


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

Neiva, 21 de noviembre de 2016

Señores
CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN
UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
Ciudad

La suscrita:

CAROLINA CUÉLLAR SILVA, con C.C. No. 26.644.603, autor de la tesis y/o trabajo de grado o titulado “Representaciones sociales de la paz y la violencia en niños y niñas de 12 – 14 años de edad, de la institución educativa bello horizonte, del municipio de Florencia – Caquetá”, 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.

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 3

TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO: Representaciones sociales de la paz y la violencia en niños y niñas de 12 – 14 Años de edad, de la Institución Educativa Bello Horizonte, del Municipio De Florencia – Caquetá.

AUTOR O AUTORES:

PRIMERO Y SEGUNDO APELLIDO	Primero y Segundo Nombre
Cuellar Silva	Carolina

DIRECTOR Y CODIRECTOR TESIS:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Gonzalez Salamanca	Luz Stella

ASESOR (ES):

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Gonzalez Salamanca	Luz Stella

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
PÁGINAS: 207

AÑO DE PRESENTACIÓN: 2016 **NÚMERO DE**

TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una X):

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

	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS					  	
	DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	2 de 3

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

MATERIAL ANEXO:

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

PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:

Español

1. Paz
2. Violencia
3. Representaciones Sociales
4. Escuela
5. Familia
6. Comunidad

Inglés

- Peace
Violence
Social Representations
School
Family
Community

RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)

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

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

La investigación se desarrolló desde un modelo cualitativo, en su dimensión hermenéutica, haciendo énfasis en las narrativas como método central, este informe, asumió como parte del macro proyecto el estudio de las representaciones sociales que sobre paz y violencia tienen los niños y niñas de la Institución Educativa Bello Horizonte del Municipio de Florencia (Caquetá).

ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)

At present it can be said that the demands of civil society for peace have been strengthened and voices are heard from social movements and citizens in general, in favor of a scenario that puts an end to confrontations and from place to space of peace. Issues related to peace, war, violence, are part of everyday conversations and the messages to which children are exposed through the media. However, we do not know what social



GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS

DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO



CÓDIGO

AP-BIB-FO-07

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

3 de 3

representations they have built around these issues.

Therefore, the Master in Education and Culture of Peace, considered it vital to advance a macro research project which, it was proposed to identify and understand the Social Representations of Children and Girls of Huila, Putumayo and Caquetá on Peace and Violence and, in addition, the interest to generate knowledge about the peace in regions strongly affected by the armed conflict in Colombia

The research was developed from a qualitative model, in its hermeneutic dimension, emphasizing the narratives as a central method, this report assumed as part of the macro project the study of social representations that about peace and violence have the children of the Bello Horizonte Educational Institution of the Municipality of Florence (Caquetá).

APROBACION DE LA TESIS

Nombre Presidente Jurado: **HIPOLITO CAMACHO COY**

Firma:

Nombre Jurado: **MYRIAM OVIEDO CORDOBA**

Firma:

Nombre Jurado: **ELIANA JOHANA GONZALEZ SALAMANCA**

Firma:

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA PAZ Y LA VIOLENCIA EN NIÑOS Y NIÑAS DE 12 – 14 AÑOS DE EDAD, DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA BELLO HORIZONTE, DEL MUNICIPIO DE FLORENCIA – CAQUETÁ.

CAROLINA CUÉLLAR SILVA

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y CULTURA DE PAZ

Neiva

2.016

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA PAZ Y LA VIOLENCIA EN NIÑOS Y NIÑAS
DE 12 – 14 AÑOS DE EDAD, DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA BELLO HORIZONTE,
DEL MUNICIPIO DE FLORENCIA – CAQUETÁ.

CAROLINA CUÉLLAR SILVA

Trabajo presentado para optar el título de Magister en Educación y Cultura de Paz

Asesora: Mg. LUZ STELLA GONZÁLEZ SALAMANCA

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
MAESTRIA EN EDUCACION Y CULTURA DE PAZ

NEIVA

2016

AGRADECIMIENTOS

A la vida por darme esta oportunidad, pero especialmente a Cindy Tatiana, Angela María, quienes con su amor me dieron la fortaleza y la serenidad suficiente y valiosa para avanzar y culminar este proceso, a José Angel, porque en mis prolongadas ausencias pude contar con su apoyo, a doña Jael y Guillo, quienes siempre estuvieron cuidando de mis viajes, en ese ir y venir constante que significó este proyecto.

A mi maestra, Myriam Oviedo Córdoba, a quien la vida puso en mi camino en un sentimiento de amistad, afecto, admiración y respeto profundo e infinito. Gracias por cada una de sus enseñanzas, por el rigor de sus argumentaciones, por la confianza y sobre todo por los vínculos que se tejieron y fortalecieron día a día.

A mi directora, Luz Stella Gonzáles, por su acompañamiento en los momentos de mayor incertidumbre, su aliento, apoyo, confianza y optimismo fueron fundamentales para culminar esta apuesta.

A mis maestros y maestras, Marieta Quintero, Vera Grave, Juan Carlos Amador, Claudia García, Hipólito Camacho, Nelson Rojas, por cada uno de sus valiosos aportes en este proceso de formación, igualmente a mis compañeras de viaje, especialmente Adriana, Martha Lucía y Carla por su apoyo incondicional; de cada uno ustedes aprendí el valor de la diferencia y del reconocimiento, pero también el valor de la deliberación y la indignación en esa apuesta por construir un mundo mejor.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN.....	9
INTRODUCCIÓN	11
CAPITULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y JUSTIFICACIÓN.....	13
1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA.....	13
1.2 OBJETIVOS	26
1.2.1 Objetivo General	26
1.2.2 Objetivos Específicos	26
1.3 JUSTIFICACIÓN.....	27
CAPÍTULO II. ANTECEDENTES Y REFERENTE CONCEPTUAL.....	34
2.1 ANTECEDENTES	34
2.1.1 Estudios sobre las representaciones sociales de paz, guerra y violencia.....	34
2.1.2. Estudios sobre violencia en niños niñas e instituciones educativas.	36
2.1.3. Estudios sobre paz con niños, niñas e instituciones educativas	39
2.1.4. Estudios sobre violencia, paz e inseguridad en comunidades afectadas por la violencia armada.	40
2.2. REFERENTE CONCEPTUAL.....	45
2.2.1. Noción de Representaciones Sociales	45
2.2.2. Noción de violencia	53
2.2.3. Noción de Paz	59
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DEL ESTUDIO.....	66
3.1 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	67
3.2 POBLACIÓN.....	68
3.3 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	69
3.4 ESTRATEGIA DE RECOLECCIÓN DE LOS RELATOS	70
3.5 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	75
3.6 ESTRATEGIA DE SISTEMATIZACIÓN	77
3.7. ELABORACIÓN DEL TEXTO COMPRENSIVO	84
3.8. VALIDEZ DEL ESTUDIO	85
CAPITULO IV: HALLAZGOS	87
4.1 DESCRIPCIÓN DE LOS ACTORES.....	88

4.2 DESCRIPCIÓN DE LOS ESCENARIOS	89
4.3 LAS VOCES DE LOS NIÑOS, DE LOS CÓDIGOS ABIERTOS A LAS CATEGORÍAS AXIALES.....	98
4.3.1 Representaciones sociales de violencia	99
4.3.1.1 La violencia en la familia	99
4.3.1.2 Violencia en la escuela.....	106
4.3.1.3 Violencia en el barrio	109
4.3.2. Representaciones sociales de paz	114
4.3.2.1. La paz en la familia	114
4.3.2.2. La paz en la escuela.....	119
4.3.2.3 La paz en el barrio	123
4.4 DE LAS CATEGORÍAS AXIALES A LAS CATEGORÍAS SELECTIVAS.....	128
4.4.1 Representaciones Sociales de Violencia.....	129
4.4.1.1 Representaciones sociales de la violencia en la familia	129
4.4.1.2 Representaciones sociales de violencia en la escuela.....	138
4.4.1.3 Representaciones sociales de violencia en el barrio.....	148
4.4.2 Representaciones sociales de Paz	153
4.4.2.1 Representaciones Sociales de Paz en Familia	153
4.4.2.2 Representaciones Sociales de Paz en el Barrio	161
4.4.2.3 Representaciones sociales de Paz en la escuela.....	167
4.5 DE LAS CATEGORÍAS SELECTIVAS AL CAMPO REPRESENTACIONAL.....	172
4.5.1 Representaciones sociales de violencia para niños y niñas de la Institución Educativa Bello Horizonte.....	173
4.5.1.1 Representaciones sociales de violencia en la familia	174
4.5.1.2 Representaciones sociales de la violencia en la escuela.....	177
4.5.1.3 Representaciones sociales de violencia en el barrio.....	181
4.5.1.4 Representación social de violencia para niños y niñas de la institución educativa bello horizonte.....	185
4.5.2 Representaciones sociales de paz de los niños y niñas de la institución educativa bello horizonte	187
4.5.2.1 Representaciones sociales de paz en familia	187
4.5.2.2 Representaciones sociales de paz en la escuela.....	191
4.5.2.3 Representaciones sociales de paz en el barrio.....	195
4.5.2.4 Representación social de paz para niños y niñas de la Institución Educativa Bello Horizonte	199

5. CONCLUSIONES..... 202

6. BIBLIOGRAFÍA..... 204

ABSTRACT

At present it can be said that the demands of civil society for peace have been strengthened and voices are heard from social movements and citizens in general, in favor of a scenario that puts an end to confrontations and from place to space of peace. Issues related to peace, war, violence, are part of everyday conversations and the messages to which children are exposed through the media. However, we do not know what social representations they have built around these issues.

Having as a reference the above statement, the Master's Degree in Education and Culture of Peace, considered it vital to advance a macro - research project which, it was proposed to identify and understand the Social Representations of Children of Huila, Putumayo and Caquetá on the Peace and Violence. It also arises from the interest in generating knowledge about peace in regions strongly affected by the armed conflict in Colombia

The macro - project quoted addressed the research question: What are the Social Representations about peace and violence of children of Huila, Putumayo and Caquetá? It was defined as a qualitative study, involving 150 children between the ages of 12 and 14 distributed in 7 municipalities in three departments and with the entailment of 20 researchers and two main researchers.

The approach of these topics from the research requires a non-traditional approach. For this reason, the research proposal is developed from a qualitative model, emphasizing the

narratives as a central method and without ignoring the possibility of making complements from other approaches such as ethnography.

In particular, the research team that presents this report, assumed as part of the macro - project the study of the social representations about the peace and violence of children of the Bello Horizonte Educational Institution of the Municipality of Florencia (Caquetá).

Key words: peace, violence, social representations, children, girls, school, family and community.

RESUMEN

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

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

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

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

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

De manera particular, el equipo de investigación que presenta este informe, asumió como parte del macro – proyecto el estudio de las representaciones sociales que sobre paz y violencia tienen los niños y niñas de la Institución Educativa Bello Horizonte del Municipio de Florencia (Caquetá).

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

INTRODUCCIÓN

La Institución Educativa Bello Horizonte ubicada en el barrio del mismo nombre, del municipio de Florencia, Departamento del Caquetá, fue fundada en 1993 en Asamblea de la Junta de Acción Comunal quienes acordaron la construcción de la escuela. En 1995 se hizo la inauguración oficial iniciando con un nivel pre-escolar y todos los grados de primaria, en el año 1999 se inauguran el restaurante escolar y en ese mismo año se crea el programa de educación para adultos los sábados.

En el año 2003 en el marco de la Ley General de Educación de 1994 y la Ley 715 del 31 de diciembre del 2001, se crea la figura de Institución Educativa entendida como el conjunto de establecimientos educativos agrupados o fusionados bajo la orientación de una sola unidad administrativa y se convierte en sede de la I.E. Jorge Eliécer Gaitán, en el año 2004 se construyeron cinco aulas de clase, se termina y adecua la sala de computadores y sala de conferencia, actualmente cuenta con 500 estudiantes y 16 docentes en la jornada de la tarde.

La población estudiantil corresponde a niños, niñas y jóvenes de estrato uno y desplazados, la mayoría habitan el mismo barrio, sector que carece de escenarios deportivos, las vías de acceso se encuentran en mal estado, con deficiencia en la prestación de los servicios públicos como agua, energía eléctrica y alcantarillado; en general condiciones que no favorecen el bienestar en de la comunidad, con múltiples expresiones de violencia que afectan principalmente la población más vulnerable, en este caso a niños y niñas que allí habitan.

Teniendo en cuenta lo antes expuesto, nuestro trabajo de investigación consistió en indagar sobre la forma de conocimiento que desde la cotidianidad utilizan niños y niñas para explicar su entorno, específicamente los imaginarios de paz y violencia desde diversos escenarios, como la escuela, la familia y la comunidad. Además, explica desde sus condiciones y contextos los significados y concepciones sobre la paz y la violencia como formas de construcción social a partir de las realidades de sus entornos.

En este sentido, la investigación es abordada desde el enfoque cualitativo permite realizar el análisis de la realidad social de los niños de la institución educativa, de tal manera que admite develar, comprender, explicar e interpretar las experiencias y las vivencias de los escolares como sujetos trascendentales en el contexto donde interactúan constantemente.

Por lo expresado anteriormente, resulta de gran importancia este trabajo investigativo, dado que sus resultados se pueden utilizar como estrategia para generar planes y políticas tendientes a disminuir el conflicto y mejorar la convivencia de niños y niñas en la Institución Educativa Bello Horizonte, tanto para los profesores, los padres de familia, los directivos docentes, las entidades encargada de la educación en el Municipio de Florencia y la comunidad en general.

CAPITULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y JUSTIFICACIÓN

1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA.

Las guerras y conflictos armados han sido una constante en la historia colombiana. Así, siguiendo a Sánchez (1996) la guerra social de resistencia indígena a la conquista y colonización española, antecedió 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 prepararía el camino para las guerras por la independencia nacional.

La independencia, trajo consigo otros conflictos. Durante el siglo XIX se libraron en nuestro suelo: a) ocho guerras civiles generales, promovidas y dirigidas por la aristocracia latifundista liberal o conservadora, donde los terratenientes fueron generales y los peones soldados; b) catorce guerras civiles locales desatadas entre grupos que controlaban el sistema de dominación política en los estados soberanos y c) guerras populares libradas por tropas voluntarias bajo el mando de generales con ideología revolucionaria y democrática (García). A esto se suman la guerra con el Perú y dos golpes de cuartel. Este ciclo de guerras continuó al inicio del siglo XX con la Guerra de los Mil Días.

A mediados del siglo XX aparece la llamada “violencia” término que referencia a una guerra campesina y de los partidos liberal conservador. Con la instauración del Frente Nacional y el triunfo de la Revolución Cubana surge la guerra de guerrillas organizada por grupos y movimientos con inspiración revolucionaria la cual se ha prolongado hasta nuestros días. En las

postrimerías del siglo en mención surgen las guerras del narcotráfico, el paramilitarismo, la conformación de organizaciones de delincuencia común que generan nuevas formas de violencia en el ámbito público.

En este contexto constituido por el cruce de distintas guerras parece haberse configurado una cultura de la violencia. Ésta fundamenta enfrentamientos entre partidos políticos, pugnas en la escuela, batallas en la familia y las luchas en los barrios donde las “fronteras invisibles” se convierten en territorios de guerras 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 (Sánchez, 1996).

Esta cultura de la guerra se expresa en los eventos de violencia interpersonal entendida como la “...agresión intencional que tienen como resultado una lesión o daño al cuerpo o a la salud de la víctima y no la muerte, cuyo ejecutante no es un familiar...” (Forensis, 2011:104). Estos eventos expresan disputas entre dos o más personas que no se reconocen como interlocutores válidos y generan una relación asimétrica en la que pretenden imponer su punto de vista. La violencia interpersonal representa el desconocimiento del otro como igual en la diferencia.

En Colombia para el año 2011 las víctimas de esta forma de violencia alcanzaron la proporción más alta de los últimos diez años: 152.865 lesionados, 7.681 más que en el 2010, es decir, 331,99 casos por 100.000 habitantes. (Forensis, 2011). De acuerdo con el análisis del Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, las lesiones por violencia interpersonal en Colombia en 2011 generaron la pérdida de 205.297 años de vida saludable. La

misma fuente señala que la mayoría de los eventos (72.624, 47,5 %) ocurrieron por riña, ajuste de cuentas, venganza o consumo de alcohol, el 12.5% se presentaron en hechos relacionados con la violencia socio política: secuestros, terrorismo, entre otros (Forensis, 2011).

En cuanto a los agresores el 54% fueron conocidos de la víctima: amigos, conocidos sin ningún trato, vecinos, compañeros de trabajo o estudio; el 28.7 % de las agresiones fue perpetrada por desconocidos (43.884 casos) y el 10.8 % por miembros de las fuerzas armadas y de policía. Por otra parte, 83.538 casos (54.6 %), ocurrieron predominantemente en lugares públicos, como la calle, lugares de esparcimiento con expendio de alcohol, mientras el 14% de los casos ocurrió en el entorno privado de la víctima. En el Departamento del Caquetá la violencia intrapersonal alcanzó un total de 831 casos de los cuales 569 fueron cometidos contra hombres y 252 contra mujeres.

El homicidio es otra expresión de la cultura de la guerra. Éste representa la eliminación de aquel no reconocido como interlocutor válido, por ello, es una de las acciones más graves que puede cometer una persona y está tipificado como delito. Si bien es cierto para el 2011 se reportó que la tasa nacional de mortalidad pasó de 38.36 a 35.95 homicidios por 100.000 habitantes, ésta aún está muy por encima de la tasa mundial de 6.9 por cada cien mil habitantes (Forensis, 2011).

Los homicidios en Colombia, según el sexo, muestran una razón hombre a mujer de 11 a 1. Con respecto a la edad, la media general fue de 31.6 años y la mayor prevalencia está en los grupos de 20 a 24 años (3.189casos) y de 25 a 29 años (3.002 casos). En cuanto a las causas del homicidio de hombres aparece relacionado con venganzas por ajuste de cuentas y riñas, mientras

que el de mujeres se relaciona con violencia intrafamiliar, en especial de pareja. (Forensis, 2011).

La cultura de la guerra se expresa también en los 89.807 casos de violencia intrafamiliar reportados en el 2011, 371 casos más que el 2010 (Forensis, 2011); la tasa nacional de este delito fue de 195,04 por 100.000 habitantes. En cuanto a las víctimas el 88.4 % son mujeres y solo el 11.5 % son hombres. De acuerdo con Forensis (2011) el mayor número de casos de violencia intrafamiliar se presenta en la vivencia de las víctimas, durante las horas de la noche y los fines de semana. Para el mismo periodo se presentan 14.211 casos de violencia a niños, niñas y adolescentes, 480 más con respecto al año anterior.

La escuela es otro ámbito de expresión de la cultura de la guerra. Si bien la violencia escolar puede ser tan antigua como las mismas instituciones, recientemente ha tomado relevancia, tanto por el creciente interés de la sociedad por la protección de los niños y las niñas ante cualquier maltrato y por la intensificación de agresiones entre pares. Así en Colombia una encuesta realizada en Bogotá por la Alcaldía Mayor de Bogotá, la Universidad de los Andes y el DANE entre el 6 de marzo y el 7 de abril del 2006 en 807 colegios públicos y privados de todos los estratos, mostró que el 56 % de los estudiantes ha sido víctima 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 Secretaría de Educación de Bogotá, mostró que la intimidación escolar ha crecido en la última década, pues en 217 colegios hubo 76.424 casos de violencia escolar en el 2009 y el incremento en el 2010 fue de 40 mil casos de violencia en el primer trimestre de este año. De esta cifra, 29.218 fueron cometidos por mujeres y 47.206 por hombres. Cabe resaltar que el 76% de los casos reportados se dan en las localidades de Kennedy, Usme, Ciudad Bolívar, Bosa, Suba, Usaquén, San Cristóbal, Tunjuelito Engativá (Pinto, 2010), citado por Romero (2012).

Además de estas formas de violencia es claro que la escuela ha vivido las múltiples violencias que han marcado la historia de nuestro país. Así, (Guzmán Campos, Fals Borda, & Umaña Luna, 1980) muestran que en la época de la violencia algunas escuelas tenían trincheras y refugios antiaéreos, revelan los asedios sexuales a maestras por parte de los actores armados, y que algunos maestros incitaban a sus estudiantes para que abuchearan o apedrearan a los del partido contrario. También son evidente 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.

Por otra parte, niños y niñas han vivido de diversas maneras los impactos de la guerra. Las fuerzas armadas legales e ilegales cometen actos de violencia y abusos contra ellos y ellas entre los que figuran la violencia sexual, el asesinato, el reclutamiento, 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. La guerrilla de las FARC es la organización que más niños mantiene en su poder, seguida por el ELN y después las Autodefensas ilegales (UNICEF, 2002).

Siguiendo los datos reportados por UNICEF (2002), en los últimos 4 años el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ha atendido a 752 menores entre los 9 y 17 años desvinculados de los grupos alzados en armas, de estos 512 eran hombres y 240 mujeres. El Ejército Nacional ha informado que en el 2001 murieron, huyeron o 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 vincularon forzosamente a los grupos armados ilegales. Los que reportan vincularse voluntariamente, 33.3% lo hacen por atracción a las armas y uniformes, otro 33.3% por pobreza, un 16.6% por relación cotidiana con los grupos armados y un 8.3% por enamoramiento o decepción amorosa (UNICEF, 2002:43).

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 primeros 14 días de enero de 2009, la cifra fue de 36 menores muertos por la misma causa. Diez de ellos fueron menores de 14 años y 5 de 0 a 4 años. Según un estudio de Coalición Colombia contra la vinculación de niños y niñas al conflicto armado, tan solo en el 2004 murieron diariamente 7 niños por causa violenta.

Paralelamente son varios los escenarios y las propuestas de construcción de paz que han surgido al largo de la historia, lo cual hace pensar que también se han construido en la sociedad colombiana representaciones sobre la paz.

Según (Pizarro, 2011) y Fisas (2010) 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 Betancur convocó a las guerrillas a un acuerdo de paz el cual fue firmado en La Uribe en 1984 éste dio lugar a que “las FARC ordenaran un alto al fuego que

duró formalmente hasta 1990, cuando el presidente Gaviria ordenó un ataque al centro de mando de las FARC (Fisas, 2010:5).

En 1990, se desmovilizó el M-19 y se aprobó una nueva Constitución en 1991 que formalizó el Estado de Derecho. A este proceso le siguió la desmovilización del Quintín Lame, el EPL y el PRT. En 1982 se desmoviliza el CER, en 1994 la CRS, MPM, MMM y FFG, y en 1998 el MIR.COAR y en 1991 y 1992 se celebraron encuentros en Caracas y Tlaxcala (México) entre el Gobierno y la Coordinadora Guerrillera Simón Bolívar, de la que formaban parte las FARC, el ELN y el EPL, pero las conversaciones de 1992 quedaron suspendidas después de que las FARC asesinaran a un ministro que tenían secuestrado. En 1995, la Conferencia Episcopal colombiana creó la Comisión de Conciliación Nacional (CCN), y en 1997, el presidente Samper propuso crear un Consejo Nacional de Paz formado por instituciones y sociedad Civil (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 Agenda de La Machaca. No obstante, en febrero de 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 el secuestro de un senador de la república.

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

Recientemente 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 acabó el conflicto armado. Este proceso está aún en desarrollo.

Igualmente, niños y niñas han sido testigos de diversas iniciativas de paz en las escuelas. Algunas de ellas son: el programa Aulas en Paz, el bachillerato pacicultor, las acciones derivadas de los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional desde el área de competencias ciudadanas, talleres y eventos de formación en resolución de conflictos en las escuelas o las escuelas de perdón y reconciliación y otras más que no han sido documentadas.

Por otra parte, también niños y niñas han sido beneficiarios directos de acciones generadas desde la política nacional “Haz Paz” orientada a la construcción de paz y convivencia familiar y consolidación de familias democráticas y de diversas acciones generadas por las secretarías de salud departamentales y municipales, el ICBF, entre otras. También niños y niñas han sido testigos directos o indirectos de iniciativas de desarme ejemplo: las escuelas o pandillas de barrios de distintas ciudades, la celebración de la semana de la paz, marchas y manifestaciones en las que se reclama la paz y simultáneamente se condena la guerra y la violencia.

El Departamento del Caquetá se ha caracterizado por ser territorio de colonización y frontera agraria en expansión, hordas colonizadoras que tienen sus inicios en la colonización dirigida por la concentración de tierras en el centro del país, el conflicto colombo-peruano que provocó la construcción de carretera Guadalupe – Florencia, posteriormente las olas migratorias del periodo 1946-1962, consecuencia de la violencia entre liberales y conservadores que se vivía en el país y que fue acelerada por la bonanza cocalera de la década de 1970 (Corporación Nuevo Arco Iris, 2007). Estos hechos marcan la dinámica social del departamento por la presencia de grupos armados, los cultivos de coca y el narcotráfico, y en décadas recientes la presencia de grupos paramilitares, dejando a la población civil, especialmente a niños, niñas y jóvenes en medio de la violencia asociada al conflicto armado y por esta al crimen en general.

La presencia de grupos armados hace parte de los muchos factores sociales, institucionales e históricos que han determinado que la ocupación del departamento del Caquetá. Desde mediados de los años 70 en el proceso de ocupación y colonización se aprecia una transformación significativa, que tiene que ver con lo económico dado que se comienza a pasar de una economía productiva de subsistencia a una economía extractiva de pequeña y gran escala en la producción de cultivos de uso ilícito, relegando actividades tradicionales como la ganadería y otros cultivos de pan coger. Con el cambio de prácticas económicas tradicionales se generan nuevas formas de relación, se pierde el espíritu campesino y solidario y empieza a imponerse el interés por el dinero.

El llamado milagro de la coca para campesinos pobres llegó a la región a finales de los años 70, cuando el crecimiento del consumo de la cocaína en Estados Unidos y Europa hizo insuficiente la oferta del Perú y Bolivia. Los grandes narcotraficantes repartieron semillas entre

los colonos miserables y volvieron más tarde por la producción. Los colonos se multiplicaron atraídos por la nueva bonanza, al margen de las leyes y a espaldas de la Colombia oficial incapaz de impedir la siembra de la coca. El dinero fácil de la droga irrigaba todas las actividades de la vida cotidiana, y guerrilleros comunistas de las FARC imponían el orden y cobraban impuestos sobre los cultivos de coca.

Estas dinámicas generaron desplazamientos forzados, fruto del conflicto que se origina en esa asociación de la coca en el proceso de colonización, luego aparecen nuevos sujetos sociales tales como el colonizador-coquero, los raspachines, los traquetos, etc., Desde el punto de vista cultural, según Disaster (2004) si antes la Iglesia y la escuela eran el centro aglutinante de la comunidad, a partir de la influencia del mundo de la coca, aparecen nuevos elementos como la cantina y el prostíbulo como los mayores aglutinadores de la comunidad en la región.

En este mismo contexto de economía ilícita se manifiesta de manera crítica el enfrentamiento entre las fuerzas insurgentes del M-19 y el Ejército Nacional dentro de lo que algunos han llegado a llamar "la Guerra del Caquetá", paralelamente las FARC-EP cambiaron su táctica de reclutamiento pasando del discurso ideológico al reclutamiento forzado de jóvenes campesinos; práctica que se mantiene desde entonces por los distintos grupos armados al margen de la ley y que hoy sigue siendo una de las causas importantes de expulsión de familias campesinas de la región, esto origina una serie de migraciones internas en el Departamento, que hacen crecer irregularmente la población urbana, principalmente su capital Florencia, generando invasiones de gran magnitud como la de "Las Malvinas" entre otras.

El Departamento del Caquetá ha sido escenario de múltiples propuestas de paz desde pasando por la propuesta del expresidente Belisario Betacurt en 1984, hasta la del expresidente Pastrana que culminó en 2002; sin embargo, con la terminación del proceso de diálogos con las FARC-EP, los hechos violentos en el departamento tuvieron un acelerado incremento, es entonces a partir de este momento cuando se empieza a consolidar el ingreso de otro actor armado en el escenario de conflicto en la región, hecho que fue anunciado por los medios de comunicación, en el cual el mismo jefe máximo de las Autodefensas, Carlos Castaño, afirmaba que en ese momento contaban con 20 frentes, cada uno de entre 100 y 150 hombres, y su meta era disputarle a las FARC el sur de Colombia, especialmente los departamentos de Meta, Guaviare, Putumayo y Caquetá.

Los paramilitares encuentran en el Departamento del Caquetá un potencial de financiamiento para su organización y un corredor estratégico para la guerra. Inicialmente los grandes propietarios empiezan a aportar económicamente a los paramilitares, pero posteriormente se convierten, conjuntamente con el resto de población, en víctimas de la extorsión y la violencia.

El conflicto armado en el departamento incrementa la vulnerabilidad de los maestros y maestras, niños, niñas y jóvenes, por amenazas, desapariciones, minas antipersonas, fuego cruzado, vacunas pecuniarias sobre sus sueldos, altos costos de desplazamiento a regiones y sitios apartados y aislados de la capital del departamento, igualmente ocasiona la destrucción de los escenarios académicos, utilización de instalaciones de las instituciones educativas como lugares de campamento, trinchera y escudo convirtiéndolas en escenarios de guerra por los actores del conflicto.

De los 2.604 educadores y 203 directivos (Datos de la Secretaría Departamental de Educación, 2012) se registraron 71 amenazados por estigmatización por posturas ideológicas; generando en estos servidores públicos pánico como producto del miedo en la convivencia en comunidades escenarios de la presencia y acciones de los actores armados.

Los índices de deserción escolar como consecuencia del conflicto armado se incrementan principalmente por la precaria situación económica de las comunidades que convierten a niñas y niños en mano de obra no paga para los ingresos familiares; y a los permanentes desplazamientos por la confrontación armada que obligan a las y los estudiantes a abandonar temporalmente o definitivamente las aulas de clase.

Según datos estadísticos de 2012 de la Secretaría Departamental de Educación, “El acceso a los servicios básicos de educación y salud es precario. La tasa de cobertura de educación es cercana al 70% con una marcada tendencia a la no finalización de la educación media y altos niveles de deserción. La educación preescolar en el área urbana y en los sectores populares urbanos no alcanza el 50% (45.79%). El 68.3% de la población está vinculada al régimen subsidiado, el 17.7% se encuentra por fuera del sistema. Tan solo el 14% se encuentra en el régimen contributivo. La desnutrición crónica asciende al 18% y la aguda al 0,87%. El Departamento no es ajeno a la situación alimentaria del país, pues importa del interior el 85% de los productos que consume, limitando la seguridad, la autonomía y la soberanía alimentaria.”

Existen bajos niveles de resultados en la prueba SABER 5° – 9° – 11°, quedando por debajo de la media Nacional, y se evidencia en el 42% de los establecimientos educativos se encuentran en niveles de “Débil y Muy Débil” en los grados 5° y 9° de las PRUEBAS SABER

(Áreas de Matemáticas y Ciencias Naturales), realizadas en el año 2009. Un 45% de las instituciones educativas se encuentran en niveles inferiores y bajo (Áreas de Filosofía e inglés), según resultados de las PRUEBAS SABER 11° del año 2011. (Plan de Desarrollo 2012 – 2015).

En el contexto nacional la calidad educativa del Caquetá presenta uno de los índices más bajos en los niveles de primaria y media; las razones para estos resultados pueden ser muchas, pero la educación fragmentada y esquematizada con que se forman las y los docentes hacen que los procesos pedagógicos sean meros mecanismos del saber, con poca o nada incidencia en la formación ciudadana en estos momentos de post-acuerdo y de construcción de convivencia, reconciliación y paz.

En este panorama la escuela y la educación en sí misma, resultan altamente afectadas por el conflicto armado, debido a que son utilizadas por los diversos actores como espacio de concentración y confrontación, poniendo en riesgo la vida de estudiantes y docentes; razón para la suspensión de actividades escolares y en otros casos, el desplazamiento obligado de los docentes y estudiantes, quienes salen del lugar para salvar sus vidas.

El Departamento del Caquetá cuenta con 216 Instituciones, con alrededor de 108.926 alumnos, lo que significa un promedio de 500 alumnos por institución. Florencia posee el mayor número de establecimientos educativos que albergan a 37.617 estudiantes distribuidos en las 17 instituciones legalmente reconocidas por la Secretaria de Educación, con una cobertura escolar de 38.228 estudiantes matriculados en los diferentes niveles y atendida en establecimientos educativos oficiales y privados (Sed. 2012).

Como vemos los niños y las niñas en Colombia y el Caquetá han sido expuestos de diversas maneras a la guerra y sus distintas manifestaciones, y es un tema que circula la interacción cotidiana. Sin embargo, no conocemos las representaciones sociales sobre la guerra que poseen los niños y niñas.

Por lo antes expuesto, la pregunta que orienta el presente trabajo de investigación es ¿Cuáles son las Representaciones sociales de la paz y la violencia en niños de 12 – 14 años de edad, de la Institución Educativa Bello Horizonte, del municipio de Florencia – Caquetá

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo General

Identificar las Representaciones Sociales de la Paz y la Violencia, en la familia, la escuela y la comunidad de niños, niñas y jóvenes de 12 – 14 años de edad, de la Institución Educativa Bello Horizonte, del municipio de Florencia – Caquetá.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Identificar y describir las representaciones de paz y violencia que poseen los estudiantes de la Institución Educativa Bello Horizonte del municipio de Florencia-Caquetá

□ Interpretar las representaciones sociales de paz y violencia en la familia, la escuela y la comunidad de los estudiantes de la Institución Educativa Bello Horizonte del municipio de Florencia-Caquetá.

1.3 JUSTIFICACIÓN

En un país donde su historia ha sido construida en medio de guerras y conflictos políticos que han permeado todos los aspectos de la vida cotidiana de sus habitantes, se debe avanzar en propuestas para procurar una sociedad más solidaria, justa, donde el reconocimiento del otro se convierta en “una oportunidad para aprender a construir otro tipo de relaciones, así como para prepararnos para la vida, aprendiendo a hacer valer y respetar nuestros derechos de una manera no violenta” (Cascón, 2010) .

Desde finales del siglo XX y en los albores del siglo XXI la escuela ha entrado en crisis, precisamente porque no ha podido trascender como un medio socializador. En la era de la mundialización la escuela cobra verdadera importancia por la responsabilidad que se tiene en la formación de las nuevas generaciones en medio de las dinámicas del mundo globalizado, convulsionado, marcado por guerras, conflictos, desigualdad social, falta de oportunidades y en general por una sociedad violenta en la que crecen nuestros niños, niñas y jóvenes, ignorando las nuevas concepciones de paz, convivencia y conflicto.

Con el marco de observación anterior, podemos apreciar que desde el devenir histórico de nuestra sociedad surgen nuevas concepciones de paz y de violencia que están relacionadas con la experiencia construida desde los diversos ámbitos culturales que recorre el ser humano, y en

contextos escolares, dichas concepciones, definen los estilos de enseñanza y de aprendizaje, construyen significados y en general son la representación del mundo en la escuela.

Estas representaciones configuran la motivación, el compromiso, las disposiciones, preferencias y tendencias, que definen sus estrategias en el ejercicio de la enseñanza, y en general sus habilidades para cumplir con el encargo social que a la escuela se le ha encomendado; aspecto, que en el mundo actual debe repensarse, puesto que “en las nuevas corrientes pedagógicas hay una apreciación común que considera que toda práctica educativa debe orientarse a la creación de una cultura de paz, a hacer de la paz una cultura”. (Vera, 2012).

Es evidente que a la escuela llegan niños, niñas y jóvenes provenientes de diversos sectores sociales, con múltiples expresiones de violencia, que generalmente se reproducen como patrones vivos al interior de los contextos escolares, es decir, y como lo afirma Jiménez R. M. (2012:39) citando a (Tuvilla Rayo, 1993) “la tarea de la educación para la paz consiste en desaprender constantemente las consignas de una cultura basada en la intolerancia, la competitividad, la insolidaridad y el belicismo”.

En este sentido, frente a situaciones agresivas, conflictivas y violentas que constantemente presentan los estudiantes en contextos escolares, le corresponde a la escuela intervenir y formar los nuevos ciudadanos del país, más aún cuando actualmente parecen existir muchas razones para justificar la violencia y la guerra como son: el hambre, la miseria, la injusticia, la venganza, la pobreza, el secuestro, la delincuencia, el terrorismo, etc, como lo afirma Jiménez (2012), se trata entonces de encontrar más razones para la paz y para lograrla desde la educación esta debe ser entendida como una dimensión fundamental de todo el proceso formativo.

La educación para la paz y la no violencia exige replantearnos en todo el ambiente educativo, entendiendo las nuevas dinámicas de la sociedad actual, para que sea consecuente con los valores de la paz y no con los de la violencia y la guerra. Exige desterrar de nuestras comunidades educativas prácticas orientadas a reproducir la sociedad violenta y discriminatoria que hemos construido, y que corremos el riesgo de seguir reproduciendo si no cambiamos nuestra forma de pensar y de actuar. “Para ello es necesario, cambiar la cultura de la competitividad y del menosprecio, por una cultura de la reciprocidad, la tolerancia y el respeto a las diferencias.” (Jiménez R. M., 2012).

Es decir que las prácticas en la escuela deben dimensionar o contemplar las nuevas concepciones del mundo actual mediante la reflexión crítica contextualizada que posibilite la contrastación del conocimiento, el pensamiento y la acción con las situaciones a resolver, porque el modo en que ésta es significada por cada docente resulta fundamental para que niños y niñas se desarrollen como ciudadanos autónomos y reflexivos, capaces de asumir la construcción de una sociedad incluyente, desde prácticas ciudadanas que signifiquen el reconocimiento de lo humano, de sus sentimientos de sus capacidades, por tal razón, la educación es el camino desde donde se debe asumir.

Es claro que cuando niños y niñas viven en contextos violentos aprenden que situaciones como la guerra, el narcotráfico, la violencia familiar, la injusticia, el asesinato, la mentira, la crueldad y múltiples expresiones más degradantes de la condición humana, son parte de su cotidianidad y de su paisaje, en tanto expresiones como la honestidad, la ternura, la reconciliación y la no violencia, desaparecen de sus disposiciones corporales, razón por la cual el conflicto

generalmente se resuelve de manera violenta, puesto que no desarrollan la capacidad para encontrar salidas creativas, humanas, alternativas y pacifistas.

Ambientes planteados anteriormente tiene efectos dañinos para la sociedad, especialmente para niños y niñas, puesto que se forman menores de edad retraídos, temerosos, incapaces de manifestar sus miedos, mentirosos y desconfiados, quienes generalmente resuelven sus conflictos de manera violenta, sin dimensionar el daño que le pueda causar al otro, carentes de expresiones mínimas que tengan que ver con la solidaridad, el afecto, el respeto o el cuidado a la vida misma.

Ante este panorama es imperante encontrar nuevas formas de relacionarnos, una nueva cultura de la paz misma, paz como educación, paz como pedagogía, paz como una dimensión del ser humano que le permita reconocer sus emociones, sentimientos y razones y validarlo en las diferentes formas de encontrarnos con el otro, es decir, construir nuevas formas de ciudadanía. Concepto que hace referencia a elementos amplios para la sana convivencia en una comunidad, determinada mediante actuaciones o mediaciones virtuosas, las cuales están relacionadas con las concepciones sobre la estética, la ética, la moral y la política, a partir de las cuales se desarrolla el ejercicio de ciudadanos.

