



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

1 de 2

Neiva, 10 enero 2018

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad

El Suscrito:

Mery Elcy Cano Nuñez, con C.C. No. 55153339,

autor de la tesis y/o trabajo de grado o _____

titulado Representaciones Sociales de violencia de los niños y niñas de 12 a 14 años en la Institución Educativa Gabriel García Márquez de Neiva;

presentado y aprobado en el año 2018 como requisito para optar al título de Magíster en Educación y Cultura de Paz;

Autorizo al CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN de la Universidad Surcolombiana para que con fines académicos, muestre al país y el exterior la producción intelectual de la Universidad Surcolombiana, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en los sitios web que administra la Universidad, en bases de datos, repositorio digital, catálogos y en otros sitios web, redes y sistemas de información nacionales e internacionales "open access" y en las redes de información con las cuales tenga convenio la Institución.
- Permita la consulta, la reproducción y préstamo a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato Cd-Rom o digital desde internet, intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer, dentro de los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia.
- Continúo conservando los correspondientes derechos sin modificación o restricción alguna; puesto que de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación del derecho de autor y sus conexos.

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

ELAUTOR/ESTUDIANTE:

Firma:

Vigilada Mineducación



**UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS**



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

2 de 2

Vigilada Mineducación

La versión vigente y controlada de este documento, solo podrá ser consultada a través del sitio web Institucional www.usco.edu.co, link Sistema Gestión de Calidad. La copia o impresión diferente a la publicada, será considerada como documento no controlado y su uso indebido no es de responsabilidad de la Universidad Surcolombiana.



TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO: Representaciones sociales de violencia de los niños y niñas de 12 a 14 años en la Institución educativa Gabriel García Márquez

AUTOR:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Cano Nuñez	Mery Elcy

DIRECTOR Y CODIRECTOR TESIS:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Oviedo Córdoba	Myriam

ASESOR (ES):

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Oviedo Córdoba	Myriam

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

FACULTAD: Educación

PROGRAMA O POSGRADO: Maestría en Educación y Cultura de Paz

CIUDAD: Neiva

AÑO DE PRESENTACIÓN: 2018

NÚMERO DE PÁGINAS: 129

TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una X):

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

Vigilada mieducación

La versión vigente y controlada de este documento, solo podrá ser consultada a través del sitio web Institucional www.usco.edu.co, link Sistema Gestión de Calidad. La copia o impresión diferente a la publicada, será considerada como documento no controlado y su uso indebido no es de responsabilidad de la Universidad Surcolombiana.



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>
1. <u>Violencia</u>	<u>Violence</u>
2. <u>Representaciones sociales</u>	<u>Social representations</u>
3. <u>Niños y niñas</u>	<u>Children</u>
4. <u>Escuela</u>	<u>School</u>
5. <u>Familia</u>	<u>Family</u>
6. <u>Comunidad</u>	<u>Community</u>

RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)

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 las vivencias, los entornos y los recuerdos. Sin embargo no conocemos cuales son las representaciones sociales que ellos y ellas han construido en torno a estos temas. Teniendo como referencia lo anterior, la Maestría en Educación y Cultura de Paz, consideró de vital importancia adelantar un macro – proyecto de investigación el cual, se propuso identificar y comprender las Representaciones Sociales de Niños y Niñas del Huila, Putumayo y Caquetá acerca de la Paz y la Violencia. Este proyecto surge además, del interés por generar conocimiento en torno a la paz y la violencia en regiones fuertemente afectadas por el conflicto armado en Colombia. El macro – proyecto citado abordó la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las Representaciones Sociales sobre paz y violencia de niños y niñas del Huila, Putumayo y Caquetá? Para su realización 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 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. De manera particular, la investigadora y estudiante de maestría que presenta este informe, asumió como parte del macro – proyecto el estudio de las representaciones sociales que sobre violencia tienen los niños y niñas del grado 704 de la Institución Educativa Gabriel García Márquez de la ciudad de Neiva, cuyas edades oscilan entre los 12 y los 14 años.



ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)

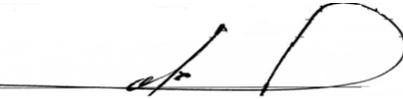
The war and the violence make part of the daily conversations and the messages children are exposed through the different type of violence, environments and memories. However, we do not know what the social representations they have built up about this topic are. Taking into account the aforementioned, the Master's program in Education and Peace Culture considered the vital importance to conduct a macro- research project which had as objectives identify and understand the children's social representations in Huila, Putumayo and Caquetá about Peace and Violence. This project arose from the interest to generate knowledge about peace and violence in regions strongly affected by the armed conflict in Colombia. The above-mentioned macro-project addressed the following research question: What are the children's social representations about peace and violence in Huila, Putumayo and Caquetá? This is a qualitative research study which had the participation of 150 children between 12 and 14 years old. They were from 7 municipalities of three departments. It had the entailment of 20 co-researchers and two main investigators. Dealing with these topics in a research requires a non-traditional approach; because of this, the present research proposal was developed from a qualitative model. In a particular way, the researcher and masters student who presents this inform assumed as a part of the macro-project the study of the social representations about violence 704 graders of the Gabriel García Márquez School in Neiva had; whose ages range between 12 and 14 years old.

APROBACION DE LA TESIS

Nombre Presidente Jurado: HENRY STEVEN REBOLLEDO CORTES

Firma: 

Nombre Jurado: CARLOS EDUARDO ORTIZ ESCOBAR

Firma: 

**REPRESENTACIONES SOCIALES DE VIOLENCIA DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE
12 A 14 AÑOS EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA GABRIEL GARCÍA
MÁRQUEZ DE NEIVA**

MERY ELCY CANO NÚÑEZ

Estudiante Maestría en Educación y Cultura de Paz

ASESORA DE TRABAJO DE GRADO

PHD. MYRIAM OVIEDO CORDOBA

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y CULTURA DE PAZ

DICIEMBRE 2017

**REPRESENTACIONES SOCIALES DE VIOLENCIA DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE
12 A 14 AÑOS EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA GABRIEL GARCÍA
MÁRQUEZ DE NEIVA**

MERY ELCY CANO NÚÑEZ

Estudiante Maestría en Educación y Cultura de Paz

ASESORA DE TRABAJO DE GRADO

PHD. MYRIAM OVIEDO CORDOBA

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y CULTURA DE PAZ

DICIEMBRE 2017

Nota de aceptación

Presidente

Jurado

Jurado

Dedico de manera especial este trabajo

A mi sobrina María Paula Trujillo Cano, por sorprenderme y descubrirnos en la luz de la
espiritualidad.

A mi hija Juana Valentina Camacho Cano, porque es mi alegría en cada momento de mi
vida como amigas y cómplices.

A mi esposo Hipólito Camacho Coy, el hombre que comparte mi estrella fugaz.

A los niños y las niñas de la Institución Educativa Gabriel García Márquez por compartir
los silencios y abrazarnos en la esperanza.

A mi Maestra Miriam Oviedo Córdoba por sus aprendizajes
son el sentido a investigar.... Encuentros +++ encuentros..

AGRADECIMIENTOS

A mi hermosa madre, protectora y de buen gusto por la lectura, por su apoyo siempre en cada amanecer.

A mis hermanas y hermanos cómplices y consejeros por su compañía en la soledad.

A mi hija hermosa súper amiga.

A mi esposo maestro y amigo.

A mis sobrinos y sobrinas por alegrar mis días.

A mis amigos y amigas por su compañía y apoyo.

Y a la locura para seguir creando.

CONTENIDO

Resumen.....	1
Introducción	4
Capítulo I: Descripción del problema de investigación.....	8
1.1. Planteamiento del problema	8
1.2. Objetivos	17
1.2.1. Objetivo general.....	18
1.2.2. Objetivos específicos.....	18
1.3. Justificación	18
Capítulo II: Antecedentes de la investigación	21
2.1. Estudios sobre las representaciones sociales guerra y violencia	21
2.2. Estudios sobre violencia en niños niñas e instituciones educativas	23
2.3. Estudios sobre violencia, paz e inseguridad en comunidades afectadas por la violencia armada.	26
Capítulo III: Referente conceptual	31
3.1. Las representaciones sociales	31
3.2. Sobre la violencia	37
Capítulo IV: Metodología del estudio	45
4.1. Enfoque y diseño del estudio de investigación	46
4.2. Unidad de análisis y unidad de trabajo	47
4.3. Categorías de análisis	48
4.4. Estrategia de recolección de los relatos.....	49
4.4.1. Momentos para la recolección de la información.....	49
4.4.3. Técnicas de recolección de la información.	53
4.5. Estrategia de sistematización.....	55

Capítulo V: Hallazgos de la investigación	62
5.1 Descripción de actores y escenarios	62
5.1.1. Descripción de actores.....	62
5.1.2. Descripción de los escenarios.....	66
5.2. Las voces de los niños y niñas. De los códigos abiertos a las categorías axiales. Momento descriptivo.....	76
5.2.1. La violencia en la familia desde las voces de los niños y las niñas.....	77
5.2.2. La violencia en la escuela desde las voces de los niños y las niñas.....	82
5.2.3. La violencia en la comunidad desde las voces de los niños y las niñas.....	87
5.3. Interpretación de las categorías axiales generadas en la investigación	89
5.3.1. Representaciones sociales de violencia en la familia.....	90
5.3.2. Representaciones sociales de violencia en la escuela.....	97
5.3.3. Representaciones sociales de violencia en la comunidad.....	102
Capítulo VI: Conclusiones de la investigación	106
Referencias.....	107

Listado de tablas

Tabla 1. Categorías de análisis e indicadores.....	48
Tabla 2. Nombres y Preguntas Generadoras de Cada Taller.....	50
Tabla 3. Momentos de los talleres lúdicos	51
Tabla 4. Dinámicas y actividades utilizadas/taller	52
Tabla 5. Codificación de las niñas y niños.....	56
Tabla 6. Codificación del texto por categorías y subcategorías	58

Listado de figuras

Figura 1. Triangulo de la violencia. Tomado de: (Concha Calderón, 2009).....	41
Figura 2. Departamento del Huila.....	66
Figura 3. Municipio de Neiva.....	71
Figura 4. Comuna No. 9 ó comuna norte de Neiva.....	73
Figura 5. Odios Desde el Corazón. Fuente Elaboración de la investigadora (2015)	79
Figura 6. Malos tratos por padre o padrastro. Fuente Elaboración de la investigadora (2015).....	81
Figura 7. Los silencios de mamá. Fuente Elaboración de la investigadora (2015).....	82
Figura 8. Las peleas frecuentes. Fuente Elaboración de la investigadora (2015)	85
Figura 9. El coordinador no sabe lo que pasa. Fuente Elaboración de la investigadora (2015)	86
Figura 10. Me siento aburrido, me fastidia estudiar. Fuente Elaboración de la investigadora (2015)	87
Figura 11. Las personas de mi comuna se hacen daño. Fuente Elaboración de la investigadora (2015)	88
Figura 12. Las pandillas, el miedo y la marihuana en mi comuna. Fuente Elaboración de la investigadora (2015)	89
Figura 13. Categorías Axiales de violencia en familia. Fuente Elaboración de la investigadora (2015)	91
Figura 14. Categorías Axiales de violencia en la escuela. . Fuente Elaboración de la investigadora (2015)	97
Figura 15. Categorías Axiales de violencia en la comunidad. . Fuente Elaboración de la investigadora (2015)	102

Resumen

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 las vivencias, los entornos y los recuerdos. Sin embargo no conocemos cuales son las representaciones sociales que ellos y ellas han construido en torno a estos temas.

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

El macro – proyecto citado abordó la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las Representaciones Sociales sobre paz y violencia de niños y niñas del Huila, Putumayo y Caquetá? Para su realización 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 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.

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

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

Abstract

The war and the violence make part of the daily conversations and the messages children are exposed through the different type of violence, environments and memories. However, we do not know what the social representations they have built up about this topic are.

Taking into account the aforementioned, the Master's program in Education and Peace Culture considered the vital importance to conduct a macro- research project which had as objectives identify and understand the children's social representations in Huila, Putumayo and Caquetá about Peace and Violence. This project arose from the interest to generate knowledge about peace and violence in regions strongly affected by the armed conflict in Colombia.

The above-mentioned macro-project addressed the following research question: What are the children's social representations about peace and violence in Huila, Putumayo and Caquetá? This is a qualitative research study which had the participation of 150 children between 12 and 14 years old. They were from 7 municipalities of three departments. It had the entailment of 20 co-researchers and two main investigators.

Dealing with these topics in a research requires a non-traditional approach; because of this, the present research proposal was developed from a qualitative model.

In a particular way, the researcher and masters student who presents this inform assumed as a part of the macro-project the study of the social representations about violence 704 graders of the Gabriel García Márquez School in Neiva had; whose ages range between 12 and 14 years old.

Key Words: Violence, social representations, children, school, family, community.

Introducción

La presente investigación forma parte del macro – proyecto¹ de investigación denominado “Representaciones Sociales de Niños y Niñas del Huila, Putumayo y Caquetá acerca de la Paz y la Violencia”, desarrollada al interior de la Maestría en Educación y Cultura de paz de la Universidad Surcolombiana. El estudio en mención optó por un enfoque 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 macro proyecto 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 y el contexto de cada uno.

Específicamente este documento presenta el informe final del trabajo realizado en la Institución Gabriel García Márquez de la ciudad de Neiva, da cuenta del momento descriptivo de la investigación en dos apartados: uno desde los relatos de los niños y las niñas y otro desde la interpretación de las categorías axiales construidas, esta interpretación se respalda con los aportes de diferentes autores tomados como referencia en la

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

investigación. 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 Gabriel García Márquez de la comuna nueve de Neiva.

El departamento del Huila está ubicado al suroccidente de Colombia, encerrado entre las cordilleras central y oriental. Es un corredor estratégico entre el sur y centro del territorio nacional. Cuenta con una población aproximada de 1.097.584 habitantes según datos de DANE 2011.

En el renglón de la economía, el Huila es un departamento que depende fundamentalmente de su producción agrícola, ganadera, minera (petróleo y mármol). En los últimos años la economía huilense se ha visto afectada por la construcción de dos megaproyectos hidroeléctricos con presencia de capital extranjero y de multinacionales, que han causado grandes impactos en la vida de los habitantes de las regiones norte y centro del (Informe colectivo de abogados en unidad de víctimas, 2012-2014, Huila pobreza, 2012).

Neiva se encuentra ubicada al norte del departamento del Huila, en las márgenes de la cuenca alta del río Magdalena, con una población de aproximadamente 500 habitantes y una economía basada en la explotación minero energética, el comercio y la agricultura. En los informes del POT es considerada como el municipio receptor de la población civil en situación de desplazamiento; en el informe de Naciones Unidas se ubicó a la ciudad de

Neiva dentro de los 125 municipios del país ubicados en zona de posconflicto (Informe PNUD, 2015).

La comuna nueve, denominada Comuna Norte está ubicada al norte de la ciudad de Neiva, sobre la margen derecha del Río Magdalena, entre las cuencas de la Quebrada Mampuesto y la Quebrada el Venado. Conformada por 12 barrios y cuatro asentamientos en proceso de reconocimiento. En esta comuna se ubica la Institución Educativa Gabriel García Márquez, dentro de la cual se realizó la investigación sobre representaciones sociales de violencia.

Para comprender el significado de las Representaciones Sociales que las niñas y los niños de 12 a 14 años de edad, escolarizados, de la Institución Educativa Gabriel García Márquez tienen sobre la violencia, se eligió para su realización el enfoque cualitativo (Lieblich, Tuval – Mashiach & Zilber, 1998). Se contó con la participación de 14 actores sociales: 7 niños y 7 niñas.

