

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

Neiva, 16 de mayo de 2016

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad

El (Los) suscrito(s):

LINA FERNANDA RAMÍREZ CARDOSO, con C.C. No. 1075237501,
 _____, con C.C. No. _____,
 _____, con C.C. No. _____,
 _____, con C.C. No. _____,

autor(es) de la tesis y/o trabajo de grado titulado: RESENTACIONES SOCIALES DE VIOLENCIA DE NIÑOS Y NIÑAS DE 12 A 14 AÑOS DE EDAD DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA BORDONES DEL MUNICIPIO DE ISNOS HUILA presentado y aprobado en el año 2016 como requisito para optar al título de MAGISTER EN EDUCACIÓN Y CULTURA DE PAZ; autorizo (amos) al CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN de la Universidad Surcolombiana para que con fines académicos, muestre al país y el exterior la producción intelectual de la Universidad Surcolombiana, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

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

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

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

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



GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS

CARTA DE AUTORIZACIÓN



CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

2 de 2

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma:

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma:

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma:

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 violencia de niños y niñas de 12 a 14 años de edad de la Institución Educativa Bordones del municipio de Isnos Huila.

AUTOR O AUTORES:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Ramírez Cardoso	Lina Fernanda

DIRECTOR Y CODIRECTOR TESIS:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Camacho Coy	Hipólito

ASESOR (ES):

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Camacho Coy	Hipólito

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

FACULTAD: Educación

PROGRAMA O POSGRADO: Maestría en Educación y cultura de paz

CIUDAD: Neiva

AÑO DE PRESENTACIÓN: 2016

NÚMERO DE PÁGINAS: 153

TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una X):

Diagramas___ 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						 ISO 9001 SC 7384-1	 GP 205-1	 CERTIFIED iNet MANAGEMENT SYSTEM CO-SC 7384-1
	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:

<u>Español</u>	<u>Inglés</u>	<u>Español</u>	<u>Inglés</u>
1. Violencia	Violence	6. Familia	Family
2. Representaciones sociales	Social representations	7. Comunidad	Community
3. Niños	Boys	8.	
4. Niñas	Girls	9.	
5. Colegio	School	10	

RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)

En la actualidad las exigencias de la sociedad civil por la paz se han fortalecido y se escuchan voces de los movimientos sociales y de la ciudadanía en general, en pro de un escenario que ponga fin a las confrontaciones y 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 cuáles 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 abordó la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las

	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

Representaciones Sociales sobre paz y violencia de niños y niñas del Huila, Putumayo y Caquetá? Se definió como un estudio de corte cualitativo y de manera particular, se presenta este informe que asumió como parte del macro – proyecto el estudio de las representaciones sociales que sobre violencia tienen los niños y niñas de la Institución Educativa Bordones de la vereda Salto de Bordones del municipio de Isnos.

ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)

At present the demands of civil society for peace have been strengthened and voices of social movements and citizenship are heard in favor of a scenario that finishes the confrontation and lead to areas of peace. Related peace, war, violence, issues are part of everyday conversations and messages which boys and girls are exposed to through media.

However the social representations children have built around these issues are not known. Bearing the above in mind, the Master of Education and Culture of Peace, considered of great importance a macro -Research Project which was proposed to identify and understand the social representations of Children of Huila, Putumayo and Caquetá about peace and violence. In addition, the interest increased in generating knowledge about peace in regions strongly affected by the armed conflict in Colombia.

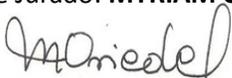
The macro - project cited came with the following research question: Which are the social representations of peace and violence in boys and girls of Huila, Putumayo and Caquetá? A qualitative study was defined. In particular, this report is presented and assumed as part of the macro-project, studying the social representations of violence children from Institución Educativa Bordones in Salto de Bordones in the municipality of Isnos have.

APROBACION DE LA TESIS

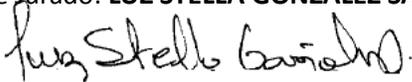
Nombre Presidente Jurado: **NELSON DARÍO ROJAS SUÁREZ**

Firma: 

Nombre Jurado: **MYRIAM OVIEDO CÓRDOBA**

Firma: 

Nombre Jurado: **LUZ STELLA GONZALEZ SALAMANCA**

Firma: 

REPRESENTACIONES SOCIALES DE VIOLENCIA DE NIÑOS Y NIÑAS DE 12 A
14 AÑOS DE EDAD DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA BORDONES DEL
MUNICIPIO DE ISNOS HUILA

LINA FERNANDA RAMÍREZ CARDOZO

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y CULTURA DE PAZ
NEIVA-HUILA

2016

REPRESENTACIONES SOCIALES DE VIOLENCIA DE NIÑOS Y NIÑAS DE 12 A
14 AÑOS DE EDAD DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA BORDONES DEL
MUNICIPIO DE ISNOS HUILA

LINA FERNANDA RAMÍREZ CARDOZO

Trabajo de grado como requisito para obtener el título de Magíster en Educación y
Cultura de Paz

Asesor

HIPÓLITO CAMACHO COY

Magíster en Desarrollo Educativo y Social

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y CULTURA DE PAZ
NEIVA-HUILA

2016

Nota de aceptación

Presidente

Jurado

Jurado

Neiva, marzo de 2016

Dedico de manera especial este trabajo

A ti que eres demasiado Bueno, Amoroso, Misericordioso, Justo, Confiable, Bendito,
Compasivo, Santo, Poderoso, Bondadoso, Perdonador, Clemente, Majestuoso, Fiel:

A ti mi Dios, en quien confía mi corazón.

AGRADECIMIENTOS

A mi Padre Celestial por ser espectacularmente Bueno y Amoroso conmigo. Por ser mi ayudador, mi roca fuerte, mi pronto auxilio, mi socorro. Por ser quien me Guarda y me Sostiene siempre. ¡Lo mejor de mí te lo debo a ti!

A mi mamá, mi Mujer Virtuosa: has dejado huellas imborrables en mi corazón. Tus oraciones incansables y cargadas de Fe, tus innumerables cuidados, tu amor incondicional, tus palabras de ánimo me ayudaron, motivaron y lograron cumplir esta meta. Eres ejemplo de vida y mi modelo a seguir. Doy gracias a mi Dios por permitirme hallar a una Mujer Virtuosa como tú.

A mi papá, mi hermoso regalo de Dios: por su incansable apoyo, amor, comprensión cuidados y deliciosas tacitas de café a la madrugada.

A mis hermanos, Yuly y Jose, preciosos tesoros que Dios me dio: por su amor desinteresado e incondicional, apoyo, comprensión, tiempo de calidad. Gracias por innumerables alegrías y sonrisas compartidas.

A mi profesor y asesor de este trabajo Hipólito Camacho: por su tiempo, ayuda y por compartir sus conocimientos. Gracias infinitivas por creer que sí podía lograrlo.

A mi Precioso: por su amor, comprensión, apoyo y hermosas palabras de afirmación. Lograste que las traspasadas, mañaneadas y constantes viajes estuvieran impregnados de amor del bueno.

A mis amigos de siempre y por siempre: Claudia, Félix, Elizabeth y Jovanny. Por su apoyo, cuidados, tiempo de calidad, compañía, respeto, derroche de felicidad y amor. Gracias por los maravillosos, intensos e inolvidables años compartidos que transformaron mi vida permitiéndome valorar y darme a lo realmente importante: el Amor y la Amistad. ¡Los recuerdos quedan grabados en mi corazón!

A mis amigas del alma Nany y Loly: por su apoyo, ayuda, palabras de aliento y de bendición, abrazos, compañía, enormes alegrías, confidencialidades y risas.

A mi compañera Eliana: por su enorme, oportuna y acertada ayuda. Fuiste la luz al final del túnel.

A los niños y niñas bordonenses: por compartir sus historias de vida y encontrar luces de esperanza en este mundo.

A mi Bordonés del alma: maravilloso lugar de múltiples aprendizajes que transformaron mi vida y me motivan a todos los días ser mejor persona.

CONTENIDO

RESUMEN.....	11
ABSTRACT.....	12
INTRODUCCIÓN	14
CAPITULO UNO: DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	18
1.1 Planteamiento del problema y justificación	18
1.2 Objetivos	27
1.2.1 Objetivo general.....	27
1.2.2 Objetivos específicos	28
CAPÍTULO 2. ANTECEDENTES Y REFERENTE CONCEPTUAL.....	29
2.1 Antecedentes	29
2.1.1 Estudios sobre las representaciones sociales de paz, guerra y violencia.	29
2.1.2. Estudios sobre violencia en niños niñas e instituciones educativas.....	31
2.1.3. Estudios sobre violencia, paz e inseguridad en comunidades afectadas por la violencia armada.	33
2.2 Referente conceptual	36
2.2.1 Las Representaciones Sociales.	36
2.2.2 Violencia.....	43
CAPÍTULO TRES: METODOLOGÍA DEL ESTUDIO.....	50
3.1 Diseño de investigación.....	51
3.2 Población	52
3.3 Categorías de análisis	53
3.4 Estrategia de recolección de los relatos.....	54
3.4.1 Momentos para la recolección de la información.	55
3.4.2 Técnicas de recolección de la información.....	59
3.5 Estrategia de sistematización.....	62
3.6 Elaboración del texto comprensivo	68
CAPÍTULO CUATRO: HALLAZGOS	70
4.1 Descripción de actores y escenarios	70
4.1.1 Descripción de actores	70

4.1.2 Descripción de escenarios.....	74
4.2 Las voces de los niños y niñas. De los códigos abiertos a las categorías axiales..	87
4.2.1 La violencia desde las voces de los niños y las niñas de los códigos abiertos a la categoría axial en la familia	88
4.2.2 La violencia desde las voces de los niños y las niñas de los códigos abiertos a la categoría axial en la escuela.....	92
4.2.3 La violencia desde las voces de los niños y las niñas de los códigos abiertos a la categoría axial en la comunidad.....	95
4.3 De las categorías axiales a las categorías selectivas.....	100
4.3.1 Representaciones sociales de violencia en la familia	100
4.3.2 Representaciones sociales de Violencia en la escuela	109
4.3.3 Representaciones sociales de Violencia en la comunidad	115
4.4 De las categorías selectivas al campo representacional	123
4.4.1 Campo informacional y actitudinal de la violencia	124
4.4.2 Campo representacional de la violencia	135
5. CONCLUSIONES	148
REFERENCIAS	151

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Triángulo de la violencia.	47
Figura 2. Mapa del Huila	75
Figura 3. Mapa de Isnos y Bordones.....	82
Figura 4. Marido borracho que golpea.....	88
Figura 5. Marido golpeador.....	89
Figura 6. El padre castiga con golpes.....	90
Figura 7. Agresiones mutuas.....	91
Figura 8. Pelear por bienes ajenos.....	92
Figura 9. Golpear al otro	93
Figura 10. Peleas por no pagar apuestas	94
Figura 11. Ofender con palabras	94
Figura 12. Justicia por mano propia	96
Figura 13. Peleas por embriaguez	97
Figura 14. Daño a personas inocentes.....	98
Figura 15. Secuestro.....	99
Figura 16. Categorías axiales de violencia en la familia.....	100
Figura 17. Categorías axiales de violencia en la escuela	109
Figura 18. Categorías axiales de violencia en la comunidad	116

Figura 19. Categorías axiales y categoría selectiva de Violencia en la familia	125
Figura 20. Categorías axiales y categoría selectiva de violencia en la escuela.....	128
Figura 21. Categorías axiales y categoría selectiva de Violencia en la comunidad.....	131
Figura 22. Campo representacional de violencia en la familia	136
Figura 23. Campo representacional de la violencia en la escuela.....	141
Figura 24. Campo representacional de la violencia en la comunidad.....	144

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Categorías de análisis e indicadores.....	54
Tabla 2. Nombres y preguntas generadoras de cada taller.....	56
Tabla 3. Momentos de los talleres lúdicos	57
Tabla 4. Dinámicas y actividades utilizadas/taller.....	58
Tabla 5. Codificación de las niñas y niños.....	63
Tabla 6. Codificación del texto por categorías y subcategorías.....	65

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 cuáles 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 coinvestigadores 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, se presenta este informe que asumió como parte del macro – proyecto el estudio de las representaciones sociales que sobre violencia tienen los niños y niñas de la Institución Educativa Bordones de la vereda Salto de Bordones del municipio de Isnos

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

ABSTRACT

At present it can be said that the demands of civil society for peace have been strengthened and voices of social movements and citizenship are heard in favor of a scenario that finishes the confrontation and lead to areas of peace. Related peace, war, violence, issues are part of everyday conversations and messages which boys and girls are exposed to through media. However the social representations children have built around these issues are not known.

Bearing the above in mind, the Master of Education and Culture of Peace, considered of great importance a macro -Research Project which was proposed to identify and understand the social representations of Children of Huila, Putumayo and Caquetá about peace and violence. In addition, the interest increased in generating knowledge about peace in regions strongly affected by the armed conflict in Colombia.

The macro - project cited came with the following research question: Which are the social representations of peace and violence in boys and girls of Huila, Putumayo and

Caquetá? A qualitative study was defined and included the participation of 150 children aged 12 to 14 years in 7 municipalities distributed in three departments and involving two main researchers and 20 co-researchers.

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

In particular, this report is presented and assumed as part of the macro-project, studying the social representations of violence children from Institución Educativa Bordonos in Salto de Bordonos in the municipality of Isnos have.

Keywords: violence, social representations, boys, girls, school, family, community.

INTRODUCCIÓN

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

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

Específicamente este documento presenta el informe final del trabajo desarrollado en el municipio de Isnos en el departamento del Huila. Por tanto construyó conocimiento en torno al significado de Representaciones Sociales (RS) de Violencia que poseen niñas y niños de 12 a 14 años de edad de la Institución Educativa Bordones del municipio de Isnos.

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

Este municipio “Capital Panelera del Huila” se encuentra ubicado al sur-oeste del Departamento de Huila, a 228 km de la capital departamental, Neiva. Ubicado en el corazón del Macizo Colombiano, con la inmensa riqueza biológica y paisajística. Territorio colombiano declarado por la UNESCO como Patrimonio Histórico y Cultural de la Humanidad el 5 de diciembre 1995 por los Parques Alto de las Piedras y Alto de los Ídolos.

El Parque Arqueológico Alto de los Ídolos y Alto de las Piedras tiene gran importancia histórica debido a la existencia de ejemplos únicos de estructuras funerarias de la cultura agustiniana y la presencia de policromía en algunas de estas estructuras y en la estatuaria. Cabe destacar que estos parques están enmarcados en la región donde están ubicados el Parque Arqueológico de San Agustín y el Parque Arqueológico Nacional de Tierradentro, que comparten esa misma calidad. El Municipio de Isnos limita al Norte: con el municipio de Salado Blanco; al Sur: con el municipio de San Agustín; al Oriente: con el municipio de Pitalito; al Occidente: con el departamento del Cauca y el municipio de San Agustín; la temperatura promedio es de 18 grados centígrados. (Isnos. , 2015)

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

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

El texto completo del trabajo está dividido en 5 capítulos. El capítulo uno hace una presentación exhaustiva del problema investigado, sus antecedentes y justificación. El segundo, presenta el análisis de los antecedentes y el referente teórico. Los primeros evidencian que la indagación sobre RS de violencia es aún insuficiente en nuestro contexto. En el referente conceptual se plantean los conceptos que guiaron el estudio, como son los conceptos de violencia y representaciones sociales. El tercer capítulo destinado a la metodología da a conocer las razones por las cuales el enfoque cualitativo, en su dimensión hermenéutica, orientó las fases de diseño, elección de la población, recolección, sistematización y análisis de los relatos sobre las RS de las niñas y los niños.

El cuarto capítulo presenta los hallazgos de resultados. Este capítulo está compuesto en primer lugar, por las descripciones de los actores y escenarios y además por las descripciones de las voces de los niños y las niñas (codificación abierta); en segundo lugar, este capítulo contiene la interpretación de las categorías axiales que emergieron en los ámbitos familiar, escolar y comunitario; y finalmente en este capítulo se hacen explícitos los componentes actitudinales e informacionales de las representaciones sociales de violencia de los niños y niñas en los tres ámbitos y además se intenta hacer una aproximación comprensiva del núcleo del campo representacional (Categoría

Selectiva) de cada uno de los ámbitos. El quinto capítulo contiene las conclusiones que suscitaron esta investigación

CAPITULO UNO: DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema y justificación

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

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

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

liberal y conservador. A mediados del siglo XX, se visibiliza un periodo denominado La Violencia el cual surge en el enfrentamiento entre diferentes grupos armados y las Fuerzas de Seguridad del Estado. Este período de la vida nacional devastó la sociedad colombiana pues “los grupos involucrados, perseguían finalidades a veces genuinamente políticas, otras veces genuinamente criminales. ...” (Rehm, 2014:18) Con la instauración del Frente Nacional⁴, el cual aparece en la historia nacional como receso para eliminar la violencia entre los partidos en 1958, y el triunfo de la Revolución cubana surge la violencia generada por la guerra de guerrillas, organizada por grupos y movimientos con inspiración revolucionaria⁵, la cual se ha prolongado hasta nuestros días. En las postrimerías del siglo en mención surgen las violencias del narcotráfico⁶, el paramilitarismo⁷, la conformación

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

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

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

⁷ Esta práctica no es de reciente aparición en Colombia “las raíces del paramilitarismo se encuentran en la vieja práctica de las elites colombianas de utilizar la violencia para obtener y mantener sus propiedades y sus privilegios en connivencia con el Estado. Los antecedentes más cercanos se encuentran en los grupos que surgieron en la violencia de los años cuarenta y cincuenta ... (cuando) ... Grupos privados, como los denominados Pájaros, operaron con el apoyo y la complicidad de las autoridades (GARCÍA-PEÑA JARAMILLO, D.(2007. Citado por: Velásquez, E (2007)

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

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

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

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

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

Huila la violencia interpersonal alcanzó un total de 3.942 casos de los cuales 2.740 fueron cometidos contra hombres y 1.202 contra mujeres.

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

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

colegio, por miedo a algún ataque. En 2010, la Secretaria de Educación de Bogotá, mostró que la intimidación escolar ha crecido en la última década, pues en 217 colegios hubo 76.424 casos de violencias en el primer trimestre de ese año.

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

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

Siguiendo los datos reportados por UNICEF (2002) en los últimos 4 años el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ha atendido a 752 menores entre los 9 y 17 años desvinculados de los grupos alzados en armas, de estos 512 eran hombres y 240 mujeres. El Ejército Nacional ha informado que en 2001 murieron, huyeron o se entregaron, 101 menores de edad y que del total e desmovilizados en Colombia en el año

2000, el 48% eran menores de 18 años. Sin embargo, solamente el 14% de los menores de 18 años se vinculan forzosamente a los grupos armados ilegales. Los que reportan vincularse voluntariamente, mencionan que lo hacen por atracción a las armas y uniformes (33.3%), por pobreza (33.3%), por relación cotidiana con los grupos armados (16.6%) y (8.3%) por enamoramiento o decepción amorosa. De acuerdo con Springer (2012)”... niños y niñas padecen restricción en el ingreso de alimentos... están expuestos a los combates permanentes... bombas...minas antipersona,...atentados,...amenazas,... secuestros, la extorsión que afecta el comercio”.

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

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

forma de resolución de las diferencias y para el accionar de las FARC. Así varios municipios (Algeciras, Colombia, La Plata, Acevedo, entre otros), han sido catalogados como zona roja y los ejércitos de las guerrillas se han nutrido con los jóvenes, niños y niñas reclutados en nuestro suelo.

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

En el municipio de Isnos (Huila), lugar donde se llevará a cabo la presente investigación, diferentes entes municipales han reportado a la Secretaria de Salud Municipal casos que muestran un alto grado de violencia entre sus habitantes tanto de la zona urbana como rural. Por ejemplo, en el año 2012 se presentaron 33 casos de violencia intrafamiliar (violencia contra la mujer, violencia sexual, violencia conyugal, maltrato infantil) de los cuales un 52% fueron en el área urbana y un 48% en la zona rural. También se dieron 2 casos de suicidio, 1 en la zona urbana y 1 en la zona rural, además se reportaron 19 casos de intento de suicidio, 2 casos de abuso sexual y 3 casos de homicidio. En el año 2013 (de enero a octubre), se reportaron 28 casos de violencia intrafamiliar, 3 casos de suicidio, 12 casos de intento de suicidio, 12 casos de maltrato infantil y un caso de homicidio.

Dentro de este panorama se encuentran 9 hechos de agresión física con armas de fuego y objetos corto punzantes que se encuentran registrados en el hospital entre enero del 2012 a Octubre del 2013.⁹

Del mismo modo se observa que la vereda Salto de Bordonos está afectada por situaciones permanentes de violencia. Testimonios como el de don Juan Guañarita, uno de los fundadores de la vereda, relata que el Salto de Bordonos desde la década de los 90 hasta el año 2008 tuvo presencia guerrillera: *“La zona roja fue tan perjudicial porque los turistas ya no podían ni venir porque les robaban las cámaras fotográficas porque decían que eran espías del gobierno, esto se fue para atrás absolutamente, fue muy temeroso”*¹⁰. Este grupo subversivo frecuentaba diferentes lugares de la vereda y ejecutaban

⁹ Datos del Hospital E.S.E SAN JOSE DE ISNOS.

