


	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS						  
	CARTA DE AUTORIZACIÓN						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-06	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	1 de 2

Neiva, 17 de noviembre de 2016

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad

El suscrito:

Martha Lucía Castellanos Gómez con C.C. No 55151996, autor de la tesis y/o trabajo de grado o titulado Representaciones Sociales de Niños y Niñas de la ciudad de Neiva, Huila Institución Educativa Gabriel García Márquez acerca de la Paz. Presentado y aprobado en el año 2016 como requisito para optar al título de Magíster en educación y cultura de paz; autorizo 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.

	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS						
	CARTA DE AUTORIZACIÓN						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-06	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	2 de 2

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

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma:

	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS						  
	DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	1 de 4

TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO: Representaciones Sociales de Niños y Niñas de la ciudad de Neiva, Huila Institución Educativa Gabriel García Márquez acerca de la Paz.

AUTOR:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Castellanos Gómez	Martha Lucía

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: Educación





PROGRAMA O POSGRADO: Maestría en Educación y Cultura de paz

CIUDAD: Neiva **AÑO DE PRESENTACIÓN:** 2016 **NÚMERO DE PÁGINAS:** 177

TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una X):

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

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

	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS				  		
	DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	2 de 4

MATERIAL ANEXO:

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

PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:





<u>Español</u>	<u>Inglés</u>
1. Paz	Pace
2. Representaciones sociales	social representations
3. Cultura de paz	peace culture
4. Niños y niñas	children
5. Escuela	school
6. Comunidad	community
7. Familia	family

RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)

En la actualidad, Colombia, vive momentos de altas tensiones, tiempos - contextos de incertidumbre social, emociones políticas paz estable y duradera, por votación Plebiscito, 2º. en historia colombiana, logro paz deseada. Exigencias sociedad civil por paz, nación dividida y fortalecidos espacios sólidos para el debate, voces movimientos sociales, procesos unidad, equidad, representatividad, solidaridad, resistencia por paz ciudadana, construcción nueva sociedad. Conversaciones cotidianas, imaginarios colectivos, mensajes mediáticos frente a paz y renegociación refrendación acuerdos e implementación primordial; referente histórico marcado por guerras y conflictos. Intentos de consolidar procesos de paz. Sociedad establece modos de relaciones que indican niños y niñas expuestos; no conocemos cuales son las representaciones sociales que ellos y ellas han construido frente a paz.

Maestría en Educación y Cultura de Paz, consideró adelantar macro – proyecto investigativo en identificar y comprender Representaciones Sociales de Niños y Niñas del Huila, Putumayo y Caquetá acerca de la Paz. Generar conocimiento en paz, en regiones fuertemente afectadas por conflicto armado en paz en Colombia, especialmente en la ciudad de Neiva- Huila, comuna No. 9.

Macro – proyecto pregunta investigación: ¿Cuáles Son Las Representaciones Sociales sobre paz de niños y niñas del Huila, Putumayo y Caquetá? Estudio cualitativo, participación 150 niños y niñas de 12 a 14 años, 7 municipios, tres departamentos,

	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS						  
	DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	3 de 4

vinculación 20 coinvestigadores, 14 niños y niñas e investigadora guía en paz.

Enfoque cualitativo, narrativas relatos de vida. Macro – proyecto estudio Representaciones Sociales de paz, niños y niñas 12 a 14 años, grado 704 Institución Educativa Gabriel García Márquez ciudad de Neiva.

ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)

Currently, in Colombia lives moments of high tensions, times - contexts of social uncertainty, political emotions stable and lasting peace, by vote Plebiscite, 2nd. In Colombian history, achieved desired peace. Civil society demands for peace, divided nation and strengthened solid spaces for debate, voices social movements, unity processes, equity, representativeness, solidarity, resistance for citizen peace, construction new society. Daily conversations, collective imaginaries, media messages in front of peace and renegotiation, endorsement agreements and implementation primordial; Historical reference marked by wars and conflicts. Attempts to consolidate peace processes. Society establishes modes of relationships that indicate exposed children; We do not know which are the social representations that they and they have constructed in front of peace.

Master in Education and Culture of Peace, considered to advance a macro - research project in identifying and understanding the social representations of children of Huila, Putumayo and Caquetá on Peace. Generate knowledge in peace, in regions strongly affected by armed conflict in peace in Colombia, especially in the city of Neiva-Huila, commune No. 9.

Macro - project research question: What are the social representations about peace of children of Huila, Putumayo and Caquetá? Qualitative study, participation 150 boys and girls from 12 to 14 years, 7 municipalities, three departments, linking 20 co-investigators, 14 boys and girls and researcher in peace.





Qualitative approach, narratives life stories. Macro - project study Social representations of peace, boys and girls 12 to 14 years, grade 704 Educational Institution Gabriel Garcia Márquez city of Neiva.

APROBACION DE LA TESIS

Nombre Presidente Jurado: Luz Stella González Salamanca

Firma:



	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS					  	
	DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	4 de 4

Nombre Jurado: Hipólito Camacho Coy

Firma:



Nombre Jurado: Eliana Johana González Vargas

Firma:



**Representaciones Sociales de Niños y Niñas de la ciudad de Neiva, Huila
Institución Educativa Gabriel García Márquez acerca de la Paz**

**Martha Lucia Castellanos Gómez
Cod.20131120460**

**Maestría en Educación y Cultura de Paz
Facultad de Educación
Universidad Surcolombiana
Neiva - Huila
2016**

**Representaciones Sociales de Niños y Niñas de la ciudad de Neiva Huila
Institución Educativa Gabriel García Márquez acerca de la Paz**

Martha Lucia Castellanos Gómez

**Asesora de Trabajo de Grado
PhD. Myriam Oviedo Córdoba
Investigación Postdoctoral en Ciencias Sociales**

Tesis de Maestría para optar al título de Magister en Educación y Cultura de Paz

**Maestría en Educación y Cultura de Paz
Facultad de Educación
Universidad Surcolombiana
Neiva - Huila
2016**

Nota de aceptación

Presidente

Jurado

Jurado

Neiva, Octubre de 2016

Dedicado a

A los niños y niñas, escuela del encantamiento en sus narrativas; a mis compañeros y compañeras de trabajo por toda la solidaridad compartida

A la memoria de Uverney Quimbayo Cabrera, porque es posible seguir alimentando la esperanza y caminando la palabra en soñar la paz posible en el amor y en la resiliencia

A Violeta del Mar, mi hija porque es posible sentir la magia de los colores, en los aprendizajes de ser mujer, madre, maestra, artista, sindicalista y cuidadora

A mi madre Alicia, ejemplo, fuerza y motor; a mis hermanos y hermanas porque construyen familia y hacen parte de mi cotidianidad

A Mery Elcy Cano Núñez, por ser la locura en la cordura y magia en esta travesía, porque los sueños son posibles realizarlos; y a las mosqueteras compañeras de Maestría, que las últimas seremos las primeras

A Gonzo por su acompañamiento en el tiempo y amor incondicional

A mis amigos y amigas del alma, a Adela, Amparo, Elva, Marina, Isaías, compañeros y compañeras de luchas, porque me permiten ser el otro o la otra en las solidaridades y en las emociones políticas

A mi asesora Mirian Oviedo Córdoba, una gran mujer, madre putativa en la Maestría y Guía en mi proyecto de vida; a la Usco, al maestro Hipólito Camacho y a todos y todas mis Maestros y maestras de la Maestría por educar con argumentación y pazciencia que la paz es posible concebirla en la resistencia

Al Dios de la vida, a la magia de la Naturaleza en el Colibrí, porque es posible entender la Esperanza y la Libertad, ser Constructora de Paz en tiempos de contextos de paz e incertidumbres

A todos y todas, a los otros y las otras que orientan y acompañan mi camino, infinitas gracias

Martha lucia Castellanos Gómez

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN10

INTRODUCCIÓN.....14

CAPÍTULO 1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN15

 1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....15

 1.1. JUSTIFICACIÓN.....32

 1.3. OBJETIVOS34

 1.3.1 OBJETIVO GENERAL.....34

 1.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS34

CAPÍTULO 2. ANTECEDENTES Y REFERENTE CONCEPTUAL35

 2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN.35

 2.1.1. *Estudios sobre las representaciones sociales de paz.*36

 2.1.2. *Estudios sobre paz con niños y niñas en instituciones educativas*38

 2.1.3. *Estudios de paz e inseguridad en comunidades afectadas por la violencia armada.*.....38

 2.2. REFERENTE CONCEPTUAL44

 2.2.1. *Las representaciones sociales*.....44

 2.2.2. *Sobre la paz*.....50

 2.2.3 *Sobre Cultura De Paz*56

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO59

 3.1. DISEÑO DEL ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN60

 3.2. POBLACIÓN.....61

 3.3. CATEGORÍA DE ANÁLISIS.....62

3.4. ESTRATEGIA DE RECOLECCIÓN DE LOS DATOS.....	63
3.5. MOMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	64
3.6. ESTRATEGIA DE SISTEMATIZACIÓN.....	70
3.7. ELABORACIÓN DEL TEXTO COMPRENSIVO	77
4. VALIDEZ DEL ESTUDIO	78
5. HALLAZGOS	80
5.1. DESCRIPCIÓN DE ACTORES SOCIALES.....	81
5.2. DESCRIPCIÓN DE ESCENARIOS	83
5.2.1. Departamento del Huila.....	83
5.2.2 El Municipio de Neiva.....	86
5.2.3. Comuna No. 9 periférica de Neiva.....	88
6. TEXTO DESCRIPTIVO.....	90
6.1. TEXTO DESCRIPTIVO PAZ EN LA FAMILIA.....	90
6.1.1. La paz en la familia desde las voces de los niños y las niñas	90
6.2. TEXTO DESCRIPTIVO PAZ EN LA ESCUELA.....	100
6.2.1. La paz en la escuela desde las voces de los niños y niñas	100
6.3. TEXTO DESCRIPTIVO PAZ EN LA VIDA COMUNITARIA	110
6.3.1. La paz en la comunidad desde las voces de los niños y niñas con los otros.	110
7. TEXTO INTERPRETATIVO	124
7.1. TEXTO INTERPRETATIVO PAZ EN LA FAMILIA	124
7.1.1. Representaciones sociales de paz en la familia de Niños y niñas de la institución Educativa Gabriel García Márquez de Neiva.	124
7.2. TEXTO INTERPRETATIVO PAZ EN LA ESCUELA.....	133
7.3. TEXTO INTERPRETATIVO PAZ EN LA VIDA COMUNITARIA.....	138
7.4. CATEGORÍAS EMERGENTES	145

7.5. DE LAS CATEGORÍAS AXIALES DE PAZ HACIA LA CATEGORÍA SELECTIVA	152
7.6. CAMPO REPRESENTACIONAL DE PAZ	156
8. TEXTO COMPRENSIVO DE PAZ.....	160
8.1. REPRESENTACIONES SOCIALES DE PAZ.....	162
8.1.1. <i>Campo de la Representación social de paz – La construcción de la paz en la ética del cuidado, eje en ciudadanía-</i>	162
8.2. LA OBJETIVACIÓN EN LA RS DE PAZ	164
8.3. EL ANCLAJE DE LA RS DE PAZ	165
8.3.1. <i>Campo actitudinal de la RS de paz</i>	166
8.3.2. <i>Campo informacional de la RS de paz</i>	166
CONCLUSIONES.....	167
BIBLIOGRAFÍA.....	174

REFERENCIAS

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Categorías de análisis e indicadores.....60

Tabla 2 Nombres y preguntas generadoras de cada taller62

Tabla 3 Momentos de los talleres lúdicos63

Tabla 4 Codificación de dinámicas y actividades utilizadas talleres.....64

Tabla 5 Codificación de las niñas y niños68

Tabla 6 Codificación del texto por categoría y subcategorías.....70

TABLA DE GRAFICAS

Grafica 1. Mapa del Huila.....84

Grafica 2. Mapa de neiva.....87

Grafica 3. Mapa de la comuna no. 9.....89

TABLA DE FIGURAS

Figura 1. Tendencia descriptiva “ayudar” paz en la familia.89

Figura2. Tendencia descriptiva “dar” paz en la familia.....89

Figura3. Tendencia descriptiva “el perdón.” en paz en la familia.....90

Figura 4. El perdón.....93

Figura 5. Tendencia descriptiva “amor de papá y mamá” en paz en la familia.....92

Figura6. Tendencia descriptiva “estar tranquilos y en felicidad” en paz en la familia.....95

Figura7. Tendencia descriptiva “la convivencia familiar” en paz en la familia.....92

Figura 8: convivimos felices en familia.93

Figura9. Como entiendo la paz.....93

Figura 10. Tendencia descriptiva “nos sabemos respetar” en paz en la familia..... 94

Figura 11. Tendencia descriptiva “dialogo en familia” en paz en la familia..... 95

Figura12. Tendencia descriptiva “Gestos buenos” en paz en la familia.....95

Figura 13. el abrazo.....97

Figura 14. Tendencia descriptiva “Aprobación de mamá” en paz en la familia.....98

Figura15. Tendencia descriptiva “Ayudar” en paz en la escuela.....99

Figura 16. Tendencia descriptiva “Respeto y tolerancia” en paz en la escuela.....100

Figura17. Tendencia descriptiva “emociones escuela de la alegría” en paz en la escuela.....101

Figura 18. Amor y amistad.....102

Figura 19. Tendencia descriptiva “convivir en armonía” en paz en la escuela.....103

Figura 20. Tendencia descriptiva “Dialogar” en paz en la escuela.....104

Figura21. con el otro entiendo la paz y me siento libre.....105

Figura22. Tendencia descriptiva “me sentí bien, me sentí libre” en paz en la escuela.....106

Figura 23. Tendencia descriptiva “nos reconciamos unos a otros” en paz en la comunidad.....108

Figura24. Tendencia descriptiva “Ayuda” en paz en la comunidad..... 109

Figura 25. Tendencia descriptiva “hacer las paces y convivir con alegría” en paz en la comunidad.....111

Figura 26. Amor y paz.....112

Figura 27. Tendencia descriptiva “la esperanza de la paz es la tranquilidad” en paz en la comunidad.....113

Figura28. La paz es amor.....114

Figura 29. Tendencia descriptiva “somos constructores de paz” en paz en la comunidad.....115

Figura 30. corazón. Somos constructores de paz.....115

Figura 31. la paz es amor.....116

Figura 32. Tendencia descriptiva “la tolerancia es hacer las paces” en paz en la comunidad.....117

Figura 33. Como entendemos la paz y la violencia.....117

Figura 34. Tendencia descriptiva “reconocer al otro y reconocernos a nosotros mismos” en paz en la comunidad. ...118

Figura 35. la paz es darse las paces.....120

Figura 36. Tendencia descriptiva “charlando en paz, queriéndose y viviendo en paz en la comunidad” en paz en la comunidad.121

Figura. 37. Categorías axiales paz en la familia.....123

Figura 38. Categoría axial paz en la escuela.....131

Figura 39. Categoría axial paz en la vida comunitaria.....136

Figura 40. manos que tejen solidaridades.143

Figura 41. ayudar a los otros.....148

Figura 42. Categoría axial y selectiva en paz en familia.....150

Figura 43. Categoría axial y selectiva en paz en la escuela.....151

Figura 44. Categoría axial y selectiva en paz en la comunidad.....151

Figura 45. Campo representacional de paz.....153

Figura 46. Tomada de http://www.academia.edu/AXIOLOGIA_Y_VALORES.....155

Figura 47. Núcleo central de la R.S de Paz. Categoría selectiva. “La construcción de la paz en la ética del cuidado, eje en ciudadanía”159

RESUMEN

En la actualidad, en Colombia, se viven momentos de altas tensiones, en tiempos de contextos de incertidumbres de la paz social, las emociones políticas brotan frente al tema de concebir un paz estable y duradera como fue planteada por votación, por el Gobierno Nacional frente al pasado Plebiscito, segundo realizado en la historia colombiana, frente a lograr la paz deseada o anhelada. se puede decir que las exigencias de la sociedad civil por la paz, se han dividido y al mismo tiempo se han fortalecido algunos espacios sólidos para el debate, donde se escuchan voces de los movimientos sociales, procesos sociales de unidad, equidad, representatividad, solidaridad y resistencia en salvaguardar un frente unido por la paz y de la ciudadanía en general, en pro de lograr un escenario capaz que ponga fin a las confrontaciones y de lugar a espacios y territorios para la construcción de este proyecto de nueva sociedad, estado nación en lograr la paz social anhelada. Temas relacionados con la paz, hacen parte de las conversaciones cotidianas, de los imaginarios colectivos y de los mensajes mediáticos frente a la renegociación de los acuerdos de paz si son viables o inviables en lo fundamental, 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 al tema de la paz.

Teniendo como referencia lo anterior, la Maestría en Educación y Cultura de Paz, consideró de vital importancia adelantar un macro – proyecto de investigación el cual, se propuso identificar y comprender las Representaciones Sociales de Niños y Niñas del Huila, Putumayo y Caquetá acerca de la Paz. Surge, además, del interés por generar conocimiento en torno a la paz en regiones fuertemente afectadas por el conflicto armado en paz en Colombia, especialmente en la ciudad de Neiva- Huila, en la comuna No. 9 en torno al tema de la paz.

El macro – proyecto citado abordó la pregunta de investigación: **¿Cuáles Son Las Representaciones Sociales sobre paz de niños y niñas del Huila, Putumayo y Caquetá?** Se definió 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 la vinculación de 20 coinvestigadores, 14 niños y niñas y una investigadora guía para el tema de paz.

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

De manera particular, el equipo de investigación que presenta este informe, asumió como parte del macro – proyecto el estudio de las representaciones sociales que sobre paz tienen los 14 niños y niñas del grado 704 de la Institución Educativa Gabriel García Márquez de la ciudad de Neiva, cuyas edades oscilan entre los 12 y los 14 años.

Palabras Clave: paz, representaciones sociales, cultura de paz, niños, niñas, escuela, familia, comunidad.

ABSTRACT

Currently, in Colombia, it is lived moments of high tension. In times of uncertainty social peace contexts, the political emotions emerge regarding the topic of conceiving a stable and lasting peace like it was posed through vote by the National government in the last plebiscite (the second one in the Colombian history). It is possible to say that the civil society's demands for peace have been divided and at the same time have strengthened some solid spaces for the debate, where it is heard voices from the social movements (social process of union, equity, representativeness, solidarity and resistance) on safeguarding a united front for peace and citizenship in favor of achieving a scenario to finish the confrontations and give spaces for the construction of this project of new society. Topics related to peace make part of the daily conversations, of the collective imaginaries and of the media messages concerning the peace agreements renegotiation. Girls and boys are exposed to that information through mass media. However, we do not know what are the social representations about peace they have built.

Having as reference the above mentioned, the Master of Arts in Education and Peace Culture, considered of vital importance to carry out a macro-research project in which it was proposed to identify and understand the Social Representations about Peace of Children from Huila, Putumayo and Caquetá. There is, also, the interest in generating knowledge about peace in regions strongly affected by the Colombian armed conflict, specially, in the commune 9 of Neiva-Huila.

The present macro-project has the following research question: What are the social representations about peace of children from Huila, Putumayo and Caquetá? It is a qualitative study in which participated 150 children between 12 and 14 years old distributed in 7

municipalities from three departments and the entailment of 20 co-researchers, 14 children and a researcher guide for the theme of peace.

These topics in the research are addressed from a no-traditional approach, for this reason the present research purpose is developed from a qualitative model, making emphasis in the narrative as a central method complemented with the ethnography.

In a particular way, the research equipment that presents this inform, assumed as part of the macro-project the study of the social representations about peace that have 14 children from the grade 704 in the Institución Educativa Gabriel García Marquez in Neiva, whose ages range from 12 and 14 years old.

Key Words: peace, social representations, peace culture, children, school, family, community.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación forma parte del macro – proyecto¹ de investigación denominado “Representaciones Sociales de Niños y Niñas del Huila, Putumayo y Caquetá acerca de la Paz y la Violencia”, desarrollada al interior de la Maestría en Educación y Cultura de Paz de la Universidad Surcolombiana. El estudio en mención optó por un enfoque cualitativo y contó con la participación de 150 niños y niñas entre los 12 a 14 años distribuidos en 7 municipios de tres departamentos y con la vinculación de 20 investigadores (estudiantes de la maestría en mención) y 1 docente.

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

Específicamente este documento presenta el informe final del trabajo desarrollado en la ciudad de Neiva, comuna No. 9 en el departamento del Huila, por tanto, construyó conocimiento en torno al significado de Representaciones Sociales (RS) de Paz que poseen niñas y niños de 12 a 14 años de edad.

La ciudad de Neiva, está ubicada dentro del Municipio del mismo nombre y es capital del departamento del Huila. Se encuentra ubicada en la parte central, Cordillera Central y Oriental, planicie sobre la margen oriental del río Magdalena, en el valle del mismo nombre.

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

Capítulo 1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El primer capítulo presenta la descripción de la problemática que permitió formular los objetivos y orientar la construcción del trabajo investigativo. El planteamiento del problema esboza de forma clara y concreta las realidades nacionales, regionales y locales en la ciudad de Neiva, en cuanto a las diversas manifestaciones de paz, sus impactos y actores sociales involucrados como constructores de paz. Así mismo, evidencia la pertinencia de investigar sobre las representaciones sociales de paz en niños y niñas de la Institución Educativa Gabriel García Márquez de la ciudad de Neiva.

1.1 Planteamiento del problema

La búsqueda de la paz ha sido una constante en la historia colombiana. Así, la violencia propia de la conquista y colonización española, generó formas de resistencia 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, es deber hacer el recorrido histórico antes de visualizar los fundamentos para construir la paz, aprender primero las lecciones de vida desaprendiendo o descontextualizando la experiencia del daño moral y teniendo en cuenta primero plantear y

entender el estudio de la cultura de la violencia para luego resignificar la importancia de recuperar la memoria histórica colectiva para luego entender el devenir de la paz soñada. Nos remitimos históricamente a los problemas de exclusión no resueltos con el triunfo independentista que generaron una fuerte tendencia al empleo sistemático de la violencia en las relaciones políticas. Así a lo largo de casi dos siglos, la política se hizo con el apoyo de las armas². El contradictor político fue visto como un enemigo al que había que derrotar o eliminar³ dilucidando de esta manera la hegemonía partidista y resolviendo de paso pugnas personales. A mediados del siglo XX, se visibiliza 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 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 Nacional⁴, el cual aparece en la historia nacional como recuso para eliminar la violencia entre los partidos en 1958, y el triunfo de la Revolución cubana surge la violencia generada por la guerra de guerrillas, organizada por grupos

²Durante 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).

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

y movimientos con inspiración revolucionaria⁵, la cual se ha prolongado hasta nuestros días. En las postrimerías del siglo en mención surgen las violencias del narcotráfico⁶, el paramilitarismo⁷, la conformación de organizaciones de delincuencia común⁸ que generan nuevas formas de violencia en el ámbito público.

En este contexto parece haberse configurado y naturalizado una cultura de la violencia sistemática estructural. 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.

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

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

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

⁷Esta 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 connivencia con el Estado. Los antecedentes más cercanos se encuentran en los grupos que surgieron en la violencia de los años cuarenta y cincuenta ... (cuando) ... Grupos privados, como los denominados Pájaros, operaron con el apoyo y la complicidad de las autoridades (GARCÍA-PEÑA JARAMILLO, D. (2007). Citado por: Velásquez, E (2007)

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

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 cortos 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 l desafortunadamente a la violencia directa al interior de la familia.

La escuela es otro ámbito de expresión de la cultura de la violencia cultural y simbólica. Si bien la violencia escolar puede ser tan antigua como las mismas instituciones. 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 generalizada, 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).

Según 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 social.

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” (1946-1953) y en su territorio operaron guerrillas liberales y comunistas, bandas delincuenciales de origen conservador que se disputaron el espacio con liberales y comunistas. Algunas de las guerrillas no se acogieron a la amnistía ofrecida por el general Gustavo Rojas Pinilla y se movilizaron hacia el Huila. También se ubicaron allí núcleos de autodefensas campesinas y de orientación comunista que fueron base para la creación de las FARC en los años 60. (Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo (PNUD), 2010)

La crisis económica, el retroceso del proyecto de reforma agraria están en la base de la conflictividad que aún hoy se vive en el Departamento, generando un ambiente propicio para el fortalecimiento de la guerrilla de las FARC. Así varios municipios (Algeciras, Colombia, la Plata y Acevedo, entre otros), han sido catalogados como zona roja y los ejércitos de las guerrillas se han nutrido con los jóvenes, niños y niñas reclutados en nuestro suelo.

El Huila ha sido el escenario de la lucha por el control territorial y la búsqueda, por parte de las FARC, de incidencia en las autoridades locales, alcaldías, concejos, asambleas y en el manejo de los recursos públicos. Esto se evidencia en la amenaza proferida por esta organización en el 2002 sobre las administraciones locales, la cual cobró la vida de un alcalde y cuatro concejales, provocó la renuncia de concejales de Algeciras, Rivera, Acevedo, San Agustín,

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

En Neiva - Huila, comuna No. 9 periférica, lugar donde se llevó a cabo la presente investigación, se viven situaciones diversas de violencia en distintos escenarios, por ejemplo en lo referente a la violencia directa representada por lesiones personales, atraco a mano armada y homicidios, según el Observatorio del Delito de la Policía, durante el año 2013 se presentó un aumento significativo con corte al 31 de octubre, en donde se reportaron 96 homicidios, mientras en el 2012 fueron reportados 59 homicidios y en el 2014 50 homicidios. Referente a la violencia intrafamiliar, según las cifras de Medicina Legal en Neiva durante el 2012, las mujeres fueron víctimas de 2.257 agresiones. De estas, 715 fueron maltratos ocasionados por sus parejas, 138 agresiones contra menores, 172 agresiones sexuales, 239 casos de violencia intrafamiliar y 1.053 episodios de violencia interpersonal (Diario La Nación, 1 de septiembre de 2013). Además, existen hoy en la ciudad de Neiva zonas en sectores periféricos, como es el caso de la Comuna 9, que se han constituido como espacios vedados para circular libremente, dado que se consideran

bajo el mando de un grupo perteneciente a la delincuencia común que opera en el sector, configurándose de esta manera las que se han denominado fronteras invisibles.

La Comuna 9 de la ciudad de Neiva, es un sector considerado de alta vulnerabilidad, caracterizado por población civil de estratos 1 y 2, ubicados en asentamientos periféricos, donde se provoca una serie de enfrentamientos debido al desplazamiento generado por el conflicto armado del país, en estos se adolece de la presencia efectiva del Estado, en cuanto a la falta de garantías del mínimo vital para una existencia digna. Así mismo, los bajos niveles de comunicación y diálogo dentro de los diferentes espacios como la familia, la escuela, la calle, el barrio..., hacen que los conflictos que se generan no tengan un adecuado tratamiento y por esto produzcan expresiones de autoritarismo y maltrato a menores, estudiantes, adolescentes y mujeres debilitando el tejido social por las crisis que viven las instituciones. En este contexto, las familias soportan las fronteras invisibles en las prácticas cotidianas, como son la delincuencia, la criminalidad, la violencia intrafamiliar, la prostitución y la drogadicción, entre otros.

Los grupos de delincuencia común organizada entran a cooptar niños, niñas y jóvenes para desarrollar sus actividades ilegales y delincuenciales, generando confrontaciones por el control territorial de pandillas, combo y parches y trasladando las tensiones y la forma de solucionarlas al escenario de la escuela. Las instituciones educativas ubicadas en este sector, como: Gabriel García Márquez y Eduardo Santos, se ven expuestas a las prácticas que se desarrollan en el territorio. Sin embargo, la violencia puede ser una forma de hacerse visibles, que puede convertirse en “(...) un tipo de relación entre los seres humanos y entre estos y la naturaleza que poseen en sí mismo las contradicciones que no logra resolver la estructura de poder”. (Oviedo Córdoba, Dussan Calderón, & Gutierrez, 2003)

En el ámbito escolar también se vivencian situaciones de violencia, ejercida desde diferentes sectores, comprendiendo tanto violencia física como violencia simbólica. Al respecto, Castañeda (2000) manifiesta que:

En la institución educativa se producen eventos, relaciones y situaciones donde brotan semillas de violencia en cuanto reflejan lo que la violencia misma significa: hacer justicia por la propia mano, aniquilar al diferente, usar la fuerza como instrumento privilegiado para resolver conflictos. Por supuesto en la escuela no se mata de manera generalizada, aunque eventualmente suceda. Pero desde el punto de vista del desarrollo personal y social, de la generación de oportunidades, del reconocimiento del otro también se aniquila, se afecta de manera negativa los proyectos de vida, las relaciones interpersonales, las visiones de sociedad y sus posibilidades de construcción y, por ende, las maneras de vivir en los ámbitos público y privado. (Castañeda Bernal, 2000)

En el diagnóstico realizado por la institución Educativa Gabriel García Márquez, en lo correspondiente a la caracterización de la misma se encuentran situaciones traumáticas para el estudiante tipificadas en los siguientes casos: 296 con el 16.2% de los estudiantes abocan desplazamiento, 56 con el 3% presentan violencia intrafamiliar y por último 3 con el 0.2% abuso sexual, aunque esta situación se oculta mucho por su connotación e implicaciones sociales en el ámbito escolar (Orientación Escolar Institución Educativa Gabriel García Márquez, 2015). Igualmente, por la falta de diálogo entre los miembros de la misma familia, no solo se presenta la

desobediencia de los hijos sino las riñas y enfrentamientos entre vecinos, que en muchos casos conllevan a las muertes violentas.

Paralelamente son diversos los escenarios y las propuestas de construcción de paz que han surgido a lo largo de la historia, lo cual hace pensar que también se han construido en la sociedad colombiana, en el imaginario y desde sus cotidianidades los niños y las niñas, las representaciones sociales sobre la paz.

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

En 1990 se desmovilizó el M-19, se aprobó una nueva Constitución en 1991 que formalizó el Estado de derecho. En 1992 se desmoviliza el CER, en 1994 la CRS, MPM, MMM, FFG, y en 1998 el MIR-COAR. En 1991 y 1992 se celebraron encuentros en Caracas y Tlaxcala (México) entre el Gobierno y la Coordinadora Guerrillera Simón Bolívar, de la que formaban parte las FARC, el ELN y el EPL, pero las conversaciones fueron suspendidas después de que las FARC asesinaran a un ministro que tenían secuestrado. En 1995, la Conferencia Episcopal colombiana creó la Comisión de Conciliación Nacional (CCN), y en 1997, el presidente Samper

propuso crear un Concejo Nacional de Paz formado por instituciones y sociedad civil (Fisas, 2010).

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

Durante el gobierno del presidente Álvaro Uribe se fortaleció el combate militar y paramilitar contra las guerrillas, con el apoyo de los EEUU mediante el Plan Colombia y se generó un proceso de negociación con las AUC.

El pasado 27 de agosto de 2012 se anunció públicamente en Colombia que el presidente Juan Manuel Santos había iniciado, seis meses atrás, conversaciones privadas con la guerrilla de las FARC tendientes a entablar un proceso de negociación que acabe el conflicto armado. Este proceso se llevó a cabo en La Habana Cuba, durante 4 años, con ayuda internacional de Noruega y otras naciones o estados garantes por la paz. cuando se planteó el problema de investigación, no estaba contextualizado en análisis de contexto la parte histórica, viene posteriormente a dar un nuevo enfoque como proceso de paz, por tanto no fue abordado para la Reconciliación Nacional según la Constitución Colombiana se estableció a 31 de Agosto de 2016, la realización del plebiscito para la refrendación del acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera a realizar el 2 de Octubre en Colombia, donde se convocó al pueblo con carácter en ciudadanía para facilitar la participación de sus ciudadanos en

una de las decisiones más importantes que afectan la vida económica, política, administrativa y cultural de la nación. Llevado a cabo durante 4 años y puesto en escena como acuerdo de constitucionalidad en la democracia colombiana a refrendar dichos acuerdos para poderlos implementar tanto social, política y culturalmente y del cual son datos muy recientemente en el país, y que por segunda vez históricamente permite por votación llevar a cabo un proceso electoral para dar una salida estable y negociada al conflicto.