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

El texto completo del trabajo está dividido en 6 capítulos. El capítulo uno hace una presentación del problema investigado, objetivos y justificación. El segundo, presenta el

análisis de los antecedentes, estos evidencian que la indagación sobre RS de violencia es aún insuficiente en nuestro contexto. El tercero el referente teórico, donde se plantean los conceptos que guiaron el estudio, como son los conceptos de violencia y representaciones sociales. El cuarto 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 quinto capítulo presenta los hallazgos. Este capítulo está compuesto en primer lugar, por las descripciones de los actores y escenarios, y 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. Finalmente, el sexto capítulo contiene las conclusiones que se resultaron en esta investigación.

Capítulo I: Descripción del problema de investigación

1.1. Planteamiento del problema

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, 1996: 20).

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 un periodo denominado La Violencia el cual surge en el enfrentamiento entre diferentes grupos armados y las Fuerzas de Seguridad

² Durante el siglo. XIX fueron frecuentes las revueltas internas de los Estados Federales. Además, entre 1812 y 1886 se desarrollaron en el país nueve guerras civiles de alcance nacional catorce de carácter regional e innumerables revueltas. Así, la Guerra de los Mil Días, la última del siglo XIX, culminó en 1902.

³Ver Zambrano, F. Las guerras civiles. En <http://www.conexioncolombia.com/las-guerras-civiles.html>. Consultado el 21 de Agosto de 2015.

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

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 una división iba más allá de una simple La alternancia presidencial, implicaba que al partido político al que le tocara el turno de gobernar debía nombrar en el 50% del gabinete ministerial y de todo el aparato estatal, a miembros del otro partido. De esta forma Liberales y Conservadores se dividieron la administración del estado y excluyeron a todos los demás otros movimientos políticos que existentes en Colombia (Mesa, E: 2009).

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

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

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

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 2016, las lesiones por violencia interpersonal en Colombia registraron un total de 123.298 casos de lesiones personales, equivalente a una tasa de 252,93 casos por cada 1.000 habitantes, siendo la más baja en los últimos cuatro años. Se evidenció con los resultados que los hombres son dos más veces vulnerados en relación con las mujeres los factores de riesgo se dan cuando las personas son jóvenes entre los 20 a 24 años de edad, solteros, con nivel de educación inferior a básica secundario o secundaria baja, consumidores de sustancias psicoactivas (drogas, alcohol), los agresores son los conocidos.

cincuenta ... (cuando) ... Grupos privados, como los denominados Pájaros, operaron con el apoyo y la complicidad de las autoridades (GARCÍA-PEÑA JARAMILLO, D.(2007. Citado por: Velásquez, E (2007)

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

“Las cifras de violencia por intolerancia reflejan la gran descomposición social en la que hemos caído colombianos: esa es la violencia interpersonal, especialmente las riñas, la que origina muchas muertes violentas”, dijo el martes el doctor Carlos Eduardo Valdés, director del Instituto de Medicina Legal, al presentar el estudio Forensis 2016. De igual manera, se evidencia en este mismo año que 182 mujeres fueron asesinadas por sus compañeros sentimentales o exparejas, y otras 32 por algún familiar. Otro indicador alarmante es el de la violencia intrafamiliar (sin incluir la violencia entre parejas). El año pasado (2016) se registraron, de acuerdo con estadísticas oficiales, 26.473 eventos que fueron puestos en conocimientos de las autoridades y dieron lugar a exámenes en Medicina legal. Casi cuatro de cada diez víctimas tenían menos de 18 años: la mayoría, niños y niñas de entre 10 y 14 años, siendo los padres los principales agresores. (El Tiempo.com, 2017). En el departamento del Huila la violencia interpersonal alcanzó un total de 3.942 casos de los cuales 2.740 fueron cometidos contra hombres y 1.202 contra mujeres.

De acuerdo con Forenses, (2016) 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, se plantea que esta ha venido incrementándose paulatinamente en los últimos años. Así, en Colombia una encuesta

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

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

Por otra parte, niños y niñas han vivido de diversas maneras los impactos de las muchas 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.

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.

El Huila ha sido escenario de la lucha por el control territorial, pero de manera fundamental ha sido utilizado como zona de repliegue principalmente por las FARC. Durante los años 1998 a 2002, este grupo armado tuvo gran incidencia en las autoridades locales, alcaldías, concejos, asambleas y en el manejo de los recursos públicos de municipios como Gigante, Pitalito, Garzón, Neiva, Colombia, Baraya, La Argentina, La Plata, El Pital, entre otros (PNUD, 2010).

Con la firma de los acuerdos de paz entre el gobierno nacional y la guerrilla de las FARC, hoy constituida en partido político, los índices de violencia armada han decrecido de manera muy significativa en el departamento, sin embargo su posición estratégica frente a departamentos como Caquetá y Putumayo lo ubican como un departamento receptor de desplazados de estas zonas y esta situación genera otras formas de conflicto, que pueden convertirse en violencia si no se atienden de manera adecuada.. “El Huila es un departamento con un amplio número de víctimas, además de las que recibe de los departamentos vecinos como Caquetá, Putumayo y Tolima. Según el reporte a noviembre

de 2016, en el departamento, se encuentran reconocidas por la Unidad Administrativa para la Atención y Reparación Integral de Víctimas, un total de 170.158 personas, víctimas del conflicto armado” (Diario la Nación, 2017).

En Neiva - Huila, lugar donde se llevó a cabo la presente investigación, se viven situaciones diversas de violencia en distintos escenarios, por ejemplo en lo referente a la violencia directa representada por homicidios, en el 2017 se vive una situación preocupante, según la directora de seguridad y convivencia ciudadana de Neiva, hubo un aumento del 63% de estos casos con respecto al año 2016, pues a la fecha del informe (20 de septiembre de 2017) “se registran 63 homicidios, mientras que el 2016 se cerró con esta misma cifra” (Diario la Nación, 2017). Según la misma fuente, las comunas de mayor afectación son las comunas seis y ocho. Se presenta también un aumento del hurto al comercio en un 2% y a celulares en un 6%. En el año 2016, “más de 1.200 mujeres fueron víctimas de violencia en Neiva, según las cifras que han entregado las autoridades a propósito de la celebración del día de la no violencia contra la mujer”. A pesar de las campañas y acciones contra la violencia intrafamiliar los casos de agresión física y psicológica crecieron en un 18%, según el secretario de salud de la ciudad de Neiva Faiver Segura, quien le ha hecho seguimiento al tema. (Caracol Radio, 2016)

Además, existen hoy en la ciudad de Neiva zonas en sectores periféricos, que se han constituido como espacios vedados para circular libremente, dado que se consideran bajo el mando de un grupo perteneciente a la delincuencia común que opera en el sector, configurándose de esta manera las que se han denominado fronteras invisibles.

La Comuna 9 contexto donde se llevó a cabo la investigación, existen fronteras invisibles y es un sector de la ciudad de Neiva, considerado de alta vulnerabilidad, caracterizado por estar habitado por una población civil de estratos 1 y 2, ubicados en 12 barrios y cuatro asentamientos periféricos, donde se presentan enfrentamientos frecuentes debido entre otros aspectos al desplazamiento generado por el conflicto armado del país, en el sector no hay presencia efectiva del Estado, pues, se no se garantiza en muchas ocasiones el mínimo vital para una existencia digna.

Así mismo, los bajos niveles de comunicación y diálogo dentro de los diferentes espacios como la familia, la escuela, la calle, el barrio..., hacen que los conflictos que se generan no tengan un adecuado tratamiento y por esto produzcan expresiones de autoritarismo y maltrato a menores, estudiantes, adolescentes y mujeres debilitando el tejido social por las crisis que viven las instituciones. En este contexto, las familias soportan las fronteras invisibles en las prácticas cotidianas, como son la delincuencia, la criminalidad, la violencia intrafamiliar, la prostitución y la drogadicción, entre otros.

Los grupos de delincuencia común organizada entran a cooptar niños, niñas y jóvenes para desarrollar sus actividades ilegales y delincuenciales, generando confrontaciones por el control territorial de pandillas, combo y parches y trasladando las tensiones y la forma de solucionarlas al escenario de la escuela, según lo expresado en el PEI de la Institución Educativa Gabriel García Márquez (2013).

Las instituciones educativas ubicadas en este sector, como: Gabriel García Márquez y Eduardo Santos, se ven expuestas a las prácticas que se desarrollan en el territorio. Sin embargo, la violencia puede ser una forma de hacerse visibles, que puede convertirse en “(...) un tipo de relación entre los seres humanos y entre estos y la naturaleza que poseen en sí mismo las contradicciones que no logra resolver la estructura de poder”. (Oviedo Cordoba, Dussan Calderón, & Gutierrez, 2003).

En el ámbito escolar de esta comuna también se vivencian situaciones de violencia, ejercida desde diferentes sectores, comprendiendo tanto violencia física como violencia simbólica.

Al respecto, Castañeda (2000) manifiesta que:

“En la institución educativa se producen eventos, relaciones y situaciones donde brotan semillas de violencia en cuanto reflejan lo que la violencia misma significa: hacer justicia por la propia mano, aniquilar al diferente, usar la fuerza como instrumento privilegiado para resolver conflictos. Por supuesto en la escuela no se mata de manera generalizada, aunque eventualmente suceda. Pero desde el punto de vista del desarrollo personal y social, de la generación de oportunidades, del reconocimiento del otro también se aniquila, se afecta de manera negativa los proyectos de vida, las relaciones interpersonales, las visiones de sociedad y sus posibilidades de construcción y por ende, las maneras de vivir en los ámbitos público y privado”. (Castañeda Bernal, 1999)

En el diagnóstico realizado por la institución Educativa Gabriel García Márquez, en lo correspondiente a la caracterización de la misma se encuentran situaciones traumáticas para

el estudiante tipificadas en los siguientes casos: 296 con el 16.2% de los estudiantes manifiestan haber sufrido desplazamiento, 56 con el 3% presentan violencia intrafamiliar y por último 3 con el 0.2% abuso sexual, aunque esta situación se oculta mucho por su connotación e implicaciones sociales en el ámbito escolar (Orientación Escolar Institución Educativa Gabriel García Márquez, 2015). Igualmente, por la falta de diálogo entre los miembros de la misma familia, no solo se presenta la desobediencia de los hijos sino las riñas y enfrentamientos entre vecinos, que en muchos casos conllevan a las muertes violentas.

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

Por consiguiente la pregunta que guio este estudio fue: ¿Cuáles son las representaciones sociales de violencia de los niños y niñas de 12 a 14 años, de la institución Educativa Gabriel García Márquez de la comuna 9 de la ciudad de Neiva?

1.2. Objetivos

La investigación se propuso los siguientes objetivos:

1.2.1. Objetivo general

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

1.2.2. Objetivos específicos

- Identificar y describir las representaciones sociales, en torno a la violencia, de los niños y niñas escolarizados, en la Institución Educativa Gabriel García Márquez de la ciudad de Neiva, en los ámbitos familiar, escolar y comunitario.
- Interpretar las categorías axiales sobre las representaciones sociales de la violencia, en el ámbito familiar, escolar y comunitario, surgidas desde los relatos y las voces de las niñas y los niños escolarizados, en la Institución Educativa Gabriel García Márquez de la ciudad de Neiva.

1.3. Justificación

Este proyecto de investigación nació en primera instancia ante la necesidad de visibilizar las voces, miradas, silencios, miedos, alegrías, esperanzas, deseos, sentimientos y emociones que sobre la violencia tienen los niños y niñas entre los 12 y 14 años de la comuna 9 de la ciudad de Neiva. Es pertinente además porque proporcionó una mirada a las Representaciones Sociales que niñas y niños de la Institución Educativa Gabriel García Márquez tienen respecto a la violencia.

Abordó un problema de máxima actualidad, vigencia y trascendencia para la vida, no sólo en el departamento del Huila, sino del país, al producir conocimiento sobre lo que podemos hacer para disminuir de manera significativa la violencia en la familia, la escuela y la comunidad.

Conocer estas representaciones permitió establecer cuáles son las nociones del sentido común que las niñas y los niños han construido a partir de los discursos y las acciones que sobre violencia circulan, y vivencian en los ámbitos familiar, comunitario y escolar.

Permitió también identificar las construcciones conceptuales que se producen y reproducen en la vida diaria e influyen en el comportamiento de quienes habitamos en el país.

La relevancia y pertinencia del estudio reside en la importancia de contribuir a enriquecer el conocimiento sobre las representaciones sociales que poseen o están elaborando las niñas y los niños, sobre lo que constituye su realidad en las instituciones educativas.

Indagar sobre las representaciones sociales de violencia en contextos como la familia, la escuela y la comunidad, basados en la teoría de las representaciones sociales de Moscovici (1961), Jodelet (1984) y Abric (2001) permitirá construir desde los escenarios citados, nuevas formas de comunicación que generen una cultura de paz que trascienda las relaciones de sentido común y ofrecer intervenciones interdisciplinarias en perspectiva de lograr nuevas formas de convivencia ciudadana.

La investigación proporcionó elementos teóricos para interpretar las representaciones sociales y plantear propuestas pedagógicas que conlleven a desarmar lenguajes y modos violentos de interactuar, en muchas ocasiones legitimados desde la cotidianidad.

Visibilizará nuevas propuestas para asumir una postura ética, estética y política que permitirá reconocer al otro como un actor social válido en la diferencia y la diversidad.

Capítulo II: Antecedentes de la investigación

El presente capítulo de esta investigación tiene como propósito conocer el estado actual del conocimiento en torno a las Representaciones Sociales de Violencia. Entre las investigaciones consultadas se abordaron estudios de nivel internacional, nacional y regional. Los antecedentes se organizaron en tres categorías analíticas, la primera hace referencia a estudios sobre las representaciones sociales de guerra y violencia, la segunda es sobre la violencia en niños, niñas e instituciones educativas y la tercera referencia estudios sobre violencia, inseguridad en comunidades afectadas por la violencia armada.

2.1. Estudios sobre las representaciones sociales guerra y violencia

Tal como se enuncio al principio de este capítulo, en este apartado se presentan investigaciones de carácter internacional, nacional y regional, las cuales se relacionan a continuación: Sarrica y Wachelke (2010) de la universidad de Padua, Italia; desarrollaron un estudio denominado “Paz y Guerra como representaciones sociales: una exploración con adolescentes italianos”. El trabajo realizó una aproximación en torno a las representaciones sociales, sobre la paz y la guerra. Desde el punto de vista metodológico se administraron tareas de asociación libre en torno a estímulos relacionados con guerra y paz a 112 estudiantes de los colegios de secundaria de la ciudad de Venecia, para evaluar sus contenidos y estructuras. Se investigaron diferencias relacionadas con el sexo, la edad y la escolaridad. Se prestó atención al papel de las actividades de educación para la paz. Los

resultados indican una representación de la guerra basada en la muerte y la destrucción. La representación de la paz está basada en experiencias emocionales íntimas y positivas; parece más débil y polisémica.

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

La investigación adoptó un enfoque histórico hermenéutico y siguió un diseño etnográfico; como instrumentos se utilizaron: el diario de campo, encuesta a padres de familia, entrevistas semiestructurados 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.

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

2.2. Estudios sobre violencia en niños niñas e instituciones educativas

Con referencia a este tema se encontraron tres investigaciones de carácter internacional, una desarrollada por el Ministerio de Educación de Chile y las otras dos desarrolladas por diferentes investigadores en Francia y España, en los tres casos, se hace referencia a la violencia escolar con menores. A nivel nacional merece ser destacada una investigación desarrollada en el departamento de Cundinamarca, la cual hizo referencia explícita a las representaciones sociales de violencia entre pares (niños escolarizados). Las investigaciones referenciadas se muestran a continuación.

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 que a partir de la década de los ochenta, en muchos países de Europa y América, los 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. Blaya y Debarbieux dice:

“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), desarrollo la investigación “*Violencia y victimización en adolescentes escolares*”, en donde pretende profundizar sobre el análisis de la violencia escolar y la victimización en los adolescentes, a partir de estudiar los factores individuales, familiares, escolares y sociales. Ramos manifiesta que:

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” (Ramos, 2008: 129).