¹⁰ Entrevista octubre de 2013

públicamente como forma de castigo a violadores y ladrones, cobraban vacunas a quienes tenían establecimientos y moliendas. Otros hechos de violencia que se dieron en la década del 60 al 80 fueron las riñas entre veredas vecinas que sin motivos mayores y por exceso de alcohol en las reuniones y fiestas terminaban en agresiones físicas fuertes empleando armas como el machete, “una pelea traía otra pelea”. Actualmente se siguen presentando situaciones de violencia por causa del consumo de alcohol en cantinas y discotecas empleando además del machete, el arma de fuego. Dentro de estas situaciones cabe resaltar que no hay autoridades que puedan ejercer control y prevención en la vereda. (Guañarita, 2013)

Otro testimonio, es el de la presidenta de la Junta de Acción Comunal, la señora Luz Dary Castro que igualmente reafirma que los hechos de violencia presentados en la vereda se dan por causa del alcohol y sustancias psicoactivas, dando lugar a agresiones con machete y revolver en las discotecas. También manifiesta casos particulares de maltrato infantil y abuso sexual. (Castro, 2013)

La comunidad en la que se ve inmersa la Institución educativa Bordones, está llena de contrastes, pues se puede evidenciar la calidad humana de sus habitantes en su amabilidad y generosidad, pero al mismo tiempo se presentan casos de violencia familiar, abuso sexual no denunciados, bajos niveles de educación y problemas de drogadicción, entre otras dificultades.

Las situaciones de violencia que se manifiestan en algunos hogares, la falta de diálogo e incluso el abandono de algunos padres y madres de familia hacia sus hijos e hijas, ocasiona que muchos niños y niñas asuman comportamientos, en donde prima el egoísmo,

el individualismo, la incomprensión, que los lleva en varias ocasiones a resolver los conflictos violentamente a través de agresiones verbales y físicas.

Como vemos las niñas y los niños en Colombia y en el Huila han sido expuestos de diversas maneras a la violencia y sus distintas manifestaciones; este es un tema que forma parte de las conversaciones cotidianas y de los mensajes a los que son expuestos niños y niñas a través de los medios de comunicación. Sin embargo, no conocemos cuáles son las representaciones sociales que ellos y ellas han construido en torno a este tema.

Por tanto, la pregunta que ilumina este estudio es: ¿Cuáles son las representaciones sociales sobre la Violencia en los ámbitos familiar, escolar y comunitario de los niños y niñas de 12 a 14 años de la institución Educativa Bordones de la vereda Salto de Bordones del municipio de Isnos-Huila?

1.2 Objetivos

Este estudio se propone los siguientes objetivos:

1.2.1 Objetivo general

Identificar e interpretar las representaciones sociales de violencia en la familia, la escuela y la comunidad de las niñas y los niños de 12 a 14 años de edad de la Institución Educativa Bordones de la vereda Salto de Bordones del municipio de Isnos-Huila.

1.2.2 Objetivos específicos

- Identificar y describir las representaciones sociales de violencia de los niños y niñas de la Institución Educativa Bordonos del municipio de Isnos en los ámbitos familiar, escolar y comunitario.

- Interpretar las representaciones sociales de violencia de los niños y las niñas de la Institución Educativa Bordonos del municipio de Isnos en los ámbitos familiar, escolar y comunitario.

CAPÍTULO 2. ANTECEDENTES Y REFERENTE CONCEPTUAL

En este capítulo se presenta el estado actual de la investigación en el campo de las representaciones sociales de 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, finalmente la tercera 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.

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 semiestructuradas a niños y niñas, taller de sentido y notidramas.

Entre las conclusiones se establece que desde los noticieros de televisión se crean representaciones sociales que actúan como mecanismos de instalación y aseguramiento que alejan los riesgos del cuestionamiento y debilitan el sentido crítico, al tiempo que fortalecen el poder 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 la 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 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.

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 Gutierrez, 2003).

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.

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

2.2 Referente conceptual

A continuación se presenta, en primer lugar, el contexto teórico de las Representaciones Sociales y en segundo lugar, se presenta los conceptos de violencia desde la perspectiva de algunos teóricos.

2.2.1 Las Representaciones Sociales.

La Representación Social (RS) es un término psicosocial no acabado. Emile Durkheim (1858) planteó desde la psicología social el concepto de representación colectiva (RC), pero es Serge Moscovici (Moscovici, 1961) quien propone el concepto de representación social (RS) como construcción simbólica con un carácter más dinámico que el planteado

por Durkheim y que hace referencia a la naturaleza del pensamiento social, lo cual le permite ser ampliamente utilizado y estudiado desde diferentes áreas del conocimiento, incluyendo por supuesto el campo de la educación.

Según (Moscovici, 1979) las Representaciones Sociales (RS) emergen determinadas por las condiciones en que son pensadas y constituidas, teniendo como denominador el hecho de surgir en momentos de crisis y conflictos. Permiten hacer una relectura del mundo, en sus vivencias, en sus formas de actuar, en las simbologías, lenguajes y la transformación del “sentido común” para comprender las relaciones e intercambios en la cotidianidad, en diversos contextos sociales.

“Las representaciones sociales, a través de sus mecanismos de personificación y figuración proporcionan una visión simplificada pero accesible de la realidad, reduciendo la complejidad de nuestro entorno y ofreciendo elementos compartidos para interpretarlo y comportarnos en él” (Valera, 2002)

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

Las RS no pueden ser considerados como elementos individuales o subjetivos, constituyen en realidad hechos culturales que requieren de dos procesos significativos: el anclaje y la objetivación respectivamente (Jodelet, 1986). El anclaje, hace referencia al

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

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

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

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:

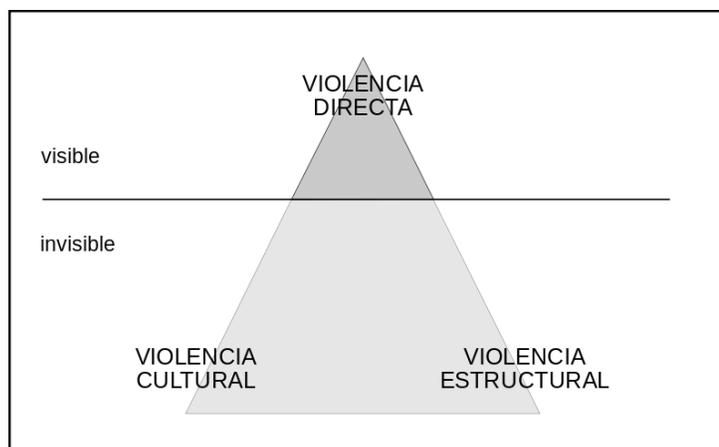


Figura 1. Triángulo de la violencia.

Fuente: 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 en el que expone que es un acto intencional; 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.
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)

CAPÍTULO TRES: METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

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

Este estudio centró su interés en la comprensión de las representaciones sociales de violencia de los niños y niñas de la vereda del Salto de Bordonos del municipio de Isnos. Partió de reconocer que las representaciones sociales son una forma de conocimiento que posibilita la producción de comportamientos y la comunicación entre los individuos. Las representaciones sociales “constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal...presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica” (Jodelet 1986: 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. Esta interpretación

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

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

3.1 Diseño de investigación

Para el abordaje del estudio dentro del enfoque cualitativo, se empleó el diseño de Investigación narrativa en su vertiente construccionista (Lieblich, Tuval-Mashiach & Zilber, 1998). Este enfoque epistemológico de la investigación narrativa reconoce la existencia de múltiples realidades independientes de la mente de las personas. Por tanto el significado de las experiencias humanas no se ubica en la mente individual, sino resulta de las relaciones y pasa de una construcción individual a una construcción social (Gergen & Warhus, 2003). Por tanto, el conocimiento sobre el mundo social es construcción falible y subjetiva. En tal sentido las narraciones se consideran construcciones situadas a las que las personas dan forma en función de los marcos de interpretación que utilizan, con una determinada audiencia y en un momento y contexto particular (Domingues y Herrera, 2013).

Las narrativas son estructuras o modelos que la gente emplea para contar historias; contienen temas, personajes, hechos y sucesos que configuran una trama secuencial en

tiempos y espacios y una explicación o una consecuencia final (Bamberg, 2006; Freeman, 2006). (Cobley, 2001; Czarniawski, 2004; Elliott, 2005; Gergen, 1999a; Nelson, 1998; Riessman, 2008).

Las narrativas en este estudio se consideran “instrumentos primordiales para la creación y comunicación del significado” (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 para la investigación estuvo constituida por los niños y las niñas escolarizados de la vereda Salto de Bordones del Municipio de Isnos con edad entre los 12 y 14 años. Con base en las características de la unidad poblacional antes descrita, se seleccionaron como unidad de trabajo un total de 12 niños y niñas de los cuales 5 son de género Masculino y 7 de género femenino. Los participantes se seleccionaron a través de un muestreo intencional y se utilizaron para ello los siguientes criterios de inclusión:

- Participación voluntaria: para vincularse a las actividades de este estudio los niños y las niñas debían expresar su voluntad de participar en el estudio para que la expresión de sus percepciones, emociones y sentimientos fuera espontánea.
- Adecuado estado de salud: para vincularse a las actividades de este estudio los niños y las niñas debían para evitar alteraciones en la recolección de la información.
- Niños y niñas víctimas del conflicto armado o de cualquier otra forma de violencia: para vincularse a las actividades de este estudio los niños y las niñas debían tener vivencias de alguna forma de violencia para asegurar la participación de niños y niñas con experiencias para ser relatadas y desde la cuales hayan construido representaciones sociales de paz y violencia.
- Niños y niñas con facilidad para la interacción: para vincularse a las actividades de este estudio los niños y las niñas debían mostrar facilidades para establecer relaciones con otros niños: niñas, niños y adultos y para expresar sus opiniones y experiencias para asegurar que la recolección de la información sea fluida.

3.3 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.

Tabla 1. Categorías de análisis e indicadores

Categorías de análisis	de Concepto	Subcategorías	Indicadores
Representaciones sociales de Violencia (RVL)	Relatos de los actores sociales sobre sus vivencias referidas a: origen, hechos, acciones, símbolos, sentimientos y experiencias de Violencia	Representaciones sociales de violencia en la familia	Expresiones acerca de experiencias en la vida Familiar reconocidas como violencia
		Representaciones sociales de violencia en la escuela	Expresiones acerca de experiencias de la vida escolar reconocidas como violencia
		Representaciones sociales de violencia en la comunidad	Expresiones acerca de experiencias de la vida comunitaria reconocidas como violencia

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

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

3.4.1 Momentos para la recolección de la información.

Los relatos 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 investigadora en un ambiente lúdico, configurado como tal por el uso de juegos, expresiones estéticas y formas de interacción orientadas a la creación de un ambiente 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 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 un grupo de 12 niños y niñas; fueron orientados por la investigadora y se organizaron a partir de una pregunta generadora la

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

Tabla 2. Nombres y preguntas generadoras de cada taller

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

Fuente: Elaboración de Oviedo (2015) para el 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 4 horas en promedio. Cada sesión de trabajo se dividió en momentos de actividad claramente diferenciadas los cuales se presentan en la tabla 3.

Tabla 3. Momentos de los talleres lúdicos

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

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

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

Tabla 4. Dinámicas y actividades utilizadas/taller

No.	Técnica aplicada	Código
Taller		
1	Bingo de Presentación	T1B
1	Imagen estática sobre violencia	T1IE
1	Análisis y reflexión sobre las imágenes	T1Ar
2	Periódico fantástico	T2Pf
2	Recuerdos	T2Re
3	Dramatización	T3Dr

3	Reflexión sobre la dramatización	TeRd
4	Juego Teatral	T4Jt
4	Cuento Caperucita Roja desde el punto de vista de lobo	T4Cr
5	Reflexión sobre la canción "Desaprender la Guerra" de Luis Guitarra	T5Cdg

Fuente: Elaboración de Arrigú (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 investigadoras. El segundo momento tomó la forma de un **encuentro individual con el investigador** en el que primó el diálogo provocado a través de una entrevista abierta. En la entrevista se utilizaron dibujos realizados por los niños o las niñas en los encuentros lúdicos los cuales obraron como elementos generadores del diálogo. Este momento se desarrolló con niños y niñas escogidos intencionalmente por la investigadora que aceptaron tener ese encuentro. Los encuentros se realizaron en la Institución Educativa Bordonos.

3.4.2 Técnicas de recolección de la información.

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

Grupos de Discusión: Esta técnica se fundamenta en la entrevista no-directiva de las ciencias sociales. Parte de considerar que las personas que comparten un problema común estarán más dispuestas a hablar entre otras con el mismo problema (Krueger, 1988). El

grupo de discusión transcurrió como una conversación entre niños y niñas en la cual la investigadora obró como una integrante más del grupo. Las preguntas planteadas fueron temas propuestos al grupo y la investigadora esperaba que éste reaccionara a ellos. De esta forma se produjo una dinámica grupal en la que se obtuvieron respuestas disímiles, complementarias, al problema planteado (Aramburuzabala y Pastor, 2000).

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

La Observación participante: se refiere a la participación de la investigadora en las sesiones de los Talleres Lúdicos en donde 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 pretendió convertirse 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 enunciadas en el taller lúdico. La observación participante posibilitó la obtención de relatos descriptivos en los que se captaron las propias palabras de los niños y niñas orales o escritas, el desarrollo de los fenómenos descritos y recogidos a través de descripciones detalladas de las observaciones del investigador.

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

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

3.5 Estrategia de sistematización

La estrategia de sistematización se desarrolló utilizando elementos de la teoría fundada (Glaser 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 análisis se desarrolla en etapas así: 1) identificación de los incidentes para asignarle códigos; 2) comparación de los códigos sustantivos, conceptos y categorías, y 3) integración de estos elementos en una teoría que se elabora a partir de los datos que permitan construir hipótesis teóricas.

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

Por ello las etapas del análisis seguidas en este trabajo fueron: 1. Transcripción de la información, 2. Microanálisis, 3. Codificación abierta, 4) Codificación axial y 5) codificación selectiva. Las dos primeras etapas corresponden al momento descriptivo, las tres siguientes al momento 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 muestran en la tabla 5.

Tabla 5. Codificación de las niñas y niños

Connotación		Códigos de las Niñas y Niños			
Letra y número:		A1ÑO14	A2ÑO14	A3ÑO13	A4ÑO13
Enumeración del actor social					
ÑA: Niña, ÑO: Niño		A5ÑO13	A6ÑO14	A7ÑA13	A8ÑA13
Número: Edad en años		A9ÑA13	A10ÑA14	A11ÑA14	A12ÑA14

Fuente: Elaboración de la investigadora (2015)

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

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 una vez transcritos, efectuando una primera reducción de los datos obtenidos mediante la identificación de incidentes que aporten elementos útiles para el análisis del problema a partir de los discursos de los actores. El microanálisis implicó la selección de porciones de texto en las cuales se identificaron “incidentes” entendidos como “aquella porción de los datos [...] que tiene significación en sí misma”, es decir, partes de las entrevistas, grupos de discusión y de la observación participante que pueden ser analizadas separadamente porque son importantes para el estudio debido a que contienen los símbolos, palabras clave o temas relevantes (Trinidad et al. 2006:25).

Así los incidentes son comparados unos con otros “en cuanto a sus propiedades y dimensiones, en busca de similitudes y diferencias, y se ubica en una categoría” (Strauss y Corbin, 2002:86). Los incidentes identificados en el texto recibieron 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 tres 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 el problema de investigación y proporcionen el material de base con el cual realizar el proceso de codificación. Las tres unidades hermenéuticas fueron: Ver tabla 6

Tabla 6. Codificación del texto por categorías y subcategorías

No	Unidad	Categoría
hermenéutica		
1		Violencia en la Familia
2		Violencia en la Escuela
3		Violencia en la Comunidad

Fuente: Elaboración de la investigadora (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 la investigadora identificó, en los relatos de niños y niñas, los conceptos fundamentales relacionados con su indagación y descubrir las propiedades y dimensiones de los mismos (Valles, 1997; Strauss y Corbin: 2002; Andréu *et al.*, 2007). La codificación abierta se opone al uso de códigos preconcebidos que limitan la visión del investigador y no le permiten ver lo datos. De acuerdo con Trinidad *et al.* (2006:48) En esta etapa de la codificación la investigadora estuvo abierta a las ideas que se pudieran originar desde los datos textuales con los que se trabajó sino también aquellas provenientes de la experiencia y la revisión de la literatura sobre el problema de investigación. En este trabajo la codificación abierta permitió ver la dirección que fue tomando el estudio a partir de las voces de los niños y niñas.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La codificación axial reveló a la investigadora las categorías axiales que condensan las representaciones sociales de 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 las representaciones sociales de violencia estudiadas. Las categorías “núcleo” surgieron de la interrelación de las categorías ente sí y de estas con la categoría central. Las categorías “núcleo” se identificaron de acuerdo con los siguientes

indicadores desarrollados por Andréu *et al.* (2007:95) y adaptados para este estudio por el equipo de investigación :

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

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

3.6 Elaboración del texto comprensivo

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

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.

CAPÍTULO CUATRO: HALLAZGOS

En este capítulo se expone el resultado de análisis de los relatos referidos a las representaciones sociales de la violencia. Este capítulo está compuesto en primer lugar, por textos de tipo descriptivo que contienen la descripción de los actores de la investigación, los escenarios y las voces de los niños y las niñas de donde emergen los códigos abiertos e *in vivo* que permitieron formar la codificación abierta en los tres ámbitos de representación de la violencia; en segundo lugar, este capítulo contiene textos de tipo interpretativo en donde se presentan y explican las categorías axiales que se crearon a partir de la agrupación de códigos abiertos; y en último lugar, este capítulo contiene textos que exponen las tres dimensiones de las representaciones sociales creadas por Moscovici (actitud, información y campo de la representación). También contiene, finalmente, textos de tipo argumentativo que intentan hacer una aproximación comprensiva de los núcleos de la representación social de violencia que corresponde a las categorías selectivas en los ámbitos familiar, escolar y comunitario, las cuales son la representación social de violencia de los niños y niñas de esta investigación.

4.1 Descripción de actores y escenarios

4.1.1 Descripción de actores

La población de la investigación estuvo constituida por 12 niños y niñas de edades entre los 12 años a los 14 años. Estudiantes de la Institución Educativa Bordones que cursan octavo grado de estrato 1.

A continuación se presenta individualmente a cada uno de los participantes:

A1ÑO14: Es un niño de 14 años que vive en el Salto de Bordonos con su abuela. No vive con sus padres. A su papá nunca lo conoció y no vive con su mamá (ama de casa) porque él no le gusta ir donde ella vive (vereda Arrayanes) debido a que el lugar es muy solo. La relación con ella es regular porque él casi no la visita y no se tienen confianza. En cambio la relación con sus hermanos es buena aunque a veces pelean pero vuelven y se contentan. Le gustaría ser piloto de avión o futbolista. Se describe como un niño amigable, divertido, buena gente, cansón e impaciente.

A2ÑO14: Es un niño de 14 años que aspira ser un gran doctor. Vive en Bordonos con sus padres y hermanos con quienes tiene una buena relación. Su padre, quien es el que responde por el hogar, trabaja en las actividades del campo y algunas veces como celador. Se describe como muy sentimental, solidario, respetuoso, humilde y creyente en Dios pero no en las religiones.

A3ÑO13: Es un niño de 13 años que aspira ser médico o corredor. No vive con sus padres ni con sus hermanos debido a que su papá se separó con su mamá desde que él nació y su madre trabaja en Pitalito en una casa de familia. Sin embargo la relación con ellos es buena porque ellos se encargan de darle para el estudio y la ropa. Además porque hay mucho diálogo. Por consiguiente vive en el Salto de Bordonos con sus abuelos a quienes adora. Además tiene 1 hermano y 4 hermanastros por parte de su papá. Se describe como un niño alegre, puntual, un poco brusco y que le encanta el fútbol.

A4ÑO13: Es un niño de 13 años quien vive con sus padres, que son agricultores, y hermana en la vereda la Muralla. Su relación con ellos es excelente pero con su hermana

es buena. Se describe como un niño que le fascina el fútbol, viajar, es respetuoso, amigable, impaciente, a veces rabioso y que anhela estudiar mecánica de carros.

A5ÑO14: Es un niño de 14 años que quiere ser Chef, Médico o Psicólogo. Vive en el Salto de Bordonos con sus padres (agricultores) y hermana. La relación con su mamá es buena pero con su papá es un poco distante debido a que los dos son tímidos y con su hermana es buena aunque pelean constantemente. Se describe como una persona amable, calmada, responsable, dedicada al estudio y por ratos mentiroso.

A6ÑA13: Es una niña de 13 años que vive con sus padres (agricultores) y su hermana en la vereda La Muralla. Le gustaría ser profesora de inglés, profesora de filosofía, profesora de lenguas extranjeras o psicóloga. La relación con su madre es buena porque ella la entiende. En cambio con su papá es mala porque él la regaña mucho y con su hermana se la lleva bien. Se describe como amigable, romántica, especial, tierna, sensible y muy pocas veces brava.