Según datos suministrados por Registradora Nacional del Estado Civil (2016) y datos DANE (2016) la población total colombiana está condensada en 48 millones de ciudadanos y ciudadanas colombianos, cifra recopilada a Noviembre de 2016. Población apta habilitadas a votar según censo electoral 34'899.945 como potencial sufragantes de la población total, que corresponde al 37.43% de ciudadanos y ciudadanas colombianos; Total ranking de abstención del 63% en el país, y se registró también como apatía electoral; es la mayor en los últimos 22 años; luego el 99.64% que corresponde al 37%. El umbral condensó la votación, en 4.5 millones de colombianos. Total, votos por el SI fue de 6'377.482 colombianos ciudadanos y ciudadanas que corresponde al 49.78 % y total votos por el NO fue de 6'431.376 de colombianos ciudadanos y ciudadanas que corresponde al 50.21%, todo esto con el 99.64% mesas informadas. Con un total sufragantes de 13'066.047 que corresponde al 37.40%. total, votos válidos de 12'808.858, con total votos no marcados con 86.243 y total votos nulos con 170. 946. Total votantes plebiscito fue de 13'066.047 votos válidos. Se necesitaba de un umbral del cual fue superado por 4'536.993 de ciudadanos en ejercicio de sus derechos sociales, Colombia dijo en votación el NO al plebiscito por la paz. Con estos resultados del escrutinio del plebiscito por la paz, resultado dejando al país en una marcada polarización del conflicto, diferencias entre el SI y el NO que divide al país en torno a pensar la paz posible y donde se ubica en contextos de incertidumbre la

paz social porque sería el único país registrado en el hemisferio con un conflicto armado interno sin resolver, lo único que se logró internacionalmente fue el reconocimiento y espaldarazo a otorgar el premio nobel por la paz para que sea resuelta pacíficamente y oportunamente esta guerra irresuelta que no aclara una verdadera cultura de paz y se torna inconclusa e inacabada; hoy la convicción es que se siguen infructuosamente en Habana Cuba llamados en tiempo real y satisfactorio para que sean dadas las condiciones en ser solucionada positivamente por las voluntades de las partes del SI y del No y sea transformado el conflicto para una nación que necesita urgentemente una convivencia pacífica y solidaria con bienestar y seguridad social para todos y todas y para estar con los otros y con las otras en el respeto a la diferencia con igualdad de condiciones.

Los resultados del plebiscito no arrojó lo esperado de la paz social y allí la esperanza sigue intacta y las narrativas de los niños y niñas cuestionaron y corroboraron que sigue dándose una paz anhelada por todos y todas las colombianas. Reitero que la paz seguirá siendo una construcción social posible desde la ética del cuidado por el otro y en la reivindicación de nuestros derechos en eje de ciudadanía.

Para la memoria histórica el primer proceso de plebiscito en el país fue en 1957 y que dio origen del frente Civil al Frente Nacional donde nos recordó los estragos políticos sin superar las diferencias. Hoy los ciudadanos y ciudadanas colombianos fuimos llamados nuevamente a urnas con la pregunta: ¿Apoya usted, el acuerdo final, para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera?

En cuanto a las negociaciones con el ELN, las primeras datan de 1991 (Caracas y Tlaxcala). Posteriormente en Madrid (1998) ambas partes firmaron un acuerdo de paz que contemplaba la realización de una convención nacional. En el mismo año firmaron el acuerdo

«Puerta del Cielo», centrado en aspectos humanitarios. En 1999 en Cuba se retomaron los contactos y en 2000 el Gobierno autorizó la creación de una zona de encuentro en el sur de Bolívar. En junio del mismo año el presidente Pastrana finalizó los intentos de llegar a un acuerdo con este grupo. En 2005 se reabren los diálogos con un acuerdo para realizar exploraciones formales en Cuba con el acompañamiento de Noruega, España y Suiza. En agosto de 2007 no se habían logrado resultados expresados en la firma de un acuerdo base. En junio de 2008, el ELN manifestó que no consideraba útil continuar los acercamientos con el Gobierno colombiano. A principios de agosto de 2011, el ELN en una carta señaló “su disposición a un diálogo bilateral sin condicionamientos, la agenda y reglamento se construyen por las partes en dichos diálogos” además mostró su sometimiento al derecho internacional humanitario (Fisas, 2014). Hoy a 2016 se entablan conversaciones de posible acuerdo con el Gobierno nacional y el ELN en Ecuador, país de apoyo en hermandad y ayuda humanitaria.

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

También niños y niñas han observado distintas iniciativas de desarme en las escuelas o pandillas de barrios, la celebración de la semana por la paz, arte comunitario por la paz en desarmar mentes y corazones y dar una sonrisa a la vida con el otro; marchas y manifestaciones en las que se reclama la paz y simultáneamente se condena la guerra y la violencia. Las comunidades educativas le dicen no más a la guerra y sí a la paz posible como lemas en sus pancartas y carteles artísticos.

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

vida y los pone en práctica en la cotidianidad de la escuela, a partir de la reflexión pedagógica y la transformación de los diferentes ambientes de aprendizaje.

En la actualidad se puede decir que las exigencias de la sociedad civil por la paz en los distintos escenarios de la vida cotidiana, no sólo el de la confrontación con el gobierno, se han fortalecido y se escuchan voces de movimientos sociales, mujeres, jóvenes, niños y niñas, comunidad diversa en pro de un escenario que genere y promueva conductas de paz.

A nivel local se generan algunas experiencias en la construcción de procesos de paz, tal como la experiencia construida en la Comuna 8, barrios Surorientales de Neiva, llamada “Filodehambre”. Dicha experiencia pedagógica es acompañada desde las Comunidades Eclesiales de Base y orientada por la Comunidad Claretiana, desde la visión de la Teología de la Liberación y la religiosidad o espiritualidad popular. Es de resaltar que esta experiencia se desarrolló como un proyecto que conjugó la participación comunitaria y los principios pedagógicos de Freire y Freinet, en el marco de la educación popular, que a 35 años de su fundación aún persiste como un proyecto de educación alternativa.

Proyecto etnoeducativo de cabildos indígenas del Huila, Tama Páez “Resguardo Paniquita”, como asentamiento de los hermanos Nasa, en el corregimiento del Caguán (Neiva) y límites con el municipio de Rivera. En el año 1991 la comunidad Tama se ubica en este territorio dado que fue desterrada por el asesinato de sus dirigentes de su territorio original Trapichito a la orilla del río Magdalena. En el resguardo Paniquita se inicia una experiencia pedagógica de reconstrucción de saberes ancestrales e interculturales, la cual se articula con el modelo educativo convencional desarrollándose procesos de interculturalidad. La gobernación del Huila con el respaldo de la secretaria departamental mantiene en la actualidad este proyecto etnoeducativo.

La Institución Gabriel García Márquez, consolida el Comité de Convivencia Escolar en trabajo colectivo y participación de la comunidad educativa, el Proyecto de Derechos Humanos, Escuela de Familia Red Papaz con la participación de la orientación escolar y los docentes, se han realizado pactos de convivencia. Además, con el apoyo de la Personería y la Alcaldía de Neiva, mediante la Personería Escolar y Contraloría Escolar se han liderado procesos con otros líderes estudiantiles de Neiva, a tal punto de ser reconocidos este trabajo por la Alcaldía de Neiva en el año 2015 y Red Papaz, red de familias por la paz. (Institución Educativa Gabriel García Márquez, 2015-2016).

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 mujeres en pro de un escenario que ponga fin a las confrontaciones y de lugar a uno de paz social posible. Se puede afirmar que tanto el tema de la paz como el de la guerra forman parte de las conversaciones cotidianas y de los mensajes a los que son expuestos niños y niñas a través de los medios de comunicación. Sin embargo, no conocemos cuales son las representaciones sociales que ellos y ellas han construido en torno a estos temas.

Por esta razón, éste proyecto de investigación se centró en el estudio de las representaciones sociales de paz de los niños y niñas escolarizados en la Institución Educativa Gabriel García Márquez de la comuna 9 en la ciudad de Neiva, en su contexto familiar, escolar y comunitario.

Por tanto, la pregunta que iluminó este estudio fue: *¿CUÁLES SON LAS*

REPRESENTACIONES SOCIALES DE PAZ DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 12 A 14 AÑOS, DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ DE LA COMUNA 9 DE LA CIUDAD DE NEIVA?

1.1. Justificación

Este proyecto de investigación nace en primera instancia ante la necesidad de visibilizar las voces, miradas, silencios, miedos, alegrías, esperanzas, deseos, sentimientos y emociones que sobre la paz tienen los niños y niñas entre los 12 y 14 años de la comuna 9 de la ciudad de Neiva. Es pertinente además porque proporciona una mirada a las Representaciones Sociales que niñas y niños de la Institución Educativa Gabriel García Márquez tienen respecto a la paz. Aborda un problema de máxima actualidad, vigencia y trascendencia para la vida, no sólo en el departamento del Huila, sino del país, al producir conocimiento sobre lo que podemos hacer para construir relaciones de paz y aportar elementos para disminuir de manera significativa la violencia en la familia, la escuela y la comunidad.

Conocer estas representaciones permite establecer cuáles son las nociones del sentido común que las niñas y los niños han construido a partir de los discursos y las acciones que sobre paz circulan y vivencian en los ámbitos familiar, comunitario y escolar. Permite también identificar las construcciones conceptuales que se producen y reproducen 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 en las instituciones educativas.

Indagar sobre las representaciones sociales de paz en contextos como la familia, la escuela y la comunidad, basados en la teoría de las representaciones sociales de Moscovici, Jodelet y Abric permitirá construir desde los escenarios citados, nuevas formas de comunicación que generen una cultura de paz que trascienda las relaciones de sentido común y ofrecer

intervenciones interdisciplinarias en perspectiva de lograr nuevas formas de convivencia ciudadana.

La investigación proporciona elementos teóricos para interpretar las representaciones sociales y plantear propuestas que conlleven a desarmar lenguajes y modos violentos de interactuar, en muchas ocasiones legitimados desde la cotidianidad. Visibilizará nuevas propuestas para asumir una postura ética en el cuidado, estética en lo humanista y política en las emociones políticas y morales que permitirá reconocer al otro como un actor social válido en desde la alteridad y la otredad respetando en la diferencia y la diversidad.

1.3. Objetivos

la investigación se propuso los siguientes objetivos:

1.3.1 Objetivo general

Comprender las Representaciones Sociales que las niñas y los niños de 12 a 14 años de edad, escolarizados, en la Institución Educativa Gabriel García Márquez de la ciudad de Neiva, tienen sobre la paz.

1.3.2. Objetivos específicos

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

CAPÍTULO 2. Antecedentes y referente conceptual

En este capítulo se presenta el estado actual de la investigación en el campo de las representaciones sociales de paz. Para ello, el capítulo se divide en dos partes, la primera señala las investigaciones que preceden este estudio. En la segunda parte denominada referente conceptual se señalan los conceptos y significaciones sobre las cuales se desarrolló este trabajo.

2.1. Antecedentes de la investigación.

En este capítulo se hará una presentación de algunas investigaciones que preceden a este estudio. La presentación en mención tiene el propósito de conocer el estado actual del conocimiento de las Representaciones Sociales de Paz.

Entre las investigaciones consultadas se abordan estudios de nivel internacional, nacional y regional. Los antecedentes se organizarán de acuerdo con categorías analíticas, la primera hace referencia a estudios sobre las representaciones sociales de paz, la segunda es sobre la violencia en niños, niñas e instituciones educativas, la tercera sobre la paz en niños, niñas e instituciones educativas y la cuarta referencia estudios sobre paz e inseguridad en comunidades afectadas por la violencia armada.

2.1.1. Estudios sobre las representaciones sociales de paz.

Sarrica y Wachelke (2010) de la universidad de Padua, Italia; desarrollaron un estudio denominado **“Paz y Guerra como representaciones sociales: una exploración con adolescentes italianos”**. El trabajo realizó una aproximación en torno a las representaciones sociales, sobre la paz y la guerra. Desde el punto de vista metodológico se administraron tareas de asociación libre en torno a estímulos relacionados con guerra y paz a 112 estudiantes de los colegios de secundaria de la ciudad de Venecia, para evaluar sus contenidos y estructuras. Se investigaron diferencias relacionadas con el sexo, la edad y la escolaridad. Se prestó atención al papel de las actividades de educación para la paz. Los resultados indican una representación de la guerra basada en la muerte y la destrucción. La representación de la paz está basada en experiencias emocionales íntimas y positivas; parece más débil y polisémica.

En la investigación *¿Qué nos dicen los jóvenes de Neiva y Rivera acerca del proceso de paz, convivencia, cultura de paz, vida humana, respeto activo y paz?* (Cortes de Morales, 2011) Se plasma el conocimiento cotidiano, válido y renovador de los jóvenes respecto al proceso de paz. Se realizaron preguntas orientadoras, tales como: ¿Es posible la paz en Colombia?, ¿Los colegios, las universidades han enseñado a dialogar, a argumentar, a resolver los conflictos a través de la razón, de la inteligencia bruta o de la fuerza bruta?, ¿Cuáles son las representaciones sociales de los jóvenes de Neiva y Rivera sobre el proceso de paz en Colombia? La investigación se desarrolló dentro del enfoque cualitativo. Las técnicas para la recolección de la información estuvieron centradas en la entrevista abierta, la escritura de textos y la encuesta. De ahí se hace un análisis de las palabras, las imágenes, la observación, los significados y la investigación inductiva generadora de hipótesis a partir de datos. Como resultado los jóvenes proponen en sus

discursos un país con seres humanos respetuosos de la vida del otro, de sus derechos y deberes, capaces de vivir en paz, con oportunidades de prosperidad. Consideran el proceso de paz un método de protección ciudadana, un camino para exigir el respeto de los derechos humanos en procura de un mejor desarrollo de nuestra sociedad.

López (2009) realizó la investigación “*Representaciones de violencia y paz que los niños y las niñas significan a través de los medios de televisión: estudio con estudiantes del grado 5° de primaria del Instituto Cultural Río Sucio*”. Los objetivos que se propuso el estudio fueron: Comprender cómo la lectura que los niños y las niñas hacen de los noticieros de televisión influye en los contenidos de sus representaciones sociales de violencia y de paz; identificar las representaciones sociales de violencia y de paz en los niños y las niñas como resultantes de la lectura de los noticieros de televisión.

La investigación adoptó un enfoque histórico hermenéutico y siguió un diseño etnográfico; como instrumentos se utilizaron: el diario de campo, encuesta a padres de familia, entrevistas semiestructuradas a niños y niñas, taller de sentido y notidramas. Entre las conclusiones se establece que:

Desde los noticieros de televisión se crean representaciones sociales que actúan como mecanismos de instalación y aseguramiento que alejan los riesgos del cuestionamiento y debilitan el sentido crítico, al tiempo que fortalecen el poder homogeneizador del sentido común.

Es necesario superar la alienación noticiosa, dado que este hecho significa recobrar la libertad y la capacidad crítica. “*Cualquier posibilidad que tengan de preguntarse sobre ellos mismos representar al mismo tiempo la apertura de nuevos horizontes, porque preguntarse abre caminos, abre futuros y motiva deseos de actuar sobre el propio ser*” (López Gartner, 2009). Es necesario procurar por la formación de un sujeto con responsabilidad.

2.1.2. Estudios sobre paz con niños y niñas en instituciones educativas

Caballero Grande, 2010 realiza un estudio para conocer el modo en que los centros educativos de la Red Andaluza de Escuelas de Convivencia y Paz han implementado sobre la puesta en marcha, desarrollo y evaluación de actuaciones encaminadas hacia la cohesión del grupo, la gestión democrática de normas, la educación en valores, las habilidades socioemocionales y la regulación pacífica de conflictos (Caballero Grande, 2010). La investigación de carácter cualitativo arrojó como resultado que, en los niveles inferiores, infantil y primer ciclo de primaria se consigue más fácilmente la integración y en la cohesión del grupo funcionan menos los prejuicios, mientras que en los niveles superiores y en centros que tienen estudiantes de otra etnia o cultura, comienzan a funcionar dinámicas segregadoras, los grupos se van consolidando por culturas y cohesionado, más fuertemente, los de un mismo grupo étnico o social. Plantea que la educación en valores se debe trabajar globalizado en primaria, mientras que en secundaria se trabaja de forma sistemática por áreas. En esta investigación se seleccionaron diez centros de la provincia de Granada (España): cuatro instituciones de enseñanza secundaria, cinco centros de infantil y primaria y un centro de educación infantil.

2.1.3. Estudios de paz e inseguridad en comunidades afectadas por la violencia armada.

Umaña (2009), publicó la investigación *“Representaciones sociales de la inseguridad en el Salvador de la posguerra”*. (UMAÑA, 2009) Utilizó el método de estudio de casos, se trabajó con adultos mayores, adultos y jóvenes de 16 años, pertenecientes a tres municipios fuertemente afectados por las guerras civiles que vivió la nación en la década de los 80. Este exploró el

problema de la inseguridad en la posguerra en los tres municipios del área. El punto histórico de partida para el estudio fue la firma de los acuerdos de paz en 1992 hasta el año 2007. Umaña concluye que la investigación:

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

Medina (2001), realizó el **“Diagnóstico crítico sobre el manejo de violencia en zonas de guerrilla y paramilitares en Colombia”**. Este estudio, constituye una investigación documental que recoge las dos líneas de trabajo investigativo que ha desarrollado el autor en los últimos años: las violencias Para institucional y contra estatal.

Define la violencia CONTRAESTATAL *“como aquella agenciada por organizaciones que se colocan al margen de lo institucional, con el fin de despojar del ejercicio del poder al Estado y producir transformaciones estructurales en la sociedad generando nuevos modelos de organización social, político y de producción y distribución de riqueza. La violencia PARAINSTITUCIONAL la define como aquella que no tiene por objeto la transformación de la sociedad, sino, el de “garantizar”, complementar y suplementar su adecuado funcionamiento cuando “el Estado no está en condiciones de hacerlo”*” (Medina Gallego, 2001).

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

1. La violencia Para institucional 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 Narco paramilitarismo 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 Para institucionales.

Cruz (2008) realizó la investigación *“Educar para gestionar conflictos en una sociedad fragmentada. Una propuesta Educativa para una Cultura de Paz”*, como tesis doctoral en la Universidad de Barcelona. El estudio se desarrolló dentro del enfoque crítico social (investigación acción participación); el objetivo principal consistió en analizar líneas de educación para la paz y transformación de conflictos y estudiar las prácticas desarrolladas en la zona urbana de la Amazonía colombiana, con énfasis en el municipio de Florencia (Caquetá). Como un componente final del estudio, se estructuró una propuesta en Cultura de Paz y Gestión de Conflictos en la zona amazónica colombiana.

Cruz plantea en la propuesta pedagógica que *“La construcción de una Cultura de Paz alberga entre sus fines, comprender mejor la interacción con el otro, la tramitación de las contradicciones por las vías de la negociación, el diálogo, la no violencia, la creatividad y el reconocimiento integral de la persona”* (Cruz Artunduaga, 2008).

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

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

“El texto, pretende diseminar los aciertos de la experiencia para que sean apropiados por otros grupos y organizaciones; señalar las limitaciones con el fin de contribuir a la construcción del conocimiento, a la búsqueda de las metodologías, las prácticas educativas y comunitarias (...) en la perspectiva de encontrar salidas creativas y constructivas a los problemas de violencia” (...) (Oviedo Córdoba, Dussan Calderón, & Gutierrez, 2003).

Oviedo y Bonilla (2004) en la investigación *“Representaciones sociales infantiles de convivencia y conflicto en el departamento del Huila”* (Oviedo Córdoba & Bonilla Baquero, Representaciones Sociales Infantiles de convivencia y conflicto en el departamenteo del Huila, 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. Representaciones sociales que 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) sobre la *“Violencia Antisindical: el caso del Huila en la Región Sur colombiana”* (Quimbayo Cabrero, 2013). En el documento se hace una caracterización del departamento del Huila en el concierto de la cultura multinacional y la violencia antisindical contra el magisterio huilense. Precisa que el Huila, durante la década 1986-1996 hace parte de una serie de prácticas violentas desatadas contra el sindicalismo colombiano, consistente en violencia física, evidenciadas en asesinatos, desapariciones, atentados y amenazas. Esta categoría también trasciende los objetivos de los otros tipos de violencia, generando consecuencias que atentan contra la integridad física y mental del ser humano y formas de violencia psíquica o moral enmarcan las amenazas, los señalamientos, los hostigamientos, detenciones arbitrarias. Poseen un correlato social entre la estigmatización, la indiferencia, la justificación disciplinante, el mutismo y la invisibilización. Es decir, desde las prácticas culturales se configura el modo de exclusión, formas o manifestaciones de la violencia política sistemática.

Abella y Vargas (2002), en el libro *“Justicia de Paz y Solución de los Conflictos cotidianos en Neiva, Ibagué y Florencia”* (Abella & Vargas, 2002) muestran el resultado del

proyecto de investigación socio-jurídica de la Facultad de Derecho de la Universidad Surcolombiana que desarrolla la línea de investigación “*Sistema judicial, desjudicialización y participación ciudadana en la resolución y manejo de conflictos*”. La investigación se desarrolló con los jueces de paz y los conciliadores en equidad en la Región Surcolombiana, planteó el siguiente interrogante: ¿Es la justicia de paz, en las actuales circunstancias de violencia que afrontan las ciudades capitales del Huila, Tolima y Caquetá, una solución adecuada a los conflictos cotidianos de sus comunidades?

En el estudio, asumen “la existencia de la norma como resultado de un fenómeno cultural, como un postulado del deber ser, una concepción del Derecho «que parte de la base que éste es un producto cultural al cual el Estado puede también agregarle elementos políticos según los fines que persigue.

Dentro de las conclusiones se destacan las siguientes:

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

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

2.2. Referente conceptual

2.2.1. Las 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), pero es Serge Moscovici (Moscovici, 1961) quien propone el concepto de representación social (RS) como construcción simbólica con un carácter más dinámico que el planteado por Durkheim y que hace referencia a la naturaleza del pensamiento social, lo cual le permite ser ampliamente utilizado y estudiado desde diferentes áreas del conocimiento, incluyendo por supuesto el campo de la educación.

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)

“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. (Moscovici S. , 1961)

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, 1986). El anclaje, hace referencia al enraizamiento social de un concepto, lo cual permite darle significado y mirarlo como algo realmente útil, permite la integración cognitiva de un nuevo concepto dentro de un sistema de pensamiento, se apoya en conceptos preexistentes pero a la vez permiten modificaciones o transformaciones, el anclaje además permite que las representaciones sociales puedan cumplir tres funciones básicas a saber: función cognitiva, función interpretativa y función de orientación.

El proceso de anclaje permite que un objeto nuevo de representación se asimile con algo ya conocido, lo que permite comprenderlo e incorporarlo a nuestra realidad cotidiana; de esta manera, lo nuevo, lo desconocido, pasa a formar parte de nuestras categorías de pensamiento

previas, las enriquece y las modifica, del mismo modo que el objeto recién asimilado es transformado para ser comprendido, es ante todo un proceso dinámico.

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

“Las personas desarrollamos representaciones acerca de nuestro entorno físico a partir de un conjunto de informaciones socialmente compartidas que, más allá del mero reconocimiento de elementos espaciales y de su disposición y estructura, y ancladas en el sentido común y en nuestro contexto cultural, actúan como verdaderas teorías acerca de cuál es nuestro entorno, qué podemos esperar y como debemos relacionarnos con él”
(Jodelet, 1986).

Jodelet (1986) plantea que las RS integran un conjunto de elementos constitutivos de la vida social (significaciones, actitudes, creencias), incluyendo funciones que enriquecen la teoría; constituyen imágenes condensadas de un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso dar un sentido a lo inesperado; categorías

que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver “(...) *Formas de conocimiento social que permiten interpretar la realidad cotidiana (...)*” (Jodelet, 1986). “*Un conocimiento práctico que forja las evidencias de nuestra realidad consensual (...)*”. (Moscovici, citado por Jodelet, 1986).

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

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

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

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

Jean Claude Abric, 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. Para Abric, (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 socio cognitivas que deben tener significación para las personas.

Abric precisa, además, que las RS tienen por lo menos cuatro 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.

Pierre 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 Stanley 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, 1981, citado en Perera, 2005, p. 44)

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. Sobre la paz

La palabra Paz no ha significado para todos lo mismo. La Paz es diversa, polisémica y pluralista; por esta razón, en muchos escenarios se habla de PACES: paz negativa, paz positiva, paz imperfecta y paz neutra. Según Francisco Muñoz, Muñoz, hay tres problemáticas,

transversales, de fondo que creo son esenciales afrontar en estos debates. Nuestro deseo de Paz, nos reclama elaborar teorías de paz, pero la base epistemológica de las mismas reside en las teorías de los conflictos; Por ello es necesario reelaborar (reconocer, criticar, de construir y construir) teorías «autónomas» (no dependientes directamente de la violencia) de paz. y, en última instancia abordar el problema del poder como capacidad individual, social y pública de transformación de la realidad, hacia condiciones más pacíficas. (MUÑOZ.Francisco A, 2000).

Tomas Hobbes, hace referencia al concepto de paz negativa concebida como la ausencia de guerra. Es la imposición que hace el Estado utilizando diferentes estrategias que pueden ir desde los pactos de no agresión hasta el uso de la fuerza. Para imponer esta paz, se puede recurrir a diferentes medios tales como: la vía del miedo, la fuerza del monarca, del soberano o del gobernante previendo los impulsos de ser conflictivo del ser humano.

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

En este sentido, el hombre debe cumplir con los pactos establecidos (leyes) dado que constituyen las vías o medios para alcanzar la paz: la justicia, la gratitud, la modestia, la equidad y la misericordia. Estas leyes requieren esfuerzo y cumplimiento y tienen como finalidad la paz como medio de conservación de las multitudes humanas. Es en este sentido en donde se encuentra la paz como concepto negativo, como poder coercitivo, ya que funciona como un

artificio que se usa para la conservación humana y de las relaciones sociales. Por último, podemos decir siguiendo a Hobbes, que la buena convivencia de los hombres no es *“natural sino artificial, es decir, por pacto, un poder común que dirige sus acciones hacia el beneficio colectivo. Una paz artificial que siempre está bajo sospecha por su artificialidad, he aquí su fragilidad”* (Hobbes, 1940).

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

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

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

(desconocimiento, menosprecio, violencia psicológica). En consecuencia, con lo anterior, Galtung propone la política de la no violencia, emulando a Gandhi quien predicó y practicó la paz como único medio para transformar la situación crítica de una sociedad en conflicto. (Galtung, 2003).

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

La Paz Imperfecta es una propuesta que reconoce que los conflictos son inherentes a la condición humana y por eso no admite la perfección de una vida en donde no haya conflictos (Muñoz, 2004). En cambio, cree que hay que aprender a vivir y a convivir y a buscar la manera de transformar esos conflictos en situaciones de Paz basadas en el diálogo.

“Queremos hablar de una paz imperfecta sobre todo en el sentido de inacabada, así la paz no es el objetivo final, que llegará a alcanzar su plenitud, su perfección, sino un presupuesto que se reconoce y se construye cotidianamente. Es un proceso del que participan muchos actores/actrices y acciones, a lo largo del tiempo y a lo ancho de los diversos espacios y escalas.

Atribuir a la paz el calificativo de imperfecta constituye un principio de realidad, ya que el planteamiento de una paz perfecta entra en contradicción con las teorías de los conflictos, que entiende que éstos son inherentes a la condición humana. Si

la paz fuese perfecta desaparecerían los conflictos y la vida” (Aranguren & Muñoz, 2004).

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

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

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

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

Es el ser humano quien ha recurrido a la violencia y a la guerra para resolver los conflictos con sus semejantes. Asume la violencia como una forma de exclusión y desconocimiento del otro en su diferencia. Y desde luego estas costumbres y comportamientos

han sido aprendidos, apropiados, reproducidos y han permanecido culturalmente. De esta forma la violencia es una construcción cultural. El hombre no nace violento, sino que se hace violento.

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

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

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

Todas aquellas experiencias y estancias en que los conflictos se han regulado pacíficamente, es decir, en las que los individuos y/o grupos humanos han optado por facilitar la satisfacción de las necesidades de los otros, sin que ninguna causa ajena a sus voluntades lo haya impedido. Para el reconocimiento de estas conductas pacíficas no se trata solamente de utilizar sinónimos de paz, tales como concordia, tranquilidad, armonía, bienestar, calma,

quietud, serenidad, sosiego; si no, complementariamente, de recordar palabras que expresan regulaciones pacíficas como negociación, mediación, arbitraje, hospitalidad, compasión, caridad, perdón, reconciliación, condescendencia, misericordia, socorro, amistad, amor, ternura, altruismo, filantropía, solidaridad, cooperación, alianza, pacto, acuerdo, desapego. Entrega, diplomacia, diálogo. (Jiménez, 2012, p. 83)

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

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

2.2.3 Sobre Cultura De Paz

En términos de cultura de paz entendida como la pedagogía en la promoción de los valores axiológicos en la ética moral y la práctica en formación política para gestar ciudadanía en la prevención de la no violencia. La pedagogía en cultura de paz refiere al respeto por la vida, en el diálogo de saberes, fomentando solidaridades y la cooperación con los otros;

con los principios de soberanía, integridad territorial e independencia política de los Estados y de no injerencia en los asuntos que son esencialmente jurisdicción interna de los estados, de conformidad con la Carta de las Naciones Unidas y el derecho internacional humanitario en el respeto pleno y la promoción de todos los derechos humanos, reflexión y efectivización de todos los derechos en las libertades fundamentales para el compromiso pleno en la transformación de la resolución de los conflictos en la escuela. (Unicef, 2002).

Fundamentar la protección del medio ambiente, contra el extractivismo y políticas ambientales lesivas en daño presente y futuro de la humanidad; favorecer la condición de género, en equidad, en igualdad de derechos, en restablecimiento de los derechos, cohesión social, en los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, pluralismo, diferencia, diversidad cultural. (ONU, 1999)

La cultura de paz, en el reconocimiento del otro en la alteridad y la otredad; en la participación ciudadana, bases de organización comunitaria, para construir política pública en lo político y en la esfera de lo privado la reconstrucción del tejido en la justicia social. Propende por el diálogo intercultural y el consenso democrático en todas las esferas para consolidar sujetos sociales que construyan poder y nación.

La cultura de paz en la ética del cuidado como postura de ética política y de solidaridades con el otro, en la comprensión reflexiva del cuidado para la resolución de conflictos. A partir de la teoría de Gilligan, la filósofa Noddings combinó el reconocimiento de la ética con perspectivas sobre el desarrollo moral de la mujer, y centró sus ideas en el valor de los cuidados y la actitud solícita, que encontramos desde el momento del nacimiento, cuando somos totalmente dependientes del cuidado de los demás. Estos estudios marcan el desarrollo de la ética del cuidado. (Guilligan, 1982).