Las investigaciones relacionadas en este título aportan elementos relevantes para el estudio de las representaciones sociales de violencia en la escuela, dado que hacen referencia a situaciones escolares de violencias parecidas a las que se presentan en las instituciones educativas del Huila, donde muchos comportamientos violentos son naturalizados en la vida cotidiana y no se consideran como tales. Cabe destacar que en el caso particular de esta investigación se trascendió hacia lo familiar y comunitario.

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

Aquí se consultaron cinco investigaciones, una de carácter internacional desarrollada en el Salvador a propósito de la firma de los acuerdos de paz, una de carácter nacional

desarrollada por Medina Gallego sobre diferentes formas de violencia armada en Colombia y tres de carácter regional. A continuación se presenta una síntesis de cada una de ellas.

Umaña (2009), publicó la investigación *“Representaciones sociales de la inseguridad en el Salvador de la posguerra”*. (Umaña, 2009) Utilizó el método de estudio de casos, se trabajó con adultos mayores, adultos y jóvenes de 16 años, pertenecientes a tres municipios fuertemente afectados por las guerras civiles que vivió la nación en la década de los 80. Este exploró el problema de la inseguridad en la posguerra en los tres municipios del área. El punto histórico de partida para el estudio fue la firma de los acuerdos de paz en 1992 hasta el año 2007. Umaña concluye que la investigación:

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

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

Define la violencia CONTRAESTATAL *“como aquella agenciada por organizaciones que se colocan al margen de lo institucional, con el fin de despojar del ejercicio del poder al Estado y producir transformaciones estructurales en la sociedad generando nuevos*

modelos de organización social, político y de producción y distribución de riqueza. La violencia PARAINSTITUCIONAL la define como aquella que no tiene por objeto la transformación de la sociedad, sino, el de "garantizar", complementar y suplementar su adecuado funcionamiento cuando "el Estado no está en condiciones de hacerlo" (Medina Gallego, 2001).

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

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

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

Evidencian: el mapa de conflictos, la socialización de los estudios de caso y los hechos públicos de paz.

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

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

Quimbayo (2012) sobre la “*Violencia Antisindical: el caso del Huila en la Región Sur colombiana*” (Quimbayo Cabrero, 2013). En el documento se hace una caracterización del departamento del Huila en el concierto de la cultura multinacional y la violencia antisindical contra el magisterio huilense. Precisa que el Huila, durante la década 1986-1996 hace parte de una serie de prácticas violentas desatadas contra el sindicalismo colombiano, consistente en violencia física, evidenciadas en asesinatos, desapariciones, atentados y amenazas. Esta categoría también trasciende los objetivos de los otros tipos de violencia, generando consecuencias que atentan contra la integridad física y mental del ser humano y formas de violencia psíquica o moral enmarcan las amenazas, los señalamientos, los hostigamientos, detenciones arbitrarias. Poseen un correlato social entre la estigmatización, la indiferencia, la justificación disciplinante, el mutismo y la invisibilización. Es decir, desde las prácticas culturales se configura el modo de exclusión, formas o manifestaciones de la violencia política sistemática.

Capítulo III: Referente conceptual

Dado que la presente investigación hizo referencia a dos grandes categorías teóricas a saber: las representaciones sociales y la violencia, el referente teórico abordara expresamente estas dos categorías. En la conceptualización de las representaciones sociales se recurrió fundamentalmente a los planteamientos desarrollados por Moscovici, Abric y Jodelet. La conceptualización sobre violencia fue abordada de manera fundamental desde los planteamientos de Galtung, Blair, Abello y Muñoz.

3.1. 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.

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.

3.2. Sobre la violencia

La violencia es una realidad, que ha acompañado al ser humano a lo largo de la historia, se da en lo político, lo social, lo familiar, lo escolar; en 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 dialogo y los procesos de concertación y cuando esto se da, el conflicto es asumido como fuente de construcción, crecimiento y progreso, en ocasiones, el conflicto llega a generar situaciones de agresión y violencia. La negociación es una técnica de resolución pacífica de conflictos, y se da cuando dos o más partes involucradas dialogan cara a cara, analizando la discrepancia y buscando un acuerdo que resulte mutuamente aceptable, para alcanzar así una solución a la controversia.

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 Blair, 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. (Calderón, Concha. 2009).

Precisa además Johan Galtung que la violencia es el resultado del fracaso en la transformación de los conflictos, la raíz de la violencia se encuentra en la incapacidad de transformar los conflictos por medio del dialogo.

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

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

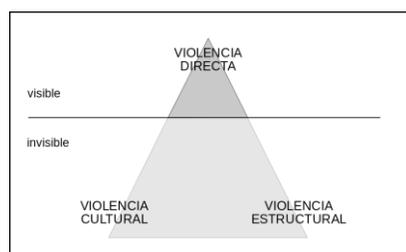


Figura 1. Triángulo de la violencia.
Tomado de: (Concha Calderón, 2009)

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

Otro tipo de violencia es la violencia estructural *“se trata de la violencia intrínseca a los sistemas sociales, políticos y económicos mismos que gobiernan las sociedades, los estados y el mundo”* (Calderón, Concha. 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”* (Calderón, Concha, 2009). Este tipo de violencia cultural hace que los otros dos tipos de violencia parezcan correctos o al menos no equivocados.

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

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

Para Abello las formas culturales de violencia son:

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

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

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

Capítulo IV: Metodología del estudio

Este estudio centró su interés en la interpretación de las representaciones sociales de violencia de los niños y niñas de la Institución Educativa Gabriel García Márquez de la ciudad de Neiva. Este trabajo partió de reconocer que las representaciones sociales son una forma de conocimiento que posibilita la producción de comportamientos y la comunicación entre los individuos. Las representaciones sociales *“constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal....presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica”* (Jodelet 1986: 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 permitirán 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 permite obtener una comprensión sobre las representaciones y sus significados para las niñas y los niños expresados en los relatos de sus experiencias.

4.1. Enfoque y diseño del estudio de investigación

Para el abordaje del estudio dentro del enfoque cualitativo, se emplearon algunos elementos del 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 que resulta de las relaciones y pasa de una construcción individual a una construcción social (Gergen & Warhus, 2003). El conocimiento sobre el mundo social es una construcción falible y subjetiva. En tal sentido las narraciones se consideran construcciones situadas a las que las personas dan forma en función de los marcos de interpretación que utilizan, con una determinada audiencia y en un momento y contexto particular (Domínguez 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).

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).

4.2. Unidad de análisis y unidad de trabajo

La unidad de análisis para la investigación estuvo constituida por los niños y las niñas escolarizados en la Institución Gabriel García Márquez del municipio de Neiva, con edades entre los 12 a 14 años. Como unidad de trabajo se seleccionaron 14 personas, 7 niños y 7 niñas, pertenecientes al grado 7°. La selección de los participantes se llevó a cabo teniendo en cuenta 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.

- No presentar problemas de salud o limitaciones físicas o sensoriales que les dificultara integrarse a los talleres y a las actividades lúdicas previstas.
- Niños y niñas con facilidad para establecer relaciones con otras personas.

4.3. 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 permitió el surgimiento de categorías emergentes. Las categorías y subcategorías de análisis se presentan en la tabla 1.

Tabla 1. Categorías de análisis e indicadores

Categorías de análisis	Concepto	Subcategorías	Indicadores
Representaciones sociales de 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.

4.4. 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 Institución Educativa Gabriel García Márquez de la ciudad de Neiva, las cuales circulan en las interacciones cotidianas y exponen las representaciones sociales que poseen frente a las categorías del estudio. Los relatos se obtuvieron en dos momentos distintos y con la utilización de técnicas de recolección de la información diferente también utilizada en cada momento.

4.4.1. 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 ameno, grato y tranquilo, para producir piezas de expresión gráfica, pictórica, gestual o corporal sobre sus experiencias, opiniones, reflexiones y sentimientos acerca de la violencia en los ámbitos familia, escuela y comunidad.

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

Los talleres lúdicos se desarrollaron con grupos de niños y niñas entre los 12 a 14 años; fueron orientados por la investigadora y se organizaron a partir de una pregunta generadora, la cual guió la selección de las actividades para los niños y niñas y la dinámica general del taller (ver tabla 2).

Los relatos generados por los niños en los talleres, fueron transcritos y se tomaron como elementos fundamentales en el proceso de análisis de la información.

Tabla 2. Nombres y Preguntas Generadoras de Cada Taller

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

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

Las sesiones de trabajo fueron grabadas en audio, video o registro fotográfico.

Cada taller implicó la realización de varias sesiones. Se entienden por sesiones las reuniones con los niños y las niñas las cuales duraron 2 horas en promedio. Cada sesión de trabajo se dividió en momentos de actividad claramente diferenciadas los cuales se presentan en la tabla 3.

Tabla 3. Momentos de los talleres lúdicos

Momentos	Duración	Objetivo	Actividad
Bienvenida	15 minutos	Promover la comunicación abierta, espontánea y tranquila al interior del colectivo	Dinámica de bienvenida
Empecemos Jugando	30 minutos	Promover un ambiente lúdico entre los participantes	Juego colectivo
Tematización	15 minutos	Presentación del tema de trabajo del taller.	Conversación
Expresando-ando	50 minutos	Promover la expresión verbal, pictórica gestual o corporal de los niños y niñas en relación con la 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 lo visto y lo escuchado	30 minutos	Promover la reflexión y la expresión de niños y niñas en relación con los productos	Conversación
Cierre	10 minutos	Concluir la sesión y abrir la expectativa de un nuevo encuentro	Despedida

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

El taller lúdico combinó actividades lúdicas con actividades de discusión y reflexión donde 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, video, foros. 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 niños y niñas sobre violencia, comprender las causas y formas de relación que dan cuenta de ellas. Las actividades utilizadas en cada taller se presentan en la tabla 4.

Tabla 4. Dinámicas o actividades utilizadas en el desarrollo de los talleres

No. Taller	Dinámica o actividad aplicada
1	Bingo de Presentación
1	Imagen estática sobre violencia
1	Análisis y reflexión sobre las imágenes
2	Periódico fantástico
2	Recuerdos
3	Dramatización
3	Reflexión sobre la dramatización
4	Juego Teatral
4	Cuento Caperucita Roja desde el punto de vista de lobo
5	Dibujo sobre la violencia
5	Reflexión sobre la canción "Desaprender la Guerra" de Luis Guitarra
5	Cajita de Sorpresas

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

Momento 2, Encuentro individual con la investigadora: El segundo momento tomó la forma de un encuentro individual con el investigador en el que primó el diálogo

provocado a través de una entrevista abierta. En la entrevista se utilizaron dibujos realizados por los niños o las niñas en los encuentros lúdicos los cuales obraron como elementos generadores del diálogo. Este momento se desarrolló con niños y niñas escogidos intencionalmente por la investigadora que aceptaron tener ese encuentro. Los encuentros se realizaron en el colegio, en el salón de clase, aula telefónica. Cada entrevista duró entre 15 a 20 minutos aproximadamente. Se realizaron 5 entrevistas con cada niño o niña participante, una entrevista por cada taller, se realizaron en total 15 sesiones de entrevistas.

4.4.3. Técnicas de recolección de la información.

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

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

La aplicación de esta técnica en este estudio se sustenta en que niños y niñas poseen información valiosa acerca de las representaciones sociales de 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 violencia. Los relatos generados en los grupos de discusión se transcribieron para poder ser analizados posteriormente.

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 estimularon 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.

4.5. Estrategia de sistematización

La estrategia de sistematización se desarrolló utilizando elementos de la teoría fundada (Glasser y Straus, 1967). La Teoría fundada se *deriva* “...de datos recopilados”, y una de sus características fundamentales es la estrecha relación entre la recolección de los datos, su análisis y la elaboración de teoría basada en los datos obtenidos en el estudio (Strauss y Corbin 2002:13).

La Teoría Fundada genera teoría a partir de la información proporcionada por los sujetos sociales, que viven o están relacionados estrechamente con la problemática estudiada. Esta teoría intenta explicar fenómenos o procesos sociales (Rodríguez Gómez et al). De acuerdo con Trinidad et al. (2003), el de análisis se desarrolla en etapas así: 1) identificación de los incidentes para asignarle códigos; 2) comparación de los códigos sustantivos, conceptos y categorías, y 3) integración de estos elementos en una teoría que se elabora a partir de los datos que permitan construir hipótesis teóricas.

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

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

tres siguientes al momento interpretativos. A continuación se describen cada una de las etapas del proceso de sistematización

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 participan se muestran en la tabla 5.

Tabla 5. Codificación de las niñas y niños

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

Fuente: Elaboración de la investigadora (2015)

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

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 la investigadora

agrupar “*un conjunto variopinto de fragmentos de entrevista que comparten una misma idea*”, lo que se transformó en la base de la codificación abierta (Valles 1997:349).

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

Tabla 6. Codificación del texto por categorías y subcategorías

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

Fuente: Elaboración de las investigadoras (2015)

La codificación del texto se llevó a cabo usando diferentes colores por categoría, este uso de colores, permitió que al momento de iniciar el estudio de los relatos se emplee todo el texto.

Etapa 3. Codificación abierta. Codificar en la Teoría Fundada impele al investigador a “*crear categorías a partir de una interpretación de los datos*” (Rodríguez Martínez 2008:153). La codificación abierta se asumió como un proceso analítico en el cual la investigadora identificó, en los relatos de niños y niñas, los conceptos fundamentales

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

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

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

Una vez codificados los incidentes identificados en las transcripciones se agruparon en categorías. Las categorías son “*conceptos derivados de los datos, que representan*

fenómenos los cuales respondieron a la pregunta: ¿qué pasa aquí? Una categoría contiene “ideas analíticas pertinentes que emergen de los datos” (Strauss y Corbin, 2002:124).

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

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

Capítulo V: Hallazgos de la investigación

En este capítulo se expone el resultado de análisis de los relatos referidos a las representaciones sociales de la violencia. Está compuesto en primer lugar, por textos de tipo descriptivo que contienen relatos y expresiones 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: familia, escuela y comunidad.

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.

5.1 Descripción de actores y escenarios

5.1.1. Descripción de actores.

Para el desarrollo de la investigación, se decidió trabajar con niños y niñas del grado séptimo, específicamente con el curso 704 el cual tiene como directora a la profesora Martha Lucia Castellanos.

Varias razones justificaron la selección del grado 704 para hacer parte de esta investigación. En primer lugar el hecho de contar con la directora de curso garantizó mayor cercanía con los estudiantes y agilizó las dinámicas de los talleres, el desarrollo de entrevistas a profundidad y los permisos institucionales para las jornadas de trabajo en

horario extraescolar. En segundo lugar los niños y las niñas están ubicados dentro de las edades establecidas en el macro proyecto. Y en tercer lugar a nivel institucional se tomó la decisión de reubicar, en el curso 704 a los estudiantes que no fueron recibidos en otras instituciones educativas por problemas de comportamiento⁹, estudiantes que han reprobado y que llegan en condición de desplazamiento. El hecho descrito hace que este grupo de estudiantes sea estigmatizado, lo que genera muchos señalamientos entre docentes, estudiantes, directivas y comunidad educativa de la institución en general, llegándose en ocasiones al uso de calificativos tales como: “los otros, todo lo que sobra de Neiva”.

Aunque el curso 704 tiene una población de 32 escolares, se decidió trabajar con 14 personas 7 hombres y 7 mujeres; esta reducción de personas se hace teniendo en cuenta que los instrumentos definidos requieren un contacto muy cercano con los actores participantes para el desarrollo de talleres sobre las categorías de análisis establecidas.

