina excluyente, hacia las mujeres y los hijos y no era problema; en este momento se rechaza, y se apoyan la crianza diferenciada. Por eso, esa información contribuye a que esa relación de golpes y de maltrato hacia las mujeres y los hijos se vea como una violencia donde hay **“Dominación –Sumisión”**.

Ver relato...

*“La vez pasada la mujer y los hijos salieron corriendo porque **les iban a pegar, les lanzó un cuchillo, también desportillo una botella, todo borracho en la casa.**” M12g22 T.3.R.R.S.P.V.*

La sociedad le ha asignado un papel Dominante al hombre en el que les “permite legislar para otros, en lugar de percibirse y hablar de sí mismos de una manera íntima y personal, logrando con esto despersonalizar la experiencia que los varones tienen de sí mismos” (Burin & Meler, 2000, págs. 139-142). Se halla entonces históricamente un hombre sin conexión íntima, un hombre que se enrobusteció públicamente mientras que interiormente quedó sin historia personal, sin el relato propio. Las relaciones que históricamente se han construido con el cuerpo no han sido para entenderlo, aprehenderlo sino para Dominarlo²¹. Dejando al descubierto un hombre sin emocionalidad, invulnerable, un hombre sin llanto, sin dolor. Se sabe que solamente el dolor es el que puede sensibilizar, devolver la humanidad, la capacidad de sentir, la alteridad. La indefensión como un estado emocional, está lejos de los hombres. Entre las

²¹ Entrevista con Víctor Seidler, Manuel Zozaya y Carlos Bonfil.

construcciones históricas que ha hecho el papel Dominante masculino es la “**máscara**” de donde no brota sensibilidad, ni amor propio.

Las nuevas relaciones de esposos plantean una relación humanizante, donde la figura del hombre se construya en la realidad del ser humano (sensible) y no se re encapsule en la dominancia. Las nuevas propuestas están dadas por de equidad de género, de igualdad entre ambos miembros de la pareja; articular futuras identidades masculinas en función de erradicar la discriminación y la división sexual del trabajo. Emergen las nuevas masculinidades que cuestionan el rol tradicional del hombre modificando la naturalización de la violencia de las mujeres de tal manera que esta se reconoce como problema y se torna inaceptable.

Los Derechos de los niños

Tiene que ver con el nuevo lugar de los niños y las niñas en la sociedad; el cambio de paradigma; el niño fue considerado objeto depositario de cuidado al niño y la niña se le tenía como sujeto de protección y de corrección. Hoy son considerados sujetos de Derechos y esa percepción diferente de los niños y las niñas, implica una serie de prácticas, comportamientos, que en el pasado se veían normales en relación con los adultos y los niños; pero hoy, aparecen como elementos de violencia marcados por la “**Dominación –Sumisión**” relación vertical (adultos- niño-a). En los últimos tiempos está en ascenso la importancia que se les ha dado a niños y niñas como personas humanas con igualdad de Derechos. Los niños y las niñas se reconocen, se visibilizan,

se habla de un marco de respeto intergeneracional. Una de las formas que permite a los niños desenvolverse como sujetos de Derechos, es la participación cívico – política, en la familia, escuela, barrio.

En el uso del lenguaje, la palabra “infancia” culturalmente tiene una relación ambigua “Pareciera ser que desde nuestro inconsciente buscamos culpar impunemente a un personaje que no tiene capacidad de respuesta ni defensa, el niño” (Salazar Muñoz, 2009, págs. 7-8). Hoy la normativa internacional le reconoce la titularidad de sus Derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales; solo así se le llega a considerar persona y se le asigna un papel activo en la sociedad con deberes y Derechos cuyo tutor es la familia. El niño hizo una transición de la invisibilidad, de ser objeto de violencia “**Dominación – sumisión**” a convertirse en un sujeto de Derechos y tener poder para hacer, que sus opiniones sean escuchadas según el grado de madurez y desarrollo todo lo que tenga que ver con lo que afecta su vida y la de su comunidad.

Mirar el relato:

“Maltrato infantil cuando dos niñas que representan a dos mujeres adultas, mandan a sus hijos a trabajar siendo niños, porque la plata que reciben es para el beneficio de todos.” m12g33. T.I.P.

Nuevo rol de padres

Tiene que ver con las nuevas masculinidades, donde se plantea el cambio de paradigmas de una masculinidad hegemónica, tradicional, macho, sin sentimientos,

discriminador, macho alfa, competitivo, egoísta, narciso; a la nueva masculinidad de un hombre que se visibiliza diferente, Contradecir el paradigma, encarna un nuevo rol.

Reconocimiento de la diversidad sexual, es habitar otros entornos masculinos, más tolerante, más allá de la sexualidad.

Hoy se construye una nueva relación de pareja en el que mejora la comunicación. Se planea el empoderamiento de los vínculos relacionales básicos. Se abogan por el **reconocimiento del otro** en el entorno familiar, plantea un trato más digno y humano, a partir de unos padres dialogantes. Un padre que asume la responsabilidad frente a sus hijos (Pérez Testor, 2005, pág. 4). El cambio en la participación de los adultos en la formación de los jóvenes ha permitido impactar positivamente, posibilitando en los otros Derechos, incidiéndose en la vida del niño y la niña como “sujetos titulares de Derecho”. De esta manera se moviliza el empoderamiento y el liderazgo de niños- as- jóvenes de manera sistémica, política, en diferentes dimensiones.

En este contexto, este estudio sobre las representaciones sociales de violencia **DOMINACION- SUMISION** en el ámbito familiar tanto en su componente actitudinal como el componente informacional aborda la ruptura de una masculinidad mal tratante en lo emocional con las asignaciones sociales de espacios vigentes. Espacios que tienen que ver con las nuevas masculinidades. Cuya principal intención es develar en la representación social proceso de cambio social acaecido en los últimos años y que ha afectado de manera especial a los niños, niñas, jóvenes, donde los nuevos escenarios sociales son más igualitario, es decir, un escenario social en el que la presencia de lo

público en el contexto familiar es mucho mayor que años atrás y las funciones socio-históricas propias de la masculinidad y la feminidad empiezan a ponerse en cuestión. Permitirá analizar el proceso de “cambio en las representación social de los niños y las niñas” a través del tiempo, en el que se puede observar un ambiente menos discriminatorio.

Mirar relato:

M12g33 – “ellas creen que con solo darle cosas materiales con esas cosas van a sentir el amor de la mamá. Y no es así, porque uno necesita que la mamá se sienta a hablar con uno, le preste atención y cuidado, pero no. Así como usted lo está haciendo con uno (se siente su voz de llanto). Llegan del trabajo pendiente de otras cosas y uno le vale guevó, ¿sí ve?”

4.3.2. La violencia en la escuela una expresión de la **Dominación-Sumisión**

El escenario escolar es donde más libremente se expresa la violencia simbólica, en múltiples ocasiones pasa a la violencia física. Almario (2014) sostiene “Los adolescentes se relacionan a través de una violencia silenciosa, dolorosa, premeditada, calculada y acechante”. Para entender los efectos de la violencia a nivel psicológico, traeré los aportes de Bourdieu (2000), es la incorporación de unas relaciones de Dominación en la estructura psíquica del sujeto y la escuela es el medio acto para su reproducción.

4.3.2.2. Campo representacional RS violencia en la escuela

En este apartado se presentan el campo de la representación social de la violencia en la escuela, en el cual se evidencian los componentes actitudinal (afectivo). En los relatos

de los niños y las niñas sobre violencia en el entorno escolar, emerge la “**Dominación**” como el núcleo central de la representación social. En el escenario escolar se vislumbra “**el desconocimiento mutuo de las diferencias en las relaciones entre pares**”, desconocimiento que se enmarca en un contexto de relaciones de poder mediante el empleo de “**palabras para herir**”, “**cuerpo lastimado**”.

La escuela acentúa las inmensas diferencias impartidas en la crianza de los roles en el grupo familiar, “**el desconocimiento mutuo de las diferencias en las relaciones entre pares**”. “la escuela hace propia la cultura particular de las clases dominantes, enmascara su naturaleza social y la presenta como la cultura objetiva, indiscutible, rechazando al mismo tiempo las culturas de los otros grupos sociales. La escuela, legitima (...) la arbitrariedad” (Bourdieu & Passeron, 1979, pág. 18). De esta manera la escuela justifica la cultura “**Dominante**”, a partir de anular la diferencias entre pares. Connaturaliza la desigualdad, la exclusión entre los pares. La institución uniforma a la comunidad, En el componente actitudinal de la RS “**Dominación**” se vale de instrumentos como el miedo para lograr las transferencias de las prácticas de “**Dominación**” en las conciencias de los sujetos con el que manipula, controla, dirige.

En la convención del lenguaje se encuentra la dimensión simbólica; no tiene trascendencia la existencia humana si no se hace oír del otro. Las palabras le dan sentido a las acciones del hombre sociable, sobre ellas se construye, pero sobre ellas también se perpetua las prácticas de “**Dominación**” de las relaciones de poder. Son los lenguajes los que sirven de vehículo para la reproducción del orden de poder y

consecutivamente este vuelve reproducirse en otras mentes a partir de la discriminación, menosprecio, la vulneración del Derecho de la otredad, dicho de otra manera el desconocimiento mutuo de las diferencias en las relaciones entre pares. Mirar el siguiente relato...

“y a usted que le importa sapa”H12g88.

Las RS de “**Dominación**” en su componente actitudinal, muestra el juego de relaciones mutuas en las que se reproducen las relaciones de su entorno, relaciones discriminatorias, de exclusión, emocionalmente negativas impartidas en el golpe, en la expresión; la que se incorpora en el trato interpersonal diario. Mirar relato...

“El 29 de julio de 2011 estaba cursando el grado 503 con la directora del curso. Yo era buena amiga de la hija de la profesora, nos hicieron una evaluación. Al siguiente día ella me estaba molestando porque disque había perdido la evaluación, yo también la molestaba porque ella pasó la evaluación; porque la mamá le había dado las respuestas de la evaluación. Hasta que no se aguantó más y me pego una cachetada y yo también brava se la devolví con más fuerza, después la mamá llamo a mis papas para hablar lo que había pasado, pero se explicó lo que había pasado y volvimos a ser amigas”.
M12g00T.3.E.R.S.P.V

Violencia en la escuela habla más de la sociedad en la que está inmersa que de la escuela misma por esta razón la escuela replica el verticalismo, el autoritarismo, de la sociedad

COMPONENTE INFORMACIONAL DEL CAMPO REPRESENTACIONAL DE
LA R.S. DE VIOLENCIA EN LA ESCUELA.

