



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

1 de 1

Neiva, 12 de Julio de 2018

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad

El (Los) suscrito(s):

MIRNA ROCIO BONILLA BONILLA, con C.C. No. 26.471.129, de Tesalia (H)

MARIA DEL ROSARIO LEON VARGAS, con C.C. No. 36.301.849 de Neiva (H),

Autor (es) de la tesis y/o trabajo de grado **Titulado REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE PAZ Y VIOLENCIA EN NIÑOS Y NIÑAS DEL GRADO SEXTO B DEL COLEGIO PIAGET DE LA CIUDAD DE NEIVA**, presentado y aprobado en el año 2018 como requisito para optar al título de **MAGISTER EN EDUCACION Y CULTURA DE PAZ**; Autorizo (amos) al CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN de la Universidad Surcolombiana para que con fines académicos, muestre al país y el exterior la producción intelectual de la Universidad Surcolombiana, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

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

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

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma: Mirna Rocio Bonilla B.

Firma: _____

Vigilada Mineducación



TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO: REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE PAZ Y VIOLENCIA EN NIÑOS Y NIÑAS DEL GRADO SEXTO B DEL COLEGIO PIAGET DE LA CIUDAD DE NEIVA.

AUTOR O AUTORES:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
BONILLA BONILLA	MIRNA ROCIO
LEON VARGAS	MARIA DEL ROSARIO

DIRECTOR Y CODIRECTOR TESIS:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
OVIEDO CORDOBA	MIRIAM

ASESOR (ES):

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
GONZALEZ SALAMANCA	LUZ STELLA

PARA OPTAR AL TÍTULO DE: MAGISTER EN EDUCACION Y CULTURA DE PAZ

FACULTAD: EDUCACION

PROGRAMA O POSGRADO: MAESTRIA EN EDUCACION Y CULTURA DE PAZ

CIUDAD: NEIVA

AÑO DE PRESENTACIÓN: 2018

NÚMERO DE PÁGINAS: 189

TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una X):

Diagramas: X Fotografías: X Grabaciones en discos___ Ilustraciones en general: X Grabados___ Láminas___
Litografías___ Mapas: X Música impresa___ Planos___ Retratos___ Sin ilustraciones___ Tablas o Cuadros: X

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

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.



MATERIAL ANEXO:

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

PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:

Español

Inglés

- | | |
|--------------------------|-----------------------|
| 1. Representación social | Social representation |
| 2. Niños - niñas | children |
| 4. Paz | peace |
| 5. Violencia | violence |

RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)

Resumen

La investigación hace parte de un macroproyecto sobre representaciones sociales (R.S.) de paz y violencia, en diferentes contextos sociales del departamento del Huila, en este caso en particular el interés es comprender las representaciones sociales de paz y violencia de los niños y niñas del grado sexto B del Colegio Piaget de Neiva, en los ámbitos de la familia, la escuela y la comunidad. En lo metodológico se ciñe al enfoque cualitativo con un diseño narrativo, ya que el trabajo se ocupa de los relatos de la vida cotidiana de 8 niños y niñas voluntarios de 9 a 11 años, habitantes de estratos 2 y 3, con la autorización de sus padres previa socialización en la institución educativa, para su participación y la subsecuente aplicación de tres instrumentos para recoger información así: entrevista individual, representación teatral y talleres de pintura.

Los resultados sobre R. S. de violencia parten de experiencias y origen que por ámbitos fueron familia-golpes, escuela-discriminación, comunidad-inseguridad social; las R.S. de paz se sustentan en origen, experiencias y emociones del perdón, que nace en la familia y cuya intensidad decrece progresivamente de la escuela a la comunidad. Se concluye que, el perdonar como R.S. de paz, hace parte de las transformaciones sociales versus las R.S. de violencia que se vienen jalando para extender lo que antes era propio de lo privado y familias como creencias religiosas y espirituales, a lo colectivo y social para mejorar la convivencia.

ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)

Abstract

The research is part of a macro project on social representations (SR) of peace and violence, in different social contexts of the department of Huila, in this case in particular the interest is to understand the social

Vigilada mieducación



representations of peace and violence of children of the degree sixth B of Piaget de Neiva School, in the fields of family, school and community. Methodologically, the focus is on the qualitative approach with a narrative design, since the work deals with the stories of the daily life of 8 volunteer boys and girls from 9 to 11 years old, inhabitants of strata 2 and 3, with the authorization of their parents prior socialization in the educational institution, for their participation and the subsequent application of three instruments to collect information as follows: individual interview, theatrical representation and painting workshops.