La caracterización de los actores sociales seleccionados es la siguiente:

NIÑAS

CÓDIGO: M1, 12 AÑOS. Vive con mamá en asentamiento, en condición de desplazamiento. Excelente estudiante desde el punto de vista de rendimiento académico, monitora del grupo, maneja liderazgo, dedicada, solidaria, atenta, buen comportamiento, responsable, cumplida, colaboradora. La respetan y son afectuosos con ella.

⁹ Por problemas de comportamiento se hace referencia al manual de convivencia: artículo 32 niños y niñas con difícil manejo en convivencia escolar.

CÓDIGO: M2, 12 AÑOS. Vive en asentamiento con padres y hermanos. Cumple con sus obligaciones pero reporta demasiada inasistencia, presenta dificultad de aprendizaje, se integra fácilmente, vive muy alegre según lo manifiesta.

CÓDIGO: M3, 13 AÑOS. Vive en Barrio, con mamá y hermanos. Excelente estudiante, comprometida, colaboradora, buen comportamiento, interés en el estudio, honesta, se reconoce de mal genio.

CÓDIGO: M4, 14 AÑOS. Vive en barrio con mamá. Enferma de epilepsia, en condición de desplazamiento. Buena compañera, presenta dificultades de orientación, nerviosa, le gusta hablar y hacer según ella parche.

CÓDIGO: M5, 14 AÑOS. Vive en barrio con mamá. Evade clase, tiene dificultad para seguir reglas, hace indisciplina, rinde poco académicamente, manifiesta una actitud negativa.

CÓDIGO: M6, 14 AÑOS. Vive en asentamiento con papás. Manifiesta un comportamiento conflictivo, con frecuencia agrede a golpes o con palabras soeces, se enfrenta a puños con los niños. Le tienen muchos apodos y los compañeros poco la respetan.

CÓDIGO: M7, 14 AÑOS. Vive en asentamiento, con papás. Alegre, colaboradora, dinámica, conciliadora, buena estudiante.

NIÑOS

CÓDIGO: V1, 13 AÑOS. Vive en asentamiento con mamá. Inquieto, indisciplinado, poca preocupación por el estudio, le gusta fomentar situaciones de desorden.

CÓDIGO: V2, 14 AÑOS. Vive en asentamiento con mamá y padrastro. En condición de Desplazamiento. Presenta discapacidad visual y serios problemas de salud. Falla frecuentemente a clase, su madre también posee discapacidad física. Es atento, responsable, solidario, comprometido y dinámico.

CÓDIGO: V3, 13 AÑOS. Vive en barrio con mamá y padrastro. Fomenta el desorden en el salón, golpea a los compañeros y le gusta molestar a las niñas.

CÓDIGO: V4, 13 AÑOS. Vive en el barrio con los papás. Buen comportamiento y participación, es noble con sus compañeros.

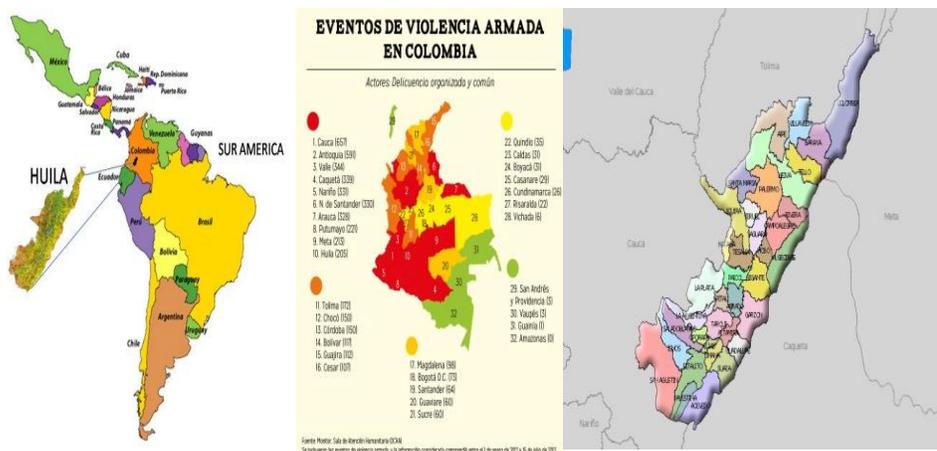
CÓDIGO: V5, 14 AÑOS. Vive en el barrio, con mamá. En condición de Desplazamiento. Es retraído, callado, indisciplinado, según sus compañeros, es irresponsable, llega tarde a clases, juega brusco con sus compañeras, por lo cual es apartado del grupo.

CÓDIGO: V6, 13 AÑOS. Vive en barrio con sus papás. Es callado y siempre risueño, no presenta buen rendimiento académico y tiene dificultades con su comportamiento. Le gusta estar bien elegante.

CÓDIGO: V7, 14 AÑOS. Vive en la vereda el Venado con padres y hermanos. Enfermo de asma, es irrespetuoso con las niñas, agresivo, de comportamiento morboso según ellas, le gusta coger las cosas ajenas, genera indisciplina constante, maltrata a sus compañeros, coge a golpes los pupitres, le gusta la burla y se ríe de los demás. Lo apodan piquiña en el barrio.

5.1.2. Descripción de los escenarios.

5.1.2.1. Departamento 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, donde está

situada la ciudad de Neiva, forma parte del Valle del Magdalena, tiene una extensión de 5.716 km² y presenta áreas de gran aridez, razón por la cual en la época de la conquista Gonzalo Jiménez de Quezada nombró como “Valle de las Tristezas”.

El departamento del Huila conforma un espacio regional periférico al sur de Colombia, incrustado como una cuña entre el occidente y el oriente del país y que coincide fisiográfica e hidrológicamente con el Alto Magdalena. Conecta el piedemonte amazónico simultáneamente con el occidente y con el centro de Colombia; se constituye además en el cruce de caminos de la extracción de productos agropecuarios y silvícola que provienen de la región amazónica colombiana y del mismo territorio Huilense con destino a Bogotá y Cali.... (Montoya y Jiménez, 2005).

Su ubicación geográfica ofrece una diversidad de pisos térmicos que influyen en los estilos de relación que establecen sus habitantes, sus hábitos de vida, el uso del suelo y los procesos de poblamiento. Cuenta con aproximadamente 930.000 habitantes, de los cuales el 86% viven en las cabeceras de los 37 municipios que lo conforman incluyendo a Neiva su capital.

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”* (Departamento Administrativo de Planeación, 2001). 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.” (Oviedo Cordoba & Bonilla Baquero, 2004)

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.

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

encuentro de comunidades que emancipan sus saberes, mitos y leyendas ; y en sus fiestas regionales se identifican con el sentir de su pueblo organizado, luchador en la movilización social con rostro de mujer ancestral heroica “ en la Gaitana”. Las nuevas generaciones conservan la identidad con los inicios de la fiesta de San Juan y San Pedro, que la pierden con el poder y dominio en el consumismo del licor y la banalidad de la fiesta. Los niños y las niñas gozan y vivencian en los matachines su efusividad y libertad. En lo teatral conservan el acompañamiento de la comparsa, con sus máscaras, trajes, colores y tradiciones.

5.1.2.2. *Municipio de Neiva*

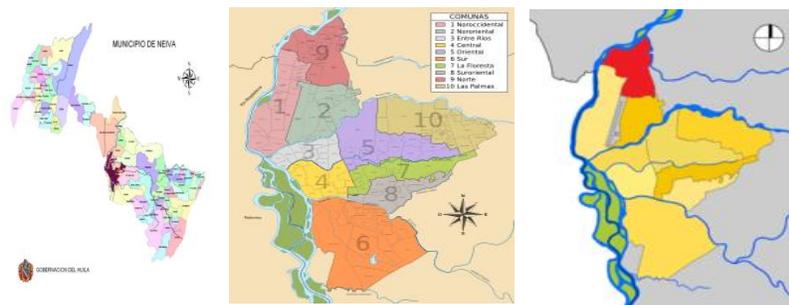


Figura 3. Municipio de Neiva

Neiva, capital del departamento del Huila, está ubicada al norte de este en las márgenes de la cuenca alta del río Magdalena, entre las cordilleras central y oriental, cruzada por los ríos las Ceibas y Río del Oro con una extensión de 1532 kilómetros cuadrados y una altura de 442 metros sobre el nivel del mar, razón por la cual la zona urbana y gran parte de la zona rural es de clima cálido. Se considera que Neiva alberga una población aproximada de población aproximada de 500 mil habitantes.

Existen muchas versiones sobre el origen del nombre de la ciudad de Neiva, el historiador Joaquín García Borrero sugiere que el nombre de Neiva *“pudo provenir de Haití, en donde los españoles encontraron un río que los naturales llamaban Neyve o Neyva”*.

La ciudad basa su economía en la agricultura y la ganadería, también en el sector industrial, donde se destaca la explotación de petróleo y gas natural. La industria fabril está poco desarrollada; no obstante, en Neiva se han instalado fábricas de productos alimenticios, bebidas, jabones, cigarrillos y licores. La actividad agroindustria, en manufacturas ha logrado un desarrollo importante en los últimos años. La actividad comercial se realiza de manera fundamental con la capital de la república.

A nivel educativo, Neiva cuenta con 37 instituciones educativas oficiales a las cuales están adscritos 170 establecimientos educativos entre colegios y escuelas. A nivel privado cuenta con 135 establecimientos educativos que van desde el preescolar, primaria y secundaria.

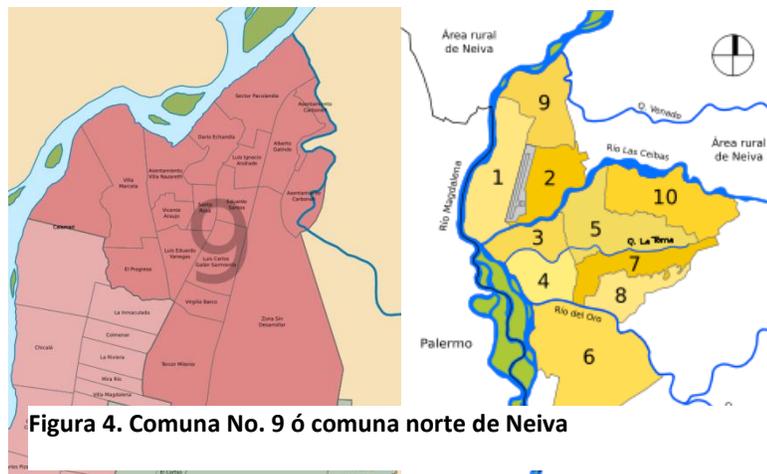
Tienen presencia varias universidades siendo la más importante la Universidad Surcolombiana, si se tiene en cuenta su cobertura, el número de programas de pregrado y postgrado y el impacto de la investigación y la proyección social, además es la única pública de carácter presencial.

El turismo es incipiente y sin duda, la oferta en este campo, está determinada por las fiestas del San Pedro y San Pablo y el reinado nacional del bambuco, conocidas en el país. La gastronomía y la riqueza de sus manifestaciones culturales, sus danzas reflejadas en las

rajaleñas, bailes populares, comparsas y desfiles, atraen cada un alto número de turistas de diferentes regiones.

Neiva, aparece enmarcada en los informes del POT como el municipio receptor de la población civil en situación de desplazamiento, estas personas por lo general se ubican en los barrios periféricos de la ciudad o en asentamientos, algunos de ellos ubicados en la comuna 9 o comuna norte.

5.1.2.3. Comuna No. 9 ó comuna norte de Neiva



Denominada Comuna Norte o Nueve de la ciudad de Neiva. La Comuna 9 está localizada en el norte del área urbana sobre la margen derecha del Río Magdalena, entre las cuencas de la Quebrada Mampuesto y la Quebrada El Venado. Limita al noroccidente y occidente con el corregimiento de Guacirco; al nororiente y oriente con el corregimiento de Fortalecillas; y al sur con la Comuna 1 y la Comuna 2.

La comuna 9 cuenta con 12 barrios y 4 asentamientos. Algunos sectores de la comuna 9, de manera fundamental los asentamientos y los alrededores del barrio Alberto Galindo, vivencian una problemática compleja relacionada con la delincuencia común y el tráfico y consumo de sustancias psicoactivas, enmarcando profundamente un medio difícil y hostil para sus habitantes.

En esta comuna no. 9, se encuentra ubicada la Institución educativa Gabriel García Márquez, que es considerada como una estrategia cultural en el sector, con el interés de centrar los procesos dinámicos con sentido histórico y cultural, para que permita articular el entorno social con el quehacer educativo.

5.1.2.3. Institución Educativa Gabriel García Márquez

Se encuentra ubicada en el barrio Alberto Galindo, cuenta con una población estudiantil aproximada de 1.890 estudiantes, el 60% corresponde a mujeres y un 40 % corresponde a hombres distribuidos en la sede principal y 4 sedes afiliadas, fue fundada en el año 1988, en el antiguo terreno del basurero municipal de Neiva, donde presta ya 27 años de labores académicas y de servicio a la comunidad.

Los estudiantes en su mayoría provienen del sector; en el diagnóstico realizado por los docentes para la estructuración del PEI se precisa que las familias están conformadas de la siguiente manera: el prototipo de familia de la Institución educativa la conforman la familia

monoparental conformada por un solo progenitor con uno o varios hijos, la familia nuclear conformada por esposos e hijos, la familia conyugal conformada por esposo y esposa y las familias ensambladas o compuestas conformadas por esposos, hijos comunes, e hijos de anteriores uniones de uno o ambos esposos.

En un alto porcentaje las personas en edad productiva son desempleadas y las que poseen empleo carecen de estabilidad laboral, llevando un nivel de vida con muchas dificultades económicas en la mayoría de las familias, ya que por lo general, los padres de familia tienen como actividad económica el comercio informal, denominado popularmente como “rebusque”, factor que incide para que un alto porcentaje de menores, en edad escolar tengan que aportar económicamente en su familia laborando en diferentes actividades.

Según datos PEI institucional, se plantea como reto proyectar y fortalecer nuevas relaciones entre la educación, familia y sociedad para entretejer dinámicas que coadyuven a fortalecer la institución misma directamente con la comunidad en contexto. Este proyecto educativo parte de reconocer y fortalecer la política educativa de “colegios de calidad en el municipio de Neiva”, prioridad por estar estratégicamente en la periferia y desde una mirada en su modelo pedagógico “Escuela del Desarrollo humano Integral”, que procura forjar la convivencia pacífica y solidaria en la resolución de los conflictos.

En el currículo se hace referencia explícita a la formación integral y la cultura de paz aparece implícita como un contenido específico en la programación del área de ética.

Aparece con carácter transversal e interdisciplinario en las diferentes áreas que conforman el plan de estudios oficialmente establecido por el MEN.

En el año 2014, se inicia una nueva experiencia de aplicación de la Ley 1620 de 2013 y su Decreto reglamentario 1965, con formatos y procesos, rutas a seguir en el ejercicio de la reconciliación, atendiendo a la dinámica que sugiere su aplicación en el proceso pedagógico acordado por el Comité de Convivencia Escolar de la institución.

5.2. Las voces de los niños y niñas. De los códigos abiertos a las categorías axiales. Momento descriptivo

Las voces de los niños y las niñas obtenidas en los talleres y en las entrevistas permitieron desentrañar los conceptos, ideas y sentidos que tienen los niños y las niñas acerca de la violencia. La codificación abierta resulta del examen minucioso de los datos para identificar y conceptualizar los significados que contienen los textos recogidos. 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).

Los códigos que surgieron son tanto códigos abiertos como códigos *in vivo*. Los primeros describen lo que el niño o la niña expresa y los segundos son expresiones literales aportadas 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 complejas. Estas son llamadas categorías axiales. El momento descriptivo que aquí se presenta hace referencia a tres escenarios: familia, escuela y comunidad.