En este sentido, los marcos de ciudadanía que exigen el mundo de hoy tienen que ir más allá de los conocimientos, es decir, la acción práctica debe estar orientada a ejercer de manera autónoma y a partir de procesos cognitivos donde es fundamental la capacidad de reflexión, comparación y diferenciación, en el que las emociones juegan un rol preponderante precisamente en las relaciones con el yo y con los otros.

Esto nos indica que en la escuela en los conocimientos que se imparten a niños y niñas, no se deben desconectar del significado emocional, esta es una dimensión real que implica el reconocimiento de sentimientos como alegría, enojo, temor, rabia, indignación, amor, solidaridad, amistad, asco, repugnancia, resentimiento, culpa, vergüenza, etc. Es entonces, a partir de aquí donde nace la posibilidad del encuentro con el yo y con el otro, del entendimiento, que nos permita formar ciudadanos autónomos, reflexivos y autocríticos, capaces de convivir de manera armónica en medio de las diferencias, esto es la cultura del cuidado, como principio para la paz y la no violencia.

En efecto, lo anterior nos indica que se debe rescatar el concepto del cuidado como elemento necesario para generar una cultura de paz, es el cuidado precisamente el paradigma ético de la nueva civilización, que hace un llamado ser humano a recuperar las habilidades para vivir en paz, y a la escuela a reflexionar sobre los sentimientos y las condiciones particulares de los niños, niñas y jóvenes que llegan a sus contextos, descubrir sus virtudes y capacidades para potenciarlas y disminuir los elevados niveles de violencia por los que está atravesada la denominada sociedad contemporánea.

Resulta oportuno plantear que en la sociedad actual dominada por los avances de la ciencia y la tecnología, es cada vez es más frecuente encontrarnos que lo hoy es ciencia ya mañana se convierte simple en tecnología, y donde el sentido del ser humano se opaca y se olvida, porque el mundo se desarrolla en la denominada virtualidad en la que solo necesita una computadora y otro dispositivo electrónico mediante los cuales puede acceder desde su casa y satisfacer todas sus necesidades de manera individual, y son estos ambientes a los que niños y niñas están expuestos constantemente.

Es precisamente esta dinámica en la que se desenvuelve la sociedad actual, la que la ha llevado a una crisis que se manifiesta en el descuido y la indiferencia, puesto que se ha perdido el contacto con la realidad concreta, restando posibilidades de desarrollar la creatividad, la inteligencia y la compasión, formando generaciones de niños y niñas incapaces de reconocer sus propios conflictos y de solucionarlos de manera pacífica, quienes en medio de la soledad en la que viven, conductas violentas se vuelven normales, cotidianas y aceptables en el entorno, tanto natural como social.

Los conflictos constantes que se generan en el contexto escolar, situaciones de violencia, desequilibrio emocional y cognitivo, y problemas por la indisciplina entre otros, están afectando enormemente la integridad de niños y niñas de la Institución Educativa Bello Horizonte, razón por la cual existe una preocupación latente de docentes, estudiantes, directivos docentes y comunidad educativa en general, lo que señala esta investigación como oportuna a la necesidad actual por la que está atravesando dicha institución.

Para la Institución Educativa Bello Horizonte, este tipo de propuestas es fundamental, especialmente, si se tiene en cuenta que la población estudiantil proviene en su mayoría de contextos violentos, conflictivos, intolerantes, injustos e inestables, fruto de relaciones construidas desde el ámbito familiar y que tienden a reproducirse en la escuela, por ser el lugar de encuentro donde convergen personas distintas y con intereses no siempre armónicos. En este sentido, Zurbano Diaz de Cerio (1998), considera que la escuela puede y debe convertirse en lugar idóneo para que los niños y niñas aprendan las actitudes básicas de una convivencia libre, democrática, solidaria y participativa, aspectos mucho más importantes y urgentes que el

aprendizaje de muchos contenidos que no cambian la vida de las personas ni mejoran nuestra sociedad.

CAPÍTULO II. ANTECEDENTES Y REFERENTE CONCEPTUAL

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

2.1 ANTECEDENTES

Entre las investigaciones consultadas se abordan estudios de nivel internacional, nacional y regional. Los antecedentes se organizaron de acuerdo con categorías analíticas. La primera hace referencia a estudios sobre las representaciones sociales de paz guerra y violencia, la segunda muestra trabajos sobre la violencia realizadas con niños, niñas e instituciones educativas, la tercera categoría evidencia estudios sobre la paz en donde niños, niñas fueron los actores de los mismos en el contexto de las instituciones educativas, finalmente la cuarta categoría analítica referencia estudios sobre violencia, paz e inseguridad en comunidades afectadas por la violencia armada. El valor de presentar estos trabajos reside en señalar las tendencias de las investigaciones realizadas.

2.1.1 Estudios sobre las representaciones sociales de paz, guerra y violencia.

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 se propuso evaluar contenidos y estructuras de las representaciones sociales en mención. Por ello desde el punto de vista metodológico consistió en la administración

de tareas de asociación libre en torno a estímulos relacionados con guerra y paz a 112 estudiantes de los colegios de secundaria de la ciudad de Venecia. Los autores investigaron diferencias relacionadas con el sexo, la edad y la escolaridad; además prestaron atención al papel de las actividades de educación para la paz. Los resultados indican una representación de la guerra basada en muerte y destrucción mientras la representación de la paz está basada en experiencias emocionales íntimas y positivas. Esta última parece más débil y polisémica.

En 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. Para la recolección de información 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 por ello las técnicas para la recolección de la información estuvieron centradas en la entrevista abierta, la escritura de textos y la encuesta. Se acudió al análisis de palabras e imágenes, la observación, los significados y la investigación inductiva generadora de hipótesis a partir de datos. En los resultados los investigadores exponen que los jóvenes proponen en sus discursos un país con seres humanos respetuosos de la vida del otro, de sus derechos y deberes, capaces de vivir en paz, con oportunidades de prosperidad. Los jóvenes consideran el proceso de paz un método de protección ciudadana, un camino para exigir el respeto de los derechos humanos en procura de un mejor desarrollo de nuestra sociedad.

López (2009) 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”. Este estudio se propuso Comprender cómo la lectura que los niños y las niñas hacen de los noticieros de televisión influye en los contenidos de sus representaciones sociales de violencia y de paz; identificar las representaciones sociales de violencia y de paz en los niños y las niñas como resultantes de la lectura de los noticieros de televisión. La investigación adoptó un enfoque histórico hermenéutico y siguió un diseño etnográfico; como instrumentos se utilizaron: el diario de campo, encuesta a padres de familia, entrevistas simiestructuradas 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 homogenizador del sentido común. Señala la autora la necesidad de superar la alienación noticiosa para 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 violencia en niños niñas e instituciones educativas.

El Ministerio del Interior de Chile (2010), realiza el estudio “Percepción de la violencia en los establecimientos educativos”, por medio de una muestra intencionada de 13

establecimientos de educación en municipios con alta vulnerabilidad social de Santiago de Chile, se aplicó un cuestionario a 4.015 estudiantes de ambos sexos entre 10 y 18 años de edad. El estudio precisa el incremento, observado partir de la década de los ochenta, en muchos países de Europa y América, de hechos violentos alrededor de las instituciones educativas han crecido de manera significativa, El 23,3% de los estudiantes participantes en el estudio, declaró haber sido agredido por alguien en el contexto educacional versus el 28% que declaró haber agredido durante el mismo período. La mayoría de las víctimas y victimarios de agresión suelen ser hombres y la edad en que más se presenta la violencia es entre los 10 y 14 años por lo que llaman a realizar acciones pedagógicas que permitan construir ambientes armónicos de trabajo. El estudio manifiesta que además de los hechos relacionados con la violencia directa, existe dentro de los planteles la violencia difusa, la cual se gesta verbalmente entre los estudiantes y no se detecta fácilmente, sirviendo de caldo de cultivo para los estallidos y agresiones violentas de carácter físico.

Blaya, C. y Debarbieux, E. (2011), desarrollaron en Francia la investigación: “La violencia en los colegios de enseñanza primaria: ¿cómo están los alumnos franceses? En la investigación intervinieron en un trabajo colaborativo cinco universidades con la participación de 12.326 estudiantes de primaria entre 8 y 11 años de edad. La muestra fue seleccionada aleatoriamente y los datos se recogieron en 157 centros de enseñanza primaria pública en Francia. Sobre los resultados los investigadores dicen:

“Uno de cada diez alumnos declara no estar bien o no sentirse bien: ellos tienen un sentimiento de inseguridad fuerte y son víctimas de violencias repetidas. El 16% dice que le pusieron un sobrenombre de modo frecuente, el 25% que lo insultaron y el 14% que fue excluido

de su grupo de compañeros. El 17% asegura que fue golpeado de modo repetido y el 11% que sufre ambas violencias: físicas y psicológicas. Los niños son más violentos que las niñas, pero también más victimizados que ellas. Todo esto tiene consecuencias sobre el clima escolar y comprobamos que las violencias verbales o psicológicas tienen efectos tan negativos como las violencias físicas en la percepción del ambiente general del colegio” (Debarbieux & Blayac, 2011)

En Andalucía (España) Ramos (2008), desarrolló la investigación “Violencia y victimización en adolescentes escolares”, en la cual se profundizó sobre el análisis de la violencia escolar y la victimización en los adolescentes, a partir de estudiar los factores individuales, familiares, escolares y sociales. La investigación siguió un método cualitativo y se trabajó con 12 centros escolares. Dentro de las reflexiones finales se puede decir que “los niveles de acoso escolar en los centros de secundaria son mucho menores de los que pretende transmitir los medios de comunicación” (Ramos,2008: 367), para lo cual plantea la necesidad de tener un instrumento adecuado para evaluar y definir lo que es el acoso escolar desde el punto de vista legislativo.

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

información. El cual incluyó la aplicación de un cuestionario de caracterización, redes de asociaciones y grupos focales. Finalmente concluye que:

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

2.1.3. Estudios sobre paz con niños, niñas e 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 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.

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

Umaña (2009), publicó la investigación “Representaciones sociales de la inseguridad en el Salvador de la posguerra”. (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, de carácter documental, recoge las dos líneas de trabajo investigativo sobre las violencias desarrolladas por el autor en los últimos años: Parainstitucional y contraestatal. Define la violencia CONTRAESTATAL como la “...agenciada

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

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

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

Por su parte, Cruz (2008) realizó la investigación “Educar para gestionar conflictos en una sociedad fragmentada. Una propuesta Educativa para una Cultura de Paz”, como tesis doctoral en

la Universidad de Barcelona. El estudio, realizado desde el enfoque crítico social (investigación acción participación), se propuso analizar líneas de educación para la paz, la transformación de conflictos y prácticas desarrolladas en la zona urbana de la Amazonía colombiana, específicamente en el municipio de Florencia (Caquetá). Como un componente final del estudio, se estructuró una propuesta en Cultura de Paz y Gestión de Conflictos en la zona amazónica colombiana. Cruz (2008) plantea en la propuesta pedagógica que “La construcción de una Cultura de Paz alberga entre sus fines, comprender mejor la interacción con el otro, la tramitación de las contradicciones por las vías de la negociación, el diálogo, la no violencia, la creatividad y el reconocimiento integral de la persona” (Cruz, 2008).

Aclaro y reitero que el antecedente anterior es el aporte que como investigadora

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

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

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

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

decir, desde las prácticas culturales se configura el modo de exclusión, formas o manifestaciones de la violencia política sistemática.

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

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

Según los autores: “Las difíciles condiciones socioeconómicas de la Región Surcolombiana, donde se destacan diferentes formas de violencia política y generalizada, altos índices de desempleo y marginalidad social, no justifican las inadecuadas formas de solución del conflicto cotidiano, donde generalmente se elimina al otro, ...existen poblaciones en circunstancias

similares ...que se caracterizan por el manejo Pacífico de sus problemas". (Abella & Vargas, 2002)

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

2.2. REFERENTE CONCEPTUAL

2.2.1. Noción de 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.

El sociólogo francés Durkheim, trabajó entonces la representación social como pensamiento colectivo del hombre; sin embargo, no tuvo mucha trascendencia porque no fue muy bien aceptado en el mundo de la ciencia e investigadores, puesto que se estaba imponiendo en la

primera mitad del siglo XX el modelo conductista que da la razón a lo observable y al pensamiento individual. Con el paso del tiempo, en la segunda mitad del siglo XX, los investigadores y psicólogos sociales, en especial la escuela francesa, retomaron a Durkheim para explicar el comportamiento y mentalidad colectiva de las personas (Aguirre, 2004).

Para Durkheim, las representaciones colectivas constituían clases de fenómenos psíquicos y sociales, una forma de pensamiento que impera en una sociedad e irradia a todos sus integrantes (Moscovici, 1979).

“El individuo se forma como persona mediante la incorporación de este pensamiento colectivo, constituido por norma, valores, creencias, mitos, etc” (Moscovici, 1979, p. 28).

Estos son aspectos de funcionamiento colectivo, que van de lo individual a lo social. Además, Durkheim dice que la vida social es la condición de todo pensamiento organizado (Moscovici, 1979).

Serge Moscovici en su libro *el Psicoanálisis, su imagen y su público*, publicado en 1961 tomó como principal referencia entre otros, el concepto de las representaciones colectivas de Emile Durkheim, pero le da un giro a este concepto para incorporarlo en la sociedad moderna francesa.

De acuerdo al libro mencionado, las representaciones sociales son una forma de captar cómo funciona el mundo y su entorno. Cuando se habla de representaciones sociales, no se debe pensar que el universo exterior está aislado del individuo, sino que:

“...el sujeto y el objeto no son heterogéneos en su campo común. El objeto está inscrito en un contexto activo, móvil, puesto que, en parte, fue concebido por la persona o la colectividad como prolongación de su comportamiento y solo existe para ellos en función de los medios y los métodos que permiten conocerlo”
(Moscovici, 1979, p. 31-32).

Según (Moscovici, 1979) las Representaciones Sociales (RS) 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.

“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, la formulación de leyes.

“Las personas desarrollamos representaciones acerca de nuestro entorno físico a partir de un conjunto de informaciones socialmente compartidas que, más allá del mero reconocimiento de elementos espaciales y de su disposición y estructura, y ancladas en el sentido común y en nuestro contexto cultural, actúan como verdaderas teorías acerca de

cuál es nuestro entorno, qué podemos esperar y como debemos relacionarnos con él” (Jodelet, 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 sociocognitivas 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. Noción de violencia

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

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

En primera instancia se puede plantear que el conflicto es una situación en la que dos o más personas no están de acuerdo sobre algún tema en especial o con el modo de actuar de un individuo o un grupo. En todos los casos el conflicto supone un desacuerdo que no ha podido resolverse y por consiguiente genera procesos de tensión entre los implicados. Se procura trabajar por la solución de los conflictos, en la mayoría de los casos, los conflictos se superan mediante el

diálogo y los procesos de concertación y cuando esto se da, el conflicto es asumido como fuente de construcción, crecimiento y progreso, en ocasiones, el conflicto llega a generar situaciones de agresión y violencia. La negociación es una técnica de resolución pacífica de conflictos, y se da cuando dos o más partes involucradas dialogan cara a cara, analizando la discrepancia y buscando un acuerdo que resulte mutuamente aceptable, para alcanzar así una solución a la controversia.

Para negociar, debe existir en las partes involucradas en la disputa disposición, voluntad y confianza para resolver mediante el diálogo, exponiendo asertivamente la posición de cada uno y lo esperado del proceso. Siempre en una negociación existirá una satisfacción parcial de las necesidades, por cuanto el proceso involucra la capacidad de ceder para que ambas partes ganen en la negociación. Por lo anterior, es necesario dejar claro, que no siempre el conflicto supone una situación de violencia.

La violencia puede ser considerada como la acción de utilizar la fuerza y la intimidación para alcanzar un propósito, está relacionada con la agresividad, se refiere también al daño ejercido sobre los seres humanos por parte de otros seres humanos. Elsa Balir, plantea que *“violencia es cualquier acción (o inacción) realizada a otro ser humano con la finalidad de causarle daño físico o de otro tipo, sin que haya beneficio para la eficacia biológica propia. Lo que caracteriza a la violencia es su gratuidad biológica y su intencionalidad psicológica”*. (Blair Jaramillo, 2009) Algunos autores la consideran como un componente biológico presente especialmente en los animales superiores y que se utiliza por motivos de supervivencia para conseguir alimento, defender un territorio y reproducirse. El impulso de agresividad con consciencia e intención de provocar daño en el ser humano, se define como violencia. Algunos

autores afirman que la violencia es algo innato en el ser humano, uno de ellos es el teórico Kenneth Waltz, quien argumenta que el ser humano es agresivo por naturaleza y que utiliza la violencia y la guerra como una forma de supervivencia y para satisfacer sus necesidades. “La raíz de todo mal se encuentra en el hombre y, por consiguiente, él constituye en sí mismo la raíz del mal específico: la guerra” (Waltz, 2007).

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

En contra posición con los planteamientos anteriores, hay quienes afirman que la violencia no es “innata” sino que se aprende a lo largo de vida, se adquiere en el contexto social, los comportamientos violentos corresponden al ámbito de la cultura. Jean-Jacques Rousseau sostenía que el hombre era naturalmente bueno, que la sociedad corrompía esta bondad y que, por lo tanto, la persona no nacía perversa, sino que se hacía perversa, *“el hombre se vuelve malo, se llena de vicios ya que la moral es un producto social y no natural”* (I.E.S Dionisio Aguado, 2014). “El hombre nace bueno y la sociedad lo corrompe” es una frase muy representativa del

pensamiento de Rousseau que defendía la teoría del estado natural del hombre como ser de paz y armonía.

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

Galtung señala que "el hombre es un ser con capacidad de paz", la violencia no está en la naturaleza del hombre, el potencial para la violencia está en la naturaleza humana pero las circunstancias condicionan la realización de ese potencial. (Concha Calderón, 2009). Precisa además Johan Galtung que la violencia es el resultado del fracaso en la transformación de los conflictos, la raíz de la violencia se encuentra en la incapacidad de transformar los conflictos por medio del dialogo.

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

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

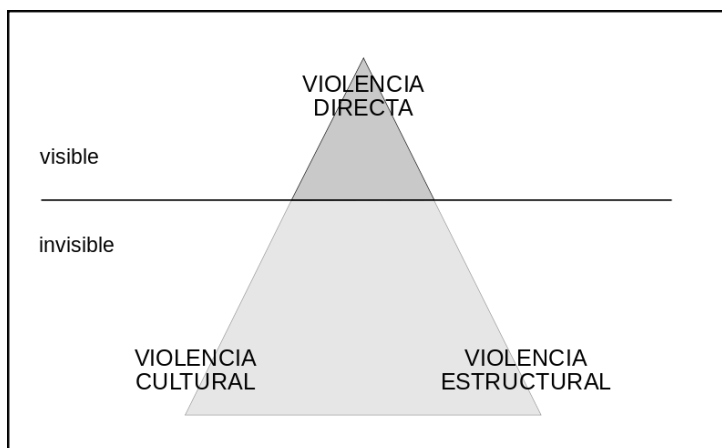


Figura 1. Triángulo de la Violencia. Tomado de (Concha Calderón, 2009)

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

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

La violencia cultural que corresponde a *“aquellos aspectos de la cultura, en el ámbito simbólico de nuestra experiencia (materializado en la religión e ideología, lengua y arte, ciencias empíricas y ciencias formales – lógica, matemáticas – símbolos: cruces, medallas,*

medias lunas, banderas, himnos, desfiles militares, etc.), que puede utilizarse para justificar o legitimar la violencia directa o estructural” (Concha, 2009). Este tipo de violencia cultural hace que los otros dos tipos de violencia parezcan correctos o al menos no equivocados.

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

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

Para Abello las formas culturales de violencia son:

“Todas aquellas conductas de diversa índole, que pueden ser del orden económico, político, religioso, o, en general, que responden a tradiciones y costumbres en las cuales una persona o grupo de ellas es tenido al margen o es excluida de posibilidades, o de espacios, o inclusive de derechos, y esa situación es vista por el conjunto como ‘normal’, o como designio divino, o algo similar, y a partir de esas circunstancias el violentado termina aceptando su situación”. (Abello T, 2002)

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

1. Sometimiento y dependencia: sometimiento de unos grupos por otros (religión y otro saber), irrespeto de los derechos humanos por parte del Estado hacia los particulares, y la dependencia entre.
2. Reglamentos: cuyo propósito es disciplinar, (manuales de convivencia).
3. Obediencia: instrumento para domesticar, imponer conductas de sometimiento y exclusión.
4. Lenguajes excluyentes: utilización de lenguajes de distinción social (verbales, gestuales y de representación) y por actividades (profesiones).
5. Costumbres excluyentes: discriminación racial o religiosa, cultural (mujer, homosexuales, niños, ancianos, indígenas). Por ejemplo, la mesa es un lugar de discriminación y autodiscriminación, y la silla un símbolo de poder, privilegio.
6. Marginamiento: producido por distintas formas de sometimiento y dependencia, por ejemplo, en sus posibilidades de decisión (desplazados) y en las decisiones que sobre ellos se toman. (Abello, 2003, pp. 101-159)

2.2.3. Noción de 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.

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.

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.

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)

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

Este estudio centró su interés en la comprensión de las representaciones sociales de paz y violencia de los niños y niñas de la Institución Educativa Bello Horizontes, del municipio de Florencia, departamento del Caquetá, a partir de reconocer que las representaciones sociales son una forma de conocimiento que posibilita la producción de comportamientos y la comunicación entre los individuos. Las representaciones sociales “constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal... presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica” (Jodelet 1986: 474).

Igualmente se acepta que las representaciones sociales posibilitan las interacciones entre los sujetos sociales, “...definen posiciones complementarias respecto a los objetos representados y proporcionan la impresión de formar parte de culturas o comunidades determinadas (Wagner y Elejabarrieta, 1994:824-25).

En este trabajo se acepta también que las personas, en la interacción social, construyen y modifican significados y símbolos sobre la base de su interpretación, en la que el lenguaje se constituye en su mediación más importante en tanto éste comunica, estructura y organiza la experiencia. Por tanto, se consideró que las narrativas de los niños y las niñas sobre sus experiencias de paz y violencia permitirían acceder a las representaciones y a su interpretación.

El presente estudio optó entonces por el abordaje de las representaciones sociales adoptando un enfoque cualitativo en su dimensión hermenéutica. Se consideró que esta opción

epistemológica permitiría obtener una comprensión sobre las representaciones y sus significados para las niñas y los niños expresados en los relatos de sus experiencias.

3.1 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Para el desarrollo 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).

En coherencia con lo expuesto, el conocimiento sobre el mundo social es construcción falible y subjetivas, y desde punto 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” (Domínguez y Herrera, 2013). Se acepta además que “los

significados se construyen de manera concertada con otros, reales o imaginarios... en las relaciones que se establecen con los demás” (Gergen, 1999^a).

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

3.2 POBLACIÓN

La población participante de la investigación estuvo constituida por los niños y las niñas de la Institución Educativa Bello Horizonte de la ciudad de Florencia, Departamento del Caquetá, con edades entre los 12 y 14 años. Se seleccionaron como unidad de trabajo un total de 8 niñas y 7 niños de manera intencionada, para ello se utilizaron los siguientes criterios de inclusión:

- Participación voluntaria en el estudio, buscando 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 para evitar alteraciones en la recolección de la información.
- Niños y niñas con facilidad para de expresión e interacción, que les permitiera establecer relaciones con los otros participantes y así expresar sus opiniones y experiencias y que permitieran fluidez de información y recolección de la misma.

3.3 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

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

Categorías de análisis	Concepto	Sub-categorías	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 familia	Expresiones acerca de experiencias de la vida en familia que niños y niñas consideran una afectación positiva de las interacciones con sus padres, hermanos y demás parientes
		Representaciones sociales de paz en la escuela	Expresiones acerca de experiencias de la vida en la escuela que niños y niñas consideran una afectación positiva de las relaciones en la escuela
		Representaciones sociales de paz en la comunidad	Expresiones acerca de experiencias de la vida comunitaria que niños y niñas consideran una afectación positiva

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

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

3.4 ESTRATEGIA DE RECOLECCIÓN DE LOS RELATOS

Los relatos de niños y niñas se produjeron y recolectaron en la interacción con la investigadora en dos momentos. Los momentos se refieren a lugares definidos en espacios y tiempos específicos con objetivos, actividades, expectativas y formas de interacción particulares.

Los momentos de recolección de la información fueron:

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

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

Los talleres lúdicos se desarrollaron con grupos de 15 a 17 niños; orientados por la investigadora y se organizaron a partir de una pregunta generadora la cual guio la selección de las actividades para los niños y niñas y la dinámica del taller (ver tabla 2).

TABLA 2 NOMBRES Y PREGUNTAS GENERADORAS

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

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

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

Cada taller implicó la realización de varias sesiones. Se entienden por sesiones las reuniones con los niños y las niñas las cuales duraron tres horas en promedio. Cada sesión de trabajo se dividió en momentos de actividad claramente diferenciadas los cuales se presentan en la tabla 3.

TABLA 3 MOMENTOS DE LOS TALLERES

MOMENTOS	DURACIÓN	OBJETIVO	ACTIVIDAD
Bienvenida	15 minutos	Promover la comunicación abierta, espontánea y tranquila al interior del colectivo	Dinámica de bienvenida
Empecemos Jugando	30 minutos	Promover un ambiente lúdico entre los participantes	Juego colectivo
Tematización	15 minutos	Presentación del tema de trabajo del taller.	Conversación
Expresando-ando	50 minutos	Promover la expresión verbal, pictórica gestual o corporal de los niños y niñas en relación con la paz y la violencia	Dibujos, performance, jugos de roles,
Refrigerio	15 minutos		
Puesta en común	60 minutos	Presentar las formas de expresión elaboradas a todo el colectivo	Presentación de productos al colectivo.
Dialoguemos sobre lo visto y lo escuchado	30 minutos	Promover la reflexión y la expresión de niños y niñas en relación con los productos	Conversación
Cierre	10 minutos	Concluir la sesión y abrir la expectativa de un nuevo encuentro	Despedida

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

El taller lúdico combinó actividades lúdicas con actividades de discusión y reflexión en las que las investigadoras indagaron sobre las representaciones sociales. Algunas de las actividades empleadas fueron: trabajo en grupos, juegos de integración y sensibilización, elaboración de dibujos, presentación de pequeñas muestras escénicas (performances)

improvisadas por los niños y las niñas participantes, discóforos, videoforos. Todas las actividades estuvieron orientadas a provocar la expresión de los niños y niñas ante la pregunta generadora planteada por las investigadoras. Por ello luego de la elaboración de dibujos, la presentación de las muestras escénicas, observar un video o escuchar una canción se abrió el diálogo y la discusión sobre los contenidos. Los talleres lúdicos permitieron conocer los juicios de niño y niñas sobre violencia y paz, comprender las causas y formas de relación que dan cuenta de ellas. Las actividades utilizadas en cada taller se presentan en la tabla 4.

TABLA 4. DINAMICAS Y ACTIVIDADES UTILIZADAS/TALLER

Taller	Técnica aplicada
1	Bingo de Presentación
1	Imagen estática sobre paz y violencia
1	Análisis y reflexión sobre las imágenes
2	Periódico fantástico
2	Recuerdos
3	Dramatización
3	Reflexión sobre la dramatización
4	Juego Teatral
4	Cuento Caperucita Roja desde el punto de vista de lobo
5	Dibujo sobre paz
5	Reflexión sobre la canción "PAZ, PAZ, PAZ" de Juanes
5	Reflexión sobre la canción "Desaprender la Guerra" de Luis Guitarra
5	Cajita de Sorpresas

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

Momento 2: Encuentro individual con la investigadora: El segundo momento tomó la forma de un encuentro individual con el investigador en el que primó el diálogo provocado a través de una entrevista abierta. En la entrevista se utilizaron dibujos realizados por los niños o las niñas en los encuentros lúdicos los cuales obraron como elementos generadores del diálogo. Este momento se desarrolló con niños y niñas escogidos intencionalmente por la investigadora que aceptaron tener ese encuentro. Los encuentros se realizaron en sala de sistemas de la Institución Educativa Belo Horizonte de Florencia - Caquetá. Cada entrevista duró aproximadamente 50 minutos y se realizaron dos sesiones con los niños y niñas que así lo consideraron.

3.5 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 la investigadora ejerció como una integrante 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 ienen 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 el contexto del grupo y la presencia de un moderador. En este trabajo el grupo de discusión partió de la introducción estímulos para el diálogo con los participantes como cuentos, canciones, historias relatos, dibujos videos sobre paz y violencia.

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

En este estudio la investigadora participó de los Talleres lúdicos y convirtiéndose en una 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 participantes enunciados en el taller lúdico. La observación participante posibilitó la obtención de relatos descriptivos en los que se captaron las propias palabras de los

niños y niñas orales o escritas, el desarrollo de los fenómenos descritos y recogidos a través de descripciones detalladas de las observaciones del investigador.

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

3.6 ESTRATEGIA DE SISTEMATIZACIÓN

La estrategia de sistematización se desarrolló utilizando elementos de la teoría fundada (Glasser y Straus, 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 para la estrategia de análisis de la información con el fin de dotarlo de rigurosidad y sistematicidad. Los elementos adoptados fueron: la categorización abierta, la construcción de categorías axiales y la construcción de categorías selectivas.

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

Etapa 1 Transcripción de la información: Esta etapa implicó la recolección de todo el material audio-visual de registro de la información y las notas de campo resultantes de los momentos de encuentro con las niñas y los niños y de las técnicas de recolección de la información empleadas. La transcripción de la información implicó en primera instancia la asignación de códigos de identificación por actores. Los códigos para cada participante se establecieron de la siguiente forma (ver tabla 5).

Tabla 5. Codificación de las niñas y niños

Dos primeros códigos	Número de taller o Entrevista así: T1 – Taller uno T2 – Taller dos T3 – Taller tres T4 – Taller cuatro T5 – Taller cinco E1 – Entrevista uno
letra	Distinción entre (H) hombre o (M) mujer
Número	Edad

FLO	Ciudad Florencia
Letra y número	Identifica el código asignado al niño o niña para la investigación.

Fuente: Elaboración de Cuéllar (2015).

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

Etapa 2 microanálisis: consistió en el análisis detallado “línea por línea”, de los textos que conformaron las unidades hermenéuticas (Charmaz, 2000; Strauss y Corbin, 2002; Charmaz, 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 analizados, efectuando una primera reducción de los datos obtenidos mediante la identificación de incidentes que aporten elementos útiles para el análisis del problema a partir de los discursos de los actores.

El microanálisis implicó la selección de porciones de texto en las cuales se identificaron “incidentes” entendidos como “aquella porción de los datos [...] que tiene significación en sí misma”, es decir, partes de la entrevista, grupos de discusión y de la observación participante que pueden ser analizadas separadamente porque son importantes para el estudio debido a que contienen los símbolos, palabras clave o temas relevantes (Trinidad et al. 2006:25).

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

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.

Ver tabla 6

Tabla 6. Codificación del texto por categorías y subcategorías

Unidad hermenéutica No.	Categorías
1	Paz en familia
2	Paz en la escuela
3	Paz en la comunidad
4	Violencia en la familia
5	Violencia en la escuela
6	Violencia en la comunidad

Fuente: Elaboración de Cuéllar (2015).

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 los datos. De acuerdo con Trinidad et al. (2006:48) en esta etapa de la codificación las investigadoras estuvieron abiertas a las ideas que se pudieran originar desde los datos textuales con los que se trabajó sino también aquellas provenientes de la experiencia y la revisión de la literatura sobre el problema de investigación. En este trabajo la codificación abierta permitió ver la dirección que fue tomando el estudio a partir de las voces de los niños y niñas.

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

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

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

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

Etapa 4 Codificación axial: Esta forma de codificación es "el proceso de reagrupar los datos que se fracturaron durante la codificación abierta" (Strauss y Corbin, 2002:135). La codificación axial "...consiste...en codificar intensamente alrededor de una categoría considerada como eje...por su gran capacidad explicativa respecto del problema de investigación," (Andréu et al.2007:92).

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

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

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

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

Etapa 5 Codificación Selectiva: se denomina así al proceso por el cual todas las categorías previamente identificadas son unificadas en torno a categorías “núcleo” o “central”, que muestra representaciones sociales de violencia 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 son forzada.
- El nombre de la categoría central pueda usarse para hacer investigación en otras áreas sustantivas que faciliten el desarrollo de una teoría más general.
- El nombre de la categoría central explica tanto las variaciones y el asunto central al que apuntan los datos.

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

3.7. ELABORACIÓN DEL TEXTO COMPRENSIVO

Esta última etapa del estudio corresponde al nivel comprensivo en el cual se pretende articular los elementos básicos en un texto de carácter argumentativo que dé respuesta a las preguntas de investigación planteadas en torno a las representaciones sociales de paz y violencia de los niños y niñas de la Institución Educativa Bello Horizonte de la ciudad de Florencia – Caquetá.

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

Para la elaboración del texto comprensivo se tuvieron en cuenta dos criterios propuestos por Valles (1997:352). El primero de ellos denominado criterio de parsimonia (o economía científica) el cual alude a la explicación y comprensión de un fenómeno con el mínimo de conceptos y formulaciones. La parsimonia o economía científica se obtuvo desarrollando la codificación selectiva al buscar las categorías centrales mediante un refinamiento analítico que

permite reducir las categorías para focalizar e integrar la teoría, permitiendo explicarla con una base mínima de conceptos (Valles, 1997; Strauss y Corbin, 2002; Trinidad et al., 2006; Andréu et al., 2007).

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

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

3.8. VALIDEZ DEL ESTUDIO

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

La coherencia argumental se logró a partir de la triangulación de técnicas, informantes, investigadores y las teorías pertinentes. En el mismo sentido, se tuvieron en cuenta cinco criterios básicos, reconocidos como propios del rigor de la investigación cualitativa a saber:

- Credibilidad: como verosimilitud de lo planteado.
- Significatividad contextual: como nexo dialéctico entre el texto escrito y su contexto cultural.

- Patrones comunes: como ocurrencias repetidas o frecuentes del fenómeno en observación – las R.S., en este caso- que se contrasta con lo inusual o atípico.
- La saturación: como suficiencia en la indagación, reflejada en la calidad y profundidad de las observaciones e informaciones recogidas.
- La posibilidad de confirmación y transferencia: asumida como la opción de corroboración de lo planteado en el mismo contexto y con los mismos actores, o en contextos y con actores similares.

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

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

CAPITULO IV: HALLAZGOS

Esta investigación se llevó a cabo por la autora durante el periodo comprendido entre marzo de 2013 y junio de 2014, de corte cualitativo cuyo objetivo consistió en identificar las Representaciones Sociales de la Paz y la Violencia, en la familia, la escuela y la comunidad de niños, niñas y jóvenes de 12 – 14 años de edad, de la Institución Educativa Bello Horizonte, del municipio de Florencia – Caquetá.

Para el logro de la comprensión de las representaciones de paz y violencia se recogieron relatos de los estudiantes mediante talleres lúdicos al interior de los cuales se aplicaron diversas técnicas y entrevistas a profundidad a catorce niños y niñas entre 12 y 13 años de edad del grado sexto. Los talleres elaborados por docentes y estudiantes de la Maestría en Educación y Cultura de Paz, indagaron sobre los conceptos, orígenes, actores, sentimientos, lenguajes de paz y violencia, y las 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 enmarcó igualmente teniendo en cuenta la Ley 1098 de 2006, dado que los niños y niñas menores de edad develaron experiencias, conductas y acciones de violencia, 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.
- La palabra niño o niña es seguida por una 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, 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 las autoras sobre las representaciones sociales de paz y violencia 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.

4.1 DESCRIPCIÓN DE LOS ACTORES

Los niños y niñas que participaron en la investigación cursan sexto grado en la Institución Educativa Bello Horizonte de la Ciudad de Florencia – Caquetá, actores que los conformaron 08 niñas y 06 niños que corresponde a población con niveles I y II del SISBEN y estrato 1, es decir en condición vulnerable, la mayoría desplazada.

Estas familias en su mayoría son empleados, jornaleros, entre otros oficios, cuyos niveles de ingreso cubren los escasos niveles de supervivencia y que provienen en su mayoría de

contextos violentos, conflictivos, intolerantes, injustos e inestables, con condiciones de vida precarias lo que eleva los niveles de vulnerabilidad de los mismos.

En cuanto a las familias de los menores, 5 corresponden a familias extensas (padre, madre, hermanos, tíos, abuelos), 5 familias monoparentales, 2 familias nucleares y 2 reconstituidas. Varias de estas familias en sus formas de estar aparecen múltiples situaciones de violencia física y psicológica, elementos que inciden en la enunciación de las realidades de los niños y las niñas.

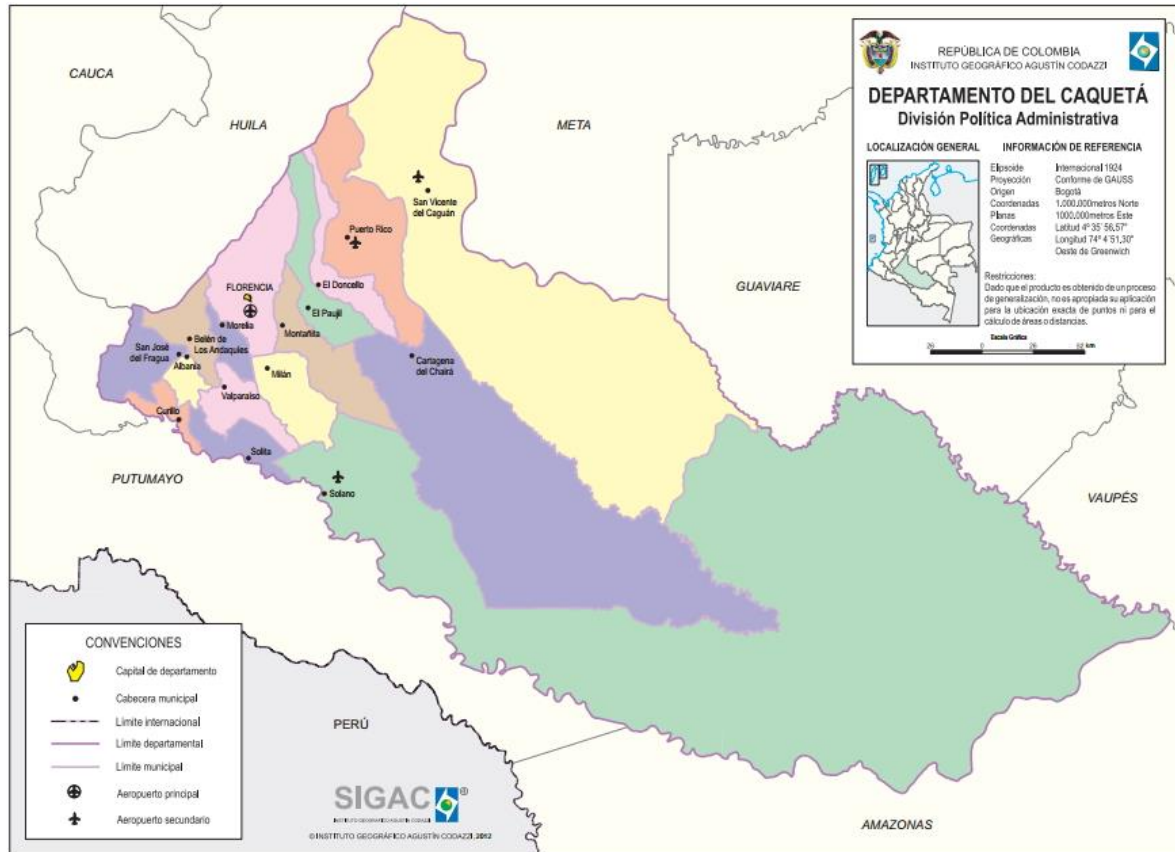
4.2 DESCRIPCIÓN DE LOS ESCENARIOS

El Caquetá es uno de los departamentos amazónicos más jóvenes de Colombia. Elevado a la categoría de departamento mediante ley 78 del 15 de diciembre de 1981. Se encuentra situado al sur del país y su espacio corresponde a las características biogeográficas, físicas y ambientales de la región amazónica. Tiene una extensión de 88.965 km² equivalente al 7.8% de la superficie del país, siendo el departamento más grande de Colombia. Se encuentra entre las coordenadas 0° 40' de latitud y 2° 58' de latitud norte y los; y 71° 30' y 76° 15' de longitud, al oeste de Greenwich. Limita por el norte con los departamentos del Meta y Guaviare; por el sur con el Amazonas y el Putumayo; por el occidente con Cauca y Huila; y por el oriente con Vaupés y Amazonas.