En el componente informacional de la RS de violencia en la escuela, se sabe que en las relaciones de violencia con los pares, antes no aparecía porque no habían cambios culturales, en los que circulara informaciones nuevas en relación con la vida escolar, esas nuevas informaciones tienen que ver con: las nuevas relaciones con: “**educación para la ciudadanía**”, “**Derechos de los niños**”, y “**reclamos de justicia**”.

Educación para la ciudadanía

La educación para la ciudadanía, es un nuevo postulado que se cumple hoy en la educación actual, juega un papel diferente y beneficia directamente a la ciudadanía y a la sociedad, ya que esta educación tiene que ver con las relaciones, y todo depende de manera cómo se interactúa y se relacionan con los demás; en cambio la educación tradicional estaba formulada desde jerarquías de poder, vertical; en la diada maestros – estudiantes, era el docente el que tenían el conocimiento y el que educaba, los estudiantes en posición de obediencia ante los saberes que se le daban de manera única, vertical. Así se evidencia la RS “**Dominación**”. Esta escuela desconoce al otro. Hoy se encuentra devaluado este tipo de educación, está en crisis y el papel del maestro cambio en el plano relacional, se formula en plano horizontal y se reconoce al otro como otro reconocido, un ser humano acto para la ciudadanía y se le reconoce toda su valía.

Educar para la ciudadanía tiene un reto en este mundo globalizado, ya que implica vivir juntos, juntos en la diversidad; cada vez se vive en un mundo menos tradicional,

menos anclado en estructuras anquilosadas de antaño. El reto de las nuevas ciudadanías plantea una institución escolar que rompa con los modelos de imposición “**Dominación**”. Hay nuevas directrices sociales que demandan una educación humana, respetuosa de los Derechos de los otros, una educación para colectivos o comunidades que se salen de la escuela misma, una escuela que abarca otros núcleos, como lo familiar, lo social; donde todo encuentro conflictivo permite un punto apropiado para dialogar, edificar, pactar, educar para la diversidad. Educar para la ciudadanía resulta ser un desafío ante las múltiples formas de violencia que hay que enfrentar en diferentes ambientes. Los ambientes sociales de vida juntos, plantean el desafío de elaborar procesos de reflexión crítica a partir de los disensos se debe formar educar al ciudadano para una sociedad dispuesta a pactar, así no se llegue al consenso.

Los derechos de los niños

La escuela tradicional impone a los niños el pensamiento adulto centrista, invisibilizándole su voz, por años de historia el niño fue un adulto en versión pequeña, portador de cuidados y protección, y a la vez considerado un objeto, siendo evidente las prácticas de la “**Dominación**”. Pero hoy todo cambió para los niños y niñas; ellos activan su conciencia, se les permite levantar su voz como sujeto pensantes, aportantes, hoy se les tiene en cuenta en la toma de decisiones, se movilizan. La vida del niño – niña en la sociedad tiene un papel participativo en el principio de la alteridad a partir de la escuela, se les ha propiciado espacios de escucha y reconocimiento de sus opiniones, de su propia vida y la de otros. De esta forma son sujeto titular de Derecho, protagonista

de su propio desarrollo. Empoderados en espacios que realmente participan en las instituciones educativas, inciden en escenarios institucionales. Ver el relato:

*“El maltrato infantil que se ha visto en Colombia como el matoneo llamado *bullying*, el maltrato infantil, o entre sus propios compañeros” M12g00*

Reclamo de justicia

La representación social de la violencia en la escuela “DOMINACION”, en el componente informacional es evidente a partir de lo que los niños expresan en sus relatos. “**Reclamo de Justicia**”. Tiene que ver con los nuevos modelos pedagógicos, donde se plantea el cambio de paradigmas de una justicia hegemónica de un modelo tradicional, marcada por el autoritarismo, la discriminación, a una nueva educación basada en la democracia y los Derechos de los niños y las niñas, la justicia en el entorno escolar, donde se visibiliza la voz de la víctima, encarna un nuevo rol el Reconocimiento, es habitar otros entornos, más dialogantes, más allá del rigor de la disciplina vertical y absoluta. Es contemplar el tipo de población desigual en cuanto a la procedencia geográfica, religiosa, política, etc. Y establecer justicia con respecto a la ciudadanía del mundo.

Hoy se construye una nueva relación de justicia en la escuela en el que mejoraría la comunicación, la democracia, los Derechos Humanos. Se planea el empoderamiento de los vínculos relacionales básicos. Se abogan por el reconocimiento del otro en el entorno

escolar. Para hablar de justicia hay que aclarar que ésta para los griegos era “la máxima virtud del alma y consistía en dar a cada uno lo suyo” Platón. “**Reclamo de justicia**” aparece ante la discriminación o la vulneración de sus Derechos, por lo tanto es una exigencia de igualdad o equidad ante la ausencia de autoridad. Es un llamado al reconocimiento producto de una violación.

La escuela es un sitio público de elaboración de lo colectivo (Cullen, 1997). La escuela se convierte en un lugar de interacción de sujetos que intercambian procesos, se entretienen, se entrelazan. “Martin Barbero, advierte como la educación es un proceso de dominación, al dar cuenta de los dominados no ya tan solo como cómplices de la dominación sino también como sujetos de réplica de los discursos del soberano” citado por (López de la Roche, Barbero, Rueda, & Valencia, 2002). “**Reclamo de justicia**” es un llamado a la inclusión, a la no marginación. Son situaciones relacionadas con el poder y con la autoridad, prácticas de Dominación entre compañeros en el entorno escolar, en el que los prejuicios o desvalorizaciones hacia los otros. Ver relato...

“Yo estudiaba en el campo, tenía un primo llamado Nicolás muy inquieto, a él le gustaba molestar a todos los niños de la escuela, y un día en el camino le salieron unos niños de la escuela, cuando nosotros íbamos para la casa y lo amenazaron con un bisturí porque él era muy inquieto y a nadie le gustaba que lo moleste. Desde una montañita al frente de nosotros empezaron a echarnos piedras, lo amenazaron, le dijeron que no molestara más o sino después se la miraban”. m13g55 T.2.R.P.V.

En el reclamo de reconocimiento, la justicia social se vuelve “**justicia individual**”. Prácticas de “**Dominación**” La réplica del discurso de soberano se internaliza en los sujetos; resulta como de una u otra manera, somos reconocidos erróneamente por los

demás, de alguna manera nosotros también nos admitimos limitados en nuestra comprensión de los otros.

4.3.3.1. La violencia en la comunidad una expresión de la Dominación-sumisión

Aristóteles sostiene que... Dominio, es una forma de poder en la que hay roles fijos; en la que los amos mandan y los esclavos obedecen; donde los roles no pueden intercambiarse... El dominio es el poder despótico. Su estructura es rígida y asimétrica citado por Echegaray (2008). Describir la estructura hegemónica patriarcal en la voz de un griego, no ha cambiado en nada a la estructura actual. Sigue persistiendo la diada dueño- Vs – servil.

4.3.3.2. Campo representacional RS violencia en la comunidad

En este apartado se presenta el campo de la representación social de la violencia en la comunidad. Entorno donde el niño y la niña socializan lo aprendido con otros, entorno donde el tipo de vinculación afectiva negativa, que el niño y la niña tejieron con otros en diferentes contextos; desde los patrones de crianza hasta hacerse visible en la escuela y comunidad generaron unos efectos como la indefensión, que es lo mismo que la incapacidad de responder ante el ataque. Es estar del lado de la ignominia, la vergüenza, sin respuesta.

En que se materializa el poder la “**Dominación – Sumisión**”, según Foucault (1980)

“El poder no está enteramente en manos de nadie que pueda ejercerlo por sí solo y totalmente sobre otros. Es un dispositivo en el que todo el mundo está implicado, aquellos que ejercen el poder tanto como aquellos sobre los que el poder es ejercido” (pág. 178).

Entonces el poder no se hace visible se ejerce en las relaciones, en los contactos. Maíz (2003), continua sosteniendo que “El poder político no sólo se ejerce de arriba abajo, jerárquicamente desde el Estado y sus procedimientos jurídicamente regulados, sino que surge asimismo como resultado de la acción cooperativa de los ciudadanos como control” (pág. 3). De tal manera que el poder de la “**Dominación –Sumisión**” aunque son invisibles estos anclajes están claramente establecidos en una estructura jerárquica, pero que ella se replica entre los iguales y en todas las direcciones; de esta manera opera como filtros evidentes en el accionar humano. La “**Dominación- sumisión**” en las voces de los niños y las niñas en una comunicación negativa, que arroja los ámbitos privados, institucionales y los colectivos, hasta las relaciones interpersonales.

La transición de las relaciones de poder, los valores patriarcales, los estereotipos de género, la discriminación, en el proceso de socialización; los sujetos internalizan estas pautas hasta connaturalizar la “**Dominación –Sumisión**”, se visibilizan dos tipos de relaciones: por un lado las relaciones masculinas dominantes, despóticas y arbitrarias; por otro lado están las relaciones femeninas de obediencia, acepción, sumisión. Producto de la cultura patriarcal.

En la diada Estado – ciudadano, se plantea unas relaciones asimétricas, jerárquicas; verticales, que propenden por una masculinidad Dominante y una feminidad sumisa. Se

potencian unas relaciones de intimidación – **indefensión**; de ahí que dichas relaciones se corresponden con su contexto, “la cultura debe su existencia a las condiciones sociales de las que es producto y su inteligibilidad a la coherencia y a las funciones de la estructura de las relaciones significantes que la constituyen” (Bourdieu & Passeron , 1979, pág. 48). “**Dominación – sumisión**” es producto de la cultura patriarcal.

En los relatos de los niños y las niñas sobre la violencia en la comunidad emergen las prácticas de “**Dominación – Sumisión**” como el núcleo central de la representación social; se detecta “**la indefensión**”, producto de la incapacidad de respuesta, pérdida de control, humillación. Ver el relato...