The results on R. S. of violence are based on experiences and origin that by areas were family-beatings, school-discrimination, community-social insecurity; R.S. of peace are based on origin, experiences and emotions of forgiveness, which is born in the family and whose intensity decreases progressively from school to community. It is concluded that, to forgive as R.S. of peace, is part of the social transformations versus the R.S. of violence that have been marked to extend what was previously typical of the private and families as religious and spiritual beliefs, to the collective and social to improve coexistence.

APROBACION DE LA TESIS

Nombre Presidente Jurado: ELIANA JOHANA GONZALEZ VARGAS

Firma:

Nombre Jurado: GINA MARCELA ORDOÑEZ ANDRADE

Firma:

Nombre Jurado: HIPÓLITO CAMACHO COY

Firma:

REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE PAZ Y VIOLENCIA EN NIÑOS Y
NIÑAS DEL GRADO SEXTO B DEL COLEGIO PIAGET DE LA CIUDAD DE
NEIVA

MIRNA ROCIO BONILLA BONILLA
MARIA DEL ROSARIO LEÓN VARGAS

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
MAESTRIA EN EDUCACION Y CULTURA DE PAZ
NEIVA

REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE PAZ Y VIOLENCIA EN NIÑOS Y
NIÑAS DEL GRADO SEXTO B DEL COLEGIO PIAGET DE LA CIUDAD DE
NEIVA

MIRNA ROCIO BONILLA BONILLA
MARIA DEL ROSARIO LEÓN VARGAS

Trabajo presentado como requisito parcial para optar el Título de Magister en Educación
y Cultura de paz

Asesora: Mg. LUZ STELLA GONZALES SALAMANCA

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
MAESTRIA EN EDUCACION Y CULTURA DE PAZ
NEIVA, 2018

Resumen

La investigación hace parte de un macroproyecto sobre representaciones sociales (R.S.) de paz y violencia, en diferentes contextos sociales del departamento del Huila, en este caso en particular el interés es comprender las representaciones sociales de paz y violencia de los niños y niñas del grado sexto B del Colegio Piaget de Neiva, en los ámbitos de la familia, la escuela y la comunidad. En lo metodológico se ciñe al enfoque cualitativo con un diseño narrativo, ya que el trabajo se ocupa de los relatos de la vida cotidiana de 8 niños y niñas voluntarios de 9 a 11 años, habitantes de estratos 2 y 3, con la autorización de sus padres previa socialización en la institución educativa, para su participación y la subsecuente aplicación de tres instrumentos para recoger información así: entrevista individual, representación teatral y talleres de pintura.

Los resultados sobre R. S. de violencia parten de experiencias y origen que por ámbitos fueron familia-golpes, escuela-discriminación, comunidad-inseguridad social; las R.S. de paz se sustentan en origen, experiencias y emociones del perdón, que nace en la familia y cuya intensidad decrece progresivamente de la escuela a la comunidad. Se concluye que, el perdonar como R.S. de paz, hace parte de las transformaciones sociales versus las R.S. de violencia que se vienen jalonando para extender lo que antes era propio de lo privado y familias como creencias religiosas y espirituales, a lo colectivo y social para mejorar la convivencia.

Palabras clave: Representación social, niños, niñas, paz y violencia.

Abstract

The research is part of a macro project on social representations (SR) of peace and violence, in different social contexts of the department of Huila, in this case in particular the interest is to understand the social representations of peace and violence of children of the degree sixth B of Piaget de Neiva School, in the fields of family, school and community. Methodologically, the focus is on the qualitative approach with a narrative design, since the work deals with the stories of the daily life of 8 volunteer boys and girls from 9 to 11 years old, inhabitants of strata 2 and 3, with the authorization of their parents prior socialization in the educational institution, for their participation and the subsequent application of three instruments to collect information as follows: individual interview, theatrical representation and painting workshops.

The results on R. S. of violence are based on experiences and origin that by areas were family-beatings, school-discrimination, community-social insecurity; R.S. of peace are based on origin, experiences and emotions of forgiveness, which is born in the family and whose intensity decreases progressively from school to community. It is concluded that, to forgive as R.S. of peace, is part of the social transformations versus the R.S. of violence that have been marked to extend what was previously typical of the private and families as religious and spiritual beliefs, to the collective and social to improve coexistence.

Key words: Social representation, children, peace and violence.