En la cultura de paz, contextualizar la ética del cuidado, como la filosofía del cuidar, una propuesta coeducativa para la paz que nos plantea Irene Comins Mingol en la capacidad moral, de ver el conflicto para transformarlo desde la visión de las mujeres cuidadoras, como fenómeno psicosocial, en la empatía y la sensibilidad desde el punto de vista del otro, que lo comparte con Gilligan en 1986. La ética como cultura de paz, va más allá de género, son prácticas en contexto histórico para cuidar de la especie humana. Y como ética social y moral para dimensionar los derechos como causa social de reivindicaciones. Y desde la perspectiva de la ética de la justicia, en la responsabilidad, identidad y valoración para educar en la sensibilidad del cuidado como una pedagogía emancipadora con política pública del reconocimiento en derechos que sería, llevarlo al plano de la ciudadanía. (Mingol, 2009)

Capítulo 3. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

Este estudio centró su interés en la comprensión de las representaciones sociales de paz de los niños y niñas de la ciudad de Neiva. Parte 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, 2007)

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 y Elejabarrieta, 1994:824-25).

En este trabajo de investigación 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 paz permitirían acceder a las representaciones y a su interpretación desde sus cotidianidades.

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 del estudio de investigación

Para el abordaje del estudio dentro del enfoque cualitativo, se empleó el diseño de Investigación narrativa en su vertiente construccionista (Lieblich, Tuval-Mashiach & Zilber, 1998). Este enfoque epistemológico de la investigación narrativa reconoce la existencia de múltiples realidades independientes de la mente de las personas. Por tanto, el significado de las experiencias humanas no se ubica en la mente individual, sino resulta de las relaciones y pasa de una construcción individual a una construcción social (Gergen & Warhus, 2003). Por tanto, el conocimiento sobre el mundo social es construcción falible y subjetiva. En tal sentido las narraciones se consideran construcciones situadas a las que las personas dan forma en función de los marcos de interpretación que utilizan, con una determinada audiencia y en un momento y contexto particular (Domingues y 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” (Dominguez 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 cotidiana, entendidos como un conjunto de narraciones breves en las que las personas hablan sobre sus experiencias, de algunos pasajes de su vida, reproducidos a petición del investigador. Los relatos de vida sirven para

tomar contacto, ilustrar, comprender, inspirar hipótesis, sumergirse empáticamente o, incluso, para obtener visiones sistemáticas referidas a un determinado grupo social, poseen como característica primordial su carácter dinámico-diacrónico" (Pujadas 1992: 62).

3.2. Población

La población para la investigación estuvo constituida por los niños y las niñas escolarizados de la ciudad de Neiva, con edades entre los 12 a 14 años. Con base en las características de la unidad poblacional antes descrita, se seleccionaron como unidad de trabajo un total de 7 niños género masculino, y 7 niñas género femenino, convocados a través de organización de un nuevo grupo para formar un grado 7º. Los participantes se seleccionaron a través de un muestreo intencional y se utilizaron para ello los siguientes criterios de inclusión:

- Participación voluntaria: para vincularse a las actividades de este estudio los niños y las niñas debían expresar su voluntad de participar en el estudio para que la expresión de sus percepciones, emociones y sentimientos fuera espontánea.
- Adecuado estado de salud: para vincularse a las actividades de este estudio los niños y las niñas debían estar en buen estado de salud para evitar alteraciones en la recolección de la información.
- Niños y niñas víctimas del conflicto armado o de cualquier otra forma de violencia o de construcción de paz: para vincularse a las actividades de este estudio los niños y las niñas debían tener vivencias de alguna forma de violencia y de construcción de paz para asegurar

la participación de niños y niñas con experiencias para ser relatadas y desde la cuales hayan construido representaciones sociales de paz.

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

3.3. Categoría de Análisis.

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

Tabla 1. Categorías de análisis e indicadores

Categorías de análisis	Concepto	Subcategorías	Indicadores
Representaciones sociales de paz (RSP)	Relatos sobre vivencias referidas a: origen, hechos, acciones, símbolos, sentimientos y experiencias de Paz.	Representaciones sociales de paz en la familia	Expresiones acerca de experiencias de la vida en familia reconocidas como paz
		Representaciones sociales de paz en la escuela	Expresiones acerca de experiencias de la vida en la escuela reconocidas como paz
		Representaciones sociales de paz en la vida en comunidad	Expresiones acerca de experiencias de la vida comunitaria reconocidas como paz

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

3.4. Estrategia de Recolección de los Datos

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 de la ciudad de Neiva, 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 e recolección de la información diferentes también utilizadas en cada momento.

3.5. Momentos para la recolección de la información

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

Momento 1: Talleres lúdicos: Así se denominaron los momentos de encuentro colectivo a los que acudió el grupo completo de niños y niñas seleccionados para participar en este estudio. Estos momentos denominados **Talleres lúdicos** se entendieron como espacios de encuentro colectivo de niños, niñas e investigadora 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 paz 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 niños y niñas entre los 12 a 14 años; fue orientado por la investigadora en tema de paz y se organizaron a partir de una pregunta

generadora la cual guió la selección de las actividades para los niños y niñas y la dinámica del taller (ver tabla 2).

Tabla 2 Nombres y Preguntas Generadoras de Cada Taller

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

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

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 2 horas en promedio. Cada sesión de trabajo se dividió en momentos de actividad claramente diferenciadas los cuales se presentan en la tabla 3.

Tabla 3. Momentos de los talleres lúdicos

MOMENTOS	DURACIÓN	OBJETIVO	ACTIVIDAD
Bienvenida	15 minutos	Promover la comunicación abierta, espontánea y tranquila al interior del colectivo	Dinámica de bienvenida
Empecemos Jugando	30 minutos	Promover un ambiente lúdico entre los participantes	Juego colectivo
Tematización	15 minutos	Presentación del tema de trabajo del taller.	Conversación
Expresando-ando	50 minutos	Promover la expresión verbal, pictórica gestual o corporal de los niños y niñas en relación con la paz	Dibujos, performance, jugos de roles,
Refrigerio	15 minutos		
Puesta en común	60 minutos	Promover la presentación de 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 Macroproyecto de investigación denominado: Representaciones Sociales de Paz de niños y niñas del Huila, Putumayo y Caquetá, del cual forma parte este trabajo de paz.

El taller lúdico combinó actividades lúdicas con actividades de discusión y reflexión en las que la investigadora indagó sobre las representaciones sociales de paz. 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, discóforos, videoforos. Todas las actividades estuvieron orientadas a provocar la expresión de los niños y niñas ante la pregunta generadora planteada por la investigadora. 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 la paz, comprender las causas y formas de relación que dan cuenta de ellas. Las actividades utilizadas en cada taller se presentan en la tabla 4.

Tabla 4. Dinámicas y actividades utilizadas/taller

No. Taller	Técnica aplicada	Código
1	Bingo de Presentación	T1B
1	Imagen estática sobre paz	T1IE
1	Análisis y reflexión sobre las imágenes	T1Ar
2	Periódico fantástico	T2Pf
2	Recuerdos	T2Re
3	Dramatización	T3Dr
3	Reflexión sobre la dramatización	T3Rd
4	Juego Teatral	T4Jt
4	Cuento Caperucita Roja desde el punto de vista de lobo	T4Cr
5	Dibujo sobre paz	T5Dp
5	Reflexión sobre la canción "PAZ, PAZ, PAZ" de Juanes	T5Cj
5	Reflexión sobre la canción "Desaprender la Guerra" de Luis Guitarra	T5Cdg
5	Cajita de Sorpresas	T5Cs

Fuente: Elaboración de la investigadora (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 aceptó tener ese encuentro. Los encuentros se realizaron en el colegio, en el salón de clase,

aula telefónica. Cada entrevista duró aproximadamente 15 minutos a 20 minutos. Y se realizaron 5 entrevistas con cada niño o niña participante dado en cada taller para un total de 12 sesiones.

Técnicas de recolección de la información

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

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

La aplicación de esta técnica en este estudio se sustenta en que niños y niñas poseen información valiosa acerca de las representaciones sociales de paz y violencia y para su expresión en palabras requieren de la confianza 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 paz y violencia.

La Observación participante: se refiere a la participación de la investigadora en las sesiones de los Talleres Lúdicos en donde obró 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 y 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: 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 y las 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.

Diarios de campo. Este método de registro permite al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación es especialmente útil porque el investigador "toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo" (Bonilla y Rodríguez, 1997: 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.

3.6. Estrategia de sistematización

La estrategia de sistematización se desarrolló utilizando elementos de la teoría fundada (Glasser y 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 y Corbin 2002:13).

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. (2003), Trinidad y Jaime (2007), y Kolb (2012) el de análisis se desarrolla en etapas así: 1) identificación de los incidentes para asignarle códigos; 2) comparación de los códigos sustantivos, conceptos y categorías, y 3) integración de estos elementos en una teoría que se elabora a partir de los datos que permitan construir hipótesis teóricas.

En este estudio se retomaron algunos elementos de la teoría fundada y se adaptaron a las condiciones y contextos específicos en los que se desarrolló.

Por ello 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 dos 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.

Etapas 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 participan se muestran en la tabla 5.

Cuadro 5. Codificación de las niñas y niños

Connotación	Códigos de las Niñas y Niños		
M: Niña, V: Niño	M1, M2,	M3, V1,V3, V4, V6,	M4, M5, M6, M7, V2, V5, V7.
Número Edad: Edad en años	12 AÑOS	13 AÑOS	14 AÑOS
Neiva: N. Zona Galindo: ZG	NZG	NZG	NZG
Última sílaba: Sílaba inicial del Apellido nombre del actor social.	M1ARN M2AOKN	M3MPV V1CYCM V3OLAF V4PGCA V6RAJS	M4OSLF M5RPY M6RAA M7LZYM V2GSDE V5RTCA V7SCE

Fuente: Elaboración de la investigadora (2015)

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

Etapas 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, 2006). El propósito de esta etapa fue realizar una primera reducción de los datos obtenidos (Strauss y Corbin 2002:63). El análisis detallado permitió 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 una vez transcritos, 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 unos códigos es decir una denominación común, abstracta y conceptual los cuales permitió a la investigadora agrupar “un conjunto variopinto de fragmentos de entrevista que comparten una misma idea”, lo que se transformó en la base de la codificación abierta (Valles 1997:349).

El resultado de esta segunda etapa fue la generación de seis unidades hermenéuticas de acuerdo con las categorías iniciales que permitieron relacionar los diferentes conceptos que surgen de los discursos de los actores sociales entrevistados en relación con nuestro problema de investigación y proporcionen el material de base con el cual realizar el proceso de codificación. Las seis unidades hermenéuticas fueron: Ver tabla 6

Tabla 6. Codificación del texto por categorías y subcategorías

No Unidad hermenéutica	Categorías
1	Paz en la Familia
2	Paz en la Escuela
3	Paz en Comunidad

Fuente: Elaboración de la investigadora (2015)

La codificación del texto se llevó a cabo usando diferentes colores por categoría, este uso de colores, permitió que al momento de iniciar el estudio de los relatos se emplee todo 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 las investigadoras identificaron, en los relatos de niños y niñas, los conceptos fundamentales relacionados con su indagación y descubrieron las propiedades y dimensiones de los mismos (Valles, 1997; Strauss 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 las investigadoras a trascender la perspectiva empírica de sus notas de campo y permitió ejercitar su sensibilidad conceptual para “ver” a través de los relatos.

La codificación se realizó utilizando palabras escogidas por las investigadoras basándose en el significado que tienen los incidentes lo que se conoce como “construcción sociológica” como también mediante “códigos en vivo” es decir palabras de los propios entrevistados en los momentos de recogida de los datos (Strauss 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 establecer un concepto 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 paz 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 y paz estudiadas. Las categorías “núcleo” surgieron de la interrelación de las categorías ente sí y de estas con la categoría central. Las categorías “núcleo” se identificaron de acuerdo con los siguientes indicadores desarrollados por Andréu *et al.* (2007:95) y adaptados para este estudio por el equipo de investigación:

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

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.

3.7. Elaboración del texto comprensivo

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

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 la categoría emergente.

4. VALIDEZ DEL ESTUDIO

En este trabajo de investigación sobre las Representaciones sociales en los niños y niñas de la Institución Educativa Gabriel García Márquez, se logró contrastar la teoría de las representaciones sociales desde varios autores en la concreción de las categorías axiales que se abordaron en el trabajo de investigación. El trabajo se desarrolló inicialmente haciendo un estado del arte de los trabajos realizados a nivel internacional, nacional y local, a partir del análisis de este estado del arte, se sigue la formación aportada desde la maestría en la consolidación de la pregunta de investigación, seguidamente se viabiliza el grupo poblacional con el cual se iniciaría el trabajo de investigación, a la par de la consolidación argumental y la implementación de las técnicas de recolección de la información y el análisis de las mismas, se logró constatar que la coherencia argumental se logró obtener a partir de la triangulación de la información, a través de la técnicas, los investigadores y teorías pertinentes.

En el proceso investigativo de igual forma, se tuvo en cuenta cinco criterios básicos, reconocidos como propios del rigor de la investigación cualitativa a saber:

- Credibilidad de lo planteado.
- Contexto significativo entre el texto escrito y su contexto socio cultural.
- Patrones comunes, reiterados, habituales del fenómeno en observación de las R.S, que contraste con lo inusual, diferente o diverso.
- 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.

En la investigación se pudieron establecer nuevas interpretaciones sobre las representaciones sociales, las cuales emergen a través del descubrir las categorías axiales que son dadas desde el ayudar, el tejer las solidaridades, todos ellas implican el encontrarse con el otro, es decir está implícita aceptar la alteridad, el cual está ligado a la ética del cuidado, por tanto la ética debe ser moral dentro de los vínculos y los lazos y de las relaciones que emergen como eje fundamental en la construcción de ciudadanía. En las actuales circunstancias de la nación, es necesario analizar el contexto político, social, económico y cultural para tejer socialmente nación, Colombia necesita de la paz, porque es posible concebirla como un ejercicio fundante desde la común-unidad de valores que se gestan en la familia, en el ser alegre y auscultar la esperanza, para abonar a una paz posible, estable y duradera desde la consolidación de una verdadera ciudadanía.

Esta investigación debe permear y posicionar las voces de los excluidos, pues desde ellas podemos consolidar una nación que recoja las representaciones sociales, como un eje articulador de las políticas y programas en y para la construcción de ciudadanos que recreen su cultura en beneficio y bienestar de la nación, convirtiéndose en una Colombia justa, participativa, diversa y diferente como constructora de paz en la soberanía nacional y buscando la autodeterminación de los pueblos. Es el momento histórico social para que asumamos los rastros, retos, ritos, rostros y rutas académicas para seguir fomentando el conocimiento desde una nueva perspectiva en cultura de paz para nuestra nación colombiana.

5. HALLAZGOS

La presente investigación desarrollada por la investigadora entre Junio de 2013 y Noviembre de 2014, planteó la investigación de carácter cualitativo la cual propuso identificar e interpretar las representaciones sociales de paz presentes en los ámbitos la familia, la escuela y la comunidad de los estudiantes del grado 704 de la Institución Educativa Gabriel García Márquez de la ciudad de Neiva - Huila, comuna No.9.

Mediante talleres lúdicos se recopilaron relatos, de los cuales se aplicaron diversas técnicas y entrevistas a profundidad a catorce niños y niñas entre 12 y 14 años de edad del grado séptimo. Los talleres elaborados por docentes y estudiantes de la Maestría en Educación y Cultura de Paz, indagaron sobre los conceptos, orígenes, actores, sentimientos, lenguajes en narrativas de paz y alternativas de construcción de paz.

Con los relatos se siguieron los procesos de codificación propios de la teoría fundada propuesta por Strauss y Corbin (1967). Dicho análisis se enmarco igualmente teniendo en cuenta la Ley 1098 de 2006, dado que los niños y niñas menores de edad develaron experiencias, conductas y acciones por lo que no es procedente revelar su identidad y es necesario guardar reserva sobre la misma. En este sentido, se asignó código a cada participante para la identificación de los relatos. Los códigos se establecieron de la siguiente forma:

- Niño o Niña: esta palabra alude a la identificación del sexo del participante.
- Seguido de letra en mayúscula que representa la inicial del nombre o apellido del estudiante.

A continuación, se presenta la descripción de actores y escenarios, y los hallazgos de la investigación en tres momentos de análisis de profundización. El primer momento es el análisis descriptivo —Las voces de los niños y niñas de la institución educativa Gabriel García Márquez de los códigos abiertos a las categorías axiales que da cuenta de las narraciones de los niños y niñas, y las agrupaciones en categorías axiales, a partir de códigos, construidas por la investigadora sobre las representaciones sociales de paz en la familia, escuela y comunidad.

El segundo momento es el análisis interpretativo en el que se profundiza el análisis —De las categorías axiales a las categorías selectivas con el objetivo de sustentar y dar significado a las representaciones sociales encontradas. Finalmente, el tercer momento analítico de orden comprensivo, —De las categorías selectivas al campo representacional, originado en las anteriores etapas, propone un núcleo central de las representaciones.

5.1. Descripción de actores sociales

Los niños y niñas que participaron en la investigación pertenecen al grado séptimo (704) año 2013. Jornada de la mañana, de la Institución Educativa Gabriel García Márquez de la ciudad de Neiva, comuna No. 9.

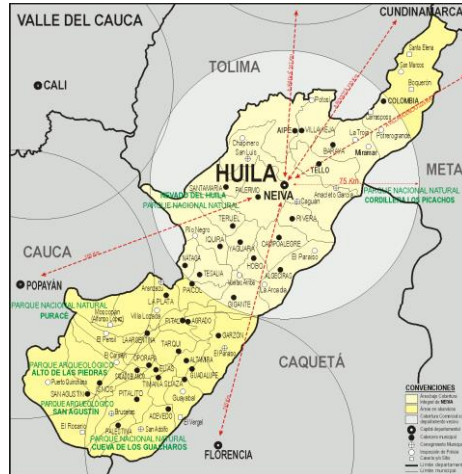
Los actores sociales representados por 7 niños y 7 niñas entre 12 a 14 años de edad, hacen parte del 75% de la población vulnerable de la institución educativa, es decir, niños y niñas que se ubican en estratos 1 y 2. Conviven en condiciones de alta vulnerabilidad, evidencian el difícil acceso de sus familias a vivienda propia, llegan a poblar el territorio y buscan zonas de

alto, riesgo, asentamientos en la periferia, donde la escases, la pobreza, el bajo nivel escolar y en busca de condiciones dignas y de trabajo, los conduce al trabajo de rebusque, niños y niñas que los son obligados a sumir el trabajo infantil; la delincuencia y abandono escolar son un alto índice y esto obliga a la dependencia de las drogas, microtrafico en expendio drogas; se reporta el alto grado de irresponsabilidad de los padres (varones) en abandono quedando al cuidado de la madre o en tal caso, quedan solos los hijos, esperando a su madre los abrigue con comida y cuidados; a todo esto se suma la ausencia del estado y pocos son los proyectos de vida presentes en ellos y ellas. Este registro contemplado en el Pei institucional, son datos que corroboran la población objeto de la investigación en interacción social. De los niños actores sociales, hoy, la mitad del grupo se encuentran en condición de abandono escolar, no se encuentran reportados en el sistema Simat; otros, siguen en condición de desplazamiento en otros municipios y departamentos, otros optaron por su condición de ser diversos, y solamente 2 jovencitas de 14 estudiantes, hoy se mantienen en la escuela. (Màrquez, 2000)

En cuanto a la composición de las familias de los 14 niños y niñas se identificaron varios tipos de familias entre ellas: familias disfuncionales, familias extensas, es decir, incluyen integrantes como padres, padrastros hermanos, primos, tíos y abuelos; con familias monoparentales, familia nuclear y familias reconstruidas.

5.2. Descripción de escenarios

5.2.1. Departamento del Huila



Gráfica.1 En <https://www.google.com.co/search?q=mapa+del+huila>. Para investigación RS de paz.

El departamento del Huila es reconocido por ser un territorio corredor estratégico que cuenta con zonas apetecidas por su gran biodiversidad, pero visiblemente se encuentra enmarcado por la desigualdad social. Su economía depende del subsuelo en ganadería, minería y con la globalización extractivista en la construcción de hidroeléctricas, situación que ha convertido la región Surcolombiana, en un territorio apto para apostarle a las transnacionales en lo productivo y esto ha generado los mayores conflictos sociales. (Internacional, 2012). (Borda, 2005)

El Huila ocupa el cuarto lugar entre los departamentos más pobres y el segundo lugar como el departamento más inequitativo. Más de un 45 % de la población vive en la pobreza y un 16 % en condiciones de pobreza extrema; registrándose necesidades básicas insatisfechas y la informalidad laboral en un alto grado.

Políticamente, los partidos tradicionales controlan el poder de la estructura estatal local. Su ubicación y repoblamiento de su territorio, responden a lógicas de presión asociadas a intereses geoestratégicos y económicos de la guerra interna, realidad vista por el desplazamiento forzado y la ausencia del estado que han determinado y marcado un territorio con altos niveles de pobreza y de inequidad social. (PNUD, 2010).

El departamento huilense, está caracterizado múltiples dinámicas que históricamente asociadas al conflicto armado colombiano y a la presencia de actores armados con presencia militar y paramilitar presencia prolongada de la guerrilla y que alternativamente responde a múltiples luchas sociales; esto explica su alta conflictividad, diversas causas estructurales y coyunturales de carácter socioeconómico, cultural y político hegemónico.

La dinámica del conflicto armado del departamento del Huila tiene presencia territorial, histórica, prolongada y predominante caracterizada por la estrategia insurgente de las FARC, cuya disminución del territorio ha sido bajo su dominio como consecuencia del predominio de las acciones militares desarrolladas en la implementación del marco de la política de la seguridad democrática. Sin embargo, el accionar del ELN en la región Surcolombiana ha disminuido. En cuanto a la presencia de grupos paramilitares con historia en las autodefensas campesinas, han generado un escenario propicio para ejercer su influencia, registrando también presencia de bandas emergentes criminales en su expansión territorial. El escenario anterior ha incentivado la desmovilización individual, el desplazamiento de la población civil del campo a la ciudad, generando un grave panorama en el aumento de las violaciones a los derechos humanos y por ende el engrosamiento de desplazamiento a la periferia en la ciudad de Neiva.

Alternativa y paralelamente coexisten dinámicas enmarcadas por las luchas sociales en búsqueda de la paz, razones que complejizan los conflictos estructurales y socioeconómicos en la interacción con sus vecinos que profundizan grandes diferencias (PNUD, 2010).

La población infantil y adolescente en el departamento del Huila reporta un alto índice de pobreza y abandono escolar. Niños, niñas y adolescentes están estigmatizadas en la violación de sus derechos, desde el hogar, la escuela y en contexto social, incide notablemente en la calidad de vida y por ende en el bajo nivel educativo del mismo. Este es un factor determinante que afecta indudablemente la educación y el cuidado de la población en mención.

Niños y niñas y adolescentes de los sectores marginales construyen territorios no convencionales, como la calle, sus combos, parceros y pandillas, como procesos de socialización de nuevas ciudadanías y en contextos de marginalidad en condición de vulnerabilidad en el marco de la desigualdad social, concebir estos escenarios de paz, que responden y representan autonomía e identidad en la libertad y en sus imaginarios colectivos; una Política de estado que no responde a su responsabilidad.

En el contexto de historia cultural, simbólicamente el departamento del Huila es un territorio enigmático en su belleza y tradición, por su expresión cultural en variedad étnica, religiosa y costumbres ancestrales. Sus cantos, rajaleñas y fiestas recopilan y describen sus paisajes encantadores con diversidad en flora y fauna, con corredores alternativos en la inmensidad del río Magdalena y sus afluentes. Vestigios en herencia cultural con Cementerios ancestrales como el pueblo de las estatuas “San Agustín” patrimonio de la humanidad con parques naturales y turísticos hacia el norte y hacia el sur, que hacen del Huila un territorio provocador y de alta conflictividad por la lucha de su suelo, tierra, territorio como sus riquezas

ambientales. Esta tradición rompe su dualidad de imagen, donde ha recreado a través de su diversidad intercultural, el intercambio y encuentro de comunidades que emancipan sus saberes, mitos y leyendas; y en sus fiestas regionales se identifican con el sentir de su pueblo organizado, luchador en la movilización social con rostro de mujer ancestral heroica “en la Gaitana”, que rompe su doble imagen estigmatizadora de ser pueblo “Celio”, sufrido y aguantador. Las nuevas generaciones conservan la identidad con los inicios de la fiesta de San Juan y San Pedro, que la pierden con el poder y dominio entre el consumismo del licor y la banalidad de la fiesta. Los niños y las niñas gozan y vivencian en los matachines su efusividad y libertad. Exploran en lo teatral el encuentro con los otros, las libertades y goce en el acompañamiento del otro en la comparsa, dejando encantar sus emocionalidades en la esperanza y dejar volar la imaginación para recrearse en el reconocimiento con los otros, con sus rostros en las máscaras, trajes, colores y tradiciones, porque el trabajo del teatro comunitario es vivenciado y gozado colectivamente con la mirada del otro.

5.2.2 El Municipio de Neiva



Gráfica 2. en <https://www.google.com.co/search?q=mapa+de+neiva>. Para investigación RS de paz.

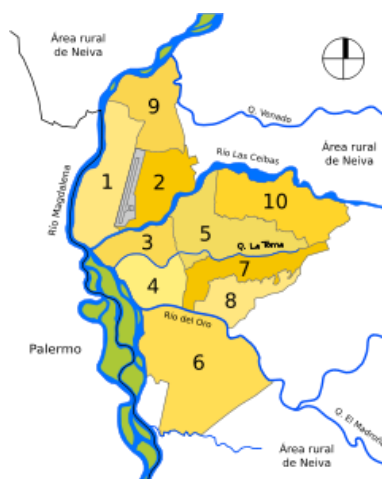
Neiva, capital del departamento del Huila, aparece enmarcada en los informes del POT como el municipio receptor de la población civil en desplazamiento; estos grupos de ciudadanos en condición de despojo y en extrema pobreza, engrosan los cinturones de la periferia significativamente indiscriminado por el uso de las áreas urbanas, diferenciación en la proyección de los espacios urbanos y por ende se ejerce la presión en la periferia respondiendo a la necesidad de ser acogida con perspectivas de organización socialmente dado en los contextos coyunturales y en formación de nuevos procesos sociales en ciudadanía. las poblaciones se ven obligadas a engrosar la línea periférica que ha proporcionado un cambio significativo en la composición social de la población neivana. (Moe, 1997-2007).

Además, Neiva reporta significativamente un alto grado de participación ciudadana a través de los diferentes foros, talleres y seminarios en los cuales la ciudadanía expone e identifica sus potencialidades. La presencia del sector solidario ha generado una visión de trabajo solidario, mancomunado, que permite crear espacios de participación y gestores culturales y patrimoniales frente a procesos de formación ciudadana a través de la educación formal y no formal, aportación a infraestructura de las instituciones educativas. Han fomentado la formación y liderazgo ciudadano a través de los diplomados entre alianzas Usco y cooperativas, en participación y cultura de paz. Es así como se logra consolidar el diagnóstico y posterior formulación del Plan de ordenamiento territorial, que corresponde su organización a las llamadas comunas, donde se identifica la ciudad deseada. (POT, 2013).

El municipio de Neiva es reportada y reconocida prioridad Media Alta en el informe de Naciones Unidas que incluyó al municipio de Neiva, dándole estatus de prioridad por estar entre los 125 municipios del país ubicados en zona posconflicto. (PNUD, Panorama general. Informe sobre Desarrollo humano, 2015)

Neiva se caracteriza en lo cultural por la apertura a centros especiales, académicos que desarrollan distintas actividades culturales, Desde la lúdica, lo cultural y el cooperativismo en Neiva y el Huila las cooperativas van de la mano en ayudar a realizar constantemente actividades encaminadas a la participación ciudadana, al liderazgo social, a la filosofía solidaria, a la formación de ciudadanos como seres políticos, además de brindar asesorías, a eventos artísticos y culturales. (Huila, 2014).

5.2.3. Comuna No. 9 periférica de Neiva



Gráfica 3. en <https://www.google.com.co/search?q=comuna+9+periferica+de+neiva>. Para investigación de RS de paz.

La comuna nueve tiene como fenómeno social sectores vulnerados, llamados “subnormales” o “suburbanos donde se encuentran los barrios periféricos hacia el norte de la ciudad de Neiva, asentamientos poblacionales humanos, sectores populares llamados por la organización territorial POT “las comunas de Neiva”, pequeños micro espacios y territorios de

la ciudad, tomados alternativamente por superar y luchar contra la pobreza urbana que deja el desplazamiento. Los jóvenes se sumerjan en la delincuencia juvenil y elijan estos espacios como alternativa de vida frente a las pocas y casi nulas opciones propiciadas desde la institucionalidad. El municipio de Neiva no es ajeno a este problema. El sector comuna No. 9 del barrio Alberto Galindo y sus alrededores hacia el norte de Neiva, vivencian una problemática compleja y que está arraigada en su cotidianidad, enmarcando profundamente un medio difícil y hostil para sus habitantes (Crónicas Urbanas, Garcés, 2009).

Esta subordinación de “la normalidad social de la ciudad”. Este es el estigma entre los jóvenes para ser señalados ser un peligro para la ciudad, estigmas hegemónicos que los convierten en “los seres peligrosos”. Este territorio de disputas, es una oportunidad, es un terreno abonado para la esperanza, para creer en el otro, para construir narrativas de vida ciudadana, por estas razones los niños y las niñas desbordan su creatividad y emociones morales como la amistad que proporcionan la felicidad, esto contemplado en lograr cultura de paz. Es posible que el territorio este mediado por el control de fronteras invisibles, pero es contrastado con una nueva visión de vida hacia la esperanza.

Además, en la actualidad la comuna 9 ha sido visibilizada por el mandatario de los neivanos, quien también lo ha llamado “territorio de vida, convivencia y paz”. En lo social, el mandatario de Neiva, manifestó “Que es necesario cambiar el entorno para que niños y niñas del sector, crezcan en ambientes más favorables, para que estos lugares, lugares de convivencia y paz. (Neiva, 2016)

6. TEXTO DESCRIPTIVO

6.1. Texto descriptivo paz en la familia

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

En este texto se muestran las primeras tendencias encontradas en los datos a partir de la codificación abierta. Al finalizar el proceso de transcripción los relatos recogidos se organizaron por categorías descriptivas provenientes de la pregunta de investigación y los objetivos planteados. Se inició el análisis descriptivo mediante la búsqueda de temas comunes, patrones frecuentes en los relatos, lo que permitió la identificación de tendencias significativas sobre las representaciones sociales estudiadas.

Así, la primera tendencia es que en la familia la paz es reconocida como **Ayudar** así lo dicen **los niños y las niñas**, cuando la describen en su cotidianidad como una práctica vinculante con el otro y con los otros. Los niños y niñas dicen que la paz es “**ayudar a que los otros cambien**”, o “**ayudar a pesar de lo que les hagan**” o **Ayudarnos para hacer el bien**”. El ayudar aparece con alegría porque “**con una sonrisa y con una mirada ayudar a otras personas**”. La ayuda es una práctica vinculante que ocurre entre familiares, de manera incondicional por eso los niños y niñas dicen que “**si mi papá me pidiera más adelante su ayuda yo se lo daría, a pesar de lo que él me haya hecho**”. Ayudar es una práctica que se da también de ellos, adultos hacia los más jóvenes y se expresa “**La abuela también construye paz porque quiere ayudar a su nieta**”.