*“Un día yo estaba en la casa sola estaba viendo televisión, tenía la ventana abierta se arrimó un señor pidiendo algo de comer, yo le dije que no había nada, empezó a **decirme** que yo estaba muy linda, me pregunto mi nombre yo le dije que me llamaba Kelly y me dijo que **yo estaba buena “para besarle esa cuquita”** y luego se fue, quede tan asustada cerré la ventana, con unos nervios que no podía caminar”. M12g05.*

Se hace evidente en las voces de los niños y las niñas el componente actitudinal, el que comprime el alma, quien sufre el ataque a su equilibrio emocional. En “**palabras para herir**”, “**desinterés por el otro**”, y “**abuso**”. Las conductas de tipo psicológico de menosprecio, dichas conductas pretenden la “**Dominación –Sumisión**” sobre el otro. Violencia simbólica, insensible e invisible para los dominados, es ejercida a través del... sentimiento, pero además es admitida tanto por el dominador como por el dominado (Sandoval, 2002, pág. 60). Los actores participantes son “Dominante – Sumisa” aceptan su papel el que se perpetúa por siglos de sometimiento; donde cada personaje se cree

con el deber de actuar o responder dependiendo de la asignación de dicho argumento histórico, a lo que colabora la sociedad que ayuda en la internalización, moldeando y perfeccionando dicha elaboración a través de mecanismos de sujeción emocional.

*Texto escrito “Una vez me pasó que en un sitio web, “Facebook” hicieron una encuesta sobre quien era mejor, entre una niña de la tarde y yo. **Ella estaba celosa** porque habían votado más por mí y esa niña empezó a **madrearme por el Facebook**, me trataba mal”. M12g99 T.3.E.R.S.P.V.*

COMPONENTE INFORMACIONAL DEL CAMPO REPRESENTACIONAL DE LA R.S. DE VIOLENCIA EN LA COMUNIDAD.

Esas nuevas informaciones tienen que ver con: las nuevas ciudadanías, los Derechos, las nuevas concepciones de institucionalidad y las nuevas concepciones de justicia.

Las nuevas ciudadanías

Hoy se estructuran nuevas ciudadanías, una sociedad que se compone de unos actores con conciencia de su papel histórico “La sociedad civil adquiere, en cada contexto, la connotación de un conglomerado social complejo de clases sociales dominantes y subalternas” Instituto Pólis y Inesc (2008), p.222. Ellas marcan la diferencia con respecto a los viejos esquemas de: desigualdad, la sujeción a las políticas globales de mundialización de la economía neoliberal en América Latina, la expropiación legal de las riquezas nacionales, el aumento del desempleo, la violencia, la privatización de los servicios públicos, el desplazamiento entre otros muchos

fenómenos en los que se evidencia la RS “**Dominación – sumisión**”. Hoy emerge unas nuevas relaciones entre los sujetos como colectivo, porque si bien en el pasado se admitía su obediencia, discriminación, debido a la Dominación patriarcal excluyente, y no era problema público; en este momento se rechaza, y se apoyan la diversidad de creencias, pensamientos, la multiculturalidad, la divergencia, la participación de los movimientos sociales. Instituto Pólis y Inesc (2008) afirma que

Por eso la sociedad civil se entiende como:

“el conjunto de organizaciones/instituciones no estatales por medio de las cuales los individuos organizan su participación en la vida pública y, para lo cual, generan sus propios mecanismos de representación y sus liderazgos, a través de los cuales interactúan con las instituciones estatales y políticas” p.221.

Gracias a la participación de las nuevas ciudadanías beneficia al desarrollo y el cambio de estructuras; por eso, esas nuevas informaciones contribuyen a que el secuestro, el tráfico de personas, el narcotráfico, y otras actividades ilícitas; se vea como una violencia donde hay “**Dominación –Sumisión**”. Solo a partir de 1990 las voces de los ciudadanos y las ciudadanas son tenidas en cuenta para las discusiones principales del país. Donde los fines fundamentales de los ciudadanos consagran a la ciudadanía sus voces, sus aportes. Aunque todavía se matriculan los proyectos en lo privado, se hace necesario seguir abriendo más espacios en lo público.

Ver relato...“*la vida de una persona vale poquita plata*”. H12g88. T.1.P

Institución

Hoy se estructura una nueva institucionalidad, ellas son la representación de un Estado democrático. Marcan la diferencia con respecto a las viejas instituciones que representaban el Estado, que encarnaban la autoridad vertical, evidente en la RS “**Dominación – sumisión**”. Hoy emerge el fortalecimiento de una democracia participativa, solidaria, transparente, requisito indispensable para una democracia genuina. Se plantea “autonomía, identificación de necesidades, demandas e intereses desde distintas identidades y experiencias socioeconómicas y culturales, autorrepresentación de las mismas, articulación entre sí y con un horizonte societal determinado, incidencia e influencia en los espacios institucionalizados de toma de decisiones, Instituto Pólis y Inesc” (2008) p.226. Relaciones con los ciudadanos, porque si bien en el pasado se admitía estas prácticas de “**Dominación- sumisión**” excluyente y para los ciudadanos y no era problema; en este momento se rechaza, y se apoyan una institucionalidad con enfoque diverso, donde converge la multiculturalidad. Por eso, esas informaciones contribuyen a que esa relación de abuso de las instituciones del estado no se acepte. Ver el relato:

*“Los estudiantes m13g03, h12g22, h12g88, h13g66, h13g04, m12g10, m12g99. Dramatizan el paro. “se transmite en el noticiero de la mañana, un fragmentos de video sobre el **paro cafetero**, del 25 de febrero de 2013. Día en que los campesinos cafeteros se organizan en el municipio de Garzón. Taponan la vía nacional, protestan por los bajos precios del café. La respuesta que el **gobierno** de Juan Manuel Santos le da a los campesinos es la **represión** con la presencia del smad”.T.3.D.R.S.P.V.*

Las puestas en escena de las nuevas instituciones del estado están siendo reformuladas desde el ojo de los colectivos, que el elige cada 4 años y que está en la obligación de vigilar por su representatividad dicho en otras palabras por el bien común

Derecho

Hoy se estructura nuevos Derechos, que marcan la diferencia con respecto a los viejos esquemas establecidos evidente en la r.s. “**Dominación – sumisión**”. Hoy se plantea nuevas leyes que gobiernan a los sujetos como colectivo, porque si bien en el pasado se admitía unas leyes incuestionables, discriminación, la dominación patriarcal excluyente, hacia los ciudadanos y no era problema público; en este momento se rechaza, y se apoyan la diversidad. Por eso, esa información contribuye a que esa relación de secuestro, tráfico de personas, y narcotráfico se vea como una violencia donde hay “**Dominación –Sumisión**”.

Los espacios legales y constitucionales que defienden la participación ciudadana en los espacios de decisión pública. Se puede entender cómo el daño político o daño a la ciudadanía y la democracia (Grupo de memoria Historica, 2013, pág. 17). A partir del daño a la ciudadanía, va en aumento el empoderamiento de sus Derechos como sujetos sociales, que se comunican, interacciona, intercambian y desarrollan una ciudadanía en pro de las libertades y el bienestar social. Arendt (1981) propone transitar de la naturaleza a la cultura y a la emancipación de las condiciones dadas (pág. 528).

Mirar en las voces de los niños y niñas el siguiente relato...

“Hay que enseñarles a los niños a ser buenas personas, a no ser violentos, después cuando ya ellos crezcan esto se lo van a enseñar a los hijos de los hijos y ya no van a

ser violentos. Para cuando los violentos se mueran, ya los chiquitos se vuelven grandes ya no va haber más violencia. H12g88”.

“En el barrio de nosotros, hay una quebrada que se llama la cascajosa y más al lado de allá hay un tanque, uno se puede bañar ahí. Entonces yo iba con un primo ahí. Cuando llegaron unos de esos muchachos grandes que se llama Julián y Morocho así le dicen. Entonces cuando yo me vine para la casa, que le estaba ayudando a un tío a trabajar, yo le pregunté que si necesitaba más ayuda, y dijo que no. Entonces yo arranqué a correr a bañarme y mi primo estaba peluncho en la cascajosa con un man. Yo mire que morocho cogió al man a hacerle el amor por la cola y yo le decía que no lo hiciera, y más lo hacía. Entonces yo le decía suelte al niño. De malas váyase para la casa, me contestaba. Entonces me cogieron entre todos y me metieron al barro, me toco volver a bañarme. Me salí, me echaron otra vez al barro, entonces me bañé, cuando yo mire que me tenía el pene en la cara. Morocho me orino toda la espalda. Entonces yo me tuve que juagarme rápido ahí. Todo orinado llegue a la casa así” H12g02 T.3.R.R.S.P.V.”

Justicia - Derechos

Es por medio de la violencia que los niños encuentran que se puede reclamar justicia, en los 3 contextos. Con la sorbida mano de rebelde que se levanta para no dejar que esa estructura perpetrada en el poder continúe eliminándolos.

Hoy se estructura nuevas leyes, de esta manera se instaura una justicia de apertura, la que empieza a escuchar las voces de excluidas, de los vulnerados, ella marca la diferencia con respecto a los viejos esquemas de justicia y Derecho, evidente en la RS “Dominación – sumisión”. Hoy se plantea unas nuevas relaciones como sujetos de Derecho, como colectivo empoderados, porque si bien en el pasado se admitía leyes de justicia pero que a la hora de resarcir las injusticias eran ignoradas, aniquiladas, abolía los Derechos de los ciudadanos. Y esto no era considerado un problema público; en este

momento se rechaza, y se apoyan leyes como la justicia transicional que repara las violaciones masivas de Derechos Humanos. Entre ellas figuran las comisiones de la verdad, los programas de reparación, el rechazo a la discriminación sea cualquier su condición. Donde se le concede a la víctima reconocimiento. Por eso, esa información contribuye a que esa relación de justicia por mano propia se vea como una violencia donde hay “Dominación –Sumisión”.

Mirar el relato... *“fueron y lo **asesinaron** y le dijeron que él no servía para nada, cucaracha y que por eso es que lo mataban”*. M12g22. T.3.R.R.S.P.V.

Ante la ausencia del estado, se presenta la historia de la mafia, los grupos guerrilleros, las autodefensas, manera ilegal de tramitar las demandas sociales de manera criminal y no política. Son fuerzas de un mundo subterfugio, clandestino; que reclaman Derechos. La mafia reivindica valores tradicionales como la familia, la religión, entre otros. En la RS “**Dominación – sumisión**” se establecen vínculos frágiles con lo público, la impunidad, la corrupción de lo público, permea la estructura del estado. El individualismo toma fuerza, el secuestro, la muerte.