A7ÑA13: Es una futura doctora de 13 años. Vive en la vereda Alto Planes con sus padres y hermanos. Con cada uno de ellos tiene una relación distinta: con su mamá mala porque con ella siempre pelea; con su papá buena aunque a veces tienen malos ratos; con su hermana mayor buena porque ella la quiere mucho; con el resto de hermanos regular porque no le gusta cómo son ellos. Se describe como solidaria, respetuosa, tranquila, amigable y con baja autoestima.

A8ÑA13: Es una niña de 13 años que le gustaría estudiar Ingeniería Ambiental. Vive en Bordonos con sus padres (tenderos) y su hermano. La relación con su mamá y hermano es buena porque ellos son muy comprensivos. Por el contrario con su papá es regular ya

que él es muy desconfiado y sobreprotector. Se describe como buena persona que le gusta la música, comer saludable, el medio ambiente pero que es un poco racista.

A9ÑA14: Es una niña de 14 años. Vive con su mamá (ama de casa) y sus 3 hermanos en el Salto de Bordones. No vive con su papá (comerciante y agricultor) ya que él no se entendió con su mamá y se separaron. Aunque la relación con sus padres es buena, ella siente que ellos no la entienden y por eso la regañan. Se describe como una niña alegre, que se preocupa porque las cosas salgan bien, sensible, a veces egoísta y que dice las cosas sin pensar. Le gustaría ser profesora de Naturales, profesora de Física y actriz.

A10ÑA14: Es una niña de 14 años que le gustaría ser maestra de Naturales y Educación Sexual. Vive en la vereda Arrayanes sólo con su mamá y su hermana. No vive con su papá porque éste consiguió otra familia. La relación con su madre (agricultora) es buena pero con su padre (agricultor) muy lejana porque ella poco le habla. Con su hermana la mayor es muy buena porque ella la apoya y la entiende. Sin embargo, con los dos hermanos, que viven con el papá, es mala porque no se entienden. Se describe como una niña amable, buena gente, recochera.

A11ÑA14: Es una niña de 14 años que vive en el Salto de Bordones con su madre (ama de casa), padrastro y 3 hermanos. Su papá (trabajador independiente) no vive con ella porque se fue a trabajar al exterior. La relación con su madre es buena pero con su padre es regular porque sólo se comunican algunas veces al mes. Su relación con sus hermanos es excelente. A futuro le encantaría ser una profesional. Se describe como una niña alegre, buena estudiante, calmada, pacífica, que le encanta escribir y compartir con sus amigos y su familia.

A12ÑA14: Es una niña de 14 años que vive en el Salto de Bordonos con sus padres y una de sus hermanas. Le gustaría ser administradora de empresas. La relación con sus padres es excelente. Sin embargo manifiesta que las cosas con su mamá (ama de casa) son muy distintas que con su papá (agricultor). Con ella puede mostrarse plenamente, contarle las cosas y recochar. Pero con el papá ella es un poco más distante porque él es “chapado a la antigua” y no entiende que los tiempos cambian. Además es bastante bravo y exigente. La relación con sus hermanos es excelente porque con ellos se divierte bastante, son muy unidos y nunca pelean. Se describe como una alegre, malgeniada, que le gusta estar sola, que le encanta bailar, escuchar música y ver televisión.

4.1.2 Descripción de escenarios

CARACTERIZACIÓN DEL HUILA

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

de la población, con la ubicación de varias familias en casas construidas con donaciones de connotados hacendados poseedores de cuantiosas fortunas.

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

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

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

para satisfacer necesidades de la población”¹¹. Esta forma de organización de la producción trajo consigo una profunda inequidad, puesto que los latifundios y los terratenientes en zonas altamente productivas eran comunes; estas tierras eran trabajadas inicialmente por indígenas o gentes humildes, que muchas veces eran explotadas.

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

“El orden patriarcal y las concepciones de género inscritas en ese universo simbólico representan un fraccionamiento de los seres humanos en dos categorías sociales, construidas a partir de las diferencias anatómicas entre los hombres y las mujeres a las que se les atribuyen roles, discursos, prácticas y rituales diferentes. Diferencias que niños y niñas evidencian en sus interacciones diarias, atraviesan sus prácticas, señalan límites y posibilidades, configuran el marco representacional a partir del cual se edifica la identidad personal..... Así lo muestran, cuando se refieren a las alternativas para resolver los conflictos. Allí, es clara la tendencia de las niñas a utilizar la vía afectiva y la de los niños al uso de la fuerza y la agresión. O cuando señalan el papel de proveedor del hombre, que empiezan a asumir los niños del estudio, y el tradicional papel femenino de enamoramiento idílico, espera y dependencia.”¹²

¹¹ Departamento Administrativo de Planeación. Anuario estadístico del Huila 2001, Pág., 75.

¹² OVIEDO C., MYRIAM Y BONILLA, B., CARLOS B. Representaciones Sociales Infantiles de Convivencia y Conflicto en el Departamento del Huila. Universidad Surcolombiana, Grupo CRECER, Primera Edición, 2004, P.131 y 132

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

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

MUNICIPIO DE ISNOS

Isnos es un municipio situado al sur-oeste del Departamento de Huila, a 228 km de la capital departamental, Neiva. Ubicado en el corazón del Macizo Colombiano, con la inmensa riqueza biológica y paisajística. Está conformado por 62 veredas contando con 4 centros poblados así: Salto de Bordonos, San Vicente, Ciénaga Grande, Bajo Junín y una zona correspondiente al Parque Nacional Natural del Puracé. En la actualidad existe una inspección de policía urbana.

La población total del municipio de Isnos según proyecciones del DANE es de 25.401 habitantes, según el SISBEN existen 21.602 habitantes, esta diferencia se debe a la intensa movilidad poblacional, que no se reporta al sistema. El número de personas que viven en el municipio de Isnos Huila es de 21.602 habitantes, de acuerdo con el último boletín emanado del Departamento Nacional de Planeación, de fecha 31 de marzo de 2010. El total de la población del municipio de Isnos Huila, corresponde al 2.50 % del total de la población del Departamento del Huila, la cual se encuentra actualmente en 1.083.200 habitantes. (Imbachi, 2012)

La base de la economía municipal es la actividad agropecuaria; en la zona rural del municipio se producen bovinos, equinos, aves, porcinos, conejos, curies y se explota la piscicultura en menor escala. La actividad agrícola está fundamentada en su mayoría en el cultivo de la caña panelera, convirtiendo al municipio de Isnos en la capital panelera del Departamento del Huila; a raíz de varios años de recesión en el precio de la panela, muchos campesinos prefirieron diversificar la actividad agropecuaria, dando paso a otros cultivos, ahora importantes en la economía del municipio, como café, plátano, maíz, fríjol, tomate de árbol, yuca, arveja, tomate de mesa, lulo, mora y otros frutales. En la actualidad existen 750 establecimientos productores de panela, los cuales generan 10.500 jornales mensuales en beneficio de 3.500 familias que participan en el procesamiento de la caña. El cultivo del café es otro producto agrícola importante en la región, ha presentado un incremento en el área sembrada debido a la ampliación de la franja óptima hasta los 2.000 msnm para la consecución de cafés suaves para la exportación. De las 64 veredas que conforman el municipio de Isnos en 51 se cultiva café, con un total de 2.353 fincas productoras. El gremio cuenta con el comité Municipal de Cafeteros al cual pertenecen

1.400 productores que se encuentran debidamente cedulados por la Federación Nacional. El promedio de producción es de 16 cargas/Ha de CPS en café tecnificado y de 10 cargas/Ha para el café tradicional.

En la actualidad existen 39 hectáreas plantadas de plátano, cultivo que tiende a incrementarse con sentido comercial, también se cultiva intercalado con otros cultivos como el café, en este caso la mayor parte del producto es para la alimentación familiar y en bajo margen para comercialización. La yuca es cultivada principalmente para suplir las necesidades domésticas

Por otra parte, la vía Interrelación Isnos-Pitalito-Neiva-Bogotá es de gran importancia para el municipio por cuanto le da acceso a los centros económicos políticos e internacionales. Tiene una longitud de 40 kms a Pitalito, 228 kms. hasta Neiva y 529 hasta Santa Fe de Bogotá. De esta vía se encuentran 10 Km sin pavimentar del cruce de San Agustín a la vereda Primavera - Interrelación Isnos – Popayán - Cali y Pasto. Esta importante vía es el principal medio de comunicación entre Isnos – Popayán – Cali. Tiene un recorrido de 120 kms. hasta la capital del Cauca. Está empezando a ser pavimentada con recursos de la nación en el sentido Isnos – Sombrerillos. - Interrelación Isnos-Florencia (Caquetá) Adquiere una gran importancia dado a que es vital para el abastecimiento de un gran porcentaje de consumo de panela de Florencia, cualquier obstrucción de esta vía, ocasiona cuantiosas pérdidas económicas para el municipio y desabastecimiento de dicho producto.

Isnos, es una población reconocida nacional e internacionalmente por su gran riqueza arqueológica y la belleza de sus paisajes, es así que presenta varios sitios de interés

cultural y turístico como son los Parques Arqueológicos Alto de Los Ídolos y Alto de las Piedras, donde se encuentra ubicada “la antigua y sagrada aldea indígena”, igualmente son sitios turísticos de interés, las Guacas, el Mortiño, el Arco de las Jarras, el Salto de Bordonos, entre otros.

Isnos posee grandes riquezas representadas en su tradición arqueológica y su biodiversidad; dada la cercanía a lugares especiales como: El Parque Natural Nacional Puracé y Los saltos de Bordonos y el Mortiño, la laguna de la Magdalena y los páramos de El Buey y Las Papas, que forman parte del parque Nacional Natural Puracé en el macizo Colombiano.

El patrimonio arqueológico de Isnos está representado en los vestigios que dejó el pueblo Ullumbe, que habitó este territorio y vio florecer su cultura unos 600 años A.C. y que lo han convertido junto con San Agustín, en el principal centro de turismo del Huila y uno de los más importantes del país. Desde el 5 de diciembre de 1995, los municipios de Isnos y San Agustín fueron declarados patrimonio histórico y cultural de la humanidad por la UNESCO.

A pesar de contar con una gran riqueza arqueológica y paisajística, los habitantes del municipio de Isnos no aprovechan plenamente la condición turística que poseen, para ofrecer y promocionar paquetes con los servicios de hotelería y transporte, que puede llegar a ser otro renglón importante en la economía de la población en la medida en que se explote adecuadamente. (Sambony, 2008)

VEREDA SALTO DE BORDONES



Figura 3. Mapa de Isnos y Bordonos

Fuente: Tomado de la web de la alcaldía municipal de Isnos¹³ y Wikipedia¹⁴, editado por Betancourt (2014).

La vereda Bordonos, localizada a 16 km de vía transitable desde la cabecera municipal de Isnos, es conocida por el Salto de Bordonos, una cascada de una altura cercana a 400m catalogada entre las más imponentes de Suramérica. Lo forma el río Bordonos que marca el límite con el pueblo de Saladoblanco, y que después de un recorrido no muy extenso desemboca en el río Magdalena. El salto de Bordonos surca un cañón visible desde un

¹³ ALCALDÍA MUNICIPAL DE ISNOS, consultado el 1 de febrero de 2014 http://www.isnos-huila.gov.co/mapas_municipio.shtml?apc=bcxx-1-&x=2861246

¹⁴ WIKIPEDIA, La Enciclopedia libre, consultada el 3 de abril del 2014 <http://es.wikipedia.org/wiki/Isnos>

mirador que fue construido con las debidas precauciones, es factible descender al lecho del río por un camino angosto.

Los pobladores de Bordonos son en su mayoría gente humilde campesina de estrato uno que trabaja labrando la tierra, cultivando principalmente café, lulo, granadilla y caña de azúcar.

La vereda Salto de Bordonos es una zona estigmatizada de zona roja o asentamiento guerrillero. Pero los problemas que allí se presentan van mucho más allá. Empecemos por decir que la comunidad de este centro poblado está dividida. Las personas que hacen parte del centro y las personas que hacen parte del barrio La Esperanza o como lo llama la gente “barrio pobre”. Las personas del centro tienen un nivel económico mejor; aquí se encuentran los negocios, la parroquia, el colegio, la discoteca y las cantinas. Mientras que las personas del barrio la Esperanza se encuentran en la periferia, su nivel económico es bajo, las condiciones en que viven es desfavorable puesto que sólo viven de un jornal y las familias son numerosas.

Las personas expresan que han existido casos de violación que nunca fueron juzgados y que han creado resentimientos de las personas del barrio de la Esperanza hacia las del centro.

En segundo lugar, el Salto es reconocido por ser una zona profundamente creyente y que les gusta compartir su fe con los otros creyentes. De ahí que hayan tres doctrinas religiosas: la católica, los evangélicos Pentecostales y los trinitarios (adventistas). Pero también es una zona en donde algunos de sus habitantes generan situaciones violentas en los sitios públicos manifestadas en agresiones físicas y en las que son frecuentes el uso de

armas. Esto se da por los hábitos de las personas de consumir bebidas embriagantes los sábados y domingos en las cantinas, las discotecas y las galleras. Algunas personas se embriagan, pierden el control de sus actos y esto ha ocasionado problemas que se resuelven con el uso de instrumentos como el machete o en el peor de los casos con armas de fuego. Pero el problema trasciende dejando personas huérfanas y sobretodo resentidas que buscan tomar la justicia por su propia cuenta.

A la par de la violencia que genera el consumo excesivo y desmedido del licor está el consumo de drogas de los jóvenes del barrio La Esperanza. Estos muchachos, que desertan de la Institución Educativa porque no desean estudiar, son los que han ocasionado fuertes problemas en la comunidad por el consumo de drogas puesto que incitan a los demás muchachos del colegio a consumirlas. Además estos han formado pandillas que realizan robos en las casas.

Otro de los grandes problemas que se presenta es que los padres y madres no reconocen la importancia de que sus niños y niñas vayan a la escuela y al colegio. Por esto varios niños no van al colegio; otros no van, como en el caso de los del barrio La Esperanza, porque carecen de recursos y la visión de que para salir adelante lo que se necesita es trabajar fuertemente y no perder el tiempo en el estudio.

Por otro lado, en Bordones se encuentra la majestuosa cascada de 400 metros. Esto hace que sea una zona turística. Sin embargo, los habitantes de Bordones no han vivido del turismo. Ellos no tienen la mentalidad de que se puede vivir del turismo porque siempre han tenido la concepción de que hay dos formas de sostenimiento: el comercio y la agricultura. En cambio son las personas particulares quienes han sacado ganancias del

turismo. Sin embargo, la falta de inversión en la infraestructura vial de carreteras y la delincuencia común no permiten que haya mayores visitas al lugar.

También se presentan situaciones en algunas familias como casos de maltrato contra la mujer, maltrato a los menores y violaciones de padres a hijas que no son denunciadas.

Otra de las problemáticas es que la educación sexual es un tema tabú. Por consiguiente la mayoría de los padres no dialogan con sus hijos acerca de estos temas y mucho menos los orientan en la prevención y en la toma de decisiones. De aquí que muchos adolescentes inician su vida sexual a temprana edad y se convierten en padres muy jóvenes.

INSTITUCION EDUCATIVA BORDONES

La Institución Educativa Bordones está situada en el centro poblado de Bordones al norte del municipio de Isnos. Esta institución cuenta con niveles de educación Preescolar, Básica Primaria, Básica secundaria, media técnica y Servicio Educativo para jóvenes y adultos Rural SER.

Una población de 1.150, en el año 2014, entre niños, niñas y jóvenes son beneficiados con el servicio educativo que aquí se presta. Hacen parte de la institución 12 sedes (Buenos Aires, Bajo Planes, Alto Planes, Alto Brisa, Bajo Brisas, el Jardín, la Muralla, Jerusalén, las Delicias, la Rivera, Sinaí, Bordones sede principal). De carácter oficial, emplea la metodología Escuela Nueva con un modelo pedagógico constructivista.

La institución educativa Bordones, se ajusta a un contexto rural donde la actividad agrícola es el principal renglón de la economía, complementado con una actividad

turística de la que se hace parte directa o indirectamente, ya que se ubica en el anillo turístico del sur del Huila.

De acuerdo al proceso de investigación llevado a cabo por los docentes de la sede central y demás sedes para detectar los problemas basados en necesidades, amenazas y deficiencias de la comunidad educativa Bordonos, se ha podido identificar la siguiente problemática tomando como base los siguientes aspectos: en el Aspecto Familiar, en el cual se evidencia problemas como la intolerancia, los suicidios, la falta de diálogo, poco interés por la educación de los hijos, violencia intrafamiliar (abuso sexual, maltrato físico y psicológico), crítica situación económica de los padres de familia, poca preparación académica de los padres, madres solteras; en el Aspecto Social, se presentan situaciones como intento de suicidio, prostitución, consumo de sustancias psicoactivas, falta de oportunidades para los jóvenes, falta de liderazgo productivo, poco sentido de pertenencia por las riquezas culturales y naturales de la región, falta de orientación para resolver pacíficamente los conflictos, violencia en la región, el hurto en las diferentes comunidades, ausencia de autoridades en las veredas y zona central, situación económica precaria de las familias; en el Aspecto Político, falta de liderazgo político, manipulación a las comunidades, poca educación democrática; en el Aspecto Administrativo: carencia y deficiencia en los servicios públicos y en la infraestructura de la sede central para el funcionamiento de la rectoría y demás oficinas; en el Aspecto Académico: poco interés de estudiantes por mejorar su nivel académico, falta colaboración de algunos padres de familia en el rendimiento académico de sus hijos debido a que no tienen ningún grado de escolaridad; en el Aspecto Laboral: falta de empleo y oportunidades para los egresados del colegio, desempleo en la juventud, baja remuneración salarial en el área rural.

4.2 Las voces de los niños y niñas. De los códigos abiertos a las categorías axiales

Las voces de los niños y las niñas se reflejan en los datos obtenidos en los talleres y en las entrevistas. Estos datos son abordados frase por frase con el fin de desnudar los conceptos, ideas y sentidos y así poder crear códigos abiertos. La codificación abierta resulta del examen minucioso de los datos para identificar y conceptualizar los significados que el texto contiene. Respecto a esto Strauss y Corbin (2002) señalan que “para descubrir y desarrollar los conceptos debemos abrir el texto y exponer los pensamientos, ideas y significados contenidos en él” (Strauss & Corbin, 2002, pág. 111, citado por Cantero, 2014).

Es importante aclarar que los códigos que surgieron son tanto códigos abiertos como códigos *in vivo*. Los primeros son la interpretación del investigador en donde describe lo que el niño o la niña expresa y los segundos son frases literales de las palabras dichas por los niños y niñas.

El resultado de la codificación abierta es una lista de códigos que son comparados respecto de sus propiedades, dimensiones y significados, y se clasifican formando categorías más grandes. Estas son llamadas categorías axiales.

A continuación se presenta la relación de los códigos abiertos agrupados en categorías axiales.

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

Los niños y las niñas representan la violencia en la familia relatando los actos que produce o puede llegar a producir la figura paterna bajo los efectos del alcohol. De ahí que la categoría se nombre “Marido borracho que golpea”. Todos los códigos que conforman esta categoría muestran que el hombre agrede físicamente a su esposa cuando ha ingerido bebidas alcohólicas “el marido muy borracho le pegó”, porque bajo este efecto asume un estado de poder “el papá llega borracho, se cree el más fuerte y le pega a mamá”, que lo lleva también a maltratar a los menores de la casa “le pega a la mamá y a los hijos”. El código “mi papá borracho trataba de golpear a mi mamá” demuestra el daño físico ejercido por el varón interrumpido por la defensa de los hijos. La figura 4 ilustra la correlación entre los códigos y la categoría.



Figura 4. Marido borracho que golpea

Esta tendencia se ilustra en el siguiente relato: “Un domingo cuando se emborrachaba el señor Antonio llegó a la casa a las doce de la noche muy borracho y su mujer le quiso reclamar pero él furioso le contestó: “No se meta en mi vida”. La señora se ofendió y el marido muy borracho le pegó. En la casa de al lado escucharon ruido y se fueron a dar

cuenta qué sucedía y ahí fue donde llamaron a la policía y cogieron a don Antonio y le dieron 10 años de cárcel” (A1ÑO14T2Pf).

Del mismo modo los niños y niñas representan la violencia familiar en la figura del hombre agresor. Pero en esta ocasión las narraciones evidencian que a la categoría nombrada “Marido golpeador” pertenecen códigos que demuestran el maltrato a la mujer por las disputas “el marido le pega a la mujer en las discusiones” que son ocasionadas por no llegar a acuerdos en las diferencias “el hombre le quiere pegar a la mujer por desacuerdos”. La figura 5 ilustra la relación entre los códigos y la categoría.

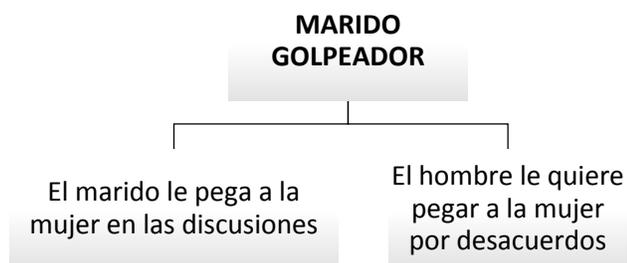


Figura 5. Marido golpeador

Esta tendencia se ilustra en el siguiente relato: *“La violencia en la familia se da a veces por desacuerdos o discusiones entre marido y mujer o hermanos. En estas peleas el marido le puede pegar a la mujer” (A6ÑA13T2R).*

De igual forma los niños y niñas representan la violencia en la familia contando sucesos ejecutados por los padres de familia. Los códigos que forman parte de la categoría “el padre castiga con golpes” revelan el maltrato físico ejercido por el padre hacia sus hijos e hijas como forma de reprensión “mi papá me juetió” que puede llegar a atroces

amonestaciones “el papa la juetió, con una piedra le pegó en los dedos y le quemó las manos”. La figura 6 ilustra la relación entre los códigos y la categoría.