Esta figura muestra la relación y agrupación que tienen estos códigos abiertos entre sí.

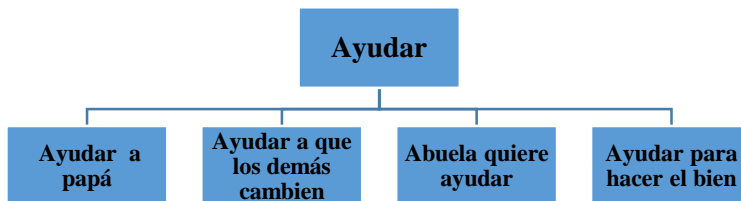


Figura 1. Tendencia descriptiva “ayudar” paz en la familia. Fuente: Elaborado por Castellanos Gómez (2016 para este estudio).

La tendencia descriptiva paz es **Ayudar** es ejemplificada en los siguientes relatos; “si mi papá me pidiera más adelante su **ayuda** yo se lo daría a pesar de lo que él me haya hecho”. (PFV3); “la paz es **ayudar a que los demás cambien**”. (PFV6). “La abuela también construye paz porque quiere **ayudar** a su nieta” (PFM7). “la paz es **ayudarnos** para hacer el bien y no el mal” (PFV1). “la paz es dejar la violencia con una sonrisa y con una mirada **ayudar** a otras personas”(PFV6).

Una segunda tendencia descriptiva es que la paz en la familia es **dar**. Para ellos un hecho de paz es representada en la cotidianidad como ponerse en disposición de apoyar a los demás para dar solución a un problema en “**dar un buen consejo**”, o apoyar incondicionalmente o agradecer y se simboliza en “**darse en la cogida de manos**”, a corresponder a sus acciones para construir la paz en las necesidades afectivas y mantener las relaciones en “**dar un abrazo**”, o **para satisfacer o agradecer en las necesidades espirituales en “dar oraciones”**

Esta figura permite establecer la relación y significación de los códigos expuestos.

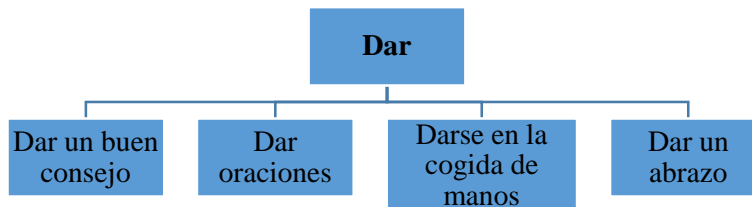


Figura2. Tendencia descriptiva “dar” paz en la familia. Fuente: Elaborado por Castellanos Gómez (2016 para este estudio).

Los siguientes relatos dan cuenta de la relación simbólica en el dar en contexto de paz en la familia.

“la paz es dar un abrazo” (PFM2); “La paz es dar oraciones” (PFV2); “Hechos de paz es dar un buen consejo” (PFV1); “acciones para construir la paz es dar un abrazo, una cogida de manos” (PFV2)

La paz aparece en la tercera tendencia descriptiva como paz en la familia en el perdón. El perdón es reconocido cuando ellos tienen un enemigo y piden por acto de conciliación pedir perdón por lo sucedido a otra persona en **“cuando tenemos un enemigo y después pedirle perdón por lo sucedido”** y se sienten en paz cuando ayudan con tranquilidad y regocijo aceptando ellos y ellas a sus enemigos que les piden perdón, **“con una sonrisa y con una mirada hacer la paz y ayudando a otras personas cuando nuestros enemigos que me piden perdón”** ellos y ellas lo asumen en aceptarlos en **“hacerle el bien”**.

Esta figura recopila los códigos observados.

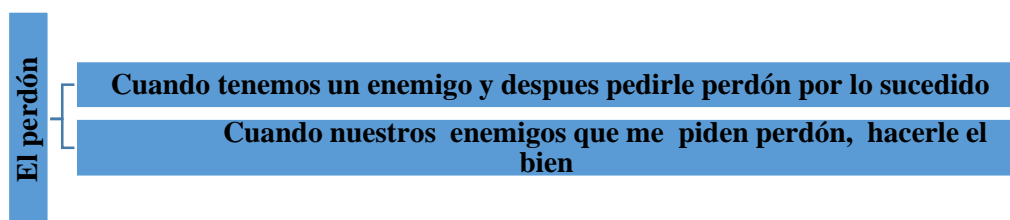


Figura3. Tendencia descriptiva “el perdón” en paz en la familia. Fuente: Elaborado por Castellanos Gómez (2016 para este estudio).

Esta tendencia descriptiva del perdón se presenta en los siguientes relatos recogidos por los actores sociales.



Figura 1: “el perdón”.

Fuente: realizado por niña M4. En taller sobre la familia.

En contexto el perdón y la reconciliación es la posibilidad para que se reestablezcan los lazos de convivencia que se construyen en familia; perdonar significa ceder con el otro, aceptar y reconocer al otro, en el verdadero amor y nos proporciona equilibrio y paz interior. El perdón nos libera en la ética del cuidado.

“La paz es cuando tenemos un enemigo y despues pedirle perdón por lo sucedido a otra persona,”(PFV1); “con una sonrisa y con una mirada hacer la paz y ayudando a otras personas cuando nuestros enemigos que me piden perdón, hacerle el bien” (PFV6).

En la cuarta tendencia descriptiva, la paz en la familia es representada como amor de mamá y papá y se expresa con prácticas de las madres como “mamá que ama”, “mamá que abraza”, “mamá que da amor y cariño” o cuando los papás le dicen “hijo te quiero” expresado en que los quieren mucho.

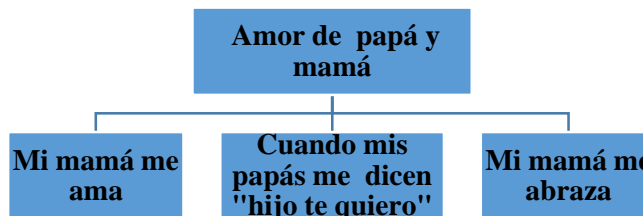


Figura4. Tendencia descriptiva “amor de papá y mamá” en paz en la familia. Fuente: Elaborado por Castellanos Gómez (2016 para este estudio).

Estos relatos muestran la tendencia en mención.

“la paz es que **mi mamá me ama, me da mucho cariño**”; (PFV2); “**mis papás me sientan y me dicen hijo te quiero**”; (PFV2); “**hechos de paz es cuando mi mamá me abraza**”;(PFV2); “Un hecho de paz es cuando mi mamá me da amor y cariño” (PFV2).

Como quinta Tendencia descriptiva tenemos que la paz en la familia es estar **tranquilos y en felicidad**, Los niños y las niñas reconocen la paz en la tranquilidad y la armonía “**estar tranquilos**” y “**vivir en armonía**” que les permite estar bien y sentirse bien como “**se siente bueno, en felicidad**”. Esta grafica recopila y fundamenta los relatos en la tendencia de tranquilidad y felicidad.

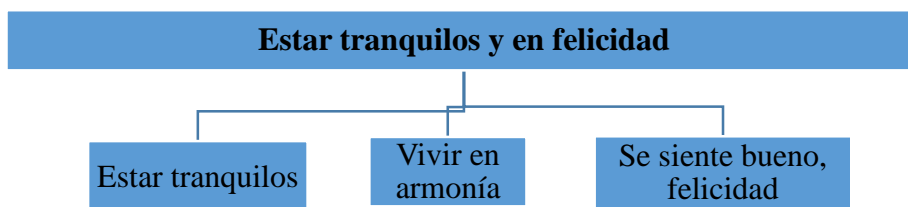


Figura5. Tendencia descriptiva “estar tranquilos y en felicidad” en paz en la familia. Fuente: Elaborado por Castellanos y Cano (2016 para este estudio).

Estos relatos descriptivos muestran los códigos abiertos, descritos por los actores sociales.

“**La paz es estar tranquilos**” (PFV6); “la paz es vivir con cariño y **vivir en armonía**” (PFM3); “Cuando se escucha la palabra paz **se siente bueno, felicidad**. También se relaja la mente” (PFV6). Esta sexta tendencia **descriptiva** muestra la paz en la familia **como** la convivencia **familiar** donde se vivencia por ellos en “**Que haya respeto, cariño, unión familiar, eso hace que en la familia no exista violencia y que si exista la paz**”. Cuando ellos y

ellas expresan y desarrollan sus habilidades para saber vivir en paz y se reconocen como equipo en familia “Sabemos manejar la paz en mi familia y todos somos un equipo”. Para los niños y las niñas construir la paz en el hogar significa “vivir con la familia”.

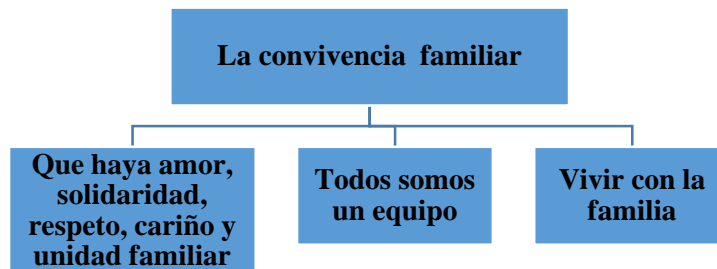


Figura6. Tendencia descriptiva “la convivencia familiar” en paz en la familia. Fuente: Elaborado por Castellanos Gómez (2016 para este estudio).



Figura 7: convivimos felices en familia.

Fuente: realizado por niña M2. En taller sobre la familia. En contexto el dialogo y la convivencia en familia, la mirada que la niña hace a mamá, mirada de ternura y agradecimiento a la cuidadora que proporciona equilibrio y estabilidad emocional familiar en el amor. Las manos se funden en la proteccion y el cuidado.

“La paz es **que haya amor, solidaridad, respeto, cariño, unión familiar, eso hace que en la familia** no exista violencia y **que si exista la paz**” (PFM3); “**Sabemos manejar la paz en mi familia y todos somos un equipo** para no llegar a la violencia” (PFV2); “construir la paz en el hogar significa **vivir con la familia**” (PFV6).

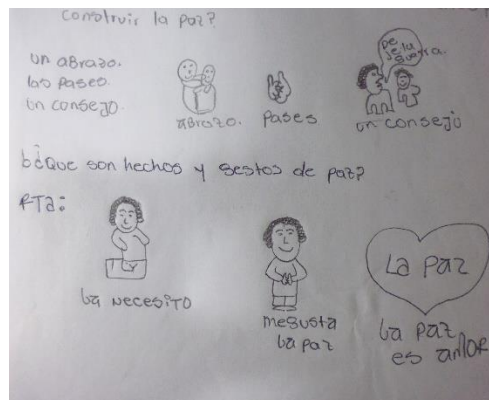


Figura8. Como entiendo la paz.

Fuente; niño V5. En el dar y recibir. Sentimientos y emociones en el amor y la amistad.

Como séptima Tendencia descriptiva paz en la familia, es que la paz se representa como **nos sabemos respetar**. Aparece también en acciones de “**respeto, comprensión y tolerancia**”. Para los niños y niñas en su hogar es importante hablar y poner en práctica los valores del respeto y ellos reconocen que “**la paz es poner en práctica todos los valores que nos han enseñado en nuestra casa, en nuestro hogar es importante hablar de todos los valores**”. Los niños y las niñas consideran importante “**respetar a los padres y dejarse aconsejar**”. Además ellos promueven los valores y la paz en casa cuando argumentan que “Promuevo gestos de paz cuando **respeto, cuando hay comprensión y tolerancia**”. Y creen importante reconocer que sus hermanos los respeten cuando dicen que “**La paz es que mis hermanos me respetan**”.

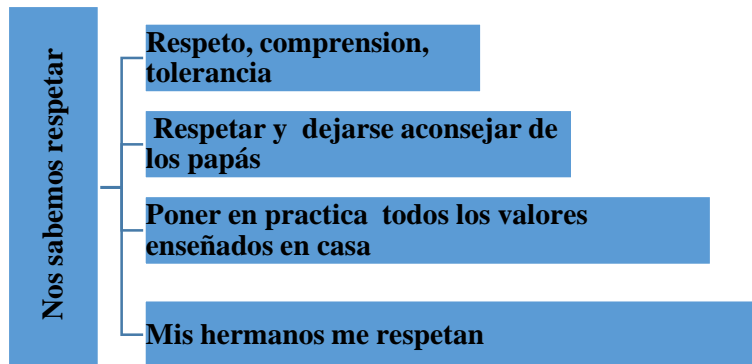


Figura 9. Tendencia descriptiva “nos sabemos respetar” en paz en la familia. Fuente: Elaborado por Castellanos y Cano (2016 para este estudio).

Estos códigos abiertos describen lo que para ellos les representa los valores en casa y poner en práctica estos valores.

“**la paz es poner en práctica todos los valores que nos han enseñado en nuestra casa, en nuestro hogar es importante hablar de todos los valores**” (PFM7); “Desaprender la guerra en paz es cuando hay respeto y amor” (PFV2); “La paz es respetar a los padres y dejarse aconsejar” (PFV6); “Promuevo gestos de paz cuando **respeto, cuando hay comprensión y tolerancia**” (PFV2); “La paz es que mis **hermanos me respetan**” (PFV2). Octava tendencia que evidencia las representaciones de paz en la familia es **el diálogo en familia**. La paz se reconoce en “**mis papitos dialogan**”. Ellos entienden que los problemas se resuelven en familia, sentados, aportando cada uno y lo más importante se respetan entre ellos, donde se reconocen en el entendimiento mutuo “**La paz es cuando me hacen entender los problemas donde nosotros nos sentamos a dar un aporte para la familia y nos sabemos respetar**”.

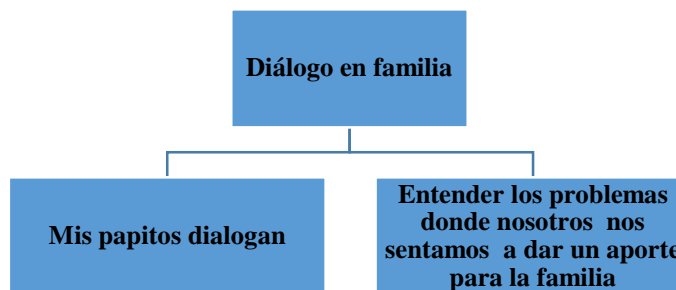


Figura 10. Tendencia descriptiva “diálogo en familia” en paz en la familia. Fuente: Elaborado por Castellanos Gómez (2016 para este estudio).

Estos relatos descriptivos muestran la importancia del dialogo en familia.

“En mi casa **la paz existe cuando mis papitos dialogan**” (PFV2); “La paz es cuando me hacen **entender los problemas donde nosotros nos sentamos a dar un aporte para la familia y nos sabemos respetar**” (PFV2).

Aparece una novena tendencia descriptiva en paz en familia como **Gestos buenos**. Esta tendencia aparece en actuar con “**gestos buenos**”, como promover “**ser un buen ciudadano**” o “**hacer el bien**”. muy importante consideran que la paz es con ellos mismos – gestos buenos en el ejercicio de reconocerse y reconciliarse hacia mismos “**la paz es con uno mismo**”. Y rescatan las relaciones que pueden ser también mejor en el hogar para que no haya conflictos, peleas, **uno mismo entre amigos**”. En esta grafica se recopila la tendencia de gestos buenos que se logran en la paz en la familia.

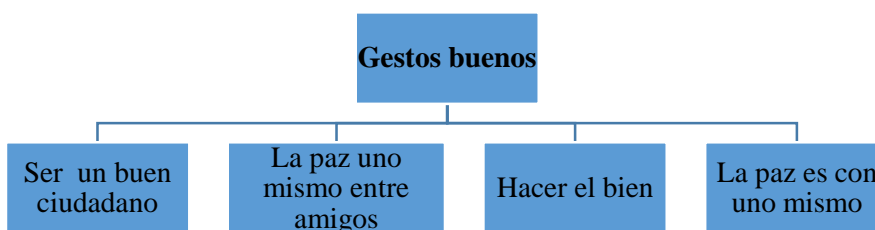


Figura11. Tendencia descriptiva “Gestos buenos” en paz en la familia. Fuente: Elaborado por Castellanos Gómez (2016 para este estudio).

Estos relatos dan cuenta de promover **gestos buenos** con los otros y con sus amigos. “hacer la paz con **gestos buenos, hacer el bien** y no sé tener enemigos” (PFV1); “Se promueven hechos de paz **siendo un buen ciudadano**” (PFM2); “**la paz es con uno mismo**, puede ser también mejor en el hogar para que no haya conflictos, peleas, la **paz con uno mismo entre amigos**” (PFV2).

Como décima tendencia descriptiva de la paz en la familia está la **aprobación de mamá**, “**con mamá es darle un abrazo**”. Esta aprobación se evidencia “**cuando mi madre me toca por algo que hice bien y siento felicidad**”. O cuando “**mi mamá me mira y me abraza**”. Y se sienten fuertes, cuando reafirman que “**mi mamá y yo somos una familia**”. Ellos y ellas se sienten aprobados por la mamá, cuando la mamá los toca y les dice algo que los aprueba “**paz es cuando mi madre me toca y me dice que algo que yo hice está bien y siento felicidad**”.



Figura 12. el abrazo

Fuente: dibujo realizado por el niño V7 para la actividad de gestos de paz.
los niños relacionan la paz en familia, con mamá, cuando mamá da un abrazo y me siento feliz y se siente paz. -



Figura 13. Tendencia descriptiva “Aprobación de mamá” en paz en la familia. Fuente: Elaborado por Castellanos Gómez (2016 para este estudio).

Estos relatos descriptivos dan cuenta de lo significativo e importante que es para ellos ser aprobados por mamá.

“paz es cuando **mi madre me toca y me dice que algo que yo hice está bien y siento felicidad**” (PFV6); “La paz es que **mi mamá y yo somos una familia** y convivimos felices” (PFV2); “Hechos de paz en casa **con mamá es darle un abrazo**”; (PFV6); “gestos de paz es cuando **mi mamá me mira y me abraza**” (PFV2).

6.2. Texto descriptivo paz en la escuela

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

La primera tendencia encontrada en paz la escuela a partir de la descripción de los niños y niñas como representación social de paz es **ayudar**. Esta ayuda está simbolizada “**con una mirada ayudar a otras personas**”; estos aprendizajes de intercambio – son aprendizajes que simbolizan - lecciones de vida – en la cotidianidad y recuperan el sentido vinculante entre ellos, porque -el otro o con los otros refuerzan la convivencia escolar. “**Si ella necesita de mi ayuda y si yo tengo, lo puedo dar yo sé que le tengo que ayudar**”, el espíritu de solidaridad provoca la

acción reflexión y plantean la necesidad de los otros – **“que vengan a ayudarnos”**. Es la posibilidad que se da en el compartir desde la convivencia escolar con los otros y en fomentar las solidaridades. Estas manifestaciones de solidaridad desde lo corpóreo, lo psicológico y lo social, desde reclamos de ellos permanentemente necesitan reforzar para construir elementos de paz. La figura muestra los aprendizajes con los otros que se refuerzan y se recrean en el goce del encuentro.

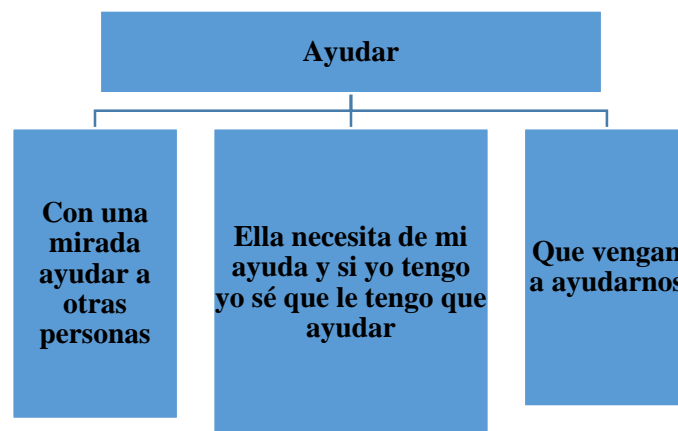


Figura14. Tendencia descriptiva “Ayudar” en paz en la escuela. Fuente: Elaborado por Castellanos Gómez (2016 para este estudio).

Estos relatos presentan la tendencia descriptiva en paz escolar como **ayudar**.

“la paz es dejar la violencia con una sonrisa y **con una mirada ayudar a otras personas**”(PFV6); “Si ella **necesita de mi ayuda y si yo tengo yo sé que le tengo que ayudar.**” (PEM7); “a mí me gusta la paz porque me gusta **que vengan a ayudarnos**, grupos como las profes y otros grupos” (PEM5).

La segunda tendencia descriptiva se presenta como **respeto y tolerancia**. **Respeto de los valores en una cultura de las paces** - estos valores como representación social de paz en la escuela, mantienen dinámicas las relaciones que construyen en la convivencia cotidiana donde los niños y las niñas sostienen que en el **respeto** es entendido en el compartir desde la confianza

y desde la diferencia entre iguales o comunes, que reconstruyen una ruta estratégica pedagógica para consolidar la paz escolar. **“La paz en el colegio es respeto y confianza”** y los vivencian - **en la paz, en el valor de la tolerancia-**, se comparten **“se hace paz respetándose el uno al otro”** aprenden a convivir juntos ya que la convivencia construye cultura de paz en el respeto a los derechos de los demás y reiteran que el otro hace parte de ellos porque expresan sus sentimientos y emociones positivos en los valores de la paz que simbolizan en **-el respeto cuando uno tolera o comprende a una persona-** comprensión que permite significar la importancia del valor del esfuerzo personal que ellos hacen en lo colectivo desde el respeto en la diferencia.

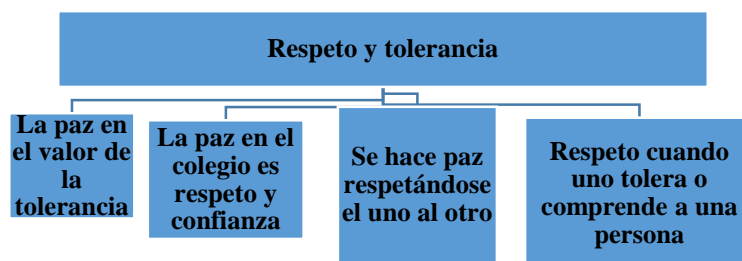


Figura 15. Tendencia descriptiva “Respeto y tolerancia” en paz en la escuela. Fuente: Elaborado por Castellanos Gómez (2016 para este estudio).

“La paz en el colegio es respeto y confianza entre los compañeros, ser educado y convivir con los compañeros” (PEV6); **“Yo experimento la paz en el valor de la tolerancia** porque cuando uno quiere a un amigo, profesor, tía, tío, es porque uno lo quiere, porque son comprensibles, amorosos” (PEM7); **“Se hace paz respetándose el uno al otro,** no creyéndose más que los demás, tanto afuera como adentro lograremos la paz” (PEM1); **“Me siento bien** porque ellos o todos expresaron lo que nosotros pensamos sobre **los valores de la paz. “El respeto es cuando uno tolera o comprende a una persona”** (PEM3).

Como tercera tendencia descriptiva en la paz escolar surgen las **emociones escuela de la alegría**. Ellos y ellas sienten **emociones bonitas, emociones tranquilas, emociones positivas**, gratificantes que consideran importantes en los textos registrar los niños y niñas en la escuela, donde dejan entrever y reconocer lo que sienten ellos desde la empatía y simpatía para comprender los sentimientos y las emociones, – **en la felicidad**- y “**nos ponen felices**”- este es el reconocimiento o agradecimiento hacia el otro o hacia los otros en el compartir cotidiano como espacio escolar. Construir desde allí las habilidades en el poder en las emociones positivas tiene el efecto gratificante de–“**sentirse bien**”- en el bienestar de ellos y ellas que los mueve hacia la reciprocidad y provoca la curiosidad de la esperanza – “**sentirnos genial por recordar lo bueno**”- esta felicidad ellos la registran en las emociones y es la memoria emotiva los niños y las niñas se sienten seguros para ver resolver sus conflictos y mejorar su calidad de vida y en las relaciones con los otros la seguridad de estar bien con los otros – “**nos enseñan cosas maravillosas**”-. Esta figura recoge el sentir de las emociones bonitas.

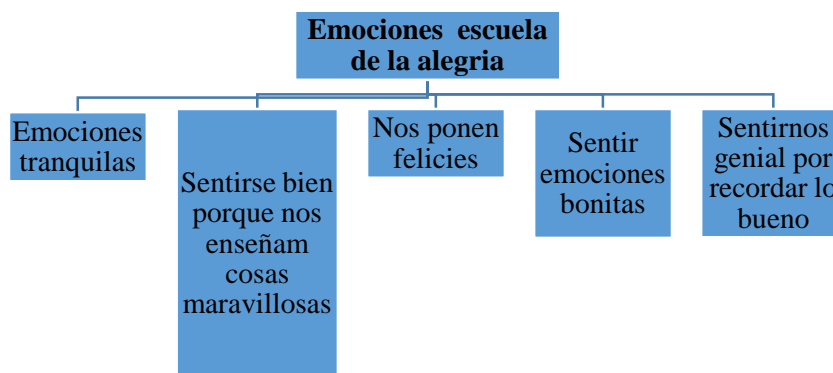


Figura16. Tendencia descriptiva “emociones escuela de la alegría” en paz en la escuela. Fuente: Elaborado por Castellanos Gómez (2016 para este estudio).

Estos relatos descriptivos permiten curiosear lo significativo y gratificante que es para ellos ser y sentir en las emociones bonitas y en sentir la paz y el amor en la escuela.

“Pero **han salido en la paz y el amor emociones bonitas**, porque salen también emociones **tranquilas**, entre otras” (PEM1). “**Me sentí bien con la paz, porque nos enseñan cosas maravillosas**, como que es el amor, respeto, éxito, amistad sin rencor, sin odio, sin rabia o sin peleas. **-Nos hicieron sentir genial-**, gracias por hacerme- **recordar lo bueno-**” (PEM4); “Es más fácil identificar **emociones bonitas**, porque es muy chévere y **nos ponen felices**” (PEV4); “Sentí la paz al hacer la foto que **expresamos lo que sentimos, ellos también hicieron la paz**” (PEV3); “me gustó porque uno escucha, aprende a desahogarse, se siente bien, nos hacen llorar, **sentí emociones bonitas**” (PEM5).

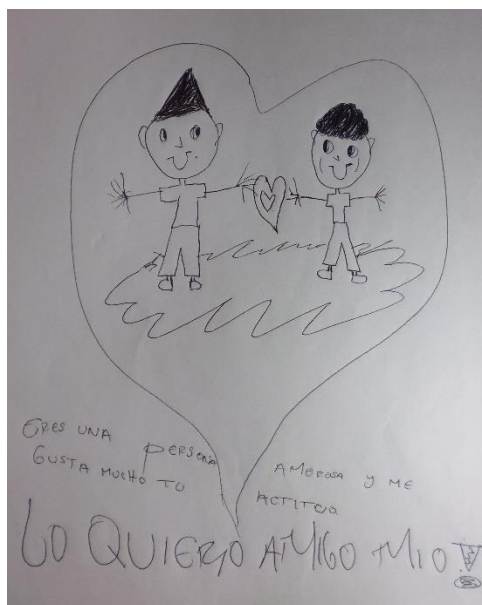


Figura 17. Amor y amistad.

Fuente: dibujo realizado por el niño V3 en la actividad dibujos de paz.

La paz es vista como el compartir con el otro en el amor, a través de emociones y sentimientos en la amistad, compartiendo un territorio de paz para generar tranquilidad.

Como Cuarta tendencia descriptiva de la paz en la escuela surge **convivir en armonía**, deseo de ellos y ellas en lograr una mejor **convivencia**- como deseo en pretender - “**convivir en armonía escolar**”-. Esta representación social de paz configura la construcción de territorios de paz escolar que anhelan los niños y niñas en la paz posible y que lo dejan entrever en sus relatos, reconociendo el valor potencial que tiene la convivencia en la armonía escolar **en el buen vivir**– “**convivir con personas que nos dan respeto**” – estas prácticas inclusivas son las acciones que les permiten dinamizar y fundamentar las relaciones y los vínculos con los otros en la escuela. Se conjugan los sentimientos y las emociones de la vida escolar donde – “**queremos una mejor convivencia**”– esto permite visualizar que la paz es posible según ellos, como una cultura de las interrelaciones en el apego escolar. –**Hablar de paz en la convivencia** – presupone que ellos establecen con antelación el dialogo como la posibilidad de entablar posibles acuerdos mínimos en las diferencias y en sus relaciones reconstruyen en colectivo nuevas formas de paces con sus combos, parches en las amistades; paces posibles en contextos equitativos como experiencias de vida escolar donde –“**armar la paz con otras personas es convivir en paz**”.

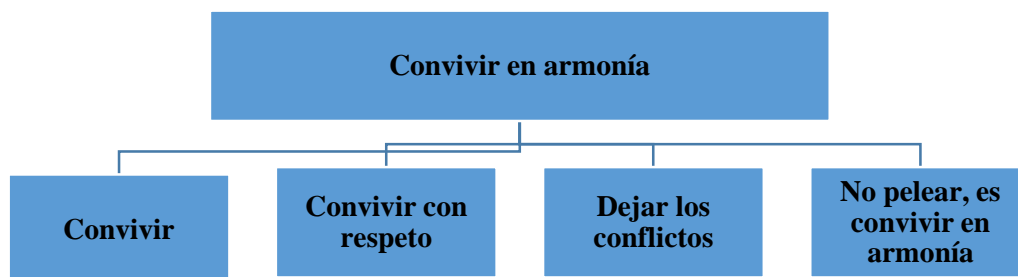


Figura 18. Tendencia descriptiva “convivir en armonía” en paz en la escuela. Fuente: Elaborado por Castellanos Gómez (2016 para este estudio).

Estos relatos encuadran lo que quieren los niños y las niñas en paz escolar como querer una mejor convivencia.

“La paz para mi es **convivir con personas que nos dan respeto** y nosotras a ellas”. (PEM1); “queremos la paz y **una mejor convivencia acá en el Gabo**”. (PEV3); “En colegio, hay mucha violencia, pero llegar a la paz es **dejar los conflictos y hablar de la paz en la convivencia** y estar con las personas es lo más importante” (PEV2); “estar en paz es dejar los conflictos, dejar la guerra, **armar la paz con otras personas es convivir en paz**” (PEV6); “La paz es, digamos, **vivir bien con otras personas y no pelear, es convivir en armonía**, sin peleas” (PEV4).

Quinta Tendencia descriptiva está en la paz en la escuela suscitando la paz en **dialogar**. Los niños y las niñas reconocen que hay paz cuando “**podamos dialogar**”, – “**cuando dialogamos en grupo, el compartir con las demás personas**”- propone **hablar y dialogar**-. La paz es **dialogar y compartir con las demás personas**- donde ellos y ellas asumen retos y compromisos en el respeto solidario -**darse la mano, comprendernos**, - y crean entre si una relación subjetiva entre iguales - **si tienen una discusión, que hablen** - asumiendo como común entre ellos que –“**la paz es dialogar con las personas**”-. La figura describe las mediaciones escolares que sugieren la libertad para lograr la transformación en la resolución pacífica de los conflictos, basados en el dialogo para la formación dialógica pedagógica de una nueva concepción en cultura de paz. Se reconoce un valor preponderante a la palabra, a la acción que vivencian, se generan espacios incluyentes y territorios de paz y tranquilidad para reconstruir el tejido social comunitario.