Tabla de contenido

PRESENTACIÓN.....	1
CAPÍTULO 1	2
DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	2
1.1 Planteamiento del problema	2
1.2 Justificación.....	8
1.3 Objetivos.....	14
1.3.1 Objetivo general.....	14
1.3.2 Objetivos específicos	14
CAPÍTULO 2	16
ANTECEDENTES Y MARCOS DE REFERENCIA	16
2.1 Antecedentes de investigación en el contexto regional	16
2.2 Antecedentes de investigación en el contexto nacional	18
2.3 Antecedentes de investigación en el contexto internacional	20
2.3 Referente teórico	21
2.3.1 Representaciones sociales.....	21
2.3.2 Aportes al concepto para la paz	25
2.3.3 Acerca de lo que es la violencia.....	30
2.3.4 La familia.....	34
2.3.5 Sobre la escuela hoy	36
2.3.6 Para hablar sobre comunidad.....	38
CAPÍTULO 3.....	42

METODOLOGÍA DEL ESTUDIO	42
3.1 Diseño de investigación.....	42
3.2 Población.....	43
3.3 Criterios de selección	44
3.4 Estrategias de recolección de la información	44
3.4.1 Momentos para la recolección de la información.....	45
3.5 Técnicas de recolección de información	45
3.6 Categorías de análisis	46
3.6.1 Sub categorías de análisis	47
3.7 Estrategia de sistematización.....	47
3.8 Validez del estudio	49
CAPÍTULO 4.....	50
HALLAZGOS.....	50
4.1 Referente contextual.....	50
4.1.1 Huila.....	51
4.1.2 Neiva.....	51
4.1.3 Comuna diez de Neiva.....	55
4.1.4 Colegio Piaget.....	57
4.2 Los códigos desde niños y niñas en sus voces sobre paz	60
4.2.1 Cómo se representa la paz en las palabras de los niños y niñas del Colegio Piaget	61
4.2.2 Cómo se representa la violencia en las palabras de los niños y niñas del Colegio	69

4.2.3 Voces referidas a: origen, hechos, acciones, símbolos, sentimientos y	83
4.2.4 Categorías axiales	89
4.3 De las categorías axiales a las categorías selectivas.....	163
4.3.1 Categoría selectiva “Perdonar”	164
4.3.2 Categoría selectiva maltrato.....	170
CAPÍTULO 5	177
CONCLUSIONES	177
REFERENCIAS.....	179

Listado de gráficas

Gráfica 1. Perdonar y dialogar	90
Gráfica 2. Compartir con la familia	94
Gráfica 3. Hacer caso	98
Gráfica 4. No pelear	101
Gráfica 5. Familia en paz	103
Gráfica 6. La amistad	106
Gráfica 7. Ayuda entre compañeros.....	109
Gráfica 8. Pedir perdón	112
Gráfica 9. No pelear	114
Gráfica 10. Respetar y amar.....	117
Gráfica 11. Policía contra maldad.....	119
Gráfica 12. Ayudar y respetar	121
Gráfica 13. Pedir perdón	124
Gráfica 14. Compartir y no pelear.....	126
Gráfica 15. Peleas en familia	129
Gráfica 16. Pegar a los hijos	133
Gráfica 17. Maltrato verbal de los padres	135
Gráfica 18. Rencor y humillación de los padres	136
Gráfica 19. Inocencia violentada.....	138
Gráfica 20. Violencia aprendida	140
Gráfica 21. No hacer caso a sus padres	141

Gráfica 22. Maltratar a los animales	143
Gráfica 23. Abuso, burlas y daño físico	145
Gráfica 24. Intimidación de compañeros	147
Gráfica 25. Discriminación a compañeros	148
Gráfica 26. Niños mayores se aprovechan	150
Gráfica 27. Pelea a compañeros	151
Gráfica 28. Poca atención de los padres.....	153
Gráfica 29. Personas que hacen maldad.....	154
Gráfica 30. Golpes para robar	156
Gráfica 31. Rechazo por características físicas.....	157
Gráfica 32. Peleas entre vecinos	158
Gráfica 33. Falta de tolerancia e irrespeto	160
Gráfica 34. Daños a la propiedad.....	161
Gráfica 35. Violar las normas	162
Gráfica 36. Categoría selectiva R.S. de paz en informacional y actitudinal	165
Gráfica 37. Categoría selectiva R.S de paz en representacional	166
Gráfica 38. Categoría selectiva R.S. de violencia en informacional y actitudinal	171
Gráfica 39. Categoría selectiva R.S de violencia en representacional	171

Listado de tablas

Tabla 1. Jerarquización por origen.....	84
Tabla 2. Jerarquización por acciones, símbolos y sentimientos.....	86
Tabla 3. Jerarquización por experiencias	87

Listado de imágenes

Imagen 1. Neiva y sus comunas. Fuente: Wikispace	53
Imagen 2. Colegio Piaget. Fuente: Página web del Colegio	58

PRESENTACIÓN

El presente estudio es un Trabajo para optar por el grado de Magister en Educación y Cultura de Paz, que desarrolla el tema de “Representaciones sociales sobre paz y violencia en niños y niñas de 9 a 11 años del colegio Piaget de la ciudad de Neiva”, y se realiza bajo la modalidad de tesis.