Cuenta con 16 municipios que son, en su orden de creación, Florencia (1912), San Vicente del Caguán (1950), Belén de los Andaquíes (1950), La Montañita (1955), El Paují (1967), El Doncello (1967), Puerto Rico (1967), y los municipios de Albania, Cartagena del

Chairá, Curillo, Milán, Morelia, San José del Fragua, Solano y Valparaíso creados en 1985.

Finalmente, Solita en 1974.



Fuente IGAC (2015).

Las actividades económicas corresponden principalmente en los sectores primario y terciario. En el sector primario se destaca la ganadería, la cual ocupa un importante renglón de la productividad, la actividad forestal ocupa otro sector significativo de la productividad departamental. Otras actividades que se desarrollan con menor intensidad tienen que ver con la agricultura, la piscicultura, la cría de especies menores, la minería, y la cacería de fauna silvestre

y en los últimos años actividades asociadas a la exploración y explotación de los recursos petroleros.

En el Caquetá, el conflicto armado se convirtió en un factor central en su configuración socio-espacial, dada su ubicación geográfica en la Amazonia, una zona contigua a la región andina y al Valle del Magdalena, lo ha convertido en un territorio estratégico en la dinámica del conflicto, constituye un corredor militar, desde donde las Farc-ep asedian áreas más integradas y una de sus zonas de aprovisionamiento y descanso cuando el Estado toma la iniciativa militar.

Igualmente cuenta con una población aproximada de 500 mil habitantes, de los cuales se estima que más del 50% es víctima directa del conflicto armado y el resto víctimas indirectas, esto significa que el conflicto armado es un factor central en la configuración socio-espacial del departamento, su ubicación geográfica como puerta de entrada a la Amazonia, contiguo a la región andina y al Valle del Magdalena, lo ha convertido en un territorio estratégico en la dinámica del conflicto, al facilitarse como corredor militar, desde donde las Farc-ep asedian a áreas más integradas a la economía nacional, por lo tanto de aprovisionamiento y repliegue.

El Caquetá se ha integrado al país por medio de sucesivos procesos de colonización, que a la vez son fruto de los conflictos del interior del país como válvula de escape a las presiones sociales, especialmente por la escasez de tierra en el centro del país generando tensiones sociales y económicas sobre las cuales se insertan, expanden y aún se mantienen las dinámicas del conflicto. Esa relación entre colonización permanente y persistencia del conflicto armado definió en buena medida el carácter antagónico de las relaciones entre el Estado central, la región y el departamento.

“El conflicto también ha sido un factor determinante en la conformación identitaria del Caquetá a lo largo de su historia, desde la ofensiva militar del Frente Nacional sobre la denominada República Independiente de El Pato, ubicada en el río del mismo nombre, uno de los afluentes del río Caguán, que dio origen a las Farc. El departamento sería luego el escenario de los ataques militares bajo la presidencia de Julio Cesar Turbay Ayala (1978-1982) y de las negociaciones fracasadas entre las Farc y los gobiernos de Belisario Betancur (1982-1986) y Andrés Pastrana (1999 y 2002). Finalmente, el departamento sería escenario del mayor intento estatal por derrotar a esta guerrilla en el contexto internacional de lucha contra el terrorismo y la política de Seguridad Democrática del gobierno de Álvaro Uribe (2002-2010).” (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD, 2014).

Según el del Censo del Dane 2005, para el 2.013, la población del departamento del Caquetá asciende a 465.477 habitantes, distribuidos en la siguiente forma:

Población			465.477
Cabeceras Municipales		273.371	
Zonas rurales		192.106	
Afrodescendientes (2.5%)	11.661		
Indígenas (1.1%)	5.026		

El departamento cuenta con 46 resguardos indígenas reconocidos, así:

Etnia	Ubicación
Coreguaje	Milan y Solano
Embera-Katio	Belén, Milán, Florencia y la Montañita
Inga	San José del Fragua, Solano y Solita
Nasa	Belén, Puerto Rico, San Vicente, San José y Solano

Uitoto y Andoke	Solano
Coyaima - Natagaima	Albania

Fuente: <http://cdn.ideaspaz.org/media/website/document/5445281ad0a0f.pdf>

Para comprender los procesos de conformación del departamento encontramos los siguientes periodos diferenciados que han impactado su configuración territorial:

1880 - 1978	La formación del piedemonte Caqueteño	Primer momento ¹
		Segundo momento ²
		Tercer momento ³

¹ El proceso de configuración regional del piedemonte caqueteño comenzó a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. El comienzo de esa etapa se caracterizó por la presencia indirecta del Estado, por cuanto éste cedió la administración de los territorios salvajes e incivilizados a los misioneros de la orden capuchina, y además porque la acción del Estado estuvo determinada por los intereses de los caucheros colombianos que demandaban una mayor presencia estatal ante los avances de los caucheros peruanos y la Casa Arana, en el contexto de la geopolítica del caucho que dominó la cuenca amazónica a comienzos del siglo XX (Ciro, 2008). En los años 30 el conflicto con el Perú dio lugar al mejoramiento de las vías, que permitió avanzar en la articulación del Caquetá al resto del país. Esa confrontación permitió aumentar la agencia de los ganaderos y políticos, especialmente los huilenses, frente al Estado Central. Ese proceso se expresa en las diferentes legislaciones y cambios de estatus que el Estado central, a través de sus leyes, promulgaba sobre el actual territorio del Caquetá (Ciro, 2008). Disponible en

http://www.co.undp.org/content/colombia/es/home/library/crisis_prevention_and_recovery/caqueta--analisis-de-conflictividades-y-construccion-de-paz.html

² Un segundo momento de poblamiento del piedemonte estuvo relacionado con la violencia política de mediados del siglo XX y el éxodo campesino andino hacia la frontera agraria. Ese éxodo en su mayoría estuvo compuesto por campesinos huilenses y tolimenses, con identidades políticas adscritas a los partidos Liberal y Comunista, que huían de la violencia y del problema campesino no resuelto en esos dos departamentos. Posteriormente, ya en el Frente Nacional, la violencia tiene su mayor expresión en los bombardeos a las regiones El Pato y El Guayabero. En abril de 1965, en el marco de la Guerra Fría, el gobierno nacional desató una gran ofensiva militar que incluía bombardeos y operaciones militares contra las llamadas Repúblicas Independientes, que se habían convertido en refugio de las autodefensas comunistas, una de estas era la región del río Pato. Esas acciones militares contra las autodefensas comunistas y las “Repúblicas Independientes” asentadas en Riochiquito, Marquetalia, El Pato y el Guayabero darían lugar a la conformación de las Farc-ep, y por ende, al inicio a una nueva etapa de la confrontación (Pecaut, 2008; Aguilera, 2010; Pizarro, 1991 y 2011; González, 1992 y 2000a). *Ibidem*

³ Un tercer momento de conformación del piedemonte estuvo relacionado con la colonización dirigida por el Estado en los años 60 y 70. En efecto, en el contexto reformista del Frente Nacional y con apoyo de recursos internacionales, el Estado incentivó la colonización dirigida que aceleró el poblamiento espontáneo. Dicha colonización terminó por consolidar la economía ganadera y no estabilizó el proceso colonizador, como era su propósito inicial. En el piedemonte caqueteño, el Estado ejecutó su política de colonización a través de la Caja Agraria y los proyectos Caquetá 1 y Caquetá 2, que fueron implementados por el INCORA. Los dos proyectos lograron que un número considerable de hombres y mujeres campesinas, que en sus regiones de origen eran minifundistas, jornaleros y peones, obtuvieran propiedades y consiguieran hacer el tránsito de un sistema agrícola de subsistencia a la actividad ganadera.

1.978 – 1.988	La crisis del modelo colonizador, la guerra del Caquetá y la economía de la coca ⁴
1.988 – 2.102	La violencia contemporánea ⁵

Pero no lograron la superación de las tensiones sociales y políticas derivadas del problema agrario que el Estado buscaba solucionar a nivel nacional con la colonización. Esto, ya que la colonización dirigida incentivó la colonización espontánea, la cual terminó por rebasar la capacidad del Estado de regularla, y también desplazó el ciclo migratorio: ya no hacia el piedemonte sino hacia la llanura amazónica en los cursos medios y de los ríos Guayas, Caguán, Orteguzza y Caquetá (Incora, 1972 y 1974; Marsh, 1983; Mora, 1987; Serrano, 1994). Al lado de esta colonización dirigida y espontánea, en esa etapa es necesario destacar la colonización empresarial, el fortalecimiento del Estado y el monopolio de la representación y la mediación política de los partidos tradicionales que tuvieron su máxima expresión en la hacienda Larandia y en el cacicazgo del político liberal Hernando Turbay, que se extendió desde 1960 hasta mediados de los años 90. En el primer caso se trató de la gran hacienda de Oliverio Lara y sus hermanos, que llegó a ser considerada la de mayor tamaño en el país, pasando de tener en 1935 un total de 1794 hectáreas a 35.000 hectáreas, en 1965, incluso alcanzó a manejar un presupuesto mayor que el de la entonces intendencia del Caquetá (Brucher, 1974; Artunduaga, 1987; Cubides, Jaramillo y Mora, 1989; Sinchi, 2000; Serrano, 1994; González, Ramón y Torrijos, 2003). En el segundo caso se trató del político liberal oficialista Hernando Turbay, quien poco a poco se convirtió en el principal dirigente del departamento, mediante sus prácticas clientelistas y corruptas (Ciro, 2012 y 2013). *Ibidem*.

⁴ En este periodo la crisis del modelo colonizador en el Caquetá provocó la transformación de la movilidad poblacional en dos modalidades: la denominada migración de retorno hacia los casos urbanos y la colonización de la llanura selvática, hacia los llanos del Yarí, el medio y bajo Caguán, y las partes altas, medias y bajas del río Caquetá. La movilidad poblacional se había transformado: el departamento ya no sólo era receptor de población, también registraba movilidad interregional.

Igualmente, se produjeron cambios en la economía ganadera: en el piedemonte se pasó del predominio de la ganadería productora de carne a la ganadería de doble propósito. Y en la llanura selvática, al poblamiento asociado con las ofensivas militares contra las Repúblicas Independientes y la violencia política de los años 50 y 60 se agregó otro flujo de población, en su mayoría colonos que no lograron consolidarse en el piedemonte. Esa colonización pasaría a una nueva etapa con la inserción y auge de la economía cocalera en el medio y bajo Caguán, en los años 80. La colonización cocalera y la presencia de las Farc serían definitivas en la construcción de las relaciones conflictivas entre el Estado Central y el campesinado.

En el ámbito político era evidente la pérdida de la capacidad de representación de los políticos tradicionales, que habían monopolizado el poder regional. Esa crisis generalizada incentivó el auge de la protesta social cívica y campesina, que luego fue instrumentalizada por el del M-19 y las Farc-ep.

El culmen de la crisis y del punto de inflexión sería la denominada Guerra del Caquetá, que se produjo en el contexto de la implementación del Estatuto de Seguridad adoptado por el presidente Turbay Ayala y consistió en una ofensiva militar como respuesta a la creación del Frente Sur del M-19 y a las sucesivas tomas de poblaciones y ataques guerrilleros de las Farc-ep y el M-19.

Estos hechos desataron la militarización de la región, así como asesinatos, torturas, desapariciones, violencia sexual y detenciones por parte de miembros del ejército contra dirigentes sociales, políticos y la población campesina, y controles excesivos a la movilización de la población y bienes de subsistencia (Molano y Reyes, 1978; Mora, et al, 1987; Cinep, 1982; Delgado, 1987; Conferencia Episcopal de Colombia, 2004; Valencia, 1998).

Según cifras del Cinep (1982), entre 1979 y 1982 fueron asesinados 144 campesinos y 240 sometidos a torturas, detenciones arbitrarias y tratos crueles. La represión generalizada del Estado y la consiguiente respuesta militar por parte de los grupos armados encontró en la crisis del modelo colonizador y en las tensiones políticas y sociales la oportunidad para la reproducción regional de la violencia en el Caquetá.

⁵ En estos años se hizo más evidente la imbricación entre las lógicas nacionales del conflicto y las tensiones de la sociedad regional. Además, la bonanza de la coca continuó alimentando la afluencia de población en las partes medias y bajas de los ríos Caguán y Caquetá. Por ejemplo, Cartagena del Chairá se convirtió en un eje central del proceso de colonización cocalera y la frustración que causó el fallido proceso de paz y desarrollo de mediados de los años 80 profundizó el distanciamiento entre las comunidades locales y el Estado, reforzando el orden guerrillero y la condición del medio y bajo Caguán, territorio estructurado por el conflicto. Esa situación se concretaría, en

Así, los procesos políticos, sociales y económicos en la historia del Caquetá han estado atravesados por el conflicto armado a través del tiempo y el espacio, sustentados en la persistencia de problemas de larga duración, como el agrario, salud, educación, vivienda, ingresos dignos, entre otros, que han impedido el ejercicio de una ciudadanía efectiva por parte de grandes sectores de la población, con un Estado ineficiente y centralizado que desconoce las particularidades contextuales, culturales y ambientales, pero que también poderes regionales en permanente contradicción que no permiten atender los problemas y necesidades de las comunidades.

primer lugar, en criminalización de la comunidad campesina cocalera por parte del Estado. Esta población responde con las multitudinarias marchas campesinas de 1996. Y en segundo lugar, en el predominio de las Farc-ep como actor capaz de imponer un tipo de orden alternativo y un control territorial, haciendo que el Estado dispute de manera esporádica ese dominio de la guerrilla (Vásquez, 2013).

Desde finales de los años 90, el Estado, presionado por la comunidad internacional -en particular por los Estados Unidos-, decide darle el mismo tratamiento al problema de los cultivos uso ilícito y a la lucha contrainsurgente, hecho que se concretó en el Plan Colombia. Este sería uno de los principales factores de discordia de las frustradas negociaciones entre las Farc-ep y el gobierno Pastrana. Esa situación se agudizó durante los dos gobiernos de Álvaro Uribe (2002-2010), en el contexto internacional de la lucha contra las drogas y el terrorismo, cuando el medio y bajo Caguán se convirtieron en un objetivo central en la política de Seguridad Democrática por medio de grandes operaciones militares dirigidas contra esta guerrilla.

En el campo político las transformaciones fueron evidentes. Así, en primer lugar, entre 1990 y 2010 se produjo la definitiva pérdida del protagonismo de la izquierda, el afianzamiento de los liberales turbayistas y el repunte del Partido Conservador para el final del periodo. Y, en segundo lugar, las Farc-ep renunciaron a la posibilidad y oportunidad de ampliar su influencia social y política mediante la participación electoral, tras el fracaso del experimento de la Unión Patriótica (UP), e iniciaron la práctica de abstenerse de participar directamente para hacerlo indirectamente, es decir, por medio de un control y “fiscalización” a la gestión de los alcaldes elegidos. Luego, desde 1997, comenzaron una nueva etapa, centrada en el sabotaje y la prohibición de las elecciones locales y regionales para anular cualquier vestigio de presencia estatal e institucional en sus zonas de influencia para consolidar una especie de “poder dual” (Cubides, 2005; Vásquez, Vargas y Retrepo, 2011, Vásquez, 2013 y Ciro 2013).

En resumen, el recuento de los procesos políticos, sociales y económicos de la historia del Caquetá muestra que el conflicto armado y su presencia diferenciada en el tiempo y el espacio se explican por la persistencia de problemas de larga duración, como son: la no solución de tensiones económicas y sociales, especialmente del sector rural, que han impedido el ejercicio de una ciudadanía efectiva por parte de grandes sectores de la población; y en el ámbito político, por un proceso inacabado de la construcción del Estado que se expresa en una presencia diferenciada de las instituciones, y en una articulación de las regiones y localidades por medio de los poderes regionales y locales previamente establecidos. *Ibídem*.

Estas tendencias contemporáneas del conflicto armado, la violencia asociada a este ha desencadenado en graves consecuencias en la situación de seguridad y derechos humanos para la población del Caquetá.

En coherencia, el Centro de Memoria Histórica en el informe Caquetá (2015), muestra como las estructuras paramilitares conformaron escuelas de entrenamiento militar, reclutaron hombres, mujeres y menores de edad, establecieron un ejército que les permitió realizar combates y enfrentamientos contra la guerrilla. Señalaron indiscriminadamente a personas como colaboradores de las FARC, a quienes detuvieron, torturaron y asesinaron. Además, ejercieron prácticas de desaparición forzada y ocultamiento de cuerpos en fosas clandestinas e individuales. Asimismo, los paramilitares arrojaron los cuerpos a los ríos y generaron actos de terrorismo y desplazamiento forzado. También permearon la clase política, las administraciones municipales, las instituciones locales, departamentales y nacionales actuando en complicidad con miembros de la Fuerza Pública, ejerciendo de manera progresiva el control territorial y del narcotráfico.

La investigación se realizó en la ciudad de Florencia, sitio donde residen los actores involucrados en el trabajo, como ciudad capital, recoge y resume todos los impactos de la violencia en el departamento, y es la ciudad que a donde llega el mayor número de desplazados. Esto se pudo evidenciar en los relatos de los niños y niñas, atravesados por la degradación de la guerra y las distintas violencias.

Se encuentra ubicada al nororiente del departamento y limita por el norte con el departamento del Huila y el municipio de La Montañita, por el este con el municipio de La

Montañita, por el sur con los municipios de Milán y Morelia, y por el oeste con el municipio de Belén de los Andaquíes y el departamento del Huila.

Según cifras del DANE, en el año 2005 Florencia contaba con una población de 137.896 habitantes, lo que equivale al 34,2% de la población del departamento de Caquetá. Del total, 120.403 personas vivían en la cabecera municipal y 17. 493 en el área rural. El 49,7% correspondían a hombres y el 50,3% a mujeres.

En el municipio se presentaba una tasa de analfabetismo del 8,7% en la población mayor de 5 años de edad. El 38,3% de la población contaba con educación básica primaria, el 19,6% con básica secundaria y el 9,5% contaba con educación superior. Alrededor de un 26,85% de los habitantes de Florencia presentaba algún nivel de necesidades básicas insatisfechas (NBI).

La ciudad concentra la mayor actividad económica del departamento, especialmente a empresas comerciales, restaurantes y hoteles. La actividad agropecuaria del municipio está directamente asociada principalmente a la ganadería (carne, leche y doble propósito). La ganadería se caracteriza en la región por ser de tipo extensivo y de bajo componente tecnológico.

La Institución Educativa Bello Horizonte parte integral del contexto de la investigación se encuentra ubicada en la comuna Oriental, en el barrio del mismo nombre, sobre una colina de un ramal de la cordillera Oriental; su terreno es quebrado; en la actualidad figura en una zona urbana de la ciudad de Florencia, Caquetá.

Está constituida como entidad de carácter público, ofrece nivel de Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria, Educación Media y la Educación por Ciclos (sabatinos) y atiende población de los barrios Bello Horizonte, Las Villas, El Ventilador, Villa Mileidy, Chapineros, Restrepo y Parcelaciones: La Florida, Angostura, Manantial, El Limonar y las Granjas, sectores que pertenecen a estrato 1, con altos niveles de vulnerabilidad, víctimas del conflicto y otras violencias.

4.3 LAS VOCES DE LOS NIÑOS, DE LOS CÓDIGOS ABIERTOS A LAS CATEGORÍAS AXIALES

Las voces de los niños y niñas se presentan a partir de los relatos obtenidos los cuales se codificaron línea a línea y permitieron emerger códigos. Los códigos hacen alusión al proceso mediante el cual el investigador relievra la voz de los actores asignando un código que describe lo que el niño o la niña dice.

Con fines didácticos y para facilitar la relación de los hallazgos, los códigos se agruparon para conformar categorías que representan las tendencias más fuertes en términos de objetivación y anclaje del fenómeno estudiado (Pérez, 2015, págs. 13-14). Estas tendencias se denominaron categorías axiales.

Es importante anotar que la codificación que surgió y a continuación se presenta no tienen un orden jerárquico o nivel de incidencia, sino que por el contrario se plasman de forma aleatoria.

4.3.1 Representaciones sociales de violencia

4.3.1.1 La violencia en la familia

En el proceso de análisis emergen categorías axiales que muestran las representaciones sociales de violencia en la familia de niños y niñas y se sustentan en los códigos abiertos. Así la primera categoría axial es: “daño moral en las figuras del cuidado”. Esta categoría, es una primera representación social de violencia en familia de niños y niñas (Ver gráfico No. 1).

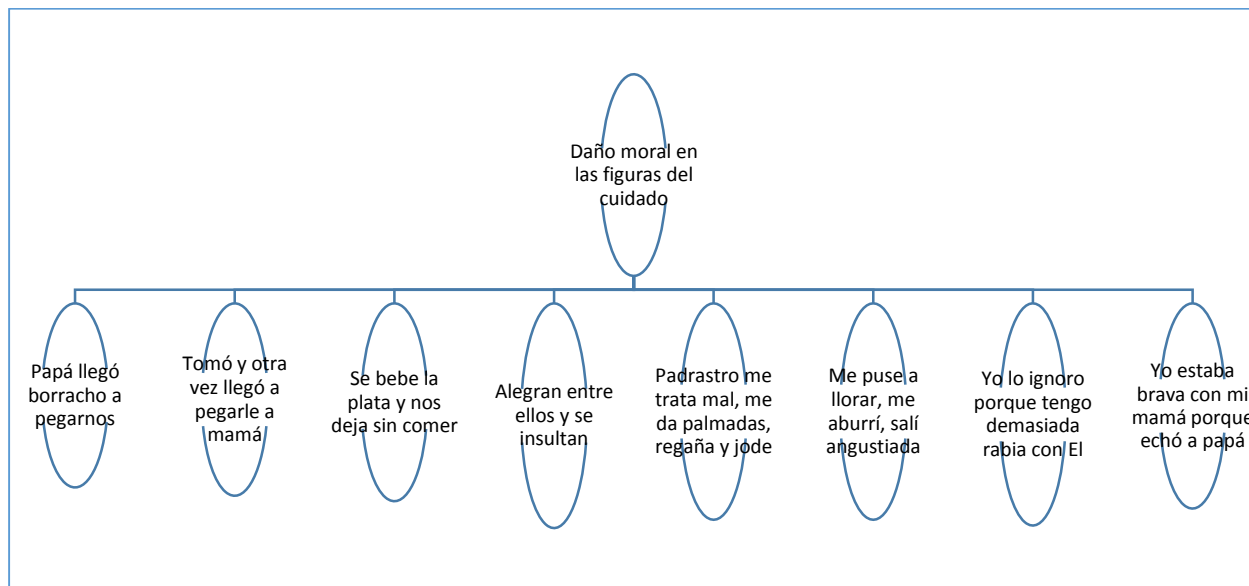


Gráfico No. 1 Daño moral en las figuras del cuidado

Los niños y las niñas representan la violencia en la familia describiendo las actuaciones de los adultos o cuidadores, una de ellas es “daño moral en las figuras del cuidado”; así lo exponen los códigos que dieron origen a esta categoría axial en las cuales se evidencian las agresiones a que son expuestos. El hecho de Ingerir licor con los sabidos efectos del mismo en la humanidad del padre son sucesos que generan y otras acciones, generan violencia en la familia porque los

niños y niñas observan que situaciones como “Papá llegó borracho a pegarnos”, “tomó y otra vez llegó a pegarle a mamá”, “se bebe la plata y nos deja sin comer”, “alegan entre ellos y se insultan”, “padraastro me trata muy mal, me da palmadas, regaña y jode”, “yo me puse a llorar, me asusté, me aburrí, salí angustiada”, “yo lo ignoro porque tengo demasiada rabia” y “yo estaba brava con mi mamá porque echó a papá”, lesionan la moral de niños y niñas.

Así, el padre tomado llega a casa y ejerce maltrato físico hacia la mamá, priva a los menores de necesidades básicas como la comida, son eventos que ocurren con muchísima frecuencia y que tiene efectos muy fuertes por la temprana edad en la que son expuestos los y las menores.

“...papá se pone a tomar y se gastó toda la plata y quedamos por ahí sin comer un día, dos días...” (T2M12FLON3)

Igualmente, en esta categoría niños y niñas representan la violencia en la familia a través de los golpes de que son víctimas de manera constante por parte del padre o de la figura paterna en el hogar, los códigos evidencian que el padre ocupa una exterioridad que le permite llegar al hogar a ejercer violencia física, eventos ante los cuales se sienten indefensos y lejos de toda protección. Niñas y niños en sus relatos expresan de manera amplia los eventos constantes en los que papá ejerce violencia a través de los golpes a integrantes de la familia quienes generalmente están en situación de fragilidad e inseguridad por la acción intimidatoria agresiva que se ejerce contra ellos. En los relatos encontramos:

“...el esposo fue y la trajo del cabello arrastrada golpeándola...”

(T3M11FLON11)

“...mi papá le pegaba a mi mamá... (T2 M12FLON3).

“...le pegó a mi mamá y nos pegó a nosotras...” (T2 M12FLON3).

La representación de violencia en familia en esta categoría está fuertemente relacionada con los modos de comunicación y resolución de los desacuerdos y desencuentros que provocan daño moral para los menores a partir de los modos de comunicación en familia mediados por insultos, los alegatos y agresiones como fuentes de humillación y menosprecio al interior de la familia, allí los tonos y los mensajes se convierten en expresiones que degradan la condición del ser humano y se manifiestan a través de sus progenitores. Este tipo de comportamientos al interior de la familia quebrantan los derechos de los menores a ambientes sanos y generan desesperanza e incertidumbre en ellos, además quedan expuestos a situaciones de vulnerabilidad e impotencia en medio de los actos de sus cuidadores.

“...es una casa de locos, porque se gritan, se echan madrazos...”

(E1M11FLON11).

Para los menores la violencia en familia tiene una influencia fuerte la figura de sus cuidadores, quienes los exponen al abandono físico del hogar y con ello una descomposición de las relaciones en la familia por las decisiones que toman sus cuidadores, para niños y niñas estos actos develan una situación abandono y deslealtad, y desata sentimientos de fragilidad, inseguridad y soledad.

“mi mamá y mi papá pelearon, es que mi papá que día se puso a tomar (llanto) desde las seis de la mañana hasta las doce de la noche, todo el día, cuando llegó pues llegó a dar lora, nos levantó y le pegó a mi mamá y nos pegó a nosotras y mi mamá le dijo que porqué nos pegaba, que ella no tenía la culpa de nada de lo que a él le había pasado, entonces nos fuimos a dormir donde mi abuelita, al otro día fuimos a la casa, eso estaba tomado y estaba tirado en el piso durmiendo y antes de irnos a la escuela le pregunté a mi mamá por mi papá y me dijo que a ella no le preguntaran nada de ese perro, yo me puse a llorar”. (E1M12FLON3)

Igualmente, en los códigos se observa el daño moral a que son expuestos, daño que es evidente en los sentimientos de rabia, situaciones emocionales dolorosas producen angustia y temor y a la vez fracturan las relaciones en la familia y deterioran los vínculos afectivos entre ellos, especialmente porque alimentan rabia en el alma y los corazones frágiles de los menores.

“...desde ese día me habla, pero yo lo ignoro porque tengo demasiada rabia con él.” (E1M12FLON3).

Finalmente, en esta categoría axial de representación social de violencia aparecen expresiones como “padrastro me trata muy mal, me da palmadas, regaña y jode”, acciones que van en contra de un adecuado desarrollo físico, cognitivo y emocional del niño, cometidas por personas cercanas y del entorno familiar.

“...ejemplo en mi casa no puedo llevar a nadie, llevé a Jeison y mi padrastro dice que es mi novio, me trata mal y comienza a mariquiar (insinúa que es homosexual) ...” (E1V11FLON13).

La siguiente categoría de representación social de la violencia en familia es “vulneración de los derechos” (ver gráfica No. 2).

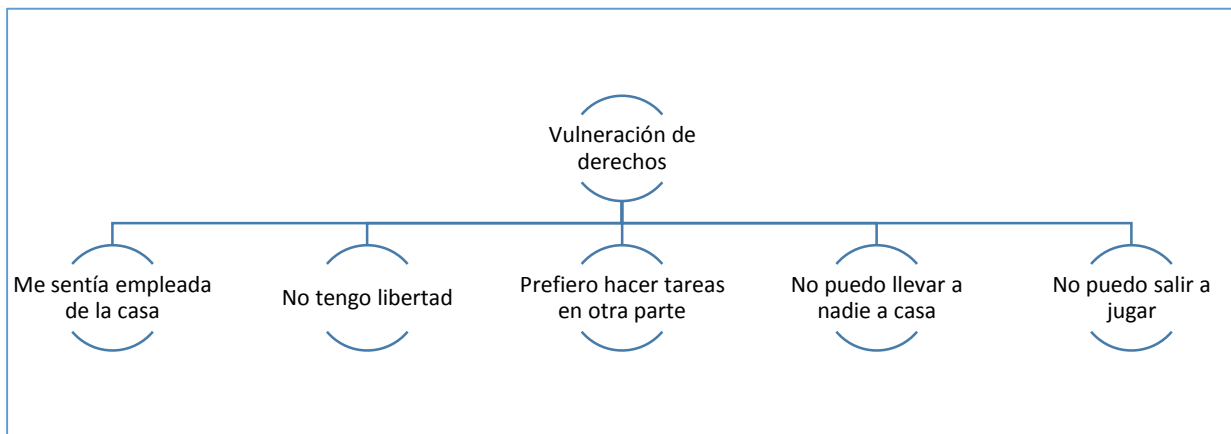


Gráfico No. 2 Vulneración de derechos a niños y niñas

Los siguientes códigos que dieron origen a esta categoría son: “me sentía la empleada de la casa”, “no tengo libertad”, “prefiero hacer tareas en otra parte”, “no puedo llevar a nadie a casa” y “no me deja salir a jugar” son representación de violencia en familia, porque se les cohibe y roba tiempo valioso que deberían utilizar para dedicarlo a actividades que les garanticen un proceso de formación necesario para ejercer un rol en la sociedad y en la vida misma.

En este orden de ideas, asumir estos roles en edades tempranas les disminuye las posibilidades de crecer en ambientes sanos y agradables, con espacios para formarse, recrearse y divertirse. Es decir, se les priva de derechos fundamentales consagrados en la Ley 1096 de 2006,

Código de Infancia y Adolescencia, que es un conjunto de normas para la protección de los niños, las niñas y los adolescentes, que tiene como propósito, garantizar su bienestar, para que crezcan con su familia, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión.

“...yo llego de la escuela, hago la comida para los 12 que vivimos en la casa...” (E1M11FLON11).

“..., porque sentía que estaba como empleada en esa casa, lo mismo que con mi mamá (E1M11FLON11).

Así mismo cuando a niños y niñas se les priva del espacio y ambiente necesario para desarrollar tareas escolares y/o para llevar a sus amigos, se les está negando la posibilidad de un espacio para jugar, descansar, desarrollarse y que a la vez reciban amor, comprensión y protección.

La siguiente categoría axial es de representación social de violencia en la familia es “abandono físico y moral de los padres”. (Ver gráfico no. 3)

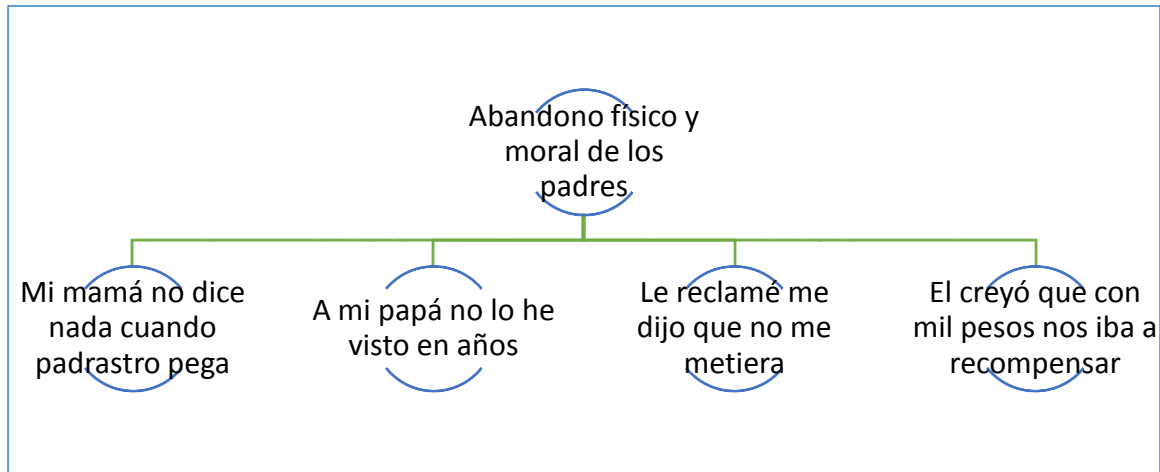


Gráfico No. 3 Abandono físico y moral de los padres

Niñas y niños en el contexto familiar consideran que hay violencia cuando “mi mamá no dice nada cuando padrastro me pega”, “a mi papá no lo he visto en años”, o “le reclamé y me dijo que no me metiera”, acciones que generan en los menores sentimientos de soledad y abandono de sus progenitores. Del mismo modo el hecho de no ver durante años al papá lo convierte en una figura fantasmal puesto que, aunque sabe de su existencia, carecen de vínculos relacionales y afectivos que los unan conminándolos a vivir en soledad y abandono. El acallar y desconocer las voces de niños y niñas cuando expresan sus criterios de pensamiento frente a situaciones que ocurren en el ámbito familiar genera en los menores desesperanza, inseguridad, baja los niveles de autoestima, anulándolos socialmente en medio de la indiferencia de papá y mamá.

“...y a mi papá no lo he visto en once años”. (E1V11FLON13)

“...y llegó otra vez bravo a pegarle a mi mamá y yo le dije que porque le iba a pegar y él me dijo que yo no me metiera”. (E1M12FLON3)

4.3.1.2 Violencia en la escuela

La primera representación social de violencia en la escuela de niños y niñas es “daño físico”. Ver gráfico No. 4

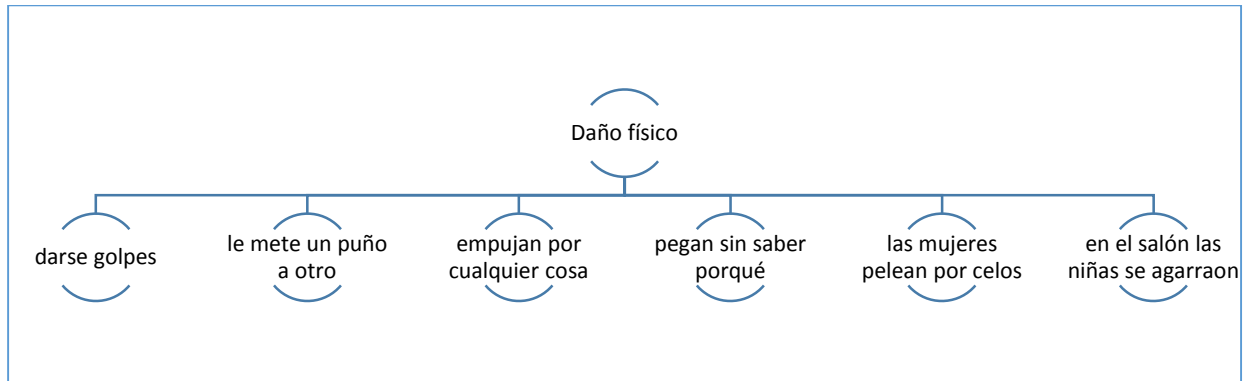


Gráfico No. 4 Daño Físico

Con relación a las representaciones sociales de violencia en la escuela, la primera tendencia que emerge es “daño físico”. Esta categoría da cuenta de las incontables manifestaciones de violencia en las que resultan afectados en su integridad física y emocional, como se observa en los siguientes códigos: “darse golpes”, “le mete un puño a otro”, “empujar al otro por cualquier cosa”, “pegan por la espalda sin saber por qué”, “las mujeres pelean por celos” y “en el salón las niñas se agarraron”. Estas situaciones hacen que niños y niñas reconozcan que en la escuela ocurren este tipo de agresiones de forma constante, especialmente en las denominadas horas de descanso o recreo.

Así, niños y niñas representan la violencia en la escuela por las constantes agresiones físicas ante la menor diferencia que se presente entre ellos, formas de conflicto naturales de los seres humanos, ya sean varón o mujer, las formas de resolverlo es ejerciendo la violencia.

“La mayoría de los niños, por cualquier cosita, que uno empuja al otro, entonces el otro le mete un puño”. (T2M12FLON3)

“A toda hora muchos problemas, que le pegan a uno cuando estamos descuidados por la espalda, y sin saber por qué”. (E1V11FLON13)

La segunda tendencia de representación social de violencia en la escuela de niños y niñas es “amenazas a la integridad física” y expresa los miedos frente a las amenazas a que están expuestos. Ver figura No. 5

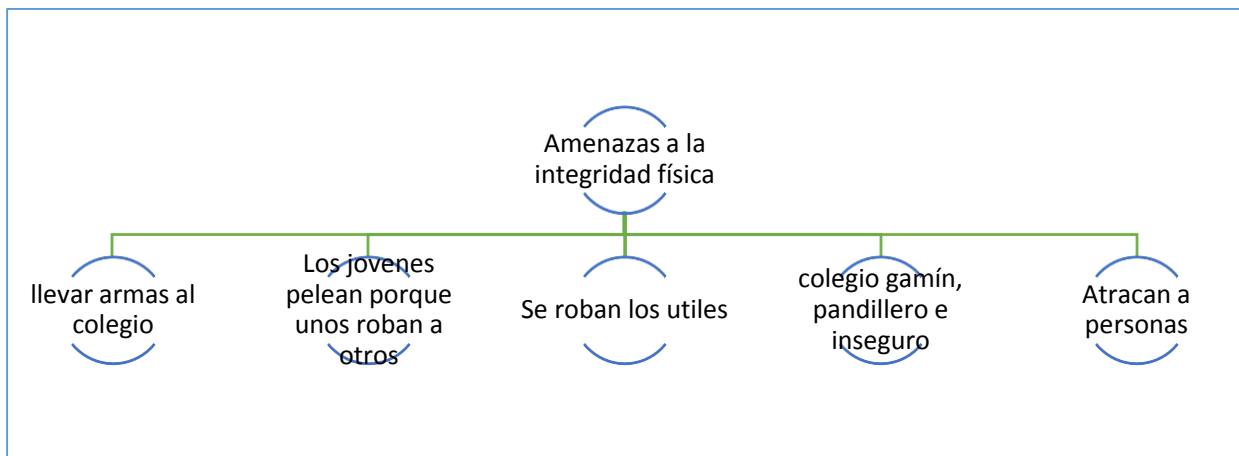


Gráfico No. 5 Amenazas a la integridad física

Los códigos reflejan la agresión física que presencian y vivencian los niños y niñas y las expresan los códigos “llevan armas al colegio”, “se roban los útiles”, “colegio gamín, pandillero e

inseguro”, “atracan a personas” y “lo jóvenes pelean porque se roban unos a otros”. Estas acciones les produce miedo, desesperanza, angustia, pero que al mismo tiempo los enmudece ante una amenaza real contra la integridad de los menores en la escuela. Estas situaciones también los intimidan y les produce tensiones que afectan negativamente su proceso de formación en la escuela.