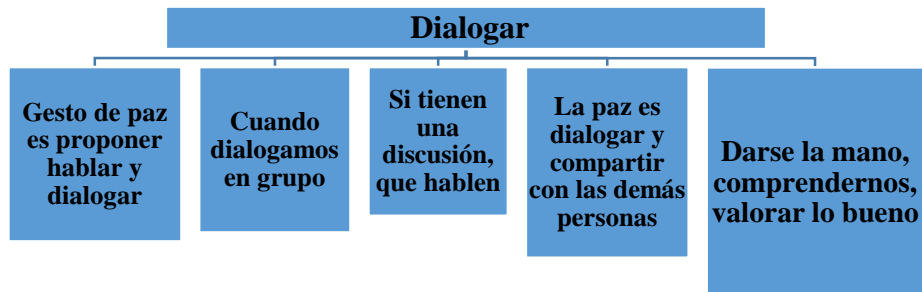


Figura 19. Tendencia descriptiva “Dialogar” en paz en la escuela. Fuente: Elaborado por Castellanos Gómez (2016 para este estudio).

Para ser y sentirse mejor cada día, ellos los niños y las niñas construyen sus representaciones sociales en el pensamiento desde el dialogo cotidiano. Estos relatos correlacionan sus apreciaciones del poder dialogar.

“**La paz es que podamos dialogar**, hablar, sin peleas y que estemos en tranquilidad y armonía” (PEM1); “**cuando dialogamos en grupo, el amor, la amistad, el compartir con las demás personas es paz**. Ósea que el director de grupo dialoga con el grupo, con los problemas que tenemos entre el grupo sobre peleas en el colegio” (PEM1); “**la paz es dialogar cuando uno tiene problemas**” (PEV4); “**como gesto de paz es proponer hablar y dialogar**” (PEV7); “**la paz es dialogar y compartir con las demás personas**” (PEM1); “La paz para mí es **compartir y dialogar** con una persona, **darse la mano, comprendernos, valorar lo bueno**” (PEM3; “**pues que no hagamos violencia sino la paz, que no hayan tanta peleas, que si tienen una discusión, que hablen** no con madrazos, ni con peleas ni con nada” (PEM5); “Ósea **la paz es dialogar con las personas**” (PEM7).



Figura20. Con el otro entiendo la paz y me siento libre.

Fuente: realizado por niño V3. El respeto por el otro. Se respira armonía en el dar. En la escuela se fomentan las amistades y el amor con la naturaleza. Aquí se representa el equilibrio espiritual con el entorno en los 4 elementos de la naturaleza y del amor.

Sexta Tendencia descriptiva aparece **-la paz en la escuela me sentí bien, me sentí libre** con libertad. Los niños y las niñas en sus juegos, en sus dramatizaciones, se sienten libres. - **“A través de ellos éramos libres”** y sin los trajes no somos los mismos. Exploran en esos espacios ser libres. **“la paz es libertad”**- y en los encuentros cotidianos, ellos y ellas disfrutaban **–“nos disfrutamos el ejercicio de paz porque somos libres”**- en el compartir **-me sentí bien, con libertad porque reconocí cosas de la paz-** y con libertad las experiencias vividas en armonía, esto les permite vivenciar **–“nos quitamos la pena y nos dieron bastante libertad, sentí paz”**- con autonomía las paces escolares como un ejercicio pacifista primordial y fundamental en el desarrollo integral del ser humano con libertad en la escuela- **“Me sentí libre y bien porque conocimos la paz y la vivenciamos con nuestros compañeros de grupo”**- implica la independencia en nuevos aprendizajes de paz en la escuela. En la gráfica La paz es libertad como aproximación a la paz posible para los niños y niñas y la conciben como felicidad. Desde el trabajo corporal se despierta en ellos y ellas el retardo que adormecía que se venía gestando en el cuerpo de ellos, a partir de esto ellos reviven sus emociones en sus los cuerpos, las emociones

que se potencializan para generar sensaciones de libertad, estos ejercicios les llegó al corazón de los niños y niñas como experiencia pedagógica de reafirmar que las humanidades tocan el cuerpo y el alma en sentirse libres.

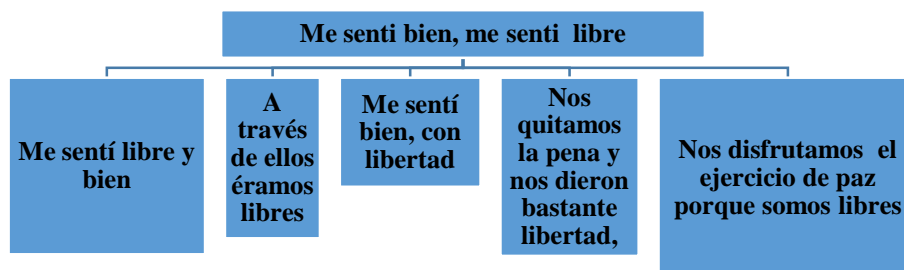


Figura21. Tendencia descriptiva “me sentí bien, me sentí libre” en paz en la escuela. Fuente: Elaborado por Castellanos Gómez (2016 para este estudio).

Estos relatos describen y recopilan el sentir de la paz como reconocimiento de las emociones en la libertad.

“Cuando hicimos teatro **me sentí bien, con libertad porque reconocí cosas de la paz,** me vestí de muñeco, hicimos palabras sobre la paz” (PEV2); “sentí pena con el maquillaje, trate a quitármelo cuando otros me vieron, pero también **nos quitamos la pena y nos dieron bastante libertad, sentí paz**” (PSV1); “cuando estamos en grupo pensamos que se iban a burlar por el vestuario. Pero bueno, creo que nos da mucha pena, pero nos **disfrutamos el ejercicio de paz porque somos libres**”; (PSM5) “cuando nos quitamos los trajes nos sentimos en aburrimiento, porque **a través de ellos éramos libres** y sin los trajes no somos los mismos, **la paz es libertad**” (PSM4); “me sentí bien, las mujeres se vistieron de muñecas de paz y los niños se vistieron de violencia. **Me sentí libre y bien porque conocimos la paz y la vivenciamos con nuestros compañeros de grupo**” (PSV2).

6.3. Texto descriptivo paz en la vida comunitaria

6.3.1. La paz en la comunidad desde las voces de los niños y niñas con los otros.

Primera Tendencia descriptiva en paz en la comunidad **nos reconciliamos unos a otros**. Manifiestan que la reconciliación, según ellos es promoviendo hechos de paz –“**siendo ciudadanos en la solidaridad**” lo concretan **en** empezar a perdonarse a sí mismos –“**Nos ayuda a mejorar en el perdón, así que dice ¡yo empiezo!**”-. los niños y las niñas en sus narrativas dejan entrever la posibilidad de aceptarse en sus diferencias y hacen el reconocimiento por el otro “la otredad” - **la paz es el suceso de reconciliarnos y ser amables con los demás**. La paz es -**tener la habilidad de olvidar el pasado y seguir adelante**. Aquí ellos les es más fácil perdonar porque tienen la fortaleza de ser resiliente y son capaces de levantarse fortalecidos en la adversidad. Describen que - **la paz es tener la valentía de perdonar- y nos** dan lecciones de vida en que - **ayudar a las personas perdonando-** según ellos es la mejor práctica comunitaria porque el perdón les da el poder de transformar en cultura de paz y transformarse ellos como niños y niñas constructores de paz.

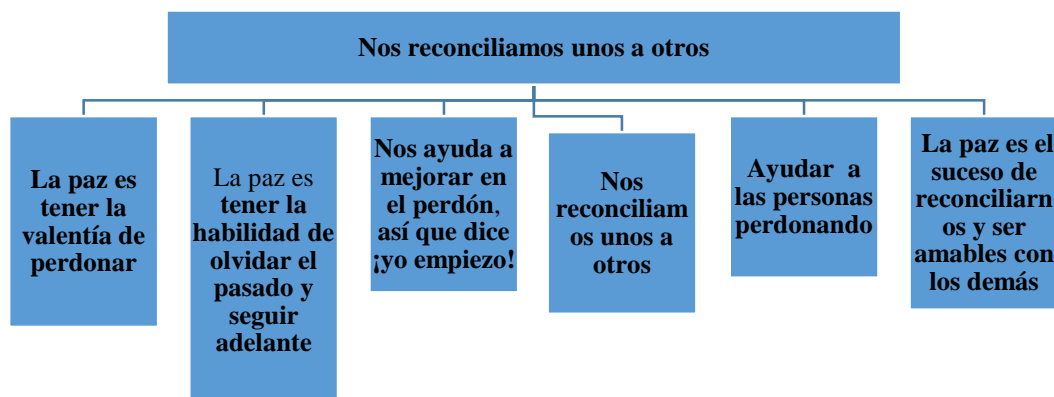


Figura 22. Tendencia descriptiva “nos reconciliamos unos a otros” en paz en la comunidad. Fuente: Elaborado por Castellanos Gómez (2016 para este estudio).

Estas narrativas recogen el sentir y las vivencias significativas de lo que les representa para estos chicos el perdón y la reconciliación.

“la paz es **tener la habilidad de olvidar el pasado y seguir adelante**” (PSV2); “**la paz es tener la valentía de perdonar**” (PSV2); “Las acciones para construir la paz es respeto, amor, humildad, tolerancia donde **nos reconciamos unos a otros**” (PSV3); “**la paz es el suceso de reconciliarnos y ser amables con los demás**” (PFV5). “La canción desaprender la guerra nos enseña a ser cariñosos y a tener paz dentro y fuera de uno. **Nos ayuda a mejorar en el perdón, así que dice ¡yo empiezo!**. Ayudando a los pobres a que no hayan peleas y siendo cariñosa con todos” (PSM4); “teniendo en cuenta los pensamientos en **ayudar a las personas perdonando**” (PSM4).

Segunda Tendencia descriptiva en paz en la comunidad **es ayuda**. “**ayudar a las demás personas en ser solidarios, ser comprensibles, respetando cariñosamente**”. En ellos y ellas se mueve toda la voluntad por experimentar lo novedoso, la paz social resulta como un ejercicio emocionante y gratificante por despertar los sentimientos positivos en lo colectivo - “**experimento sentimientos de dar**”- porque adquieren gran significación en el hacer las paces como sujetos sociales que les permite seguir alimentando su espíritu en- “**siendo ciudadanos en la solidaridad**”. Reiteran conjuntamente en la práctica cotidiana que – “**La solidaridad es cuando compartimos con los demás- ayudando a las personas que necesitan**”. Sostienen durante todo el trabajo investigativo que les resulta fácil siempre identificarse en - “**la cogida de manos como solidaridad y unidad**”. Este fue uno de los ejercicios que más buscaban organizarse entre ellos y los disfrutaban. Esto nos permitió percibir que las manos entrelazadas y en el abrazo recogen el sentir del espíritu de la solidaridad y lo transmiten como principio base en la transformación pacífica de la paz social como posible entre ellos. Esta dimensión simbólica

de unidad en (religar) unir y juntar dos realidades. La expresión **-soltar su espíritu-** recoge una connotación de la solidaridad en comprensión como símbolo, estar al lado del otro sintiendo al otro su causa. A través de las manos juntas silenciosamente juntan el amor como realidad interna con la realidad externa. Estos hechos **“soltar su espíritu”** posibilita en ellos y ellas un nuevo imaginario en el reconocimiento de lo espiritual, más no religioso.

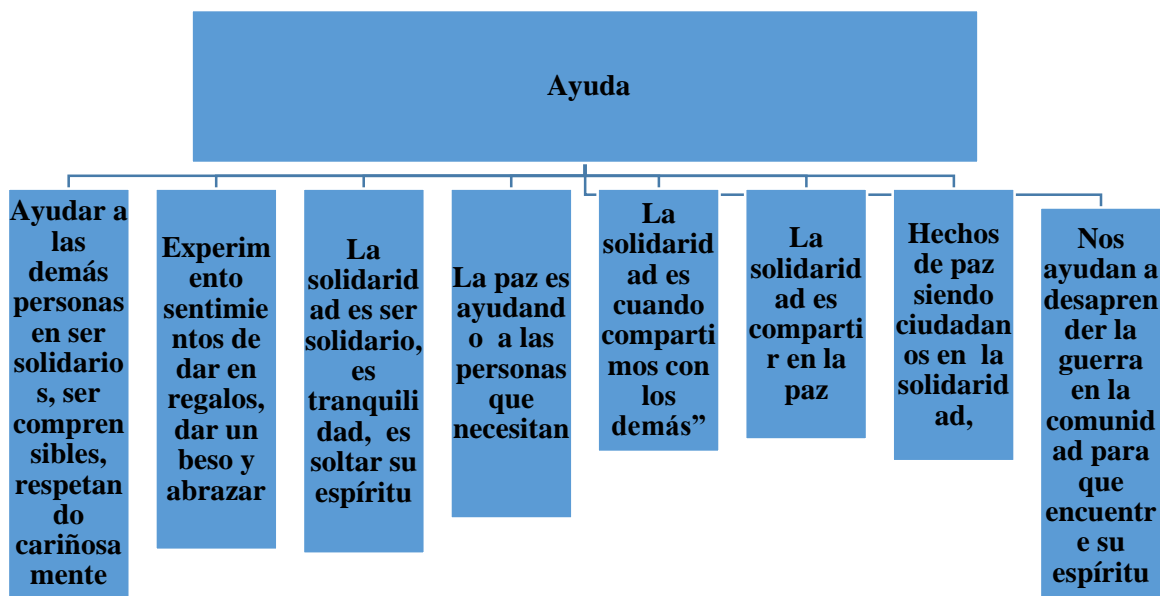


Figura23. Tendencia descriptiva “Ayuda” en paz en la comunidad. Fuente: Elaborado por Castellanos Gómez (2016 para este estudio).

Las narrativas expresadas por los niños y niñas recopilan el sentir en la unidad del espíritu de la ayuda.

“las acciones para construir la paz en la comunidad es con un abrazo, haciendo las paces, darse las manos y **ayudar a las demás personas en ser solidarios, ser comprensibles, respetando cariñosamente**” (PSM1); **“La Solidaridad es ser solidario, es tranquilidad, es soltar su espíritu”** (PSV5); **“Experimento sentimientos de dar** en regalos, dar un beso y

abrazar” (PSV5); “Los hechos de paz **nos ayudan a desaprender la guerra en la comunidad para que encuentre su espíritu** y entreguen sus armas y dejen el vicio” (PSV3); “Se pueden promover hechos de paz **siendo ciudadanos en la solidaridad**, en el respeto, en las actitudes, en la responsabilidad y haciendo las paces” (PSM3); “**la solidaridad es compartir en la paz**” (PSM5); “**La solidaridad es cuando compartimos con los demás**” (PSV6); “**La paz es ayudando a las personas que necesitan**; haciendo buenas causas como algunos líderes de la comunidad” (PSM5); “La paz que uno tiene es **ayudar a las personas**” (PSM1); “**la cogida de manos es solidaridad y unidad**, que todos estamos unidos a esa causa con las demás personas esto es paz”(PSM1).

Tercera Tendencia descriptiva de la paz en la comunidad es hacer **las paces y convivir con alegría** en el compartir de la convivencia en comuna y en comunidad para vivir en paz y hacer las paces como articulacion de la vida social. Los niños y las niñas hacen resistencia en el comprenderse con los otros como pensamiento y accion de la vida comunitaria es decir, admiten que - **la paz es muy bonita porque es armonia en la convivencia**- se reconocen y comparten los minimos encuentros en los abrazos - **la paz en la comunidad es un encuentro de abrazos en las paces**- y la alegría como el espíritu del encuentro pacifico con los otros que se comparte - **La paz en la comunidad es hacer las paces y convivir con alegría siendo pacificos** - . Entender los espacios y territorios de paz donde ellos conviven la paz significa que- **En las calles, la paz es compartir con ellos, con los compañeros**- entender el significado del imaginario colectivo es vivir en comunidad con amor porque se lo gozan -**la paz es que uno comparte con las personas y les da amor**-. Desde lo humanismo en una sociedad reconciliada, humanizada ellos y ellas se construyen como seres sujetos sociales, que edifican, se construyen

y se realizan. Allí radica la felicidad en la alegría. Ellos, los niños y las niñas viven en torno a la felicidad.

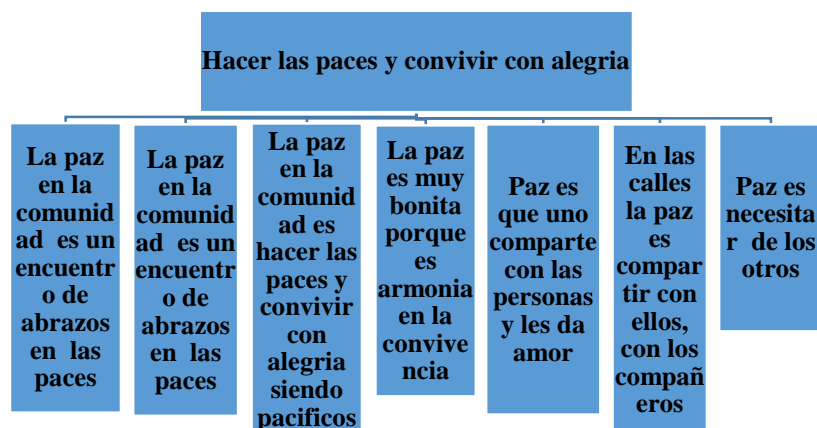


Figura 24. Tendencia descriptiva “hacer las paces y convivir con alegría” en paz en la comunidad. Fuente: Elaborado por Castellanos Gómez (2016 para este estudio).

Estos códigos in vivo permiten valorar dar cuenta de hacer las paces y convivir con alegría.

“la paz es muy bonita porque es armonía en la convivencia, porque si no hay paz como viviremos en el barrio” (PSM5); “La paz en la comunidad es hacer las paces y convivir con alegría siendo pacíficos” (PSM5); “considero las acciones para construir la paz en la comunidad es un encuentro de abrazos en las paces, un consejo para todos” (PSM6); “Los gestos de paz es necesitar de los otros, en decirles me gusta la paz, y la paz es amor (PSM6); “En las calles la paz es compartir con ellos, con los compañeros” (PSV6); “la paz es que uno comparte con las personas y les da amor, tanto a los demás y hacia uno mismo”(PSM1).



Figura25. Amor y paz

Fuente: dibujo y escrito realizado en la actividad la cajita de sorpresas. Niña M2.

La conversacion con el otro y la relacion en el respeto proyectan energia para construir imaginarios de amor y paz en y para la felicidad, dandose a través de su corazón.

Cuarta Tendencia descriptiva en paz en la comunidad es **la esperanza de la paz es la tranquilidad** en los Sentimientos y emociones que los actores sociales dejan vislumbrar en el aprender a amar -**La paz para mi es armonía, convivencia, tolerancia, amor y sobre todo aprender a amar**-.y en desarmar los corazones -**siento La paz, la tranquilidad, el amor**- para lograr que la tranquilidad sea la esperanza de la paz, ellos y ellas salvaguardan **La expresion de la tranquilidad**, la asumen como propia, la hacen es reiterativa, porque los niños logran tener muy claro que les generaria desesperanza si no la tuvieran. La paz para ellos les genera esperanza y les da tranquilidad- **la paz es tranquilidad y valoro la tranquilidad**- y lo **importante es lo que ellos lleven dentro del corazón.**

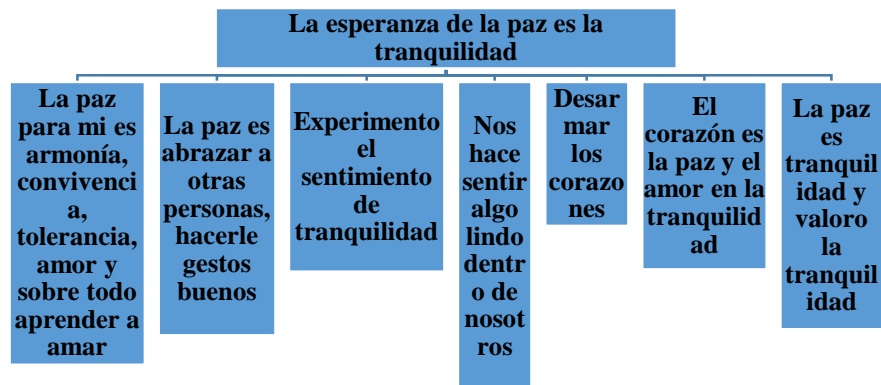


Figura 26. Tendencia descriptiva “la esperanza de la paz es la tranquilidad” en paz en la comunidad. Fuente: Elaborado por Castellanos Gómez (2016 para este estudio).

“**La paz es abrazar a otras personas, hacerle gestos buenos** como una mirada , una sonrisa, una cogida de manos” (PSV6) “**Experimento el sentimiento de tranquilidad**, el amor y la paz” (PSM5); “**tranquilidad** es estar con **la esperanza de la paz**” (PSM1); “siento que **la paz es tranquilidad y valoro la tranquilidad** por la alegría, el amor, vacano, lindo” (PSM5); “La paz porque **nos hace sentir algo lindo dentro de nosotros**” (PSM5); “El corazón es paz, amor y **el suspiro es tranquilidad**” (PSM5); “No es fácil identificar emociones pero **siento La paz, la tranquilidad, el amor**” (PSM5); “**La Paz es tranquilidad** y con un alivio porque el mundo necesita paz” (PSM6); “Las paces, los abrazos, son corazón a mano. “**La paz para mi es armonía, convivencia, tolerancia, amor y sobre todo aprender a amar**”. (PSM5); “la paz es valorar a las personas como cualquier otra clase importante que tengan y **lo importante es lo que ellos lleven dentro del corazón**” (PSM7); “El suspiro es **la tranquilidad**, que uno está tranquilo, sin nada” (PSM1); “Se siente libre de todo porque **el corazón es la paz y el amor en la tranquilidad**” (PSM1); “desaprender la guerra es **desarmar los corazones**, allí nos enseñan cómo construir la paz y que todas las puertas deben estar abiertas” (PSV4).



Figura27. La paz es amor.

Fuente: relato, dibujo realizado en talleres de paz.

Te amo paz es la tranquilidad, el deseo de enviar un mensaje a un amigo, las nubes representan para ellos la tranquilidad y libertad.

Quinta Tendencia descriptiva en la paz en la comunidad **somos constructores de paz en experiencias de paz** en la Autoresponsabilidad y en la conciencia que ellos y ellas asumen en ser constructores de paz en **-“dar un buen consejo a los amigos”-** donde vivencian y asumen el compromiso y se autocomprometen **-Somos constructores de paz-**; es allí donde los niños y las niñas asumen y tienen claro ser actores sociales y estar activos en el compromiso **-“ser un buen ciudadano”-**, y se sienten con la responsabilidad de construir nuevas experiencias de vida digna en la paz social **-“Se construye paz en una sonrisa, en un abrazo, un beso o un corazón-**. Plantean que **-la gente creía que la paz se construye-** y reflexionan en grupo **-sabemos cómo construir la paz, sino que no lo ponemos en práctica”**. somos constructores de paz en la medida que me autoreconozco como sujeto biosicosocial que camino un territorio que es de todos y para todos, somos constructores de paz cuando albergamos sentimientos de alegría

y expresiones de afecto que las hago sociales en beneficio de las comunidades a las que me debo, somos constructores de paz en la medida que regulo mi lenguaje y doy rienda a la capacidad de la palabra transformadora constructora y esperanzadora que camina.

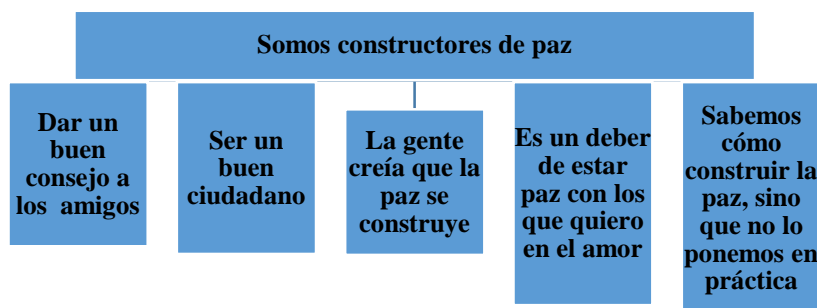


Figura 28. Tendencia descriptiva “somos constructores de paz” en paz en la comunidad. Fuente: Elaborado por Castellanos Gómez (2016 para este estudio).



Figura29: corazón. Somos constructores de paz

Fuente: realizado por niño V6. En taller de dibujos de paz.

En el corazón el amor es el elemento central de los valores para ser constructores de paz.

“Los hechos de paz es un deber de estar paz con los que quiero en el amor” (PSM6); “ La paz es dar un buen consejo a los amigos” (PSV6); “Me recuerda cuando todos vivíamos en paz y la gente creía que la paz se construye y no se destruye” (PSM7); “las acciones para construir la paz, son un abrazo , una caricia, un buen consejo, ser un buen

ciudadano, respetuoso y amable” (PSM4); “nosotros sabemos cómo construir la paz, sino que no lo ponemos en práctica” (PSM7). “La paz puede ser considerada por medio de un abrazo, un regalo o una palabra. Se construye paz en una sonrisa, en un abrazo, un beso o un corazón” (PSV5); “Somos constructores de paz” (PSV4).

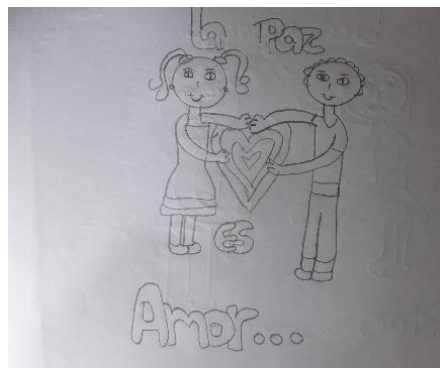


Figura 30: la paz es amor.

Fuente: realizado por niña M1 en los talleres dibujos de paz.

En la felicidad se consolida la común- unidad, entre la apertura de los corazones, los rostros de la felicidad en el amor, en los procesos de ser constructores de paz.

Sexta Tendencia descriptiva en la paz en la comunidad es **La tolerancia es hacer las paces** en los valores como tejido social donde los niños y las niñas tejen la confianza, la paciencia y resistencia, entienden que tolerar es aceptar y comprender, pero también afrontar, asumir en **La tolerancia es hacer las paces con los demás desde el respeto**. Los niños y las niñas reconstruyen cotidianamente sus espacios para hacer las paces y le apuestan a mejorar la convivencia siendo tolerantes con los otros, ellos y ellas promueven actos de tolerancia creativamente en la integración y resolución de conflictos porque ellos reafirman ser mediadores en la amistad.

“una gran **tolerancia entre todos y una amistad, es el corazón de la paz**, el amor y las emociones” (PSV5); “**La tolerancia es hacer las paces**” (PSM5); “**Las paces es tolerancia y con las demás personas que conviven en diferentes causas y le damos el respeto**”. (PSM1).

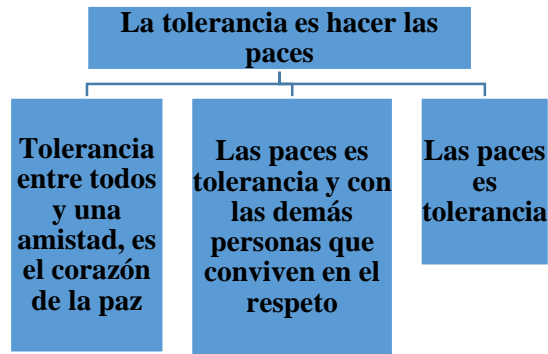


Figura 31. Tendencia descriptiva “la tolerancia es hacer las paces” en paz en la comunidad. Fuente: Elaborado por Castellanos Gómez (2016 para este estudio).



Figura 32. Como entendemos la paz y la violencia.

Fuente: texto y dibujo, realizado por niño V4. En el reconocimiento del otro, en dar y recibir como una manra de entender la paz y la violencia. La posición del cuerpo con relación a las manos, de apertura.

Séptima Tendencia descriptiva en paz en la comunidad es **reconocer al otro y reconocernos a nosotros mismos en el reconocimiento hacia los otros como personas de paz** en la alteridad ellos reconocen a los otros en que “**él es un apoyo a la comunidad, el hace las paces**”, reconocimiento que ellos fomentan las relaciones pacíficas “**la gente lo quiere y lo reconoce como persona de paz**” este es un ejercicio de voluntades en el entendimiento y en la Reciprocidad. Los niños y las niñas construyen la paz con el otro en “**ser ciudadanos respetuosos**”. Y lo reconocen en la otredad. La paz social, la contemplan los niños y niñas en reconstruir el tejido social comunitario que ha sido resquebrajado porque entienden que el respeto es “**la paz es respetar las decisiones de los demás**” y que hoy desde la tolerancia ellos y ellas tiene la posibilidad de negociar y creer en la voluntad, en el reconocimiento del otro “**reconocer al otro y reconocernos a nosotros mismos**” como una posibilidad de superación de todas las dificultades presentadas, porque determinan que “**la paz es todo y con otro**

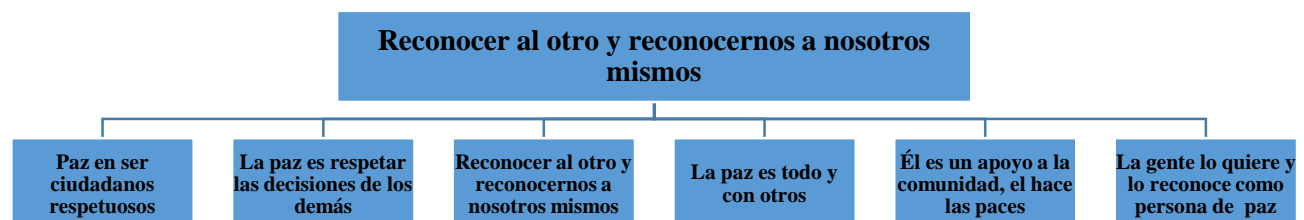


Figura 33. Tendencia descriptiva “reconocer al otro y reconocernos a nosotros mismos” en paz en la comunidad. Fuente: Elaborado por Castellanos Gómez (2016 para este estudio).

“Pues hay un periodista en el barrio que pide ayuda a la alcaldía, a la gobernación, ayuda con mercados, consigue muchas cosas más, **él es un apoyo a la comunidad, el hace las paces**” (PSV3); “también hay un líder que dirige la caseta comunal, allí hacen actividades, se recrean

ellos mismos en el barrio, **la gente lo quiere y lo reconoce como persona de paz**” (PSV2); “si no hay paz, no somos nada, **la paz es todo y con otros**” (PSM7); “Se puede promover gestos de **paz en ser ciudadanos respetuosos**” (PSM1); “Se pueden promover hechos de paz si tenemos que **reconocer al otro y reconocernos a nosotros mismos**” (PSV3). “**La paz es respetar las decisiones de los demás**” (PSM1).

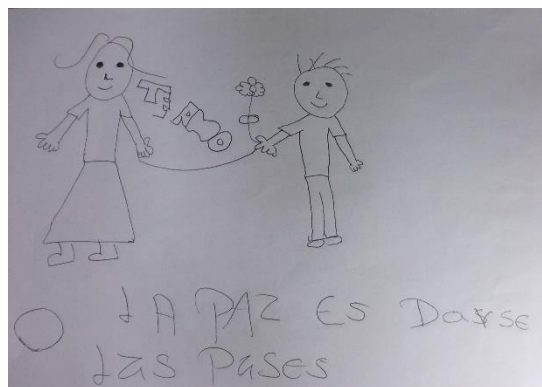


Figura 34: la paz es darse las pases.