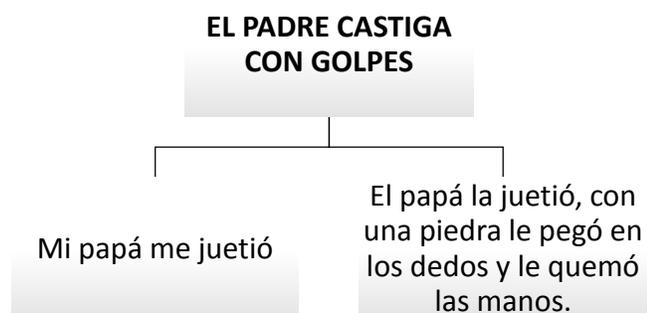


Figura 6. El padre castiga con golpes

Esta tendencia se ilustra en el siguiente relato: “*Esta correa simboliza violencia pues mi papá un día me juetió con esta correa, fue por algo que yo no había hecho pero él pensaba que sí*” (A8ÑA13T2Re).

Por otro lado, los niños y niñas representan la violencia familiar haciendo mención de situaciones ya no sucedidas en el núcleo familiar sino con los parientes cercanos que desencadenan “Agresiones mutuas”. A la anterior categoría, la conforman los códigos que evidencian agresiones verbales “no se dejó tratar mal y me trató mal” y agresiones físicas “me empujó y lo empujé y sacó una navaja y me la tiró” como formas de solucionar los conflictos. La figura 7 ilustra la relación entre los códigos y la categoría.



Figura 7. Agresiones mutuas

Esta tendencia se ilustra en el siguiente relato: *“Hay violencia cuando hay problemas en la familia. Hay gente que es muy delicada y digamos por ejemplo yo soy una que con ninguna de mis primas me la llevo, sólo con Silvia porque todas son unas vanidosas que uno dice uy maldita sea por qué tienen que ser tan vanidosas. Con todas he tenido problemas porque todas son malgeniadas. Una vez le dije a una: ¡ésta boba!, y pues ahí empezó el conflicto porque ella no se dejó tratar mal y también me trató mal y me dijo ¡estúpida!”*(A10ÑA14T4R).

Para terminar la descripción de este ámbito se tiene que los niños y niñas representan la violencia en la familia expresando las causas por las que surgen riñas entre los hermanos y hermanas. De esta manera la categoría “pelear por bienes ajenos” agrupa códigos que muestran que hay pleitos desencadenados por “la envidia” de poseer lo que el pariente cercano tiene “peleas entre hermanos por una mujer” hasta la posibilidad de eliminar al otro por el deseo de obtener lo que este tiene “querer matar para quedarse con la tierra”. La figura 8 ilustra la relación entre los códigos y la categoría.

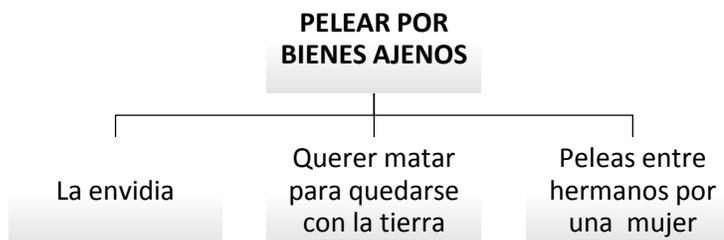


Figura 8. Pelear por bienes ajenos

Esta tendencia se ilustra en el siguiente relato: *“Hay violencia en la familia cuando hay guerra entre hermanos. Por ejemplo un hermano tiene una novia y el otro se la va a quitar, entonces ahí se forma la pelea entre ellos”* (A1Ñ014T1R).

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

Los niños y niñas representan la violencia en el colegio describiendo los actos que producen estudiantes y algunos profesores. A la categoría “Golpear al otro” pertenecen los códigos que muestran acciones de agresión física entre compañeros de clase “pelear agarrándose de los cabellos” como forma de solucionar conflictos “recurrir a los golpes para arreglar los problemas”, “golpear por robo”. En algunas ocasiones el estudiante hace uso del maltrato por “creer que tiene el poder y le pega a los compañeros” o porque son formas aprendidas en el hogar “pegar a los compañeros por cualquier cosa para imitar a su padre”. De otra parte el código “golpes del profesor” demuestra el maltrato a los menores por parte de la figura de autoridad del establecimiento educativo”. La figura 9 ilustra la relación entre los códigos y la categoría.

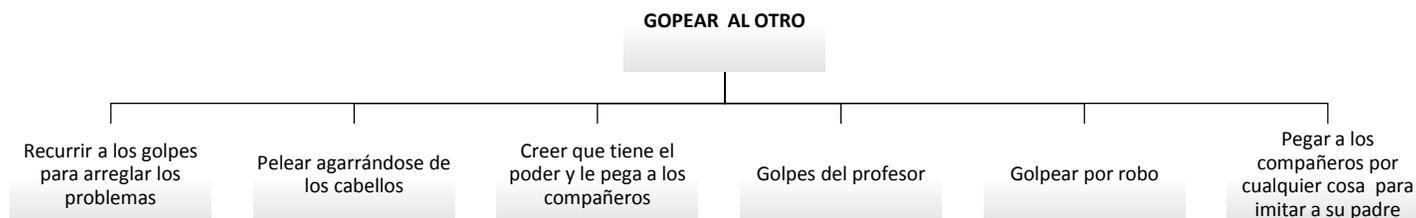


Figura 9. Golpear al otro

Esta tendencia se ilustra en los siguientes relatos: *“La violencia se puede generar en el colegio porque no hay diálogo, porque las personas no hablan para mejorar las cosas sino que utilizan la violencia y recurren a los golpes para arreglar los problemas”* (A10ÑA14T2R).

“Hay violencia en la escuela por la envidia .Alguien tiene un celular digamos más avanzado y uno tiene una de esas panelas que le dicen, entonces uno le da como rabia y a la vez envidia, y uno puede por ejemplo robárselo o destruirlo y así se forma un problema con la persona porque si alguien le cuenta quién fue, es capaz y me hace el reclamo y terminamos golpeándonos” (A3ÑO13R).

También los niños y niñas representan la violencia en el colegio narrando hechos que han desencadenado agresiones físicas entre compañeros de estudio. A la categoría “Pelear por no pagar apuestas” conciernen los códigos que demuestran los pleitos de los estudiantes por la derrota en juegos deportivos “pelea por no aceptar perder en el juego”. El equipo perdedor ocasiona las “peleas por no aceptar perder una apuesta” y al no cumplir

con lo pactado al comienzo del juego termina “golpeado por no querer pagar una apuesta”.

La figura 10 ilustra la relación entre los códigos y la categoría.



Figura 10. Peleas por no pagar apuestas

Esta tendencia se ilustra en el siguiente relato: *“Hay violencia en la escuela cuando juegan allá en una cancha y apuestan a la gaseosa o por plata. El que pierde no acepta que haya perdido entonces se ponen como bravos y se pone a pelear”* (A7ÑA13T2R).

De la misma forma los niños y niñas representan la violencia en el colegio relatando las agresiones verbales que se dan entre compañeros y en el trato de profesor-estudiante. Los códigos que forman parte de la categoría “Ofender con palabras” muestran cómo las palabras son utilizadas para agredir al compañero con sobrenombres “decirse apodos ofensivos”, como forma de provocación “decir malas palabras”, como forma de resolver los conflictos “hablan horrible de mí y las madrié”, “madrear al que robó un celular” y como mecanismo de defensa “responder con madrazos al mal trato recibido”. El código “la trataron horrible por las redes sociales” evidencia las palabras empleadas para denigrar a las personas públicamente. Estas formas de agresión verbal unilateral terminan en “ofensas mutuas”. La figura 11 ilustra la relación entre los códigos y la categoría.

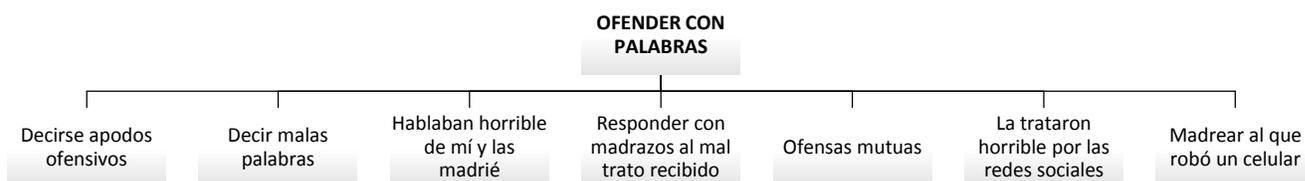


Figura 11. Ofender con palabras

Esta tendencia se ilustra en los siguientes relatos: *“Hay violencia en la escuela cuando hay apodos, alguien le dice un apodo feo al otro, el otro responde con otro apodo ofensivo o con otra palabra peor y termina en violencia”* (A2ÑO14T2R).

“En mi caso unas niñas de noveno y de once hablaron horrible de mí, entonces yo fui y las madrié” (A10ÑA14T2R).

“Puede haber violencia en la escuela por ejemplo, como a mí que me robaron el celular. Entonces si a mí me hubieran dicho quién fue, pues yo hubiera ido y lo hubiera madreado” (A4ÑO13T2R).

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

Los niños y niñas representan la violencia en la comunidad relatando la forma en que los adultos buscan la forma de solucionar por su cuenta los agravios de los que han sido víctimas. Los códigos que componen la categoría “Justicia por mano propia” muestran las acciones de venganza “mandar a matar”, “lo mataron por venganza”, “baleado por haber robado” ante el daño recibido “atracó provocó ira en el dueño y mandó a matar a

uno de los ladrones” por incredulidad en la justicia del Estado “mató para hacer justicia porque esa justicia de la sociedad, esa justicia no funciona”. La figura 12 ilustra la relación entre los códigos y la categoría.

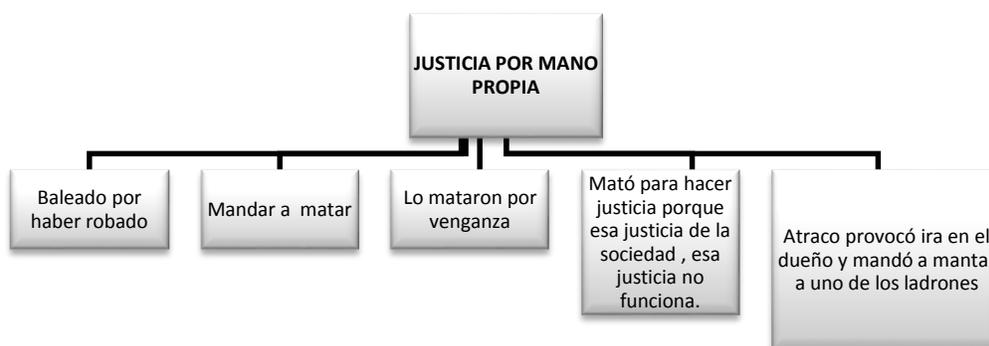


Figura 12. Justicia por mano propia

Esta tendencia se ilustra en el siguiente relato: *“Violencia por venganza. El día domingo a las 9:30 pm en Bordonos, el joven Felipe alias “niche” fue baleado por haber robado una taberna. Según cuenta la víctima del robo, su esposo mandó a matar a “Niche”. Hoy en día no se sabe si “Niche” está vivo o muerto”* (A8ÑA13T2Pf).

Además, los niños y niñas representan la violencia en la comunidad haciendo mención de los hechos desencadenados por los adultos en estado de embriaguez. A la categoría “Pelears por embriaguez” pertenecen los códigos que demuestran los pleitos que forman las personas en estado de alicoramiento “abuelo borracho se puso a pelear”, “se emborracha la gente y forman peleas por cualquier cosa”, “pelea porque está borracha”. Estas peleas terminan ocasionando sentimientos de venganza “está con tragos en la cabeza y siente rabia y ganas de vengarse porque lo ofendieron” y agresiones físicas en donde

se utilizan las herramientas del trabajo diario como instrumento de agresión “se dan machete porque el alcohol los domina” y las navajas “estaba borracho y lo apuñaló por celos”. La figura 13 ilustra la relación entre los códigos y la categoría.



Figura 13. Peleas por embriaguez

Esta tendencia se ilustra en los siguientes relatos: *“Esta foto (personas en una fiesta de cumpleaños) simboliza violencia. Pues aquí esta foto la tomaron en un cumpleaños. Mi mamá estaba cumpliendo 26, bueno, nos reunimos prácticamente la mitad de la familia para celebrarlo y luego pues eso era un domingo, estuvimos acá en las discotecas y ese día resulta que estaba ahí toda la familia, entonces mi abuelito se emborrachó y entonces se puso a pelear y le golpearon la cabeza con un envase”* (A11ÑA14T2Re).

“Está una pareja de novios bailando en una fiesta. Luego la novia se sienta porque está borracha y el novio saca a bailar a otra muchacha. La novia se da cuenta y le hace reclamo a la muchacha y al novio le pega una cachetada” (A8-A10-A11-A12T3Dr).

Del mismo modo los niños y niñas representan la violencia en la comunidad narrando los casos de crímenes cometidos a personas inocentes. Los códigos correlacionados con

la categoría “Daño a personas inocentes” evidencian que los hechos de violencia que se presentan en los sitios públicos de la comunidad, dejan como víctimas a personas que no tienen nada que ver en la situación de conflicto que se presenta “el tiro no era para él pero murió inocentemente”, “matan al que no es”. Estas personas están coincidentalmente en el lugar donde se desencadenan los hechos y terminan siendo víctimas por situaciones de balas perdidas “una bala perdida lo mató” o por ayudar a personas que están siendo agredidas “le cortaron la cabeza por defender a una persona”. La figura 14 ilustra la relación entre los códigos y la categoría.

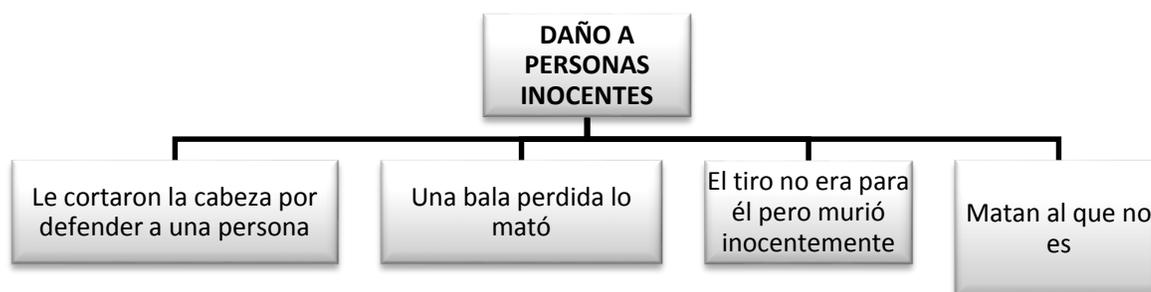


Figura 14. Daño a personas inocentes

Esta tendencia se ilustra en los siguientes relatos: *“Hay violencia en la comunidad cuando también por lo menos amigos o cualquier persona muere inocentemente. Bueno, por ejemplo, un primo iba a comprar un pan en la panadería y de un momento a otro le dispararon y el tiro no era para él, era para otra persona y cayó él”* (A11ÑA14T1R).

“La violencia se da en la comunidad por ejemplo los domingos se han dado muchos casos de disparos, pues que van y matan a una persona y a veces no cogen al que es sino

a otro” (A6ÑA13T1R).

De la misma manera los niños y niñas representan la violencia en la comunidad describiendo las acciones delictivas cometidas a algunos miembros de la comunidad. A la categoría “Secuestro” pertenecen los códigos abiertos que muestran la intimidación a una persona de la privación de su libertad “amenaza de secuestro”, con el objetivo de obtener sumas de dinero “secuestro por extorsión” y de cobrar venganza que lleva a situaciones de sevicia “secuestro, tortura y asesinato”. La figura 15 ilustra la relación entre los códigos y la categoría.

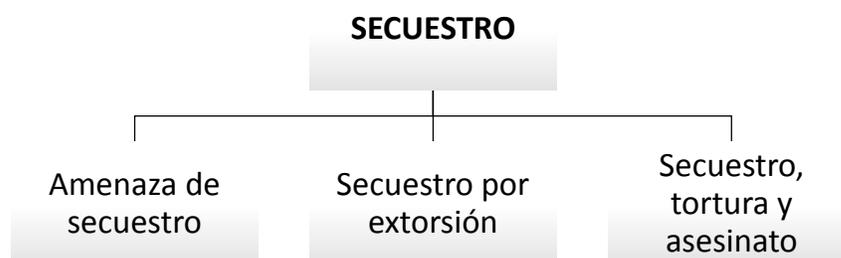


Figura 15. Secuestro

Esta tendencia se ilustra en el siguiente relato: “*Un hecho de violencia se ve reflejado por lo menos antes cuando estaba vivo mi abuelo. No lo viví yo pero sí lo vivieron mis papás. Mi abuelo sabía ir a Pitalito a traer remesa, mayoritario más que todo. Entonces a él lo amenazaban con secuestrar a mi tía. Entonces una vez se metieron a la casa y entonces la cogieron ahí pero la soltaron de una vez porque se unieron todos mis tíos, mi papá. Eran una manada*” (A5ÑO14T1Ar).

4.3 De las categorías axiales a las categorías selectivas

Este capítulo presenta el resultado del proceso de agrupación de los códigos abiertos e *in vivo* teniendo en cuenta los temas comunes entre ellos que dieron paso a relacionarlos en categorías más grandes. A estas categorías se les denomina categorías axiales.

“La codificación axial es el proceso de identificación de relaciones entre las categorías obtenidas en la Codificación Abierta y sus subcategorías, esta relación está determinada por las propiedades y dimensiones de las subcategorías y categorías que se quieren relacionar, teniendo en cuenta que “una categoría representa un fenómeno, o sea, un problema, un asunto, un acontecimiento o un suceso que se define como significativo para los entrevistados”. (Strauss y Corbin, 2002, p. 137, citado por (San Martín, 2014))

Cada uno de los tres textos interpretativos elaborados para este apartado hará la exposición y explicación de una a una de las categorías axiales creadas para cada ámbito.

4.3.1 Representaciones sociales de violencia en la familia

Las representaciones sociales de violencia en la familia están enmarcadas en cinco categorías axiales construidas a partir de la codificación abierta y los códigos “in vivo” obtenidos a partir de los relatos de niños y niñas. La figura 16 indica la categorización axial emergida.

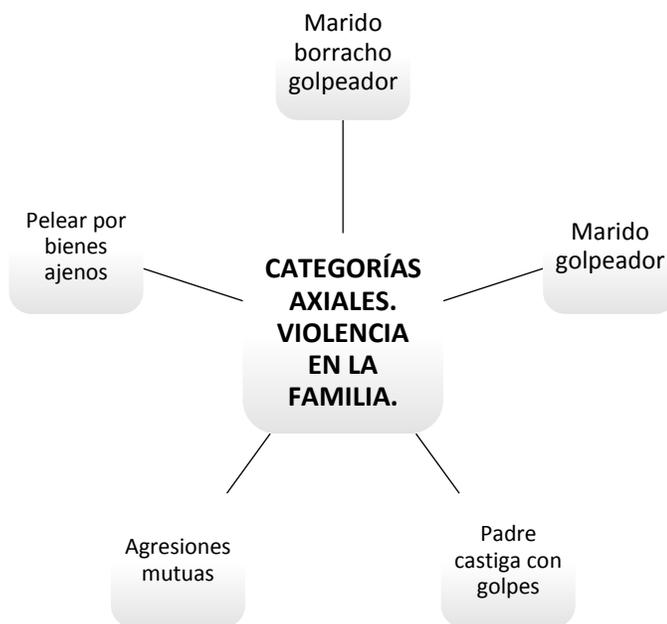


Figura 16. Categorías axiales de violencia en la familia

Los relatos de los niños y niñas demuestran que los conflictos que surgen al interior de la familia no son resueltos por medios pacíficos sino por medio de la violencia directa evidenciada en agresiones físicas y verbales. De este modo la categoría “Marido golpeador” muestra la violencia contra la mujer ejercida por su pareja. “La violencia de pareja se refiere al comportamiento de la pareja o ex pareja que causa daño físico, sexual o psicológico, incluidas la agresión física, la coacción sexual, el maltrato psicológico y las conductas de control” (Organización Mundial de la Salud, 2013).

En este caso es el esposo quien causa daño físico a la mujer generada por situaciones de desacuerdo que conlleva discusiones que no son solucionadas por medio del diálogo. *“Una pareja está allí hablando y la mujer le dice algo al esposo que no le gusta, entonces empiezan a pelear y llegan al punto que el hombre ya le quiere dar puños, cachetadas a la mujer”* (A6ÑA13T2R).