“...el otro día cogieron a un niño que traía pistola, aquí en el Colegio”

(TIM12FLON3)

“... aquí vienen pandillas a robarlo a uno”. (T1 V11FLON13)

“... este colegio es muy gamín, pandillero y muy inseguro”.

(TIM13FLON2)

Estas situaciones afectan negativamente la convivencia en la escuela, que les quita la tranquilidad, les genera angustia y les resta tiempo valioso que debería dedicarle a su proceso de formación en ambientes agradables y tranquilos en el contexto escolar, pues estos hechos los intimidan y provoca que en muchas ocasiones los menores decidan abandonar este espacio educativo.

“... tres jóvenes tuvieron una pelea en las afueras del colegio, porque uno le había quitado la plata, de lo cual un amigo salió afectado porque se peleó con el otro amigo”. (T2V12FLON5 y V12FLON8).

“... aunque se roban muchos los útiles y los grandes tratan mal a los demás”. (E1M12FLON3)

La tercera y última tendencia de representación social de violencia en la escuela se denomina “daño moral por orientación sexual”. Ver gráfico No. 6

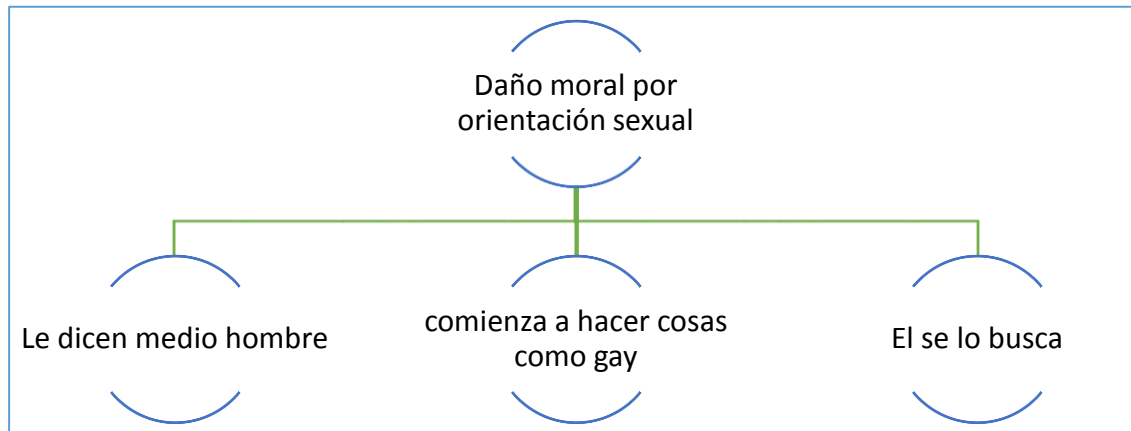


Gráfico No. 6 Daño moral por orientación sexual

Para los niños y niñas, la discriminación por género se convierte en una representación social de violencia en la escuela porque manifestaciones como “le dicen medio hombre”, o expresiones como “comienza a hacer cosas como gay”, o “Él se lo busca”, son conductas que provocan rechazo, marginación y trato discriminatorio contra los menores, por identidades de género y a la vez representa una vulneración de sus derechos, a la diversidad y la diferencia.

“... le dicen medio hombre, pero es porque él se lo busca, se pone a sentársele a uno encima, comienza a decirle cosas de que aaaaaa, comienza a hacer cosas como gay”. (E1V11FLON13)

4.3.1.3 Violencia en el barrio

La violencia en el barrio se representa por las diversas categorías que se originaron en los relatos de los niños y niñas. La primera tendencia que aparece es “la vida amenazada”. Ver gráfico No. 7

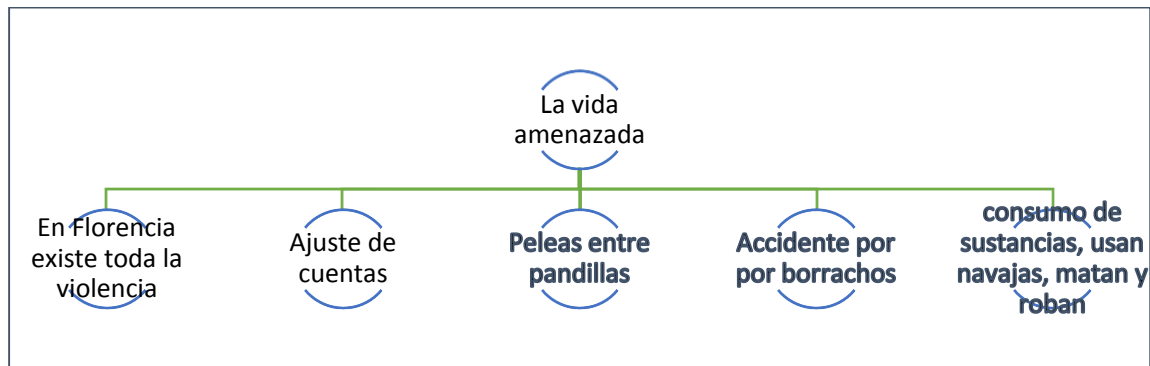


Gráfico No. 7 La vida amenazada

Niños y niñas en sus expresiones consideran que “en Florencia existe toda la violencia”, pero además que “en el barrio no hay muchas cosas de paz”. Esto es violencia porque no encuentran que la ciudad y el barrio les ofrezcan oportunidades para crecer en ambientes sanos, al contrario, se torna en una ciudad insegura por los constantes actos de violencia que atenta contra la vida de las personas y de la comunidad en general. Esto les impide desplazarse, compartir y en general los cohibe de todas las actividades mínimas y vitales en diario vivir.

“...aquí en Florencia no existe la paz, existe toda la violencia y la violencia y siempre tiene que ser la violencia hasta aquí en el Colegio”.

(TIM11FLON11)

“La verdad en el barrio no hay muchas cosas de paz, pero hay mucha violencia, matan a la gente, roban, se pelean por nada y hay mucho borracho”.

(T3M11FLON11)

Comportamientos asociados al consumo de alcohol y drogas son representaciones sociales de violencia en el barrio porque su consumo puede desencadenar conductas que afectan la vida de las personas, pueden hacer daño y en términos generales utilizar estas sustancias desencadena en comportamientos que intimidan la vida en el barrio, les quita posibilidades para expresarse libremente pues les priva de utilizar sus espacios de recreación como parques y polideportivos, espacios vitales de su vida en comunidad.

“...En el barrio hay hechos de violencia cuando roban a alguien o van mariguaneros a fumar o a meter o cuando van a pelear a mi barrio...”

(E1V11FLON10).

“La verdad en el barrio no hay muchas cosas de paz, pero hay mucha violencia, matan a la gente, roban, se pelean por nada y hay muchos borrachos”.

(T3M11FLON11)

“Los borrachos que de pronto pueden accidentar a alguien...”

(T2V11FLON13).

“Daño físico por enfrentamientos”, es la otra tendencia representación social de violencia en el barrio. Ella expresa prácticas y sentimientos que rompen relaciones vitales en la comunidad,

así “darse cuchillo en las canchas de tejo”, “matar y robar en mi barrio”, “atracar y apuñalar”, “matan a la gente”, “muertos por pelea entre pandillas”, se convierten en amenaza permanente a la integridad física y vital de las personas. Los códigos que relacionan esta categoría se expresan en la figura No. 8

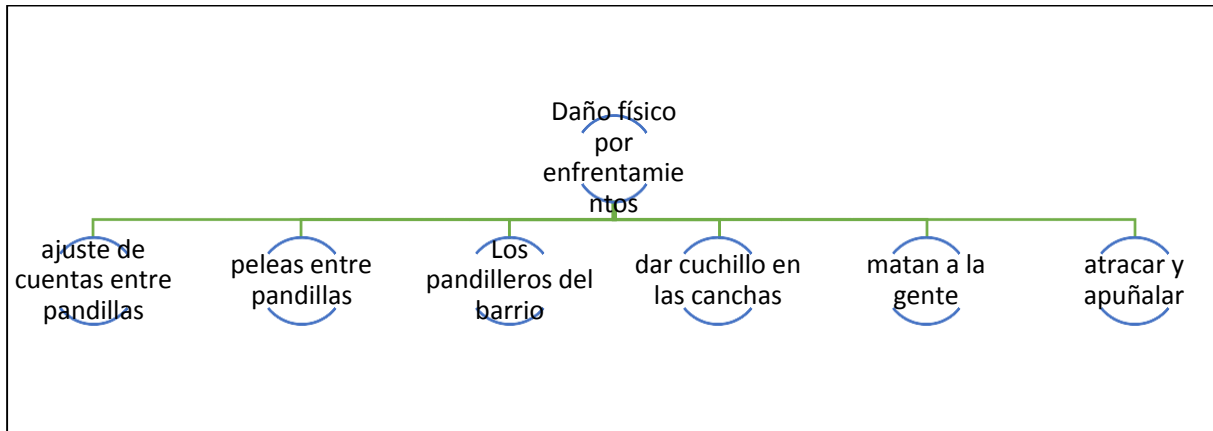


Gráfico No. 8 Daño físico por enfrentamientos

Los anteriores códigos expresan la amenaza constante contra la integridad física y psicológica de las personas del barrio, esto significa que no pueden moverse de manera libre y tranquila por las diferentes calles y espacio del barrio como parques y otros escenarios que fortalecen la vida en comunidad, puesto que están expuestos a sufrir daño y afectar la vida misma, esto genera miedo, temor e incertidumbre en los menores.

“...pandilleros que comienzan a abusar de los derechos, porque obligan a pelear con demás pandilleros y a veces yo voy a las canchas y me doy cuenta ...”

(T3V11FLON10)

“...la pelea entre pandillas en el barrio, en un parque infantil, por un ajuste de cuentas entre jefes de pandillas, la pelea duró una hora, hasta que llegó la policía y capturó a tres personas y uno resultó muerto.” (T2V12FLON8)

“...y a veces yo voy a las canchas y me doy cuenta de cómo pelean y algunos sacan cuchillos o navajas, también fuman cigarrillo y otras cosas”.
(T3V11FLON10)

Estas prácticas son conductas que afectan la vida en comunidad, los daños que provocan generan miedo, angustia y sometimiento de los habitantes, especialmente de los menores, quienes quedan expuestos en un contexto como es el barrio, que se torna inseguro y en el que deben salir acompañados, evitar salir a altas horas de la noche y del que no pueden disfrutar espacios como parques, canchas, polideportivos, etc.

“Un día yo salí con mi mamá a la central y pasamos por al pie de las canchas de tejo y dos muchachos tomados estaban dándose cuchillo”.
(T2M12FLON3).

“Un día eran como las 8 p.m., yo salí al patio de mi casa y observé que a un señor lo metieron a una parte oscura y lo atracaron y lo apuñalaron y salieron en una moto arriados. Al otro día los vecinos decían que habían robado y apuñalado”. (T3M12FLON3).

De igual forma los códigos expresan acciones de violencia que no permiten una vida tranquila entre la comunidad, intimidan, cohiben, someten, atemorizan y en general constriñen todas las formas de interacción entre los habitantes.

“...la pelea empezó porque contaron algo mal y a raíz de eso los dos jóvenes se citaron para pelearse en un callejón del barrio donde uno de ellos quedó mal herido”. (T2 M12FLON1 y M13FLON2)

4.3.2. Representaciones sociales de paz

4.3.2.1. La paz en la familia

Para niños y niñas la primera categoría axial de representación social de paz en familia es “amar y sentirse amados en familia”. Ver gráfico No. 9

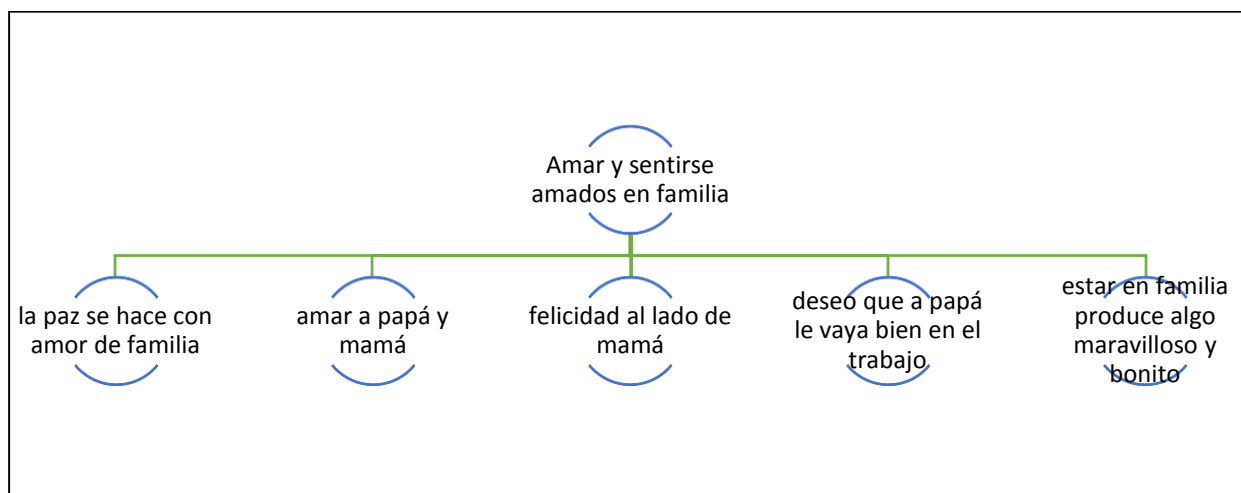


Gráfico No. 9 Amar y sentirse amados en familia

Los niños reconocen la paz en la familia los momentos de encuentro que provocan situaciones agradables para el goce y el disfrute, como símbolo de aceptación como actores importantes al interior de ella, por esto expresiones como “la paz se hace con el amor de la familia”, representan sensaciones de paz en familia y en cada uno de quienes la conforman, porque estos momentos y espacios los reconfortan, les da sensación de armonía y tranquilidad al interior de la familia, además hace que niños y niñas crezcan sanos física y emocionalmente.

“...ese dibujo significa que la paz se hace con amor y el amor de la familia” (T1V11FLON4)

“Del corazón sale el cariño para dar la paz”. (T1V11FLON13)

Niños y niñas representan la paz en la familia cuando el amor se expresa y se vive al interior de ella, así, “estar en familia produce algo maravillo y bonito”, “deseo que a papá le vaya bien en el trabajo” y “amar a papá y mamá”, son sentimientos que transmiten paz y reconfortan sus estados emocionales, les da tranquilidad, mucha alegría y la certeza de sentirse en medio de una familia que se ama, en los que pueden crecer y desarrollarse fortaleciéndolo los vínculos de afecto, respeto y reconocimiento. Para los menores disfrutar del amor de la familia y expresarlo de diversas formas y en distintos momentos, les hace sujetos activos que hace parte integra de la familia.

“Hola mamita te quería decir que yo te quiero mucho porque he observado que, aunque no tengas nada de dinero te pido algo y me lo consigues”.

(T5V12FLON11).

“Mami te quiero mucho porque me diste la vida. Hermano gracias por ser tan incondicional conmigo...” (T5V12FLON5)

Para los menores estar en armonía en familia significa fortalecer los vínculos de amor y afecto, con cada uno de sus miembros, sentir que todo entre ellos va a estar bien, sentirse seguros, protegidos y amados.

“... me siento muy alegre con mi familia cuando mi mamá, papá y mis hermanos estamos en la casa juntos compartiendo, jugando y mirando la tele, porque siento que nadie nos puede separar, no nos puede arruinar el momento”.

(T5M12FLON3)

La segunda tendencia de representación social de paz en familia es “recibir regalos”, en el gráfico No. 10 se observa la integración de los códigos que dieron origen a esta categoría axial.

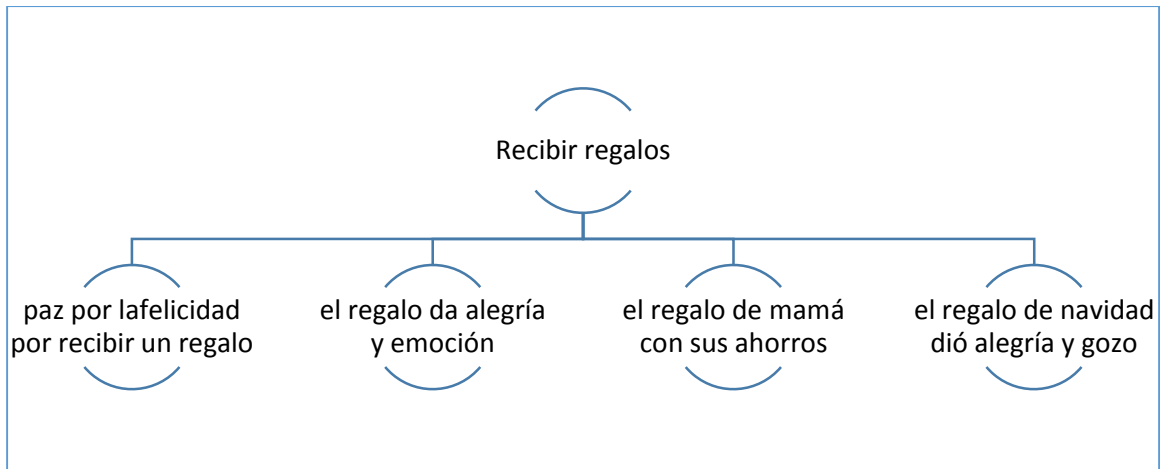


Gráfico No. 10 Recibir regalos

Los niños y niñas reconocen la paz en la familia cuando se les reconoce en forma de recompensa con elementos físicos o materiales, que se traducen en “regalos” y que ocurren en fechas especiales como cumpleaños o navidad, esto, ante buenas acciones, desempeños o comportamientos en la escuela principalmente. Así “la felicidad de recibir un regalo”, “el regalo da alegría y emoción”, “el regalo de mamá con sus ahorros”, y/o “el regalo de navidad dio alegría y gozo”, representan paz en familia porque son actos que generan alegría, gozo, emoción y una profunda felicidad en los niños y niñas, estos sentimientos son la expresión del infinito bienestar que les produce el reconocimiento por parte de la familia a sus esfuerzos y desempeños.

“Mi momento de paz fue porque me dio mucha felicidad porque desde pequeño quería un balón porque me gustaba mucho el futbol y ese regaló significó mucho para mí y fue un momento de paz y de felicidad esa sorpresa, me dio mucha felicidad tener un balón de futbol de pequeño”. (T3 V12FLON8)

“Mi regalo de cumpleaños fue una bicicleta y sentí mucha alegría cuando la miré y sentí mucha emoción y ganas de montar con mis amigos que tenían bicicleta, me la regaló mi mamá con unos ahorros de mi mamá, yo le dije a mi mamá muchas gracias con un pico y la abracé”. (T3V12FLON7)

“El regalo de navidad cuando mi mamá me regaló una bicicleta y sentí mucho gozo, armonía y alegría porque me regaló la bicicleta y me dio un abrazo porque yo le gané el año”. (T3 V11FLON4)

La tercera tendencia de representación social de paz en familia se denomina “perdonar”.

Ver gráfico No. 11

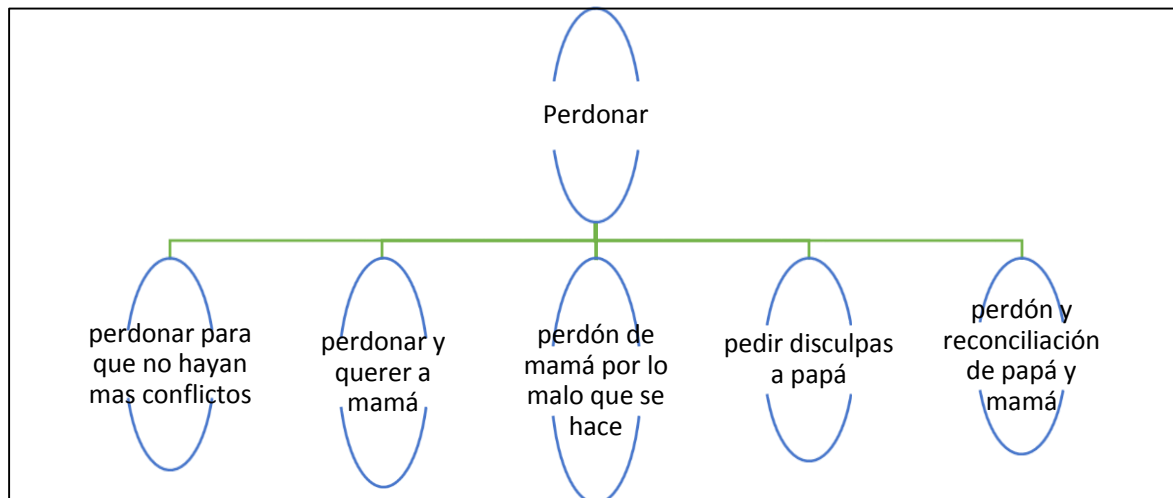


Gráfico No. 11 Perdonar

Los niños y las niñas reconocen en el perdón como un elemento fundamental de paz en la familia, y como un elemento fundamental para la reconciliación ante situaciones adversas que los han afectado emocional o físicamente y que ellos mismos han podido causar. En este sentido

“perdonar para que no haya más conflictos”, “perdonar y querer a mamá”, “perdón de mamá por lo malo que se hace”, “perdón y reconciliación de papá y mamá”, son códigos que emergieron de los relatos y representan paz en familia para los menores dado que ante situaciones adversas en la familia, los niños consideran el perdón como signo de unión y reconciliación, acto que siempre están dispuestos a demostrar sin ningún tipo de restricciones y se expresa como símbolo de agradecimiento, reconocimiento e inicio de nuevas etapas llenas de esperanza y amor en la familia.

“Mamá yo te quiero, quiero que me perdones si te hice algo malo y quiero darte mil gracias, te amo mamita”. (T5M12FLON3)

“... cuando regresamos de Ecuador mi papá le dijo a mi mamá que lo perdonara, que él no volvía a tomar, entonces se reconciliaron no volvió a tomar, tuvieron a mi hermanito y el año pasado después de que naciera Sebastián, como a los tres meses”. (E1M12FLON3).

4.3.2.2. La paz en la escuela

La primera tendencia de representación social de paz en la escuela para niños y niñas es el “control y denuncia”, como lo muestra la gráfica No. 12

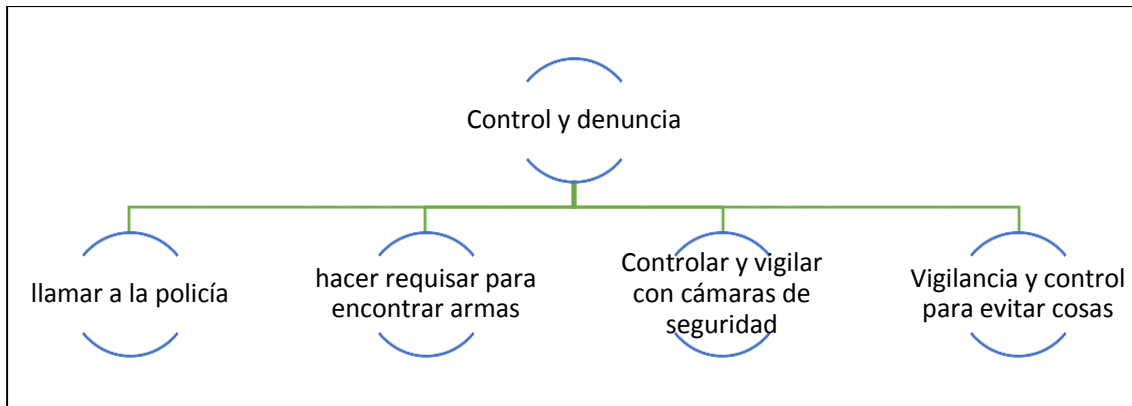


Gráfico No. 12 Control y denuncia

Esta primera representación de paz en la escuela está relacionada con la institucionalidad representada en la ley, por eso la sensación de paz en la escuela está asociada a “llamar a la policía”, esto se percibe como un gesto de paz, pues ante la posibilidad de eventos que perturban la convivencia y afecten el estado de paz, la ley puede poner orden a estos casos y devolver la paz a la institución. Así mismo para los menores “hacer requisas para encontrar armas”, se convierte de un acto que de paz y seguridad que puede proporcionar la escuela misma como institución que puede acudir a este tipo de ejercicios y mantener el orden y la tranquilidad. En este mismo sentido el hecho de “denunciar y cumplir la ley” se convierte en otra fuente que paz en la escuela, acudir a las instancias institucionales para develar aquellas situaciones que afecten la paz se convierte en actividades necesarias y es sinónimo de paz para los menores.

“Un hecho de paz en la escuela es Llamar a la policía” (T1 M13FLON2)

...” que los denuncien para que venga la policía y se los lleven, así nos dejan tranquilos...” (T2V11FLON13)

En este mismo orden, los niños y niñas reconocen en las cámaras de video instaladas la institución un acto de paz, este hecho en la escuela se convirtió en un alivio para los menores porque les representa la paz, armonía, seguridad y tranquilidad en la escuela. Ante la presencia de las cámaras los violentos se abstienen de realizar actos que atenten contra la seguridad en la escuela, lo que hace que en la escuela se sientan tranquilos que no van a sufrir ningún acto que atente contra la integridad de ninguno de ellos, pues los comportamientos que afectan la paz y la tranquilidad se mantendrán controlados en la escuela con estos dispositivos instalados al interior de ella.

“Porque colocaron cámaras y ya todos los estudiantes saben y eso ha servido para que esas cosas no pasen”. (E1 M12FLON3)

*“En la escuela algo que nos da paz son las cámaras porque no pueden lastimar a los demás y así sin hacernos daños nos sentimos muy bien”.
(E1M12FLON3)*

“Las cámaras para ver que no haya tanta violencia, por ejemplo, antes hacíamos lo que queríamos y los profesores no podían comprobar nada, si hay vicio o problemas así, ahora con las cámaras ha mejorado mucho”. (E1 V11FLON13)

La segunda tendencia de representación social de paz en la escuela para los niños y niñas, se denomina “el cuidado y atención”, ver gráfico No. 13

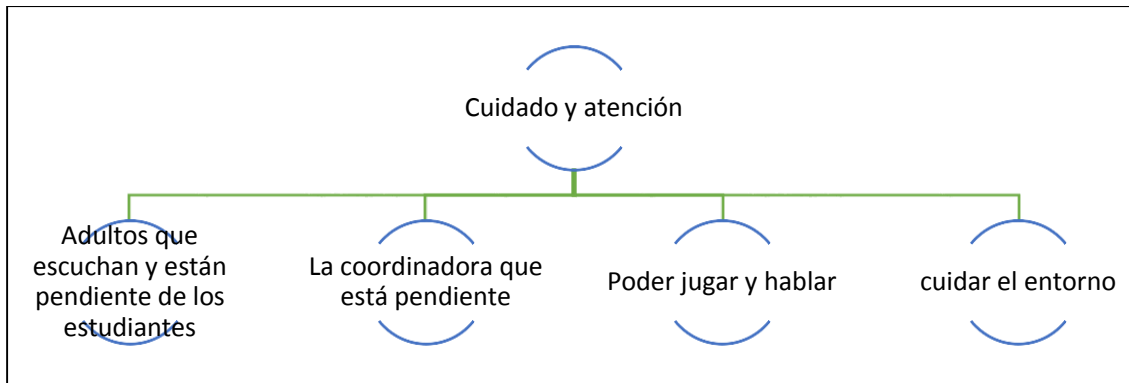


Gráfico No. 13 Cuidado y atención

El cuidado y atención para los menores es una categoría axial de representación social de paz en la escuela porque expresiones como “adultos que escuchan y están pendiente de los estudiantes”, “cuidar el entorno” y “la coordinadora que está pendiente de los niños”, significa que los menores reconocen a los adultos en la escuela como aquellas figuras que protegen, que los escuchan, que brindan seguridad, se convierten en símbolo de afecto, estabilidad física y emocional, es decir, los adultos en la escuela constituyen en la prenda de garantía y la forma como niñas y niños interiorizan manifestaciones de paz mientras gozan de un espacio fundamental en la vida como es la escuela. En este mismo sentido el hecho que los adultos velan la integridad personal de los menores les da la sensación de armonía y tranquilidad para disfrutar de la estancia en el contexto de la escuela y todo lo que ello representa.

Para niños y niñas el hecho de saber que hay adultos cuidándolos les genera confianza y tranquilidad, ellos asocian el cuidado con amor, comprenden que las personas cuidan lo que aman y a los que aman por esto piden que se les brinde mayor cuidado en el colegio para sentirse más seguros. Por otro lado, el ser escuchado por parte de los directivos y profesores de la institución,

les hace sentir que son importantes para ellos, que son estimados por ellos y de esta forma abrirán sus puertas y se expresarán de mejor manera, sin tener que recurrir a la violencia.

“Aquí ya casi no hay muchas peleas porque la Coordinadora que hay ahora está muy pendiente, pero la que había antes a ella casi no le importaba.... con ella se puede hablar mucho”. (E1M11FLON11)

Así mismo, niños y niñas piensan que hay paz en la escuela porque tienen la posibilidad de expresarse de manera libre y espontánea, el hecho de “poder jugar y hablar”, hace de los menores niños y niñas felices, sin temores y sin presiones de otras situaciones que les puedan afectar su tranquilidad y su armonía. El hecho que en la escuela puedan manifestarle libremente en sus acciones y pensamientos a través del juego, la diversión y la interacción con su grupo de pares, le genera otras experiencias positivas en su proceso de formación en la escuela.

“En el colegio me siento feliz porque puedo jugar, puedo hablar y puedo recochar y hay mayores que están pendiente de los niños”. (E1V11FLON10).

4.3.2.3 La paz en el barrio

La primera tendencia de representación social de paz en el barrio se denomina “eliminar al que hace daño y seguridad”. Ver gráfico No. 14

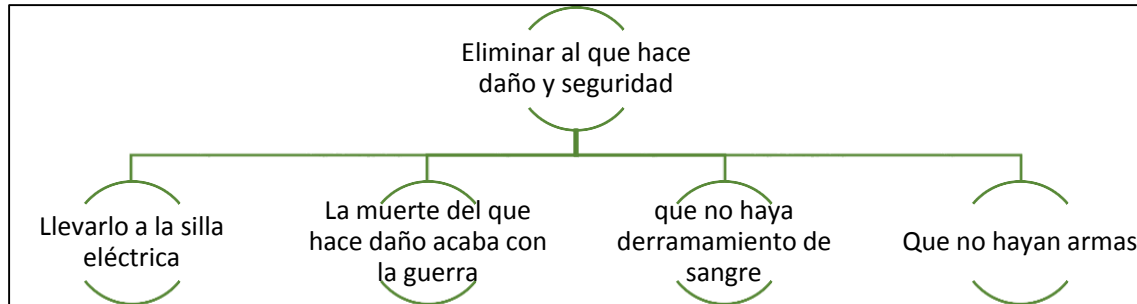


Gráfico No. 14 Eliminar al que hace daño y seguridad

Los niños y niñas encuentran múltiples representaciones sociales de violencia en el barrio y sus expresiones son variadísimas, sin embargo, no sucede lo mismo al momento de identificar representaciones de paz en el barrio, frente a los cuales existen muchas dudas y sus expresiones son escasas. Aun así, niños y niñas piensan en el país en el que quieren estar, por esto tienen claro sus prioridades al proyectar la nación en la que quieren vivir, esto es, una sociedad sin violencia.

En esta categoría y de forma paradójica niños y niñas consideran que la paz es “eliminar al que hace daño y seguridad”, en sus expresiones los niños y niñas manifiestan la paz que se sentían cuando alguien que ha causado daño es eliminado, es decir, en ellos importaba la paz misma a toda costa, por lo que no dudan en manifestar para aquello que ha causado daño “llevarlo a la silla eléctrica”, esto, en suma, les brinda tranquilidad porque ese actor o generador de violencias desaparece. En esto son recurrentes y sus expresiones se repiten de manera sistemática hacia la eliminación del adversario como señal para terminar la violencia y tener una vida en paz.

“Un hecho de paz es la muerte de Pablo Escobar porque se acabó la guerra, la gente ya podía dormir tranquila porque se había acabado la guerra...”
(T3V12FLON5)

En esta tendencia, igualmente niños y niñas expresaron que la paz en el barrio está relacionada con el hecho de “que no haya derramamiento de sangre” pensando en que ninguno de los habitantes resulten afectados, que puedan disfrutar del parque, de los amigos, la familia, vecinos, etc., sintiéndose seguros y tranquilos porque pueden gozar al vaivén de los juegos, sin restricciones y preocupaciones de ninguna clase para con ellos mismos y para con su comunidad, expresando su alegría por la convivencia armoniosa que le permite a la sociedad disfrutar en paz con la tranquilidad que ninguna persona o miembro de la comunidad resultará afectado o sufrirá daño alguno.

“Yo tengo paz en barrio cuando voy y juego con mis amigos, los acompaño a algo”. (E1V11FLON10).

“...ya no habría más víctimas inocentes, no habría derramamiento de sangre, yo sentí una alegría porque nadie corría peligro”. (T3V12FLON5)

La siguiente tendencia de representación social de violencia de niños y niñas se denomina “compartir”, como lo muestra la gráfica No. 15

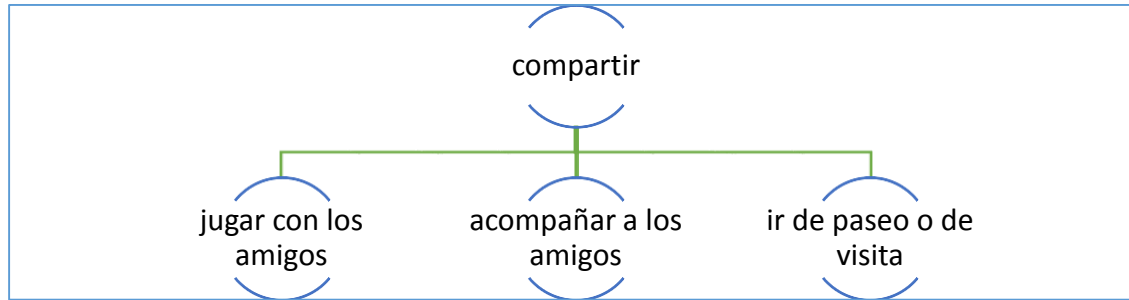


Gráfico No. 15 Compartir

Cuando niños y niñas comparten sus experiencias y vivencias con amigos, vecinos y familiares, estos actos se convierten en expresiones de paz, el “jugar con los amigos”, “acompañar a los amigos” o “ir de paseo o visita”, representa para los menores paz, porque que pueden intercambiar ideas, juguetes, regalarse tiempo entre ellos, escuchar las historias del otro sin importar cuan fantasiosas resulten, sentarse y dejar que el tiempo pase y sentir que nada los afecta. Para niños y niñas estos espacios generan paz porque pueden expresarse de manera libre y espontánea, disfrutando de experiencias que los enriquecen y los fortalecen en su convivencia con otros integrantes de la familia y la comunidad en general.

“También cuando vamos con mi mamá al río o a visitar a mis abuelos”.

(E1V11FLON10)

“Yo tengo paz en barrio cuando voy y juego con mis amigos...”

(E1V11FLON10)

Para niños y niñas el hecho “que no hayan armas” es una clara representación social de paz en el barrio, esto evitaría actos de violencia, sin armas no habrá heridos, muertos, robos y su

barrio será un espacio de calma donde podrán jugar sin temor a escuchar un disparo y salir atemorizados hacia sus casas, esto significa que vecinos, amigos, la familia y a ellos mismos no van a sufrir daños y pueden convivir en armonía y tranquilidad. El desarme representa para niños y niñas la paz porque no resultarán personas afectadas y la sociedad no tendrá el riesgo que acudir a este tipo de artefactos que significan daño hacia el otro o los otros. Así una sociedad sin armas es una sociedad que convive en paz sin afectar a ninguno de sus habitantes.

“No robar, no usar tantas armas”. (T4V11FLON13)

“que no tengan armas, que las recojan todas y que prohíban que las utilicen, porque ya no podrán hacer daño a los demás. (T4V12FLON5)”

4.4 DE LAS CATEGORÍAS AXIALES A LAS CATEGORÍAS SELECTIVAS

El análisis interpretativo se realizó a partir de la agrupación de códigos con tendencias similares y posibles relaciones entre las dimensiones de las propiedades de las categorías, a partir de los cuales emergen las categorías axiales.

La codificación axial es el proceso de relacionar códigos (categorías y propiedades) unos con otros, más que una mirada a una clase de relaciones, se enfatizan en las relaciones causales y ajustan dentro de un paradigma de relaciones genéricas.

Las categorías axiales integran y refinan las representaciones sociales de paz y violencia obtenidas a partir de la codificación abierta, para lo cual es necesario seguir, al igual que en el caso de la codificación, un criterio, pero en esta oportunidad, dicho criterio depende mucho más de elementos inferenciales, fundamentalmente razonamientos del investigador y elementos teóricos, que permiten consolidar la categorización y por consiguiente, el paso primordial para establecer nuevas interpretaciones y relaciones teóricas. (Cáceres, 2003, pág. 67).

En este sentido, este proceso se presenta a continuación a partir de la voz de la investigadora, teóricos en general y los relatos de niños y niñas de la Institución Educativa Bello Horizonte de Florencia - Caquetá.