La investigación se ocupa de comprender las representaciones sociales de paz y violencia que han construido las niñas y niños de 9 a 11 años, quienes cursan el grado sexto en el colegio Piaget, desde varios ámbitos de connotación para esta etapa del ser humano, ellos son la familia, la escuela y la comunidad; de ahí que, el desarrollo y el análisis del estudio se marcan de acuerdo con los contenidos teóricos planteados por Serge Moscovici, como reconocido exponente de esta temática en particular.

Dentro del trabajo, la teoría de las representaciones sociales es una herramienta para aproximarse al conocimiento común y la relación con la práctica, que los niños y niñas participantes poseen referente paz y violencia, permitiendo conocer además la influencia y la participación de algunos referentes sociales en la construcción de la misma.

CAPÍTULO 1

DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La panorámica nacional en sus anales históricos ha estado cargada de momentos cruentos y propios de los escenarios bélicos de un conflicto armado interno; pero, en la actualidad para casi finales del segundo decenio del siglo XXI, junto a ese mundo caótico de las soluciones a través de la violencia se ha hecho sentir con fuerza el anhelo de transformación hacia la búsqueda de alternativas abiertamente opuestas como son el respeto por el otro y la negociación de diferencias, consensos y acuerdos de conciliación. De este modo la ciudadanía enfrenta dualidades entre cambios perceptivos y cognitivos o el arraigo por las formas que le habían sido más usadas.

En este sentido, se abre este espacio para describir un conjunto textual apropiado para la comprensión de lo que es el proyecto investigativo, con el fin de facilitar la aprehensión del hilo lógico que fue el norte para la ejecución del presente esfuerzo investigativo que tiene por meta final conocer las representaciones sociales de paz y violencia de niños y niñas quienes cursan el grado sexto en el Colegio Piaget de la ciudad de Neiva.

1.1 Planteamiento del problema

El conflicto Armado en Colombia es un problema que forma parte de la vida diaria nacional desde hace más de medio siglo, y aun ahora en medio de los esfuerzos de negociación para su finalización, se gesta una lucha ideológica y mediática desde

corrientes políticas y económicas que parecieran no apostarle al dialogo para el cese al conflicto sino al uso de los recursos bélicos de las fuerzas del Estado, para dar paso a una especie de polarización en relación al consenso sobre la posibilidad de desarraigar la violencia y encaminarse hacia la paz entre connacionales.

Esa división, que amenaza con interponerse frente al cumplimiento de acuerdos para la cesación del conflicto interno, se respalda en la mente de un sector poblacional colombiano quienes tienen la idea de normalidad ante la vivencia constante en medio de la violencia, de los odios, de enemigos que se heredan y se transmiten además fortalecidos con cada accionar de las figuras de autoridad en los entornos familiares junto a la socialización en la cual se presenta el pensamiento violento como hecho común y culturalmente arraigado en la vida familiar, para que cada nuevo miembro del núcleo familiar sea formado en actos violentos y en él implantada la idea fija a cerca de la imposibilidad de construir una vida social con una atmosfera distinta a la violencia y más cercana a la paz, posturas que desde Feola (2018), vislumbran la amenaza de perpetuación para la historia violenta del país asegurando su reproducción como una realidad del contexto en el presente y hacia el futuro.

Amenazas, que se hicieron una realidad con los resultados del plebiscito del 2016, con su respuesta de no refrendación de los acuerdos, gracias a una campaña de desinformación y sobre todo de manipulación emocional para generar sentimientos de ira y resentimiento para bloquear el proceso de negociación, aspecto que llevo a una nueva renegociación corta y su posterior refrendación vía congreso, en medio de la persistencia de voces en su contra, ceñidas a razones de resentimiento.

Un tipo de pensamiento susceptible a ponderar sentimientos de ira y necesidad de venganza como el despertado para las votaciones del plebiscito, es precisamente el que

ha gestado la historia violenta de la nación y la ha convertido en una presencia propia de la cotidianidad de las familias que le conforman en los diferentes escenarios locales del territorio colombiano; una visión de guerra y conflicto que es según Molina (2016), un reto para todos los campos disciplinares comprometidos con la superación de esta problemática.

Lo anteriormente descrito, es también el caso del departamento del Huila, una zona altamente golpeada de manera directa por el conflicto armado, para acumular con el paso de los años y el impacto de esta confrontación un elevado número de afectados, caracterizados por el temor y la incredulidad (Molina, 2016), ante los sucesos recientes definidos a partir de los diálogos en busca de concertaciones que viabilicen el cambio hacia una convivencia más pacífica y con menos riesgo para la vulneración de los derechos fundamentales de los ciudadanos.