Durante el año 2014, el *Instituto Nacional de Medicina Legal Centro Forense* (INMLCF) realizó 75.939 peritaciones en el contexto de violencia intrafamiliar; el 64,33% (48.849) corresponden a violencia contra la pareja. Según el Sistema Medicolegal Colombiano, del año 2005 al 2014 se ha atendido a 528.743 personas que denuncian a su pareja por diferentes tipos de maltrato. La tasa más baja por cada 100.000 habitantes durante dicho lapso se presentó en el año 2013 (95) y la más alta en el 2009 (136); para el año 2014 esa tasa fue de 125, con un incremento de 4.106 casos con respecto al año 2013. De los 48.849 casos de violencia contra la pareja registrados durante el año 2014, el 85% corresponde a violencia contra la mujer (41.802; casos tasa por 100.000 habitantes: 210); por cada hombre víctima de violencia de pareja se presentan seis mujeres. Al igual que en los últimos años, la intolerancia entre los miembros de la pareja sigue siendo la principal razón de la violencia (21.122 casos; 52,01%), seguida de los celos, desconfianza y en la infidelidad (13.097 casos; 32,25%) y el alcoholismo drogadicción (6.049: 14,89%). (Cifuentes S. L., 2014, págs. 208, 209, 213)

Es evidente como en las familias bordonenses el patriarcalismo ha echado sus raíces. El hombre sigue concibiendo a la mujer como propiedad suya, un mero objeto del cual dispone a su antojo ejerciendo su autoridad sobre ella. Es así como la mujer sigue estando subordinada al poder de su marido. Al respecto la ONU en la *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer* expresa:

La violencia contra la mujer constituye una manifestación de relaciones de poder históricamente desiguales entre el hombre y la mujer, que han conducido a la dominación de la mujer y a la discriminación en su contra por parte del hombre e impedido el adelanto pleno de la mujer, y que la violencia contra la mujer es uno de los mecanismos sociales fundamentales por los que se fuerza a la mujer a una situación de subordinación respecto del hombre. (Organización de las Naciones Unidas, 2013)

Los niños y niñas expresan que, además de los desacuerdos y discusiones, el consumo desmedido de bebidas alcohólicas por parte del esposo es un generador de maltrato físico del hombre a la mujer. De esta forma se nombra la segunda categoría “Marido borracho que golpea” que evidencia una vez más el abuso del esposo hacia la mujer.

El código “el papá llega borracho, se cree el más fuerte y le pega a mamá” prueba que los niños y niñas piensan que los hombres después de ingerir licor adquieren un estado de superioridad que los lleva a golpear a sus madres y además a sus hijos “le pega a la mamá y a los hijos”. Es evidente como el maltrato no es sólo a la mujer sino a los hijos. Estos en el afán de defender a sus madres llegan incluso a unirse con sus hermanos y se enfrentan a los padres.

“Hay violencia en la familia cuando mi papá venía aquí borracho, él trataba de golpear a mi mamá cuando nosotras estábamos chiquitas pero ahora hay quien la defiende porque ya estamos grandes, entonces ya no” (A12ÑA14T1Ar).

Este tipo de agresión muchas veces es justificada puesto que el hombre embriagado “no es consciente” de lo que hace. De ahí que se le recomiende a la mujer no decirle nada, muchos menos reclamarle por el hecho de llegar borracho a su casa y en cambio tener una actitud sumisa con él.

Como se evidenció en la categoría anterior, los niños y niñas pasan a ser víctimas indirectas y testigos colaterales en las agresiones ejercidas a sus madres. Sin embargo, hay testimonios en esta investigación que muestran a los menores como víctimas directas en poder de sus padres. Es por esto, que otra forma que demuestra el modelo de familia patriarcal ancestral es el abuso ejercido a los hijos.

En la antigua Roma el *paterfamilias* tenía sobre sus hijos el derecho a vida y muerte; podía venderlos como esclavos en territorio extranjero, abandonarlos al nacer o entregarlos a manos de los familiares de sus víctimas si habían cometido algún delito; desposarlos y pactar o disolver sus matrimonios. (Ambrona, 2008, págs. 33, 34)

Este modelo ha sido reproducido en los hogares, según los niños y niñas, cuando existe un abuso de poder por parte de su “figura de autoridad” quien utiliza la agresión física como forma de amonestación. Los códigos “mi papá me juetió” y “el papa la juetió, con una piedra le pegó en los dedos y le quemó las manos” forman parte de la tercera categoría axial llamada “El padre castiga con golpes”. Esta categoría muestra el maltrato infantil definido por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como: “Trato físico y/o emocional equivocado, abuso sexual, el abandono y el descuido de los niños, así como su explotación comercial o de otro tipo” (Organización Mundial de la Salud, 2006).

Según los relatos de los niños y niñas, los padres castigan maltratando a los menores en lugar de emplear la corrección por medio de la vía del diálogo. De ahí que haya casos en donde el padre le pega a su hija con objetos y otros casos de reprensiones inhumanas que causan fuertes dolores físicos y emocionales producidos con métodos crueles.

“Yo conozco un caso de violencia en la familia de un papá que le había quemado las manos a su hija porque esta le robó plata. La niña le cogió una plata que el señor tenía guardada y fue y la repartió a los vecinos. Entonces el señor se la llevó para la casa, la juetió y con una piedra de machacar los plátanos le pegó en los dedos y después le quemó las manos” (A9ÑA14T1).

El Informe mundial sobre la violencia contra los niños y niñas anota sobre América Latina y el Caribe que además de ser una de las regiones más desiguales del mundo, es la que posee los mayores índices de violencia, que afectan sobre todo a mujeres, niños y niñas. De acuerdo con el Informe mundial sobre la violencia contra niños y niñas en la región la violencia contra los menores de edad en el interior de las familias se manifiesta principalmente por medio del castigo físico como forma de disciplina, el abuso sexual, el abandono y la explotación económica. (Pinheiro, 2006)

Según los niños y niñas de esta investigación este hecho de violencia a los menores y las situaciones de violencia a la mujer descritas anteriormente, así como muchos otros que se han presentado en la vereda de Bordones, no han sido denunciados. Aunque en La Constitución Política en su artículo 44 manifiesta:

Los niños serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás.

Los hechos de violencia a los infantes demuestran cómo ni la familia, ni la sociedad y mucho menos el Estado protegen al niño como sujeto de derecho de las agresiones del hombre que domina en el hogar. Se evidencia como las violencias tanto físicas, verbales y psicológicas que se dan al interior de las familias obedecen a patrones culturales y a comportamientos aprendidos, que han sido apropiados por la cultura y reproducidos de generación en generación. Es por esto que se legitiman y naturalizan estas prácticas ejercidas por los hombres y condenadas a seguir siendo así por siempre a sabiendas de que el ser humano, como ser consciente y pensante, puede desaprender estas formas de

relacionarse violentamente con sus semejantes y cambiarlas por formas de convivencia en paz.

En cuanto al tipo de violencia intrafamiliar en Colombia, la proporción de casos violencia hacia niños, niñas y adolescentes está en tercer lugar (13,7%), después de la violencia de pareja (64,33%) y por otros familiares (20,11%). Al igual que el resto de las violencias intrafamiliares, la mujer es la víctima más frecuente. En el año 2014 se realizaron 10.402 dictámenes por violencia contra niños, niñas y adolescentes; la diferencia con el 2013 es de 694 casos y la tasa por 100.000 habitantes es de 67,14. El posible agresor más frecuente en violencia contra niños, niñas y adolescentes es el padre, con 33,37%. En cuanto a la razón de la agresión, se cuenta con información en 7.722 casos, de los cuales en el 87,62% es la intolerancia, con porcentaje similar en hombres y mujeres. (Ricaurte, 2014, págs. 187-194)

Por otro lado, dentro de la violencia que se desarrolla en la familia se encuentra la violencia entre otros familiares que provoca daños físicos y psicológicos en personas adultas y es ocasionada por miembros del núcleo familiar como los hermanos y por los familiares fuera del núcleo familiar como los primos.

La cuarta categoría “Pelear por bienes ajenos” agrupa situaciones de riñas entre hermanos que son generadas por un sentimiento negativo en las relaciones interpersonales como “la envidia”. Esta categoría expresa el deseo de un hermano de poseer lo que el otro hermano tiene como la pareja sentimental, la herencia, tierras y algunos bienes materiales. Esto ocasiona continuas peleas entre ellos que incentivan el deseo de llegar al fratricidio.

“Hay violencia en la familia cuando los padres se mueren y ahí le quedan hartas tierras. Entonces un hermano quiere matar al otro para quedarse puro con la tierra” (A2ÑO14T2R).

Según John Caffaro: “El conflicto violento entre hermanos es un patrón de agresión física o psicológica con la intención de infligir daño, y motivado por la necesidad de poder y control” (Caffaro, 2011). Es así como en los relatos se demuestra que sentimientos negativos como el egoísmo incitan a pasar por encima de los demás y cómo esas ansias de obtener lo que el otro posee conllevan a causarle algún tipo de lesión e incluso la muerte sin importar que se está desconociendo al semejante, en este caso el hermano, como un sujeto de derechos.

Durante el año 2014, el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses realizó 75.939 peritaciones en el contexto de violencia intrafamiliar, de las cuales el 20,11% (15.274) correspondieron a violencia entre otros familiares. Según el Sistema Medicolegal colombiano durante la década comprendida entre los años 2005 a 2014, se atendieron 148.435 personas que denunciaron a alguno de sus familiares por violencia. La tasa más baja por cada cien mil habitantes durante la década se presentó en el año 2013 (46,63) y la más alta en el año 2009 (68,74); para el año 2014 esta tasa fue de 56,52, con un incremento de 2.859 casos respecto al año 2013. En el 26,36% de los casos el principal agresor de la violencia entre otros familiares es el hermano con 4,021 casos seguido del cuñado (a) con 2,601 casos que corresponden al 17,05%. Al igual que en los últimos años, la intolerancia sigue siendo la principal razón de la violencia entre otros familiares con 9.904 casos (76,19%); la drogadicción y el alcoholismo ocupan el segundo lugar con el 19,59% de los casos. (Cifuentes S. L., 2014, págs. 241-245)

Para finalizar, en las situaciones contadas por los niños y niñas se prueba como ellos representan la violencia en la familia en las agresiones tanto físicas como verbales

ejercidas recíprocamente en las relaciones de los primos. En este sentido se hará mención de la quinta y última categoría que representa la violencia en la familia: “Agresiones mutuas”.

Esta categoría ejemplifica cómo el ser humano también ha aprendido a utilizar el lenguaje para herir al otro a través de insultos que provocan correspondencia igual de violenta por parte del agredido “no se dejó tratar mal y me trató mal”. Del mismo esta categoría demuestra que el corresponder a las agresiones físicas es la forma de solucionar los conflictos que se presentan. Pero además esta categoría muestra que un mecanismo causal de la violencia física es la utilización de armas para infligir dolor o para acabar con el otro.

“Traje esta navaja que es de violencia porque una vez que estábamos en la casa mi hermano, un primo y yo. Yo estaba viendo televisión y llegó el primo, me empujó y me hizo caer de la silla. Me levanté y lo empujé. Entonces nos íbamos a poner a pelear pero mi hermano no nos dejó. Me puse bravo y me fui para la pieza y cuando me iba yendo, mi primo sacó una navaja y me la tiró y me tiró con esto (muestra el lado inferior de la navaja) en la espalda” (A1ÑO14T2Re).

Para concluir, los relatos de los niños y niñas permiten decir que el hogar es un espacio de aprendizaje y socialización de la violencia. Además que los casos de maltrato físico y verbal hacia la mujer y los hijos son asuntos concebidos de la esfera privada sobre los cuales se ha optado mejor por guardar silencio.

4.3.2 Representaciones sociales de Violencia en la escuela

Las representaciones sociales de violencia en la escuela están enmarcadas en tres categorías axiales construidas a partir de la codificación abierta y los códigos “in vivo” obtenidos a partir de los relatos de niños y niñas. La figura 17 indica la categorización axial emergida.



Figura 17. Categorías axiales de violencia en la escuela

Los hechos contados por los niños y niñas permiten resaltar que estar en conflicto es algo propio de la condición humana y no se puede aspirar a que dejen de existir incluso entre los niños y niñas en el entorno escolar. De esta forma las situaciones de conflicto que se presentan entre compañeros de clase y entre profesor- estudiantes no han sido reguladas con la ayuda de un mediador que facilite las vías de comunicación, la negociación, la reconciliación, el arrepentimiento, el perdón y los acuerdos sino que han

sido resueltas entre ellos mismos de modo violento por medio de agresiones físicas y verbales.

Los problemas y las peleas que se originan en la escuela entre los estudiantes han llevado a “Golpear al otro” como forma de resolver esos conflictos. Esta primera categoría muestra que los escolares “recurren a los golpes para arreglar los problemas” porque “no hablan para mejorar las cosas”.

“Unos estudiantes están pintando las paredes de un salón de clases. Por molestar y en forma de recocha una compañera le echó pintura a la otra. Esta generó que la estudiante le contestara: “Estúpida, no me eche nada”. La otra le contestó: “Ve esta tonta estúpida qué le pasa” y seguidamente se agarran de los cabellos y se tiran al suelo a pelear. Los demás compañeros tratan de separarlas y decirles que no peleen más”.
(A7A6A5A9T3Dr)

Muchas de las agresiones que se dan entre iguales se producen como reacción a una actitud violenta previa como por ejemplo pegar como consecuencia de haber sido golpeado, insultar cuando algo produce enfado por chanzas, golpear o madrear después de haber sido robado, decir apodosos ofensivos como consecuencia de recibir apodosos, madrear cuando han hablado horrible de alguien, ofender cuando se ha sido ofendido.

Por otro lado, los niños y niñas manifestaron que no sólo han recibido mal trato de sus mismos compañeros sino también de algunos profesores. De esta manera los estudiantes han presenciado y vivido todavía situaciones que han quedado en la impunidad en las que son agredidos físicamente por parte de su profesor. El docente ejerce el poder que tiene como autoridad para cambiar la conducta de sus estudiantes.

“En el colegio nosotros vivimos maltrato cuando estábamos en quinto el profesor nos pegaba con una regla y con el marcador o hay veces nos tiraba el marcador para que pusiéramos cuidado a la clase” (A9ÑA14T1R).

También otros de los casos de violencia escolar entre pares son ocasionados por “Pelear por no pagar apuestas”. El Diccionario de la Real Academia Española define la apuesta como: “Dicho de una persona: Pactar con otra u otras que aquel que se equivoque o no tenga razón, perderá la cantidad de dinero que se determine o cualquier otra cosa”.

Esta segunda categoría muestra los acuerdos que hacen los estudiantes entre sí para competir en juegos deportivos con el objetivo de ganar dinero. De esta forma el juego se utiliza no sólo como un espacio de diversión y de interacción con los otros sino como un deseo de luchar para obtener beneficios económicos. Este deseo ocasiona que al no obtener lo apostado en el juego deportivo el ganador quiere obligar al perdedor a pagar la apuesta y se ocasionen riñas que desencadenan daños físicos.

“Hay violencia en la escuela por lo de las apuestas. Digamos se ponen a jugar microfútbol y apuestan dinero y el que pierde no admite perder y mucho menos paga la apuesta y comienzan a pelear” (A1ÑO14T2R).

Los escolares están apostando tanto como los adultos, es decir, están reproduciendo las conductas aprendidas socialmente. Y están apostando por la misma razón que los adultos: para ganar dinero. Los estudios muestran que entre el 2 y el 7 por ciento de los jóvenes padecen de una adicción a las apuestas en comparación con el 1 por ciento de los adultos. Se estima que entre el 6 y el 15 por ciento de los jóvenes tienen problemas con las apuestas que no son tan graves, mientras que sólo el 2 y el 3 por ciento de los adultos se encuentran en esa categoría. Los varones tienden a

experimentar problemas con las apuestas más frecuentemente que las niñas.
(Instituto para Investigaciones sobre Ludopatía, 2008)

Estas manifestaciones de violencia visible en los establecimientos educativos no están siendo consideradas por los miembros de la comunidad educativa como espacios que pueden generar procesos pedagógicos de aprendizaje en torno a la construcción de cultura de paz “para evitar que los inevitables desencuentros de la convivencia humana degeneren en innecesarias confrontaciones violentas, hay que optar por el diálogo como la forma razonable de manejar los conflictos y que deben estar preparados, actitudinal y conceptualmente, para llevarlo a la práctica en situaciones adversas” (Gamio & Tubino, 2009, pág. 11). Además que “los conflictos interpersonales o intergrupales manejados adecuadamente albergan la posibilidad de convertirse en ocasión privilegiada para la autorreflexión y la praxis, el conocimiento recíproco y la acción concertada” (Tubino, 2009, pág. 17).

Por otra parte, la violencia escolar suele incluir conductas de diversa naturaleza como burlas, agresiones físicas e insultos. De este modo, los niños y niñas representan este tipo de violencia en las agresiones verbales entre pares y en la relación de docente-estudiante como otra de las formas de solucionar los conflictos que se presentan. Es así como la tercera y última categoría axial de este ámbito “Ofender con palabras” se refiere al daño causado a otro hiriéndole en su dignidad a través del lenguaje.

“Hay violencia en la escuela cuando nos ofendemos mutuamente, igual a usted no le ha podido molestar pero a mí sí me molestó una palabra que usted me dijo pero refea y si en ese momento digamos... hagamos el ejemplo de profesora a estudiante, yo la ofendo a usted y usted me ofende a mí, primero usted me ofende a mí y me duele a mí, entonces

se arma un conflicto y entre las dos se puede cambiar la relación”. (A10ÑA14T4R)

Los relatos de los niños y niñas muestran también que la violencia escolar se manifiesta en atacar al otro mediante insultos no sólo entre estudiantes sino de estudiantes a los profesores y de docentes a los estudiantes. Los códigos abiertos (“decirse apodos ofensivos”, decir malas palabras”, “hablan horrible de mí y las madrié”, “madrear al que robó un celular” “responder con madrazos al mal trato recibido”) demuestran que esta forma de atacar al otro se produce, como se decía al comienzo, como reacciones a actitudes violentas previas y también como mecanismo de defensa

Igualmente, la Encuesta Nacional de la Juventud efectuada en los Estados Unidos encontró que “los actos de violencia se cometieron en general en represalia por un ataque anterior, por venganza o debido a una provocación o a la ira” (Organización Mundial de la Salud, 2003, pág. 52). De este modo, la mayoría de las situaciones de conflicto entre los escolares acaban en “ofensas mutuas” que en algunas ocasiones terminan en agresiones físicas.

“Hace dos años atrás, Ingry, estaba pintando la pared del salón, entonces ella se puso a decirle malas palabras a la otra compañera y a la compañera no le gustó y también la insultó y después, fue a halarle el pelo y se agarraron” (A6ÑA13T2Pf).

Sin embargo, no se puede dejar de mencionar situaciones de agresión que no implican una confrontación directa y que trascienden de la escuela a espacios de ocio. El código “la trataron horrible por las redes sociales” demuestra que el agresor intenta dañar o perjudicar a la víctima difundiendo rumores y calumnias logrando que la persona quede estigmatizada ante sus demás compañeros.

“Se presenta el maltrato por las redes sociales. Pues yo conozco un caso en el que a una muchacha le escribieron cosas pero no se sabe si fue por envidia o qué. En fin la trataron muy horrible y pues sí todo el mundo miró esos comentarios y como que la señalaban. Ella se sintió muy mal y se salió más bien de estudiar”. (A11ÑA14T1R)

Los niños y niñas además reconocen que las conductas agresivas, se dan porque son vivenciadas y aprendidas desde el hogar, es decir, que los educandos en muchas ocasiones justifican el uso de la misma desde una concepción aprendida: *“Así como nosotros recibimos malos tratos así mismo respondemos”* (A10ÑA14T2R).

“Los niños en el colegio son violentos puede ser también porque tienen el conflicto en la familia. El papá le pega a la mamá y entonces el niño o la niña ve que el papá es como el más malo y entonces como que ellos quieren hacer lo mismo en el colegio con los otros compañeros y por cualquier cosa les pegan”. (A6ÑA13T2R)

Algunas víctimas crecen convencidos que la agresividad es el mejor camino para conseguir lo que quieren. Frente a esto Aguado afirma:

En determinadas situaciones cuando los niños están expuestos a la violencia, pueden aprender a ver el mundo como si solo existieran dos papeles: agresor y agredido, percepción que puede llevarles a legitimar la violencia al considerarla como la única alternativa a la victimización. Esta forma de percibir la realidad suele deteriorar la mayor parte de las relaciones que se establecen, reproduciendo en ellas la violencia sufrida en la infancia. (Díaz Aguado, pág. 86)

Para finalizar, las percepciones de los niños y niñas y los hechos de violencia contados por ellos permiten decir que existe una conspiración de silencio en torno a la violencia

escolar. Los estudiantes no denuncian estos hechos, tampoco piden la ayuda a un maestro ante situaciones de violencia quizá porque en la mayoría de los casos el papel del profesorado está orientado de forma casi exclusiva a impartir una determinada materia. De ahí que las víctimas activas se conviertan en victimarios. Además existe la creencia culturalmente reproducida y aprendida por algunos menores, donde se plantea que “no hay que dejarse de nadie”. Es así como los educandos ejercen la violencia para hacer justicia, como forma de defensa y como forma de resolver los conflictos.