4.4.1 Representaciones Sociales de Violencia

4.4.1.1 Representaciones sociales de la violencia en la familia

En el análisis de los relatos de niños y niñas emergieron diversos códigos los cuales fueron agrupados en tres categorías axiales, como se observa en el gráfico No. 16



Gráfico No. 16 Categorías Axiales de Violencia en Familia

De las narraciones de violencia en la familia de niños y niñas de la Institución Educativa Bello Horizonte, la primera categoría axial que emerge de los códigos abiertos es “Daño moral de las figuras del cuidado”, así lo expresan algunos códigos que visibilizan esta categoría: Papá llegó borracho a pegarnos”, “tomo y otra vez llegó a pegarle a mamá”, “se bebe la plata y nos deja sin comer”, “alegan entre ellos y se insultan”, “padraastro me trata muy mal, me da palmadas,

regaña y jode”, “yo me puse a llorar, me asusté, me aburrí, salí angustiada”, “yo lo ignoro porque tengo demasiada rabia” y “yo estaba brava con mi mamá porque echó a papá”,”. Ver gráfico No. 17

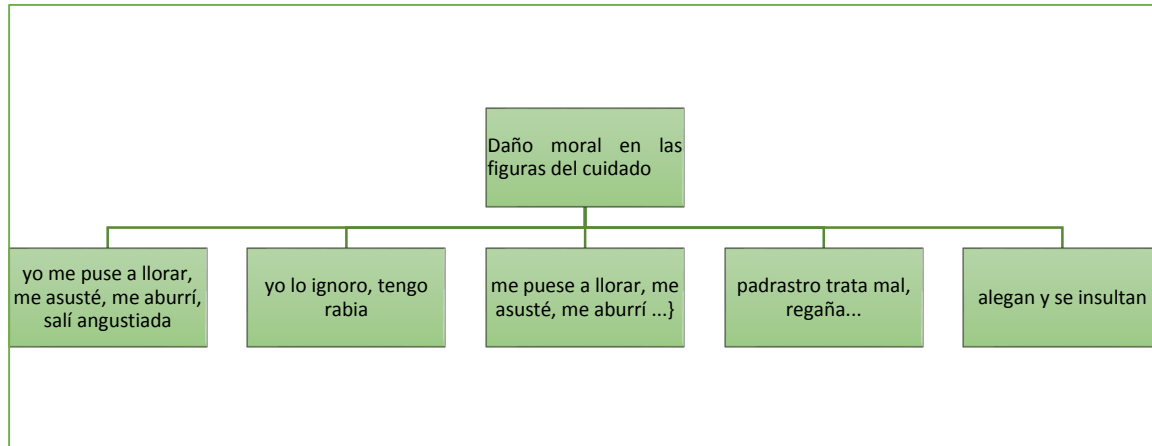


Gráfico No. 17 Daño moral en las figuras del cuidado

Estas alocuciones muestran múltiples acciones devaluativas hacia los menores, en las que “la ofensa, la humillación y el desprecio son conceptos negativos que encarnan, no sólo el daño causado a los jóvenes, sino que también representan la lesión causada a la imagen positiva que se espera que éstos tengan de sí mismos” (Quintero Mejía, 2006).

En este sentido se comprende que niños y niñas se reconocen víctimas de un padre que bajo efectos del licor les causa inmenso daño moral, en tanto los condena a una vida llena de angustia y mucha preocupación, además se vuelven temerosos por las acciones de violencia que bajo los efectos del alcohol se ejercen contra ellos mismos y contra otros seres queridos; esto hace que se sientan decepcionados y pierdan la confianza en ellos mismos y en su familia.

“... es que mi papá que día se puso a tomar (llanto) desde las seis de la mañana hasta las doce de la noche, todo el día, cuando llegó pues llegó a dar lora, nos levantó y le pegó a mi mamá y nos pegó a nosotras...” (E1M12FLON).

La violencia en la familia también se muestra en acciones como: “alegan entre ellos”. Para los niños y las niñas estas acciones representan la violencia porque se “gritan y se insultan” y “mamá y mi papá pelearon”, actos beligerantes que fracturan la integridad simbólica e imaginaria de los menores, que menoscaban la personalidad generando sentimientos de ira, rabia, tristeza y desconsuelo, que inciden de manera negativa en la esfera sentimental y emocional de niños y niñas.

“Es que mi casa es una casa de locos, porque se gritan, se echan madrazos y por eso yo casi no llevo a nadie a mi casa, yo prefiero ir a alguna casa a hacer mis tareas o a hacer visita. (E1M11FLON11).

En las narraciones de los menores la violencia se extiende a partir del daño emocional por la ausencia de cuidado y protección que sufren, que también se expresan en acciones como: “yo lo ignoro porque tengo demasiada rabia” y “yo estaba brava con mi mamá porque echó a papá”. Estos actos visibilizan la agresión moral a que son expuestos, que se traducen en sentimientos de abandono y profunda tristeza que rompen los vínculos afectivos, ello denota la falta de cuidado y atención que vivencian ante la ausencia moral por parte de las figuras protectoras en la familia.

“...yo sufrí mucho con ellos, porque mi mamá lo echó porque él tenía otra mujer y con mi otra hermana sufrimos mucho, yo estaba muy apegada a él y yo estaba brava con mi mamá porque lo había echado”. (E1M11FLON11).

No obstante, el daño moral por la ausencia de cuidado y atención, niños y niñas reconocen otras violencias en el entorno familiar que ocasionan dolor, afectan su dignidad, viola sus derechos y “fractura su identidad moral a causa del extremo sufrimiento infringido”. (Quintero Mejia, Mateus Malaver, & Montaña Peña, 2013, pág. 88). Estas afectaciones se expresan en los códigos abiertos como: “yo me puse a llorar, me asusté, me aburrí, salí angustiada”, que narran las violencias y artificios que sufren los menores desde la esfera familiar.

Los anteriores sentimientos y emociones de indignación y rabia, muestran el grado de vulnerabilidad al que son expuestos y expresan el sufrimiento moral a que son sometidos niños y niñas, situaciones que son vividas como injustas y violentas, más aún cuando “se espera que los sujetos morales y políticos actúen con simpatía y benevolencia frente a determinadas experiencias que nos sitúan en condición de fragilidad” (Quintero Mejia & Mateus Malaver, 2014).

“... me dio rabia porque él creyó que con mil pesos nos iba a recompensar y yo le tiré los mil y le dije que él con eso no me podía recompensar y desde ese día me habla, pero yo lo ignoro porque tengo demasiada rabia con él. ...” (E1M11FLON11).

Igualmente, la vulneración de los derechos de niños y niñas en la familia como expresión de la violencia, se evidencia en el código abierto: “padraastro me trata muy mal, me da palmadas, regaña y jode”, como se observa en el siguiente relato:

“...Yo solo puedo llevar mis compañeros a casa cuando mi padraastro no está. Molesta de cualquier forma, a veces me pega palmadas, me regaña y jode”.
(E1V11FLON13).

Como se observa, en el contexto de la familia ocurren con mucha frecuencia actos de violencia de manera deliberada, que menoscaban y afectan de manera profunda la esfera íntima de niños y niñas, que se traduce en daño moral, puesto que se les priva de toda práctica de cuidado vinculadas con cualquier acto de amor, atención y ternura y en general con todas aquellas acciones que se perciben como justas orientadas a satisfacer sus intereses y necesidades, en especial, las que demandan protección y bienestar emocional, es decir, hay ausencia de responsabilidad moral en sus cuidadores.

Al respecto (Díaz Prado, 2009) señala que “para comprender el cuidado es necesario saber que el querer no siempre es espontáneo, puesto que se necesita del ideal ético, es decir, poseer una memoria emocional de los momentos en que hemos sido cuidados, entendiendo que es problemático no haber sido cuidado porque no se recuerda nada de cuidado y cuando alguien no recibió cariño y cuidado en su niñez, nunca podrá cuidar a otros, y podría llegar a ser uno de los grandes criminales que a diario se ven en los medios de comunicación”.

Los códigos abiertos de representación social de violencia en familia dieron lugar a la categoría axial “vulneración de los derechos de los niños y niñas”. Esta categoría emerge a partir de relatos como “me sentía la empleada de la casa”, “no tengo libertad”, “prefiero hacer tareas en otra parte”, “no puedo llevar a nadie a casa” y “no me deja salir a jugar”. Esta integración se observa en la figura No. 18.

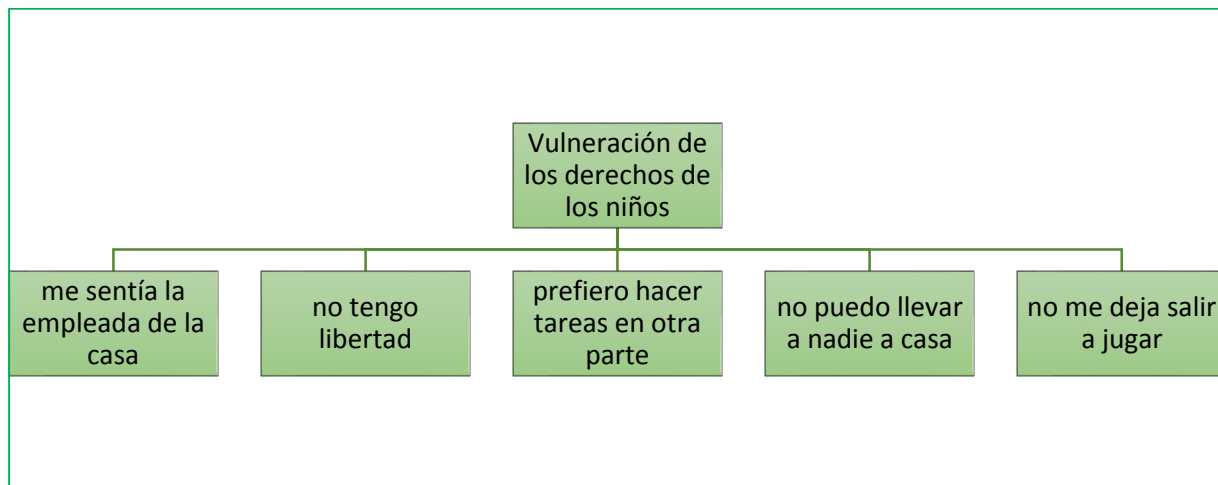


Gráfico No. 18 Vulneración de los derechos de los niños

Estas acciones muestran que se les está negando la posibilidad de crecer y desarrollarse en condiciones que les permita el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, teniendo que cuenta que niños y niñas tienen derecho a un hogar donde pueda vivir con comprensión, tolerancia, amistad, amor y protección, alimentarse, jugar etc. Sin embargo, se observa, que niños y niñas no son vistos por los adultos como sujetos de derecho, por el contrario, con alta frecuencia sus derechos son vulnerados, en este caso en el entorno familiar. Dicho de otra forma, son ellos los más afectados por la exclusión social, la pobreza, la violencia y las guerras.

Al respecto es necesario manifestar que: “El reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derechos se presenta hoy más cómo un discurso que una realidad. Más aun en un contexto como el nuestro, donde hay escenarios sociales y económicos que conllevan a que la mayor parte de los niños y sus familias vivan en condiciones de pobreza e inequidad. Existe una cultura de poco respeto por los derechos de los demás en la que los niños son una propiedad de los adultos y su participación en la vida nacional y local es muy precaria.” (Salcedo Ortega, 2007)

“...me aburrí, porque sentía que estaba como empleada en esa casa, lo mismo que con mi mamá” (E1M11FLON11).

Se comprende que niños y niñas se sienten amenazados y rechazados en su propio entorno familiar, lo cual denota el grado de vulneración de sus derechos, en este caso, en la figura de un padrastro perpetrador que abusa de la condición de indefensión, generando con sus agresiones verbales y físicas sentimientos de dolor, humillación y rabia por las acciones de maltrato a que son expuestos; despojados de protección añoran la presencia de un padre ausente. Estos sentimientos (Quintero Mejia & Mateus Malaver, 2014, pág. 138) “expresan la vulnerabilidad y el rechazo que sentimos frente a cualquier situación que exprese un daño moral”.

La violencia representada en el daño moral provocado por el padrastro maltratador los deja en un alto grado de fragilidad, especialmente por la indiferencia de los adultos, más aún, teniendo en cuenta que su disposición vital exige que se le garanticen sus derechos, principalmente ante situaciones de indefensión e infortunio.

Finalmente se observa que las representaciones sociales de violencia en familia de niños y niñas también están asociadas a las experiencias de abandono de papá y mamá, quienes a pesar de ser cuidadores transgreden sus responsabilidades y desatienden las necesidades físicas, afectivas y morales de los menores; esto se evidencia en la categoría axial “abandono físico y moral de los padres”, la cual resulta de la agrupación de los siguientes códigos abiertos: “a mi papa no lo he visto en años”, “le reclamé me dijo que no me metiera”, “nos fuimos donde mi abuelita para que no nos pegara” y “el creyó que con mil pesos nos iba a recompensar”. Ver figura No. 19

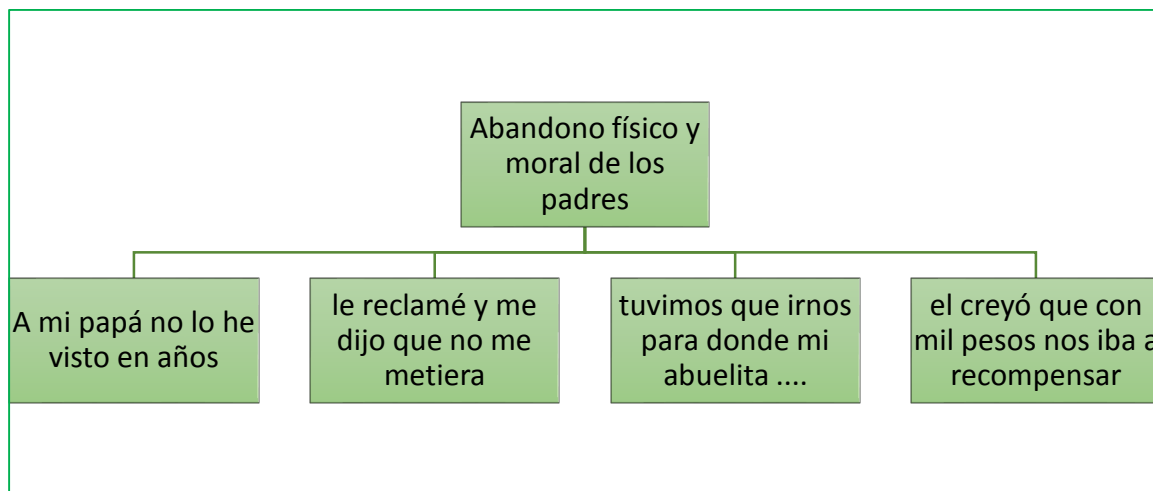


Gráfico No. 19 Abandono físico y moral de los padres

“...y llegó otra vez bravo a pegarle a mi mamá y yo le dije que porque le iba a pegar y él me dijo que yo no me metiera”. (E1M12FLON3)

En efecto, los códigos que dieron origen a la anterior categoría axial dan cuenta de eventos que ocurren con frecuencia y muestran la indiferencia, ausencia de afecto y el abandono de padres y madres, actitudes que forman niños y niñas inestables emocionalmente, afectan su

desarrollo y provocan su destrucción moral, frente a esto resulta importante recordar a (Sanín Jimenez, 2013) cuando define el abandono como:

“la desatención, descuido o rechazo por parte de los padres o cuidadores, de las necesidades del niño tanto a nivel físico (alimentación, vivienda, vestido, etc.) como educativo y emocional. Algunos autores lo diferencian de la negligencia en tanto que en ella la desatención sería parcial, mientras que en el abandono es total y permanente, lo que conlleva a una ruptura del vínculo paterno-filial”.

Así pues, el abandono es una de las manifestaciones de violencia en el entorno de la familia, porque padres y/o madres quebrantan los vínculos afectivos con el niño o la niña, desatendiendo sus responsabilidades físicas, morales y emocionales que les corresponde a la familia como primer espacio socializador del ser humano, en el que la convivencia ocurre a partir del parentesco, la filiación y la alianza entre sus miembros, unidos por sangre o por afinidad y en la cual ocurren las primeras enseñanzas, se fortalece el afecto, se satisfacen necesidades sociales y emocionales, también se construyen valores, símbolos, ideologías e identidades.

“... llevé a Jeison y mi padrastro dice que es mi novio, me trata mal y comienza a mariquiar, a regañarlo a uno(llanto) y mi mamá no dice nada. Yo solo puedo llevar mis compañeros cuando él no está. Molesta de cualquier forma, a veces me pega palmadas y a mi papá no lo he visto en once años”. (E1V11FLON13).

El “abandono” en esta investigación se constituye como una consecuencia de la violencia en familia que indica situaciones que niños y niñas no quieren vivir, justamente por las

experiencias de desprotección a las que constantemente son expuestos y que hacen parte de la praxis moral en la vida cotidiana, así “a mi papá no le he visto en años”, o “nos fuimos donde mi abuelita para que no nos pegara”, dan cuenta de estos sentimientos morales de abandono y develan la forma como de manera sistemática se produce el daño moral en el ámbito de la familia.

El eje transversal que articula la vivencia de esta categoría axial de representación social de violencia en familia, está asociado a la presencia de alguien que proteja a los menores frente a la sensación negativa de abandono físico y emocional de otro, en este sentido, (Oviedo & Cortés Polanía, 2007), consideran que “cuando los otros se retiran afectivamente o se van, se alejan, se distancian físicamente el individuo experimenta sensaciones de abandono, aislamiento que se vivencia como una supresión de la existencia en el mundo de la vida”.

Sin duda, las expresiones que conllevan a las representaciones sociales de violencia en la familia, menoscaban y fracturan los vínculos de la familia a través aquellas sentimientos y emociones negativas o dañinas, prácticas que tradicionalmente se reducen a la esfera privada, invisibilizando con esto todas aquellas formas de violencia que suceden en la vida familiar y que no contemplan y dimensionan el daño que esto causa en los menores.

4.4.1.2 Representaciones sociales de violencia en la escuela

Los procesos de interacción entre los menores develaron las percepciones a cerca de las violencias que subyacen en la escuela, como se evidencia en las tres categorías axiales que

emergieron y que constituyen un marco de referencia para entender las acciones y los hechos que aluden a la violencia en la escuela, como se observa en el gráfico no. 20

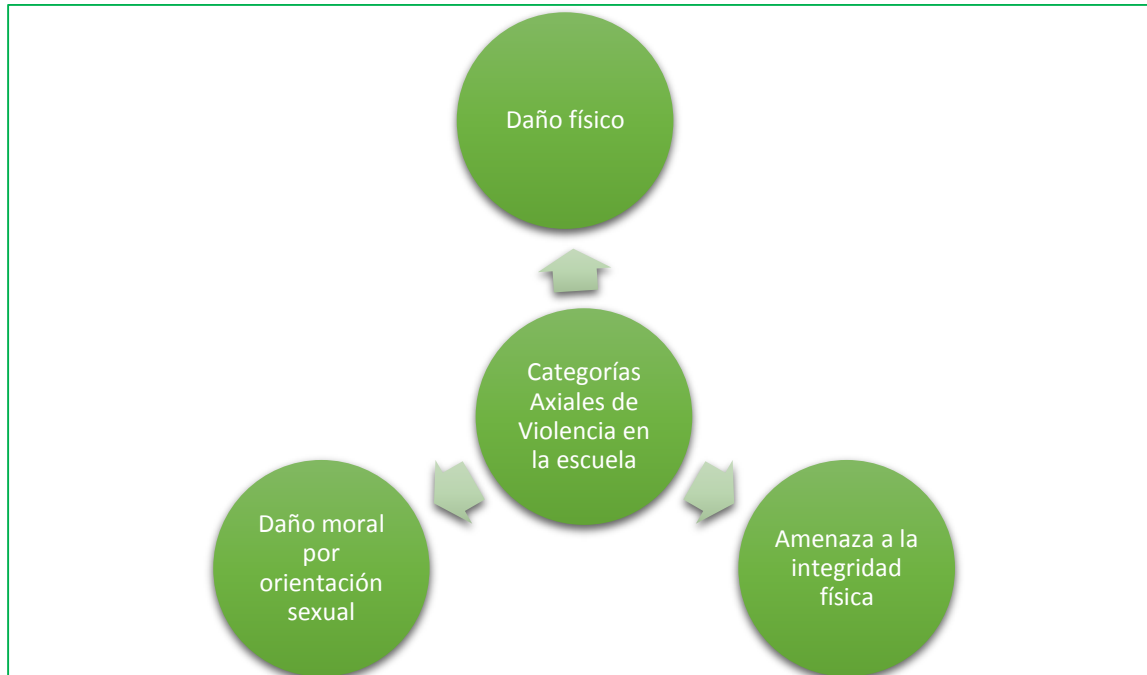


Gráfico No. 20 Categorías Axiales de Violencia en la Escuela

En la Institución Educativa Bello Horizonte, niños y niñas manifiestan múltiples situaciones que afectan sus propósitos de formación, esto se refleja en los sentimientos negativos en tanto (Quintero Mejía & Mateus Malaver, 2014, pág. 139) “expresan violaciones que requieren, justamente, de la existencia de normas y leyes jurídicas que hagan posible y la reparación y restauración de los daños causados” y que niños y niñas manifiestas en sus narrativas a cerca de la violencia en la escuela, en ellas también expresan con resignación su impotencia al considerar que son hechos cotidianos y normales a los que están condenados, es decir, se invisibilizan frecuentemente estas vivencias de violencia en la escuela, aunque sean experiencias de vulneración de sus derechos en la vida con los otros.

La primera categorías axial de representación social de violencia en la escuela que emergió de los códigos abiertos es el “daño físico”; el cual alude a todos aquellos hechos que atentan contra la integridad física de las personas, como son golpes, empujones, etc., en tanto su cuerpo es maltratado y se causa dolor y sufrimiento, acciones que se realizan de manera deliberada y/o intencionada con el fin de ejercer de manera violenta y mediante la acción de la fuerza posiciones de dominación y control sobre una persona o un grupo de personas.

En este orden de ideas, los códigos expresan la agresión física que sufren niños y niñas y que se reconocen como víctimas directas o indirectas de la violencia en la escuela, en tanto son conductas que se observan en las siguientes manifestaciones: “darse golpes”, “le mete un puño a otro”, “empujar al otro por cualquier cosa”, “pegan en la espalda sin saber por qué”, “en el salón unas niñas se agarraron”. Ver gráfico No. 21

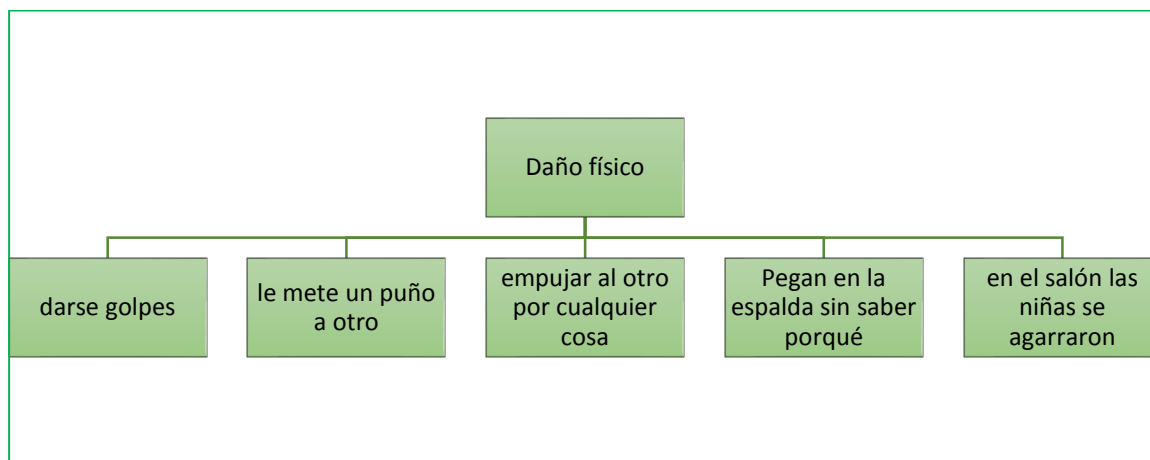


Gráfico No. 21 Daño físico

La escuela como entorno socializador priva a los menores de espacios donde niños y niñas como sujetos ciudadanía encuentren elementos que le permitan la formación y el buen ejercicio de sus capacidades, y los procesos educativos que allí se orientan.

Por ello, para desentrañar la relación que establecen los relatos y dimensionar el recrudecimiento de ciertas formas de violencia en escenarios escolares, la indignación moral es evidencia de ello, a partir de la comprensión desde la construcción de los relatos a partir de los fenómenos implicados, que permite visibilizar los comportamientos violentos a través de múltiples expresiones en la escuela.

“Es violencia porque la mayoría de los niños se dan golpes por cualquier cosita, que uno empuja al otro, entonces el otro le mete un puño”. (T1M12FLON3).

Resulta claro, que los sentimientos de los niños y las niñas expresan la sensibilidad frente a todas aquellas situaciones en la escuela que consideran peligrosas y destructivas que pueden llegar a ocasionar daño físico y moral, contra “la integridad de la persona a través de cual se fractura su identidad moral a causa del extremo sufrimiento infringido sin merecerlo”. (Alvarado, Quintero, Marre, & Ospina, 2013, pág. 89)

Estas representaciones de violencia en la escuela suponen que los modos de constitución de la realidad que circunda son resultado de las prácticas dominantes en el contexto escolar, de igual forma, las frecuentes disputas entre las niñas por celos hacen parte de lo cotidiano alrededor del cual transcurre la vida escolar, y en las narraciones de niños y niñas aparece el daño por

peleas entre mujeres, como se observa en algunos códigos que así lo expresan: “en el salón las niñas se agarraron”.

“En mi salón dos niñas estaban peleando porque se ofendieron por celos con otros niños y se decían groserías la una y la otra, mis amigos le decían que se volvieran amigas, pero hasta ahora no se ha podido”. (T3M11FLON6).

En este sentido los intercambios verbales ofensivos y soeces como parte de la personificación de violencia eliminan la posibilidad del uso de las palabras para fortalecer vínculos, por el declive de las relaciones y el respeto, exteriorizando una influencia cultural en la expresión de estos aspectos afectivos y como producto de procesos sociales de inhibición y de transformación que así lo explican.

“Los sentimientos son fuente de comprensión de las ambivalencias y de los marcos de acción que motivan o restringen la vida digna y buena, así como el buen vivir. Por ello, operan como filtros y «termómetros» morales y políticos de lo que acontece en nuestras experiencias en la sociedad y en nuestros círculos más cercanos”. (Quintero Mejía, 2014, pág. 73).

La violencia en la escuela también se representa por las “amenazas a la integridad física”, la cual surge del proceso de análisis e integración de expresiones como “llevan armas en el colegio”, “colegio gamín, pandillero e inseguro”, “os jóvenes pelean porque unos roban a otros”, “se roban los útiles” y “atracan a personas”. Ver figura No 22.

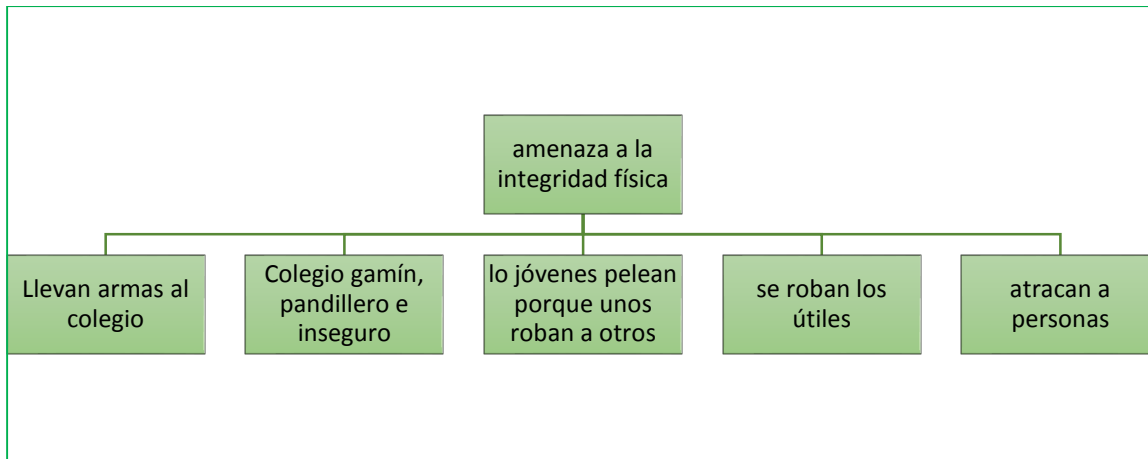


Gráfico No. 22 Amenaza a la integridad física

Las anteriores las manifestaciones expresan violencia latente ante las amenazas inminentes y constantes a la integridad física y moral de los niños y niñas.

“Es violencia porque estaban dándose golpes en la escuela y estaban atracando a personas y aquí vienen pandillas a robarlo a uno, eso nos produce miedo, temor”.

(T1M12FLON3).

Es preciso señalar que las amenazas a las cuales están expuestos los menores en la escuela, son expresiones de miedo, miedo a sufrir daño como resultar heridos e incluso muertos, es decir, los niños y niñas manifiestan sentimientos y emociones advierten una situación de preocupación y peligro que les provoca comportamientos de huida, de parálisis, de ansiedad, etc. Estos eventos generalmente no son denunciados ni comentadas a docentes, administrativos u otras instancias de la comunidad educativa, a pesar que la Institución Educativa Bello Horizonte cuenta con un “protocolo para la atención oportuna por parte de cualquier persona que labora en la institución”. (Manual de Convivencia. I. E. Bello Horizonte. Pág. 66).

En este orden de idea, resulta claro que la convivencia y seguridad escolar se ve amenazada por las constantes amenazas a la integridad física de niños y niñas, hechos en los que se expresa la diversidad de conflictos y que provocan el desconocimiento de las identidades y el rompimiento de las solidaridades en este espacio de socialización como es la escuela.

Antes estas situaciones de vulnerabilidad, surge la necesidad de revisar la organización escolar, en cuanto a sus metodologías e instancias, que permita orientar las nuevas competencias, retos y responsabilidades de las instituciones educativas y de esta manera hacer frente a estas situaciones que vive la escuela; ya que las amenazas a la integridad física de los menores se han convertido en un asunto recurrente en el ámbito educativo.

“En el dibujo hay dos personas de pie y uno de ellos tiene en las manos lo que al parecer es un arma corto punzante y un tercero está en el suelo, con lo que parece heridas por varias partes del cuerpo. dos muchachas pelearon en la Escuela Bello Horizonte, al parecer por celos y los profesores llamaron a los padres”. (T2V11FLON4)

Es necesario advertir que la presencia de armas y pandillas y demás amenazas a la integridad física en escuela, no favorece la construcción de ciudadanía puesto que fortalece el miedo y la desesperanza, en las narraciones de niños y niñas se encuentra que este es incorporado como una “emoción generadora de sufrimiento y no abre posibilidades al vínculo social; al contrario, pone a los individuos estudiantes en la condición de pensar que compartir la vida con los otros atenta contra el Yo”. (Martínez, 2014, pág. 11).

Justamente las narraciones de niños y niñas a cerca de la violencia en la escuela expresan la vulnerabilidad, el rechazo y la indignación frente a todas aquellas acciones que conducen a arrebatarse, arrancar o dañar la vida y la integridad de las personas en la comunidad. Más allá del conflicto armado, la vida en la escuela está atravesada por formas violentas para ejercer poder o dominación y para dar solución a las diferencias de menores. En medio de estas violencias quedan niños y niñas quienes perciben las consecuencias de esa realidad en sus vidas y se enfrentan a “sentimientos morales de indignación y culpa como respuesta al grado de vulnerabilidad al que son expuestos”. (Quintero Mejía & Mateus Malaver, Sentimientos morales y políticos en la formación ciudadana, 2014)

Finalmente encontramos la categoría axial “daño moral por orientación sexual”, que también se encuentra en las narrativas de los niños sentimientos y emociones que ponen en escena las construcciones de la vida pública asociadas a formas de discriminación y rechazo a todo aquello opuesto al mundo hegemónico, patriarcal, machista y tradicional que pueden llegar a causar asco y repugnancia⁶ lo que corresponde a miradas excluyentes, segregacionistas y devaluativas del otro, en este caso por su construcción sexual.

En este sentido en expresiones como: “le dicen medio hombre”, “Él se lo busca”, “se le sienta a uno encima como una mujer”, “comienza a hacer cosas como gay”, (ver figura No. 23) se

⁶ “El sentimiento de repugnancia se asocia al carácter imperfecto de los seres humanos y a los vicios. Por ello se propone educar al sujeto en la adquisición de hábitos de urbanidad e higiene. El asco es la expresión contraria de los buenos hábitos; la urbanidad es el modo correcto de control de las emociones negativas y el vínculo perfecto con los otros, pues es señal de civilización, es decir, de agrado y complacencia con los demás”. (Quintero Mejía, 2014, pág. 88)

evidencia que la orientación sexual de los menores, definida por la Asociación Americana de Psicología como “una atracción emocional, romántica, sexual o afectiva duradera hacia otros. Se distingue fácilmente de otros componentes de la sexualidad que incluyen sexo biológico, identidad sexual (el sentido psicológico de ser hombre o mujer) y el rol social del sexo (respeto de las normas culturales de conducta femenina y masculina)”, es objeto de burla, discriminación y señalamiento en la escuela.

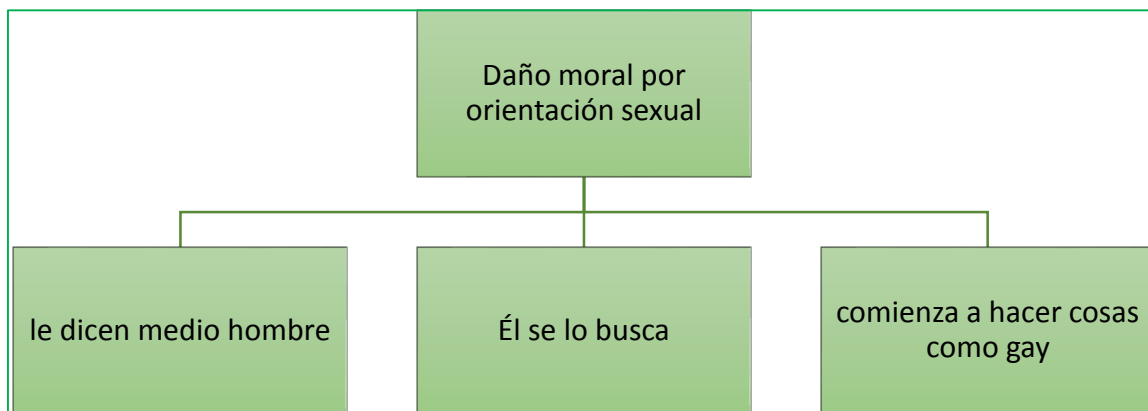


Gráfico No. 23 Daño moral por orientación sexual

”... le dicen medio hombre, pero es porque él se lo busca, se pone a sentársele a uno encima, comienza a decirle cosas de que aaaaaa, (sic) comienza a hacer cosas como gay, por eso le dicen medio hombre y le dijo a la coordinadora y la coordinadora llevó a algunos, pero es porque él se lo busca”. (E1V11FLON13)

Los relatos de los menores denotan y develan las comprensiones que niños y niñas han construido para estar con los otros, las cuales reafirman los sentimientos y las emociones que los produce las personas diferentes que no obedecen a los cánones “normales” que ha producido la sociedad, así: “para alcanzar la anhelada perfección del hombre y con ello, la convivencia y la

civilización, se propuso formar a los hombres en emociones que no denotaran “afeminación” y, a las mujeres, en sentimientos que cultivaran la prudencia y la moderación. La ausencia de estos sentimientos engendraba el sentimiento de repugnancia. Ejemplo de repugnancia son los coqueteos de las mujeres hacia los hombres o el que ellas correspondan a las miradas atrevidas de los varones mientras que cultivan el sentimiento de benevolencia cuando se mantienen en silencio” (Quintero Mejía, 2014, pág. 89).

Así, a los menores en la escuela se les condena a sufrir las agresiones en la más desoladora impotencia por el rechazo y discriminación a causa de su identidad, es decir, son sujetos de violencia moral por la agresión emocional, aunque esta no sea ni consiente ni deliberada, en este caso la ridiculización, la coacción moral, la sospecha, la intimidación, la condenación de la sexualidad y la desvalorización cotidiana como persona. Esta violencia también ocurre con gestos, actitudes, miradas y conductas opresivas, a las que son expuestos en el entorno escolar.

Pese a los manuales de convivencia, Ley de Infancia y adolescencia (Ley 1098 de 2006) y demás normas y leyes y orientaciones del estado para proteger a niños, niñas y jóvenes en la escuela que les permita la inclusión y la equidad, siguiendo a Quintero Mejia & Mateus Malaver (pág 145), “La baja manifestación de enojo o disgusto por parte de los estudiantes ante una situación de rechazo muestra la poca valoración hacia las diferencias, es decir, existe una baja perspectiva relacional, ausencia de otredad o de identificación con el otro”.

4.4.1.3 Representaciones sociales de violencia en el barrio

La vida de niños, niñas, jóvenes y comunidad en general no ha sido inmune a la violencia, su impacto y sus distintas manifestaciones, ella ha dejado cientos de víctimas producto de la indolencia, la dureza de los actos, las múltiples formas de discriminación, humillación y menosprecio; frente a esto, la sociedad no dimensiona sus alcances y sus mecanismos de reproducción. Las narraciones de violencia de niños y niñas van más allá del conflicto armado en Colombia, estos se relacionan con aquellas violencias que se engendran en los distintos escenarios de los cuales es partícipe la comunidad. En el proceso de integración de los códigos abiertos emergieron tres categorías axiales, como se observa en el gráfico No. 24

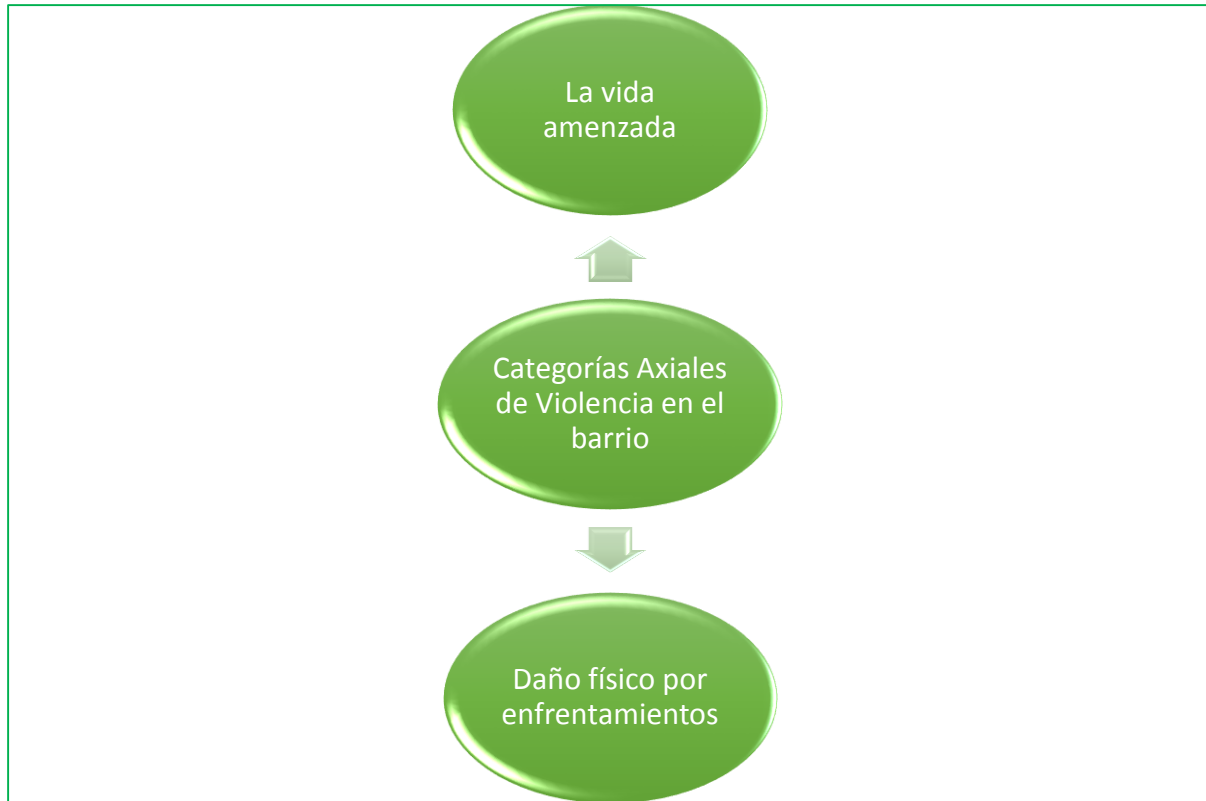


Gráfico No. 24 Categorías Axiales de Violencia en el Barrio

El barrio no ha sido ajeno a la dinámica de la violencia existente en la región; la presencia de diferentes actores armados a través del tiempo ha generado un clima de zozobra, temor e inseguridad; la ubicación geográfica, topográfica y su condición de marginalidad y vulnerabilidad, son condiciones propicias para la aparición de bandas de delincuencia que amenazan la tranquilidad y el buen vivir de sus habitantes.