De esa dinámica del mundo real en el contexto local, se impregna también el campo virtual, en particular lo que tienen que ver con las redes sociales (Rodríguez, 2016), un espacio que por sus puertas abiertas y su ritmo vertiginoso inunda de opiniones a los navegantes, una información cotidiana y espontánea emitida por cada uno de los sectores poblaciones sin discriminación de edad, educación, estrato o alguna otra consideración, sobre sus posiciones frente a la situación de paz y violencia en el país, aspectos que representan distanciamientos, ya que por un lado están quienes abogan por la oportunidad de una convivencia más armónica y post conflictiva, y por otra en contraposición quienes por distintas razones son incrédulos de dicho logro o discordantes sobre algunos puntos de concertación que se construyeron en La Habana durante el proceso de negociación entre el Estado y las FARC (Fuerza Armadas Revolucionarias de Colombia), por tanto partidarios de un manejo ya sea bélico o bajo

otras condiciones de acuerdo más coherentes hacia el sometimiento del grupo insurgente antes que un consenso entre las partes.

La precedente descripción sobre lo que acontecen en la virtualidad, son sucesos en los cuales se involucran diariamente los habitantes huilenses, interacciones que han generado una mayor polarización entre los ciudadanos, sembrando un ambiente de confusión aguzado por líderes políticos provenientes bien sean de la parte del oficialismo del ejecutivo u opositores sumado a los noticieros como medios de comunicación masivos, con manifestaciones frente a lo que se considera pertinente y adecuado y lo que no para una convivencia nacional capaz de dejar atrás el conflicto y por consiguiente la desensibilización acostumbrada a publicaciones con escenas de cadáveres envueltos en banderas o en bolsas negras, el conteo de pérdidas humanas, la visualización de seres humanos mutilados, rostros inundados en llanto por desapariciones o por la muerte de un ser querido en medio de la guerra, la imagen de pueblos arrasados y seres huyendo sin sus haberes y asustados ante la incertidumbre de renunciar a sus formas de vida sin más proyección que sobrevivir, acompañados de las expresiones de quienes claman justicia de alguna forma para mitigar su dolor ante el daño recibido y ocasionado por uno u otro bando de los actores bélicos en el conflicto nacional. Hechos de la actualidad, que directa o indirectamente se hacen también tema de conversación en los diversos espacios donde se desarrolla la vida social.

Un cuadro que evidencia la proliferación de ideas y conceptos sobre la paz y la violencia, que circundan en el día a día colombiano y consecuentemente de los hogares huilenses de cada una de las familias que le integran, a quienes llegan desde múltiples fuentes informativas un conjunto de datos que pasan a la cognición de los niños y niñas, en este caso de la ciudad de Neiva capital del departamento del Huila, datos que se

internalizan para transformarse en los regentes de sus pensamientos a la par en sus toma de decisiones, sus interrelaciones y sus conductas, los cuales se manifiestan en aquellos sitios donde permanecen una gran cantidad de tiempo como lo son las instituciones educativas, más específicamente en el Colegio Piaget de Neiva.

Ente educativo, en el cual se entremezclan los pensamientos, la carga emocional y familiar que trae cada uno de los niños y niñas que asisten a sus procesos formativos, con las prácticas educativas y de convivencia direccionadas hacia el cumplimiento de las políticas de paz formuladas por el Estado, así como con la filosofía institucional de forjar el desarrollo de seres éticos e integrales al considerar que estas mentes no solo son protagonistas del presente sino a la vez los actores sociales futuros con mayor capacidad de incidencia en la realidad social y encargados de la edificación de las condiciones culturales, de vida y de convivencia que han de gestarse y sostenerse en el panorama nacional.

Conscientes del papel fundamental que corresponde a los niños y niñas en este momento coyuntural nacional y local, se despierta el interés académico para adentrarse en este sector de la realidad neivana en la cual se les identifica a los niños y niñas como estudiantes del Colegio Piaget, de tal manera que mediante un proyecto investigativo se pueda auscultar las representaciones sociales (R.S.) que han construido los niños y las niñas sobre la paz y la violencia derivados de sus singularidades como seres humanos y sociales enmarcados en esta comunidad específica, para extraer un conocimiento que permita la aproximación comprensiva a este tipo de fenómenos sociales y así aportar a los contenidos disciplinares preocupados por este tema en particular en pro de la convivencia y del bienestar de la sociedad así como el de las personas que viven en ella.

Las representaciones sociales, son materia de estudio en las ciencias sociales cuyo autor más representativo es Moscovici (1979), quien para su abordaje utilizó tres medios que aportan diferentes elementos al contenido de una R.S., que son:

“La comunicación por medios (radiales) con gran difusión, que permite el intercambio con los oyentes para recibir opiniones del público, la propagación por parte de las comunidades religiosas, que promueven el desarrollo de actitudes frente al objeto y en tercera instancia la propaganda, que sustenta una postura ideológica, al permitir la construcción de estereotipos” (Moscovici, 1979, p.19).