5.2.1. La violencia en la familia desde las voces de los niños y las niñas.

Los niños y las niñas representan la violencia con un sentimiento de odio. Los niños y niñas odian al padre porque le pega a la mamá *“Yo odio a mi papá, porque él le pegó a mi mamá”*. *Porque no ha compartido con él “La maldad es cuando, por ejemplo mi papá nunca ha vivido conmigo, él no responde por mí económicamente”* o porque el padre lo ve como un pecado *“Una vez me dijo que yo fui un pecado para él, de una maldad que yo le hice”*. V3VF.

Los niños y las niñas representan la violencia como rencor en el corazón “El odio es cuando uno odia a una persona, es cuando hay un rencor en el corazón.” V2VF;

La representación de la violencia en la familia como un sentimiento de odio se evidencia a través de códigos abiertos como: rencores, rabias, maltrato, abandono, maldad, ofensas.

Esta representación social de la violencia en la familia muestra como causas del odio: “los golpes con puños”, “las malas palabras que reciben la mamá y los hermanos por parte del papá o del padrastro”, o “cuando llega borracho o en sano juicio con pedanterías de autoridad y con derecho a tratar mal a la mujer y a los hijos”. Los golpes, las groserías y las amenazas son constantes. Estos dos relatos sustentan esos momentos: *“yo odio a mi papá porque el maltrataba a mi madre, él era un borracho que no quería responderme, le pegaba a mi mamá, le pegaba puños y yo me daba cuenta de cómo mi papá le pegaba a mi mamá, la maltrataba mucho,” a mí también me pegaba y me trataba mal, me ofendía a mí y a mi hermanito lo trataba mal y lo ofendía. “Por eso lo odio, odio a mi papá”*. VFV2.

El odio que tienen niños y niñas es aprendido de la relación con los padres, (papá, mamá y padrastro), sucede en la vida privada de la familia. Cada actor social describe con sus relatos contando sus rabias y temores, los niños descargan su soberbia con una sola palabra odio, odio y odio. Estos odios, son guardados en el corazón. *“El odio es cuando uno le tiene rencor a otra persona. Uno guarda ese odio dentro”*. *“Odio hacia adentro por algo”* *“El odio uno lo guarda en el corazón y es difícil sacarlo de ahí”* *“El odio cuando alguien hace daño y no lo puedo sacar del corazón”* *“Yo creo que nunca voy a poder vaciar eso que tengo odio”* M4VF; V2VF; V3VF.

De ahí que se define “EL ODIO” como una representación social de violencia en la familia El odio aparece asociado a sentimientos como la rabia y el rencor. *“Cuando uno le tiene rabia a su papá, lo odia”, lo mira mal, le dice groserías. El odio es “cuando uno le tiene rencor porque le hizo algo y uno guarda ese odio dentro del corazón.”* VFM4.

El odio aparece en comportamientos dirigidos a los padres o padrastros como mirarlo mal, decirle groserías, tener dolor, no poderse quitar la rabia y retenerla dentro del corazón. *“yo odio a mi papá, porque mi papá me hizo una maldad y dejo a mi mamá y él me odia, el no responde por mi económicamente”*. VFV3. *“La palabra odio es cuando uno odia a otra persona, cuando uno tiene un rencor, una maldad en el corazón. El odio es cuando uno ha hecho algo muy malo y uno lo guarda en el corazón y es muy difícil sacarlo de ahí”*. *“opino que el odio es cuando alguien le ha hecho algo a uno y uno guarda eso en el corazón de uno y yo creo que nunca voy a poder vaciar ese odio que tengo”*. VFV3.

De ahí que la categoría axial es denominada “Odios desde el corazón”. En la figura 5 se ilustra la relación de los códigos abiertos.

Otra representación social de la violencia es los malos tratos por el padre y del padrastro.

Los niños y las niñas viven el maltrato con sentimientos de dolor e impotencia y se expresa



Figura 5. Odios Desde el Corazón. Fuente. Elaboración de la investigadora (2015)

como: golpes con puños a la mamá, palabras que ofenden, papá borracho, padrastro enfermo, hijo que enfrenta, mamá que llora, padrastro que trae el alimento y por esa razón controla todo.

Lo cual permite plantear la categoría axial “Malos tratos por el padre y el padrastro” en esta categoría, la representación de la violencia en la familia se evidencia en enfrentamientos porque los hijos salen a defender a su mamá de su padre o padrastro, la violencia familiar es sentida cuando el padrastro, coge a mamá e hijos y los golpea. En este relato el papá llega borracho, trata mal a la mamá y a sus hijos, les pega y les dice groserías, el dolor se siente cuando el niño ve a papá borracho dándole puños a mamá, golpeando a sus hermanos.

Cuando miran a su mamá llorando. *“Yo estaba durmiendo, cuando al ratico escuché a mi mamá llorando porque mi papá llegó otra vez borracho y le estaba pegando puños y todo*

eso. Ese día yo le lancé un pailazo a mi papá y yo le pegue en la cabeza. Como yo tengo un hermanito chiquito entonces yo Salí a correr”. VFV2. .

También la violencia es representada como resentimiento hacia el padrastro. El resentimiento surge por el maltrato hacia la mamá y los hermanos aunque el padrastro sea el proveedor en la familia *“Ese viejo es mi padrastro nos da alimento, nos da todo, pero si no que él, es muy mamón.” VFM.* El padrastro es considerado como aquel que trae el alimento y el sustento económico, ese mismo hombre los trata mal a ellos y a su mamá, *“Mi padrastro, cuando mamá se juntó con él, entonces la quería mucho, la invitaba a salir y un día ósea, el sufre de la cabeza, él se enloquecía si no toma los medicamentos y él cogía a mi mamá a darle duro. De tanto darle duro, un día mi hermano trató de defenderla para que no le pegara más y entonces mi hermano se metió a defenderla y entonces le dijo este chino pendejo güevón y le pego”. VFM4.* *“Ese señor que nos quiere pegar a mí y a mis hermanos. Entonces el viejo nos hizo ir a nosotros de la casa y mi mamá mantiene así, yo no sé qué le pasa a ella también con ese señor. Bueno él nos da todo, pero es muy intenso”. VFM4.* En los relatos anteriores se define la categoría axial “Maltrato expresado por padre y padrastro”. La figura 6 ilustra esta relación de los códigos y las categorías axiales.



Figura 6. Malos tratos por padre o padrastro. Fuente Elaboración de la investigadora (2015)

Como una tercera tendencia en esta categoría denominada violencia en la familia se encuentra: “Los silencios de mamá”. Los niños y las niñas representan la violencia en la familia con expresiones que aluden al papel de las madres en la relación con la formación de los hijos. Los niños y niñas consideran que es violencia, cuando las madres dejan salir los hijos sin ningún control a la calle, “madres que son alcahuetas”, “madres permisivas”, y “madres que no escuchan a sus hijos”. Así lo muestra este relato *“O sea yo pienso, que algunas veces mi mamá no me escucha, cuando yo necesité que me escuchara, yo le digo lo que me pasó. Pero ella no me escucha, ella no es tan alcahueta con uno, porque la mamás son muy alcahuetas, los deja mucho callejear, por el descuido de la mamá les deja meter un cigarrillo, y unos están en pandillas por culpa de la mamá, la mamá nunca lo apoyo, nunca estuvo allí” VFM5.*

En esta categoría se representa la violencia en la familia con la expresión: “los silencios de MAMÁ”. Se evidencia en el siguiente relato *“Mi mamá es maltratada, golpeada por ese señor yo no sé qué le pasa a ella, yo le digo que lo deje pero ella dice que no. Mi mamá dice no me entiende, no entiende lo que quiere el hijo, no escucha. Hay mamás que le dice a sus hijos que no sirve para nada, que es un sinvergüenza”. VFM3.*

La categoría axial denominada “Los silencios de mamá” surge de la relación de códigos ilustrados en la Figura 7

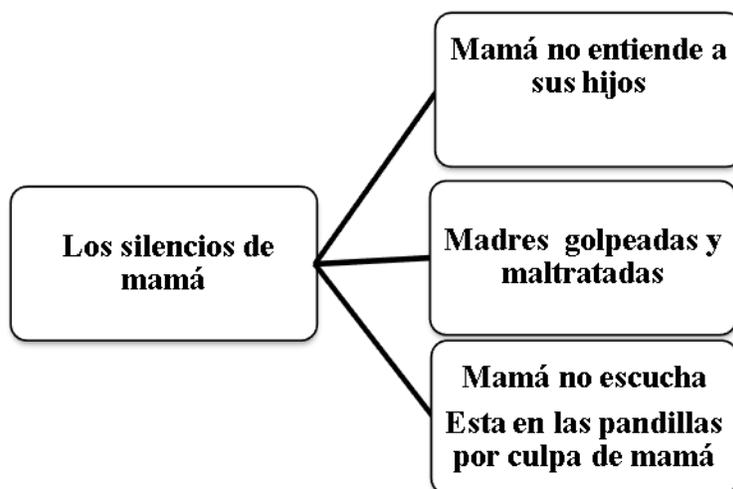


Figura 7. Los silencios de mamá. Fuente Elaboración de la investigadora (2015)

5.2.2. La violencia en la escuela desde las voces de los niños y las niñas.

Realizada la codificación abierta se construyó la descripción de violencia escolar, basada en los relatos de los niños y las niñas. La violencia en la escuela es el resultado de todos los ambientes en que el niño y el adolescente construyen su vida, existiendo una estrecha relación entre los problemas familiares y sociales. Las peleas frecuentes se configura como la primera categoría axial, con códigos abiertos, como: Reclamos con rabia, colocar apodos, dejar de ser amigos, ofender con la palabra, las amenazas, los chismes que provocan agresiones físicas y verbales y las peleas casadas. Los niños y las niñas evidencian estas manifestaciones de violencia entre estudiantes, entre los profesores y entre directivas.

En la violencia escolar surge la categoría axial denominada “Pelear permanentes”. Como lo indican los siguientes relatos, *“las peleas empiezan cuando la niña le reclama con rabia por algo o porque le dijo alguna palabra mala y después se agarran o se halan las mechas y se agreden”*. VEM4.

La costumbre de colocar apodos *“Pero, las peleas son porque a ella no le gusta que le digan caballo, pero ella empieza a relinchar en el salón”*. *“A ella no le gusta que la llamen caballo pero le gusta provocar”*.

Asimismo la violencia escolar se representa cuando las peleas se dan porque dejaron de ser los súper amigos *“Yo era amiga de ella”, éramos super amigas, y ahora ya no somos”*.

VEM4. Las peleas permanentes, una tendencia de representación de violencia en la escuela se concibe frecuentemente por las interacciones entre el lenguaje corporal, gestual y verbal.

Las diferentes maneras de hacer los reclamos, a menudo se enfrentan con agresiones físicas, agresiones verbales, no se escuchan, se gritan y se hacen daño físico y emocional. Y simplemente dejan de ser amigos. *“Yo también me agarre con Alison, porque ella me dice cosas a mí, ya no es mi amiga”, a “tratarnos mal a decirnos marica”, obviamente yo le respondí a ella. “Ella se metía mucho conmigo” y “yo le dije a mi prima y mi prima le reclamo a ella y ella se le alzó y le decía que ya q no sé qué, entonces mi prima le dio en la jeta”* VEV2. A menudo se presentan estos conflictos porque se tratan mal, se dicen groserías y se agraden. *“para mí la violencia es agredir al otro, física y verbalmente y “cuando uno le dice palabras que verdaderamente lo ofenden” y “cuando a uno “le agreden físicamente con la mano con una parte del cuerpo que a él le molesta”*. VEV3.

La violencia se representa en las peleas cuando el maltrato se acompaña de las amenazas y los chismes *“empezó a tratarme mal y me dijo que se lo recogiera y yo le dije que no”, porque yo no se lo tire y ni mucho menos al ventilador, pero los demás chismosos decían que sí y nada. Entonces “me amenazó” VEM4.* Los niños y niñas provocan peleas porque se suben de tono y llegan a las amenazas hasta agredirse. Estas peleas generalmente empiezan por chismes y amenazas. *“las peleas empiezan con chismes, por ejemplo en los colegios, los muchachos se dan duro por chismes y se amenazan” diciendo, “ahí nos vamos a ver a la hora de salida”.* En los colegios, los muchachos se dan duro por chismes y se amenazan” diciendo, *“ahí nos vamos a ver a la hora de salida”.* VEV2 el chisme en la escuela indispone, genera malestar. *“Aquí más de uno le quiere dar duro a Alison porque ella es muy metida y chismosa y se mete hablar lo que no es y cuando no le toca”.* VEV2.

Algunas de estas peleas vienen de tiempo atrás, o en los barrios donde viven los niños y cuando llegan al colegio cogen con más fuerza. En la escuela las “peleas cazadas”, *“Esa pelea hace rato la tengo cazada con esa china que se mete en todo” VEV3*” aquellas que desde hace rato están acumuladas y de un momento a otro estallan y se dan duro en el colegio. La figura 8 ilustra la relación de la categoría axial con los códigos abiertos.



Figura 8. Las peleas frecuentes. Fuente Elaboración de la investigadora (2015)

Otra forma de representar la violencia escolar se asume desde el rol de cómo ven los estudiantes al coordinador, por tal razón esta categoría axial se denomina “el coordinador no sabe lo que pasa”. Se sustenta en los siguientes códigos abiertos: el coordinador mandó a llamar a la mamá, la niña me insulto delante de mi mamá y el coordinador, el coordinador me dijo no se junte con ella, el coordinador no sabe lo que pasa. Los niños y niñas perciben la figura del coordinador como una persona que no resuelve los conflictos. *“La escuela se ha convertido en el lugar donde las peleas se encuentran y por eso hay tantos conflictos, pero el coordinador no hace nada” VEV6. “y el coordinador mandó a llamar a la mamá. Ese día mi mamá no pudo venir pero vino al medio día. Y Alison “me insultaba delante de la mamá y del coordinador y yo no le decía nada”, yo esperaba a que ella acabara. Entonces “el coordinador me dijo que no me juntara con ella porque después ella me metía en problemas, no le pare bolas”. VEM4.*

Los problemas que traen los niños, desde la casa y sus entornos no parecen ser asunto de la escuela, pues cuando el coordinador interviene para resolver y dar una solución su mejor consejo es evitarlo y que se den las manos del perdón. *“Las peleas genera mucha violencia”. Me genera el recuerdo cuando “mi hermano mayor se peleaba con un compañero de clases” porque mis padres tuvieron problemas con los de él. Y el*

coordinador no tenía ni idea lo que pasaba en la casa” VEV4. Para Los niños la violencia en la escuela se vive con desmotivación, la escuela desconoce los conflictos entre las familias y las comunidades. Y en ocasiones no se toman medidas y todo se concluye con una amonestación escrita o verbal, de acuerdo con la falta, o con el compromiso de no volver a pelear. Ver figura 9.



Figura 9. El coordinador no sabe lo que pasa. Fuente Elaboración de la investigadora (2015)

La siguiente categoría axial en violencia escolar se denomina “Me siento aburrido, me fastidia estudiar”, los códigos abiertos y códigos in vivo que acompañan esta categoría son: aburrimiento, desmotivación, me fastidia estudiar, prefiero hacer fuera del salón, las mujeres hablan de paz y los hombres de violencia, me burlo y molesto. También mencionan que los ambientes en la escuela son aburridos *“me siento con aburrimiento, me siento desmotivado y prefiero hacerme fuera del grupo, el coordinador me dice que me entre al salón” VEV7.* *“Las mujeres hablan de paz y los hombres hablan de la violencia”.* Y *“las peleas hacen parte de la violencia”, VEV3.* *“me burlo de lo que veo en el colegio y molesto”.* VEV7. Niños y niñas están diciendo que la escuela es aburrida, que le fastidia



Figura 10. Me siento aburrido, me fastidia estudiar. Fuente Elaboración de la investigadora (2015)

estudiar y eso provoca malestar en la escuela. La figura 10 ilustra la relación de la categoría axial con los códigos abiertos.