Así, la primera categoría axial que emerge es “la vida amenazada”, a partir de códigos como: “en Florencia existe toda la violencia y la violencia y siempre tiene que ser la violencia” (CI), “peleas entre pandillas”, “ajuste de cuentas”, “accidentes por borrachos”, “consumo de sustancias usan navajas, matan y roban”. Ver figura No. 25

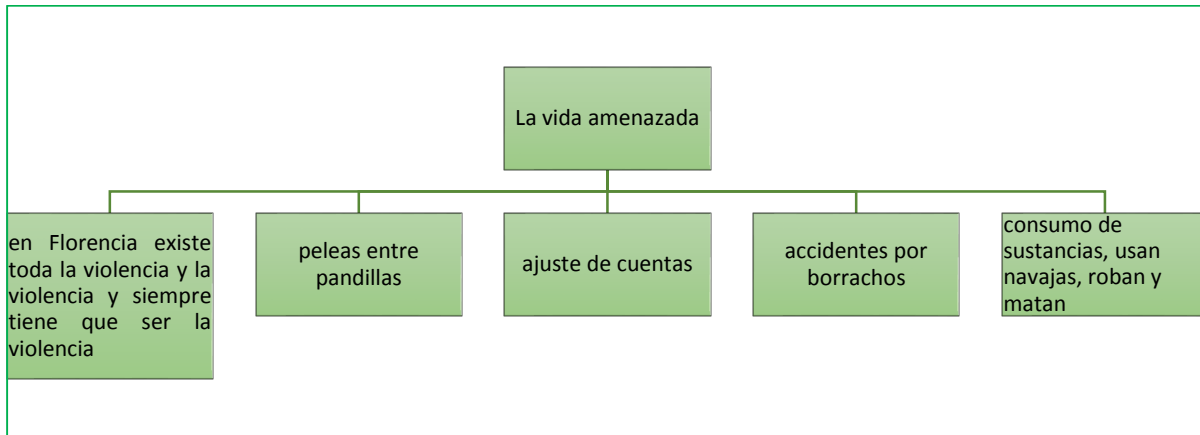


Gráfico No. 25 La vida amenazada

Estos sentimientos permiten captar y discernir rasgos de situaciones concretas vividas por niños y niñas en contextos comunitarios, que hacen patente la dimensión trágica por las amenazas constantes a las que son expuestos y a hechos dolorosos o pérdidas irreparables, ya sean cercanos o miembros de la comunidad en la que habitan.

“... la pelea entre pandillas en el barrio, en un parque infantil, por un ajuste de cuentas entre jefes de pandillas, la pelea duró una hora, hasta que llegó la policía y capturó a tres personas y uno resultó muerto”. (T2 V12FLON8).

Los relatos descubren las violencias, que para los menores se traducen en miedo, temor y desesperanza con el que deben convivir en los contextos de su comunidad, de esta forma se evidencia la variedad y el alcance el daño contra niños y niñas, quienes por su fragilidad y vulnerabilidad quedan a expensas de las decisiones que los adultos asuman sobre el devenir de la sociedad y la comunidad específica.

Además de todas las formas extremas de violencia, niños y niñas se convierten en testigos mudos del daño físico a que está expuesta la comunidad y que se convierte en prácticas cotidianas, las cuales perturban su desarrollo emocional y ciudadano.

“pandilleros que comienzan a abusar de los derechos, porque obligan a pelear con demás pandilleros y a veces yo voy a las canchas y me doy cuenta de cómo pelean y algunos sacan cuchillos o navajas, también fuman cigarrillo y otras cosas”

(T3V11FLON10)

La violencia en el barrio se asocia a la sensación de inseguridad que experimentan los menores por aumento del crimen y la delincuencia, las cuales amenazan la calidad de vida personal, familiar y comunitaria, generando sentimientos de baja credibilidad hacia el estado quien a través de la institucionalidad debería prevenir y judicializar el delito, para favorecer y fortalecer la construcción de vínculos democráticos entre sus ciudadanos.

La siguiente categoría axial de violencia en el barrio que resultó de los códigos abiertos, producto de los relatos de niños y niñas es “daño físico por enfrentamientos”. Los códigos que dieron origen a esta categoría son: “darse cuchillo en las canchas de tejo”, “matar y robar en mi barrio”, “atracar y apuñalar”, “matan a la gente”, “muertos por pelea entre pandillas”. Ver figura No. 26.

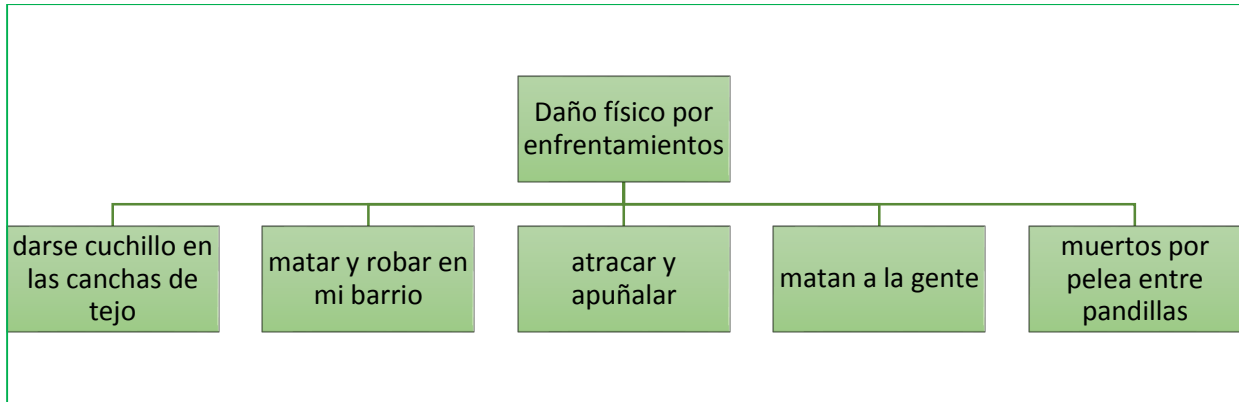


Gráfico No. 26 Daño físico por enfrentamientos

Los enfrentamientos surgen como la forma para solucionar los conflictos y es el daño físico la expresión más contundente en contra de la integridad de las personas, acciones que tienen mayor visibilidad y que impactan de manera negativa en los sentimientos, emociones y en la fragilidad de niños y niñas.

“Son unos niños yo los he visto en el colegio y se la pasan en el barrio peleando con un trapo amarrado al brazo y un cuchillo en la mano, yo no sé si es que les gusta la pelea”. (T5M12FLON3)

Estas peleas y agresiones constantes en el barrio denotan el grado de vulnerabilidad, genera experiencias de miedo y temor que los paraliza en sus acciones y los limita en sus expresiones comunitarias, de igual forma les genera emociones de angustia y tristeza frente a la incertidumbre acerca de los infortunios que sufren o pueden llegar a sufrir sus familiares y vecinos; estas experiencias fracturan los procesos socializadores como parte fundamental de sus procesos de formación como ciudadanos.

El contexto comunitario para niños y niñas, antes de ser un espacio libre, tranquilo y seguro, les sugiere el miedo a perder la vida y se expresa en una perspectiva moral de desesperanza y desconfianza. Esto cobra mayor sentido teniendo en cuenta que “los ciudadanos estamos obligados a recordar (memoria) los conflictos internos y los hechos de violencia, a no olvidarlos porque estaríamos evadiendo la realidad y ocultando nuestros miedos” (Quintero Mejía & Vasco Montoya, Justificaciones y sentimientos morales de jóvenes universitarios y jóvenes desplazados a cerca de las acciones justas e injustas, 2007)

4.4.2 Representaciones sociales de Paz

4.4.2.1 Representaciones Sociales de Paz en Familia

Producto de la integración de los códigos emergen las categorías axiales de representación social de paz en familia, como se observa en el gráfico No. 27

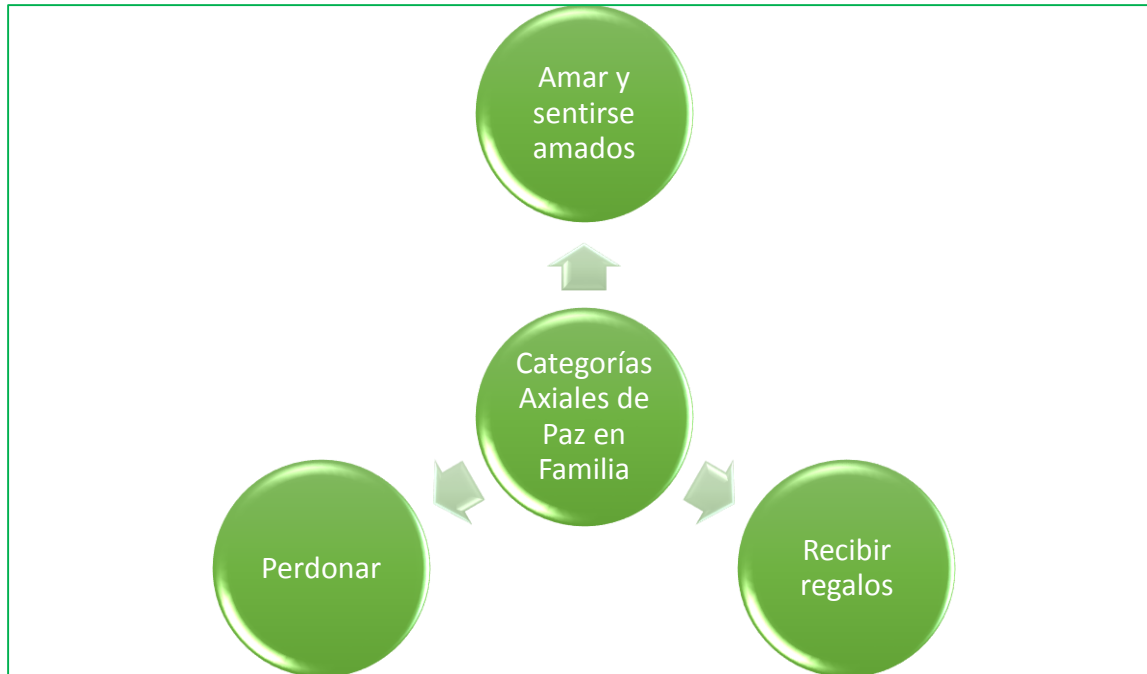


Gráfico No. 27 Categorías Axiales de Paz en Familia

La primera categoría axial es “amar y sentirse amados”, que resulta de expresiones como “la paz se hace con amor en la familia”, “amar a papá y mamá”, “felicidad al lado de mamá”, “deseo que a papá le vaya bien en el trabajo”, “estar en familia produce algo maravilloso y bonito”. Ver figura No. 28. Los relatos denotan la sensibilidad de niños y niñas desde la esfera del amor en la familia.

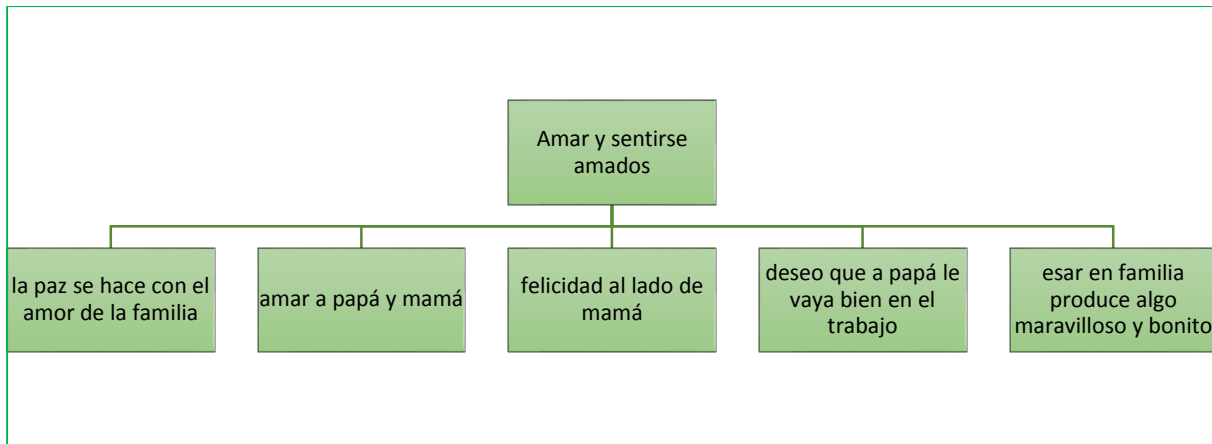


Gráfico No. 28 Amar y sentirse amados

Estos relatos de paz en familia de niños y niñas, están asociados al amor, como la capacidad más elemental y primordial del ser humano que constituyen la subjetividad humana. Aquellas primeras experiencias de amor ayudan a desarrollar una forma de comunicación personal a partir de su autoconfianza, autorrespeto, y autoestima, potenciando la capacidad de interactuar socialmente con justicia, empatía y equidad, fortaleciendo la sensibilidad moral en la relación con los otros.

“mami quiero ser feliz contigo y quiero que seas feliz teniéndome a tu lado, porque siento mucha paz y alegría cuando me quiere y yo la quiero mucho”.

(T5V12FLON8)

Como se observa en la narrativa anterior, dichas experiencias de paz de niños y niñas se enuncian a través de amor fraternal en la familia, hacen de ellos seres capaces de vivir juntos y relacionarse pacíficamente, de ayudar a otros, de escuchar y valorar positivamente a los demás, de cooperar y resolver conflictos entre iguales, esto les permite un crecimiento sano y feliz y de

manera simultánea los forma como sujetos de plenos derechos. Aquí el amor se relaciona con esferas de reconocimiento esencial donde “la del amor es la esfera más elemental del ser humano que surge de la relación primaria entre la madre y el niño y entrega los componentes físicos y psíquicos para el desarrollo de los individuos” (Tello Navarro, 2011), en este mismo sentido “las realizaciones morales del cuidado sólo son exigibles a los sujetos en los casos en que los vínculos mutuos existan sobre una base afectiva”. (Tello Navarro, 2011)

“quiero decirte que ha sido un hermano muy generoso y quiero que sea feliz con alguien y que vivan muy felices para siempre”. (T5 V12FLON7)

Para los menores cada uno de los integrantes de la familia se convierten en actores fundamentales, con ellos desarrollan fuertes vínculos afectivos relacionados con la emoción del amor que representa la paz que se vive en la familia, porque son capaces de amar a quienes los aman y cuidan, pueden sentir pesar ante su ausencia y/o sus infortunios. Para niños y niñas la paz en familia es el reconocimiento del amor que los une, por esto no dudan en manifestar el aprecio y el cariño hacia cada uno de los integrantes de sus familias y reconocer el lugar que cada uno de ellos ocupan en sus vidas. Así, “la esfera del amor se configura como una esfera particularista, pues dentro de ella sólo caben aquellas personas más cercanas al individuo: grupo de referencia – familia, amigos–. Es por ello que en la esfera del amor no es dable exigir reconocimiento a todos los individuos por igual, sino únicamente a aquellos que pertenecen al círculo íntimo de los sujetos”. (Tello Navarro, 2011, pág. 3).

“papi quiero decirte que te quiero porque eres especial y quiero que te vaya bien en el futuro con el trabajo”. (T5V12FLON8)

En general la paz en la familia despierta sensibilidad en niños y niñas hacia los otros, porque fortalecen sus capacidades de amar, añorar, agradecer, etc., esto a la vez, les permite desarrollarse emocionalmente sin las trabas de los miedos y ansiedades alejados de abusos o negligencias; despertar estas sensibilidades significa promover formas de asociación humana esenciales para su desarrollo.

Otra categoría axial como representación social de paz en familia es “recibir regalos que resulta de la asociación de los códigos: “paz por la felicidad de recibir en regalo”, “el regalo da alegría y emoción”, “el regalo de mamá con sus ahorros”, “el regalo de navidad dio alegría y gozo”. Esto muestra la forma como niños y niñas expresan los afectos que surgen y la paz que experimentan con el hecho de recibir obsequios por parte de sus padres, madres o cuidadores. Ver gráfico No. 29

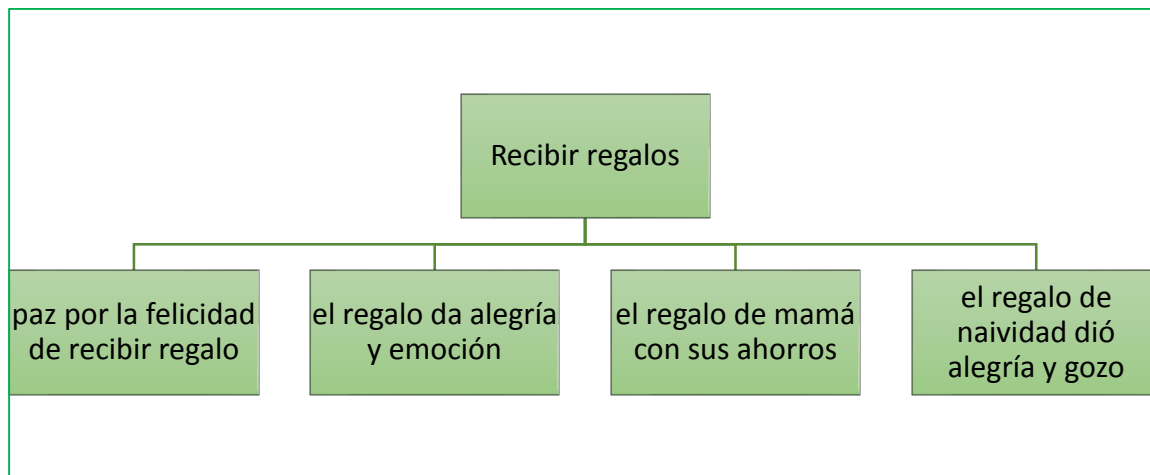


Gráfico No. 29 Recibir regalos

En esta categoría axial es fundamental la vivencia o conexión entre el niño o niña con el actor que otorga y el obsequio; a partir de allí surgen múltiples vivencias que les representa sensibilidades experienciales de paz.

“El regalo de navidad cuando mi mamá me regaló una bicicleta y sentí mucho gozo, armonía y alegría porque me regaló la bicicleta y me dio un abrazo porque yo le gané el año”. (T3V11FLON4)

Evidentemente niños y niñas asocian sentimientos de paz a situaciones que se entretajan y construyen desde las interacciones en el ámbito de la familia y sus expresiones están relacionadas con contextos, personas y situaciones, entre otros, independientemente de que estos se desplieguen en las esferas de lo privado o lo público, a partir de los cuales orientan sus acciones en el plano individual y colectivo.

“Mi momento de paz fue porque me dio mucha felicidad porque desde pequeño quería un balón porque me gustaba mucho el futbol y ese regalo significó mucho para mí y fue un momento de paz y de felicidad esa sorpresa, me dio mucha felicidad tener un balón de futbol de pequeño” (T3V12FLON8).

Debe señalarse que los regalos en esta categoría se configuran como una forma de reconocimiento a los esfuerzos de los niños y las niñas, en medio de las dificultades que sufren las familias por las situaciones de exclusión social en la que conviven, puesto que carecen de recursos para ofrecer los niños algunos objetos o elementos básicos que les permita jugar y recrearse de manera positiva para su crecimiento y desarrollo. Así, los obsequios se convierten

en detalles y una forma de elogio y manifestación de afecto que fortalece los lazos y la unión de la familia.

En último lugar, en las representaciones sociales de violencia en familia, la categoría axial que emergió de las narrativas de niños y niñas se denomina “perdonar”, resultado de la agrupación los códigos abiertos: “perdonar para que no haya más conflictos”, “perdonar y querer a mamá”, “perdón de mamá por lo malo que se hace”, “pedir disculpas a papá”, “perdón y reconciliación de papá y mamá”, como se observa en la gráfica No. 30

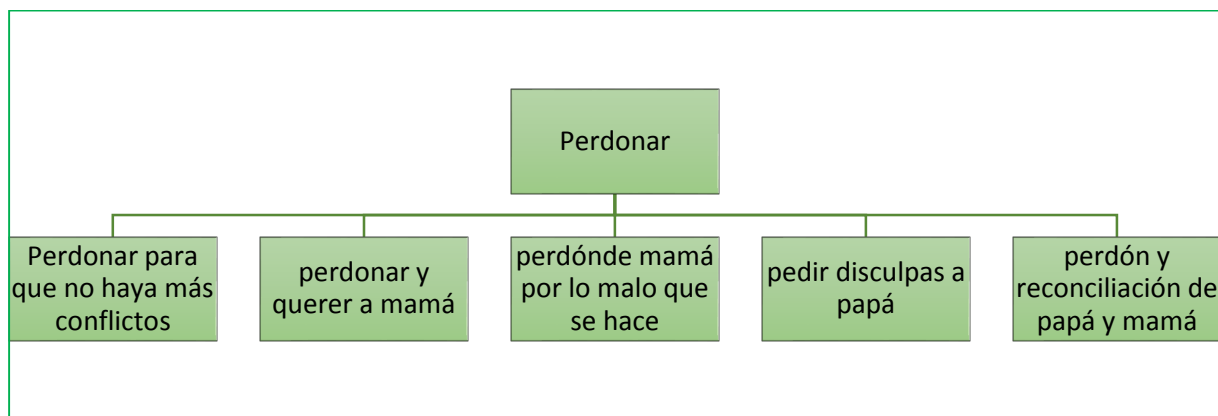


Gráfico No. 30 Perdonar

Los relatos a cerca del perdón de niñas son amplios, surgen con mucha frecuencia como un modo de restauración ante cualquier daño infringido en el contexto de la familia, con cualquiera de sus actores, pero fundamentalmente con papá y mamá. Ante el dolor y la culpa perdonar es una virtud y una forma de demostrar arrepentimiento por la falta cometida, el perdón es entonces la respuesta de amor y paz con sus seres queridos.

“Mi momento de paz fue cuando mi tío y mi tía ya no volvieron a hablar mal de mi mamá, mi papá y de mí, yo sentí algo maravilloso cuando mis padres me dijeron que ya habían perdonado a mi tía y a mi tío y estoy muy contenta porque ya no hay más conflictos, por eso gracias a Dios que hizo que ya no hubiera más conflictos en mi familia, yo sentí algo maravilloso y bonito”. (T3M11FLON12)

Esta categoría axial y desde los planteamientos de Oviedo (2016), el perdón se entiende “como una decisión personal, como la voluntad de abandonar el resentimiento, los juicios negativos y las diferencias hacia quienes nos han injuriado o lastimado. Es transformar nuestro comportamiento hacia el ofensor”. En este orden, el perdón para niños y niñas es un sentimiento de paz, a través del cual hacen una reflexión crítica sobre los hechos infringidos que les permite transformar las relaciones con sus seres queridos, liberarse de la culpa y el dolor y avanzar de manera armoniosa con sus proyectos de vida.

“Mamá yo te quiero, quiero que me perdones si te hice algo malo y quiero darte mil gracias, te amo mamita”. (T5M12FLON3).

Para niños y niñas el perdón familiar es un imperativo de paz, porque restaura el sufrimiento y los dolores de sus miembros, crea lazos afectivos que perduran por siempre, y les resulta imprescindible en el ámbito de las relaciones interpersonales, y se hace igualmente necesario en el ámbito de la vida social y política. Este se convierte en una representación importante de paz en familia, y la expresan como muestra de generosidad que fortalece la sensibilidad moral en sus formas de interacción con los otros.

Como se observa en el siguiente relato: “*Perdóname hermana. Mamá te quiero mucho y te perdono*” (E1M12FLON14)” enunciarse en familia a través del perdón para los menores es la posibilidad de restauración frente a acciones en las que se han resultados afectados o que han afectado a otros; acciones que les han podido generar sentimientos como ira, resentimiento y dolor, pero también sienten culpa con lo que le hicieron. En efecto, a través del sentimiento del perdón, niños y niñas encuentran la mejor forma para expresar y sentir paz a través de emociones de compasión y amor en la familia.

4.4.2.2 Representaciones Sociales de Paz en el Barrio

De acuerdo con los códigos que emergieron se estructuran dos categorías axiales que representan paz en el barrio. La categorización axial, desplegada en el gráfico No. 31 enlaza y relaciona la codificación realizada a partir de los relatos de niños y niñas en un nivel analítico mayor.

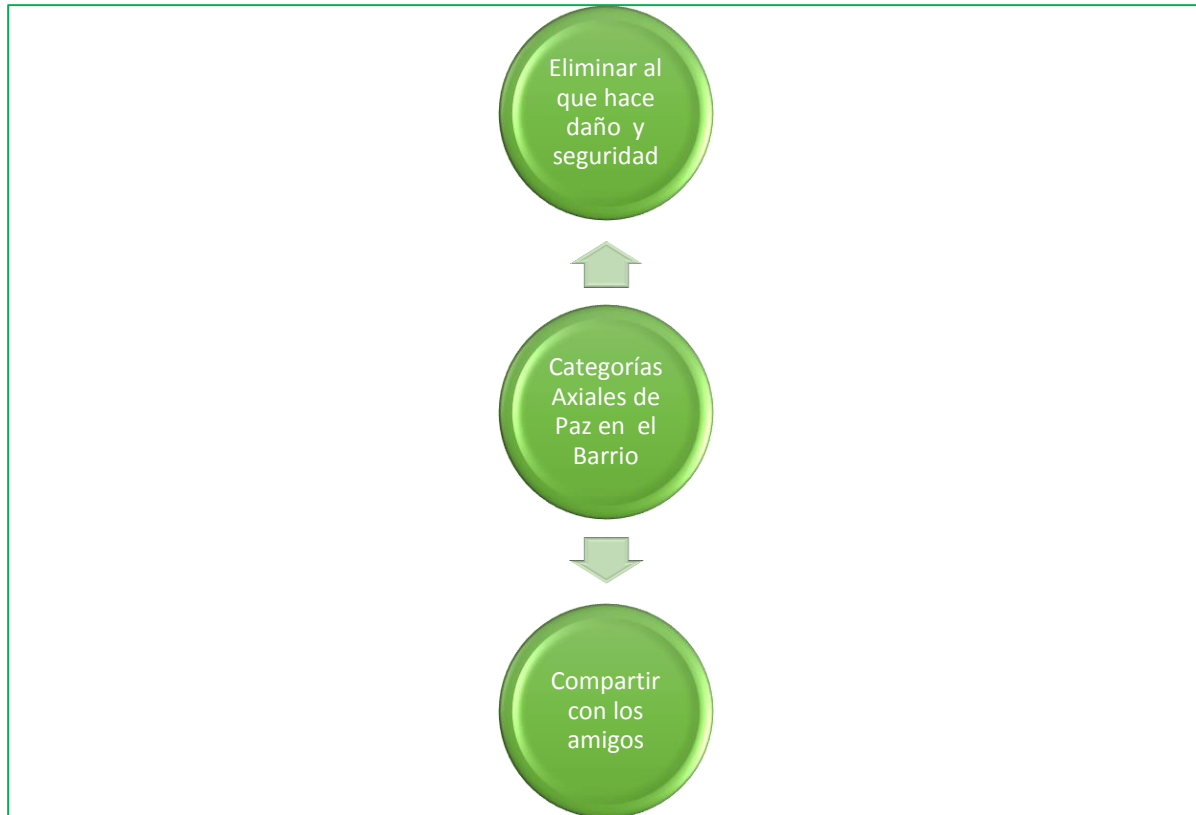


Gráfico No. 31 Categorías Axiales de Paz en el Barrio

Para la configuración de las categorías axiales que representan la paz en el barrio, encontramos afinidad en códigos como: “eliminar al que hace daño”, “llevarlo a la silla eléctrica” y “la muerte del que hace daño acaba con la guerra”, a partir de los cuales surge la primera categoría axial “eliminar al que hace daño y seguridad”. Ver gráfico No. 32. Estas acciones son provocadas por las realidades contextuales complejas de los escenarios de interacción entre sus ciudadanos ante la necesidad de eliminar toda posibilidad de sufrir daños.

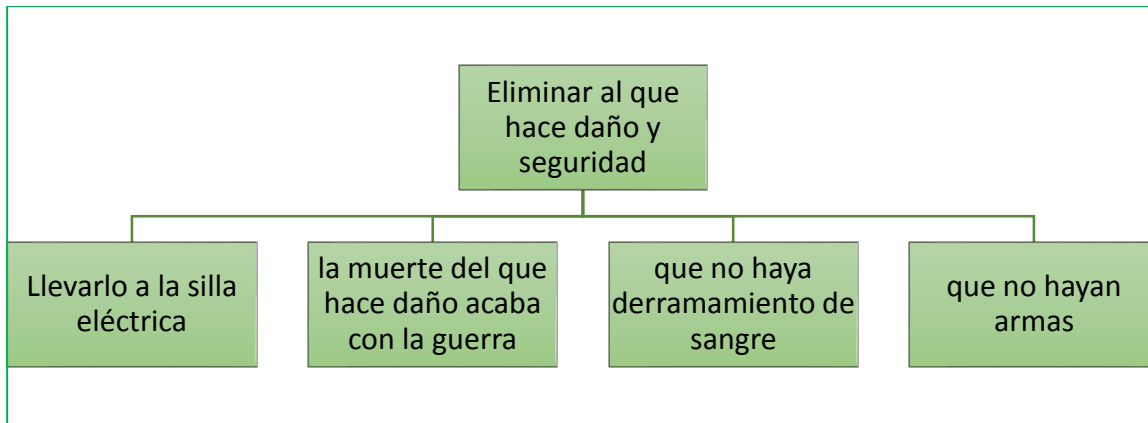


Gráfico No. 32 Eliminar al que hace daño y seguridad

En esta categoría axial la representación social de paz para niños y niñas, se refiere a que todo aquello que represente dolor o cause daño debe ser eliminado tal como se observa en el siguiente relato:

“Un hecho de paz es la muerte de Pablo Escobar porque se acabó la guerra, la gente ya podía dormir tranquila porque se había acabado la guerra, ya no habría más víctimas inocentes, no habría derramamiento de sangre, yo sentí una alegría porque nadie corría peligro”. (T3V12FLON5).

Como se observa, para los menores esta concepción de paz tiene que ver tan solo con que no haya guerra., hecho indispensable para el desarrollo, sin embargo, “esto sería una concepción muy frágil y un tanto negativa en cuanto que concebirla solamente como la ausencia de guerra sería indicativo de una cultura de violencia”. (Palos Rodríguez, 2016). La paz es una forma de subvertir los conflictos y violencia que se presentan en la comunidad, la cual, evidentemente la consideran como una ausencia de guerra, en un propósito de eliminación de los factores desencadenantes de la violencia.

En esta tendencia se observa igualmente frases de sus relatos que representan la paz en el barrio como “*póngalo en la silla eléctrica*”. (T4V12FLON5), y se asocia a la idea de justicia como una forma de rechazo a las múltiples violencias que sufre la comunidad, esto les permite un estado de tranquilidad, armonía y calma que favorecen la convivencia y la vida en el barrio.

En general estos relatos de paz en la comunidad de los menores contienen una forma de rechazo al desprecio, la hostilidad, la amenaza y la guerra misma, son expresiones de hastío por las violencias en medio de las cuales nacieron y crecieron, experiencias frente a las cuales surgen las expectativas y deseos de una vida en paz, donde encuentren tranquilidad pública, sosiego y buena correspondencia de unos con otros.

En esta categoría resulta de gran trascendencia expresiones de paz relacionada con deseos manifiestos por los niños y las niñas que tienen que ver con relatos acerca que “*...no debe haber más violencia en nuestra sociedad*”. (T2M11FLON6). Es claro que en las representaciones sociales de paz en el barrio los menores imaginan formas alternativas, incluyentes y solidarias de vida con los otros, ya sean lejanos o ficticios, es decir, desarrollan capacidades en aras de dignificar y vivir una vida más humana.

Las capacidades aquí “se refiere a potencialidades del ser humano, libertades sustantivas que disponen los individuos para desarrollar funcionamientos que les permitan realizarse y alcanzar el bienestar” (Nussbaum, 2012:40). Justamente desde estas capacidades niñas y niños imaginan la paz a través de expresiones como “*Pensamos que no hay que pelear ni nada de eso, tenemos que pensar no más en la paz de Colombia*”. (T2M12FLON3).

Es evidente que, a través de su capacidad de imaginar, niños y niñas en sus relatos asocian la paz a la necesidad de seguridad, les activa emociones como la compasión y la sensibilidad moral, los pone en el lugar del otro para entender sus deseos, sentimientos y expectativas a partir logrando un estado de paz mediante buenas relaciones entre los ciudadanos en el contexto de su comunidad.

La otra categoría axial de representación social de paz en el barrio de niños es “compartir con los amigos”, y surge de la asociación de relatos a cerca de las emociones y sentimientos que les produce involucrarse con los otros, como se observa en los siguientes códigos abiertos que la nutren: “jugar con los amigos”, “acompañar los amigos” e “ir de paseo o visita”. Ver gráfico No. 32.

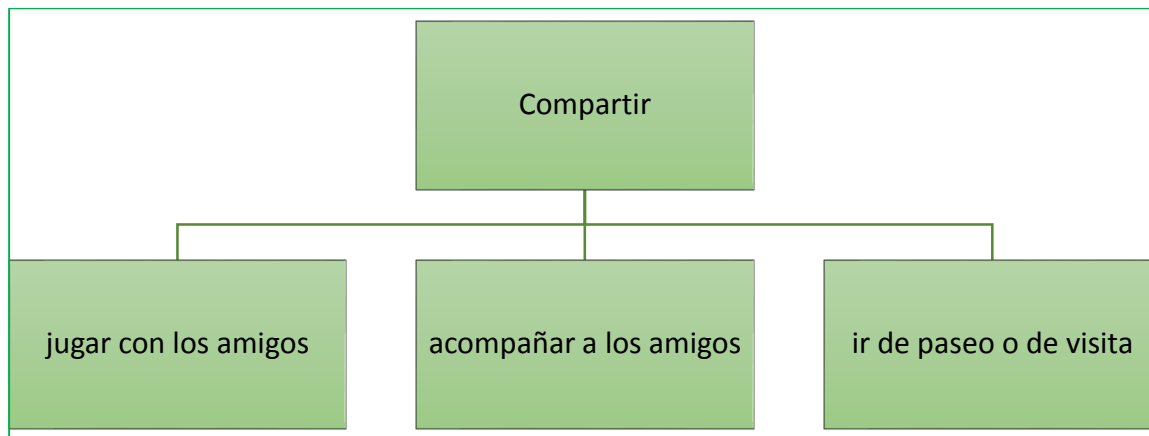


Gráfico No. 33 Compartir

Los códigos anteriores expresan prácticas valorativas que generan estados de bienestar y alegría en espacios comunitarios donde transcurre la vida en la cotidianidad con los otros.

“Yo tengo paz en barrio cuando voy y juego con mis amigos, los acompaño a algo”. (E1V11FLON10).

Se puede afirmar que mediante acciones que implican escuchar al otro, dialogar con personas cercanas, niños y niñas desarrollan prácticas ciudadanas en las que se considera a otros como parte vital del entorno, esto muestra que para niños y niñas la paz se construye desde estos espacios donde interactúan y comparten con amigos, amigas, compañeras y compañeros que tienen gustos e intereses similares, puesto que “es, precisamente, en espacios como el barrio, la localidad o la vereda, donde los niños, niñas y adolescentes se vinculan a diferentes grupos sociales y culturales, en los cuales se establecen acuerdos, pactos y normas que les convocan a convivir a pesar de las diferencias, evitando conflictos que puedan separarlos. (Quintero Mejia, Alvarado, & Miranda, Conflicto armado, variables socio-económicas y formación ciudadana: Un análisis de impacto, 2016)”.

Hay que mencionar, además, que en códigos abiertos como “ir de paseo o de visita”, que sustentan esta categoría axial, niños y niñas evocan y relacionan la paz de manera frecuente con aquellas actividades en las que pueden disfrutar de espacios sociales y comunitarios ya sea en compañía de la familia o con sus amigos.

“también tengo paz cuando vamos con mi mamá al río o a visitar a mis abuelos”.
(E1V11FLON10).

Como se observa en el relato anterior, los espacios de enunciación a través del goce y el ocio “como aquella predisposición favorable, una actitud de búsqueda de valores, relaciones, vivencias y a un deseo explícito de determinadas actividades que nos aportan algo especial” (Moteagudo & Puig, 2004), por lo tanto, se convierten en prácticas de dialogo, escucha y cuidado d través de las fortalecen las relaciones familiares y comunitarias fundamentales en su formación como ciudadanos.

4.4.2.3 Representaciones sociales de Paz en la escuela

Las representaciones sociales de paz en la escuela se enmarcan en tres categorías axiales que vinculan los códigos en denominaciones que derivan las relaciones de los mismos dentro de la información obtenida en los relatos de niños y niñas, como se observa en el gráfico No. 34.