Los seres humanos están elaborados de finos trazos de sensibilidad. Entregas y recibimientos diarios. Puede ocasionar fisuras en lo verbal, lo emocional, son contusiones invisibles; descompensaciones, lastimaduras. La diada victimario Vs víctima, quien manda y quien obedece. Erich Fromm (1997) sostiene que “La diferencia entre obediencia a una persona, institución o poder (obediencia heterónoma) es sometimiento; implica la abdicación de mi autonomía y la aceptación de una voluntad o

juicio ajeno en lugar del mío”. (pág. 9). Esta relación vertical se da en ausencia de igualdad de relaciones, uno de los miembros vulnera los Derechos del otro.

La violencia, es un reclamo de justicia de dignidad, de respeto. Judith Butler (2006), asegura

“la pérdida y la vulnerabilidad parece ser la consecuencia de nuestros cuerpos socialmente constituidos, sujetos a otros, amenazados por la pérdida, expuestos a otros y susceptibles de violencia a causa de esta exposición” págs. 45-78.

“El reclamo de justicia” a la vulneración del Derecho. Mirar el siguiente relato: el componente informacional dado en la Ciudadanía en el reconocimiento de los Derechos de los otros. Arendt (1981) sostiene que “el ser reconocido por los pares como ciudadano, significa que se tiene derecho a tener derechos como principio político básico” (pág. 375). Sea cual sea la índole del ciudadano tiene valía, así lo exalta la constitución política. Arendt continua, “Al convertirse la violencia en una práctica diaria, hay cierta banalidad del mal

De esta manera la diada de la dominación – sumisión, o víctima- victimario, agente activo - agente pasivo, violentos vs obedientes Mandela sostiene, *“La ley me ha convertido en un delincuente, no por lo que he hecho sino por los motivos de mi lucha”* (Semana.com, 2013). Se es conspirador, cuando no se comparte con la estructura de

poder. Cuando el sujeto pensante se resiste a reproducir el pensamiento dominante, patriarcal, entonces se le minimiza, se excluye.

4.4. Una aproximación a la comprensión de las RS de violencia en los niños y las niñas participantes del estudio

Este estudio generó las RS que poseen los niños y las niñas y que continuamente construyen a partir de su accionar en los diferentes ámbitos de la realidad diaria, es indispensable estudiar la estructura de la RS y reflexionar en torno a sus 3 componentes (la actitud, la información y el campo de la representación) (Jodelet, 2010), (Moscovici S. , 1984), (Abric, 2001), elementos que analizados de manera simultánea podrían explicar la forma de la dimensión emocional internalizada, del conocimiento y la jerarquización, de la RS, más los conceptos de Seligman sobre la indefensión aprendida.

La forma visual de las RS “**Dominación –Sumisión**” son leídas desde los componentes que se entretajan en lo actitudinal, lo informacional y el campo de la representación. Para visualizar estos conceptos se muestra en el (gráfico 35) envolvente de los 3 ámbitos: familia, escuela y comunidad en la dicha estructura.

“En síntesis, conocer o establecer una representación social implica determinar **qué se sabe** (información), **qué se cree, cómo se interpreta** (campo de la representación) **y qué se hace o cómo se actúa** (actitud). Estas tres dimensiones, halladas por Moscovici, forman un conjunto que tan sólo puede escindirse para satisfacer las

exigencias propias del análisis conceptual. No cabe duda que el campo de representación constituye la dimensión más interesante y más original y quizás la más difícil de captar” (Araya Umaña, 2002. P 39).

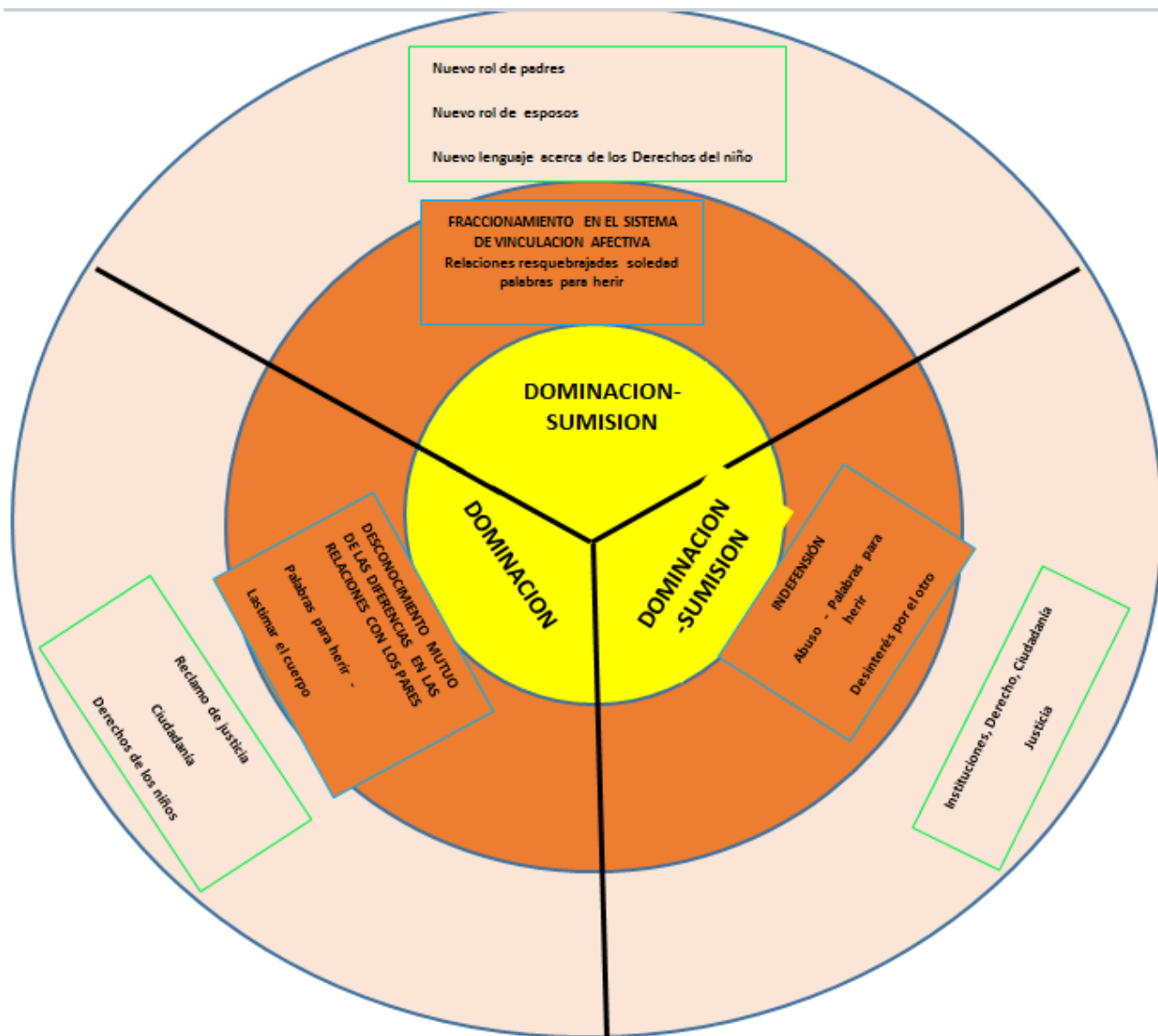




Ilustración 35 “Campo representaciones sociales”

Componente actitudinal 
Componente informacional 

En este apartado se presentan el campo de la representación social de la violencia en 3 ámbitos: familia, escuela y comunidad, en el cual se evidencian los componentes actitudinal (afectivo) e informacional (cognitivo), visible en el campo de la representación. Jodelet (1986), sostiene que el campo de la representación indica el sentido común, sus contenidos hacen latente la operación de algunos procesos generativos y funcionales de índole social. Por lo tanto es una forma de pensamiento social.

En los relatos de los niños y las niñas sobre violencia emerge en el núcleo del campo representacional “**Dominación- sumisión**”. “Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social” Jodelet (1986). De este modo “**Dominación - sumisión**” es un conocimiento socialmente elaborado y compartido; en el ámbito familiar y la comunidad como el núcleo central de la representación social. Situación que permite encontrar los vasos comunicantes que existen entre dos contextos privado (familiar) y colectivo (comunidad “La familia y la sociedad son ámbitos profundamente interconectados, que resuenan en frecuencias afines y en los que se juegan relaciones de poder que traspasan las fronteras, interpenetrando los espacios tanto público como privado” (Breto Fernández & Radio Taíno, 2014, pág. 277). Relaciones de poder “**Dominación – Sumisión**” están presentes en los contextos íntimos familiares como en los entornos sociales, la cultura

patriarcal tiene su continuidad de un contexto al otro; a partir de la disciplina de los cuerpos, las aspiraciones individuales, etc. Mientras que en el escenario escolar el núcleo central de la representación social es la “**Dominación**”, ya que los niños y las niñas en este contexto no se someten, se enfrentan al otro de igual a igual como se evidencio en los relatos.

El núcleo central de la representación social es “**DOMINACION – SUMISION**” y se construye a partir de dos componentes: el elemento fuertes que es el componente actitudinal (afectivo) y el componente informacional.

El componente actitudinal (afectivo) son los sentimientos, la emocionalidad y estos

“se establecen a partir de valores culturales y pueden constituir el núcleo del sistema representacional. El núcleo es indispensable para la organización de los elementos del sistema de creencias, vincula los niveles cultural y social de la representación y permite la organización de los contenidos representacionales en sistemas coherentes de significación” (Parales Quenza & Vizcaíno Gutiérrez, 2007, pág. 352).

Es decir, en la representación social el componente actitudinal es la parte neurálgica, sensible, del sujeto; estructura interna, sensible en un proceso en el que media el entramado cultural –social. En tanto el elemento periférico informacionales todo aquello cognitivo que el niño y la niña “sabe” que ha aprendido de otros, evidente también en los relatos.