Aunque las R.S. parecieran ser un tema nuevo, en verdad no lo son; este aspecto teórico tiene su mayor acogida analítica e investigativa en la psicología social y se considera un aporte proveniente del pensador socialista y activista revolucionario Karl Marx, al vincular lo que hoy se conoce como R.S. con la práctica social que emana de las relaciones contradictorias entre clases y poder (De Sousa, 1994). Marx lleva la práctica social al plano de lo real, para informar sobre la base material que mueve determinado grupo social, además señala el papel emancipador o liberador de la conciencia de clase como motor de cambio en lo social.

Son precisamente esas explicaciones marxistas de la funcionalidad social, las que muestran la importancia de construir representaciones colectivas (Moscovici, 1961), agrega Moscovici retomando a Durkheim, que las representaciones colectivas son entendidas como una amplia gama de producciones, de formas de conocimiento, estadísticas, explicativas e irreductibles, ubicadas en un nivel inferior de la psicología social, donde el individuo y el grupo se insertan en un sistema social que está dado y al cual debe adaptarse.

En este sentido, el propósito de la presente investigación es poder comprender desde la colectividad infantil las representaciones sociales de paz y violencia de futuras generaciones que juegan un rol determinante en el proceso de consolidación de un posible postconflicto como una preciada y anhelada meta a la que Colombia actualmente le apuesta, en especial porque como lo expone Delval (2001), las explicaciones infantiles de la realidad no son una copia directa de las ideas de los adultos, sino que presentan una enorme originalidad, en la cual niñas y niños tratan de dar sentido al mundo que los rodea a partir de una información fragmentaria, al mismo tiempo que aplican sus instrumentos intelectuales en formación. El resultado son concepciones que tienen un enorme interés para el psicólogo, antropólogo, sociólogo y para el educador, pues determinan como entienden lo que se les enseña en la escuela y fuera de ella. No obstante, es imperativo aclarar que no son fáciles de estudiar, pues se trata de ideas solo parcialmente elaboradas y que, al mismo tiempo, resultan tan evidentes para los sujetos en su uso que no se sienten obligados a expresarlas.

Con base en lo expuesto el problema de investigación se enfoca a describir, identificar y comprender *¿Cuáles son las representaciones sociales de paz y violencia de los niños y niñas del grado sexto B del colegio Piaget de la ciudad de Neiva?*.

1.2 Justificación

Diariamente los seres humanos se enfrentan a un sinnúmero de circunstancias en los diferentes contextos donde interactúan en su vida diaria, estas experiencias proporcionan un sin número de sentimientos, sensaciones, valores etc; que originan imágenes mentales

del mundo presentes en alguna cosa, evento, acción, proceso no mental que perciben de alguna manera. Esta representación en la medida en que es conservada y no reemplazada por otra constituye una creencia y es la base del significado que adquiere cada nuevo estímulo relacionado con esa cosa, evento, acción o proceso.

La percepción humana no es – al menos, no solamente – directa este conjunto de imágenes, representaciones del mundo, ya que no son el mundo, constituyen las creencias del sujeto sobre el mundo. Se debe señalar que la construcción de representaciones no depende sólo de la interacción (dentro de la mente) entre los estímulos externos y los mecanismos cognitivos salvo en un momento inicial e ideal; las imágenes ya existentes también intervienen en el proceso, condicionando la que será la imagen resultante para un estímulo particular. El papel de las creencias previas en la construcción de las nuevas representaciones es fundamental (Raiter, 2001).

Las representaciones sociales son una expresión del conocimiento de sentido común. En los últimos años, en este país abordar las representaciones sociales desde el contexto escolar implica considerar sus agentes educativos: estudiantes, profesores, autoridades y padres de familia. Esta investigación se centra en las representaciones sociales sobre paz y violencia en niños y niñas de 9 a 11 años de edad, en una manifestación analítica sobre el papel comprensivo que se deriva de esas representaciones sociales producto de un contexto histórico de conflictos políticos, sociales, culturales, económicos al igual que de las transformaciones sociales que han marcado la vida de la sociedad colombiana por varias generaciones, en evidencia del impacto cognitivo en los niños y niñas que están ahora en proceso formativo y próximos a la fase que se busca con el desarme de las FARC, el post conflicto.

Es por ello, la importancia del trabajo que se propone y tiene como interrogante saber cuáles son las representaciones sociales sobre paz y violencia de los niños y niñas de 9 a 11 años del colegio Piaget de la ciudad de Neiva, pero además tiene como objetivos el conocimiento, la descripción y la comprensión de esas representaciones sociales sobre el mismo tema.