4.3.3 Representaciones sociales de Violencia en la comunidad

Las representaciones sociales de violencia en la escuela están enmarcadas en cuatro categorías axiales construidas a partir de la codificación abierta y los códigos “in vivo” obtenidos a partir de los relatos de niños y niñas. La figura 18 indica la categorización axial emergida



Figura 18. Categorías axiales de violencia en la comunidad

Las narraciones de los niños y niñas evidencian que la comunidad bordonense es muy dada a solucionar por su propia cuenta los hechos delictivos de los que han sido víctimas y no acudir a las autoridades para que ellos hagan prevalecer sus derechos. Al considerar que la administración de justicia no funciona en la vereda puesto que no hay presencia de autoridades civiles o militares que representen el Estado allí. Además de la incredulidad de la justicia que funciona en el país y observar el incremento de la inseguridad ciudadana, han tomado la decisión de hacer justicia ellos mismos. De esta manera surge esta primera categoría de violencia en la comunidad denominada “Justicia por mano propia”.

“Un hecho de violencia en la comunidad es por ejemplo cuando un domingo a las 12 de la noche aquí en el Salto de Bordonos atracaron a una taberna, los asaltantes

intimidaron a la víctima con una pistola, le exigieron que entregaran todo el dinero, posiblemente robaron aproximadamente 5 millones y esto provocó ira en el dueño o sea que el dueño se puso bravísimo y mandó a matar a uno de los ladrones”. (A10ÑA14T3R)

Se puede observar cómo se valida la justicia por mano propia en la medida que se considera la única manera de defenderse ante el crecimiento de los hechos delincuenciales que afectan los intereses de los miembros de la comunidad. Al respecto el informe de las Naciones Unidas dice que:

La inseguridad ciudadana se ha convertido en un reto inaplazable para el desarrollo humano de América Latina y el Caribe. Los ciudadanos de la región señalan el delito y la violencia como factores que limitan sus oportunidades reales y su derecho a vivir una vida libre de temor y de amenazas. Cinco de cada diez latinoamericanos perciben que la seguridad en su país se ha deteriorado: hasta un 65% han dejado de salir de noche por la inseguridad y 13% reportó haber sentido la necesidad de cambiar su residencia por temor a ser víctima del delito. Tomando como base la población total de América Latina, este 13% equivaldría a 74,8 millones de personas. (Organización de las Naciones Unidas, 2013-2014)

Los miembros de la comunidad de Bordones justifican el uso de la violencia que ejercen por su propia cuenta argumentando que están defendiendo sus derechos e intereses ya que no creen que el poder, representado por instituciones como el ejército, la policía y el gobierno, haga cumplir las normas. Además, debido a que en la vereda no hay autoridades del Estado asumen la labor de “hacer justicia” castigando a la persona por la “injusticia recibida”.

Esta categoría hace evidente la manera en que la comunidad entra en un círculo vicioso de violencia en donde se revierte la agresión hacia quien la aplica. Igualmente, permite

notar la manera naturalizada con que se concibe la eliminación del otro como “la mejor forma” de vengar el daño recibido.

“Un hecho de violencia en la comunidad es así como mataron al señor Abraham por venganza. Él estaba en una gallera con unos amigos tomando y llegó un muchacho de otra mesa a quitarles una silla, tanto él como sus amigos empezaron a discutir con el muchacho y no se la dejaron quitar y don Abraham le dio un disparo al muchacho y huyó con sus amigos. Este disparo dejó inválido al muchacho y la familia de él dijo que eso no iba a quedar así. Pasaron varios días y un domingo en la mañana pasaron en una moto y le pegaron 8 tiros a don Abraham y lo mataron”. (A2ÑO14T2R)

Los hechos de homicidios o intentos de homicidios en la comunidad contados por los niños y niñas muestran que la violencia puede ser una forma extrema de anonimía. Igualmente por la inacción e indiferencia estatal “mató para hacer justicia porque esa justicia de la sociedad, esa justicia no funciona” que conlleva a la impunidad. De esta forma, así como en Bordones, muchas comunidades además de justificar y naturalizar, legitiman la violencia ejercida por la propia mano.

El sentido común de los niños y niñas se envuelve en una paradoja en el que la comunidad ha creído y cree que empleando la violencia se puede acabar con ella. Y todo porque: “La violencia medra cuando no existe democracia, respeto por los derechos humanos ni condiciones de buen gobierno” (Mandela, 2003).

El anterior relato de don Abraham de donde se retoma la siguiente parte “(...) Él estaba en una gallera con unos amigos tomando y llegó un muchacho de otra mesa a quitarles una silla, tanto él como sus amigos empezaron a discutir con el muchacho...” permite

evidenciar que tanto el daño físico y moral ejercido por don Abraham al muchacho al dejarlo de por vida en una silla de ruedas y la muerte que le provocaron a él por venganza son consecuencias de las “Pelears por embriaguez”. Así se crea esta segunda categoría que recoge las percepciones de los niños y niñas en el que representan la violencia en la comunidad como pelear en estado de embriaguez.

“Los hechos de violencia de esta comunidad se presentan en las discotecas de esta vereda. La gente se pone a beber trago y siempre terminan en peleas. Hay gente herida y muchos problemas” (A10ÑA14T3Rd).

Muchos de los actos violentos se desencadenan sobre todo el día de fiesta del pueblo, el domingo, en los lugares de expendio de bebidas alcohólicas como las discotecas, galleras, cantinas. De ahí que las fiestas también han sido consideradas espacios donde se reproducen hechos violentos debido a que siempre hay bebidas alcohólicas. De esta manera la violencia en la comunidad se genera por el consumo indiscriminado del alcohol en las fiestas.

El alcohol como detonante de hechos violentos ocasiona riñas que terminan en agresiones físicas: *“Se emborrachó en la fiesta y entonces se puso a pelear y le golpearon la cabeza con un envase”* (A11ÑA14T2R), *“Estaba borracha en la fiesta y le pegó una cachetada después de un reclamo”* (A8ÑA13T2R).

Los niños afirman que la violencia en la comunidad se da en los bares, las cantinas, las discotecas. Por esto, esos espacios se pueden considerar como generadores de delitos que atentan contra la ciudadanía.

“Se emborrachan y entonces por tontos empiezan a buscar peleas los que tienen vicios. Una vez un hijo de don Juan Carlos se fue a bailar a la discoteca con la novia de otro muchacho que lo sacó a bailar a él y el otro le dio como celos, estaba borracho y lo apuñaló” (A1A4A6A8T1Ar).

Del mismo modo, los niños argumentan que la práctica desmedida del consumo del alcohol en las fiestas ocasiona que el ser humano actúe desenfrenadamente y no consciente de sus actos.

“Hay violencia en la comunidad cuando los domingos pelea la gente. Ellos después se ponen en guerra y ya no se quieren ni ver porque se dan machete. Esto se da por la tomadera porque es que el alcohol los domina y no saben lo que hacen” (A2A3A5A7T1Ar).

Esta segunda categoría permite decir que la violencia en la comunidad manifestada en la agresión física una vez más es justificada y naturalizada puesto que la comunidad tiene la creencia y asume como costumbre que las personas ingieran bebidas alcohólicas en las fiestas. De ahí que el sentido común sepa que alguno o algunos a cualquier momento pueden perder el control de sí mismos *“tomado forma peleas por cualquier cosa”* y *“pueda llevar a una tragedia”*.

Por otro lado, para los niños la violencia está asociada con la muerte causada a una persona por otra, es decir, el homicidio. Este definido como “el acto por el que una persona le quita la vida a otra o le da muerte” (Saúl, y otros, 1980-2007 citado por Marthe, y otros, 2014. pág. 94). Es por esto, que la tercera categoría “Daño a personas inocentes” evidencia consecuencias de ejercer la justicia por mano propia puesto que el hecho de tomar

venganza motiva al perpetrador a buscar a la persona que le hizo el agravio y acabar con su vida. Esto ha ocasionado que dispare en sitios públicos y provoque la muerte pero no de la persona del objetivo sino de personas que se encuentran en esos lugares por casualidad, es decir, inocentes.

“Hay violencia en la comunidad cuando hay muerte por ejemplo por balas perdidas inocentes mueren. El tinieblo de una tía estaba en Isnos en una cantina entonces ahí llegaron y comenzaron a disparar, entonces una bala perdida le dio en la cabeza y lo mató. Pero el tiro no era para él, era para otro persona”. (A1ÑO14T2R)

El comportamiento del homicidio según la circunstancia del hecho, más relevante fue: la violencia interpersonal con el 47,71% dentro de la cual el ajuste de cuentas y la riña mostraron las cifras más altas. Se destacan las cifras registradas por hurto dentro de la violencia económica y por violencia de pareja dentro de la violencia intrafamiliar. Según el presunto agresor dentro del homicidio, el desconocido registró el porcentaje más alto de los casos con el 68,39%. Al observarse la distribución de cifras según sexo, otro agresor con una participación importante en víctimas hombres fue el conocido con 386 casos y en mujeres la pareja o ex pareja con 145 casos. (Marthe, Tello, & Moreno, 2014, págs. 100-101)

Estas situaciones de homicidios causados a personas inocentes siembran temor en la sociedad civil de frecuentar varios espacios y los convierten en zonas inseguras. Además, genera inseguridad ciudadana que se relaciona con la escasa o ninguna presencia estatal y policial o la debilidad institucional para controlar estas situaciones mortíferas. También los relatos muestran como “la proliferación de armas de fuego y el fácil acceso a estas exacerbaban la conflictividad e incrementan la letalidad” (De León-Escribano) (citado por Marthe, y otros, 2014, pág. 95).

Para terminar, los niños y niñas creen que la violencia en la comunidad se manifiesta

en la privación de la libertad de las personas. En este sentido, la última categoría es llamada “Secuestro”. Según el artículo 69 del Código penal colombiano, el secuestro es “toda retención en contra de la voluntad de las personas, con el propósito de pedir, a cambio de su libertad, una utilidad científica o para sacar algún provecho”.

“Una vez en la laguna secuestraron a mi abuelo. Él por las tardes siempre sabe ir a un potrero que tiene cerquita de la casa y entonces ya se la tenían anunciada que lo iban a secuestrar o le iban a hacer algo a la familia de él. Entonces él andaba así solo entonces se fueron a ver una tarde y allá en el potrero lo habían cogido y se lo habían llevado. Después habían llamado y que pues le dieran un poco de plata y mi abuela les había dicho que pues sí, que ella les daba”. (AÑO14T1Ar)

Los niños y niñas entienden el secuestro como la privación de la libertad de una persona mediante el empleo de continuas amenazas “*lo amenazaban con secuestrar a mi tía*”, “*se la tenían anunciada que lo iban a secuestrar o le iban a hacer algo a la familia de él*”. También sus relatos evidencian el secuestro con fines de extorsión y además otros casos “secuestro, tortura y asesinato” que constituyen una circunstancia de agravación punitiva, según el código penal colombiano, “cuando se somete a la víctima a tortura física o moral o a violencia sexual durante el tiempo que permanezca secuestrada”.

Los actos delictivos de secuestros no sólo privan a las personas de su libertad, las someten a fuertes dolores físicos y psicológicos sino que también terminan acabándoles con sus vidas. De esta forma, el secuestro significa violar los derechos a la libertad, integridad y a la vida.

4.4 De las categorías selectivas al campo representacional

En este estudio, las Representaciones Sociales han sido abordadas desde los enfoques procesual y estructural puesto que *“Las Representaciones Sociales como forma de conocimiento aluden a un proceso y a un contenido. En tanto proceso las RS refieren a una forma particular de adquirir y comunicar conocimientos. Como contenido, a una forma particular de conocimiento, que constituye un universo de creencias en el que se distinguen tres dimensiones: la actitud, la información y el campo de representación”* (Moscovici, 1979, citado por (Araya Umaña, 2002, pág. 39)).

Teniendo en cuenta la diferenciación en las tres dimensiones (actitud, información y campo representacional) de la representación social, en este apartado, en primer lugar, se hará mención de cuáles categorías corresponden a los componentes actitudinal e informacional en los tres ámbitos haciendo alusión primeramente al nombre de la categoría selectiva.

“La actitud expresa el aspecto más afectivo de la representación, por ser la reacción emocional acerca del objeto o del hecho. La información concierne a la organización de los conocimientos que tiene una persona o grupo sobre un objeto o situación social determinada” (Araya Umaña, 2002, pág. 40). De esta manera en el componente actitudinal se hará mención de los sentimientos o emociones que salen a flote ante las diversas situaciones de violencia expresadas por los niños y las niñas; y en el componente informacional se hará referencia al origen de los conocimientos que tienen los niños y niñas acerca de la violencia.

Para determinar el origen de la información se tendrá en cuenta las cuatro fuentes globales de procedencia propuestas por Jodelet y citadas por (Araya Umaña, 2002):

1. Las informaciones procedentes de las experiencias vividas por las propias personas.
2. Las informaciones procedentes acerca de lo que las personas piensan, expresado en términos de roles.
3. Las informaciones obtenidas de la comunicación social y de la observación.
4. Las informaciones sacadas de conocimientos adquiridos en medios formales como los estudios, las lecturas, los medios de comunicación de masas. (p.74)

En segundo lugar, este apartado hará mención a la tercera dimensión, “campo representacional” y se intentará hacer una aproximación comprensiva a su **núcleo**. Este corresponde a la Categoría Selectiva, producto del tercer paso del proceso de codificación teórica. “La *categoría central* “consiste en todos los productos del análisis, condensados en unas cuantas palabras que parecen explicarnos de qué trata la investigación” (Strauss y Corbin, 2002, citado por, (San Martín, 2014, pág. 8)). En suma, las Categorías Selectivas explicadas aquí corresponden a la representación social de violencia para los niños y niñas en la familia, la escuela y la comunidad.

4.4.1 Campo informacional y actitudinal de la violencia

4.4.1.1 Violencia en la familia.

Las tendencias originadas describen las actuaciones en las relaciones entre los integrantes de la familia y se vinculan con la violencia en la familia, generando prácticas

y expresiones que ocasionan violencia hacia la mujer y la niñez ejercida por el hombre, agresiones físicas y verbales entre hermanos y entre primos.

En el marco del análisis de estas tendencias se plantea como representación social de violencia en la familia la “Dominación-Sumisión” y las categorías axiales que lo componen evidencian que los asuntos familiares lo constituyen un universo de creencias distinguidas por las dimensiones informacional y emocional. En la figura 19 se asocia la representación social y las categorías desde los componentes informacional y actitudinal.

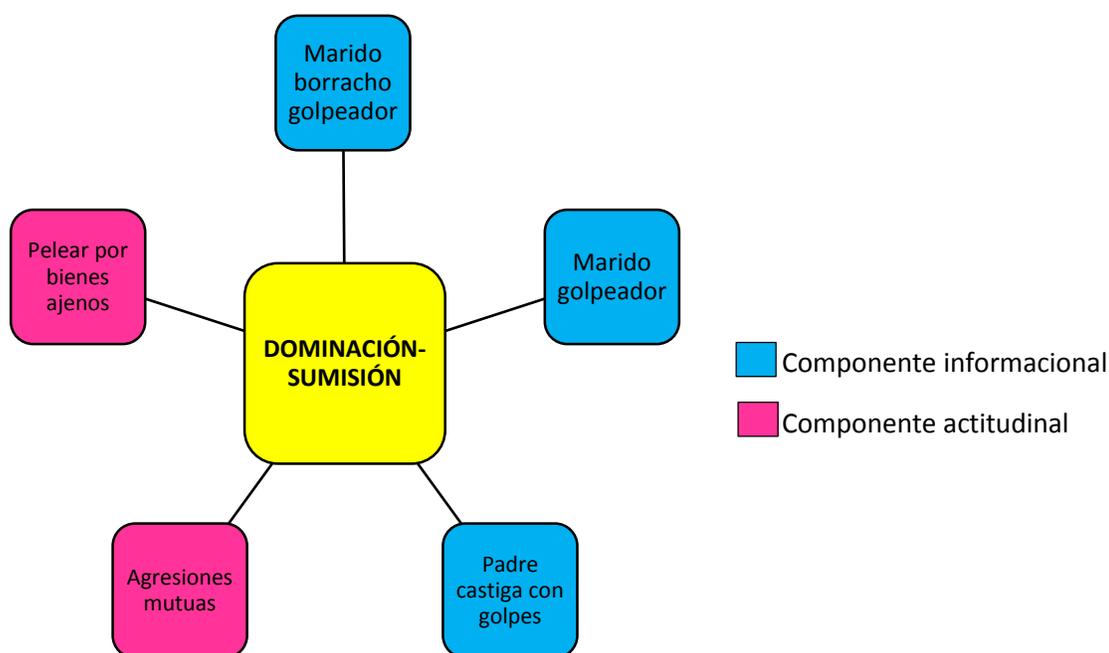


Figura 19. Categorías axiales y categoría selectiva de Violencia en la familia

El componente informacional de la Dominación-Sumisión en la familia es originado por los conocimientos profundamente anclados en la memoria de un pueblo y a su sistema de creencias transmitidas, según Jodelet, de generación en generación. “Este

conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, ese conocimiento es en muchos aspectos un conocimiento socialmente elaborado y compartido”. (Jodelet, 1984:473, citado por (Araya Umaña, 2002, pág. 27)).

De esta forma “Dominación-Sumisión” es la representación social de violencia en la familia que se debe, por un lado, a la transmisión de conocimientos, modos de vida, costumbres, comportamientos arraigados del patriarcado; y por otro lado, a las emociones como la envidia y la rabia que suscitan violencia.

Según los relatos de los niños y las niñas el componente actitudinal lo conforman sentimientos como la envidia y la rabia. De esta manera, la categoría axial “Pelear por bienes ajenos” muestra cómo la relación entre hermanos llega a desquebrajarse por la envidia de la prosperidad de uno de los hermanos.

La envidia según (Nussbaum, Emociones políticas, 2014) “es una emoción dolorosa que pone su punto de mira en la buena fortuna o las ventajas de otras personas, comparando desfavorablemente la situación propia con respecto a la de aquellas. Implica, pues, un rival y un bien, o unos bienes, valorados como importantes; la persona envidiosa sufre porque su rival posee esas cosas buenas y ella no”. (p. 409)

Los hechos contados por los niños y las niñas muestran la envidia por los deseos un hermano de anhelar los bienes que posee el otro hermano. Este sentimiento conlleva a desencadenar actitudes violentas “Agresiones mutuas” motivadas por otra emoción como la rabia.

“Hay violencia en la familia porque uno tiene más plata que el otro. Un hermano ha sabido salir más adelante y tiene más que el otro y esto origina que al otro le dé envidia y se la pasen discutiendo” (A5ÑO14T2).

4.4.1.2 violencia en la escuela.

Las tendencias originadas muestran las actuaciones en las relaciones entre compañeros de estudio y profesor-estudiante y se vinculan con la violencia escolar, por los comportamientos agresivos tanto físicos como verbales como forma de resolver los conflictos.

En el marco del análisis de estas tendencias se plantea como representación social de violencia escolar “La agresión como salida al conflicto” y las categorías axiales que lo componen evidencian que los asuntos escolares lo establecen el conjunto de actitudes y de conocimientos recibidos. En la figura 20 se asocia la representación social y las categorías desde los componentes informacional y actitudinal.

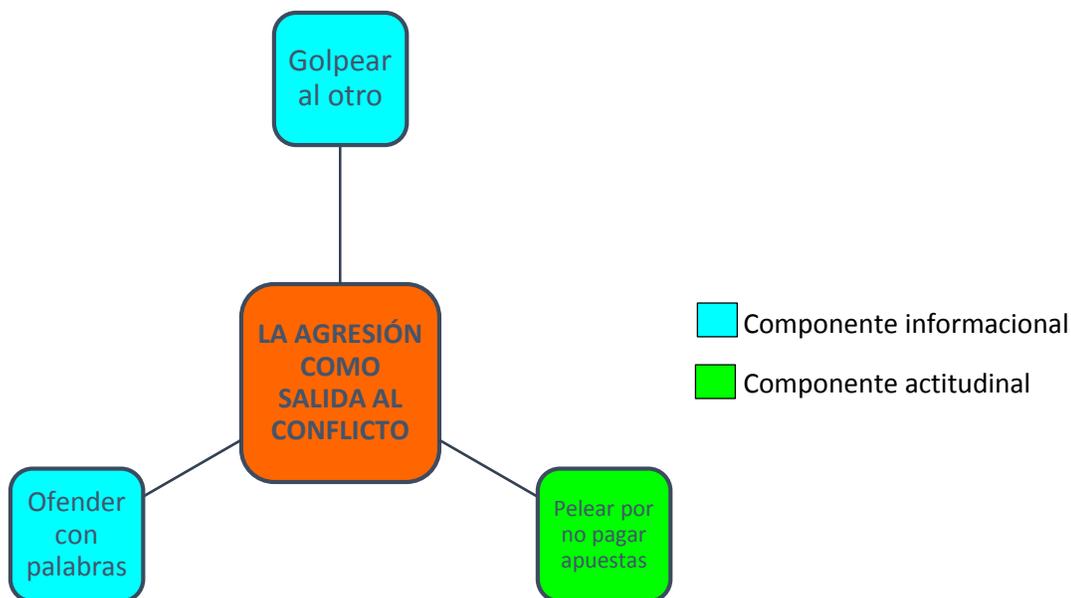


Figura 20. Categorías axiales y categoría selectiva de violencia en la escuela

El componente informacional de la categoría selectiva de la violencia escolar “La agresión como salida al conflicto” es originado por los conocimientos concebidos, presenciados y aprendidos en la familia.