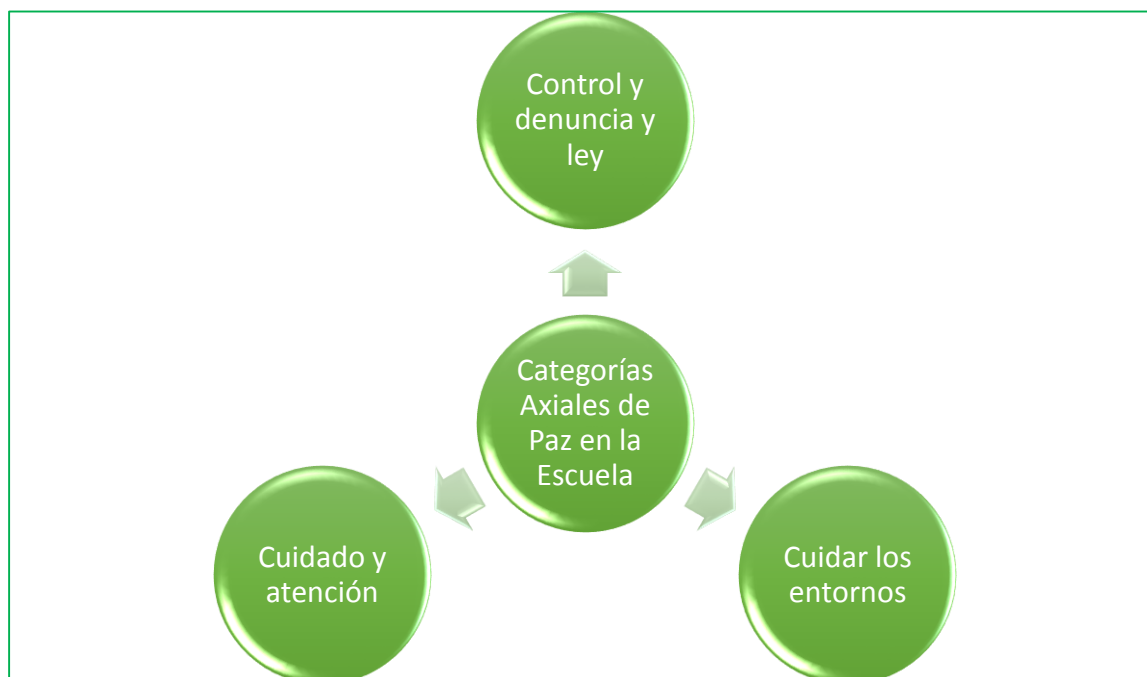


Gráfico No. 34 Categorías Axiales de Paz en la Escuela

La primera categoría que se genera es “control y denuncia y ley” (ver figura No. 35). En esta categoría se evidencia como generadora de paz ante la inseguridad que se vive en la escuela y la comunidad, dado que “los espacios privados, en los cuales usualmente los sujetos encuentran un referente de tranquilidad, protección y acogida, se ven permeados por las lógicas de la guerra que quiebran la estabilidad emocional que propicia la familia como referente de seguridad” (Palacio, 2004).

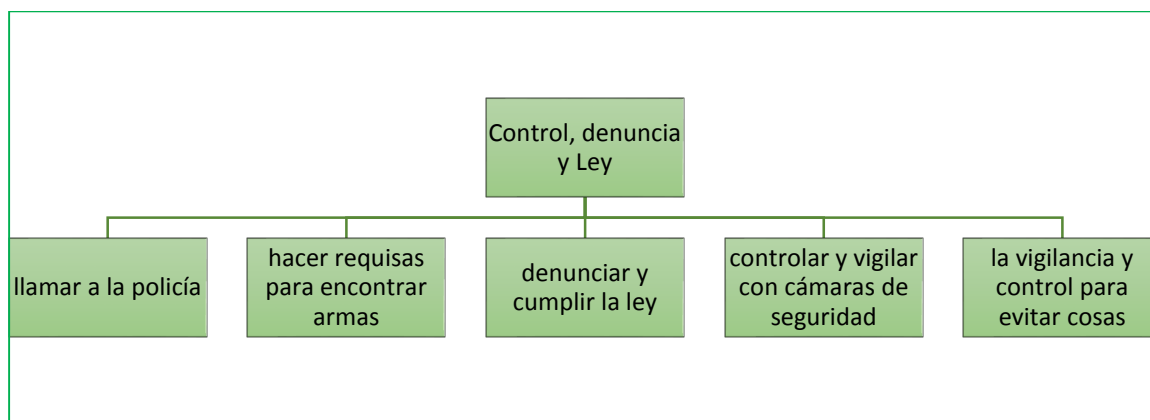


Gráfico No. 35 Control, denuncia y Ley

En coherencia, la necesidad de tranquilidad y seguridad, se asocian a la paz por las emociones y prácticas que surgen cuando en contextos escolares comparten con sus compañeros pueden verse alterados por la interacción directa o indirecta que actores de conflicto armado y violentos pueden ejercer en ese espacio socializador.

Por tanto, en esta categoría códigos como “controlar con cámaras de vigilancia” que se asocian a representaciones de paz en la escuela, develan los sentimientos y emociones que les produce a los niños y niñas la paz en contextos asediados por la violencia y la delincuencia, es decir, para lograr un estado de paz se requiere el control de todo tipo de violencia básica,

cotidiana desorganizado y común, que pueda afectar la armonía en este escenario de interacción tan importante en su proceso de formación.

“...Las cámaras para ver que no haya tanta violencia, por ejemplo, antes hacíamos lo que queríamos y los profesores no podían comprobar nada, si hay vicio o problemas así, ahora con las cámaras ha mejorado mucho”. (EIV11FLON13)

En este mismo orden, los códigos: “la vigilancia y el control para que no pasen cosas” y “controlar comportamientos”, es la concepción de paz que tienen niños y niñas, la cual alude al sentido de pactos o normas para mantener la armonía y la ausencia de cualquier tipo de amenaza en la escuela y una forma pasiva y poco dinámica pero que les activa y provoca sentimientos de tranquilidad y seguridad en la escuela.

Lo anterior evidencia que las narrativas de paz en la escuela expresan las expectativas, experiencias y saberes a cerca de las visiones del mundo, las relaciones, la seguridad y la justicia, en términos de Lederach (2000) una paz como ausencia de guerra y de desórdenes internos, aquella que contemplan la hostilidad como instrumento y refleja los intereses de quienes se benefician de la estructura, lo que se conoce como la paz negativa.

Siguiendo con esta categoría axial de paz en la escuela, de los relatos de niños y niñas emergen códigos conexos como “cumplir la ley” y “que venga la policía”, que se configuran como expresiones asociadas a la idea de justicia, estrechamente relacionada con las reflexiones sobre las experiencias que les provee el contexto inseguro y peligroso y la necesidad misma de

tranquilidad y armonía. Ellos encuentran en la figura de la ley el mecanismo de justicia para mantener la paz y el orden en la institución.

Aquí en la investigación esta concepción de justicia tiene que ver con el carácter punitivo y excluyente, dado que se trata (Gutiérrez, 2016) “como toda justicia de ley, negativa, coactiva, abstracta y formal. A pesar de afirmar la prohibición de matar, justicia no se relaciona con la reproducción de la vida de todos los miembros de la sociedad, sino con el mantenimiento del orden dentro del cual los seres humanos luchan por reproducir su vida”.

En las representaciones sociales de paz en la escuela a partir de agrupación de códigos como: “adultos cuidando niños”, “la coordinadora está pendiente”, entre otros, emerge la categoría axial que se denomina “el cuidado y la atención”. Ver gráfico No. 36.

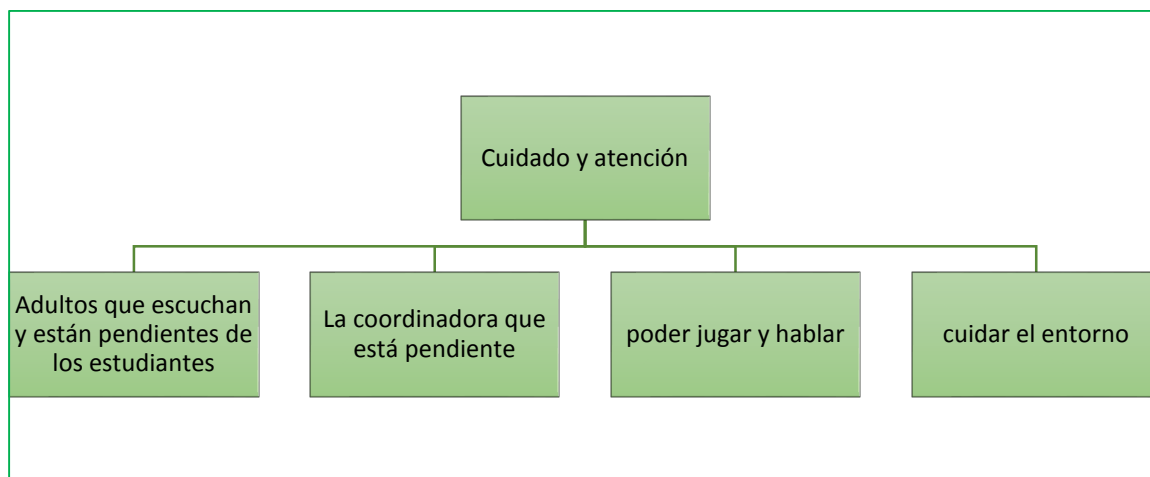


Gráfico No. 36 Cuidado y atención

La anterior categoría alude a todas aquellas acciones que despiertan la sensibilidad y el reconocimiento; la sensibilidad por aquellos espacios vitales y el reconocimiento en tanto son

seres necesitados de amor y afecto, de ser tenidos en cuenta, escuchados y valorados en sus frente a sus necesidades, zozobra, inquietudes y miedos.

“Aquí ya casi no hay muchas peleas porque la Coordinadora que hay ahora está muy pendiente, pero la que había antes a ella casi no le importaba. Yo voy y hablo con ella, es muy estricta, puso cámaras... con ella se puede hablar mucho”.

(E1M11FLON11).

La paz para niños y niñas la escuela pasa por las relaciones de cuidado que se generan al interior de ella, fundamentalmente con los adultos; puesto que son escuchados, valorados y reconocidos en una sociedad cada vez más interdependiente y frágil en lo humano. Según (Chaux , 2016) “cuidar y ser cuidado es una necesidad básica humana. El sentirse recibido por otras personas y el saberse capaz de motivar la respuesta de otros frente a una necesidad propia son elementos centrales en la vida de cualquier individuo. Por este motivo, estas relaciones son una fuente primaria de bienestar personal ya que se siente el respaldo de otra persona y se cuenta con toda su atención y ayuda”

Si bien las relaciones de cuidado con los adultos en la escuela son importantes, los menores también valoran el “cuidar los entornos”. En esta categoría la paz los menores también la vinculan con la atención y el cuidado de los espacios físicos por los que transita la vida escolar. En esta categoría y siguiendo a Toro (2007), “El cuidado asume una doble función de prevención de daños futuros y de regeneración de daños pasados. El cuidado posee ese don: refuerza la vida, atiende a las condiciones físico---químicas, ecológicas, sociales y espirituales que permiten la reproducción de la vida, y de su ulterior evolución”.

4.5 DE LAS CATEGORÍAS SELECTIVAS AL CAMPO REPRESENTACIONAL

Las voces de los niños y niñas de la Institución Educativa Bello Horizonte permitieron develar los saberes, actitudes, vivencias y prácticas que legitiman de la realidad y las formas como explican, interpretan y relacionan. A partir de esta interpretación, se estructuran entonces categorías selectivas de las representaciones sociales de paz y violencia por ámbito. La codificación selectiva hace referencia a la formulación de una categoría central que recoge la idea conceptual bajo la cual se agrupan todos los elementos de las categorías axiales generadas. Estos relatos de relación con la sociedad dieron origen a tendencias que dan significado a las representaciones sociales de paz y violencia en la familia, la escuela y la comunidad encontradas.

Una vez identificadas y descritas las tendencias, se realizó el análisis interpretativo, anterior punto de la investigación, en el que según “Strauss y Corbin (2002) resulta importante construir categorías lo suficientemente saturadas, densas y desarrolladas en términos de sus dimensiones y propiedades. Lo que garantiza, desde su perspectiva, el surgimiento de un modelo teórico explicativo de gran envergadura.” (Arraiz Martínez, 2014, pág. 24)

En este sentido, en este último momento del análisis de la información, las investigadoras elaboran una aproximación teórica que identifica e interpreta las representaciones sociales de paz y violencia de los niños y niñas de la Institución Educativa Bello Horizonte de Florencia – Caquetá.

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

El campo actitudinal actúa como elemento primario en la estructuración de discursos sobre objetos y eventos de controversia pública; proporciona una dimensión evaluativa a partir de la cual se incorporan datos a los sistemas de creencias, los pondera y le da significación al sistema representacional (Parales Quenza & Vizcaíno Gutiérrez, 2007, pág. 358).

El campo informacional es la dimensión que da cuenta de los conocimientos en torno al objeto de representación; su cantidad y calidad es variada en función de varios factores. Dentro de ellos la pertenencia grupal y la inserción social juegan un rol esencial, pues el acceso a las informaciones está siempre mediado por ambas variables. Por su parte, el campo representacional está referido al orden y jerarquía que toman los contenidos representacionales, que se organizan en una estructura funcional determinada. Esta dimensión es construida por las investigadoras a partir del estudio de las dos anteriores (Perera Pérez, 1999, pág. 23).

A continuación, se presenta el análisis comprensivo de las representaciones sociales de paz y violencia en los ámbitos familia, escuela y comunidad

4.5.1 Representaciones sociales de violencia para niños y niñas de la Institución Educativa Bello Horizonte

4.5.1.1 Representaciones sociales de violencia en la familia

Los relatos de los niños y niñas expresan el deterioro y fractura humana de acciones y procesos relacionales que ocurren en los escenarios familiares y obran en la interacción individual y colectiva de forma violenta. A continuación, se expone la refinación de categorías axiales, dividiéndolas en componente actitudinal e informacional, que dan origen a la categoría selectiva “Daño físico y moral” como construcción teórica final del proceso e interés investigativo. En el gráfico No. 37 se expone el núcleo de la representación social de la violencia en la familia y las categorías axiales que lo componen.

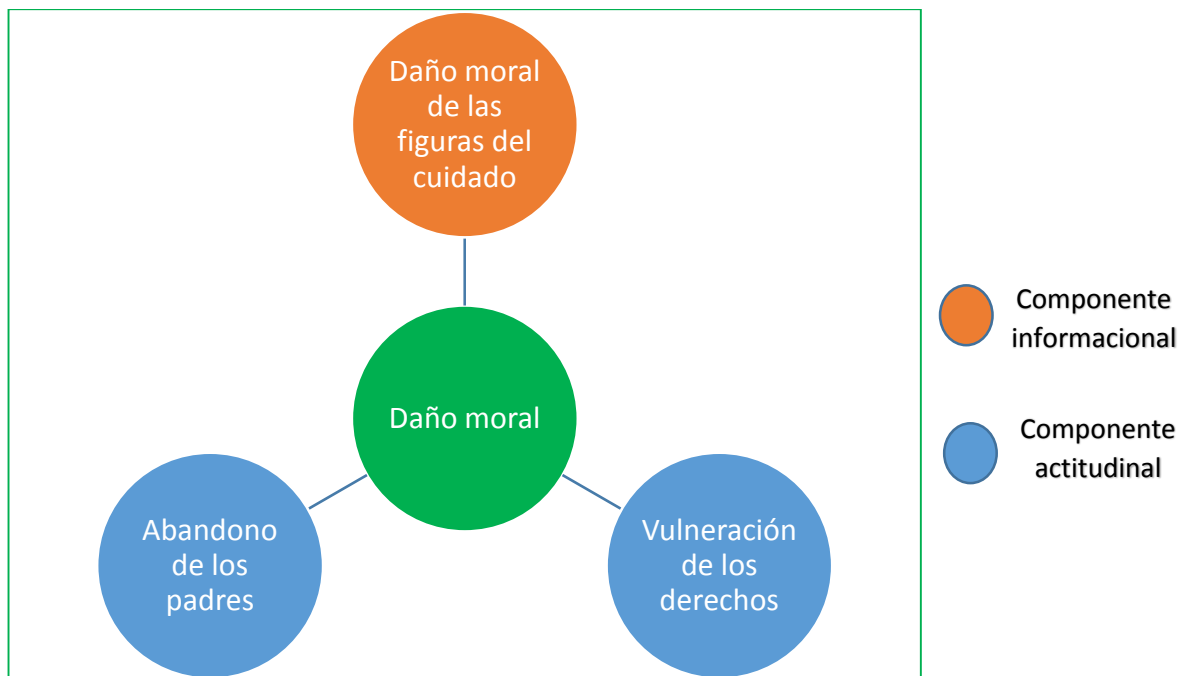


Gráfico No. 37 Categorías Axiales y Categoría Selectivas de Violencia en Familia

El “daño moral de las figuras del cuidado” es una representación social de violencia en familia que involucra lo cognitivo y lo emocional que desde la esfera privada expresa las

múltiples fracturas relacionales que emergen a partir de los modos de interacción al interior de la familia y en la cercanía de sus seres queridos.

El componente informacional de las representaciones sociales de niños y niñas se obtienen a partir de las estructuras cognitivas ancladas en las normas, los planes de vida y la cultura, desde donde se enuncian.

El grado de conocimiento que tienen los niños y niñas sobre la violencia en la familia esboza otra representación social a partir de decisiones de los adultos, quienes con sus actos causan enorme daño a los sentimientos íntimos, producen dolor y rompen vínculos afectivos.

Esto explica cómo se genera la violencia desde esfera privada e íntima y a edades tempranas en las que los niños y las niñas sufren múltiples acciones negativas desde el entorno familiar que lesionan, resquebrajan y dañan las relaciones, según la información obtenida de los relatos, adultos encargados del cuidado provocan actos de beligerancia y hostilidad a través de los cuales se produce y reproduce la violencia en la familia.

También hay una percepción que vincula la representación social de violencia en familia, relacionada con palabras y expresiones las cuales aparecen como una forma de abordar las diferencias entre los adultos, pero que para los menores representa dolor profundo puesto que descalifican y lesionan a sus seres queridos y a ellos mismos.

Al componente informacional que contienen las categorías selectivas de las representaciones sociales se vinculan aquellas acciones que integran actitudes, valores y afectos, atributos que develan y sustentan el componente actitudinal.

En el componente actitudinal de las representaciones sociales de violencia en familia, se encuentra que la violencia en la familia ocurre por el sufrimiento y dolor que les causa el “abandono físico y moral de los padres”, decisiones de los adultos cuidadores de los menores, que emergen como reacción de tipo emocional que causan inmenso daño moral, infinita tristeza y dolor en sus vidas.

En este orden también la violencia emerge en los relatos de niños y niñas frente a la “vulneración de los derechos a niños y niñas”; estos sentimientos y actitudes expresan el sometimiento a que son expuestos y que a la vez les resta posibilidades de desarrollarse y crecer como niños. Desde estas emociones racionales de violencia, los niños y niñas develan miedos, angustia y una inmensa fragilidad, es por ello que “ los sentimientos constituyen una parte fundamental en nuestro sistema de razonamiento, lo que indica que cumplen con dos condiciones básicas: 1) son de carácter relacional, lo que significa que nos vinculan con otros, organizando los juicios y percepciones que tenemos acerca de ellos; 2) son intencionales, es decir, que dependen de la forma como pensamos e interpretamos nuestro entorno.” (Quintero Mejía & Mateus Malaver, 2014, pág. 140).

En este orden, el “daño moral” es el efecto directo de los múltiples sucesos que ocurren en la esfera de la familia en los cuales aparece agresión verbal, y física, que afecta profundamente lo emocional, atenta contra la integridad, la dignidad y los derechos, en este caso de los niños y las

niñas. El campo de lo actitudinal está dado por la vulnerabilidad y fragilidad, y que en términos de Nussbaum (2006) “el sentirnos frágiles o reconocer que no somos dioses hace posible que entendamos los vínculos que nos unen con los otros.” (Quintero Mejía & Mateus Malaver, 2014, pág. 139).

En el gráfico No 38 se observa la relación construida que devela el campo representacional:

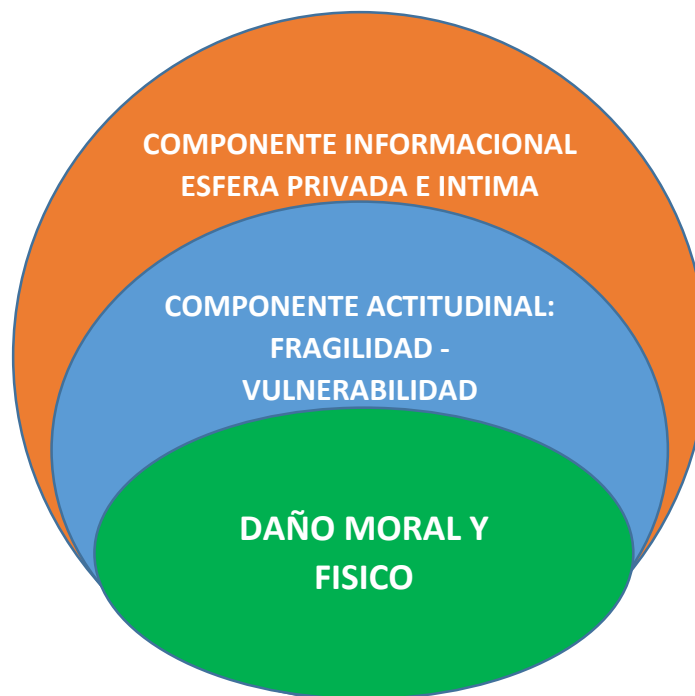


Gráfico No. 38 Campo representacional de violencia en la familia

4.5.1.2 Representaciones sociales de la violencia en la escuela

En este campo representacional de violencia en la escuela las tendencias descubren las acciones que niños y niñas asocian con la violencia en el contexto de la escuela y que expresan la

convivencia mediada por las intersubjetividades y las relaciones que se construyen en ese espacio múltiple diferenciado en el marco institucional como es la escuela.

En este marco de análisis de estas tendencias se plantea la representación social de violencia en la escuela “amenazas y daño”, en tanto las categorías selectivas que la integran contienen construcciones de tipo cognitivo y emocional primordialmente como una enunciación de la acción política, como “el modo de ser propios de los hombres que tienen logos y coordinan sus acciones mediante la palabra articulada como discurso racional. Por consiguiente, es a través de la acción que se pueden develar los problemas, los peligros y amenazas” (Lozano Ardila, 2009), es decir, a través de la acción política se abordan asuntos de interés público. En el gráfico No 39 se asocia la representación social y las categorías a partir de los componentes informacional y actitudinal.

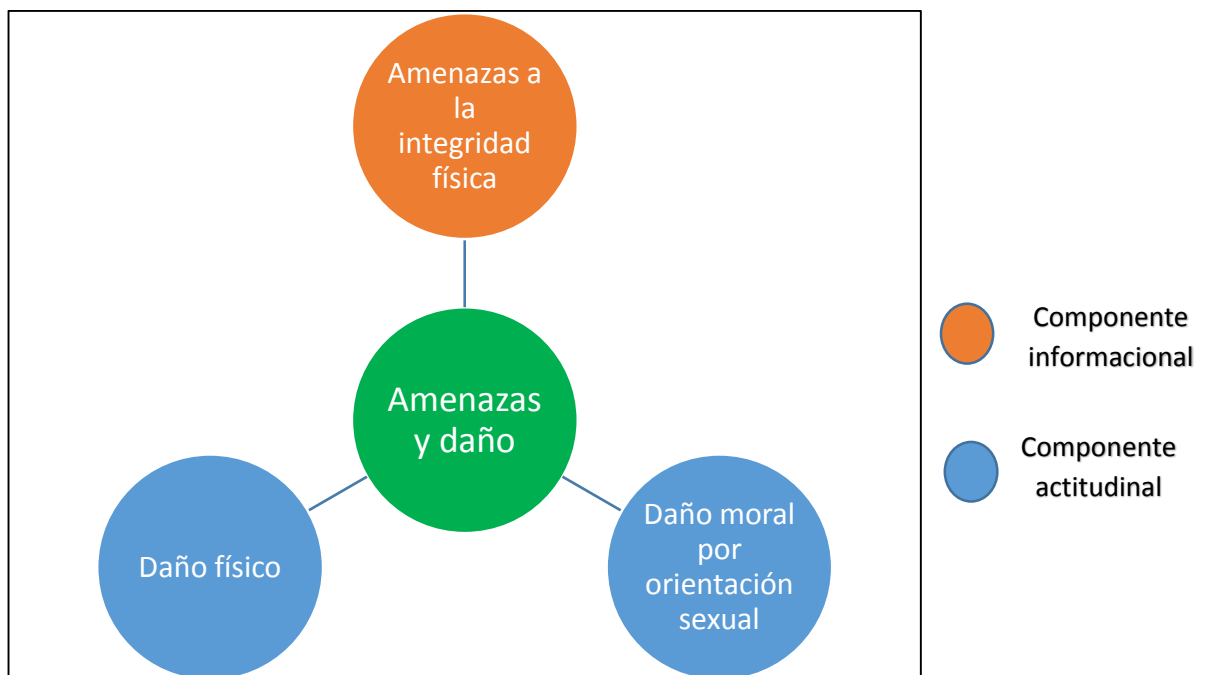


Gráfico No. 39 Categorías Axiales y Selectivas de Violencia en la Escuela

En el análisis de los relatos de niños el componente actitudinal lo conforma el “daño moral por orientación sexual”, como la representación social de violencia en la escuela y que los niños y niñas la asocian a aquellos prejuicios y estereotipos, que imponen un tipo de femineidad o masculinidad a través de un determinado sistema sexo/género, incrustadas en las lógicas de reproducción y dominación patriarcal y machista a partir del cual “se dan procesos diferenciales de socialización y subjetivación de varones y mujeres generadores y legitimadores de violencias de distinto tipo que van desde la violencia física a modos más sutiles” (Faisondi, 2016).

En este aspecto, es necesario recordar lo que Moscovici denomina representaciones “hegemónicas” (1988), que son aquellas representaciones sociales relativamente uniformes y coercitivas, y que prevalecen en las prácticas sociales simbólicas y afectivas (Castorina, 2003, págs. 12-13).

Igualmente, el componente actitudinal lo complementa sentimientos y emociones asociadas al “daño físico”, ocasionado por situaciones entre los estudiantes quienes acuden a la violencia física para dirimir sus conflictos y desencuentros. En los relatos se observa niños y niñas acuden a la violencia física constantemente, los niños lo hacen como un tema de fuerza, control y dominación, mientras que las niñas es efecto de sentimientos de celos. Aun así, todos resultan lastimados y fracturadas las relaciones entre compañeros.

“una muchacha de tan solo 15 años de edad se puso a pelear con otra de 14 años por un niño de 14 años en el colegio y cuando las miraron se las llevaron a Coordinación

y llamaron a sus padres para que vinieran por ellas, las expulsaron del colegio durante 14 días". (T2 V11FLON13 y M11FLON6)

“Para Nussbaum, otro estigma frecuentemente utilizado para despojar a los sentimientos de sus atributos es situarlos en la estructura de lo débil asociándolos, por lo general, a la figura de lo femenino. A juicio de la filósofa feminista Guerra (2012), los sentimientos morales, más que otros temas, poseen connotaciones sexistas. Indica la autora que, desde los estoicos hasta Kant, los sentimientos que oscurecen, distorsionan y arruinan el juicio son propios de la vida de las mujeres. Por ello, a las mujeres se les ha imputado inferioridad racional —Kant, 1785/1994; Piaget, 1977; Kohlberg, 1984—.” (Quintero Mejia & Mateus Malaver, *Sentimientos morales y políticos en la formación ciudadana*, 2014).

La representación social de violencia en la escuela se complementa con el componente informacional que aparece en la categoría axial denominada “amenazas a la integridad física”, lo que se considera como un elemento que permea las interacciones de los estudiantes, por cuanto incorpora múltiples hechos invisibilizan la violencia, esto es lo que en el sistema educativo se denomina “acoso escolar”, por causar daño repetido e intencionado.

Las anteriores acciones afectan negativamente el entramado de sentimientos y emociones de los menores en la escuela generando rechazo, inseguridad y desesperanza, razón suficiente para avanzar a una cultura de paz, puesto que como afirman Ghiso & Ospina (2010) “las prácticas escolares se construyen una sociedad que se acostumbra a soportar la intimidación, el maltrato y el acoso ejercido por los individuos más poderosos”.

Con lo analizado se puede observar la validez de estas representaciones sociales de los niños y niñas, las cuales se encuentra en coherencia con la interacción y construcción con el mundo y sus contextos particulares, que les han permitido emerger sentimientos y emociones y concepciones a cerca de las vivencias en ámbito de la escuela. A continuación, se presenta en el gráfico No. 40 el campo representacional de violencia en la escuela:

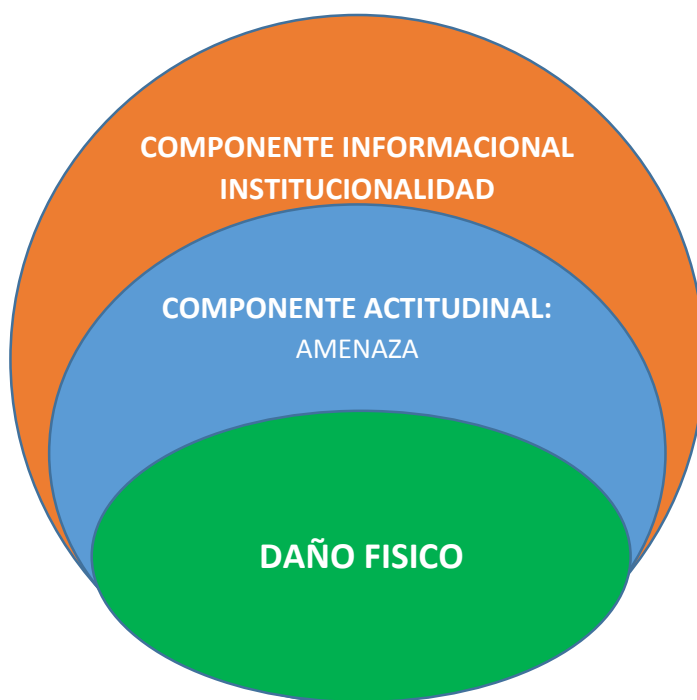


Gráfico No. 40 Campo representacional de violencia en la escuela

4.5.1.3 Representaciones sociales de violencia en el barrio

Las narrativas de niños y niñas emergen relatos que contienen elementos de tipo cognitivo y afectivo, a través de los cuales enuncian las vivencias y experiencias de las cuales son protagonistas o testigos en el contexto comunitario, a partir de los cuales se vinculan con el

mundo público a través de principios, normas, valores, costumbres etc. A partir de dichos relatos codificados y categorizados surge la representación social de violencia en el barrio denominada “Daño físico y moral”, como símbolo de lo desde la esfera pública les afecta y rechazan y que se expresan en sentimientos y emociones relacionado con el daño infringido. Ver gráfico No. 41.

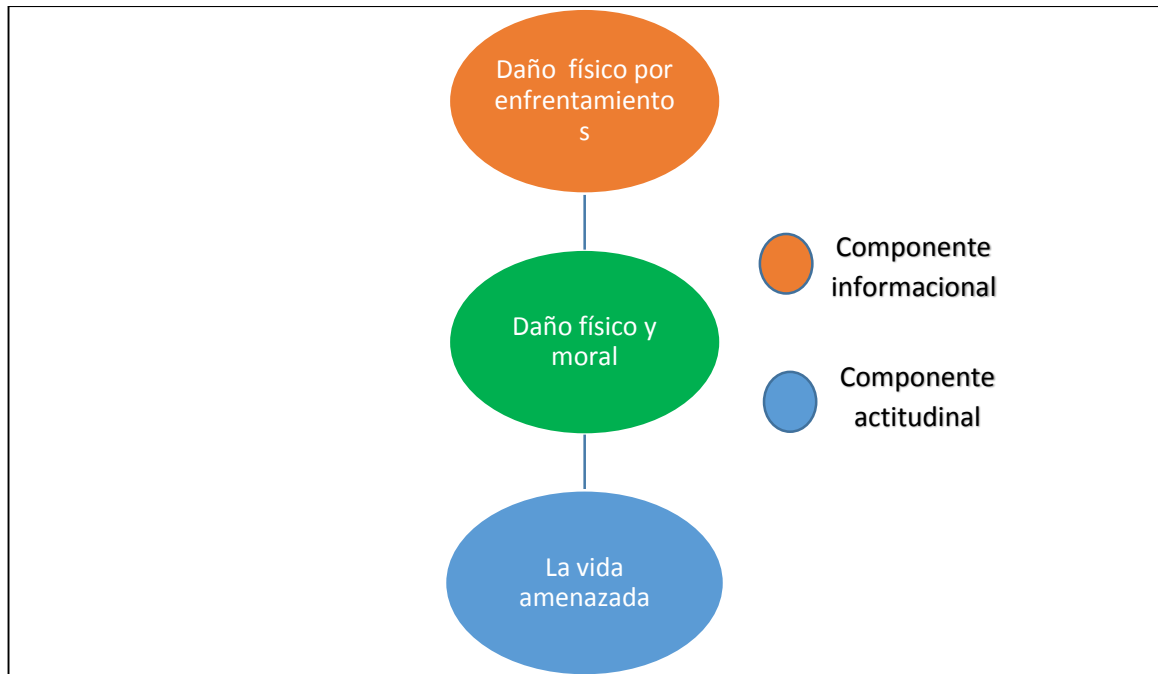


Gráfico No. 41 Categorías Axiales y selectivas de violencia en el barrio

Como se observa en la figura anterior, el componente actitudinal de violencia en el barrio lo abarca sentimientos como “la vida amenazada”, que recoge las situaciones a que están expuestos los niños y niñas en la vida pública, esto les genera inseguridad frente a su propia existencia y la de las otras personas que habitan la comunidad, estos sentimientos se vinculan con “nuestra combinación de competencia con indefensión, nuestra relación problemática con la impotencia, la mortalidad y la finitud y nuestro deseo insistente de trascender todas aquellas condiciones que a cualquier ser inteligente le resultaría penoso aceptar”. (Nussbaum, 2010).

Los sentimientos de amenazas en la vida pública se constituyen en una consecuencia directa de múltiples actos de violencia que de forma constante y permanente los menores presencian y que producen daño a sus víctimas:

“Un día eran como las 8 p.m., yo salí al patio de mi casa y observé que a un señor lo metieron a una parte oscura y lo atracaron y lo apuñalaron y salieron en una moto arriados. Al otro día los vecinos decían que habían robado y apuñalado”.
(T3M12FLON3).

“La vida amenazada” ubica elementos de tipo cognitivo y afectivo los cuales combinan aquellas actuaciones propias de los derechos y la justicia de la nación y que a la vez integra prácticas que afectan la moral de las personas, no obstante, “Si las situaciones de la vida se caracterizaran por ser estables y el hombre tuviera control pleno sobre las mismas, la utilización de reglas generales sería la mejor forma de obrar de un modo correcto. Pero la vida humana se caracteriza por su finitud y contingencia, dimensiones que un sistema de reglas generales no capta adecuadamente. Por esto, la sabiduría práctica no es una comprensión científica sistemática, ya que está relacionada con particulares que sólo pueden ser aprehendidos por medio de la experiencia (Nussbaum 1995b [1990]).

En este orden queda claro que el campo actitudinal de las representaciones sociales de violencia en la comunidad está estrechamente en relación con esta categoría axial y dan cuenta de los saberes, experiencias y sentimientos que emergen en cotidianidad del contexto comunitario.

La tendencia en el campo informacional corresponde a la expresión de los conocimientos e interacciones que les provoca la vida en la esfera de lo público. La categoría “daño físico por enfrentamientos” devela la riqueza de la información, su calidad y la complejidad de los saberes incorporados en sus aprendizajes a partir de las formas como se comunican en el contexto comunitario.

“En lo más íntimo de cada sujeto, como en la interacción con otros, las emociones son una reacción directamente relacionada con aquello que afecta lo que consideramos importante en nuestra jerarquía de valores. En cada situación de entusiasmo, tristeza o perplejidad, se inquieta en mayor o menor grado lo más íntimo del Yo, y con ello, los digna de ser vivida. Y este es el lugar en que las emociones adquieren una dimensión moral: ellas remiten emotivamente a los valores con que se argumenta el sentido de la existencia”. (Martínez, 2014). Mediante el gráfico No. 42 se presenta el campo representacional de violencia en la comunidad:

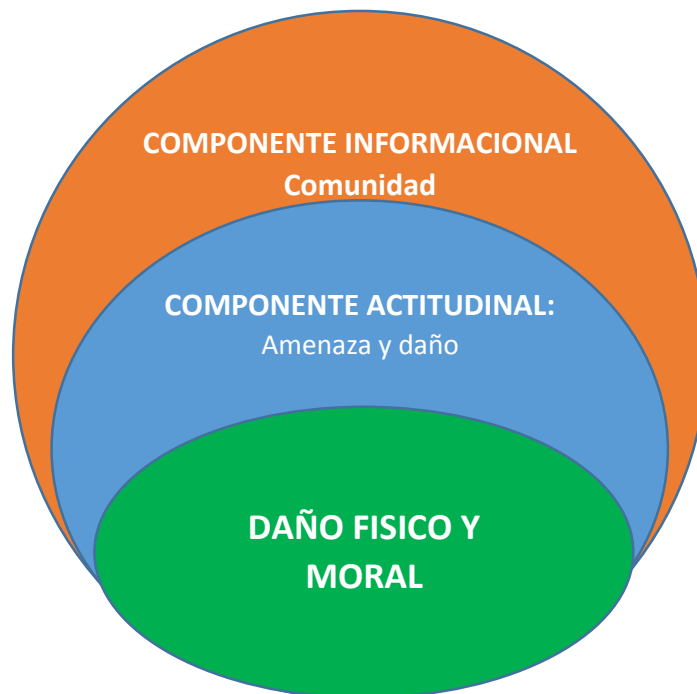


Gráfico No. 42 Campo representacional de violencia en la comunidad

4.5.1.4 Representación social de violencia para niños y niñas de la institución educativa bello horizonte

La presente investigación permitió establecer las representaciones sociales de violencia en la familia, la escuela y la comunidad que tienen niños y niñas de la Institución Educativa Bello Horizonte. El proceso que se conformó alrededor del análisis y la triangulación de la información emergida, permitió develar los campos representacionales del objeto de estudio, así se observa en el gráfico No. 43 y establecer la representación social de violencia a partir de todos los elementos constitutivos del campo de la representación.

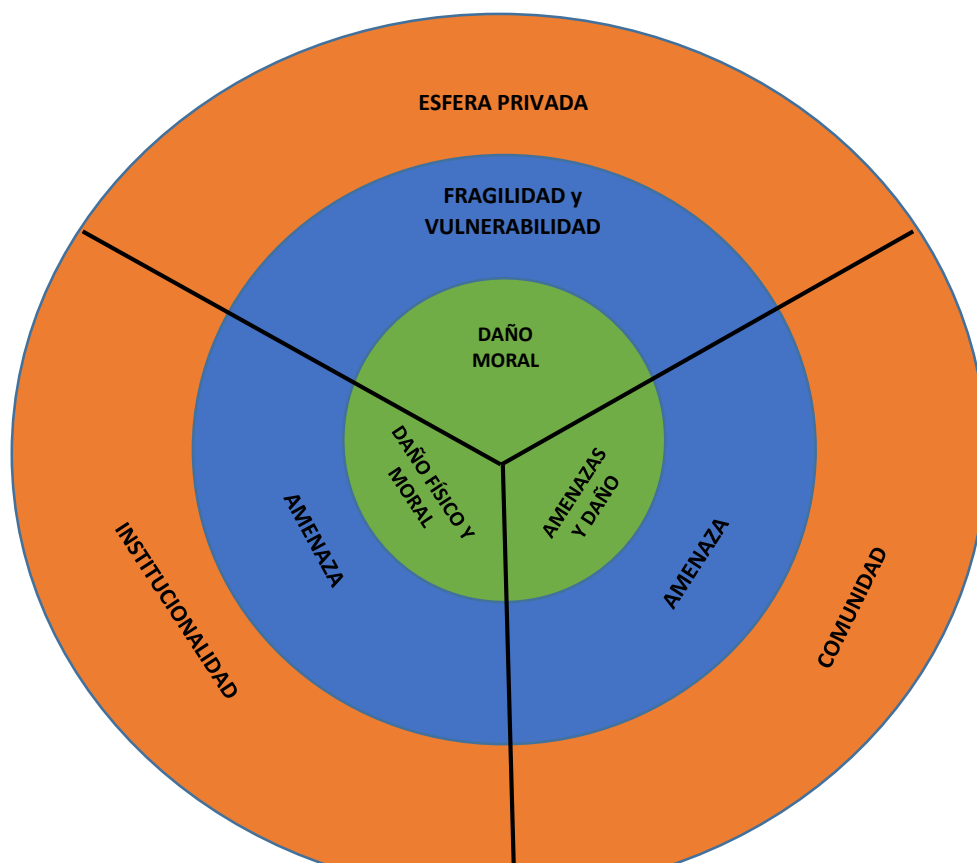


Gráfico No. 43 Representación social de violencia

En cada ámbito analizado a partir de los relatos de los niños y niñas de la institución Educativa Bello Horizonte emerge el campo representacional de violencia. En este orden el “daño físico y moral” es la categoría selectiva de violencia, la cual surge con las integraciones de los códigos que aluden a la afectación física y moral infringida a una o varias personas de manera constante y sistemática.