El por qué y para qué de este trabajo de investigación, y, cuáles son los beneficios de la misma e incluso la trascendencia, como también sus implicaciones prácticas, son interrogantes justificativos de que habla la Metodología de la Investigación de Hernández, Fernández y Baptista (2010, p. 39)

Es importante investigar sobre las representaciones sociales de paz y violencia, ya que por variados motivos los infantes y adolescentes producto de las diferentes violencias se ven afectados, y pese a ello, como maestros, como gobierno, incluso como padres de familia, se desconoce realmente qué representaciones sociales, tiene este sector de los habitantes nacionales tanto de la violencia que se vive como de la paz que se busca.

Solo conociendo sus representaciones, se pueden escrutar respuestas que permitan cambiar paradigmas y dar paso a socializaciones con las cuales establecer otros constructos mentales más acordes con la realidad, en procura de nuevas ideas, conceptos y acciones de paz que se materialicen con fuerza, para contrarrestar esas representaciones de violencia que hoy tratan de primar en ellos y que conducen realmente a toda una nueva generación violenta. Las gestaciones de nuevos conceptos favorecerán indudablemente tanto a los niños y a las niñas, como a los padres de familia, docentes e institución en general.

Así, se reconoce que la escuela en Colombia ha tenido un serio compromiso dentro de la enseñanza de valores, pero en respuesta a las expectativas sociales y políticas del post conflicto se deben redoblar esos esfuerzos, sin embargo, no de cualquier manera. Es conveniente acceder a un diagnóstico pertinente, tal cual como el que induce la pregunta del trabajo, para saber cuáles son para niños y niñas, esas visiones o imágenes que pueden tener sobre lo que es la violencia, sea esta la del conflicto armado, la intrafamiliar la de la escuela y, por otro lado, qué representa para ellos la paz.

Plantea Lacolla (2005), que en la enseñanza de las ciencias resulta interesante tocar el tema de las Representaciones Sociales “como una forma de reinterpretar, bajo una óptica más integral, fenómenos tales como las preconcepciones que traen al aula nuestros alumnos y la actitud muchas veces negativa que manifiestan hacia el aprendizaje de los conceptos científicos” (p.1).

Esa reinterpretación es como la base de las representaciones, ya que los alumnos crean, tienen y llegan a la escuela con unos conceptos o imágenes sobre la violencia y la paz, muchas veces desinformados, con sesgos de datos, escasa apropiación de los acontecimientos, ideas marcadas por la confusión, es decir, una claridad precaria. Corresponde entonces socializar para esa reinterpretación en forma clara, exponiendo la información conceptual sobre las implicaciones de dar más largas a la violencia en el país, luego sobre lo que es la violencia intrafamiliar y la irradiación de la violencia a los ámbitos escolares y comunitarios, fortalecer los valores que pueden contraponerse a ella, para el logro de la paz, para subsanar las debilidades cognitivas al respecto en los niños y niñas, que de no realizarse en su oportuna y acertada atención académica e histórica

expone la nueva generación a la continuidad de las cadenas de violencia que afectan el equilibrio mental y el desarrollo humano integral de la nación.

Los criterios sobre la preponderancia de este tipo de investigaciones se extraen también de planteamiento como los escritos en “Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos” donde dice textualmente:

“La percepción de la realidad no es un proceso meramente individual e idiosincrásico, sino que existen diferentes visiones compartidas por distintos grupos sociales que tienen interpretaciones similares sobre los acontecimientos. Esto es evidente por ejemplo ante las múltiples interpretaciones que origina una jugada determinada en un partido de fútbol, aunque generalmente unívocas entre quienes pertenecen a uno de los dos equipos contrincantes. Se puede afirmar, en función de las características de las representaciones sociales que el pensamiento individual tiene una marcada determinación social y de igual manera puede alcanzarse la incidencia del ámbito ‘aula escolar’” Lacolla (2005, p. 3).

Se enfatiza en cuanto a que la búsqueda de logros con el estudio es el conocimiento de las representaciones sociales, en las aulas del Piaget, de los niños y niñas de 9 a 11 años y de paso la interpretación de las mismas.

Especialmente, porque en este momento no hay estudios sobre el tema en Neiva, menos en el colegio Piaget, de ahí que en ello se encuentra un punto para sumar a las razones que permiten justificar la realización del trabajo aquí propuesto, que llena un vacío, al no existir investigaciones de esta clase. De hecho, los estudios en curso sobre esta temática están inmersos en el macroproyecto sobre este particular al igual que la presente investigación.

De otro lado, como ya se decía se está en un espacio de tiempo propicio y oportuno, por el momento histórico actual en el que se negocia a nivel nacional la finalización del conflicto armado, por la proliferación de violencias familiares y matoneos escolares, que exige la rectificación mental de las concepciones que tengan los niños y las niñas, sobre dichas violencias, y más bien enfatizar sobre principios y valores que conduzcan a la paz que tanto se necesita.