“Los niños no nacen siendo violentos sino que a veces ellos miran y aprenden de los problemas en la casa en donde el papá le pega a la mamá y a veces a los hijos. O también de pronto situaciones malas que hayan tenido ellos en donde sus papás les pegan por todo entonces como que quedan marcados y por eso son violentos”. (A7ÑA13T3Rd)

Los niños y niñas crecen recibiendo información de que para resolver un conflicto es necesario agredir, entonces esos modelos de comportamiento se irán reproduciendo en los espacios en donde se relaciona el niño y la niña.

“Yo creo que uno de los motivos del por qué algunos estudiantes son violentos, es porque hay veces las mamás tratan muy mal a los hijos, y entonces vienen ellos acá y se crían como con eso y tratan mal a sus compañeros, y por eso, es que tal vez puede ser el motivo que hay violencia en la escuela”. (A11ÑA14T5)

Los niños y niñas representan la violencia en la escuela en “La agresión como salida al conflicto” producida por la información dada, además de la familia, por los medios de comunicación. Según Díaz Aguado, el material violento difundido por los programas de televisión repercute en los comportamientos agresivos de los educandos en la interacción con los otros.

Los comportamientos y actitudes que los niños observan en la televisión, tanto de tipo positivo (la solidaridad, la tolerancia...) como de tipo negativo (la violencia...), influyen en los comportamientos que manifiestan inmediatamente después. En los que se detecta una tendencia significativa a imitar lo que acaban de ver en la televisión. La repetida exposición a la violencia a través de los medios de comunicación puede producir cierta *habituación*, con el consiguiente riesgo que de ello se deriva de considerar la violencia como algo normal, inevitable; reduciendo la empatía con las víctimas de la violencia. (Díaz Aguado, págs. 93-94)

También la información recibida por la sociedad en torno a creencias, prácticas, comportamientos, actitudes, lenguajes y formas de relación con los otros violentas influyen en las conductas de actuación de los niños y niñas con sus semejantes. “Conviene tener en cuenta, que determinadas actitudes y creencias existentes en nuestra sociedad hacia la violencia y hacia los diversos papeles y relaciones sociales en cuyo contexto se produce (hombre, mujer, hijo, autoridad, o personas que se perciben como diferentes o en situación de debilidad,...) ejercen una decisiva influencia en los comportamientos

violentos” (Díaz Aguado, pág. 94).

Por otro lado, el componente actitudinal de la categoría selectiva de la violencia escolar “La agresión como salida al conflicto” está formado por el sentimiento que evidencia el enojo y la indignación ante un hecho injusto: la ira.

Según Nussbaum la ira puede ser vista como una emoción constructiva puesto que: “Las emociones no son impulsos gratuitos, son un modo de deliberar sobre asuntos de importancia. La ira, por ejemplo, es una forma de reflexionar sobre el daño o el perjuicio” (Nussbaum, Emociones humanas y vida política. Entrevista, 2006). Sin embargo, en este ámbito escolar algunos relatos demuestran situaciones de conflicto a las que se enfrentan los educandos con sus pares y docentes en donde manifiestan su ira en agresiones verbales y físicas.

“Todo empezó el día 22 de agosto del año 2013 por 1000 pesos que apostaron 2 chicos que se pusieron a jugar microfútbol. El niño perdedor no le quería pagar al otro niño los mil pesos de la apuesta, además estaba pidiendo revancha y entonces al niño ganador le dio mucha rabia porque el niño no le quiso pagar la apuesta y le terminó dando una golpiza”. (A10ÑA14Pf)

Los relatos de los niños y las niñas evidencian cómo la palabra “conflicto” tiene una acepción negativa, pues se la asocia con “problema”, “pelea” cuya forma de solución está enmarcada en el conocimiento de que “no hay que dejarse de nadie”. De ahí que ellos han aprendido a solucionar los desacuerdos provocando daño a su semejante. De esta forma opta por comportamientos agresivos que visibilizan ambientes escolares que no enseñan a desaprender esas formas de comportamientos y en cambio posibilitar espacios de

mediación y negociación en los conflictos.

4.4.1.3 violencia en la comunidad

Las tendencias originadas describen las acciones que los miembros de la comunidad realizan ante la ausencia de un estado que proteja sus derechos y ayude a resolver los conflictos y se vinculan con la violencia en la comunidad, generando prácticas y expresiones que afectan la convivencia y el respeto de los derechos humanos

En el marco del análisis de estas tendencias se plantea como representación social de violencia en la comunidad la “Ausencia de Estado” y las categorías axiales que la componen evidencian que las situaciones de violencia en la comunidad están establecidas por las dimensiones cognitivas y afectivas. En la figura 21 se asocia la representación social y las categorías desde los componentes informacional y actitudinal.

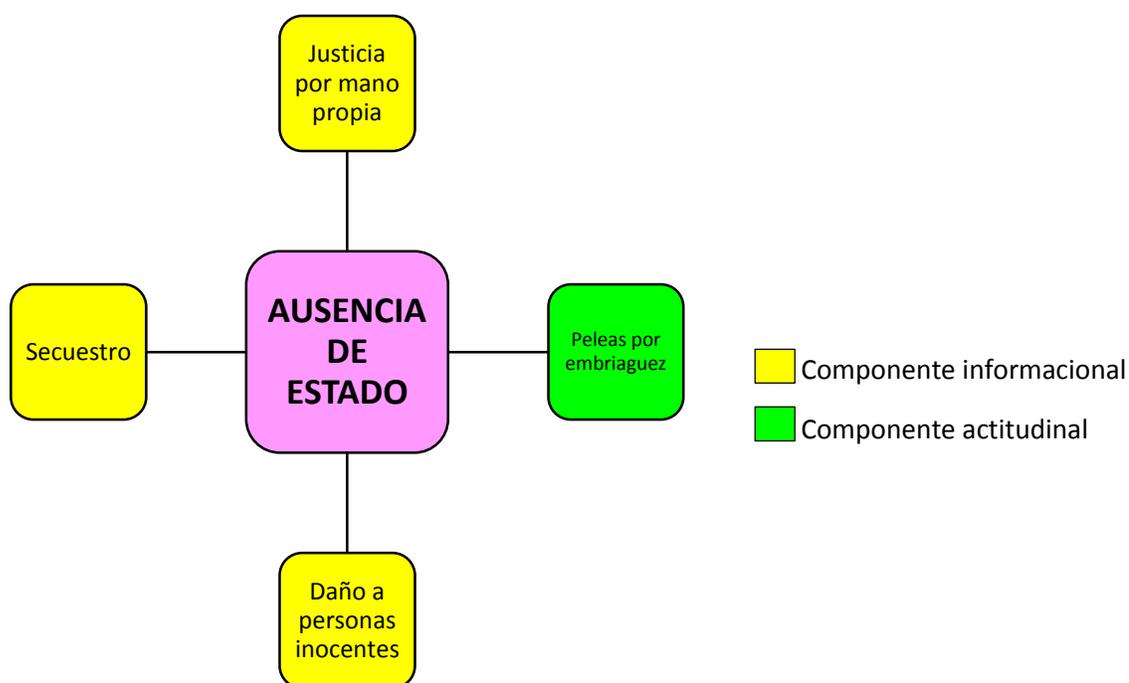


Figura 21. Categorías axiales y categoría selectiva de Violencia en la comunidad

El componente informacional de la categoría selectiva de la violencia en la comunidad “Ausencia de Estado” emana de las experiencias de violencia (robos, atracos, secuestros, peleas en estados de embriaguez en sitios públicos) vividas por las propias personas que hacen parte de la comunidad de la vereda del Salto de Bordonos. Por esta razón, los niños y niñas han aprendido e interiorizado un concepto de justicia basado en que la justicia de la sociedad, a la que deben recurrir los ciudadanos, no funciona y por ende no sirve para nada.

“Hay violencia en la comunidad cuando se meten a una casa a robar y después el dueño de la casa saca la pistola y lo mata y hace justicia por su propia cuenta porque es que esa justicia de la sociedad, esa justicia no funciona. Porque ellos ya saben que la justicia la que es digamos la que tiene que ser no sirve para nada o sea no funciona entonces lo hacen por la pura cuenta de ellos”. (A9ÑA14R)

Los niños y niñas reconocen la ausencia de Estado en su comunidad porque no hay presencia en la vereda de instituciones que protejan la vida, la integridad y los bienes de las personas. Además también conciben a un Estado ineficaz en hacer cumplir las leyes incrementado la impunidad de los perpetradores ante muchas situaciones delictivas. La insatisfacción ciudadana ante la inoperancia de la justicia ocasiona que la misma población asuma la responsabilidad de resarcir los daños causados por medio de la *“Justicia por mano propia”*.

Estas situaciones que emergen por la ausencia de un Estado que proteja y vele por los derechos de los ciudadanos permiten evidenciar, en el componente actitudinal, por un lado, sentimientos de rabia, indignación, resentimientos que manifestados

incorrectamente dan como resultado más violencia; y por otro lado, sentimientos de miedo y zozobra al no haber instancias que se hagan responsables de la seguridad ciudadana.

El sentimiento de ira surge como respuesta ante un daño inmerecido e injusto. Por tanto, se puede decir, que las emociones no son ajenas a las concepciones de justicia. “Por supuesto que algunas manifestaciones particulares de ira, miedo y compasión pueden ser inoportunas, pero cuando resisten un escrutinio deben ser tenidas en cuenta y la ley tiene que darles cabida. En este sentido, John Stuart Mill observaba que todas las ideas que tiene la sociedad sobre el derecho y la justicia podrían verse como una respuesta a la ira y el temor”. (Nussbaum, Emociones humanas y vida política. Entrevista, 2006)

“La ira, la creencia de un daño infringido injustamente” (Nussbaum, 2006, pp. 41-42, citado por Quintero & Mateus, 2014). De este modo, los relatos de los niños y las niñas muestran también que algunos ciudadanos se toman la justicia por su propia cuenta como forma de hacer pagar a los perpetradores ante daños injustos como lo son “Secuestro”, atracos, robos, “Daño a personas inocentes”.

“Las personas toman la justicia por su cuenta porque tienen tanta rabia porque se la pasan trabajando y trabajando para conseguir las cosas y para que vaya otro que no hace nada y lo robe”. (A9ÑA14R)

Además de la ira, la representación de violencia en la comunidad “Ausencia de Estado” permite evidenciar, en el componente actitudinal, otra emoción, el miedo, que hace huir de aquello que se considera es peligroso y por ende hará daño. “El temor, por ejemplo involucra la creencia de que algo malo ocurra en el futuro” (Nussbaum, 2006, pp. 41-42, citado por (Quintero & Mateus, 2014).

“En la comunidad se da la violencia en las cantinas y en las discotecas los domingos, cuando se emborracha la gente y no piensan lo que van hacer y forman peleas por cualquier cosa. Casi siempre sale la gente herida. A muchas personas nos da miedo ir a esos lugares o pasar cerca de ellos porque uno nunca sabe qué pueda pasar”.
(A2ÑO14T2R)

Los niños y niñas afirman que “Las peleas por embriaguez” dadas en sitios públicos como las discotecas y las cantinas en donde no hay ninguna presencia Estatal que controle y se encargue de los conflictos que allí se presentan produce sentimientos de miedo en la comunidad. Hay personas que consideran muy peligroso ir a esos lugares o pasar cerca de ellos. Incluso conciben el domingo como un día en el que siempre sucederá algo malo.

“Los hechos de violencia en la comunidad se dan en las discotecas pues porque de por si siempre hay peleas. A uno le da miedo hasta irse a bailar a una discoteca porque hay gente herida y muchos problemas. A veces hay muchos casos de disparos, pues van a cobrar venganza y a veces no cogen al que es sino a un inocente” (A1ÑO14T3R).

El sentimiento de miedo que da a la comunidad Bordonense el ir a divertirse y pasar momentos con los otros en los sitios públicos está relacionado con que estos espacios se han considerado los propicios para ir a cobrar venganza por los daños recibidos previamente en donde en muchas ocasiones el hacer “Justicia por mano propia” termina causándole un irreparable e injusto “daño a inocentes”.

Según Nussbaum: “Reflexionar sobre qué nos produce un temor razonable es una buena guía para la elaboración de leyes (...). Cuando pensamos en lo que nos da miedo a nosotros, percibimos contra qué deberíamos proteger al conjunto de la sociedad”

(Nussbaum, Emociones políticas, 2014, pág. 387). De esta forma, las voces de los niños y niñas de esta investigación son el sentir de un pueblo que anhela un Estado que proteja y vele por sus derechos a la vida, a la integridad, a la seguridad.

Para finalizar, podríamos decir que tanta la ira como el miedo son emociones, según Nussbaum, que implican un pensamiento o una percepción dirigidos a un objeto y situaciones que permiten emitir juicios valorativos acerca de estos. “Al respecto, la filósofa sostiene que las emociones no deben ser consideradas “energías o impulsos de carácter animal sin conexión con nuestros pensamientos”; por el contrario, son “levantamientos” de carácter cognitivo, los cuales están influenciados por el discernimiento que tenemos sobre los objetos y circunstancias que nos rodean” (Quintero & Mateus, 2014).

4.4.2 Campo representacional de la violencia

En este apartado en primer lugar, se hará mención de la tercera dimensión distinguida por Moscovici en el enfoque procesual: el campo representacional. El campo de representación “refiere a la ordenación y a la jerarquización de los elementos que configuran el contenido de la RS. Se trata concretamente del tipo de organización interna que adoptan esos elementos cuando quedan integrados en la representación. En suma, constituye el conjunto de actitudes, opiniones, imágenes, creencias, vivencias y valores presentes en una misma representación social” (Araya Umaña, 2002, pág. 41).

En segundo y último lugar, se hará la aproximación comprensiva de este trabajo a partir del núcleo central (Categoría selectiva) que corresponde a la representación social de violencia para los niños y niñas en los ámbitos familiar, escolar y comunitario.

4.4.2.1 Representación social de violencia en la familia para los niños y niñas bordonenses

En la figura 22 se presenta el campo representacional de la violencia en la familia. Constituido por el núcleo central (categoría selectiva) de la representación social de la violencia familiar: “**DOMINACIÓN-SUMISIÓN**”, el componente actitudinal o afectivo dado por sentimientos o emociones que manifiestan **Desconocimiento del otro** y el componente informacional que concierne a los conocimientos recibidos por los niños y las niñas como Autoritarismo, Derechos de la mujer, Derechos de los niños y niñas.



Figura 22. Campo representacional de la violencia en la familia

Los relatos de los niños y las niñas muestran que las relaciones establecidas al interior de la familia no son de igualdad y equidad sino de Dominación y de subordinación. Estas relaciones de Dominación/subordinación o relaciones de poder están centradas en las desigualdades entre los géneros (de lo masculino sobre lo femenino) y en las relaciones paterno-filiales.

Las categorías axiales “*Marido golpeador*”, “*Marido borracho golpeador*” y “*Padre castiga con golpes*” visibilizan la violencia directa física en las relaciones de DOMINACIÓN-SUMISIÓN de lo masculino sobre lo femenino y sobre los hijos e hijas.

“Hay violencia en la familia cuando el señor de la casa o el papá llega borracho a la casa y se cree el más fuerte, le pega a la mamá, ve como que tiene la mano dura y entonces le pega a los hijos” (A8ÑA13T2R).

Los golpes a la mujer y a los hijos e hijas es violencia física hecha visible a través del comportamiento agresivo del hombre. Estas acciones masculinas tienen su raíz en la cultura de violencia patriarcal. “La violencia cultural hace que la violencia directa y la estructural aparezcan, e incluso se perciban, como cargadas de razón —o por lo menos no malas-” (Galtung, 2003, pág. 10).

Las relaciones de poder que se desarrollan en la sociedad patriarcal implican dependencia de quienes participan en ellas. Se ha planteado la dependencia vital de la mujer de los recursos que el hombre aporta para la manutención económica de la familia. Y el hombre al ser quien aporta todo el dinero o la mayor parte de éste, es quien tiene el poder de determinar cuáles son las decisiones que atañen al grupo familiar.

La herencia hispánica señaló al hombre la jefatura económica del hogar, y ésta es la tendencia dominante en la familia de este complejo cultural, aunque raíces culturales indias en el basamento social aparecen aún incorporadas en la costumbre. El hombre finca todo el peso de su autoridad en el hecho de que es sobre sus hombros donde reposa la responsabilidad del diario sustento del núcleo hogareño, y esta responsabilización suya, identificada con un deber, es la fuente de su poder. (Gutiérrez de Pineda, 2000, pág. 194)

De esta forma, se podría decir que muchas de las familias bordonenses son transmisoras de la tradición. Ellas reproducen las normas, costumbres e ideologías dominantes aun cuando hoy día se condene pública y legalmente la violencia intrafamiliar. El hombre ha adquirido un poder de dominación en el que somete con o sin necesidad del recurso de la fuerza a la mujer y los hijos. Es así como culturalmente se ha naturalizado y legitimado un poder que en lugar de establecer relaciones de respeto, amor, libertad, cooperación, comunicación es un poder que genera sumisión, dependencia, miedo: (poder destructor).¹⁵

En palabras de Inés Alberdi y Natalia Mata, en el Informe sobre los malos tratos de las mujeres en España: la violencia simbólica es la que asegura la dominación y la que justifica y legitima la violencia estructural y la violencia directa. La violencia simbólica, definida en nuestra actual Ley Orgánica sobre el Derecho de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, se entiende como aquéllos mensajes, valores, iconos, signos que transmiten y reproducen relaciones de dominación, desigualdad y

¹⁵ Boulding (1993) diferencia tres tipos de poder: poder destructivo, poder constructivo y poder integrador.

discriminación en las relaciones sociales que se establecen entre las personas y naturalizan la subordinación de la mujer en la sociedad. (En Reverter, S, 2006:23 y 46, citado por Blanco, 2009).

En este espacio de autoritarismo familiar crecen los niños y niñas. Un espacio de autoritarismo en el que su padre abusa del poder que tiene e impone su autoridad sobre la mujer y sobre sus hijos e hijas. Los dominados son tratados como objetos o sujetos meramente pasivos que no tienen el espacio dentro de su hogar para crear, opinar, comunicar y en cambio sí para soportar maltratos físicos.

Sin embargo, “en estas relaciones de dominación/subordinación Foucault plantea que: el poder no es esencialmente represivo (puesto que "incita, suscita, produce")” (Lagarde 1997, p.69, citado por Villareal, 2001). De ahí que en la familia no existiría un opresor sin la existencia de un sujeto que “permita”, en cierta medida ser sometido. Por ejemplo, en los casos de violencia contra la mujer, muchas veces son éstas las que no hacen nada para cambiar dicha violencia, porque a priori sienten que no hay nada que puedan hacer o que su deber es aguantar; negándose a ver que hoy día hay alternativas de acción para hacer valer sus derechos humanos y los de sus niños y niñas ya que la ley condena el maltrato infantil y la agresión a la mujer.

Por otro lado, contrario a la actitud de la mujer en estas relaciones de Dominación-Sumisión en el ámbito familiar las dos categorías axiales “*Agresiones mutuas*” y “*Pelear por bienes ajenos*” evidencian relaciones de poder como

relación bilateral en donde el “dominado” ya no es un sujeto pasivo sino un sujeto activo que reacciona a los acontecimientos sucedidos en la relación.

Dentro de esta perspectiva, se puede hacer mención a S. Labourdette, quien no sólo se detiene a explicar las relaciones de poder desde el sujeto que ejerce el poder sino, también, desde el ‘dominado’ y no sólo por su carácter ‘obediente’ (sujeto pasivo u objeto), puesto que, señala “el doble carácter del polo subordinado que (...) por un lado, es el objeto de dominación, pero por otro lado, es también un sujeto de acción y reacción opositora o aceptadora. En una palabra, es también un sujeto de poder. El esquema dicotómico dificulta, cuando no soslaya o lo ignora, el relevamiento del poder relativo del subordinado y el poder limitado del dominador” (Labourdette, 1984: 143, citado por Parra & Zavala, 2004).

En las relaciones entre hermanos y entre primos existe el deseo de una de las partes de reprimir algunas actuaciones del otro. Pero este tipo de relaciones son casos que muestran cómo el otro reacciona oponiéndose, con el uso de la violencia física y verbal, a las demandas de quien quiere dominar.

Para concluir, tenemos que la familia “núcleo básico de la sociedad” es una institución trasmisora de una cultura patriarcal. De esta forma la familia reproduce ideologías dominantes que conllevan al **“desconocimiento del otro”**. El desconocer al otro implica no reconocer al semejante como un ser igual en derechos, es no respetarlo, es no entender sus ideas, intereses y necesidades como si fueran las propias. Involucra no aceptar y no comprender a las personas sea cual fuere su forma de vida. Es no exigir voluntad y decisión propia para mostrarse más sensibles a las situaciones del otro y la otra.