5.2.3. La violencia en la comunidad desde las voces de los niños y las niñas.

Los niños y las niñas representan la violencia en la comunidad al mencionar en sus relatos que la violencia surge porque “las personas de mi comuna son agresivas” VSV4. O porque “Las personas se hacen daño, por odio y por cobrar venganza” VSV1. “Ese odio y la venganza la cobran porque hay unos que se citan entre sí, porque digamos, yo le hice daño a él y viene el hermano como a defenderlo a él”, si pillan, ahí se van formando más peleas y va cogiendo rabia la familia de él con mi familia y se van formando más problemas”. VSV1. Lo cual configura la categoría axial, “las Personas de mi comuna se hacen daño”, los actores sociales describen códigos abiertos como la gente se hace daño por odios y envidias, la gente se hace daño por cobrar venganzas, la gente hace daño por chismes, la gente sale a vengarse con machetes. “No se respeta entre ellos mismos, porque si les tocan a los hijos, ellos le hacen daño”, la familia se les mandan con machete; porque el hijo mayor no se deja. Los humillan, porque los vecinos inventan chismes y a los otros



Figura 11. Las personas de mi comuna se hacen daño. Fuente Elaboración de la investigadora (2015)

les da mucha rabia. VSM5. La figura 11 ilustra la relación de la categoría axial y los códigos abiertos en niños y niñas.

Otra forma de representar la violencia en la comunidad es la categoría axial “Las pandillas, el miedo y la marihuana en mi comuna”. Son los códigos abiertos los siguientes; Las pandillas se adueñan de las calles; Las pandillas producen miedo; las pandillas hacen que los amigos fumen marihuana; La policía le da miedo y no va por allá; Agreden con cuchillo. En diferentes relatos se describen esta representación social “las pandillas se quieren adueñar de las calles, por eso hay gente que no le gusta, ósea que no dejan pasar los buses; por estar fumando marihuana las pandillas los roban”, meten marihuana y aconsejan a los amigos en malos pasos”. VSV5. Y las pandillas provocan miedo en la comuna, “sentí miedo por las pandillas de la comuna, porque son peligrosas y me sentí amenazada”.

VSM5. En los relatos se registra la situación en donde viven los niños “Donde yo vivo, vivía una gente, unos muchachos, unos pandilleros que mataron los de la banda de los malos, ya no existen. Cada nada habían problemas, se escuchaban tiros, tiraban piedras por la casa de nosotros donde quedamos amenazados por eso, era constante. Ahora ya no, porque a uno de ellos lo mataron, estaban desaparecidos. “La policía no iba para nada, porque les daba miedo, ellos amenazaban a los vecinos, a los que les caía mal”. VSV6. “Los muchachos se volvieron ampones por las malas juntas, porque las mamás son alcahuetas con ellos, de pequeños, yo los conocí, ellos eran mayores, al que mataron tenía



Figura 12. Las pandillas, el miedo y la marihuana en mi comuna. Fuente Elaboración de la investigadora (2015)

16 años el año pasado”. VSV7. “el cuento lo comparo con el barrio, cuando algunas bandas o pandillas de la calle no les gusta que otras personas u otras pandillas se metan a los callejones de ellos. Les dicen que no se metan porque ese barrio es de ellos y los otros los atacan, les pegan, “los agreden con cuchillos o los matan”. VSV2. La figura 12 ilustra la categoría axial denominada “las pandillas, el miedo y la marihuana en mi comuna” y relaciona los códigos abiertos de la misma.

5.3. Interpretación de las categorías axiales generadas en la investigación

En esta etapa del proceso de la investigación se realiza una interpretación de las categorías axiales construidas en el momento descriptivo. Como ya se expresó, las categorías axiales, se construyeron a partir de los códigos abiertos y los códigos in vivo que tienen alguna relación.

“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)).

En los textos interpretativos estructurados en este apartado, se hace una interpretación y explicación de las categorías axiales definidas para cada una de las dimensiones abordadas en el proceso de investigación a saber: Violencia en la familia, violencia en la escuela y violencia en la comunidad.

5.3.1. Representaciones sociales de violencia en la familia

Las representaciones sociales de violencia en la familia están representadas en tres (3) grandes categorías axiales estructuradas a partir de los códigos abiertos y códigos in vivo, los cuales a su vez se respaldan en los relatos de niños y niñas como actores sociales de la investigación. La figura 13 ilustra esta categorización axial.

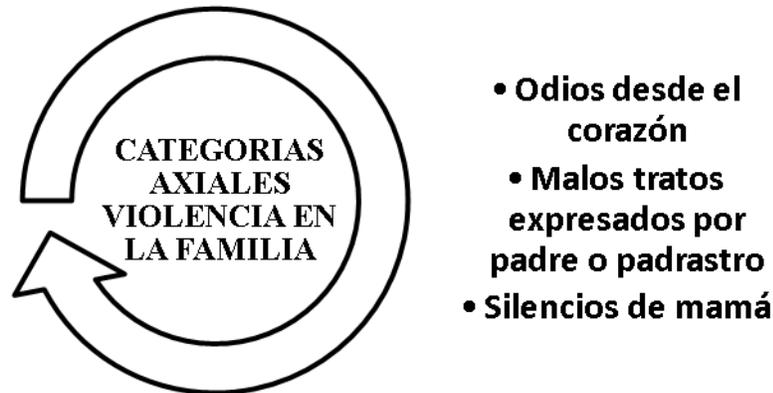


Figura 13. Categorías Axiales de violencia en familia. Fuente Elaboración de la investigadora (2015)

Los niños y las niñas describen que al interior de la familia la violencia se vive de manera cotidiana. Los hechos de violencia se evocan desde las experiencias emocionales vividas, (Fontaine Pepper, 2000), representadas en recuerdos que han dejado marcas que se evidencian en expresiones de rabias, odios, y rencores, en agresiones directas y en el silencio por parte de las víctimas de los hechos de violencia. De ahí surgen las tres categorías axiales expresadas: “odios desde el corazón”, “malos tratos expresados por padre o padrastro” y “silencios de mamá”.

Acerca de los odios predominan dos imágenes negativas en la vida de estos actores sociales el papá biológico que los abandona y los maltrata y el padrastro que no es reconocido como autoridad y también maltrata, tanto a la mujer como a los menores de la casa, “Escucho a Mamá llorando porque papá le pega puños borracho” (VFV3). La imposibilidad de reaccionar frente al maltratador, genera en la víctima un dolor emocional, dolor que se vuelve frecuente y se almacena en recuerdos que marcarán para siempre en la vida de estos niños, hasta convertirse en un daño emocional.

El odio, la rabia, la ira como sentimientos son recurrentes en los relatos de los niños: “Cuando uno le tiene rabia a otra persona, lo odia”, lo mira mal, le dice groserías. El odio es “cuando uno le tiene rencor a la otra persona porque le hizo algo y uno guarda ese odio dentro” (VFM4). Esta recurrencia de situaciones fueron las que motivaron la construcción de la categoría axial denominada “odios desde el corazón”.

El odio es considerado como un sentimiento de aversión o de rechazo de una persona hacia otra o hacia algo, quien odia por lo general desea el mal para la persona odiada, el odio se origina en gran medida cuando el dolor emocional es recurrente. El dolor emocional, puede ser considerado como esa *“sensación incómoda que nos queda después de vivir una experiencia que podemos calificar de desagradable o muy desagradable”* (Tamariz Saldaña, 2008). Cuando el dolor emocional no puede ser superado, porque no se recurre a una ayuda o porque la situación desencadenante del dolor persiste (el maltrato por ejemplo) este dolor se convierte en daño emocional. El daño emocional es considerado ya como un trauma que podrá afectar las reacciones futuras y que para salir de él por lo general se requiere ayuda profesional (Tamariz Saldaña, 2008).

Referente a los “Malos tratos expresados por padre o padrastro”, Los actores sociales representan la violencia familiar con agresiones físicas y psicológicas promovidas por una imagen masculina (padrastro o padre biológico), causante de los malos tratos e incapaz de mantener un hogar seguro. La figura del padre o padrastro, legitima la tradición cultural de la violencia patriarcal, dado que tanto padres como padrastros, imponen el poder y abusan

del mismo, provocan el miedo. Es como un grito desesperado, quedan atrapados en condición de víctimas madre e hijos, dado que constantemente son victimizados. *“Cuál es la trampa de la victimización? La trampa es que uno queda encerrado en un concepto de derrotado, Es decir, que quien se victimiza porta una cárcel que dice: “soy un pobrecito, estoy derrotado, todo me sale mal”. Como consecuencia, no puede disfrutar ningún logro, ni triunfar, pues esto sería un “pecado” para el concepto que él mismo armó y en el que se quedó atrapado. (Stamateas, Bernardo. La nación opinión 9 de marzo de 2017).* Esta situación que es repetida continuamente en la cotidianidad de estos hogares son los causantes de dolor, angustia, desamparo y rabias que se inundan en las emociones del odio, y se anidan en el corazón de muchos niños y niñas. *“un día mi papá llegó borracho a la casa, mi mamá siempre le decía que por qué malgastaba la plata en cerveza y que no respondía. Entonces mi papá le dijo a mi mamá que nunca va dormir Con ella y se puso bravo y se acostó en el piso y al ratico se acostó en la cama y tumbó a mi mamá, escuché a mi mamá llorando porque él le estaba pegando puños y todo eso. (VFV2).*

La categoría (Silencios de mamá), expresa dos situaciones complejas, por un lado el silencio de la mamá cuando no es capaz de reaccionar ante el maltrato ejercido por su esposo o compañero sentimental y por otro el silencio de la madre cuando no acompaña a su hijo en el proceso de formación y le permite que haga lo que quiere convirtiéndose en lo que ellos denominan como “alcahueta”.

En el primer caso la madre es considerada maltratada y muda, estos silencios permiten que el maltrato por parte de su esposo o compañero permanente continúe de manera indefinida,

no solo hacia ella, sino que se involucra en estos a los menores: a los hijos o a los hijastros *“Yo no sé qué le pasa a mi mamá con ese señor” (VFM4)*. Estos maltratos se vivencian de manera directa en forma de golpes, peleas, gritos, apodos e insultos, generando en las personas maltratadas silencio y miedo. *“Mi mamá me pega mucho por culpa de mi padrastro, el viejo no le gusta que me visiten, ni que tenga novio y cuando llega alguien dice que chinos tan porquerías y que después voy hacer novia y quien sabe que me deje tocar. Entonces mi mamá no le gusta dejarme hablar con nadie se pone brava y me pega. (VFM4)*.

La madre maltratada y muda, evidencia una situación de *“violencia contra la mujer como uno de los mecanismos sociales fundamentales por los que se fuerza a la mujer a una situación de subordinación respecto de hombre”* (Organización de las Naciones Unidas, 2013). La violencia hacia la mujer es una manifestación directa del patriarcalismo que impera en muchas regiones de Colombia y particularmente en sectores populares, el hombre sigue considerando a la mujer como su propiedad o como un objeto del cual puede disponer a su antojo ejerciendo su autoridad. *“... Yo estaba durmiendo, cuando al ratico escuché a mi mamá llorando porque él le estaba pegando puños y todo eso. Ese día yo le lancé un pailazo a mi papá y yo le pegue en la cabeza. Como yo tengo un hermanito chiquito entonces yo Salí a correr. A veces es que él va a la casa a tratar mal a mi mamá”*. (VfV2).

En el segundo caso, los niños y las niñas se sentían solos, poco acompañados, no son escuchados por su mamá ni comprendidos, la imagen de mamá se ausenta, la sienten

culpable, alcahueta y en silencio. *“O sea yo pienso, que algunas veces mi mamá no me escucha, cuando yo necesité que me escuchara, yo le digo lo que me pasó. Pero el apoyo de mi madre, que ella no es tan alcahueta con uno, porque la mamás son muy alcahuetas, los deja mucho callejear, por el descuido de la mamá les deja meter un cigarrillo, y unos están en pandillas por culpa de la mamá, la mamá nunca lo apoyo, nunca estuvo allí”*

(VFM5).

La agresión y la violencia se pueden manifestar de innumerables formas y el silencio es una de las más poderosas que se conocen, excluidas las físicas. “Mientras que las personas ligadas por el amor o por una amistad profunda pueden pasar buenos ratos en silencio, en las relaciones personales perturbadas el silencio siempre expresa una profunda irritación y un querer lastimar al otro” (Abdalá, 2016).

El silencio consiste en no expresar en palabras lo que está presente en los pensamientos privados y excluir al otro, descalificándolo. Quien calla, siempre lo hace por causas emocionales. (Abdalá 2016), cita entre otras las siguientes:

1) El rencor y la agresión: por hechos ocurridos en el pasado que se juzgan injustos, inmerecidos y que además ocasionaron daños, tal es el caso de los golpes o las agresiones físicas recibidas por parte del marido, o el padre.

2) El temor a las consecuencias: la madre considera que al decir lo que piensa o al salir a

defender a su hijo le traerá consecuencias peligrosas (maltrato físico o abandono). Es decir, prefiere el silencio para no exponerse a riesgos y así no resultar perjudicado.

3) La resignación: cuando se juzga que no tiene sentido hablar ya que no se generará ninguna diferencia ni cambio.

El silencio agresivo con frecuencia tiene un efecto destructivo en quien lo ejerce y en quien lo padece, ya que afecta tanto la salud física, como la emocional.

A menudo creemos que ser indiferente es una actitud pasiva que consiste en no desarrollar una acción. “Sin embargo, la indiferencia no consiste sólo en dejar de hacer algo. Consiste en dañar mediante la supresión de nuestra intervención allí donde nuestra intervención sería esperable” (Redacción Día a Día, 2010).

Los niños, esperan de la madre la intervención protectora, el consejo y la orientación, esperan algo de la persona más cercana. Cuando esa espera se ve frustrada, la relación se resiente. Se transforma en indiferencia, la cual constituye también una forma de violencia, es otra forma de silencio que se instala en las relaciones familiares como un tóxico que afecta en pequeñas dosis.

Los niños y niñas han sido emocionalmente maltratados, buscan guardar un secreto que hace daño y que lo acompañará por el resto de su vida. Y sin tener respuesta a ese daño, sobrevive, tal vez con los años perdona, pero no olvida: “Cuando el odio no se puede sacar

del corazón”, “Yo odio a mi papá por una maldad que el me hizo y yo ese odio no lo puedo sacar del corazón” VFV3. Cada relato deja ver diferentes formas en que se ejerce la violencia y se borra la identidad en niños y niñas.

5.3.2. Representaciones sociales de violencia en la escuela.

Las representaciones sociales de violencia en la escuela se agruparon en tres (3) grandes categorías axiales, las cuales se estructuraron a partir de los códigos abiertos y códigos in vivo, estos códigos, a su vez se respaldan en los relatos de niños y niñas como actores sociales de la investigación. La figura 14 ilustra esta categorización axial.



Figura 14. Categorías Axiales de violencia en la escuela. . Fuente Elaboración de la investigadora (2015)

La primera categoría axial mediante la cual se representa la violencia en la escuelas se denomina: “las peleas frecuentes”, estas peleas, se suscitan por diferentes causas, en ocasiones por discrepancias al interior de la institución, en otros casos por el uso de palabras descalificadoras o apelativos (apodos), por envidias entre los compañeros y finalmente por problemas familiares y de vecindad que se generan fuera de la institución y

al no ser resueltos, esa carga emocional llega a la escuela. Las peleas por lo general son de tipo verbal (insultos, sobrenombres, hablar mal), las peleas que comprometen agresiones físicas se dan con mayor frecuencia en los hombres.

En todos los casos se hace referencia a la violencia directa y no se reconocen en las representaciones sociales de los y las estudiantes participantes de la investigación situaciones que aludan a la violencia simbólica o a la violencia estructural. Quizá esta situación se deba a que “solamente en el último siglo, el significado de violencia se ha ampliado hacia el maltrato psicológico” (Eljach, 2011). Además, como lo expresa Valdivieso (2009), “muchas de las agresiones verbales se considera que forman parte de los estándares normales de la interacción entre los jóvenes y, además, son comportamientos generalizados; por ejemplo, afirman que los apodosos son casi un rito de inclusión dentro del grupo” (Valdivieso Tocornal, 2009).