El núcleo de las RS en el ámbito familia y comunidad se visualizan DOMINACION – SUMISION. En el componente actitudinal se puede visualizar la categoría llamada **“Fraccionamiento en el sistema de vinculación afectiva”** dado por experiencias en la vida Familiar de niños y niñas que consideran una afectación negativa las relaciones con sus padres hermanos y parientes. La realidad se construye en la vida cotidiana, “nuestro conocimiento más que ser reproductor de algo preexistente, es producido de forma inmanente en relación con los objetos sociales que conocemos” (Elejabarrieta, 1991). Sin desconocer que no somos una tabula rasa, y que toda experiencia de la vida cotidiana está cargada de unas experiencias que le anteceden al sujeto en relación con otros, la RS se construye, recrea en el contacto con otros, dicho en palabras Elejabarrieta “La importancia del lenguaje y la comunicación como mecanismos en los que se transmite y crea la realidad, por una parte, y como marco en que la realidad adquiere sentido, por otra” (Elejabarrieta, 1991.p, 259). Contacto que se transmite inicialmente por el lenguaje.

-Dominación que la naturaleza de esa generación y construcción es social, esto es, que pasa por la comunicación y la interacción entre individuos, grupo s e instituciones (Elejabarrieta, 1991)

5. CONCLUSIONES

Este capítulo busca responder la pregunta ¿Cuáles son las RS de violencia en los niños del grado 704 de la Institución Educativa Simón Bolívar, del municipio de Garzón, Huila?

Moscovici (1961) El abordaje de la RS posibilita, entender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar los determinantes de las prácticas sociales, pues la RS, el discurso y la práctica se generan mutuamente; de ahí la importancia de develar el núcleo de las RS “Dominación – Sumisión” alrededor de esta se articulan las creencias, el sentido común y a la vez las prácticas sociales

El ser humano no construye sus representaciones sociales solo, sino a partir de las interrelaciones con otros, en un contexto dado de comunicación interpersonal, Abric (2001). El presente trabajo asumió los postulados estructurales de Moscovici (1984), donde se estudia los 3 componentes que estructura la RS (actitudinal, informacional, campo de la representación); elementos que al ser procesados paralelamente explican el proceso de la comunicación lo emocional, el conocimiento y la jerarquía. Bagaje que varía dependiendo de la cultura (creencias, estilos de crianza, formas de comunicación) en la que se dá las RS.

Para ello se encontró que: las RS sobre violencia que los niños y las niñas permanentemente reelaboran en la interacción familiar, Garzoneña. Prácticas que en el componente actitudinal se halló **“fraccionamiento en el sistema de vinculación**

afectiva” ejercicio que obedece a una separación afectiva entre los padres e hijos, los que son expuestos al abandono, relaciones familiares resquebrajadas causan desintegración. Lo que obedece a una cultura patriarcal que se corresponde con los modelos hegemónicos de “**Dominacion – Sumision**”.

Otro valioso aporte apunta a mostrar lo fuerte de las relaciones que los niños y las niñas tejen con otros; en su entorno escolar (**desconocimiento mutuo de las diferencias en las relaciones con los pares**) y en lo social (**indefensión**). Relaciones mediadas por las prácticas culturales patrones hegemónicos “**Dominación – Sumisión**”; afectación que se inicia en el ámbito privado y continuo en lo colectivo. Desarrollo de unas relaciones emocionales vulneradas que posteriormente lleva al niño y a la niña a ignorar al otro; precisamente porque eso fue lo que él aprendió del intercambio con otros en su seno familiar, internalizo el no ser valorado.

También, el componente informacional de la presente investigación legitima la necesidad de los niños y las niñas Garzoneños, de convertirse en sujetos de Derecho, de permitir que las voces silenciadas, invisibilidades de los niños y las niñas sean audibles y elaboren catarsis, en la que permite al niño y niña, a su vez demandar un espacio social que hoy le confiere las nuevas ciudadanías. Se vuelvan protagonistas sociales con voz a través de su participación en la construcción y el desarrollo del nuevo orden social, político.

Los aportes del presente trabajo giran en torno a mostrar la importancia de escuchar las voces de los niños y las niñas. “¿Cómo defender mis Derechos, si la violencia, sistemáticamente, me ha negado “mi Derecho a tener Derecho? La soledad empobrece, minimiza la posibilidad de sentirse reconocido, pone en duda la valía, no solo frente a los ojos del otro, lo que es aún peor, frente a nuestros propios ojos. Sus experiencias vitales han mermado su confianza en el mundo. La víctima carece de valor (reconocimiento). Al ser cosificada por la violencia, la víctima pierde su dignidad” (Velázquez Reyes, 2010, pág. 38). Las RS de violencia se plantean como una estructura mental que, habiendo sido inculcada homogéneamente y socializado por igual, se individualiza; se incorpora es percepción y es práctica que está en el fundamento del consenso acerca del sentido del mundo social.

Las representaciones sociales de violencia que los niños y las niñas de grado 704 de la I.E. Simón Bolívar del municipio de Garzón, permitieron descubrir que en la familia, la escuela y la comunidad, sus RS tanto sus emociones, informaciones, en los 3 contextos, al interior de cada relación emergen representaciones sociales de violencia connaturalizada en una práctica “**Dominación –Sumisión**”. “El sentido común que lo constituye se presenta como la “realidad por excelencia”, logrando de esta manera imponerse sobre la conciencia de las personas” (Araya, 2002.p, 13). Estructura anquilosada y perpetrada por una tradición. Son los niños y las niñas continuadoras de una cultura violenta que no se atreven a cuestionar y tampoco reflexionan, solo reproducen, tal como la reciben así la dan a otros, entregas y recibimientos automatizados, se convierten en sujetos útiles a una cultura tradicional, patriarcal. En el

trasegar con sus RS no ve al otro como un ser humano, sino como un sujeto despojado de Derechos. La obediencia ha llevado años de disciplina internalizándose, en otras palabras “Sumisión” (anhelantes de consentir y miedosos de provocar).

Desobedecer es transgredir reglas, mientras que la obediencia es aceptación de la estructura impuesta, son antagónicas, lo que a una beneficia a la otra vulnera. Acción que quebranta las enseñanzas de “**Dominación**”, tan arraigadas en el carácter familiar, escolar, histórico, social.

Para la religión; la obediencia es virtud y la desobediencia pecado; para el Derecho obedecer es justicia, mientras que desobedecer es delito. No es suficiente la disposición igualitaria formal, se hace necesario profundas transformaciones. Afianzar el trabajo en conjunto no solo que se le reconozcan los Derechos a los niños, sino que él también se vea a sí mismo, como un sujeto titular de Derechos; protagonista de su propia decisión. Es la maduración de procesos de la invisibilidad a la visibilidad. Atravesar la frontera del reconocimiento político, social, cultural y legal de los Derechos. Es violentar las normas decidirse por la desobediencia es atravesar las fronteras para explorar terrenos de libertad, lugar que genera reconocimiento, aceptación.

6. REFERENCIAS

- Abello, I. (2002). *Antropología*. Obtenido de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/boletin/article/view/6968>
- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Méjico: Coyoacan S.A.
- Agudelo et, a. (2007). Representaciones sociales: otra perspectiva de estudio de la violencia. *Colomb. Psiquiat*, 224 -236.
- Alcaldia de Garzon, Huila*. (2012). Recuperado el mayo de 2015, de <http://www.garzon-huila.gov.co/noticias.shtml?apc=ccx-1-&x=1989081>
- Almario. (2013). *P.O.E.I*. Garzón.
- Almario, L. (20 de sep de 2014). representaciones sociales de violencia . (Y. R. Aristizabal, Entrevistador)
- Amstutz, J. I., Mazzarantani, E. L., & Paillet, M. N. . (s.f.). *PEDAGOGIA DE LA PAZ. Construir la convivencia manejando adecuadamente los conflictos* .
- Amar Amar, j., & Berdugo de Gómez, M. (2006). vinculos de apego en niños victimas de la violencia intrafamiliar. *Psicología desde el Caribe*, 1-22.

- Amar, J., & Cols. (2001). *La construcción de representaciones sociales acerca de la pobreza y desigualdad social en los niños de la región Caribe colombiana*. Investigación & Desarrollo,.
- Amézquita Parra, C. (2001). *Huilensidad. Identidad y diferencia*. Neiva: Fondo de Autores Huilenses.
- Andréu, e. a. (2007). *Evolución de la Teoría Fundamentada como técnica de análisis cualitativo*. Madrid: Cis.
- Antoni Santisteban , F., & antoni, Gavaldá, T. (2004). Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. *Formación de la ciudadanía : las TICs y los nuevos problemas .*
- Aramburuzabala , P., & Pastor, A. (2000). Grupos de discusión con niños: un proyecto europeo del asma infantil. *Psicothema*, 39-41.
- Araya Umaña, S. (2002). *Las representaciones sociales .* Costa Rica: Leonardo Villegas.
- Arendt, H. (1.981). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Alianza.
- Arias Gomez, D. H. (2010). ¿Es posible una convivencia escolar pacífica en un contexto violento? *Magisterio* , 60-65.

Arroyave Hincapie, R. (2009). De la responsabilidad penal a la responsabilidad subjetiva. *Poiésis*, 1-11.

asalto a entidades bancarias. (12 de agosto de 1983).

<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1725409>). (*El Tiempo*).

Asdi. (2010). *Huila: Análisis de la conflictividad*. Bogotá: Impresol.

Azcuntar H Andrea, . a., Giraldo M., C., & Velez, R. (s.f.). *Representaciones sociales de lo femenino y lo masculino*. Cali, Colombia: trabajo de investigacion.

Bamberg, M. (2006). Stories: Big or small - Why do we care? . *Narrative Inquiry*,, 139 - 147.

Batancourt Morales, G. (2004). El círculo de la dominación: Familia, poder y sociedad, su expresión en Cartagena. *Palabra*, 91- 101.

Bengoechea, M. (2006). La subordinación simbólica como fuente de violencia: El lenguaje como vehículo de discriminación contra las mujeres. *La subordinación simbólica como fuente de violencia: El lenguaje como vehículo de discriminación contra las mujeres*, (págs. 1-9). Granada.

Berger , P., & Luckmann, T. (1.993). *La construccion de la realidad*. Buenos Aires - Argentina : Amorrortu.

Betancourt Morales, G. (2004). EL CÍRCULO DE LA DOMINACIÓN: Familia, poder y sociedad una expresion en Cartagena. *Palabra*, 91-101.

Blanco, J. (2009). Rostros visible de la violencia invisible. violencia simbólica que sostiene el patriarcado . *Venezolana de estudios de la mujer* , 63-70.

Blaya, C., & Debarbieux, E. (2011). Violencia Escolar y sus posibles causas en las instituciones publicas francesas.