Los hallazgos nos indican que la violencia es representada por los niños y niñas mediante el daño físico y el daño moral que sufren las personas, ya sea en el contexto de la familia, la escuela y/o el barrio. En este orden en esta investigación abordamos el daño físico como la afectación que sufre el cuerpo del individuo, es decir, cuando el menoscabo ocasionado genera laceraciones, cortaduras o golpes que afecten los cuerpos de las personas y el daño moral como aquel daño que causa una lesión, agravio, sufrimiento, dolor o menoscabo a la persona en su integridad psíquica y emocional.

En este orden, el daño se da por prácticas o situaciones cotidianas en las cuales predomina la consternación y la violencia, que tienen como consecuencia la situación de vulneración y violación sistemática de los derechos de las personas.

“En mi barrio dos niños se pusieron a pelear porque uno le dijo a otro que era muy tramposo y el otro se puso bravo y le sacó un cuchillo y el otro cogió un palo y le dio en la mano y le tumbó el cuchillo y lo agarró a puños porque botó el cuchillo y el palo y le dijo que no sabía pelear a mano limpia”. (T3V11FLON4)

Al respecto resulta importante el afloramiento de los sentimientos y las emociones en el daño moral y físico, puesto que ellas “comportan juicios relativos a cosas importantes, evaluaciones en las que, atribuyendo a un objeto externa relevancia para nuestro bienestar, reconocemos nuestra naturaleza necesitada e incompleta frente a porciones del mundo que no contralamos plenamente”. (Nussbaum M. , 2008) .

También desde la jurisprudencia se reconoce la existencia del daño moral a través de argumentos los cuales consideran que “el daño moral configura una típica especie de daño no patrimonial consistente en el quebranto de la interioridad subjetiva de la persona y, estricto sensu, de sus sentimientos y afectos...insustituibles e inherentes a la órbita más íntima del sujeto...por la afectación de otros bienes, derechos o intereses sean de contenido patrimonial o extrapatrimonial” (Mantilla de Valera, 2016), puesto que el dolor y la congoja es imposible someterlos a un precio.

El daño infringido moral y/o físico y las distintas formas de afectación se configuran como elementos fundamentales sobre las representaciones de violencia de niños y niñas en la Institución Educativa Bello Horizonte.

4.5.2 Representaciones sociales de paz de los niños y niñas de la institución educativa bello horizonte

4.5.2.1 Representaciones sociales de paz en familia

De las tres categorías axiales de representación de paz en familia de las surge la representación social de paz denominada “amor y reconciliación”. Esta categoría identifica las diversas manifestaciones de paz en el contexto de la familia a través de acciones que significan restauración y fortalecimiento de los vínculos afectivos, a través del amor y la comprensión, es decir, desde prácticas positivas de reconocimiento y respeto. Seguidamente en el gráfico No. 44 se presentan las categorías axiales con sus componentes actitudinal e informacional.

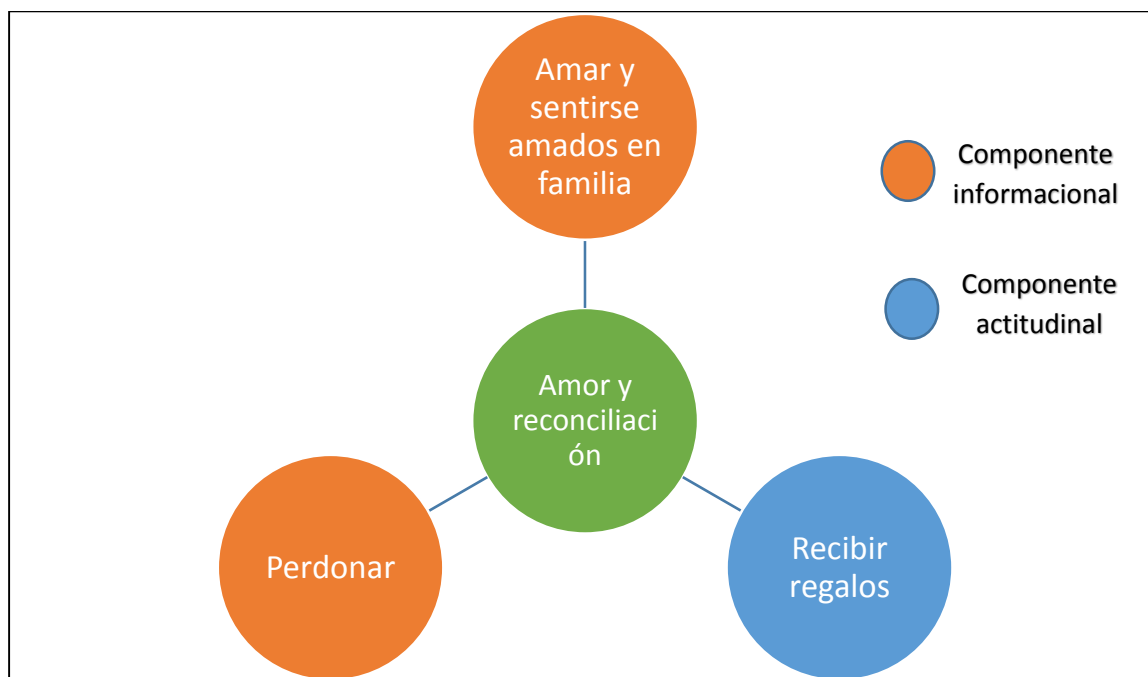


Gráfico No. 44 Categorías Axiales y Selectivas de Paz en Familia

El componente actitudinal lo integra la categoría axial “recibir regalos” y se convierten en actitudes que fortalecen los vínculos, mantienen el amor en la familia, actos generan emociones proclives a escenarios de paz, en los relatos de los menores significa la capacidad de sobreponerse a aquellas situaciones de violencia que han conllevado a transgresiones y rupturas de la familia.

Para los niños y niñas el amor y el afecto les despierta emociones, sentimientos y pasiones positivas ante el mundo y las cosas, de esta manera sienten y vivencian la paz.

“Mi regalo de cumpleaños fue una bicicleta y sentí mucha alegría cuando la miré y sentí mucha emoción y ganas de montar con mis amigos que tenían bicicleta, me la regaló mi mamá con unos ahorros de mi mamá, yo le dije a mi mamá muchas gracias con un pico y la abracé”. (T3V12FLON7).

En esta categoría “Dar al niño el afecto que necesita no significa ser excesivamente tolerante con él ni sobreprotegerle. El niño puede sentirse querido a pesar de que se le reprenda cuando es necesario, si nota que esto se hace con cariño y rigidez a la vez. Es importante premiar los logros, esfuerzos y conductas correctas que el niño va realizando, reforzando de este modo conductas que se van a mantener a la larga y sancionar aquellas que pueden ser nocivas para su desarrollo psicológico y social” (González, 2016).

Los regalos para los menores se configuran entonces en una forma de reconocimiento y constituyen formas de pensar y estar en el mundo con sus seres queridos, que les permite mantener relaciones recíprocas de valoración proclives para el fortalecimiento de escenarios de paz en la familia.

El componente informacional de esta categoría selectiva lo conforman las categorías axiales “amar y sentirse amados en familia” y “perdonar”, ellas integran las estructuras cognitivas y emocionales que emergen de la interacción desde el ámbito privado como es la familia, a partir de

aprendizajes afectivos, como el cuidado de la vida, el amor, el perdón y la reconciliación son lo máspreciado.

En esta representación social de paz, el amor y el perdón no se constituyen en categorías aisladas, al contrario, ellas develan la conexión que existe un proceso de perdón exitoso porque allana el camino de la reconciliación y el amor de la familia, capaz de restaurar las heridas, subsanar los sentimientos de resentimiento y remordimiento, es decir aquí el “perdón cumple una función terapéutica importante respecto de las heridas psíquicas causadas” (Fricke, 2015).

La reconciliación aparece en los relatos como una posibilidad real y punto de partida para la construcción de ambientes de paz en la familia, para los menores es una expresión concreta de relación y acción. En esta investigación la reconciliación se asume como “un proceso que va más allá del perdón. Se logra cuando las personas que han estado en conflicto llegan a una relación positiva. Por eso, la reconciliación no es sólo un episodio, sino que también se transforma en un valor y un estilo de vida que pasa de una generación a la siguiente” (Martínez Posada & Neira Sánchez, 2010). A continuación, en el gráfico No. 45 se muestra la relación construida que permite develar el campo representacional:



Gráfico No. 45 Campo representacional de paz en familia

4.5.2.2 Representaciones sociales de paz en la escuela

En el ejercicio del análisis de los relatos de niños y niñas emergen dos categorías axiales que dan sentido a la representación de paz en la escuela “protección y cuidado”. En esta categoría aparecen todos aquellos saberes y experiencias proclives para la paz desde la Institución Educativa en los cuales los menores son los principales actores. El gráfico No 46 se evidencia lo planteado a partir de las categorías axiales y sus componentes actitudinal e informacional.

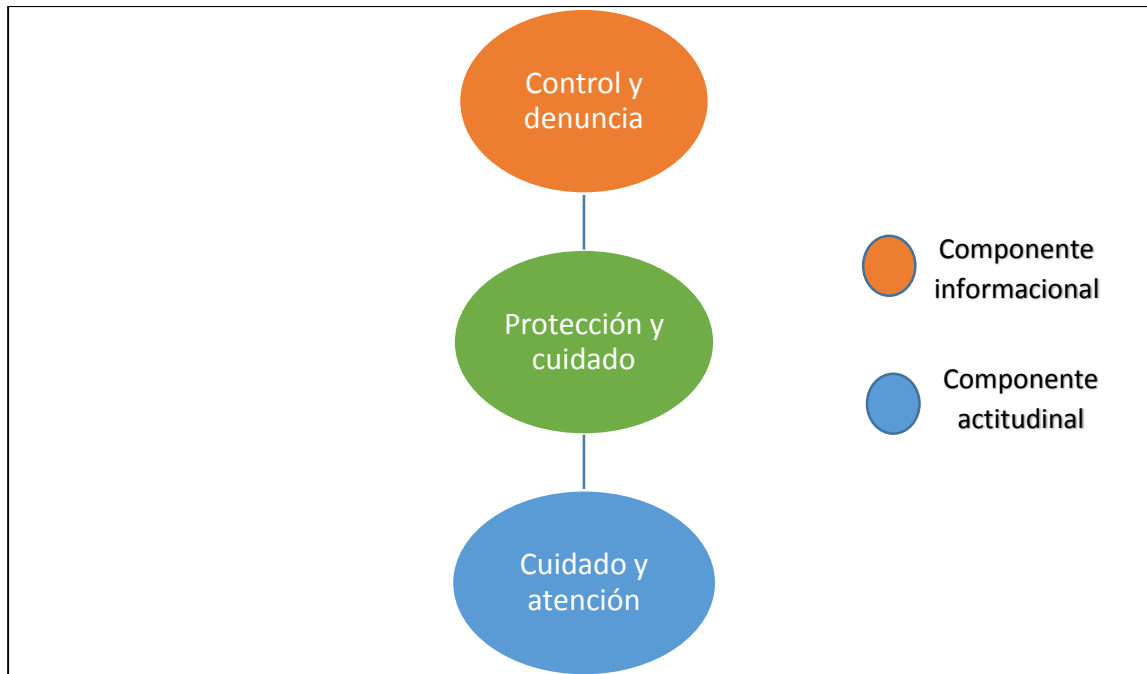


Gráfico No. 46 Categorías Axiales y Selectivas de Paz en la Escuela

El componente actitudinal se enmarca dentro de la categoría “cuidado y atención”, puesto que son aspectos que desde la comunidad educativa propician la paz. Para los menores aquellas prácticas pedagógicas en las que prima el cuidado por sí mismo, por los otros y por lo que los rodea, a partir de las relaciones y el encuentro con el otro o los otros, es la representación de paz vinculada a la ausencia de violencia en la escuela. “Cuando amamos cuidamos y cuando cuidamos amamos.

Es necesario señalar la fuerza del cuidado en los relatos de los menores, teniendo en cuenta que “El cuidado constituye la categoría central del nuevo paradigma de civilización que trata de emerger en todo el mundo. El cuidado asume la doble función de prevención de daños futuros y regeneración de daños pasados.” (L. Boff, 2002).

“Aquí ya casi no hay muchas peleas porque la Coordinadora que hay ahora está muy pendiente, pero la que había antes a ella casi no le importaba. Yo voy y hablo con ella, es muy estricta, puso cámaras... con ella se puede hablar mucho”. (E1M11FLON11)

Para los menores las relaciones de cuidado y atención facilitan la convivencia y son fuentes importantes en la representación de paz en la escuela, estas les proporcionan sensaciones de bienestar, tranquilidad y armonía en la escuela, en suma, estos aprendizajes aportan al conocimiento y construcción de sociedad en paz más allá de la escuela.

En términos de Noddings (2009), el cuidado es la mejor solución para la transformación del clima en la escuela, por lo tanto, es fundamental que los estudiantes sientan que la institución se preocupa por su bienestar y desarrollo, porque todos los niños necesitan la presencia positiva de adultos en sus vidas, capaces de reconocer la vulnerabilidad, minimizar los riesgos y conciliar las diferencias.

“Nuestra sociedad no necesita esforzarse por lograr que sus niños se conviertan en los mejores matemáticos o científicos del mundo. Necesita cuidarlos: reducir la violencia, respetar el trabajo honesto de todo tipo, recompensar la excelencia en todo nivel, asegurar a los niños y los jóvenes un lugar en el mundo económico y social, formar personas que cuiden de manera competente a su familia y contribuyan de modo efectivo a su comunidad”. (Noddings, 2009, pág. 174)

En el componente informacional de la representación social de paz, encontramos la categoría axial “control y denuncia”, en la que niños y niñas expresan los saberes que se les

proporciona desde la institucionalidad, es decir, la normatividad como la vía que encuentran para encontrar paz en la escuela, precisamente a través de la equidad y la justicia.

“En la escuela algo que nos da paz son las cámaras porque no pueden lastimar a los demás y así sin hacernos daños nos sentimos muy bien”. (E1M12FLON3).

Es preciso aclarar que esta representación acude a la normativa y los derechos, es decir, a la consideración de la justicia como un asunto de la estructura básica de la sociedad, “más exactamente, el modo en que las instituciones sociales más importantes distribuyen los derechos y deberes fundamentales y determinan la división de las ventajas provenientes de la cooperación social. Por instituciones más importantes entiendo la Constitución Política y las principales disposiciones económicas y sociales” (Rawls, 1997, pág. 20).

Es necesario reconocer la importancia incorporar el cuidado y la protección en el proceso formativo de niños y niñas en las escuelas, toda vez que la vida ética se construye alrededor de la empatía y las buenas relaciones, desde la dimensión afectiva, los sentimientos y el cuidado, como condiciones esenciales del ser humano. A continuación, se presenta en el gráfico No 47 el campo representacional de paz en la escuela:



Gráfico No. 47 Campo Representacional de Paz en la Escuela

4.5.2.3 Representaciones sociales de paz en el barrio

Las voces de los niños y las niñas de la Institución Educativa Bello Horizonte, dieron origen al campo representacional de paz en el barrio, el cual lo integran dos categorías axiales y se integran en la categoría selectiva “seguridad y compartir”. Los ambientes inseguros provocan en los niños la necesidad de una paz anhelada que les permita interactuar libremente en contexto comunitarios.

El gráfico No. 48 ilustra lo antes expuesto a partir de la agrupación en componente actitudinal e informacional respectivamente.

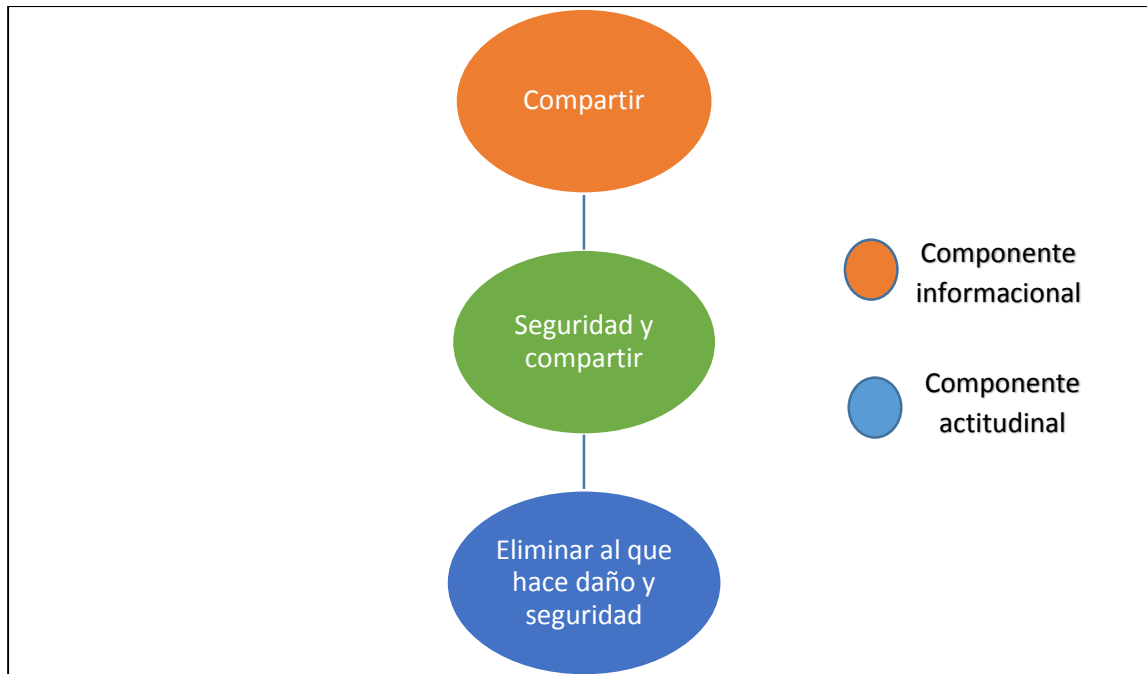


Gráfico No. 48 Categorías Axiales y Selectiva de Paz en el barrio

El componente actitudinal de paz en el barrio se representa en la tranquilidad, a partir de la categoría axial “eliminar al que hace daño y seguridad”, frente a la cual los menores construyen sus imaginarios de paz, justo desde contextos en el que se asume lo bueno o lo malo, como una necesidad vital en sus modos de estar en el mundo.

En este orden la paz se asume desde una perspectiva negativa o en ausencia de guerra directa, como una imposición de orden interno o una forma de interacción de corte militarista, aprendida por los menores desde las políticas institucionales que en los últimos años han coexistido, de igual forma, por la influencia de patrones culturales que ponen la paz o la guerra en esa dimensión.

Lo anterior explica como ante un anhelo de paz y ante múltiples hechos de violencia, los niños y niñas no dudan en acudir a la institucionalidad como proveedora de la seguridad de sus ciudadanos y decidir sobre las sanciones o castigos que se merecen, así “que venga la policía”, “que lo pongan en la silla eléctrica”, son relatos que encarnan el deseo de eliminar el mal de forma radical.

“... y que él era bueno y dijo Caperucita no es verdad es una infamia, póngalo en la silla eléctrica”. (T4V12FLON5).

“El mal radical destruye la capacidad del juicio porque impide que las personas compartan un mundo común, impide que las personas se hagan compañía, que se relacionen consigo mismos y con los otros. El mal radical produce el derrumbamiento del sentido común y sus máximas: pensar por sí mismos, pensar en el lugar de otros, y no contradecirse de acuerdo con la actualización del yo en el pensamiento”. (González Santos, 2016).

Para los niños y niñas es fundamental la seguridad de las personas, que nadie corra peligro, que no haya víctimas, que nadie resulte afectado, etc., como un ejercicio de resistencia frente a la violencia, para quienes garantizar sus vidas es lo esencial. Por esto precisamente acuden al deseo de estar libre de todo aquello que haga daño o mejor liberarse del que hace el mal. Esto requiere de acciones pedagógicas que permitan avanzar hacia unas éticas del cuidado, que fortalezco los vínculos más allá de las normas y las leyes. En la medida que se reconozca al otro ser humano como alguien que siente, que sufre, que es necesitado y vulnerable como el yo,

se podrá aportar a la construcción de ciudadanía y lograr una transformación en la vida comunitaria.

En el componente informacional la paz se constituye desde una representación orientada justamente a estar con los otros, donde cobra importancia la vida con los otros. Así, “compartir”, recoge todas las experiencias, sensaciones y emociones que les despierta participar de la vida comunitaria, sus espacios, ambientes, fechas especiales etc., y que para ellos significa paz en el barrio.

“A mí también me da mucha paz cuando vamos con mi mamá al río o a visitar a mis abuelos”. (E1V11FLON10).

En el gráfico No 49 se muestra la relación construida para generar el campo representacional de paz en la comunidad:



Gráfico No. 49 Campo representacional de paz en el barrio

4.5.2.4 Representación social de paz para niños y niñas de la Institución Educativa Bello Horizonte

Durante el recorrido de la investigación las voces y relatos de los niños y niñas han representado la paz a través de emociones y sentimientos, estas constituyen varias interpretaciones de las vivencias y experiencias y que a mi juicio en este trabajo resulta una última interpretación de cierta afinidad de los datos para representar la paz. Mediante el gráfico No 50 se hace el despliegue del campo representacional de la paz.

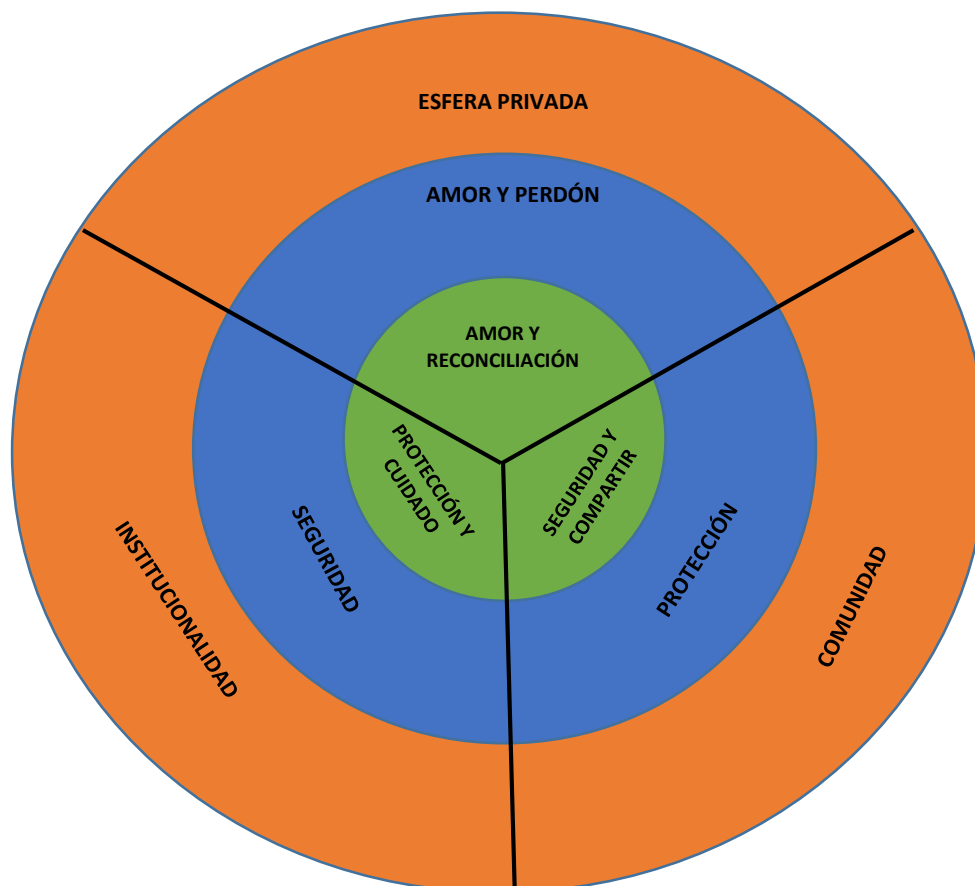


Gráfico No. 50 Campo representacional de paz

La paz para los niños y niñas de la Institución Educativa Bello Horizonte de Florencia-Caquetá es “seguridad, amor y cuidado”.

La seguridad demuestra la necesidad de paz en medio de las tensiones y violencias por las que atraviesa de la sociedad, la cual reclaman entornos y espacios que les garanticen el bienestar, promuevan la defensa de sus derechos, en los que sus cuidadores y responsables tengan la capacidad para prevenir, detectar y denunciar cualquier amenaza o vulneración que ponga en riesgo la vida, la integridad o el desarrollo de los menores.

“Pensamos que no hay que pelear ni nada de eso, tenemos que pensar no más en la paz de Colombia”. (T2 M12FLON3).

Por su parte el amor y el cuidado que integran esta representación de paz expresa de manera contundente los sentimientos y los múltiples actos que generan paz y que se han incorporado en sus aprendizajes “con ayuda de los agentes sociales: madre, padre, hermanos, otros familiares, compañeros, amigos, maestros, otros adultos, algunas instituciones, medios de comunicación, escuela, etc.” (González, 2016).

Estas prácticas reflejan la capacidad de los menores para enunciarse en relación con los otros en la perspectiva de una ética del cuidado⁷, la cual permite relaciones incluyentes, de

⁷ “A través de ella, Carol Gilligan ha contribuido a la filosofía moral, al cuestionar las concepciones morales universalistas de raíz kantiana y ha inspirado a teóricas políticas feministas como Seyla Benhabib que cuestionan al modelo liberal por estar basado únicamente en un modelo procedimental y jurídico de las relaciones humanas. La distinción de Benhabib entre la perspectiva del otro generalizado y la perspectiva del otro concreto resulta de suma utilidad para caracterizar la ética de la justicia y la ética del cuidado. A partir de ella, Benhabib denuncia la ceguera que las propuestas liberales tienen hacia la perspectiva del otro concreto y el manejo de un supuesto de sujeto descarnado y vacío, que es una pura abstracción. Inspirada entonces en Gilligan, lleva la complementariedad entre

reconocimiento, respeto, pero fundamentalmente en cuidar los vínculos con las otras personas para que nadie salga afectado.

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

justicia y cuidado más allá de la psicología moral, hacia la esfera de la justicia social. Así, propone no renunciar a una teoría moral universalista, pero que logre integrar la perspectiva del otro concreto. La complementariedad que Benhabib propone entre ambas perspectivas, creo está en interesante sintonía con la teoría del reconocimiento de Axel Honneth. En ambos se hace presente el ideal hegeliano de un estadio de integración social que se presupone el reconocimiento universalista del derecho, pero se lo trasciende en el reconocimiento de las particulares cualidades de cada sujeto o grupo”. <http://www.actio.fhuce.edu.uy/Textos/12/Fascioli12.pdf>

5. CONCLUSIONES

Esta apuesta de investigación a partir de la interacción humana y académica con los niños y niñas de la Institución Educativa Bello Horizonte, me permitió como investigadora establecer las siguientes conclusiones en estrecha relación con el cumplimiento del objetivo de la investigación: Identificar las Representaciones Sociales de la Paz y la Violencia, en la familia, la escuela y la comunidad de niños, niñas y jóvenes de 12 – 14 años de edad, de la Institución Educativa Bello Horizonte, del municipio de Florencia – Caquetá.

En procesos de construcción de paz resulta de vital importancia escuchar con especial atención las voces de los niños y las niñas, quienes, desde sus saberes, experiencias y vivencias, reclaman por una formación desde acciones pedagógicas que involucren el cuidado como como el eje transformador de las relaciones con los otros.

La práctica pedagógica y educativa en procesos de consolidación de paz, debe estar orientada al fortalecimiento de los vínculos y el respeto por todas las formas de vida, que despierte en los niños y niñas la sensibilidad moral, la compasión y la benevolencia, entendidas como la búsqueda del bienestar del otro, como emociones proclives para la construcción de paz.

“Los límites de las normas generales y de los acuerdos motivados racionalmente. La complejidad a la que se enfrenta el género humano en cada situación concreta, dificulta la elección correcta. En este sentido, Nussbaum, acorde con Aristóteles, no considera que haya reglas precisas para actuar, pues no existe un único bien que facilite la elección; los valores constitutivos de la vida buena son diversos e inconmensurables, mutables e indeterminados. Las elecciones correctas

requieren comprensión de las situaciones particulares, pues las normas al pretender ser tan generales no logran ser lo suficientemente incluyentes, puesto que el ejercicio de deducir o de inferir a partir de principios universales, tiene limitaciones importantes para dar cuenta de los distintos atributos y de la complejidad de cada situación particular. En el hombre habitan pluralidad de fines y diversidad de capacidades, por lo que una ética universalista puede resultar, en muchas situaciones, excluyente”. (Martínez, 2014).

Los saberes y experiencias que representan la paz y la violencia en niños y niñas está anclada de un lado a la sensibilidad moral que les activa las situaciones de paz y al daño físico y moral que les deja la violencia. En los relatos de niños y niñas acerca de la paz, se evidencia que tienen suficiente capacidad de agenciamiento que posibilita la construcción de paces, estas capacidades deben ser aprovechadas por la familia, la escuela y la sociedad en general.

Frente a una sociedad dolida y fracturada que encarna odios y venganzas, los niños y niñas son el mejor ejemplo del perdón y la reconciliación, por esto es necesario reconocer la sabiduría de los menores quienes en sus relatos expresan con fuerza sus potencialidades de la reconciliación, la convivencia y el fortalecimiento para el ejercicio pleno de la ciudadanía.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Alvarado, S. V., Quintero, M. M., Marre, D., & Ospina, M. C. (2013). *Pensar la infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión*. Buenos Aires: CLACSO.
- Artunduaga, Cruz, F. (2008). EDUCAR PARA GESTIONAR CONFLICTOS EN UNA SOCIEDAD FRAGMENTADA – Una propuesta educativa para una cultura de paz. Barcelona, Barcelona, España.
- Boff, Leonardo. (2002). *El Cuidado Esencial*, Madrid
- Cascón, S. (2010). *Educación en y para el conflicto*. España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Cerda, H. (2005). *Los Elementos de la Investigación*. Bogotá: El Búho.
- Chaux, E. (4 de Octubre de 2016). *Colombia Aprende*. Obtenido de http://www.colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-168209_archivo.pdf
- Corporación Nuevo Arco Iris. (2007). *Monografía Política Electoral del Caquetá*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Díaz Prado, M. C. (2009). *Las Éticas del Cuidado al Servicio de la Formación Integral*.
- Disaster. (2004). *Caquetá: Utopía de Paz y Desafíos de Reconciliación*.
- Faisondi, P. (15 de Octubre de 2016). Obtenido de http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/genero/PDF/GEN%2520O1/G_01_11_Violencias%2520de%2520g%25C3%25A9nero%2520en%2520las%2520escuelas.pdf
- Fisas, V. (2010). *El Proceso de Paz en Colombia*. España: Universidad de Nueva Granada.
- Forensis. (2011). *Herramientas para la interpretación, intervención y prevención de lesiones de causa externa en Colombia*.
- Fricke, C. (2015). *Lo que no podemos hacer el uno al otro. Sobre el perdón y la vulnerabilidad moral*. *Universitas Philosophica*, 32-64.
- Galtung, J. (2004). *Violencia, Guerra y su Impacto*.
- González Santos, A. (17 de Octubre de 2016). *Biblioteca Universidad Nacional*. Obtenido de www.bdigital.unal.edu.co: <http://www.bdigital.unal.edu.co/5297/1/andreseduardogonzalezsantos.2011.pdf>

- González, E. (17 de Octubre de 2016). *Revista Digital de Orientación Pedagógica*. Obtenido de <http://www.surgam.org/>:
<http://www.surgam.org/articulos/504/12%20EDUCAR%20EN%20LA%20AFECTIVIDAD.pdf>
- Gutiérrez, G. (4 de Octubre de 2016). *ILSA*. Obtenido de <http://ilsa.org.co:81/biblioteca/dwnlds/od/elotrdr028/elotrdr028-02.pdf>
- Guzman Campos, G., Fals Borda, O., & Umaña Luna, E. (1980). *La Violencia en Colombia*. Bogotá: Carlos Valencia Editores.
- Jiménez, R. M. (2012). *Breve Estudio Sobre las Ideas de Paz*. Bogotá: Observatorio de Paz.
- Jiménez, R. M. (2011). *La Paz en la Educación*. Bogotá: Observatorio Para la Paz.
- Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Madrid: Katz Editores.
- Lederach, J. P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos*. Madrid: Catarata.
- Lopez Parra, H. (????). *Investigación Cualitativa y Participativa*. Bogotá: El Búho.
- Lozano Ardila, M. (2009). *La política, la democracia y la ciudadanía en los juicios, discursos y acción política en grupos de jóvenes estudiantes universitarios de Bogotá*. Manizales: Cinde.
- Mantilla de Valera, L. (10 de Octubre de 2016). *Rrepositorio Universidad Católica de Manizales*. Obtenido de <http://repository.ucatolica.edu.co:8080/jspui/bitstream/10983/2197/1/EL%20DA%20C3%91O%20MORAL%20EN%20COLOMBIA%20UN%20ESTUDIO%20SOBRE%20LA%20NUEVA%20TENDENCIA%20DEL%20DA%20C3%91O%20A%20LA%20PERSONA.pdf>
- Martínez, *Historia de la Paz, Tiempos, Espacios y Actores*. Granada: Universidad de Granada.
- Martínez Posada, J. E., & Neira Sánchez, F. (2010). *Miradas sobre la reconciliación*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Martínez, E. M. (2014). Base emocional de la ciudadanía. Narrativas de emociones morales en estudiantes de noveno grado. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñas y Juventud*, 301-313.
- Moteagudo, M. J., & Puig, N. (2004). *Ocio y Deporte*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Muñoz, F. A., & López Martínez, M. (2000). *Historia de la Paz*. En F. Muñoz, & M. Lopez

- Muñoz, F., & Molina Rueda, B. (s.f.). *Una Paz Compleja, Conflictiva e Imperfeta*. Granada: Universidad de Nueva Granada.
- Noddigns, N. (2009). *La Educación Moral. Una propuesta alternativa para la formación del carácter*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro*. Madrid: Katz Editores.
- Oviedo, M. (2013). *Modulo La Paz como Concepto*. Neiva, Huila, Colombia.
- Oviedo, M., & Cortés Polanía, R. (2007). *Una mirada a la soledad*. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Palos Rodríguez, J. (28 de Septiembre de 2016). *Organización de los Estados Americanos para la Educación, la ciencia y la cultura*. Obtenido de <http://www.oei.es/historico/valores2/palos1.htm>
- Pizarro, E. (2011). *Evolución de los Procesos y Diálogos de Paz en Colombia*. Bogotá: Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- PNUD. (2010). *Huila: Análisis de la Conflictividad*. Bogotá, Bogotá, Colombia.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD. (2014). *Caquetá Análisis de Conflictividades*. Bogotá: PNUD.
- Quintero Mejía, M. (17 de Mayo de 2006). *Justificaciones de jóvenes universitarios y jóvenes desplazados acerca de la concepción de justicia*. Obtenido de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar>: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20100112012354/Te>
- Quintero Mejía, M. (2014). *Justificaciones públicas: El lenguaje en la vida moral y política*. Bogotá: CADE - Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Quintero Mejía, M., & Mateus Malaver, J. (2014). Sentimientos morales y políticos en la formación ciudadana. *Folios, Segunda Epoca No. 39*, 137-147.
- Quintero Mejía, M., & Vasco Montoya, E. (2007). Justificaciones y sentimientos morales de jóvenes universitarios y jóvenes desplazados a cerca de las acciones justas e injustas. *Acta Colombiana de Sicología*, 99-110.
- Quintero Mejía, M., Alvarado, S. V., & Miranda, J. C. (2016). Conflicto armado, variables socio-económicas y formación ciudadana: Un análisis de impacto. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*,, 147-161.

- Quintero Mejia, M., Mateus Malaver, J., & Montaña Peña, N. (2013). Narrativas del daño moral de niños y niñas en experiencias de límites extremos. *Pensar la infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión*. Buenos Aires, Argentina: Clacso.
- Quiroga, Tovar, A. (2008). Investigación Educativa. Florencia, Caquetá, Colombia.
- Rawls, J. (1997). *Teoría de la Justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, G., & García Jiménez, E. (1996). Metodología de la Investigación Cualitativa. Granada (España): Aljibe.
- Romero, Serrano, D. R. (2012). Representaciones sociales de la violencia escolar entre pares en estudiantes de tres Instituciones Educativas Públicas de Bogotá, Chía, Sopó y Cundinamarca. Bogotá, Bogotá, Colombia.
- Salgado, Liévano, A. C. (2007). Investigación Cualitativa: Diseños, evaluación del rigos metodológico y métodos. Lima, Perú.
- Sánchez, G., & Sánchez, G. (1996). Historia de la violencia en Colombia. Bogotá: Planeta.
- Sandoval, Casilimas, C. A. (2002). Investigación Cualitativa. Bogotá, Bogotá, Colombia.
- Salcedo Ortega, L. A. (2007). *erechos y vulnerabilidad de los niños y niñas en el municipio de Montería*. Obtenido de Centro de Comunicación Educativa Audiovisual:
<http://www.cedal.org.co/index.shtml?apc=h1b1---&x=660&cmd%5B126%5D=c-1>
- Sanín Jimenez, A. L. (2013). Abandono Infantil. Estado de la Cuestión. *Textos y Sentidos No. 7*, 88 - 117.
- Tello Navarro, F. H. (2011). Las esferas del reconocimiento en la teoría de Axel Honenth. *Revista de Sociología*, 45-57.
- Tuvilla Rayo, J. (1993). Educar en los Derechos Humanos. Propuestas y Dinámicas para Educar en la Paz. Madrid: CCS.
- UNICEF. (2002). La Niñez Colombiana en Cifras. Bogotá, Bogotá, Colombia.
- Vera, G. (2012). Bachillerato de Paz como Cultura y Posibilidad para la Vida y La Convivencia.
- Zurbano Diaz de Cerio, J. L. (1998). Bases de una Educación para la Paz y la Convivencia. Navarra: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.