No se puede desconocer que esa violencia que no se ve y que se refiere a la violencia psicológica o simbólica puede causar mucho más daño al ser humano que la violencia directa: “También es cierto que apenas me has pegado alguna vez, de verdad. Pero aquellas voces, aquél rostro encendido, los tirantes que te quitabas apresuradamente y colocabas en el respaldo de la silla, todo eso era casi peor para mí”. (Franz Kafka, *Carta al padre*).

Algunas peleas en la escuela provienen de situaciones familiares o del vecindario, en este sentido se puede afirmar que la violencia en la escuela no es “un hecho aislado producto de algún estudiante desviado o de un profesor sobrepasado, es fundamentalmente una

expresión de modos de relación instalados en nuestra sociedad” (Valdivieso Tocornal, 2009). Kaplan (2006) plantea que esta violencia “está anclada en determinados contextos socioculturales e institucionales”. Corresponde a forma de violencia estructural que se instala en el corazón de la escuela.

Otro aspecto que genera “peleas constantes” hace referencia a la envidia entre compañeros, la envidia se dirige hacia algún compañero que se destaca o que tiene algún comportamiento diferente al de los demás: “ella se cree más que los demás” VSM5. La envidia afecta las relaciones entre pares y la capacidad de generosidad y reconocimiento.

La categoría axial que se ha denominado “Las peleas frecuentes” puede corresponder a la parte visible de otras formas de violencia como la violencia psicológica o violencia estructural (violencia indirecta). Pelear es “una forma habitual de dirimir conflictos entre estudiantes” (Organización de las Naciones Unidas, 2013), en tal sentido puede enmascarar otras formas de violencia más complejas que en muchas ocasiones pasan desapercibidas en el ámbito escolar.

En la segunda categoría axial la violencia escolar se representa como “El coordinador no sabe lo que pasa” con esta categoría se evidencia como los hechos de violencia en la escuela se ven como situaciones aisladas que reciben un tratamiento individual o de corte clínico, Valdivieso (2009) precisa que en Chile, si bien es cierto que la formación en Paz y convivencia “son parte del currículum formal (objetivos fundamentales transversales), no han tenido un desarrollo suficiente, por lo que los abordajes a estos temas se realizan

principalmente cuando se produce algún acto de violencia que estremece a la comunidad educativa” (Valdivieso Tocornal, 2009).

En la institución Gabriel Garcia Marquez, los participantes de la investigación sienten que los profesores, pero de manera fundamental las directivas, no se interesan por los hechos de violencia que ellos denuncian y limitan su actuación a intervenciones superficiales, tal como se evidencia en el siguiente relato *“me insultaba delante de la mamá y del coordinador y yo no le decía nada”, yo esperaba a que ella acabara. Entonces “el coordinador me dijo que no me juntara con ella porque después ella me metía en problemas, no le pare bolas”*. VEM4.

En estos casos la violencia en la escuela es representada como el desconocimiento de las directivas institucionales a los hechos que acontecen cotidianamente en la escuela y a la forma convencional de abordar las soluciones. Para abordar las situaciones de violencia en la escuela, “las directivas utilizan formas tradicionales, como la disuasión y el castigo, la suspensión o la citación a los padres. La violencia escolar, no se puede abordar como cualquier otra falta de disciplina, ni como un problema individual del estudiante, dado que se produce de manera masiva en el entorno escolar” (Eljach, 2011).

La tercera categoría se denominó “me siento aburrido, me fastidia estudiar” “El aburrimiento es considerado un estado emocional desagradable, en el que el sujeto siente cansancio, fastidio o tedio. El Aburrimiento es un sentimiento negativo ante algo repetitivo

o sin interés; va acompañado de sensación de alargamiento del tiempo” (López Aguilar & Sánchez Dorantes, 2010).

Los estudiantes que participaron en la investigación manifiestan que tienen aburrimiento frecuente y desmotivación por el estudio “*me siento con aburrimiento, me siento desmotivado y prefiero hacerme fuera del grupo, el coordinador me dice que me entre al salón*” VEV7. En estudios recientes sobre fenómenos de violencia escolar se manifiesta que “La escuela ya no es necesariamente legítima hoy se considera que el saber debe ser algo funcional e inmediatamente utilizable...” (López Aguilar & Sánchez Dorantes, 2010). Los jóvenes no le encuentran sentido a lo que aprenden en la escuela, dado que no encuentran aplicación inmediata en sus vidas, no le encuentran valor al conocimiento académico y les resulta distante.

Para López Aguilar, las causas del aburrimiento en por lo menos tres categorías:

“PASIVIDAD, no tener en que entretenerse, no tener con que divertirse, estar desocupado, no tener nada que hacer.

HACER ALGO QUE NO LES GUSTA: Cuando algo no te gusta, no querer hacer algo, no tener ganas de hacerlo, no estar interesado en lo que se hace, hacer algo desagradable o que no llama la atención.

SENSACIONES Y SENTIMIENTOS: cansancio, sueño, flojera, fatiga, soledad, indiferencia, desanimo”.

Se puede agregar que el aburrimiento en la escuela también puede estar asociado a la carencia de un proyecto de vida, razón por la cual el estudiante no encuentra motivaciones para estar en ella, este aburrimiento genera a la postre situaciones de violencia, relacionadas con peleas, malos tratos o simplemente situaciones de rebeldía ante las normas y las dinámicas institucionales, las cuales al no ser tratadas de manera adecuada generan enfrentamientos en diferentes sectores, viéndose estos como hechos de violencia.

5.3.3. Representaciones sociales de violencia en la comunidad.

Las representaciones sociales de violencia en la comunidad están representadas en dos (2) grandes categorías axiales estructuradas a partir de los códigos abiertos y códigos in vivo, los cuales a su vez se respaldan en los relatos de niños y niñas como actores sociales de la investigación. La figura 15 ilustra esta categorización axial.



Figura 15. Categorías Axiales de violencia en la comunidad. . Fuente Elaboración de la investigadora (2015)

La primera categoría axial que representa la violencia en la comuna es mencionada como “Las personas de mi comuna se hacen daño”, el daño se constituye como las acciones que ejerce una persona hacia otra con el propósito de lastimar y hacerle sentir mal.

En la comuna, el daño está asociado con las personas del barrio con sentimientos de odio, amenaza, venganza y chismes, es así como las peleas se van formando, creando tensiones que hacen del ambiente un lugar en conflictos y de violencia, “porque también las personas no se valoran, y no saben valorar a las otras personas y siempre quieren vivir en guerra”, VSV4. Generalmente las personas quieren hacer daño porque hay odios guardados, o porque le inventaron un chisme “Las palabras que pueden generar conflictos son los chismes, las bromas y mucho más como enfrentamientos”. “Los chismes dicen las cosas que no son, en las que ven que la gente es buena y generosa inventan y hablan mal de ellos”. VSM5. El chisme se vuelve recurrente en el barrio, crea un daño mal intencionado, con el propósito de incidir en el desprestigio del otro y así alterar la relación simbólica de la confianza, el aprecio y el respeto. Uno de los peores casos que genera el chisme es el estigma (ver Goffman 2003) que marca a las personas (identidad) de algún valor negativo, las excluye, en algunos casos las limita, las faculta, excluye o confina en ciertas prácticas y espacios. “La gente se hace daño entre sí, porque la gente es egoísta con las demás personas y les gusta el maltrato, la pelea, la envidia, los chismes, y a mí me duele que la gente sea así”. VSM3. “No me duelen los actos de la gente mala, me duele la indiferencia de la gente buena”. Martin Luther King.

El odio y el chisme sentimientos fuertes que representa las frecuentes tensiones del barrio “Algunas personas de mi barrio son malas, tiene rencor, lo odia a uno, Ósea no quiere verlo, lo mira mal. Le dice malas palabras, lo odia, todo el tiempo lo mantiene criticándolo, hablando mal de esa persona y lo odia, lo odia, lo odia”. VSV2. Se generaliza sentimientos de maldad, envidia y venganza también entre familias “Algunos que se van entre sí, supongamos yo le hice daño a él y viene el hermano como a defenderlo a él, si pilla y ahí se va formando más peleas, se va cogiendo rabia entre la familia de él y la familia de nosotros y se va formando más peleas” VSV5.

Y la segunda categoría axial denominada “Las pandillas, el miedo y la marihuana en mi comuna”. Aquí en esta categoría las relaciones de las personas y su entorno se forman por el poder y el miedo, que imponen las pandillas para el control en su zona, junto al consumo de sustancias alucinógenas. “Porque la gente no se respeta, se quieren adueñar de las calles, porque hay gente que no les gusta ósea, no dejar pasar las buses, por estar fumando marihuana, las pandillas” VSM5.

Las pandillas conciben su prestigio alrededor de la violencia entre más crueles son más respeto generan en el barrio “y es por las pandillas, se tiran la gente en las calles y no quieren que se metan por allí y a veces hay muerte y porque también siempre quieren vivir en guerra”. VSV4. Las pandillas es un problema grave que padece la comuna en los sectores socioeconómicos bajos se establecen con fuerzas y con identidad y este es el temor de los actores sociales, ellos se sienten en la casa desprotegidos y muchos jóvenes se identifican con los símbolos y la rebeldía de las pandillas “Según ellos en el cuerpo de

ellos, es una costumbre rayarse la piel, hacerse tatuajes o con lapiceros. Y bueno, la camándula se la ponen supuestamente para que mi Dios los bendiga a ellos y la portan por protección y lo mismo los estudiantes algunos de ellos portan la correa gruesa y con diseños diabólicos, grandes, gruesas para lucirlas como calaveras para sentirse grandes con poder a mí me gusta sus vestimenta”. VSV6.

De todas maneras la comunidad manifiesta que vivir con las pandillas es estar constantemente en peligro la comunidad y los muchachos del barrio, “Donde yo vivo, vivía una gente, unos muchachos, unos pandilleros que mataron los de la banda de los malos, ya no existen. Cada nada habían problemas, se escuchaban tiros, tiraban piedras por la casa de nosotros donde quedamos amenazados por eso, era constante. Ahora ya no, porque a uno de ellos lo mataron, estaban desaparecidos. La policía no iba para nada, porque les daba miedo, ellos amenazaban a los vecinos, a los que les caía mal”. VS

M5. De tal manera que la comuna, su barrio su entorno es un lugar donde las pandillas se adueñaron del barrio, atemorizan a la gente e imponen el poder y crean las barreras invisibles donde la comunidad no se puede pasar.

Capítulo VI: Conclusiones de la investigación

Referente a las representaciones sociales que sobre la violencia tienen los niños y niñas entre los 12 a 14 años de la Institución educativa Gabriel García Márquez de la comuna nueve de la ciudad de Neiva, se pueden plantear las siguientes conclusiones.

1. Los niños y las niñas en sus representaciones sociales sobre violencia, se refieren de manera fundamental a la violencia directa, tal como queda evidenciado en las categorías axiales construidas tanto en los ámbitos de la familia, como en la escuela y la comunidad. Estas representaciones las construyen a partir de la realidad vivida en su cotidianidad, marcada por el maltrato, la agresión física y las peleas cotidianas. Sin embargo es importante precisar que muchas veces esta violencia directa está relacionadas con situaciones de violencia estructural o cultural como abuso de poder por parte del padre hacia los hijos o hacia la esposa, por considerar que ellos son los proveedores y por tanto quienes tienen potestad para imponer las cosas.
2. Los niños y las niñas, reconocen que los comportamientos violentos son aprendidos desde la casa y la comunidad y se reproducen en la escuela en las interacciones entre pares y con los profesores, visto así, la violencia escolar es una forma más de expresión de lo que se vive en la cotidianidad. Se reconoce como una forma de violencia en la escuela el desconocimiento por parte de las directivas de los hechos que acontecen en los entornos familiares de los niños, lo cual ocasiona que los problemas de violencia se aborden desde enfoques tradicionales. *“La violencia escolar, no se puede abordar como cualquier otra falta de disciplina, ni como un*

problema individual del estudiante, dado que se produce de manera masiva en el entorno escolar” (Eljach, 2011).

3. En el ámbito familiar se reconoce el silencio como una forma de violencia: El silencio se percibe desde varias perspectivas: una que impide a la víctima reclamar por miedo a continuar siendo agredida, el temor a las consecuencias: la madre considera que al decir lo que piensa o al salir a defender a su hijo le traerá consecuencias peligrosas (maltrato físico o abandono). Estas agresiones provienen por lo general de los hombres (esposos o compañeros permanentes) hacia sus cónyuges, reflejando un legado de la cultura patriarcal que se evidencia todavía en muchas relaciones. Se prefiere el silencio para no exponerse a riesgos y así no resultar perjudicando a su familia. Otra forma de silencio está relacionado con la falta de acompañamiento de la madre para con sus hijos, los niños y las niñas se sienten solos, poco acompañados, no son escuchados ni comprendidos. Una tercera forma de silencio es el denominado “silencio agresivo” y se presenta cuando un integrante de la familia ante una discusión o un problema presentado decide no hablar con la persona implicada, lo excluye y lo aísla.

4. En las narraciones de los niños y niñas acerca de la violencia en la escuela se evidencia como se justifican formas de violencia como un mecanismo para hacerse escuchar y reclamar sus derechos, estas situaciones se dan en muchos casos ante la ausencia de una autoridad que regule los conflictos cotidianos, pues consideran que las directivas están ausentes al no enterarse de lo que sucede en su entorno.

5. Los niños y las niñas, asocian los hechos de violencia directa a situaciones generadas por sentimientos relacionados con la ira, la envidia y el miedo, entre otros. Estos sentimientos se generan porque existen situaciones que los desencadenan, como el maltrato físico o verbal. El odio es considerado como un sentimiento de aversión o de rechazo de una persona hacia otra Tamariz Saldaña, precisa que quien odia por lo general desea el mal para la persona odiada.

Los sentimientos de odio o rabia, no son tratados en la familia ni en la escuela pudiéndose convertir en daños emocionales. El daño emocional es considerado ya como un trauma que podrá afectar las reacciones futuras y que para salir de él por lo general se requiere ayuda profesional (Tamariz Saldaña, 2008).

6. Los silencios como forma de violencia se representa fundamentalmente en la familia y se asocian con la indiferencia “la indiferencia no consiste sólo en dejar de hacer algo. Consiste en dañar mediante la supresión de nuestra intervención allí donde nuestra intervención sería esperable” (Redacción Día a Día, 2010). Se evidencia cuando el hijo no siente la protección de la madre o cuando encuentra que esta no ejerce ninguna autoridad sobre ellos y los deja hacer lo que quieren (madres alcahuetas).

Referencias

- Abdala, Elias Norberto (2011 20 de noviembre) para VIVA del 20-11-11. Copyright ©
Elias Norberto Abdala. El silencio una forma de violencia. Artículo.
- Abello T, J. (2002). Violencias y culturas; seguido de dos estudios sobre Nietzsche y Foucault, a proposito del mismo tema (Ediciones Uniandes: Alfaomega Colombiana ed.). Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Abello T., J. (2003). Violencias y Cultura. Bogotá: Cesó: Ediciones Uniandes: Alfaomega Colombiana.
- Abella, M.C. y Vargas Ortiz, A. (2002). Justicia de Paz y solución de conflictos cotidianos en Neiva, Ibagué y Florencia. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Abric, J. (2001). Prácticas Sociales y Representaciones. México: Coyoacán.
- Aramburu Zabala, P. y Pastor, A. (2000: 12) Grupos de discusión con niños, un proyecto europeo del alma infantil. Psicotema, 39 – 41.
- Arendt, H. (2005). Acción. En H. Arendt, La Condición Humana (pág. 208). Barcelona: Paidós
- Blaya, C. y Debarbieux. E. (2011). La violencia en los colegios de enseñanza primaria: ¿cómo están los alumnos franceses? Revista Internacional de Investigaciones en Educación, Vol. 4, No. 4. Extra 8, 2011 (Ejemplar dedicado a: Violencia en las escuelas), <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4435275>.