(2013). *Boletin de prensa Forensis* . Bogotá: Medicina Legal y Ciencias Forenses.

Bonilla, E., & Rodríguez. (1997). *Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Colombia: Norma.

Bourdieu, P., & Passeron , J.-C. (1979). *La reproduccion. Elementos para una teoria de la enseñanza*. Barcelona: Fontarama .

Boudieu, P. (2004). Sobre violencia simbolica en Pierre Bourdieu. *La trama de la comunicación*, 1-9.

Bourdieu, P. (1997). *El espíritu de familia. a Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. (1998). Capital cultural escuela y espacio social. En P. Bourdieu. Méjico: Siglo XXI.

Bourdieu, P. (2000). *Dominacion Masculina*. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. (2004). Sobre violencia simbolica en Pierre Bourdieu. *La trama de la comunicación*, 1-9.

Bowlby, J. (1983). *La perdida afectiva*. Buenos Aires.: Paidos S.A.IC.F.

Breto Fernández, O., & Radio Taíno, I. (2014). Género y relaciones de poder en familias nucleares. Un estudio de casos en el municipio de Marianao. *Novedades en Poblacion*, 278.

Briere, J., & Runtz, M. (1989). University males sexual interest in children. *en Children Abuse de Neglect.*, 65-75.

Bruno Moro, P. M. (junio de 2010). *Huila: Analisis de la conflictividad* . New York: Impresol .

Burin, M., & Meler, I. (2000). *Varones, Género y subjetividad masculina* . Barcelona: Paidós.

Bustelo Graffigna, E. (2005). Infancia en Indefension . *Salud Colectiva*, 253-284.

Butler, J. 2. (2006). “*Violencia, duelo y política*”. Buenos Aires.: Paidos.

Butler, J. (2.009). *Dar cuenta de sí mismo: violencia ética y responsabilidad*. Buenos Aires,: Amorrortu.

Butler, J. (2006). *Vida precaria*. Buenos Aires: Paidós.

Butler, J. (2009). *Dar cuenta de si mismo*. Buenos Aires: Amorrortu.

Butler, J. (2010). *Marcos de guerra: las vidas lloradas*. Buenos Aires: Paidós.

C.D., G. (2012). *Plan de Desarrollo municipal de Garzon*.

Cabal, R. i. (2.012). Tres apariencias distintas de la dominacion . *Astrolabio. Revista Internacional de Filosofía.*, 100-107.

Cáceres, P. (2008). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodologica alcanzable. *facultad de filosofía y educación*, 53-82.

- Calderone, M. (2004). Sobre la violencia simbólica en Pierre Bourdieu. *La trama de la Comunicación.*, 1-9.
- Castells, & Manuel. (2000). *El fin del patriarcado: movimiento sociales, familia y sexualidad en la era de la información.* Mexico: Siglo XXI.
- Castillo Garayoa, J. A. (2012). Apego y violencia familiar . *Temas de Psicoanálisis.*, 1-11.
- Castorina, , J. (2006). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela.* Argentina : Nuevos enfoques en Educación .
- Castro Santander, A. (2005). alfabetizacion emocional: la deuda de enseñar a vivir con los demas. *Iberoamericana de Educacion*, 11.
- Castro, A. (2010). Desencontrandonos cuando no se educa para estar "bien" con los demas . *Magisterio*, 11.
- Charmaz, K. (2000). *Grounded Theory. Objectivist and constructivist methods .* California: Sage.
- Chaurra Gómez, R. H., & Castaño Suarez, G. (2011). *REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA VIOLENCIA: LOS NIÑOS Y.* Medellin.

Clavaguerra Pineda, C., & Campos Pineda, A. (2002). Estrategias para la prevención de la violencia verbal en el aula. *Electronica Interuniversitaria de formación del profesorado*.

Contribuciones a las Ciencias Sociales. (Mayo de 2009). Recuperado el 12 de Enero de 2015, de <http://www.eumed.net/rev/cccss/04/lb.htm>

Cuevas, Hoyos, & ortíz. (2009). *CES Psicología*.

Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires: Paídos.

De la Garza Aguilar, J., & Díaz Michel, E. (1996). Abuso sexual en menores. Estudio de casos. *Ciencias de la salud Humana*., 65-71.

De la Hoz Bohórquez, G. A. (2013). *Comportamiento del homicidio, Colombia 2013*. Bogotá.: Grupo centro Nacional de Referencia contra la Violencia .

Delgado de Jiménez, M. C., & Oviedo Córdoba, M. (2000). *Como Si No Existiera*. Neiva: USCO Banco de la República.

Dia, E. n. (8 de 02 de 2015). Las emociones negativas son necesarias. *El nuevo Dia* (*Diario Tolimense*).

- Díaz L, C. L. (2003). ¿ Por qué se maltrata al mas intimo?. "Una perspectiva psicoanalítica del maltrato infantil". *Trabajo social*, 162- 165.
- Domínguez, E., & Herrera, J. (2013). La investigación narrativa en psicología. *psicología desde el caribe*, 620-642.
- Durkehim, E. (1975). Educacion y sociologia . *Complutense de Educacion*, 176-193.
- Dussan, M. (2007). *Asoquimbo*. Recuperado el 22 de junio de 2015, de <http://www.quimbo.com.co/2015/05/la-voz-de-matambo-no-15-el-quimbo.html>
- Duzan, M. X. (2013). Pablo Escobar: el fantasma del patrón. *Semana.com*.
- Echetgaray, R. (2008). *El dominio de Aristoteles* . Recuperado el junio de 2014, de [HTTP://FILOSOFIAPOLITICA1.BLOGSPOT.COM](http://FILOSOFIAPOLITICA1.BLOGSPOT.COM)
- Elejabarrieta, F. (1991). *Las representaciones sociales*. Echevarria. Bilbao, España : Desclée de Brouwer, S.A. .
- Elespectador.com. (2015). La justicia por mano propia. *EL ESPECTADOR*, pág. El Espectador.
- Emmerich, G. E. (1991). Dominación, poder, Estado moderno. *IZTAPALAPA*, 93-106.

Encinas Martín, I. (2014). La familia como herramienta para educar desde la autoridad y no desde el autoritarismo. La capacidad de elegir. *Dehesa*, 6.

Esguerra, C. (2014). La banalidad del mal. *Reconciliacion Colombia*.

Fernández Castro, J., & Edo, Izquierdo, S. (1994). ¿Cómo influye el control percibido en el impacto que tienen las emociones sobre la salud? *Anales de Psicología* , 127-133.

(2013). *Ficha caracteriologica* . Garzón.

Finkelhor, D. (1987). *Abuso sexual al menor*. Méjico: Pax.

Fisas. (2010).

Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Paris, Francia: Icaria.

Foucault, M. (1992). Relaciones de poder "penetran los cuerpos". 30 - 32. La piqueta.

Fredyur Tovar, L. (2.004). Del conflicto social al conflicto moral . *Guillermo de Ockham*. , 97-108.

Freud, S. (1984). *Pegan a un niño*. Madrid: Alianza.

Fromm, E. (1987). *La desobediencia civil como problema sicologico y moral*.

Recuperado el 23 de marzo de 2015, de <http://www.nodo50.org/moc-carabanchel/home.html>

Gadamer, H.-G. (2.002). *Acotaciones Hermeneuticas*. Madrid: Trota.

Galindo Salazar, A. G. (2013). Representaciones sociales de los niños y niñas sobre la violencia. *repository*.

Gallo, H. (1.999). Usos y abusos del maltrato: una perspectiva sicoanalitica . *Colombiana de Psicología*, 76-77.

Gallo, H. (2006). Violencia y agresividad. *Bitacora Lacaniana El psicoanálisis hoy.*, 1-4.

Galtung, J. (1.988). *Teoria del conflicto*. Recuperado el 2015, de http://www.ugr.es/~revpaz/tesinas/DEA_Percy_Calderon.html

Galtung, J. (1995). *Investigaciones Teoricas. Sociedad y Cultura contemporánea*. Madrid.: Instituto de cultura Juan Gil.

Galtung, J. (2009). teoria de conflictos . *Revista paz y conflictos*, 61.

- Galtung, J. (2009). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*. Bilbao: Gernika Gogoratuz.
- García Sánchez, B. (2010). Disciplina familiar y disciplina escolar. *Magisterio*, 23-27.
- Geertz, C. (1.992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona.: Gedisa.
- Gergen, K., & Warhus, L. (2003). La terapia como una construcción social dimensiones, deliberaciones y divergencias. *Venezolana de Psicología clínica comunitaria*, 3, 13- 45.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *Glaser, b.; Straus The discovery of Grounded Theory. Strategies for qualitative analysis*. New Jersey: Aldine Transaction.
- Goleman, D. (1.995). *Inteligencia Emocional*. Buenos Aires, Argentina.: Panamericana.
- Gómez Sotelo, Á., & Gutierrez Malaver, M. (2012). Representaciones sociales del embarazo y la maternidad en adolescentes primigestantes y multigestantes en Bogotá. *Salud Publica*, 189 -199.
- Gonzalez Oliver, A. (2012). *Creatividad, simbolismo y metáfora*. Argentina.

Gonzalez, c. D. (2012-2015). *Plan de Dearrollo Municipio de Garzón*. plan de desarrollo, Alcaldia, Huila, Garzon.

Gonzalez, E. G. (2002). *La construccion historica de la psique*. Mejico: Trillas.

González, F., Redondo , A., & Díaz, K. (2009). Representaciones sociales sobe la higiene oral de los niños menores de cinco años que asisten a la clínica Cartegena de Indias. (U. d. Magdalena, Ed.) *Duazary*, 6(9), 38-47.

Grupo de memoria Historica, . (2013). *!Basta ya; Colombia memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta nacional.

Grupo Nacional de Referencia sobre Violencia . (2012). *Forensis datos para la vida 2011*. Recuperado el 12 de diciembre de 2014, de <http://www.fpv.org.co/uploads/flip/forensis2011/index.html#/2/zoomed>

Guerra, L. (2.009). Familia y heteronormatividad. *Argentina de Estudios de la Juventud*., 1-17.

guerrilla realizo dos ataques en el Huila . (15 de octubre de 1991).

<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-172540>.

Haberman, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. México: Asociación Oaxaqueña de psicología.