Fuente: realizado por la niña M5. En taller de paz.

Los lazos que implican los vínculos, las relaciones y el amor con el otro o con el otra en el darse o dar paz.

Octava Tendencia descriptiva en paz en la comunidad **en charlando en paz, queriendose y viviendo en paz en la comunidad**, donde los niños y niñas exponen sus narrativas en el compartir la palabra en el conversar, no desde los dialogos y acuerdos de paz, sino desde el conversar o desde la palabra conversada, la palabra que camina, la palabra que teje comunicación como tejido social en – “**Charlando la paz**”- en la palabra conversada que ellos y ellas la empoderan cotidianamente para estar entre iguales o entre comunes- “**hagamos juntos la paz**”- ; es alli donde los niños y niñas reconocen la importancia y la significacion de las lógicas en el charlar sus acciones y practicas comunicativas – “**en la comunidad se da la paz con hechos de compartir, de armonía, de amor, solidaridad, respeto, valor, ayuda**”- que empoderan la accion – “**Nos pusimos de acuerdo**” - en la palabra que encanta – “**queriendose**

y **viviendo en paz en la comunidad**”- para construir paz social en ir con los espíritus desarmados para conversar y no en el dialogo. Ellos dejan claro que – **“haciendo un acuerdo de paz para ser ciudadanos, compañeristas y amigables es crear cultura de la paz”**. La paz genera mejores desarrollos biosicosociales tanto para los individuos que conforman la sociedad, como para los grupos que la sostienen en la decision proactiva de ser cada dia mejores seres humanos en una sociedad mas dinamica y democratica para beneficios de todos los ciudadanos.

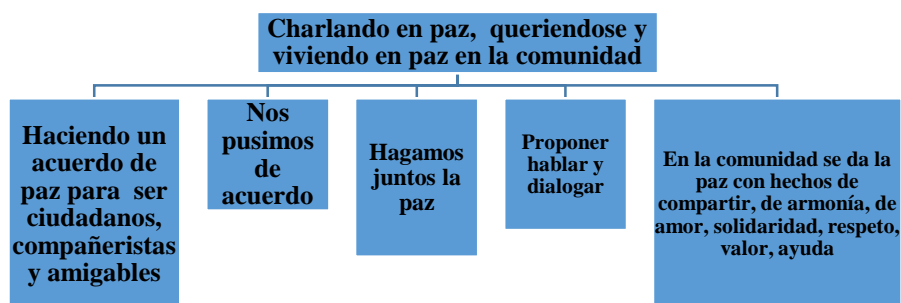


Figura 35. Tendencia descriptiva “charlando en paz, queriéndose y viviendo en paz en la comunidad” en paz en la comunidad. Fuente: Elaborado por Castellanos Gómez (2016 para este estudio).

“los gestos de paz es darnos un abrazo, hablar con amor y **haciendo un acuerdo de paz para ser ciudadanos, compañeristas y amigables**” (PSM7); “**Nos pusimos de acuerdo**, porque casi compartimos sin agredirnos” (PSM5); “La paz es lo mejor, no queremos más guerra, **hagamos juntos la paz**” (PSM5); “**En la comunidad se da la paz con hechos de compartir, de armonía, de amor, solidaridad, respeto, valor, ayuda etc.**” (PSV1); “las acciones que pueden ser consideradas para construir paz , son un abrazo, también **charlando en paz, queriéndose y viviendo en paz en la comunidad**” (PSV4); “Los hechos de paz es ser amigable y comprensivos, **proponer hablar y dialogar**, en donde el amor a las personas es recapacitar estar en paz y armonía” (PSM5).

7. TEXTO INTERPRETATIVO

7.1. Texto interpretativo paz en la familia

El análisis interpretativo se realizó con el tipo de relaciones encontradas (de inclusión, causa y efecto o de complementariedad) entre los códigos abiertos de acuerdo con estas relaciones emergieron las categorías axiales. Estas permitieron reconocer los significados sociales y culturales presentes en las representaciones estudiadas.

Según Lewis Strauss, “el presente texto muestra cómo se relacionan las categorías y la trama de esas relaciones construidas por el investigador que giran alrededor del “eje” de la categoría sobre la cual se está centrando”.

Aquí los relatos de los niños y niñas, las voces de las investigadoras y los teóricos fundamentan la argumentación de las representaciones sociales de paz, puntos de vista para tejer conceptualmente y establecer coherencia entre relaciones y representaciones de paz.

7.1.1. Representaciones sociales de paz en la familia de Niños y niñas de la institución Educativa Gabriel García Márquez de Neiva.

A partir de las relaciones identificadas se establecieron 4 categorías axiales que dan cuenta de los sentidos que los niños y las niñas otorgan a las representaciones de paz en la familia. Las cuatro categorías se muestran en la siguiente figura:



Figura. 36. Categorías axiales paz en la familia.

Dentro del contexto familiar, la paz aparece como acciones que están encaminadas hacia la - **Construcción de las relaciones en las buenas prácticas -Ayudar y Dar-** “**hechos de paz es dar un buen consejo**” estas acciones en cultura de paz, son prácticas vinculantes de la voluntad, de la buena acción con los otros, con iniciativas y en actos de amor en el dar -“**El suceso de ser amable, con los demás y ayudar a que ellos cambien**” y en la intención del querer colaborar con “los otros” “**porque represento el amor y la paz, es ayudar a que los demás cambien**” -que proporcionan en familia el fortalecimiento de los lazos filiales en contextos de aprendizaje de cooperación de los padres hacia sus hijos, algunas veces son herencias asumidas de generaciones en el buen vivir como patrimonio familiar que permiten valorar el derecho fundamental que les asiste y que ellos deben dar ejemplo por ser los responsables de la educación de sus hijos e hijas, en -“**dar un buen ejemplo**”-esta es una nueva actitud moral, es el sentido de la Alteridad “**acciones para construir la paz es dar buen**

consejo a un buen amigo, ser amigables y solidarios, es hacer la paz” ya que pone en contexto al “otro” que somos nosotros y más allá de las diferencias, coincide en ser una representación social en el cooperar, en el ayudar en la solidaridad con el otro que implica la ética del cuidado que es hacer la paz según ellos y ellas. Cuidar como encargarse de la protección, o el mantenimiento de alguien. **“Ósea la paz es dialogar con las personas, digamos que yo este brava con una amiga mía cierto y yo le diga que algo le tiene que pasar, y si le llega a pasar eso se lo lleva uno en la conciencia por no haberle dicho”**. El cuidado ético involucra la interacción, y el contacto es moral porque media la unidad en las relaciones humanas, ética del cuidado que permite la disciplina en acciones o practicas responsables, relaciones que potencian estas relaciones familiares, en relaciones morales con los otros, que somos nosotros mismos **“La paz es comprendernos a nosotros mismos, más paz y menos violencia, pues para convivir entre todos”**, en el obrar bien con los otros, y permitir que la vida del otro tenga un significado especial en el bien moral, con el otro, en recibir un buen ejemplo, me dignifica como ser humano, porque construye la práctica de la justicia y la dignidad en la equidad en favor de la vida del otro, **“estar en paz es dejar los conflictos, dejar la guerra, armar la paz con otras personas”** especialmente cuando ayudar al otro, se es débil, frágil, indefenso, que necesita protección, que necesita del cuidado o en términos sociales y políticos en dignidad de sus derechos se es oprimido y necesita de la ayuda de los otros para la defensa de sus derechos. Estas solidaridades contribuyen a mejorar las buenas relaciones tanto familiares, relaciones escolares y las relaciones sociales aún más cuando se haya organización colectiva y están fundamentadas en la ayuda y colaboración con el otro, o con los otros, (entre familia, escuela comunidad) se hace garante para contribuir a enriquecer una nueva visión de sociedad - **“Se promueven hechos de paz siendo un buen ciudadano”**. Estos resultados en la

investigación permiten analizar la fuerte influencia de la familia y el impacto positivo sobre el rendimiento académico y sobre todo el fomento de reciprocidad en las relaciones de amistad y percepción en la tolerancia hacia “los otros”. Solo así es entendible unir las voluntades en solidaridades; ayuda que, entre amigos, combos, parches, parceros, compas, compañeros, estas unidades en colectivo nos permiten direccionar un enfoque de relaciones y acciones con los otros hacia a una nueva categoría emergente que está presente en paz en familia, paz escolar y paz en la vida comunitaria. - **“Represento la paz en forma de corazones de paz, el respiro es de tranquilidad, la tolerancia es darnos las manos y solidaridad es compartir con los demás que lo necesitan”**-. Aquí la alteridad es la base de la solidaridad como la posibilidad de la ética del cuidado con los otros, o hacia los otros **“Respetándose el uno al otro, no creyéndose más que los demás, tanto afuera como adentro lograremos la paz”**. Estas relaciones son de amistad, son fraternas, son sólidas, son duraderas, son fuertes y potencian entender en la práctica de la unidad el espíritu de la solidaridad según los niños y niñas en la diversidad como ellos y ellas fomentan la organización social sólida en la amistad. En ustadistancia.edu.co. El sentido de la alteridad.

Esta categoría axial surge a partir de las relaciones entre ayudar y dar cuando los niños y las niñas en su práctica cotidiana y como proceso autónomo en sus relaciones familiares y en su contexto de dinámica social en ayudar a los otros y dar o apoyo **“Dar buen consejo a un buen amigo, hacer las paces”** de manera incondicional, construyen paz.

niño 1 “la paz es ayudarnos para hacer el bien y no el mal”. “Hechos de paz es dar un buen consejo”

La segunda categoría axial surge – **El perdón libera**- pedir perdón es un acto de conciliación hacia sí mismo y hacia los demás, el perdón que libera, es también sanador porque perdonando al otro tengo paz y salud. En la condición humana en Hannah Arendt, filósofa y de reflexión política hace relevante “es volver a la naturaleza inclusiva, vinculante del perdón hacia la libertad, la fragilidad en el acto libre de perdonar según los niños y niñas en **“tener la habilidad de olvidar el pasado y seguir adelante, tener la valentía de perdonar”** como volver a nacer que consiste fundamentalmente en el acto a través del cual alguien ha sufrido una ofensa, hace cesar su indignación hacia el ofensor, renunciando a la exigencia de un castigo y optando por no tener en cuenta la ofensa en el futuro, de modo que entre la relación del ofensor -ofendido, no quedan afectadas”. **“cuando nuestros enemigos que me piden perdón, hacerle el bien”**. Con la mirada de Hannah Arendt “Experiencia que surge al interior de la pluralidad humana, no como facultad divina sino como facultad política en que los seres humanos tienen que perdonarse entre sí, recíprocamente y de manera ilimitada, en reconocimiento del otro”.

Niño 6: “cuando nuestros enemigos que me piden perdón, hacerle el bien”. Niño 1 “La paz es cuando tenemos un enemigo y después pedirle perdón por lo sucedido a otra persona, hacer la paz con gestos buenos, hacer el bien y no sé tener enemigos”.

Según Guillermo Hoyos en la cultura del perdón de lo imperdonable, este requiere de una actitud sincera de querer perdonar en el reconocimiento de la reparación. **“La paz es cuando tenemos un enemigo y después pedirle perdón por lo sucedido a otra persona”**, Hacer el bien para ellos es tocar la memoria emotiva de reconocer a -los enemigos que piden el perdón y ellos así mismo lo recompensan con el afecto. O al contrario reconocerse y reconocer a los

enemigos que piden perdón- esto refuerza aún más la configuración del escenario transformador de la superación de un conflicto y la reconstrucción y significado de los vínculos familiares con los otros, porque para ellos, las paces son una posibilidad de restaurar esos los vínculos familiares y reiteran que la paz empieza por uno mismo. –“Uno mismo, puede ser también mejor en el hogar para que no haya conflictos, peleas, uno mismo, entre amigos”-. Deja que las personas sean parte de tu vida como lo plantea el filósofo Jacques Derrida “el perdón es a menudo confundido, a veces de una manera calculada con temas calculados con excusa, arrepentimiento, amnistía, prescripción etc.”. Plantea que el lenguaje del perdón siempre tiende a establecer una normalidad y tener un sentido que se determine como la reconciliación, el perdón debe ser una posibilidad humana y se relaciona en el campo de lo político, el perdón al servicio de una finalidad ya sea noble o espiritual, perdonar lo que hace del hombre un hombre en su capacidad de perdonar o perdonarse”. Buena forma de perdonarse hacia sí mismo, es perdonando a otros. Saber perdonarse es vivir con emociones que modifican nuestro camino. En la humanidad de Hegel como pensador del perdón y de la reconciliación, decía que todo es perdonable, salvo el crimen contra el espíritu en la capacidad reconciliadora del perdón”. (Hoyos, 2012).

Tercera categoría axial - **dialogar y convivir** – el dialogo es el acto comunicativo por el que se consolidan las relaciones familiares, integra y unifica la convivencia familiar para la construcción de paz en la familia. “**construir la paz en el hogar significa convivir con la familia**”.

Niña 3, niño 2: “La paz es que haya amor, solidaridad, respeto, cariño, unión familiar, eso hace que en la familia no exista violencia y que si exista la paz” “entender los problemas donde nosotros nos sentamos a dar un aporte para la familia y nos sabemos respetar”.

“la paz es vivir con cariño y vivir en armonía”-. En el humanismo desde la filosofía para la paz, la ética del cuidado como la filosofía del cuidar en Irene Comins Mingol nos refiere al saber vivir y convivir de modo armónico, saber convivir pacíficamente. - **“Promuevo gestos de paz cuando respeto, cuando hay comprensión y tolerancia”**-. En convivencia pacífica y en felicidad -**“somos una familia, convivimos felices”**- En la filosofía para hacer las paces, Francisco Muñoz nos refiere a vivir en paz y reconstruir desde las capacidades la transformación pacífica de los conflictos y la importancia de la comunicación – dialogo- para configurar discursos activadores de sensibilidad moral y acción transformadora en el pensamiento hegemónico. Importante destacar entre las relaciones y vínculos - **“En mi casa la paz existe cuando mis papitos dialogan, me hacen entender los problemas donde nosotros nos sentamos a dar un aporte”** -en el -dialogar y convivir- visibiliza la condición del enfoque de género que cobra mayor fuerza y vitalidad para mantener calidad de vida como perspectiva constructiva que incluye la ética del cuidado en la construcción de la paz - **“La paz es que mi mamá y yo somos una familia y convivimos felices”**-. Mingol y Muñoz sostienen que “Entre el diálogo y la convivencia se tejen relaciones imperfectas, punto de vista sobre la condición humana, donde el diálogo entre las diferentes disciplinas y culturas es requisito para proyectarse hacia un futuro deseable, perdurable, justo, pacífico, imperfecto”. (Muñoz, 2009).

Esta relación entre códigos sugiere que -el Amor de mamá y papá- Dialogo en familia - La convivencia familiar- Estar tranquilos y en felicidad -Nos sabemos respetar- Gestos buenos- y aprobación de mamá-; aquí las emociones apuntan a fortalecer la convivencia familiar y que fluya el dialogo. **“la paz se imagina compartiendo los valores con otras personas en el amor, el respeto y el cariño”**.

Un aspecto fundamental para construir y mantener la paz es la memoria. – **“Y recuerdo que me genera muchas cosas, cuando mi madre me toca y me dice que algo que yo hice está bien y siento felicidad”**. Según María Oianguren Idigoras, directora del Centro de Investigación para la Paz Gernika Gogoratz, dedica un breve capítulo a la -Versatilidad de la memoria-. - **“Por los recuerdos que me genera es mi familia, mis amigos el suceso de ser amable, con los demás”**-. En su texto, condensa las reflexiones que se han ido generando en su centro alrededor de la importancia de recordar lo acontecido y de cómo la memoria, junto con el arte y la creatividad, puede contribuir a una pedagogía de paz basada en el diálogo y la convivencia. (Jimenez, 2014).

Marieta Quintero evocando la memoria en Nel Noddings, en la educación moral y ética del cuidado nos reafirma, que el diálogo es el componente fundamental del modelo del cuidado. El verdadero dialogo, como lo ha hecho notar Paulo Freire (1970), es abierto, sin límite preciso. Los dos hablan, los dos escuchan. El dialogo no es solo conversación. El énfasis básico está en el cuidado y debe dedicarse al otro, como conexión de tranquilidad, el amor y felicidad. - **“hablar con amor y haciendo un acuerdo de paz para ser ciudadanos, compañeristas y amigables”**-. Según Vicente Fisas “como alternativa a la cultura violenta, aparece el diálogo abierto para la reconciliación y en fundamentar procesos en acuerdos de paz.

En la pedagogía liberadora Paulo Freire “va construyendo una propuesta educativa asida en la recuperación de la palabra pronunciada de quienes se les había negado el derecho de expresar y decir su vida y en el diálogo como el acto común de conocer y, éste como el encuentro del sujeto con el mundo, asegurando que somos seres inacabados y que sólo en el encuentro con los otros y otras, vamos construyendo un saber, un contexto, el ser mismo”. (Freire, 1970)

categoría axial **-Bienestar en el vivir bien- en calidad de vida** proporciona desde la visión ancestral la calidad de vida en aprobación y consentimiento en las simpatías o apegos con el sentido de la obtención de la particularidad de mejorar la vida familiar y en recuperar la vivencia en familia, para reconstruir el sentido de vida en el bienestar. Fortalecer estos lazos y clima familiar eleva el nivel de satisfacción en la noción del buen vivir o del vivir bien, como el bien común de la humanidad y práctica en cultura de paz para percibir un ser autónomo con los otros, propiciando una cultura del bienestar en el buen vivir. Promover políticas públicas que mejoren el bienestar – **“Imagino la paz con tener una mamá que es cariñosa y me quiere, porque me trata con mucho aprecio”-**.

Niño 6 “La paz es estar tranquilos, es vivir con cariño y vivir en armonía” niña 3 “Cuando se escucha la palabra paz se siente bueno, felicidad. También se relaja la mente”

En epistemología, la filosofía del buen vivir, desde el pensamiento crítico, parte del reconocimiento del saber intercultural como la oportunidad para construir cultura de paz desde el pensamiento ancestral y en descolonizar el pensamiento para crear buenas prácticas en el vivir bien, o del bienestar en el saber vivir con los otros, tratamiento igualitario hacia los sujetos

de distintas culturas para impulsar acuerdos colectivos aceptados por los actores sociales en ir generando alternativas de fundamentación social, política y cultural y que implica el diálogo de saberes para construir otros mundos posibles. El buen vivir apunta a una ética de comunidad, en profunda comunión con la tierra pacha mama. Los ritos fundamentan lo cósmico, lo sagrado, desecha el consumismo y la acumulación. (Boff, 2002) (Castro, 2007)

7.2. Texto interpretativo paz en la escuela

Las relaciones entre códigos, permiten establecer tipo de relaciones o de complementariedad para organizar y hacer referencia en establecer las categorías axiales. En la interpretación se depura el texto y la unificación de las categorías establecen dinámicas de argumentación conceptualmente con autores. El explicitar las categorías axiales comprueba las representaciones sociales de paz en la escuela.

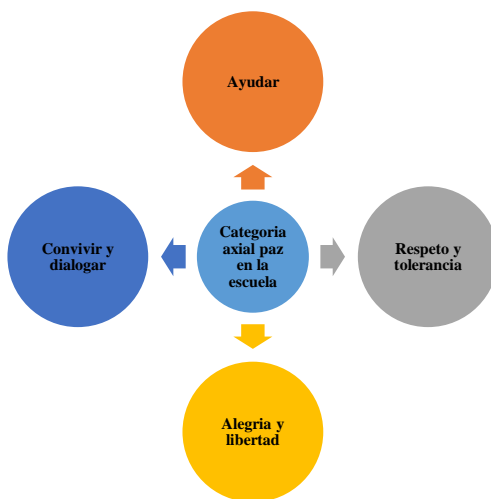


Figura 37. Categoría axial paz en la escuela.

Primera categoría en paz en la escuela **-Ayudar** -el espíritu de la ayuda en la solidaridad provoca la acción reflexión y plantean la necesidad de los otros – **“que vengan a ayudarnos”**. Está en la posibilidad que se da en el compartir desde la convivencia escolar con los otros y en fomentar las solidaridades. Estas manifestaciones de solidaridad desde lo corpóreo, lo psicológico y lo social, desde reclamos de ellos permanentemente necesitan reforzar para construir elementos de cómo construir la paz. La ayuda plantea la necesidad de los aprendizajes con los otros que se refuerzan y se recrean en el goce del encuentro.

*Niña 5 “a mí me gusta la paz porque me gusta **que vengan a ayudarnos**, grupos como las profes y otros grupos”.*

Hacer pedagogía como reconocimiento y en el mejoramiento de la convivencia escolar y en cómo se tejen formas de vinculación sana en ayuda y solidaridad.

Lograr en el **ayudar** la posibilidad de buscar relaciones de colaboración y apoyo para lograr la paz en la calidad de vida en las relaciones humanas y en la transformación de los conflictos etapas en el posconflicto –pos acuerdos -**“a mí me gusta que vengan a ayudarnos, grupos como las profes y otros grupos”**-. esta ayuda se fundamenta en lograr nuevas visiones, procesos y procedimientos para alcanzar dinámicas sociales como abordaje en las relaciones sociales ; entre ellos tenemos a **Johan Galtung**, pacifista académico investigador mundial de la paz en el campo de las ciencias sociales para encontrar respuesta a los conflictos sociales - **“Dejar los conflictos, hablar la paz y estar con las personas es lo más importante”**-. Ratifica en “dar soluciones en el re articulación de una nueva realidad con los otros en la

transformación del conflicto y orientarse a la cooperación mundial, ésta para satisfacer las necesidades en construir y transformar la paz”. (Galtung, teoría de los conflictos, 2009).

Segunda categoría axial - **Respeto y tolerancia**- se hace cultura de paz en la escuela promoviendo los valores y previniendo y transformando la resolución de los conflictos y declarar que la escuela es un territorio de paz en respeto hacia el otro desde la diferencia –**“Ha sido fácil trabajar entre el grupo la tranquilidad, tolerancia y solidaridad porque en grupo la escogimos”**- y la tolerancia para no engendrar violencias y este debe ser un principio constructor en la promoción en la cultura de paz, bases para educar seres humanos íntegros, resiliente en la cultura de paz.

Niña 1 “Se hace paz respetándose el uno al otro, no creyéndose más que los demás, tanto afuera como adentro lograremos la paz.

El respeto y la tolerancia aparecen como estrategias en el mantenimiento de la construcción de la paz, **“Promuevo gestos de paz cuando respeto, cuando hay comprensión y tolerancia”**- valores que surgen como elementos nucleares positivos esenciales para dar vida y promover la paz, convertidos en los fundamentos de construcción que incluyen valores y virtudes vivas; **“Desaprender la guerra es cuando hay respeto y amor”**. La sabiduría en el amor y el conocimiento de lo colectivo en lo compartido **“En las calles es compartir con ellos, con los compañeros. Es abrazar a otra persona, hacerle gestos buenos como una mirada, una sonrisa, una cogida de manos, un buen consejo a un amigo”**. los rituales tradicionales; las enseñanzas espirituales, religiosas, y prácticas que promueven la tolerancia, el pluralismo, la justicia y la paz... todo ello para inspirar la visión y movilizar hacia la acción (Leibler y

sampsom, 2003; Ríos y Fischer, 2003; Whitney, Liebler y otros 2003). Acciones que comprometen en la construcción de la ética del cuidado con los otros, prácticas en el cuidar en los valores, en el cuidar en el amor por el otro, cuidar en dar buenos consejos a los otros, que implica en términos de formación, dar elementos o herramientas para la construcción de una cultura en la democracia para consolidar argumentos que permitan la construcción de ciudadanía, porque la cultura de paz es posible.

Tercera categoría axial- **Alegría y libertad**- Las emociones deben ser políticas en Martha Nussbaum. “imaginar a través de las emociones puedan servir de apoyo a los principios básicos de una cultura política para lograr la paz deseada de una sociedad imperfecta para comprender el mundo en armonía con el fomento de las capacidades humanas porque se sentirán emocionados”. - **“La paz en la comunidad es hacer las paces, vivir con alegría y ser pacíficos”**-. Siguiendo a Martha Nussbaum ella plantea que la educación debe propender por libertad hacia una ciudadanía que fomente la libertad “entre una educación que produzca lucro y una educación para una ciudadanía más incluyente. Para pensar en educación para la ciudadanía democrática, tenemos que pensar en qué son las naciones democráticas y por qué luchan. ¿Qué significa entonces para una nación avanzar, mejorar su calidad de vida? Por una parte, significa simplemente aumentar su Producto Interno Bruto per cápita. Esta medida del logro nacional ha sido durante décadas el estándar utilizado por los economistas del desarrollo en todo el mundo, como si se tratara de un buen indicador de la calidad de vida general de una nación.

“Me sentí libre y bien porque conocimos la paz y la vivenciamos con nuestros compañeros de grupo”- La paz es libertad como aproximación a la paz posible para los niños y niñas y la conciben como felicidad en la libertad. Desde el trabajo corporal se despierta en ellos y ellas el retardo que adormecía que se venía gestando en el cuerpo de ellos, a partir de esto ellos

reviven sus emociones en sus los cuerpos, las emociones que se potencializan para generar sensaciones de libertad, este ejercicio le llegó al corazón de los niños y niñas como experiencia pedagógica de reafirmar que las humanidades tocan el cuerpo y el alma en sentirse libres.

Niña 7 “Yo experimento la paz en el valor de la tolerancia porque cuando uno quiere a un amigo, profesor, tía, tío, es porque uno lo quiere, porque son comprensibles, amorosos”.

Cuarta categoría axial en **-Convivir y dialogar-** el Dialogar y Convivir en armonía permite visualizar la escuela como territorio de paz- **“La paz para mi es convivir con personas que nos dan respeto y nosotras a ellas y ósea que podemos dialogar, hablar, sin peleas y armonías que estamos en tranquilidad y armonía”**. La escuela es más que un espacio de actuación, es un territorio de paz social porque es donde se expresa y se vive el conflicto y el llegar a fomentar espacios de convivencia se gestan dinámicas sociales donde la paz está en construcción y se incorporan lecciones aprendidas. - **“cuando dialogamos en grupo. El amor, la amistad, el compartir con las demás personas. Ósea que el director de grupo dialoga con el grupo, con los problemas que tenemos entre el grupo sobre peleas en el colegio. Respetándose el uno al otro, no creyéndose más que los demás, tanto afuera como adentro lograremos la paz”**-. La paz genera mejores desarrollos biosicosociales tanto para los individuos que conforman la sociedad, como para los grupos que la sostienen en la decision proactiva de ser cada día mejores seres humanos en una sociedad mas dinamica y democratica para beneficios de todos los ciudadanos. **–“la paz es dialogar con las personas”**-. La figura describe las mediaciones escolares que sugieren la libertad para lograr la transformación en la resolución pacífica de los conflictos, basados en el dialogo para la formación dialógica

pedagógica de una nueva concepción en cultura de paz. Se reconoce un valor preponderante a la palabra, a la acción que vivencian, se generan espacios incluyentes y territorios de paz y tranquilidad para reconstruir el tejido social comunitario.

7.3. Texto interpretativo paz en la vida comunitaria

Las categorías axiales organizadas entre relaciones tejen en forma de vinculación sanas, los códigos que recogen los procesos de combinación de los datos en lo interpretativo. Esta interpretación establecida por las investigadoras permite establecer en este texto que la provisión en la depuración de las categorías axiales, entablan procesos de interpretación en la unidad conceptual de las categorías axiales, para dar origen a la categoría selectiva I

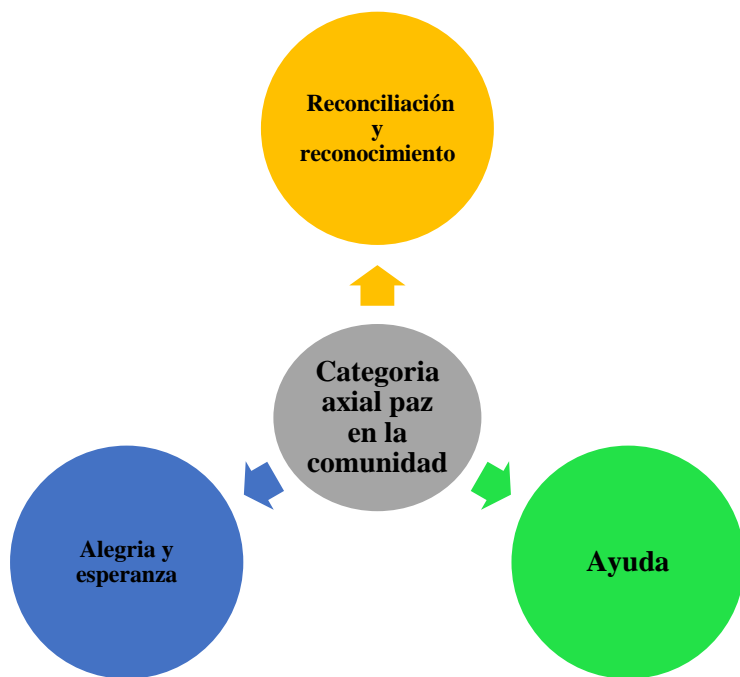


Figura 38. Categoría axial paz en la vida comunitaria.

Primera categoría axial -- **la reconciliación y el reconocimiento** --ilustradas como las paces en plural, **ser** constructores de paces en distintas comprensiones y maneras de ver la paz en sus dimensiones psicológicas, cognitivas, epistemológicas, sociales, políticas, culturales y espirituales. La paz en plural es la mejor manera de entender la paz. Ser constructor de paces en entender como tarea urgente el aprender a ver y hacer la paz desde la paz misma. (Jimenez M. , 2012).

Para Eduard Vinyamata, profesor de Conflictología de la UOC, reconciliación es un proceso en el que las partes involucradas en un conflicto inician una relación que les lleva a una comunicación con reconocimiento y sientan las bases para un pacto tácito, espontáneo y voluntario de amistad. “Las acciones para construir “-**la paz es respeto, amor, humildad, tolerancia donde nos reconciamos unos a otros-**”. Por tanto, la reconciliación recupera las capacidades derivadas del perdón y la comprensión de los hechos y restaura las capacidades afectivas. Conceptos que recuerdan las formulaciones de Louis Kriesberg (1999). Hablamos, en resumen, de aprender a vivir juntos otra vez (Byron Brand). (Wikipedia, resolución de conflictos).

Las representaciones surgen de la base de tomarla como cultura de imaginarios en procesos socio-culturales que vivencian los niños y las niñas y que permitiría visualizar la cívica en ciudadanía, “**Se puede promover gestos de paz en ser ciudadanos respetuosos**”. ya que el estado contrarresta y reproduce en la familia, en la escuela y en la comunidad lo contrario al deber ser, en seres humanos que no tengamos la posibilidad de soñar la paz y hegemónicamente mantenernos cegados a convivir violentamente y naturalizando cotidianamente el conflicto. “**Se pueden promover hechos de paz si tenemos que reconocer al otro y reconocernos a nosotros**

mismos”.- Esta postura del deber ser en el reconocimiento y la reconciliación nos debe mover y empoderarnos a sumir como reto y mirada retrospectiva el encaminar acciones como constructores de paces y que posibilite concebir una cultura política y de disciplina en el espíritu crítico de ser constructores de paces en la reconciliación y hacer que en el reconocimiento de los que la trabajan con el espíritu de amor, paciencia y resistencia, no sean blanco de estigmas. **“La cogida de manos es solidaridad, que todos estamos unidos a esa causa con las demás personas”**. Esto lo explicaría Lewis Strauss mirada desde la religión, como ritual cristiano, en la construcción de paz, Interpretando la paz conjugada en la perspectiva del amor en la reconciliación, en la solidaridad, ya que él trabaja el mito, el rito y el símbolo y estos elementos a su vez sustentan la reproducción de estos imaginarios ideológicos, fabricados en lo mediático, en el arte, en la música y desde luego en las humanidades y espiritualidades. La colaboración de las solidaridades debe ser el fomento de las humanidades para la construcción de paces posibles. (Nussbaum, 2014)

Niño 5: “la paz es el suceso de reconciliarnos y ser amables con los demás”. Niño 3 “Se pueden promover hechos de paz si tenemos que reconocer al otro y reconocernos a nosotros mismos” (PSV3).