- Bolívar Bonilla , C., & Oviedo Córdoba, M. (2004). Representaciones sociales infantiles de convivencia y conflicto en el Departamento del Huila. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Bonilla Castro, E., & Rodríguez Sehk, P. (1997). Más allá del dilema de los métodos: La investigación en ciencias sociales. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Bonilla, A., & Ortiz, M. S. (2013). El Papel político, económico, social y cultural de la comunidad Iberoamericana en un nuevo contexto mundial. San José C.R: FLACSO Perspectica Digital S.A.
- Boff, L. (2002). El cuidado esencial. Ética de lo humano, compasión por la Tierra. (J. Valverde, Trad.) Madrid: Trotta.
- Bonilla, Castro, E. y Rodriguez S., P. (1997). Mas allá del dilema de los métodos: La investigación en Ciencias Sociales. Bogotá: ediciones Uniandes.
- Caballero Grande, M. J. (2010). http://www.ugr.es/~revpaz/tesinas/rpc_n3_2010_dea5.pdf. Recuperado el 10 de Diciembre de 2013, de http://www.ugr.es/~revpaz/tesinas/rpc_n3_2010_dea5.pdf.
- Caballero Grande, 2010. Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. Revista Paz y Conflictos, núm. 3. Universidad de Granada e Instituto de Paz y Conflictos. Recuperado de: (<http://api.ning.com/files/BSzTyb44k42d5rXNAJjRFo1Up158-t-eERj2fCh0ixJlyRBsLxPyhX6Immli83F8eTPbRU5hki95QqGh8nOUaCNv3uwQhnX1/antologiaculturadePAZ.pdf>).

- Calderón Concha, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. Paz y conflictos,74.
- Caracol Radio. (25 de noviembre de 2016). Crece la Violencia contra la mujer en Neiva. Caracol Radio 2016.
- Castañeda Bernal, E. (1999). Violencia en la escuela. En e. y. maestros, & F. Montaña ibáñez (Edits.). Bogotá: instituto para la investigacion educativa y el desarrollo pedagógico.
- Charmaz, K. (2000). Grounded Theory. Objectivist and constructivist methods. En N. Denzin, & Y. Lincoln, *Handbook of qualitative research* (págs. 509-535). California: Sage.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory A Practical Guide through Qualitative Analysis*. Londres: Sage.
- Conflict, W. O. (Febrero de 2004). *Colombia: La guerra en los niños y las niñas*. Recuperado el 13 de Diciembre de 2013, de <http://watchlist.org/reports/pdf/colombia.report.es.pdf>
- Cortés, M. T. (2011). ¿Qué nos dicen los jóvenes de Neiva y Rivera acerca del proceso de paz, convivencia, cultura de paz, vida humana, respeto activo y paz? Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Delgado, M.C., Manrique G., L.E., Guarnizo G., A. y Oviedo C., M. La violencia intrafamiliar en el departamento del Huila: una aproximación diagnóstica. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Departamento Administrativo de planeación del Huila (12 de septiembre de 2013). Aspectos generales de la economía en el departamento del Huila.
- Diario La Nación. (20 de septiembre 2017). Cifras de criminalidad en Neiva. Diario La Nación, pág. 2.

Dia a Dia(2010 30 de enero). La indiferencia mata. Nota de la Redacción 2010.

Dominguez de la Ossa E. y Herrera González, J. (2013). La Investigación Narrativa en Psicología: Definición y funciones. *Psicología desde el Caribe*, 620 – 41.

Eljash, Sonia. (2011). *Violencia Escolar en América Latina y el Caribe*. Superficie y Fondo. Lida Guarín, Vernor. Idea.

El tiempo.com/justicia/delitos/cifras-de-violencia-en-colombia-en-2017-10-81-30).

Fals Borda, Orlando, Alfredo Molano. (2003). *In-Sur-gentes. Construir region desde abajo*. Neiva: Universidad Surcolombiana.

Fontaine Pepper, Ivonne (2000). Experiencia emocional. Factor Determinante en el desarrollo cerebral del niño pequeño. *Revista Estudios Pedagógicos*

Gallego, C. M. (2005). *Ciudadanía en la escuela? Imaginarios, interacciones y retos*. Bogotá: IED-COLSUBSIDIO Torquica y las Mercedes.

Gergen, K., & Warhus, L. (2003). La Terapia como construcción social, dimensiones, deliberaciones y divergencias. *Revista Venezolana de Psicología Clínica Comunitaria*, 3, 13, -45.

Glasser, B., y Strauss, A. (1967). *El desarrollo de la teoría fundada*. Chicago, Illinois: Aldine.

Góngora, M. y Pérez, B. (2007). Acosadores escolares o Bullyies en Bogotá: perfil de un comportamiento invisible en ámbitos escolares. *Revista Forensis*. 292 – 306.

- Gutiérrez Gutiérrez , I. C., Oviedo Córdoba, M., & Dussán Calderón, M. (2003). *Pedagogía del CONFLICTO y la Participación Ciudadana*. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Guzmán Campos, g., Fals Borda, O., & Umaña Luna, E. (1988). *La Violencia en Colombia*. Bogotá: círculo de lectores.
- IDEP. (1999). *Violencia en la escuela. 1. Vida de maestro*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el desarrollo Pedagógica. IDEP ALCALDIA MAYOR DE BOGOTÁ.
- I.E.S. Dionisio Aguado (2015). *Resumen del Pensamiento de Rousseau*. Comunidad Bilingüe de Madrid.
- Jiménez Rodríguez, J. (2012). *Breve estudio sobre las ideas de paz*. Bogotá: Observatorio para la paz.
- Jodelet, D. (s.f.). <http://sociopsicologia.files.wordpress.com/2010/05/rsociales-djodelet.pdf>. Recuperado el 15 de Noviembre de 2013, de <http://sociopsicologia.files.wordpress.com/2010/05/rsociales-djodelet.pdf>.
- Jodelet, D. (1986). *La representación social: fenómenos, conceptos y teoría*. En S. Moscovici, *Psicología Social*. Barcelona: Paidós Tomo II.
- Jiménez, M. J. (2012). *Breve Estudio sobre las Ideas de Paz*. Bogotá: Observatorio para la Paz.
- Kaës, R. (2000). *La Polyphonie du reve. L espace onirique commun el partagé*: Paris. Dunod.

- Kaplan, Carina (2006): Introducción: Violencia Escolar. Hacia una Sociología de la violencia en el sistema educativo. Niño y Dávila. Buenos Aires.
- Krueger, R. (1988). Focus Group: A practical Guide for Appleied Research. California Sage.
- Lizarralde, M. E. (2012). La escuela y la guerra, las memorias entre el miedo y el silencio. *Praxis Pedagógica*, 90-103.
- López Gartner. R. N. (2009). Representaciones de violencia y paz que los niños y las niñas significan a través de los noticieros de televisión: estudio con alumnos y alumnas de grado 5° de primaria del instituto cultural Rio sucio. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130321120205/TesisRubyNellyLopez.pdf>.
- López Aguilar Norma Graciela y Sánchez Dorantes Ludivina. (2010). El Aburrimiento en Clases. Revista procesos psicológicos y sociales No2: Universidad Veracruzana. 2010.
- Medina Gallego, Carlos; Benítez, Luis M;. (2005). *¿Ciudadanía en la escuela? Imaginarios, interacciones y retos*. Bogotá: Grupo de investigación IDEP-COLSUBSIDIO Torquigua y las mercedes.
- Medina G., C. (2001). Violencia y paz en Colombia. Una reflexión sobre el fenómeno Parainstitucional. Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <http://solcolombia.tripod.com/violpaz.pdf>.
- Montoya Garay, J., y Jiménez, L. (2005) Redes Urbanas y organización Espacial de la Cuenca Alta del Magdalena: El departamento del Huila como cuña entre el centro

andino y el suroccidente colombiano. En B. Tovar Zambrano, Historia del Huila. Neiva: Academia de Historia del Huila.

Moscovici, S. (1961). El Psicoanálisis, su imagen y lo público. Buenos Aires: Huemul.

Moscovici, S. (1979). *Academia.edu. La teoría de las Representaciones Sociales de Serge Moscovici*. Recuperado el Diciembre de 2013, de http://www.academia.edu/214897/La_Teoria_de_las_Representaciones_Sociales_de_Serge_Moscovici.

Noddings, N. (2009). La Educación Moral. Propuesta Alternativa para la Educación del Carácter. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Organización de la Naciones Unidas. Oficina del Alto Comisionado. (2013). Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la Mujer. Diciembre 2013.

Oviedo C., M. Y Cortés P., R. (2007). Una mirada a la soledad. Neiva: Universidad Surcolombiana. Recuperada de <http://maestriaprevencionviolencia.wikispaces.com/file/view/CONTENIDO.pdf>.

Oviedo C., M. Y Bonilla B., C. B. (2004). Representaciones sociales infantiles de convivencia y conflicto en el departamento del Huila. Neiva: Universidad Surcolombiana.

Oviedo C., M., Delgado R., M. C., y Aguirre T., Diana (2006). El estado de la infancia en el departamento del Huila: un estudio exploratorio desde los derechos de la niñez. Neiva: Universidad Surcolombiana.

- Oviedo, Córdoba, M. Gutierrez I., Dussan Calderón M. (2003) PEDAGOGÍA DEL Conflicto y la participación ciudadana – sistematización de una experiencia en el departamento del Huila. Neiva: Gobernación del Huila – Universidad Surcolombiana.
- PUND. (2010). *Huila: Análisis de Conflictividad*. Huila: Impresol .
- Pascual M., A. (2008). Cátedra Unesco de Educación para la Paz. Educando para la Paz en y desde la Universidad: Antología Conmemorativa de una Década. Universidad de Puerto Rico. Recuperado de: <http://unescopaz.uprrp.edu/antologia.html>.
- Pujadas, J. (1992). El Método biográfico. El uso de las historias de vida en ciencias sociales. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Quimbayo C., U. (2012)._Violencia Antisindical: el caso del Huila en la Región Sur colombiana. Dossier “violencia contra el sindicalismo”. Revista Controversia 198, junio de 2012. Recuperada de <http://es.scribd.com/doc/138420237/Controversia-198-1Cundinamarca>. Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/8054/1/4458559.2012.pdf>.
- Ramos Corpas, M. J. (2008). Violencia y Victimización en Adolescentes Escolares. Sevilla – España: Universidad Pablo de Olavide. Recuperado de http://www.uv.es/lisis/manuel-ramos/tesis_ramos.pdf .
- Redacción día a día. (2010. Enero). www.diaadia.viapais.com.ar/content/
- Rehm, L. (2014). La construcción de las subculturas políticas en Colombia: los partidos tradicionales como antípodas políticas durante La Violencia, 1946-1964. *Historia y Sociedad*, 18

- Restrepo, J. R. (2010). Centro de estudios de Opinión. Universidad de Antioquia, facultad de Ciencias Humanas. Recuperado el 15 de Enero de 2014, de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/viewFile/6496/5965>
- Rodríguez, Gómez, G., Gil Florez, J., y García, E. (1999). Metodología de la Investigación Cualitativa. Málaga. Aljibe.
- Romero Serrano, D. R. (2012) <http://www.bdigital.unal.edu.co/8054/1/4458559.2012.pdf>. Recuperado el 15 de Noviembre de 2013, de <http://www.bdigital.unal.edu.co/8054/1/4458559.2012.pdf>.
- Romero S., D. R. (2012). Representaciones sociales de la violencia escolar entre pares, en estudiantes de tres instituciones educativas públicas, de Bogotá, Chía y Sopó,
- Ruiz Botero , L. D., Toro de Villa , A. L., Morante Arango , E., Monsalve Zuluaga , B., & Giraldo Triguero , P. (2004). *Microsoft Work- formacion_democratica_en_la _escuela.doc-formacion_democratica_en_la_escuela.pdf*. Recuperado el 08 de diciembre de 2013, de http://www.oei.es/valores2/formacion_democratica_en_la_escuela.pdf
- Sánchez, G. (1996). *¡Basta YA! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Centro nacional de Memoria historica.
- Stamateas, Bernardo. La Nación. Opinión 9 de marzo de 2017. Qué significa victimizarse. La Nación 9 de marzo de 2017.

- Strauss, A., y Corbin, J. (2002) Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Bogotá. Colombia: CONTUS – Editorial- Universidad de Antioquía. (2ª edición).
- Tamariz Saldaña, Jesús. [www.sabersinfin.com/articulos/de psicología/](http://www.sabersinfin.com/articulos/de%20psicologia/). Enero 2008.
- Taylos, S. y Bodgan, R. (1986). Instrucción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós.
- Trinidad Requena, A., & Jaime Castillo, A. (2007 Vol65, No 47). Meta-análisis de la investigación cualitativa. El Caso de la evaluación del Plan Nacional de Evaluación y Calidad Universitaria en España. *Revista Internacional de Sociología*, 45-71.
- Trinidad Requena, A., Ayuso Sánchez, L., Gallego Martínez, D., & García Moreno, J. (2003). La evaluación del Plan Nacional de Evaluación y Calidad Universitaria desde la Grounded Theory. *Papers*, 70, 83-113.
- Trinidad Requena, A., Carrero Planes, V., & Soriano, R. M. (2006). *Teoría fundamentada "Grounded theory": la construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: CIS.
- Trujillo Pérez, T. S., Gutiérrez B., D. A., & Sánchez A., G. M. (2006). <http://www.monografias.com/trabajos62/representaciones-sociales-ninos-adultos/representaciones-sociales-ninos-adultos8.shtml>. Recuperado el 15 de Noviembre de 2013, de <http://www.monografias.com/trabajos62/representaciones-sociales-ninos-adultos/representaciones-sociales-ninos-adultos8.shtml>.
- Umaña, L. (2009). Representaciones sociales de la inseguridad en El Salvador de la posguerra: Estudio de casos del AMSS. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, No. 120. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3583116>.

UNESCO. (16 de Noviembre de 1989). El Manifiesto de Sevilla. Recuperado el 22 de 10 de 2015, de UNESCO: <http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/sevilla.htm>

UNICEF, Violencia escolar en América Latina y el Caribe: Superficie y fondo Autora: Sonia Eljach. edición: Lyda Guarín, Vernor Muñoz, Idea. Publicado en noviembre, 2011.

Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas. (2012). Huila: Informe Departamental de Hechos Victimizantes a 2012. Recuperado el 12 de Marzo de 2015, de <http://rni.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/Documentos/Huila.pdf>

Valera,S. (2002). Psicología y medio ambiente. Aspectos sociales, educativos y metodológicos. MEDIO AMBIENTE Y REPRESENTACIÓN SOCIAL. Una visita a la ciudad como representación Social. Barcelona. España: Universitat de Barcelona.

Valdivieso Tocornal, Pablo. (2009). Violencia escolar y relaciones intergrupales. Sus prácticas y significados en las escuelas secundarias públicas de la comuna de Peñalole en Santiago de Chile. Universidad de Granada. Tesis doctoral.

Wagner, W., y Elejabarrieta, F. (1994) Representaciones sociales. En F. Morales, Psicología Social (págs. 824 – 25). Madrid: Uned – Mac Graw Hill.

Waltz, K. (2007). El Hombre, el Estado y la Guerra. Traducción de Arturo Borja Tamayo. México: Centro de Investigación y Docencia.

William Fernando Torres, W.F., Quiñones, A., J.M., Correa, A., Pachón, H.S. Neiva:
Universidad Surcolombiana.

Zuleta, E. (1991). Colombia: Violencia, democracia y derechos humanos. Bogotá: Altamir
ediciones.