Habermas, J. (2006). *Vargas-Mendoza, J. E.* . (A. O. En, Editor) Obtenido de http://www.conductitlan.net/jurgen_habermas.ppt

Hasclepio. (15 de oct de 2013). *Hannah Arendt y la banalidad del mal (documental completo)*. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=Y5HdP52z5xE>

Hernandez Cardozo, H. w. (2013). *Comportamiento de la violencia intrafamiliar*,. Colombia: Instituto Nacional de Medicina legal y ciencias Forenses.

Hernández Cardozo, H. w. (2013). *comportamiento de las lesiones por violencia intrapersonal*. Bogotá: Medicina Legal Forensis.

Hernandez Méndez, G. (2006). El ejercicio del poder del maestro en el aula Universitaria. *Revista de Investigacion Educativa* N° 2.

Hernández, H. W. (2013). *Comportamiento de la violencia intrafamiliar 2013*. Bogotá: Instituto Nacional de Medicina Legal.

Hernandez, J., Herrera, L., Martinez, R., Paéz, J., & Paéz, M. (2011). *Generación de Teoría Fundada*. Zulia, Venezuela.: Division de estudios para graduados.

Historias "mujeres hablan de su poder transformador". (30 Octubre de 2014). *semana* .

Histórica, C. M. (2011). *Tipología de daños desde la perspectiva de memoria histórica*.

Bogotá: Centro de Memoria Historica.

Historica, G. d. (2013). *!Basta ya; Colombia memorias de guerra y dignidad*. Bogotá:

Imprenta nacional.

Hobbes, T. (2.002). *Leviatán*. Madrid: Alianza editorial .

Honneth, A. (1.996). Reconocimiento y obligaciones morales. *RIFP*, 5-36.

Honneth, A. (9 de Marzo de 2009). Reconocimiento y menosprecio sobre la

fundamentacion normativa de una teoria social. (D. G. Sachse, Entrevistador, &

K. Editores., Editor) Barcelona: Safekat S. L. .

Huila Competitivo. (s.f.). Recuperado el 13 de julio de 2015, de

<http://www.huila.gov.co/conoce-el-huila/informacion-del-departamento.html>

Huila., D. d. (12 de 09 de 2014). La poblacion joven se esta negando a vivir. *Diario del*

Huila., pág. Regional.

- Huila., D. d. (9 de diciembre de 2014). Poblacion joven se esta negando a vivir. *Diario del Huila*, pág. Regional.
- Infantil, P. I. (2013). *vulnerabilidad economica, protección social y lucha contra el trabajo infantil*. Ginebra: O. I.T.
- Insuasty Mora, ,. J. (2013). *Comportamiento de las lesiones por violencia interpersonal*,. Colombia: Centro Nal de Medicina legal y Ciencias Forenses.
- Iter, I. C. (2.010). “*ESTUDIO SOBRE LAS FAMILIAS CON HIJOS CONFLICTIVOS*.” Alicante.: diputacion de Alicante.
- Jaruffe Romero, A., & Pomares Jacquin, M. (2011). Programación neurolinguistica. ¿realidad o mito en Psicología y ciencias cognitivas? *de la Facultad de ciencias de la Salud*, 243-250.
- Jiménez V, C. A. (17 de 08 de 2013). *Sencillez & Orden*. Obtenido de <http://sencillezorden.webnode.es/news/cerebros-violentos-carlos-a-jimenez-velez-neuropedagogia/>
- Jimenez Velez, C., & Robledo Toro, J. (s.f.). *La neuropedagogia y los comportamientos violentos*. Obtenido de <http://sencillezorden.webnode.es/products/la-neuropedagogia-y-los-comportamientos-violentos1/>

Jodelet, D. (2010). *La Representaciones Social: fenomenos, concepto y teoría*. Barcelona : Paidós.

Kaës, R. (2000). *Las teorías Psicoanalíticas del grupo*. Buenos Aires,: Amorrortu.

Kholb, S. (2012). Grounded Theory and the Constant Comparative Method: Valid Research Strategies for Educators, . *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies* , 83-86.

Las hipótesis de la cruenta toma guerrillera del Concejo de Garzón. (29 de mayo de 2009). *Diario del Huila* .

Las victimas del conflicto son mas de 6,8 millones. (2014). *Semana.com*.

legal, M. (julio de 2013). *Boletin de prensa Forensis* .

Leininger, M. (2003). *Criterios de evaluacion critica de los estudiantes de investigacion* . Medellín : Janice M Morse.

León, d. M. (14 de mayo de 2005). La Gaitana o el mito de la América libre. (L. Nacion, Ed.) *Centenario*(4), 12.

- Lobato, A. (2010). Representaciones Sociales de los Docentes sobre la investigación en las facultades de Educación. Antecedentes, tendencias y ausencias. *Revista Educación y Desarrollo Social*,, 210-142.
- Lopez de la Roche, . M., Barbero, M. J., Rueda, A., & Valencia, S. (2.002). Los niños como audiencia. Investigacion sobre recepcion de medios. *Redalyc*.
- López Gartner, R. N. (2009). *Representaciones de violencia y paz que los niños y las niñas significan a traves de los noticieros de television*. Manizales: Centro de estudios avanzados en niñez y juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE.
- López, Y. (1998). La familia, una realidad en permanente transformacion. *Trabajo*, 25-38.
- López, Y. (2002). *¿Por qué se maltrata al mas intimo? una perspectiva psicoanalitca del maltrato infantil*. Bogotá: Unibiblos.
- Luciano, G., Marín, L., & María , E. (2008). Violencia en la escuela: ¿un problema y un desafío para la educación? *Redalyc*, 27-39.
- Maíz Suarez, R. (2003). Poder, legitimidad y Dominacion. *Dialnet*, 1-40.

Mansione, I., Tettamanti, M., & Zac, D. (2006). Violencia en la escuela y de la escuela.

Voces de la Educación Superior.

Martínez, C. S. (2008). Sobre la violencia en los escolares: estudio sobre identidad de género y violencia a través de la representación gráfica. *de Educacion UAH.*

Martinez, J. N. (2001). *Bodas de Oro.* Garzon: Banco de la Republica.

Marulanda, A Atehortua. Palomar, Gerney A. Rojas, Marleny. Penagos, Jackeline .

(2008). *II Taller de caracterizacion sociocultural de la poblacion Huilense.*

Neiva.

Medina, C. (2001). *VIOLENCIA Y PAZ EN COLOMBIA.* Bogotá.

Mockus, A. (2014). Cultura ciudadana: la cura para una sociedad violenta. *semana.com.*

Molina Rico, J. E., Moreno Méndez, . J., & Vasquéz Amesquita, H. (2010). Análisi referencial de la RS. *Acta Colombiana de Psicología*, 129-148.

Montoya, V. (26 de octubre de 2006). *Razon y palabra.* Obtenido de

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ilNBHDgpZRcJ:www.razonypalabra.org.mx/antiores/n53/vmontoya.html+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co>

- Mora, M. (2002). La Teoría de representaciones sociales. *Athenea Digital*.
- Moreno Ruiz, D. E. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes. *Psicothema*, 537-542.
- Moreno, C. H. (2006). Bourdieu, Foucault y el poder. *Voces y Contextos*, 1-14.
- Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Moscovici, S. (1984). *Psicológica social II. Psicología social y problemas sociales. Pensamiento y vida social*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.
- Municipio de Garzón. (s.f.). *Alcaldía de Garzón, Huila*. Recuperado el 20 de septiembre de 2014, de http://www.garzon-huila.gov.co/informacion_general.shtml#historia
- Muñoz, F. A., Herrera Flores, J., Molina Rueda, B., & Sánchez Fernández, S. (2005). *Investigación de la Paz y los Derechos Humanos desde Andalucía*. Granada: Universidad de Granada.
- Muñoz, V. G. (2001). *Dimensiones y variables de las políticas y modelos de formación para el empleo*. Madrid.

Muñoz., F. A., & Molina Rueda, . B. (s.f.). *Una paz compleja, conflictiva e imperfecta.*

Recuperado el 27 de noviembre de 2007, de

[http://es.wikipedia.org/wiki/funcionalismo.](http://es.wikipedia.org/wiki/funcionalismo)

Mussetta, M. (2011). *The Curious Incident of the Dog in the Night-time: La Novela como*

Potencial de Reclamo de Justicia (y Reconocimiento) Individual. Recuperado el

25 de julio de 2015, de <http://sincronia.cucsh.udg.mx/mussettafall2011.htm>

Nacion., L. (8 de septiembre de 2014). Arrancó la Semana por la Paz. *La Nacion.*

Nail Kroyer, O. (2011). La tecnica de analisis de incidentes critivos: una herramienta para

la reflexion sobre practicas docentes en convivencia escolar. En O. Nail Kroyer,

La tecnica de analisis de incidentes critivos: una herramienta para la reflexion

sobre practicas docentes en convivencia escolar. Chile.

Nasi, C., & Rettberg, A. (2005). Los estudios sobre conflicto armado y paz: un campo en

evolucion permanente. *Universidad de los Andes*, 64 - 85.

Neira, A. (2015). Tumbas a ras de tierra. *Semana.com.*

Nusbaum, . M., Ronell, . A., Singer, . P., & Butler, . J. (25 de Febrero de 2013). Vidas

examinadas:. *Vidas examinadas: M, Nusbaum.*

- Nussbaum, M. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano: el enfoque de las capacidades*. Barcelona: Herder.
- Orce, V. (2012). Vínculos familiares y relaciones intergeneracionales desde la perspectiva de Norber Elias y Pierre Bourdieu. *CAPES/SPU*, 3-10.
- Ordoñez Andrade, G. M. (2011). *Representaciones sociales sobre la escuela que presentan un grupo de niñas internas de una Institucion Educativa de la zona centro del Huila*. Manizales.: Centros de Estudios avanzados de niñez y juventud alianza de la univesidad de Manizales y el CINDE.
- Ortega, R., & Mora Merchan, J. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Oviedo Cordoba, , M., & Bolivar, , C. (2005). *Representaciones sociales que poseen los niños-as, adolescentes y adultos*. Neiva.: Universidad Surcolombiana.
- Oviedo Cordoba, M., & Cortés, R. (2007). *Una mirada a la soledad*. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- (2014). *P.E.I. Simón Bolívar*. Garzón.
- P.O.E.I. (2013). *ficha de caracterizacion de los estudiantes*. garzon.