Estos códigos nos permiten visualizar la categoría axial de entender la reconciliación como un proceso multidimensional y desde una perspectiva social; se concibe como una alternativa viable, mirada sociopolítica y en la transformación pacífica de los conflictos en sociedades que han sido vulneradas y hoy parten a futuros escenarios de convivencia social. (Reflexion política, 2016)).

Buenaventura de Sousa en epistemologías del sur se presenta como un campo de innovación económica, social, cultural y política de creciente diversidad donde los diálogos entre saberes expresan la condición de la pluriversidad. El conocimiento desde las voces de los niños y niñas se empoderan en procesos de paz, **“las acciones que pueden ser consideradas para construir paz , son un abrazo, también charlando en paz y queriéndose y viviendo en paz”**. Porque reclaman espacios del diálogo, del compartir, del amor, aceptan la diferencia en la medición de los conflictos, pero también en la paz deseada en la armonía, tranquilidad que es para ellos la esperanza y la felicidad. (Sousa, 2009)

Estos códigos persisten en la capacidad de resiliencia y de reconocimiento que la paz es posible desarrollarla con los otros. - Nos reconciamos unos a otros- **“Los gestos de paz es necesitar de los otros, en decirles me gusta la paz, y la paz es amor”**.

Reconocimiento hacia los otros- grandes pensadores en construcción de paz como Nelson Mandela líder luchador activista político en derechos humanos y de justicia social plantea la importancia de trabajar juntos para la reconstrucción de un mundo pacifico, sostenible y equitativo; reconocido por la ONU. Somos constructores de paz- La tolerancia es hacer las paces - “Charlar y quererse”.

Segunda categoría axial – **Ayuda-** como la posibilidad **de** entender la ayuda social, humanitaria en la ética para la reconciliación en paz. - **“La paz que uno tiene es ayudar a las personas. La imagen que represento es amor y paz, que uno comparte con las demás personas”**-. Al respecto **John Paul Lederach** también señala que “para ayudar en la reconciliación en sociedades divididas, ayudar a crear el sentido y el planteamiento en la construcción de relaciones y de apoyo en la acción concreta, la tarea es construir la paz” (Lederach, pág. 54 en construyendo la paz reconciliación sostenible en sociedades divididas).

- **“La Solidaridad es ser solidario, es tranquilidad, es como soltar su espíritu.**

Experimento sentimientos de dar regalos, dar un beso y abrazar”. Eduardo Galeano, escritor plantea que la solidaridad es horizontal e implica respeto mutuo, hablar de solidaridad entre mujeres y hombres, entre colectivos humanos, entre organizaciones, entre pueblos y todo ello desde nuestras individualidades, pero también y sobre todo desde nuestra dimensión colectiva, esa dimensión que implica ser y formar parte fundamental de algo mayor. Algo tan fácil de citar, como tan difícil de practicar: la solidaridad humana. Demasiadas veces prostituidas y, siempre en función de intereses políticos, religiosos o sociales, demasiadas veces manipulada. En definitiva, un concepto tan humanamente necesario de limpiar, de sentir y sobre todo de realizar.

Como tercera categoría axial - **Alegría y esperanza** – condensan la cultura de la simbología para la paz deseada. - **“Pero han salido en la paz y el amor emociones bonitas, porque salen emociones tranquilas, entre otras”.** Los códigos -Convivir con alegría- La esperanza de la paz en la tranquilidad- gestan en el imaginario de los niños y niñas interiorizando la relación con el otro, porque las emociones morales motivan en ellos y ellas a la transformación de las cosas, a la creación del movimiento humanista con los otros y contra estas cosas llamadas la indignación, la repugnancia, a rechazar la violencia y desde la felicidad en la alegría y la esperanza crear cultura frente al conflicto. Es aquí donde los niños y las niñas durante el proceso de investigación, sugerían constantemente los símbolos y los ritos, estos que los marcaban en sus cuerpos, proporcionando sellos de identidad y de amistad, reconocida la amistad fuerte como emoción moral, que reclamaban en sus juegos, en sus dramatizaciones, en dejar huellas para la paz deseada, éstas que entrelazaban entre mandalas de la alegría, encuentros en la amistad y se fundían en los corazones entrelazados, con la felicidad, entre la unidad de cogerse y se buscaban con las manos juntando y sumando solidaridades en el espíritu

de la esperanza, tejiendo manos en tejido social, aquella que la entendían cercana con la posibilidad de seguir soñando la paz posible. Aquí se gesta la construcción de la ética en la ciudadanía en el sentido de festejar con alegría la vida, la significación del otro en el encuentro y goce en la esperanza de la común unidad y la existencia de la historia, de tramitar los significados y ligar los relatos a la razón de ser, a la necesidad de estar con el otro, a construir sentido de vida y esto ligado al sentido de la evolución y cambio con los otros, a ayudar a cuidar el mundo, por ellos y ellas se sienten constructores de paz.

Niño 4: “las acciones que pueden ser consideradas para construir paz, son un abrazo, también charlando en paz, queriéndose y viviendo en paz en la comunidad”. Niña 7: “los gestos de paz es darnos un abrazo, hablar con amor y haciendo un acuerdo de paz para ser ciudadanos, compañeristas y amigables”.

Sentido y significado de la realidad multifacética como provecho cultural y social de la cosmovisión pacifista el estar tranquilos, libres, con alegría en el disfrute en lo colectivo del rito, del encuentro, en la fiesta; lógicas en la reconstrucción de valores, reafirmación de identidades y emocionalidades, evocación a la memoria colectiva de sentirnos y afirmarnos de lo humano, aquí nace la esperanza que transforma el imaginario de muerte en vida, de fiesta a escenarios de poder, evocación de territorios simbólicos donde los nudos y las tensiones, donde la tolerancia y las mediaciones compensan pactos, reconocimientos, conciliaciones, aprendizajes en la construcción colectiva, en el significado de lo humano y divino como estrategia que permite el valor de la convivencia y el disfrute de la expresión simbólica del encuentro- goce – solidaridades como patrimonio cultural colectivo en la valoración por el otro, somos producto de

historias de historias, narrativas que construyen paz social, emociones que hacen catarsis cotidianas y son estos los catalizadores, fermento de volver a nacer en el ritual para el encuentro. Que la alegría y a esperanza convoque a la necesidad vital de humanidad. Que la academia encuentre un equilibrio entre el sentido común y lo que imparte la cultura como proceso de negociación de saberes para que reflexione conceptualmente en lo cotidiano, porque los niños y jóvenes construyen sus imaginarios de acuerdo a sus intereses, al peso social y la transmisión de la cultura, ya que en la fiesta de la vida o del encuentro se hace catarsis social, esta que impregna contacto con el otro y en cultura de paz revitaliza la reconstrucción del tejido social en las humanidades con sentido en la construcción de ciudadanía. Apartes del condensado de acción sin daño. (ASD). La fiesta y el encuentro como necesidad de sentirse socialmente reunidos; este es un catalizador de cultura de paz.

En Paulo Freire, como pedagogo, referente en política liberadora del pensamiento crítico, enseño como principio el diálogo de saberes cuya propuesta de la pedagogía humanista y liberadora en **pedagogía de la esperanza**. – los niños y niñas la conciben como **“transformemos la guerra en semillas, en flores”**-. “Prescindir de la esperanza que se funda no solo en la verdad sino en la calidad ética de la lucha, es negarse uno de sus soportes fundamentales. Lo esencial, como digo más adelante en el cuerpo de esta pedagogía de la esperanza, es que ésta, en cuanto necesidad ontológica, necesita anclarse en la práctica”.

7.4. Categorías emergentes

Según Corbin y Strauss en la teoría fundamentada presenta los datos saturados y estos dan la base de la teoría emergente. De acuerdo a la investigación de las representaciones sociales de paz desarrollada, se revela y se confirma que en la teoría a lo largo del proceso investigativo se recopilan y se analizan los datos para sugerir una categoría relevante para ir entrecruzado y tejiendo la información.



Figura 39. Manos que tejen solidaridades.

Fuente: niño y niña M5 y V3. Como la complementariedad en la construcción del tejido de paz. Actividad recortes corporeidad.

Habermas establece a partir de los procesos de interpretación, en su opinión, presenta una clara relación entre “conocimiento e interés” que guía el trabajo humano. En este sentido, distingue entre el interés técnico, el interés práctico y el interés emancipatorio y que la confidencialidad del conocimiento descansa en el rigor del investigador. (Habermas, 1986).

Aquí se describe el código **–Ayudar–** en familia, donde se presenta como fenómeno de categoría emergente presente en paz en la familia, en escuela y en la vida comunitaria **–ayudar, en la solidaridad–**. Estas relaciones de **–ayuda–** nos convocan a repensar que la “humanidad común en ayudar a los demás”, **“Son gestos de paz con amor, con solidaridad, entendiendo a una persona y respetándola y queriéndola”** provocan el estímulo del deber ser social y en la filosofía de la vida es llegar a sustentar que “tanto si cambias las sabanas como si suturas heridas, preparas la comida o dispensas medicamentos, está en tus manos ayudar a construir un servicio público, digno de todos aquellos que dan sus vidas por el sueño de la democracia” en ejercicio de la sabiduría espiritual, ideal de las de emociones políticas y reflexión vivencial en Nelson Mandela expone su criterio de la ayuda humanitaria; y en las relaciones de ayuda presentes en Mahatma Gandhi, político y pensador indio, en su proverbio “no hay camino para la paz, la paz es el camino”, nos indica y refuerza el camino con la **–ayuda–**, explicita que el camino es la forma pacífica y segura para la construcción de la paz social. Inspirador y máximo exponente en la lucha por ayudar humanitariamente a concebir los derechos humanos y civiles, como lucha social. En contextos de sistema institucional en ideología, valores, intereses, poder; las relaciones con otras instituciones potencian estas relaciones en equipo de trabajo, pertenencias, afectos, que permiten dimensionar criterios compartidos en alianzas; esta ayuda es una mirada desde los modos y tomas de decisiones en el plano social. Aquí la ayuda es dimensionar las prácticas vinculantes en la cooperación internacional.

Evidenciar que al interior de la familia se gesta un lazo particular en la **–ayuda–**, los niños y las niñas vivencian en la cooperación, de servir en la solidaridad y en el dar hacia el otro como el cuidado hacia sus miembros de la familia, estas son las prácticas vinculantes en el afecto, en el apego que asegura la construcción de la paz familiar. Estas prácticas de ayuda en la bondad,

ayuda en el amor hacia el cuidado del otro, son reconocidas en la ética como la ética del cuidado por el otro, bienestar para el buen vivir.

Según Marieta Quintero Mejía, investigadora en formación ética y política, plantea desde la argumentación narrativa construir saberes acerca de la práctica en formación ética y en formación ciudadana, desde el cuidado con el otro, en construir sujeto ético –político, que implica entender el concepto de “ciudadanía” en derechos fundamentales para comprender un buen ciudadano. **“Se promueven hechos de paz siendo un buen ciudadano”** más allá de la escuela, promover un ser humano en el buen ejercicio de ciudadanía, implica construir en él la ética del cuidado con el otro, porque la ética, es también una postura filosófica y política que permite indagar desde el daño moral, daño que debe ser contextualizado en el restablecimiento de los derechos “en el cuidar” y en reconstruir la ética del cuidado como política pública fin de toda constitución política para el bienestar o bien común con los otros (nación); esto nos permite visualizar ayudar en el cuidar de la especie humana como contexto de territorialidad y de identidad con los otros, que somos nosotros, dicen los niños y niñas - **“nosotros somos como constructores de paz”**-, esta postura es ética y política en la reivindicación de los derechos, en la deconstrucción de estado- nación que debe velar por el cuidado de sus ciudadanos, así como la transformación de lo público en el cuidado y por ende la visión de la preservación de la sociedad civil (política pública). Es necesario en la escuela, fomentar la formación ética y en ciudadanía, en el marco de los lineamientos curriculares en ética y valores humanos, la importancia de recuperar la formación cívica (virtudes, costumbres) en educar, como fundamento garante para la vida en comunidad. Educar implica contextualizar y preservar la vida en el marco de la ética del cuidado, educar para consolidar ciudadanía, ética política para el cuidado con los otros, **“la paz es poner en práctica todos los valores que nos han enseñado**

en nuestra casa” ponerla en práctica los valores para consolidar sociedades más justas, incluyentes, sensibles a la vida, esto permite lograr fundamentar cultura de paz e incidir en la “ayuda” en construcción pedagógica de una cultura política capaz de brindar herramientas pedagógicas o rutas para la formación en convivencia pacífica, convivencia ciudadana en ética para asumir la responsabilidad democrática y ética del cuidado en la valoración de las diferencias.

Reconocer en Rigoberta Menchú Tum, líder activista indígena la reivindicación en calidad de vida de los derechos humanos, la ayuda pacífica, sana y armoniosa que fomenta la defensa del buen vivir por el bienestar común, cultura indígena pacífica, persona de paz social que se le reconoce premio Nobel de la paz. quienes mantienen la visión universal de **-ayudar y dar-** salidas hacia la libertad y la reconciliación con enfoque en la transformación de los conflictos para garantizar la paz preventiva desde el apoyo y la solidaridad como el **-dar-** da sentido en la práctica de la ayuda-cooperación para construir la paz posible.

La ayuda como acción humanitaria entendida en el enfoque de necesidades a los derechos humanos. Promover aprendizajes y desenmascarar la ideología de la cultura de la violencia como lo plantea Vicenc Fisas, apoyado en la teoría de Galtung. Estos procesos de socialización humana encantan a los niños y niñas, porque ellos están prestos a estar con el otro en las relaciones. La ayuda no posibilita el dominio ni exterminio, al contrario, gesta las solidaridades en las humanidades. Al respecto Martha Nussbaum plantea para el establecimiento de competencias ciudadanas en el ejercicio democrático la educación humanista en – ayudar- a visualizar la educación en pedagogía humanista como modelo pedagógico alternativo y desde la teoría política, brindar a los ciudadanos herramientas pedagógicas en el ejercicio democrático. **“Se promueven hechos de paz siendo un buen ciudadano”-** Esta postura filosófica, conocida

como filosofía práctica, vuelve a los postulados aristotélicos y se esfuerza por recuperar, con el ánimo de enriquecer el discurso de la ética y la política, aquellas cuestiones que fueron descuidadas por la modernidad y los cognitivistas kantianos, tales como la felicidad, las virtudes morales, cívicas y políticas, la educación de los sentimientos morales y la forja del carácter moral y colectivo, aspectos que en el debate contemporáneo resultan imperativos para la reflexión sobre la política y la sociedad que se desea en ciudadanía. (González citado en Arjona, 2013).

Citando a Gandhi, Nussbaum plantea que para lograr una sociedad libre y democrática, la lucha por la libertad y la igualdad debe librarse primero dentro de cada individuo, pues es allí donde se enfrentan “la comprensión y el respeto con el miedo, la codicia y la agresividad narcisista” (Nussbaum, 2013, p. 54). - **“imaginar la paz, Porque la paz me representa el amor”**-. El espacio en el que habrá de emprenderse dicha lucha, no es otro que el de la educación. Los niños y las niñas anhelan que sean educados con amor. **“La paz representa amor, paz, solidaridad, tolerancia y todo lo bueno que nos ha sucedido y que nos han enseñado tanto nuestros padres como los profesores”** De este modo, la educación es planteada como un cultivo de la humanidad, que busca dar las facultades fortalecer el pensamiento, la emoción y la imaginación que permite a los hombres reconocer su propia humanidad y la de los demás, promover la búsqueda de la felicidad con el otro.

Enrique Dussel como filósofo latinoamericano, plantea una ética para un tiempo en que la legalidad es la ilegalidad promulgada, y desde la periferia “los otros” nos **“ayudan”** a entender el rompimiento de una dominación cultural, simbólica no desde el centro sino aterrizada a nuestra realidad latinoamericana, la periferia, “los otros que somos nosotros”, los oprimidos. **Ética en el cuidado** que abre la brecha con apertura a exponer una pedagogía política en el reconocimiento

del otro y el bien común en la alteridad de la ética latinoamericana, el otro que permite la inclusión, lo que permite asumir la axiología, el tema de **los valores**, una responsabilidad con los otros, que no permita una democracia simplemente representativa, sino más participativa; **concepto de ciudadanos** que se comprometen éticamente, es decir, el que es capaz con el otro, de transformar esta sociedad. En narrativas de los niños y niñas es implica crear lazos comunes, suprime la propiedad, la solidariza, lo que doy en “dar” lo universal, **“Me siento bien porque ellos o todos expresaron lo que nosotros pensamos sobre los valores de la paz. El respeto es cuando uno tolera o comprende a una persona”**. Lo comparto con el otro o con los otros. Para Enrique Dussel, llegará a ser un análisis ético socio-histórico más concreto, la ética con el otro, la ética de la alteridad, la ética que consiste en la práctica liberadora, la práctica de la ética identidad con el otro, aquí nos plantea el ser y el hacer. Y el para que lo hacemos. Somos ser humanos que vivimos y convivimos con el otro, sin aniquilarlo, en cuidarlo, amarlo, acompañarlo, ayudarlo, dar de sí y para hacer la convivencia más amena, pacífica, hacer común unidad en comunidad y la hacemos común entre todos para lograr el bienestar, el bien común, el buen vivir. O vivir bien como dicen los niños en sus narrativas. Dussel, 1973. Para una ética de la liberación Latinoamericana.



Figura 40. Ayudar a los otros.

Fuente: dibujo realizado por la niña M6 en la actividad los símbolos por la paz. Hay dos escenas de representación social de la paz. En contexto, la calle en la expresión de la ética del cuidado en el cuidar al otro, despertando la solidaridad y ella teje ternura la niña con el pan hacia el niño que esta caído.

Reconocer entonces que fomentar la “ayuda” en las solidaridades es tejer ternura, en palabras según los niños y niñas el amor **“Pero han salido en la paz y el amor emociones bonitas, porque salen emociones tranquilas, entre otras”**, porque **“Es más fácil imaginar la paz, Porque la paz me representa el amor”**. Es la que nos permite tejer lazos de amistad con los otros en comunidad y en armonía - **“La paz para mi es convivir con personas que nos dan respeto y nosotras a ellas y ósea que podemos dialogar, hablar, sin peleas y armonías que estamos en tranquilidad y armonía”**-. En la posibilidad según Gioconda Belli poetiza nicaragüense “la solidaridad es la ternura de los pueblos”. Cultura de paz que nos permita visualizar la autodeterminación de los pueblos, lograr la paz anhelada como dicen los niños y niñas, en el derecho de libre determinación, el derecho de crecer y estructurarse libremente con un principio de igualdad, de ser diferentes, de ser diversos como necesidad humana de hacer realidad sus aspiraciones. Lo vinculante en el deber ser, ciudadanos en el cuidado con el otro en el compartir la amistad como emoción moral, con actitudes de convivencia y paz para la defensa de los derechos con los otros, y en el bienestar del buen vivir gozarlos plenamente con los otros que somos nosotros. Lección que nos convida esta gran maestra Marieta Quintero en sus cartillas y es que vivamos y aprendamos a ser ciudadanos. Los niños y las niñas reiteran **“ser buenos ciudadanos”** frente al tema sostienen que **“las acciones para construir la paz, son un abrazo, una caricia, un buen consejo, ser un buen ciudadano, respetuoso, amable. Darse la mano haciendo la paz”**.

7.5. De las categorías axiales de paz hacia la categoría selectiva

En las voces de los niños y niñas de la institución educativa Gabriel García Márquez del municipio de Neiva, consintieron y manifestaron que en sus creencias, acciones, sentimientos, vivencias, actitudes, emociones, prácticas, valores, en sus saberes, ellos y ellas sistematizaron su propia realidad en relación con los otros, con su contexto y con el mundo que los rodea para dar lectura en relación con sus relatos, al significado en el campo representacional de la representación social de Paz desde los ámbitos, familia, escuela y comunidad que fueron halladas en contexto, condensada en **“La construcción de la paz en la ética del cuidado, eje en ciudadanía”**.

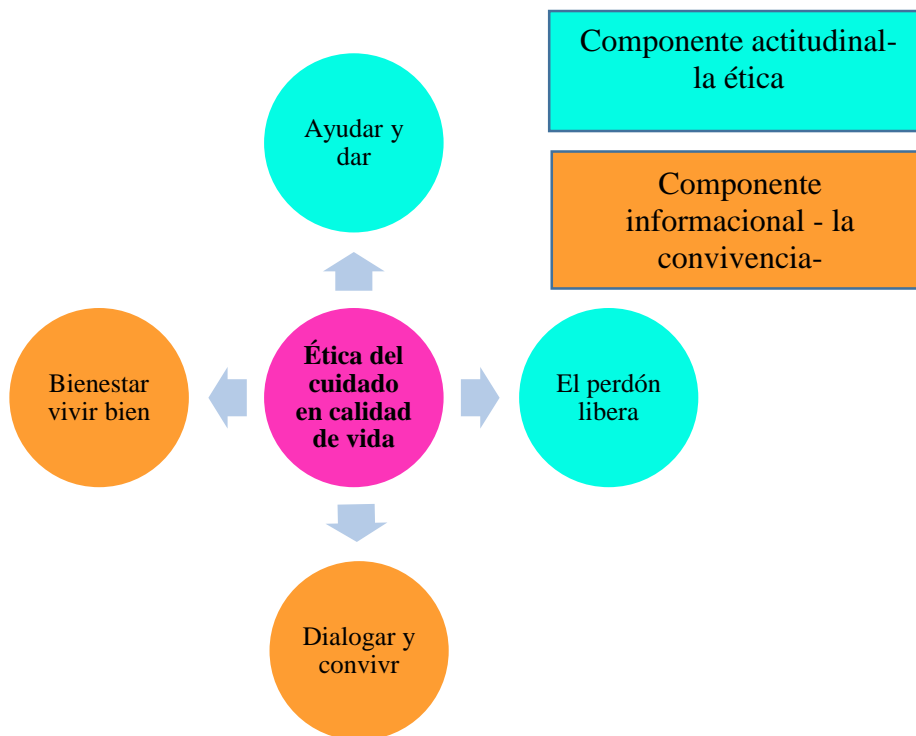


Figura 41. Categoría axial y selectiva en paz en familia.

En el componente actitudinal se muestran las categorías – ética del cuidado- en prácticas o acciones en la valoración y cuidado por el otro y en las emociones que vivencian los niños y las niñas en -ayudar y perdonar- que interaccionan con preservar la vida en la cultura de paz. En Carol Gilligan, (1982) en identidad y desarrollo moral en experiencias asumidas y toma de decisiones.

En el componente informacional se muestran las categorías- bienestar y vivir bien y dialogar y convivir. explican la realidad cognitiva en acciones y pensamientos como principios éticos y de responsabilidad en Gilligan, (1982), propone la ética del cuidado como la responsabilidad social, desde la que se plantea la búsqueda del bienestar la ética del cuidado en el estar bien y lograr la convivencia en términos de cultura paz.



Figura 42. Categoría axial y selectiva en paz en la escuela.

El componente actitudinal de paz en la escuela en el –respeto en la diferencia por el otro, el cimientamiento de los valores en la escuela como un contexto específico donde los sujetos sociales (familia – escuela- comunidad) recrean desde las emociones una nueva forma particular de entender el mundo. La escuela como el deber ser, el deber moral de ser una opción de interacción para la cultura de paz, donde las vivencias se recrean en los valores, axiologías en torno a la paz. La paz una construcción ética, emociones morales en la amistad y el encanto por el cuidado con el otro y desde la axiología en formación ciudadana, la paz que concibe ser pedagogía en la ciudadanía, en la formación ciudadana para la construcción de la paz posible. (Quintero, 2009).

El componente informacional – el diálogo de saberes- La escuela como un lugar de aprendizaje y la escuela como territorio de paz social, para los niños y niñas de la I.E. Gabriel García Márquez del municipio de Neiva, favorece el aprendizaje de unos contenidos, vivencias, hechos, donde la lúdica (las humanidades) y la ética juegan un papel preponderante y significativo en la convivencia, acciones y prácticas que encantan en el goce y la felicidad donde permiten la construcción de la paz. Esta construcción social del niño y la niña, como sujetos políticos en contextos de conflictividad, con pensamiento crítico y con pedagogía emancipadora, en donde las escuelas potencian la alegría, la libertad y la esperanza. (Quintero L. T., 2012).

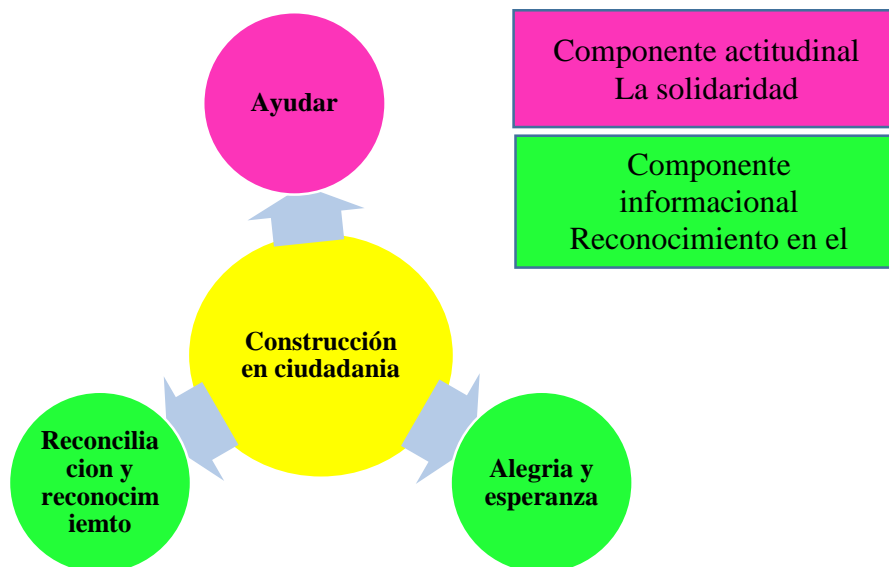


Figura 43. Categoría axial y selectiva en paz en la comunidad.

El componente actitudinal de paz en la comunidad esta simbolizado por la solidaridad, para los niños y niñas las manos y los corazones que entretejen vínculos y las relaciones de amistad en la ayuda con los otros, se organiza y se construye como proyecto alternativo en la alteridad o de otredad con los otros, la alteridad en la base de la solidaridad como las relaciones sociales son tejidas a la luz de la alteridad, allí las virtudes humanas posibilitan la justicia y la esperanza en la construcción de las paces posibles, que son construidas en términos de sumatoria de solidaridades, buscando el bien común. Proyecto de liberación de la moralidad de la praxis, somos desde la periferia y somos ética en identidad latinoamericana con el otro que construye. (Dussel, 2002).

En el componente informacional de paz en la comunidad esta mediado en el - reconocimiento como goce- bienestar con los otros-, donde la paz se construye y se constituye en el bien común o el vivir bien como lo conciben los niños y niñas cuando disfrutan y reconocen ser felices en la alegría y la esperanza. Descolonizar el pensamiento y reconocer otros

saberes en el intercambio intercultural para edificar otros mundos posibles. (Amador Báquiro, 2014). Mundos disfrutables y deseados en la paz posible, paz deseada como lo reiteran los niños y niñas en sus cotidianidades. La comunidad, un espacio posible con los otros para la paz.

7.6. Campo representacional de paz

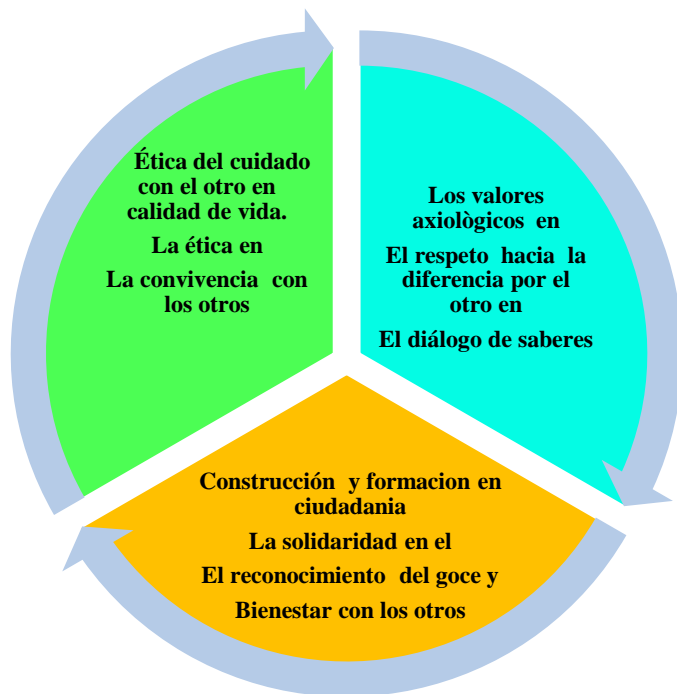


Figura 44. Campo representacional de paz.

Como investigadora y constructora en cultura de paz, concebir una proximidad teórica, frente a este análisis de la representación social de paz -**La construcción de la paz en la ética del cuidado, eje en ciudadanía-**, a la luz de los pensadores teóricos y en las voces de los niños y niñas, que iluminaron en el caminar la palabra; reconstruir nuevos imaginarios en las RS de paz, me permite equilibrar con argumentación, la interpretación y la comprensión y dar cuenta de la significación de la representación social de paz que para ellos y ellas conciben

pertinazmente en tiempos de crisis, de gran convulsión social, en limbos jurídicos y políticos donde la paz se debate y se combate con ideas, porque para ellos y ellas la paz sigue siendo encantada e imperfecta, sigue cultivando y recreando en las humanidades el anhelo de vida y goce para la sumatoria en las solidaridades, ya que nuevas paces en las ciudadanías son posibles. Se recrean en la libertad y transmiten la esperanza con su energía. Proponen dialogar y convivir con armonía y vivir bien en alegría. Los niños y las niñas de 12 a 14 años de la institución educativa Gabriel García Márquez del municipio de Neiva, siguen soñando una paz posible, siguen jugándola y representándola, porque para ellos y ellas son tan importantes y fundamentales las RS de paz que en su cotidianidad, se reconocen y se reconstruyen cada día con los otros, en el ayudar y dar, compartiendo y respetándose, principio elemental en la diferencia donde se protegen en la periferia y se entretejen fuertes lazos de amor, de amistad y de solidaridad.