4.4.2.2 Representación social de violencia en la escuela para los niños y niñas bordonenses

En la figura 23 se presenta el campo representacional de la violencia en la escuela. Constituido por el núcleo central (categoría selectiva) de la representación social de la violencia escolar: “**LA AGRESIÓN COMO SALIDA AL CONFLICTO**”, el componente actitudinal o afectivo dado por sentimientos o emociones que manifiestan **Incomprensión mutua** y el componente informacional que concierne a los conocimientos recibidos por los niños y las niñas como “no dejarse de nadie”, competencia, rivalidad.

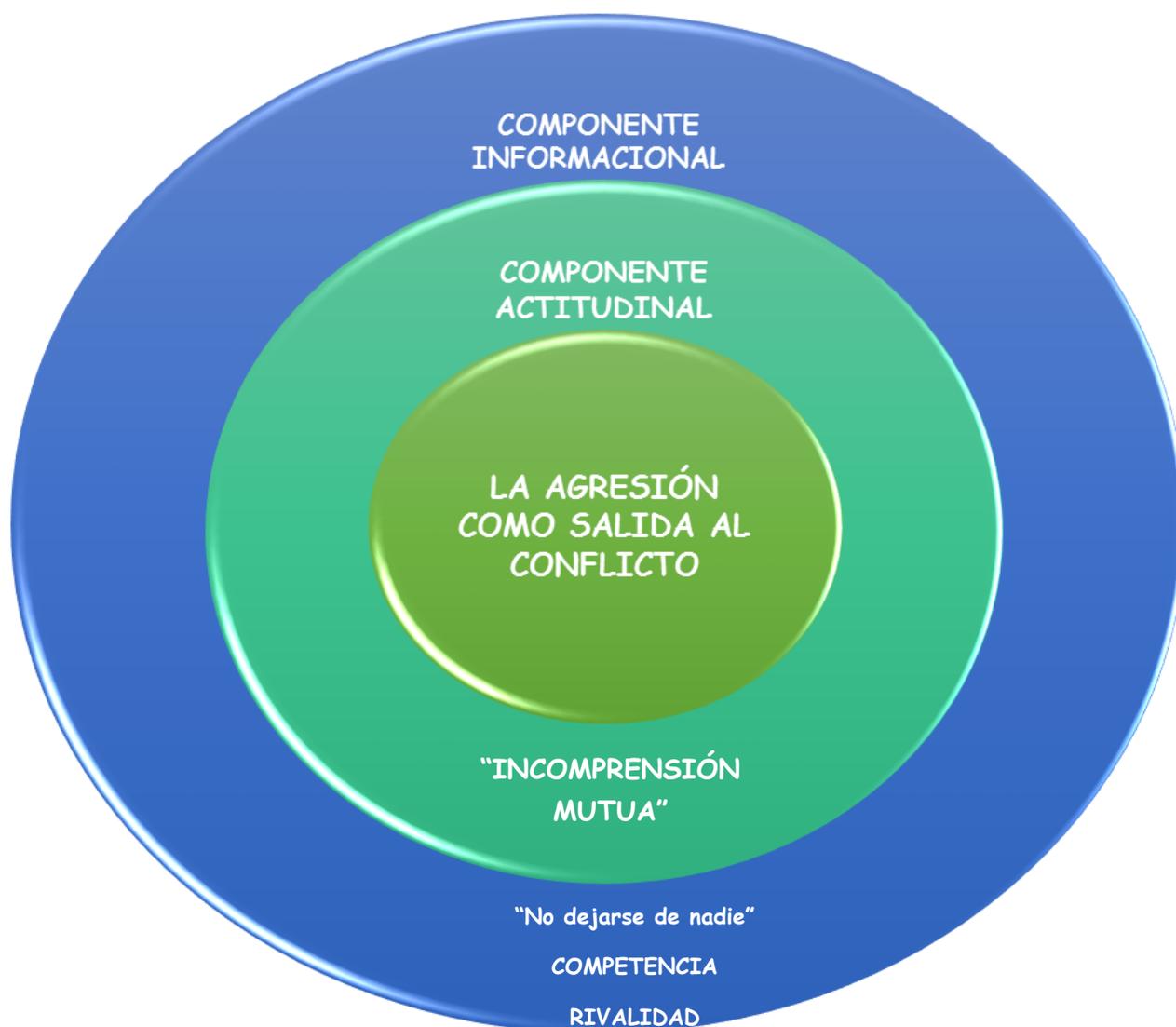


Figura 23. Campo representacional de la violencia en la escuela

Los relatos de los niños y las niñas permiten visibilizar en el ambiente escolar la violencia directa a través de la violencia física y verbal manifestada a través de los golpes “Golpear al otro” e insultos “Ofender con palabras”. Es en la escuela donde los escolares reproducen las conductas aprendidas en la familia y en la comunidad. De esta manera, tenemos que las causas de esta violencia directa están relacionadas con situaciones justificadas por la violencia cultural, entendida esta como “aquellos aspectos de la cultura, el ámbito simbólico de nuestra existencia (materializado en religión e ideología, lengua y arte, ciencias empíricas y ciencias formales —lógica, matemáticas—), que puede utilizarse para justificar o legitimar violencia directa o estructural” (Galtung, *Violencia cultural*, 2003, pág. 9).

Los educandos se han desarrollado y educado en un entorno cultural (familia, sociedad, medios masivos de comunicación) que transmiten y reproducen una cultura que los ha enseñado a no dejarse de nadie, a responder mal por mal, a hacer justicia por mano propia, a llevar a cabo actos de venganza, a eliminar al otro y a no buscar las vías del diálogo para atender los conflictos sino en cambio a hacer uso de la agresión física y verbal ante la presencia de estos. Una cultura que ha legitimado, entre otras cosas, el uso de la violencia debido a la ausencia de Estado y de Justicia Estatal. La escuela, se podría decir, es otro ámbito donde se reproduce la cultura violenta. Al respecto Fisas (1998) expone que:

La cultura de la violencia es “cultura” en la medida en que a lo largo del tiempo ha sido interiorizada e incluso sacralizada por amplios sectores de muchas sociedades, a través de mitos, simbolismos, políticas, comportamientos e instituciones, y a pesar de haber causado dolor, sufrimiento y muerte a millones de seres. En su expresión

actual, algunos de los fundamentos esenciales de esta cultura de la violencia son los siguientes: el patriarcado y la mística de la masculinidad, la búsqueda del liderazgo, el poder y el dominio, la incapacidad para resolver pacíficamente los conflictos. (p.2).

Siguiendo a Fisas, uno de los legados de la cultura de la violencia es la incapacidad para resolver pacíficamente los conflictos. De ahí que los hechos de violencia, según los niños y niñas, que se han visibilizado en la escuela se han dado cuando los conflictos no se han transformado y regulado, como lo propone Galtung, con creatividad, empatía y no violencia. Según Cascón Soriano (2001:6) “tradicionalmente se “resuelve” un conflicto por medio de la violencia, la anulación de las partes, la guerra” (París, 2005, pág. 62).

De este modo, en la cultura violenta los conflictos han sido percibidos negativamente como una lucha de intereses, como la destrucción del otro, el predominio del uso de la violencia contra las personas, la anulación de los otros. “Las definiciones que ven al conflicto como algo negativo generalizan en que el conflicto es algo negativo, que debe ser evitado y que surge de la búsqueda del máximo beneficio para cada parte, de manera cuando está ligado a la intención de perjudicar a la otra persona o grupo involucrado en el mismo” (París, 2005, pág. 62).

La violencia escolar es la expresión de cada una de las violencias intrafamiliar y comunitaria. La escuela es un espacio permeado por la “*Incomprensión del otro*”. La forma negativa de ver los conflictos que allí se presentan permite evidenciar incomprensión del sentido de las palabras de los compañeros, de sus ideas, de sus intereses, de su visión del mundo. La incomprensión es sinónimo de indiferencia y egocentrismo. La escuela es otro de los espacios donde se necesita enseñar a regular

positivamente los conflictos en el que prime el diálogo, la empatía, la cooperación, el reconocimiento y en donde se asuma el grado de responsabilidad en los mismos.

4.4.2.3 Representación social de violencia en la comunidad para los niños y niñas bordonenses

En la figura 24 se presenta el campo representacional de la violencia en la comunidad. Constituido por el núcleo central (categoría selectiva) de la representación social de la violencia en la comunidad: “AUSENCIA DE ESTADO”, el componente actitudinal o afectivo dado por sentimientos o emociones que denotan **Desprotección** y el componente informacional que atañe a los conocimientos que los niños y niñas han recibido acerca de la Justicia, las instituciones del Estado, los Derechos Humanos y la venganza.



Figura 24. Campo representacional de la violencia en la comunidad

Los relatos de los niños y las niñas han permitido visibilizar la violencia que vive la comunidad del Salto de Bordonos. Atracos, asesinatos, heridos, muertos, secuestros, torturas situaciones percibidas como los efectos visibles del tipo de violencia que allí se manifiesta: la violencia directa. “La violencia directa, física y/o verbal, se hace visible a través del comportamiento. Pero la acción humana no surge de la nada: tiene sus raíces. Dos de ellas son indicativas: la cultura de la violencia (heroica, patriótica, patriarcal, etc.), y la estructura violenta en sí misma por ser demasiado represiva, explotadora o alienante; demasiado estricta o permisiva para la comodidad del pueblo” (Galtung, 2004, pág. 3).

Siguiendo a Galtung, los efectos de la violencia son tanto visibles y materiales como invisibles e inmateriales. Algunos de los efectos invisibles como odios, traumas psicológicos sufrimientos, adicción a la venganza pueden ayudar a explicar muchos de los comportamientos de los miembros de la comunidad de querer eliminar o infligir daño físico al perpetrador como acto de represalia.

Los actos de venganza junto con los conflictos presentados en los sitios de expendio de bebidas alcohólicas, como ya se ha reiterado, son una constante en la comunidad bordonense. La inseguridad o indefensión, por la AUSENCIA DE ESTADO, ha llevado a que los ciudadanos tomen la justicia por sus propias manos como recurso para protegerse. La ausencia de estado hace que la ciudadanía en general no confíe en las leyes y su aplicación, de tal manera que no se cumpla en estos casos con lo planteado por Nussbaum, quien precisa que: “las leyes y las instituciones nos protegen frente al daño de las malas pasiones cívicas, y suelen preceder y guiar la creación de sentimientos válidos y aceptables” (Nussbaum, Emociones políticas, 2014, pág. 381).

La realidad es que la sensación de indefensión de la comunidad bordonense se da porque no hay un Estado garante de sus derechos. No obstante, la Constitución Política de Colombia establece en el artículo 1 del Título I: "*Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de república unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general*".

El propósito del Estado Social de Derecho es la búsqueda de la convivencia a partir del respeto y la garantía de los derechos humanos necesarios para una vida digna. Un Estado que vele y defienda los derechos humanos y reconozca los derechos sociales en la legislación. "Se considera que el Estado social es un sistema socio-político-económico definido por un conjunto de condiciones jurídicas, políticas y económicas. En términos generales la mayor parte de autores de filosofía del derecho concuerdan en que un Estado social de derecho se propone fortalecer servicios y garantizar derechos, considerados esenciales para mantener el nivel de vida necesario para participar como miembro pleno en la sociedad". (Estado social, 2016)

Los relatos de los niños y las niñas demuestran cómo las autoridades públicas han sido indiferentes frente a las situaciones que han violado los derechos humanos y además que siguen poniendo en peligro, en la comunidad, el vivir dignamente libre de miedos. De esta manera, las categorías "Justicia por mano propia", "Secuestro", "Daño a inocentes" y "Pelear por embriaguez" evidencian la ineficacia de un Estado que no ha protegido y ha dejado en la impunidad la violación de los siguientes derechos humanos consagrados en la Constitución Política: derecho a la vida (artículo 11), derecho a no ser sometido a

desaparición forzada, a torturas ni a tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes (artículo 12), derecho a la paz (artículo 22), derecho a la protección integral de la familia (artículo 42), derecho a la Seguridad Social (artículo 48).

“Yo también viví una situación de violencia cuando estaba pequeña, el secuestro de mi abuelo. Lo llevaron por allá a Morelia, lo torturaron. Después un señor volvió por mi tío y sacó miles de excusas y se lo llevó y lo secuestraron pues por dinero también fue y en frente de mi tío mataron a mi abuelo y los torturaron mucho y ninguno de los dos quedó vivo”. (A11ÑA14T1R)

Para finalizar, se podría decir que aun cuando la Constitución Política pregone que Colombia es un Estado Social de Derecho, las narrativas de los niños y las niñas evidencian la **desprotección** de toda una comunidad. Los bordonenses sienten la falta de protección, amparo y defensa de las instituciones del Estado y sus gobernantes en las garantías de sus derechos humanos. Sienten el desamparo de un Estado gestor de manera intervencionista que se preocupe por el colectivo y todo lo que suceda con o venga de él. De un Estado que promueva políticas públicas de intervención social con un alto componente pedagógico que construya ciudadanía y equidad.

5. CONCLUSIONES

- Los niños y niñas han construido sus representaciones de la violencia a partir de la realidad captada. De ahí que para ellos la violencia signifique muerte, secuestro, agresión física, insulto, maltrato, homicidio.
- Los niños y niñas reconocen que la violencia no es innata en el ser humano sino que es una construcción cultural. Los comportamientos violentos son aprendidos desde la casa, la comunidad y los medios masivos de comunicación. Los niños los reproducen en la escuela en las interacciones con sus pares y con sus profesores y profesoras. De esta forma la violencia escolar es la expresión de las violencias intrafamiliar y comunitaria.
- Los conflictos surgidos alrededor del ámbito familiar, escolar y comunitario se resuelven en muchas ocasiones por la vía violenta manifestada en golpes, homicidios, maltrato a las mujeres, maltrato infantil, insultos y hasta en asesinatos.
- Los episodios de violencia como las agresiones físicas y verbales a la mujer, el maltrato infantil, peleas entre los miembros de la comunidad han sido relacionados, por los niños y niñas, con el consumo desmedido de bebidas alcohólicas en los espacios públicos de la comunidad como los bares, las cantinas y las galleras. De esta manera ellos conciben al consumo de bebidas embriagantes

como un detonante de los hechos violentos ocurridos tanto en la familia como en la comunidad. También conciben estos lugares como generadores de violencia.

- Los niños y niñas, reconocen desde sus relatos la existencia de la violencia directa (física y verbal); no expresan situaciones de violencia estructural y/o violencia cultural (Galtung). Sin embargo, es importante precisar que a menudo las causas de esta violencia directa están relacionadas con situaciones de violencia estructural o cultural como abuso de poder por parte del padre hacia sus hijos, relaciones de dominación-sumisión avaladas por la cultura patriarcal y situaciones de injusticia social respaldadas por discursos que justifican estas violencias.
- Las narraciones de los niños y niñas permiten evidenciar que las personas justifican y legitiman la violencia como recurso para hacerse escuchar, como forma de reprensión a los hijos e hijas, como el único camino para gestionar o solucionar los conflictos, como mecanismo de defensa ante la provocación, debido a la ausencia de Estado y de Justicia Estatal, como mecanismo de defensa ante la inseguridad ciudadana y como forma de hacer justicia.
- La incredulidad a la justicia impartida por las instituciones del Estado sumado a la ausencia de autoridades policiales son argumentos que tiene la comunidad bordonense para asumir la Justicia por mano propia y de esta forma justificar esta forma de hacer uso de la violencia considerándola un mecanismo defensa.

- Los relatos de los niños y las niñas mostraron que las actuaciones de las personas que conllevan a situaciones de violencia fueron guiadas por los sentimientos. Según Nussbaum, sentimientos como la ira, la envidia, el miedo son parte de nuestra vida, contienen creencias y generan reacciones.

REFERENCIAS

- ANDRÉU, J.; GARCÍA-NIETO, A.; PÉREZ CORBACHO, A. (2007). Evolución de la Teoría Fundamentada como técnica de análisis cualitativo. Madrid: CIS.
- Ambrona, A. G. (2008). Obtenido de https://es.wikipedia.org/wiki/Violencia_contra_la_mujer
- Araya Umaña, S. (2002). *Las Representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Costa Rica.
- Blanco, J. (2009). Rostros visibles de la violencia invisible: Violencia simbólica que sostiene el patriarcado. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 14(32), 63-70. Obtenido de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-37012009000100007&lng=es&tlng=es.
- Caffaro, J. (2011). "Sibling Violence and Systems-Oriented Therapy," in Sibling Development: Implications for Mental Health Practitioners. *Vision*. Obtenido de <http://www.visionjournal.es/visionmedia/article.aspx?id=44341&rdr=true&LangType=1034>
- Castro, L. D. (2 de 10 de 2013). (L. F. Ramírez, Entrevistador)
- Cifuentes, S. L. (2014). Comportamiento de la violencia de pareja. *Forensis*, 208, 209.
- Cifuentes, S. L. (2014). Comportamiento de la violencia entre otros familiares. *Forensis. Datos para la vida*, 241-245.
- De León-Escribano, C. R. (s.f.). *Violencia y género en América Latina*. Madrid.
- Díaz Aguado, M. J. (s.f.). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17-47.
- Estado social*. (26 de 01 de 2016). Obtenido de Wikipedia, La enciclopedia libre: https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Estado_social&oldid=88722643
- Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria/NESCO.
- Galtung, J. (2003). *Violencia cultural*. Gernika Gogoratuz, n°14.
- Galtung, J. (2004). Violencia, guerra y su impacto. Sobre los efectos visibles e invisibles de la violencia. *polylog. Foro para filosofía intercultural* 5. Obtenido de <http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/081020.pdf>
- Gamio, G., & Tubino, F. (2009). Presentación. En C. A. Varona, A. Caviglia, X. Etxeberria, & G. Gamio, *COLECCIÓN INTERTEXTOS N.º5. HACIA UNA CULTURA DE PAZ* (pág. 208). Perú: Estudios Generales Letras - Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Guañarita, J. (23 de 11 de 2013). (L. F. Ramírez, Entrevistador)

- Gutiérrez de Pineda, V. (2000). *Familia y cultura en Colombia*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Instituto para Investigaciones sobre Ludopatía. (2008). *Cómo hablar con los niños sobre las apuestas*. Obtenido de http://ncrg.org/sites/default/files/uploads/docs/talk_to_your_kids_brochure_span_revised.pdf
- Isnos. . (13 de 12 de 2015). Obtenido de Wikipedia, La enciclopedia libre.: <https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Isnos&oldid=87758612>
- Mandela, N. (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*.
- Marthe, A., Tello, J. E., & Moreno, S. L. (2014). *Comportamiento del homicidio*.
- Nussbaum, M. (05 de Junio de 2006). Emociones humanas y vida política. Entrevista. Obtenido de <http://www.sinpermiso.info/textos/emociones-humanas-y-vida-politica-entrevista>
- Nussbaum, M. (05 de Junio de 2006). Emociones humanas y vida política. Entrevista. Obtenido de <http://www.sinpermiso.info/textos/emociones-humanas-y-vida-politica-entrevista>.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas*. Bogotá: Planeta Colombia S.A.
- Organización de las Naciones Unidas. (2013). *wikipedia*. Obtenido de wikipedia: https://es.wikipedia.org/wiki/Violencia_contra_la_mujer
- Organización de las Naciones Unidas. (2013-2014). *Seguridad ciudadana con rostro humano. Diagnóstico y propuestas para América Latina*. Alfa Omega Impresores.
- Organización Mundial de la Salud. (2003). *Informe Mundial sobre la violencia y la salud*. Washington, D.C.
- Organización Mundial de la Salud. (2006). *Preventing child maltreatment: a guide to taking action and generating evidence*. Obtenido de <http://www.medicinalegal.gov.co/documents/88730/1656998/Forensis+Interactivo+2014.24-JULpdf.pdf/9085ad79-d2a9-4c0d-a17b-f845ab96534b>
- Organización Mundial de la Salud. (2013). *Violencia contra la mujer, violencia de pareja y violencia sexual contra la mujer*. Obtenido de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs239/es/>
- París, S. (2005). *La Transformación de los conflictos desde la Filosofía para la Paz*.
- Parra, V., & Zavala, D. (2004). *“Familia: Cristalización de las Dinámicas de Poder”*. Obtenido de www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2004/parra_v/sources/parra_v.pdf
- Pinheiro. (2006). *Informe Mundial sobre la violencia contra los niños y niñas*. Fondo de las Naciones Unidas.
- Quintero, M., & Mateus, J. (2014). Sentimientos morales y políticos en la formación ciudadana en Colombia: atributos y estigmas. *FOLIOS • Segunda época • N.o 39*, 137-147.

- Ricaurte, A. I. (2014). VIOLENCIA CONTRA NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES. *Forensis. Datos para la vida*, 187-194.
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*.
- Saúl, F., Clara, M., Rozo, P., Gracia, G. M., Gallo, G. P., & Vera, C. Y. (1980-2007). *Mortalidad por homicidio en Medellín*.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Medellín.
- Tubino, F. (2009). ¿Por qué es necesaria una cultura de paz? En C. A. Varona, A. Caviglia, X. Etxeberria, & G. Gamio, *Hacia una cultura de paz* (pág. 208). Perú: Estudios Generales Letras - Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Villareal, A. L. (2001). Relaciones de poder en la sociedad patriarcal. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 1(001). Obtenido de <http://www.congresoed.org/wp-content/uploads/2014/10/Relaciones-de-poder-en-la-soc-patriarcal-.pdf>