- Páez, R. (2009). Cuerpo reconocido: Formación para la interacción sin violencia en la escuela primaria. . *Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Colombia*, , 989 -1007.
- ¿Parales Quenza, C. J., & Vizcaíno Gutierrez , M. (2007). Las relaciones entre actitudes y representaciones sociales: elementos para una integración conceptual. *Latinoamericana de Psicología*, 351-361.
- Paredes, M. T., & Álvarez, L. M. (2008). Estudio exploratorio sobre el fenómeno del “Bullying” en la ciudad de Cali, Colombia. *Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*.
- Pateman, C. (1995). *El contrato sexual*. México: Anthropos -UAM.
- Penagos, L. A. (octubre de 2013). (Y. R. Aristizabal, Entrevistador)
- Penin, s., Silva, R., Lefebre, & Moscovici, S. (2009). Representaciones sociales sobre el trabajo la enseñanza. *Sousa, C.P.*, 53-62.
- Perera Pérez, M. (2.002). *A proposito de las representaciones sociales. Apuntes teoricos trayectoria y actualidad*. Escocia.
- Pérez Testor, C. (2005). La función del padre en el siglo XXI. *Familia*, 7-18.

Piaget, J. (1999). *De la pedagogía*. . Buenos Aires: Paidós.

(2012-2015). *Plan de Desarrollo Municipio de Garzón*. plan de desarrollo, Alcaldía,
Huila, Garzon.

Planeacion., D. A. (2001). Anuario estadístico del Huila. Neiva.

(2013). *POIE Simón Bolívar*. Garzón.

psicologia., E. d. (1983). *Adolescencia y marginacion: la delincuencia juvenil*. Madrid:
Grupo Oceano.

Pujadas Muñoz, J. J. (1992). *las historias de vida en las ciencias sociales*., Madrid: CIS.

Quimbayo, U. (2012). Violencia antisindical: el caso del Huila en la region Sur
Colombiana. *Controversia*, 356-399.

Ramirez Gómez, L. (1990). *Garzón en la historia* . Garzon.: Fundación Cultural
Bolivariana.

Ramos Corpas, M. J. (2007). Violencia y victimizacion en adolescentes escolares en un
instituto de educacion secundaria. España: Ministerio de educacion y ciencias .

Ramos Corpas, M. J. (2008). *Violencia y victimización en adolescentes escolares en un instituto de educación secundaria*. España: Ministerio de educación y ciencias.

Ramos, C. J. (2008). *Violencia y Victimización en Adolescentes*. Sevilla.

Repetur Safrany, K. (2005). Vínculo y Desarrollo Psicológico: La importancia de las relaciones tempranas . *Digital Universitaria* , 1-15.

Revista Almiar. (s.f.). Recuperado el 4 de octubre de 2015, de

http://www.margencero.com/articulos/new02/violencia_lenguaje.html

Ricoeur, P. (2000). *Tiempo y Narración*. México D.F.: Siglo XXI.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores , J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Roman, M., & Murillo, F. J. (2011). América Latina: violencia entre estudiantes. *Cepal*, 37-54.

Romero Serrano, D. R. (2012). *Representaciones sociales de la violencia*. Bogotá.

Rosatti, H. (2006). La inacción de la justicia institucionalizada como eximente para la justicia por mano propia. *Latinoamericana de Derecho*, 336-384.

Salazar Muñoz, M. (2009). *“El fenómeno del niño y la niña. Reflexiones para un cambio cultural sobre la infancia y la educación para la vida”*. Santiago de Chile.:

Boletín REDEM.

Saldarriaga, J. (2006). *Educación en la diversidad, prácticas y estrategias escolares frente al impacto de la violencia en niños y niñas*. Medellín : Corporación Regional .

Salgado Levano, A. C. (2007). *Investigación Cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos*. *Liberabit Peru*.

Salgado, F. (2009). Representaciones sociales acerca de la violencia escolar.

Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 138-152.

Samboní, G. (2014). En Garzón, homicidios, hurtos a residencias y accidentes

aumentaron en el 2014. *Diario del Huila*.

Sánchez, G., & Peñaranda, R. (1989). *Pasado y presente de la Violencia en Colombia*. R.

Comp. CEREC.

Sánchez, R. (2000). *Colombia: Futuro guerrillero. Una política de paz en violencia*.

Bogotá: PNR-PNUD.

Sandoval, R. M. (2002). Pierre Bourdieu y la teoría sobre la dominación masculina.

Colombiana de Sociología , 55-73.

Santamaria, X. S. (2012). Pensar diferente sin hacernos daño . *Semana.com*.

Santos, M. (2003). Obediencia a la autoridad. Algunas aportaciones desde la psicología .

Cuadernos America Latina, 1-15.

Sanz De Santamaria, X. (2012). Pensar diferente sin hacernos daño. *Semana.com*,
opinión.

Sarrica, M., & Wachelke, J. (2010). Paz y guerra como representaciones sociales: una
exploración con adolescentes italianos. *Javeriana.edu.co*.

Sartori, G. (1998). *Homo Videns: Mentis Teledirigidas*. Argentina: Printed in Argentina.

Seligman, M. (2015). Lenguaje psicológico en twitter predice la mortalidad por
enfermedades del corazón a nivel de condado. *Dialnet*, 159-169.

Semana.com. (2013). Camino de un visionario por la igualdad. *Semana.com*, Nación.

Semana.com. (2013). Camino de un visionario por la igualdad. *Semana.com*, Nación.

Semana.com. (2015). La soledad mata. *Semana.com*.

Semana.com. (2015). En Colombia no se bebe tanto como se cree. *Semana.com*, Vida moderna.

Serrano Guzmán, A. P. (10 de marzo de 2015). El drama de ser víctima de un abuso sexual. *El tiempo*, pág. temas del dia.

Serrano Guzman, A. P. (2015). Experto habla sobre los efectos psicologicos de una agresion. *semana.com*.

Serrano, E. (2013). Un gigante de la historia. *Semana.com*.

Siede Isabelino. (s.f.). *Pensar la justicia desde la escuela* . Buenos Aires.: Ministerio de Educacion .

Silva, V. R., & Ramón Vargas, M. (1990). *Garzón en la Historia*. Garzón: Fundacion Cultural Bolivariana.

Simón, F. (15 de febrero de 2005). La llegada de los españoles. *Centenario*, 7.

(2013). *Sistema de información Misional SIM* . Garzón: I.C:B.F.

Soriano Gil, M. Á. (Marzo-abril de 2009). Algunas reflexiones antropologicas culturales con relacion a la violencia de genero. *Crítica*, 87-91.

- Strauss , A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Contus.
- Talego Vázquez, F. (2014). *Introducción a la antropología de las formas de dominación*. Sevilla: Aconcagua .
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tello Navarro, F. H. (2011). Las esferas del reconocimiento en la teoría de Axel Honneth. *Sociología*, 45-57.
- Tello Pedraza, J. E. (2012). *Comportamiento de homicidio en Colombia*. Bogotá: Grupo Centro de Referencia Nacional sobre la Violencia.
- tiempo, E. (8 de oct de 2014). La mayor desgracia para una persona en Colombia es ser pobre y niña'. *El tiempo* .
- Torres, W. F. (2001). *Amarrar la cola a la burra. Qué personas y ciudadanos intentan ser en la globalización*. Neiva.: Libros del Olmo.

- Trinidad, A., & Jaime, A. (2007). Meta-Análisis de la investigación cualitativa. El caso de la evaluación del Plan Nacional de Evaluación y Calidad Universitaria . *Internacional de Sociología*, 45-71.
- Ulriksen de Viñar, M. (2002). *Ruptura del vinculo social, transferencia de responsabilidades*. Recuperado el 11 de junio de 2015, de <http://www.worldcat.org/title/ruptura-del-vinculo-social-transferencia-de-responsabilidades/oclc/71189445>
- Umaña, L. (2009). Representaciones sociales de la inseguridad. *Realidad I*, 389 - 418.
- Unir, F. (2013). *Representaciones sociales de paz y la violencia en Bolivia* . Bolivia: Presencia.
- Uribe Arambulo, N. (2010). NUEVAS PERSPECTIVAS SOBRE VIOLENCIA INTRAFAMILIAR. UN ENFOQUE PSICOANALITICO. *Afectio societatis*, 1-8.
- Usategui Basozabal, E. (2005). Durkheim: conflicto y Educacion. *Espacio y tiempo: revista de ciencia*, 277-290.
- Valencia, M. (2004). Conflicto y violencia escolar en Colombia: lectura breve de algunos materiales escritos. Guillermo de Ockham. *Científica*, 29-41.

- Valera, S. (2002). Medio ambiente y representacion social . *Sicologia Social* .
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional* . Madrid: Síntesis.
- Varela Ramirez, F. E. (2009). *La tortura como presupuesto para la violacion de los derechos humanos*. Salamanca.
- Vargas Cuervo, R. (2002). *Yacimientos minerales del departamento del Huila*.
Recuperado el 8 de marzo de 2015, de
<http://ingenieria.usco.edu.co/museo/images/GeoEconomicaHuila.pdf>:
<http://ingenieria.usco.edu.co/museo/images/GeoEconomicaHuila.pdf>.
- Vargas Ortíz, A. (2014). *Diario la nacion*.
- Vargas Velásquez, A. (2010). La influencia de los poderes ilegales en la politica Colombiana. *Nueva Sociedad*, 156-170.
- Vázquez, L. (s.f.). *Textos y articulos*. Obtenido de <http://www.aabra.com.ar/textos3.htm>
- Velazco Gamboa, E. (2010). Violencia Intrafamiliar. *Dialnet*, 25-31.

- Velazquez Reyes, L. M. (2010). Los hilos invisibles de la trama de la violencia en la escuela. *Magisterio.*, 34- 39.
- Vicente Pérez, F., & Díaz Berciano, C. (2005). efectos de la dominacion diadica sobre la indefension aprendida. *Psicothama*, 292- 296.
- Wagner, W., & Elejabarrieta, F. (1994). *RS Psicología social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Waltz, K. N. (2007). El hombre, el Estado y la guerra . *Académica de Relaciones Internacionales*, 1-26.
- Winnicott, D. (1996). *Realidad y Juego* . Barcelona : Gedisa.
- Zarama Vasquez, G. (2010). *Fiestas populares en clave de paz y violencia*. Bogotá: Mónica Cardenas Vera.
- Zuleta, M. I. (2007). La relacion madre - hijo. *Fundacion sindrome de Down*, 117- 143.