VALORES



Figura 45. Tomada de http://www.academia.edu/AXIOLOGIA_Y_VALORES

Educar con principios éticos, para fundamentar la ética **del cuidado con el otro**, en la alteridad en búsqueda de la identidad, y la diferencia en la calidad de vida, en la construcción de la convivencia pacífica y solidaria, lema institucional en el reconocimiento de las prácticas colectivas y formadoras en cultura de paz, que implica vivir en paz con los otros, derecho inalienable y desafío para la humanidad. Concebir convivir en paz con los otros, implica tejer socialmente dinámicas en la reconstrucción de los vínculos sociales y en la reivindicación de los valores en la ética del cuidado, en la alegría, en la esperanza y la libertad, aquí se dignifica la búsqueda de la paz posible. (Dussel, 1973)

Reconstrucción y formación en **los valores morales**, que son fundamentales para convivir pacíficamente en la sociedad y sólo lo deseable es estrictamente axiológico. Los valores desde un enfoque axiológico en el respeto a la diferencia por el otro, en la solidaridad, en la identidad cultural, en la tolerancia fomentando en las vivencias con los otros el diálogo de saberes. Sólo se explican en función de la felicidad o bienestar que puedan proporcionar actos humanistas, esto implica forjar en el espíritu de la ciudadanía, desnaturalizar la violencia estructural, directa, simbólica y cultural para desarmar mentes y corazones en la comprensión de estar con los otros, que seamos capaces de transformar creativamente los conflictos en cooperación, de forma positiva y creadora, reconociendo al otro como oponente y utilizando mantener el diálogo permanente. (Fisas, 1998)

Construir y **formar en ciudadanía**, ética política en el fomento de las solidaridades y el reconocimiento del goce y bienestar con los otros, nuevas formas y relaciones políticas que fundamenten educar para la diferencia y la diversidad, buscar formar creativamente políticas públicas y gestores culturales, comprometidos en la construcción de paz cultural, para formar líderes sociales en el diseño creativo de dichas políticas, que permitan desde la participación

social, desde la organización colectiva, entretejer nuevas formas en identidad, en diversidad, en unidad, con acciones colectivas en búsqueda de la unidad en la diversidad, desde la perspectiva de la ayuda humanitaria, en el fomento de las solidaridades, en el cuidado con los otros, respetando la diferencia y la diversidad, para ir forjando una ética cívica - política, capaz de fomentar un nuevo país posible. (Quintero M. , Nueva validación de un modelo para predecir la acción moral , 1998).

8. TEXTO COMPRENSIVO DE PAZ

La construcción de un análisis interpretativo, categorías que según Strauss y Corbin (2002), logran concebir las lógicas de la investigación cualitativa, para luego entretejer relaciones que den cuenta unos con otros, hasta llegar al modelo teórico de las representaciones sociales. Este conocimiento del sentido común, de las prácticas que es el conocimiento del sentido social de la conciencia colectiva y normativa, juega un papel crucial sobre la vida cotidiana. (Reid, 1998). Esta función simbólica, formas de organización, relaciones entre grupos sociales que se desarrollan como sistemas cognitivos con orientación axiológica y actitudinal (estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas). O como objetos sociales, que se clasifican, se explican porque tienen una representación social de ese objeto en hacer equivalente la RS mediado por una figura con contenido cultural, político, simbólico e ideológico. (Jodelet, 1994). El abordaje de las RS posibilita, por tanto, entender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar los determinantes de las prácticas sociales, pues la representación, el discurso y la práctica se generan mutuamente (Abric, 1994).

Para Berger y Luckmann (1991), la construcción social de la realidad hace referencia a la tendencia fenomenológica de las personas a considerar los procesos subjetivos como realidades objetivas. Las personas aprehenden la vida cotidiana como una realidad ordenada, es decir, las personas perciben la realidad como independiente de su propia aprehensión, apareciendo ante ellas objetivada y como algo que se les impone. Además, Se construyen en el medio cultural en que viven las personas, el lugar que ocupan en la estructura social, y las experiencias concretas con las que se enfrentan a diario influyen en su forma de ser, su identidad social y la forma en que perciben y como conciben la realidad social.(Ibáñez, 1988).

El énfasis en lo colectivo y en la comprensión de la realidad social a partir de su construcción social, son elementos centrales de la teoría de las R S. Moscovici (1991). En el esquema trídico interactúan (sujeto-objeto y los otros) según Moscovici porque da supremacía a la relación de sujeto – grupo (otros sujetos), en relación con los otros y las otras que son mediadores y mediadoras del proceso de construcción del conocimiento y la relación de los y las otras con el objeto —físico, social, imaginario o real— es lo que posibilita la construcción de significados, la construcción de lo colectivo en la construcción de la paz en el tejido relacional de la ética del cuidado como en eje en ciudadanía. De ahí que para acceder al conocimiento de las representaciones sociales se deba partir de un abordaje hermenéutico.

Moscovici (1989) identifica cuatro influencias teóricas que lo indujeron a plantearse la teoría de las R S: Emile Durkheim y su concepto de representaciones colectivas; Lucien Lévy-Bruhl y su estudio sobre las funciones mentales en sociedades primitivas; Jean Piaget y sus estudios sobre la representación del mundo en los y las niñas y las teorías de Sigmund Freud sobre la sexualidad infantil. Asimismo, Fritz Heider con sus estudios sobre psicología del sentido común y (Luckmann, 2005), con su propuesta de la construcción social del conocimiento ejercieron influencia directa en la obra de Moscovici. Abric es la referente para construir la RS de paz, quien planteó la organización del núcleo central con elementos periféricos que juegan un importante papel en la concreción del significado de la representación social de paz. (autores, 2007).

8.1. Representaciones sociales de paz

8.1.1. Campo de la Representación social de paz – La construcción de la paz en la ética del cuidado, eje en ciudadanía-.

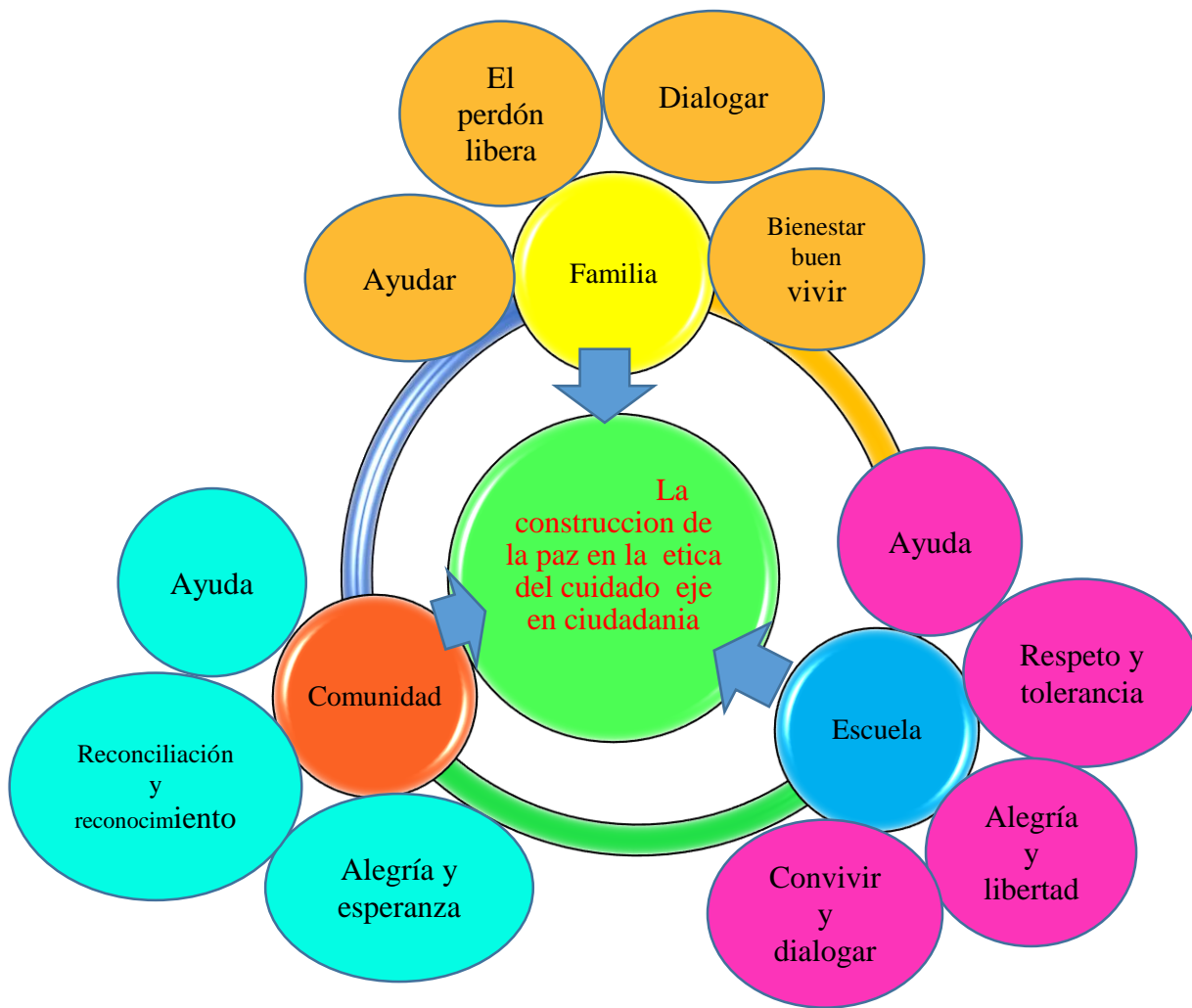


Figura 46. Núcleo central de la R.S de Paz. Categoría selectiva. “La construcción de la paz en la ética del cuidado, eje en ciudadanía”. Fuente. Elaboración propia (2016)

En la figura del núcleo central de la RS de paz, la Jerarquización de los elementos que configuran el contenido de la RS de paz está dentro y da estructura y estabilidad a la RS y alrededor lo componen los elementos fundamentales que se encuentran periféricos, los ámbitos familia, escuela, comunidad.

La categoría selectiva de la RS de paz configura el Núcleo central de la RS para los niños y niñas de la I.E Gabriel García Márquez “**El cuidado**”, aparece en los tres ámbitos indagados en este estudio: familia, escuela y comunidad. Aquí las narrativas de los niños y niñas constituyen la significación en el espíritu de la RS y nutren en la periferia con el legado- patrimonio del conocimiento en lo social, en lo cultural, en lo político, en lo espiritual, en lo simbólico, en los valores axiológicos condensado en la RS de paz.

En esta investigación se puede constatar que la representación social- **Figura 1. Núcleo central de la R.S de Paz. Categoría selectiva. “La construcción de la paz en la ética del cuidado, eje en ciudadanía”** - genera aquí procesos socio-culturales que inciden directamente en las cotidianidades de niños y jóvenes, es decir se conectan con los imaginarios y pensamientos que construimos en la familia, en la escuela y en la sociedad en comunidad en general; es maravilloso poder visualizar que la teoría, dimensión que se no visualiza, (el currículo oculto), en las escuelas, instituciones y desde la cotidianidad podemos seguir la huella de las comunidades para construir una paz posible, estable y duradera; además percibidas estas las correlaciones teóricas confrontadas en las prácticas de las categorías axiales, se ve expuestas en algún momento de la vida. Como investigadora afronté, tanto en mi vida personal como laboral, esta perspectiva en el poder descubrir estas categorías, que durante el transcurso de la investigación, me han permitido fortalecerme como investigadora, porque tengo la sensibilidad social, la formación humanística y la formación académica que me han permitido empoderar la

voces de los niños y niñas en pro de una propuesta de trabajo cultural humanista, para la solidificación de la paz soñada, desde un escenario- territorio de paz, tan vital como lo es la escuela; además el auscultar ha teóricos tan variados, tan ricos en pensamiento crítico, me ha posibilitado abrir nuevas fronteras de interpretación de las representaciones sociales de paz, desde las lógicas, imaginarios colectivos y desde las cotidianidades de los niños y las niñas.

8.2. La objetivación en la RS de paz

El amor, la amistad, la libertad, la alegría, la esperanza, la ayuda, la solidaridad, el perdón, la reconciliación, el buen vivir, el dialogo, el respeto, la convivencia, la tolerancia, el reconocimiento, la ética, la educación, son entre otras, muchas de las cosas de las que no se tiene una realidad concreta, sin embargo, en forma cotidiana los niños y las niñas las incluyen en sus narrativas de manera concreta y tangible. Esta concretización de lo abstracto se lleva a cabo por el proceso de objetivación por lo que dicho proceso es fundamental y significativo en el conocimiento social, desde lo colectivo con los otros. El análisis del proceso de objetivación no es exclusivo del campo de las representaciones sociales, sino que también se ha desarrollado en la sociología del conocimiento, del que nos permite hacer lectura. (Luckmann, La construcción social de la realidad, 2005).

Hacen parte aquí en el proceso de objetivación la transformación de conceptos abstractos extraños – especiales en experiencias o prácticas concretas y significativas que son las narrativas de los niños y niñas las que reorganizamos, las que recomponemos y las que reconstruimos al sistema de valores que arrojó las categorías axiales, develando para entretejer el discurso de las narrativas que van a permitir dejar entrever lo invisible- imaginario, para que luego sea transformado en perceptible-sensible y real. (Jodelet, 1984). La construcción colectiva se hizo

como proceso de descontextualización del discurso cultural y normativo, solo detuvo el sistema de valores; mientras que en el esquema figurativo el pensamiento es concreto con imágenes vividas y claras, realizadas por ellos y ellas dejando descubrir las ideas que se transfiguran en forma icónicas, según (Moscovici, 1979) ha denominado aquí, núcleo figurativo. En la naturalización, la transformación de un concepto en una imagen pierde su carácter simbólico y se convierte en una realidad, las imágenes que quedan reconstituyen objetos, y sustituye conceptos por imágenes y esas imágenes constituyen luego la realidad cotidiana que ellos y ellas vivencian.

8.3. El anclaje de la RS de paz

En este proceso permite transformar lo que es extraño en familiar. Sin embargo, este proceso actúa en una dirección diferente al de objetivación. Si lo propio de la objetivación es reducir la incertidumbre ante los objetos operando una transformación simbólica e imaginaria sobre ellos, el proceso de anclaje permite incorporar lo extraño en lo que crea problemas, en una red de categorías y significaciones como la introducción hacia un marco de referencia conocido anteriormente y permita la instrumentalización a una dinámica social útil y comprensible. En algunos casos se puede evidenciar el enraizamiento social de las RS, es posible que esta innovación pueda favorecer los intereses del grupo, para que sea aceptable.

8.3.1. Campo actitudinal de la RS de paz

Aparece lo afectivo, los sentimientos en lo emocional, los valores, las creencias, acciones que dejaron entrever en los relatos los niños y niñas presente en la RS de paz.

8.3.2. Campo informacional de la RS de paz

La riqueza de datos o explicaciones que sobre la realidad en las estructuras cognitivas que forman los niños y niñas en sus relaciones cotidianas.

CONCLUSIONES

Rastros, retos, ritos, rostros y rutas para la paz, en la interacción social y en la reconstrucción de hilar el tejido en el saber pedagógico de las representaciones sociales de paz con los niños y niñas de la I.E. Gabriel García Márquez del municipio de Neiva, en tiempos y contextos de incertidumbre en la paz social. Este macro proyecto de las RS de paz, permite hoy reconstruir los saberes pedagógicos, desde las narrativas que iluminan las siguientes conclusiones a la luz de la cultura de la paz posible.

Sobre el texto de tesis, lo considero novedoso por la particularidad de las emociones morales, políticas que se mueven alrededor de la paz y seguirán moviendo la construcción de cultura de paz transformando mentes y corazones en toda una nación que desea la paz posible y sigue conservando aun nuestro espíritu ciudadano en el amor por la vida, por el bien común, por la autodeterminación de los pueblos y a consolidar la paz y para parar el daño moral y que por fin acabe la guerra. Los afectos con efectos en las emociones son tan fuertes, que los considero significativos en los procesos de paz y reconozco la dimensión simbólica de lo humano y del encantamiento en recuperar la memoria de clímax de las emociones en las relaciones del ser sentipensante en Borda (2009) en el humanismo que se presenta en este texto, de la cual fue redactada y pensada precisamente con un estilo de pensamiento crítico y propio en Habermas, HOYOS (2001) propuesta desde los niños y niñas como lenguaje poético, muy de ser artista en las humanidades y alimentar el ambiente cálido del conocimiento, el hecho de que se hable de un lenguaje más sensible no implica que riñe con la rigurosidad académica por tanto, cuando se construyen las categorías se hacen desde el proceso mediador que nutre para la construcción de procesos de paz alternativos, porque recoge las voces de los niños y niñas que recobran vida en el pensar de una cultura de paz y seguir alimentando proyectos de vida para continuar estudios

del Doctorado. El arte es el gran vehículo- herramienta que nos empodera como seres humanos en la armonía y en las luchas sociales para justificar el amor por el otro y no ser acabarnos.

De la rigurosidad académica los autores me refrendan la tesis y con humildad me siento orgullosa de ser una afortunada última maestra de la Cohorte 1, es decir, los últimos seremos los primeros llamados a enarbolar la paz como proyecto de vida porque hablar de emociones políticas nos prepara y nos permite reconstruir nación desde las emociones hacia una cultura de paz como orgullo de llevar la universidad en que reconozca su papel transformador y recobre la sensibilidad humana en lo social. El NO en las urnas nos demostró que nos equivocamos en la postura política de permitir que los odios, las rabias, los rencores no hayan sido resarcidos en el perdón de lo imperdonable en Guillermo Hoyos para que la reconciliación sea un proceso de vitalidad en la convivencia; esto marco una fuerte tendencia a acabar todo lo construido desde las organizaciones sociales, del común ciudadano que va a pie; estas emociones negativas, son consideradas perversas, lo aniquilante en la comunicación malintencionada de personajes del centro democrático que aunque hayamos perdido en urnas la paz no está derrotada en el poder de las paz imperfecta en Foucault encontrados en ROSATO, Cássia M (2012)

- Rastros en la palabra – narrativas de poder que son los rastros de la guerra, del conflicto donde nos toca inventarnos, a partir de allí, en la creatividad, imaginar la paz; aquí las narrativas es entender las causas de la guerra y las causas de la paz y darle valor a estas narrativas que son los encantamientos por los niños y las niñas potencia que construyen ellos y ellas como constructores de paces, en la construcción de las representaciones sociales de paz; niños y niñas que desde su sabiduría en el entendimiento por el bien común, en el amor, en la alegría y en la solidaridad, nos esclarecieron las paces posibles a reconocernos en identidad, procesos pedagógicos de

mantener vivo el diálogo de saberes. Diálogo con los otros en la alteridad, entendido en las prácticas pedagógicas de inclusión, de ciudadanía, emociones en la moral, contextos y procesos de territorialidad en la reivindicación de los derechos con los otros. (Hoyos, Practicas de inclusion. Que significa educar en valores hoy? , 2004). (Dussel, Para una ética de la liberación latinoamericana, 1973)

- Rastros en los valores la educación hacia la moral que consiste en la moral racional y laica, destinada al logro de los grandes objetivos que ahora se necesitan: el desarrollo intelectual de los individuos, el valor de la dignidad humana en que debe basarse cualquier organización social y la construcción de una moral global que se extienda tanto al ámbito privado como al público, dotando a la sociedad de elevados y altruistas ideales. (Durkheim, 1920)

- Rastros en la escuela espacio propicio- posible para consolidar territorio de paz, para consolidar solidaridades, la escuela territorios de paz en la diversidad e identidad para entender la deconstrucción de noción estado –nación, como la transformación de los publico y de la sociedad civil. Contexto específico, construcción social, niños y niñas sujetos políticos en contextos de conflicto (familia, escuela, comunidad). Espacios de aprendizajes en el -diálogo de saberes-, espacio en la esfera pública para el fomento de las humanidades, particularmente para fundamentar y entender el mundo. (Quintero L. T., Las escuelas como territorios de paz, 2012)

- Rastros en la toma de decisiones, tomar postura en la ética política, fundamentos para construir la paz y aprender lecciones de vida contextualizando la experiencia del daño moral y reflexionando en caminar la palabra para adquirir principios

sólidos éticos- morales y políticos para no llegar allí y no permitir contaminarnos de la violencia, aquella que se fundamenta en la filosofía del mal. Tarea que nos convoca en colectivo a enfocar los saberes hacia las buenas practicas pedagógicas significativas en el restablecimiento de la cívica y fomento en la ética del cuidado con el otro, como eje en ciudadanía. (Quintero M. , las narrativas del Mal, 2009)

- Retos, en reconocer poner en contexto político, social, cultural e histórico lo que es la guerra y lo que es la paz, estas causas están presentes en las RS de paz, en los imaginarios de paz, porque no podremos resolver y dar cuenta de las vivencias, de las prácticas, de las emociones públicas, en tejidos de sentido, tejido social, sino damos importancia debida y oportuna. Reconocimiento que permite avanzar para cultivar las emociones políticas porque el amor en la justicia está presente en los niños y niñas que serán líderes y lideresas en realidades reservadas en la cotidianidad. (Nussbaum, 2014). Respetar en la diferencia estos procesos socios culturales que en colectivo gestan país, en un entorno con respecto al referente contrario de vida, estas violencias generacionales, instauradas silenciosamente en la cotidianidad y reproducidos por los medios de comunicación, la religión, la política. Desaprender la guerra y amar la vida, querer la paz, implica la transformación de realidades concretas como experiencia pedagógica para tejer sujetos políticos. Asumir una práctica pedagógica comprometida con la desnaturalización de los poderes normalizadores que limitan la emergencia de nuevas formas de construcción de tejido social. (Tras las huellas del saberv pedagógico, 2006), (Vinyamata, 2011)

- Retos para comprender el orden social de lo social, en la cultura de paz, para que sea el fundamento para la convivencia en el buen vivir, entender al ser humano con el otro en su espiritualidad, en sus emocionalidades para darle sentido a la vida; la significación del otro en común unidad, es dar sentido en tiempos de paz, para perdurar la especie humana; está ligado a la razón de ser, ligado al tejido social que emerge al interiorizar la necesidad del otro en relación con los otros, porque al construirse se da sentido al cambio de actitud, entenderlo en su condición, que crea identidad y que posibilita el reconocimiento del otro sin hacerle daño. (Yubero, 2008)

- Ritos para construir reconciliación en el encuentro, reconocimiento para recuperar las caras de la solidaridad, para evocar la música y el arte en la memoria colectiva, para recuperar las fiestas de la alegría con el otro, con los otros. Lederach (1998) afirma que la reconciliación permite la resolución de la tensión entre un pasado destructivo que ha roto lazos y proyectos de vida, para construir conjuntamente un futuro compartido. Encuentros vitales en comunidad, emociones morales que dejan huella y cultivo para la paz. Pero no reducirlo solo al rito, sino entender y comprender en macro que es la cultura, que es tejer e hilar cultura en territorios de paz, que es lo que nos posibilita mantener vivo el pensamiento crítico en los imaginarios colectivos, en las relaciones, vínculos y prácticas cotidianas, expresiones culturales en clave de paz y convivencia, sin reproducir ideologías de muerte, porque en las festividades la muerte es necesaria, pero para ser combatida por la vida. Reconocer el conflicto necesario, pero debe ser transformado. Mantener fuerte la dinámica en el concepto de la alegría, según Mahatma Gandhi “la alegría está en la lucha, en el esfuerzo, en el sufrimiento que se

supone la lucha, y no en la victoria”. Estos conceptos de la solidaridad, de la esperanza y de la libertad para consolidar y tejer la paz. (Lederach, 2008)

- Rostros para humanizar la guerra y eso implica humanizar la paz. (DIH)

Dar la cara, todos los que forman parte del conflicto tienen rostro (las víctimas tienen rostro, los victimarios tienen rostro y es de responsabilidades asumir dar la cara a la paz. Reclamar una real participación ciudadana es la posibilidad de compartir espacios pedagógicos, acuerdos humanitarios que dé cuenta de poner la cara, caminar la palabra, conversar con el otro para emancipar procesos pedagógicos que implica creatividad para crecer en paz y en solidaridad y crear cultura de paz. (Unicef, estado mundial de la infancia, 2009)

- Rutas, de aprendizajes con los otros en la alteridad, para la que la sociedad decida y pueda entender y comprender las identidades en las transformaciones y éstas van implícitas en las relaciones y los vínculos y desde allí se tejen ética y políticamente estas relaciones en la complementariedad, porque saber respetar y dialogar y convivir y amar, son las relaciones vinculantes en la organización social y en la participación de espacios comunitarios, solidaridad en identidad de colectivos para las discusiones en políticas públicas que gestan proceso en cultura de paz con los otros; el otro se manifiesta en la alteridad con el rostro del derecho, en la justicia social por el bien común. (Dussel, 1973). La otredad, también puede ser otra mirada desde la ética del encuentro con el otro, en la ayuda y en el cuidado. Una verdadera ética inevitablemente tiene que enfrentar el problema del otro para trazar la actitud del hacia él. En la otredad, una visión filosófica con Levinas, en el humanismo del otro hombre, una visión ideal

somos todos iguales, y en lo concreto todos somos distintos, pero tenemos los mismos derechos. Somos iguales y somos distintos. El otro nos constituye, nos destruye, nos ayuda y nos complica, nos posiciona y nos cuestiona. La filosofía hacia el otro, la cuestión del otro y de la alteridad adquiere significación. (Levinas, 1974). Otra mirada, son otros enfoques, o modelos biopsicosociales, en la teoría de los enfoques de las capacidades con Nussbaum. (Perspectiva relacional de intervención, 2014)

Por tanto, hay que Desistitucionalizar esas rutas oficiales para la paz y empoderar otras experiencias, “los otros”, otras experiencias pedagógicas y no institucionales, experiencias alternativas, entren al proceso. Sistematización de experiencias constructoras de paz. (alianza educación para la paz, 2016)

“no se trata de tener derecho a ser iguales, sino de tener igual derecho a ser diferentes”
Anónimo

BIBLIOGRAFÍA

- Alianza educaciòn para la paz.* (2016). Obtenido de sistematizaciòn de experiencias educativas para la paz : <http://www.educacionparalapaz.org.co/>
- Autores, I. (2007). *metodologias cualitativas en ciencias sociales.mmodelos y procedimientos de anàlisis.* Biblos metodologias.
- Boff, L. (2002). *el cuidado esencial, etica de lo humano compasiòn de la tierra.* Trotta.
- Borda, O. F. (2005). *La violencia en Colombia Tomo I.* Taurus.
- Borda,O F. (2009). Una sociología sentipensante para América Latina. Colombia: CLACSO. Tomado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/fborda/fborda.pdf>
- Castro, S. (2007). *El giro decolonial .* Panamericana.
- DANE . (2016) La población proyectada de Colombia. Tomado de: <http://www.dane.gov.co/reloj/>
- DANE,(2016). Estadística por demografía y población en Colombia. Tomado de: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion>
- el tiempo politica proceso de paz en colombia
- Durkheim, E. (1920). *la educacion moral .* Morata.
- Dussel, E. (1973). *Para una ètica de la liberaciòn latinoamenricana.* siglo xxi ediitores.
- Dussel, E. (1973). *Para una ètica de la liberacion latinoamericana.* siglo xxi argentina editores.
- Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestiòn de conflictos.* Icaria .
- Freire, P. (1970). *pedagogia del oprimido .* Uruguay: siglo xxi editores.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacificos, paz y conflicto,desarrollo y civilizaciòn.* Bakeaz.

Galtung, J. (2009). teoria de los conflictos. *Revista Paz y Conflictos*.

Guilligan, K. (1982). *La moral y la teoria*. efe.

HOYOS, V. (2001). LA FILOSOFIA POLITICA DE JORGEN HABERMAS. IDEAS Y VALORES, 116, 132-144. Tomado de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/30422/1/29235-105030-1-PB.pdf>.

Hoyos, G. (2004). *Practicas de inclusion. Que significa educar en valores hoy?*. Octaedro.

Hoyos, G. (23 de Octubre de 2012). El perdòn es de lo imperdonable. *Archivo del Tiempo*.

Huila, D. d. (2014). Cooperativas-semilleros Lideres. *Diario del Huila*. Obtenido de <http://www.diariodelhuila.com/dominical/cooperativas=-semillero-de-lideres-cdgint20140427103623130>

Internacional, A. (2012). *informe 2o12 Amnistia Internacional. el estado de los derechos humanos del mundo*.

Jimenez, F. (2014). la geopolitica de la educaciòn para la paz. *Revista paz y conflictos*.

Jimenez, M. (2012). *Breve estudio sobre vlas ideas de paz, serie pacicultoras*. Bogotá: Observatorio de paz.

Jodelet, D. (2007). *Representaciones Sociales, teoria e investigaciòn*. Universitaria UdG.

Lederach, J. P. (2008). *La imaginacion moral. El arte y el alma de construir la paz*. Grupo Norma .

Luckmann, B. y. (2005). *Ka construcciòn social de la realidad*.

Luckmann, B. y. (2005). *La construcciòn social de la realidad*. Amorrortu.

Màrquez, I. E. (2000). *PEI institucional*. Neiva.

- Mingol, I. C. (2009). *Filosofía del cuidar*. Acaria editorial s.a.
- Moe. (1997-2007). *Monografía político electoral departamnto dle Huila*.
- MUÑOZ.Francisco A, L. (2000). *El reconocimiento de la Historia de l. universidad de Almeira*.
- Muñoz, F. (2009). Revista RPC. *Revista Paz y Conflictos no. 7, 23*.
- Neiva, A. d. (2016). *Plan de Desarrollo 2016. Documento Didàctico*.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas*. Paidos.
- ONU. (1999). *Informe sobre desarrollo Humano*.
- Perspectiva relacional de intervencìon*. (Febrero de 2014). Obtenido de www.3sbizkaia.net:
http://www.3sbizkaia.org/Archivos/Documentos/Enlaces/1603_Publicaci%C3%B3n_Perspectiva_Relacional_Intervenci%C3%B3n.pdf
- PNUD. (2010). *Huila, análisis de la conflictividad, 2010*.
- PNUD. (2015). *Panorama general. Informe sobre Desarrollo humano*.
- POT. (2013). *Plan de ordenamiento territorial*. Neiva.
- Quintero, L. T. (2012). *Las escuelas como territorios de paz*.
- Quintero, L. T. (2012). *las escuelas como territorios de paz. construccìon social del niño y la niña como sujetos politicos en contextos de conflicto armado*. Clacso.
- Quintero, M. (1998). *Nueva validaciòn de un modelo para predecir la acciòn moral* .
- Quintero, M. (2009). *Desplazamiento forzado: narraciones, memorias y ciudadanias*.
- Quintero, M. (2009). *las narrativas del Mal*.
- Reflexion politica. (2016). *revista del instituto de estudios politicos*.

Registradora Nacional (2016). Resultados plebiscito. Tomado de:
http://www.registraduria.gov.co/?page=plebiscito_2016

ROSATO, Cássia M.. El poder en la paz imperfecta y en Foucault. *Fractal, Rev. Psicol.* [online]. 2012, vol.24, n.1, pp.45-58. ISSN 1984-0292. Tomado de:
<http://dx.doi.org/10.1590/S1984-02922012000100004>.

Sousa, b. d. (2009). *Las epistemologías del sur*. Clacso coediciones, siglo xxi editores.

Tras las huellas del saber pedagógico. (2006). Universidad Nacional .

Unicef. (2002). *informe unicef* .

Unicef. (2009). *estado mundial de la infancia*. Obtenido de Unicef:
<https://books.google.com.co/books?id=0csYufuHlYC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>

Vinyamata, J. g. (2011). *El largo camino hacia la paz*. barcelona .

Wikipedia, resolución de conflictos. (s.f.). Obtenido de
https://es.wikipedia.org/wiki/Resoluci%C3%B3n_de_conflictos

Yubero, s. (2008). *sociedad educadora, sociedad lectora*. Cuenca- ecuador: la mancha.