Entonces, al conocer los comportamientos que tienen los niños y niñas sobre la violencia y la paz, se busca tener una información insumo que permita formular una acción pedagógica dirigida a estimular una reconstrucción de esas configuraciones mentales, por medio de la comunicación de valores, que incentiven realmente el desarme de sus espíritus y colocarlos en la tónica de trabajar aunadamente por la paz.

En ese orden de ideas, se considera necesario mirar una definición de representación social, desde uno de los autores de mayor representatividad así:

“Una modalidad particular de conocimiento cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. 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, 1979, p. 17-18).

Consecuentemente, es a la luz del conocimiento sobre educación para la paz, que se puede lograr un trabajo productivo con las representaciones sociales, a partir de los cuatro pilares, descritos en el informe Delors de Educación para el siglo XXI, con ideas como:

“La educación se edifica sobre cuatro saberes: Aprender a conocer. Aprender a hacer. Aprender a ser. Aprender a convivir. La educación para la paz intensifica este cuarto pilar. De hecho, educar para la paz es crear con el alumnado el camino de la convivencia. Así, se trata de una tarea a nivel de centro para llegar al consenso de trabajar, día a día, la cultura de paz. Educar en la cultura de paz va más allá de educar contra la violencia, significa educar en el conflicto y por tanto educar para transformar el conflicto” (Vidanes, 2014, p.33).

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Comprender las representaciones sociales de paz y violencia de los niños y niñas del grado sexto B del Colegio Piaget de Neiva, en los ámbitos de la familia, la escuela y la comunidad.

1.3.2 Objetivos específicos

- Identificar las representaciones sociales de paz y violencia en ámbitos de familia, escuela y comunidad de los niños y niñas del grado sexto B del Colegio Piaget de Neiva.

- Jerarquizar las narraciones de las niñas y los niños referidos a: origen, hechos, acciones, símbolos, sentimientos y experiencias sobre la paz y la violencia.

- Analizar las representaciones sociales de paz y violencia en ámbitos de familia, escuela y comunidad que poseen los niños y niñas del grado sexto B del Colegio Piaget de Neiva.

CAPÍTULO 2

ANTECEDENTES Y MARCOS DE REFERENCIA

Este apartado en particular tiene por finalidad exponer los antecedentes junto a los diferentes aportes que se consolidan en el marco teórico, los cuales son el conjunto informativo que es una orientación para el desarrollo investigativo, a la vez que, para el momento de análisis e interpretación de los resultados arrojados por la investigación, se organizan desde lo regional, a lo nacional para cerrar con lo que se ha trabajado en el plano internacional. Es de aclarar que los antecedentes investigativos ubicados en lo regional y local, al igual que el presente estudio están insertos en el macro proyecto sobre representaciones sociales de paz y violencia que lidera la Universidad Surcolombiana en el sur de Colombia.

2.1 Antecedentes de investigación en el contexto regional

A nivel regional entre los estudios realizados sobre representaciones sociales en relación a la violencia y la paz se halló en primera medida uno que puede ayudar a orientar la actual investigación se titula “Representaciones sociales de paz y violencia en los niños y niñas entre los 8 y los 11 años de la institución educativa del Resguardo indígena Paniquita Tama Páez del Huila” ubicado en zona rural del municipio de Rivera realizado por Toro y Jamioy (2017), su metodología con enfoque cualitativo y diseño relatos de vida, con una población de 6 niños entre los 9 y los 11 años, con quienes se hicieron talleres lúdicos, entrevistas semiestructuradas, cartas asociativas y observación directa.

Producto de esta investigación se registraron las representaciones sociales de paz y violencia, en los ámbitos de familia, escuela y comunidad, mediante la obtención de relatos extraídos de la cotidianidad; así, se encontró que para los niños y niñas del resguardo las representaciones sociales de paz son el respeto a la naturaleza y su entorno, en tanto que la violencia se representa con el daño en variadas manifestaciones. El principal interés que yace en este conocimiento sobre nociones de sentido común es el insumo que prestan hacia la construcción del estado actual de transición que ocupa a Colombia en un post conflicto.

La siguiente investigación en describir fue hecha por Arrigí y Arrigí (2015), que hace parte del trabajo a desarrollar con la presente investigación, y aparece como “Representaciones sociales de niños y niñas del municipio del Pital sobre paz y violencia”, su objetivo plantea identificar y comprender las representaciones sociales que las niñas y los niños de 12 a 14 años de edad, escolarizados, del municipio de El Pital, sobre paz y violencia, el estudio es de enfoque cualitativo y diseño de narrativa constructivista, un trabajo en el que se tuvo la participación de 16 niños y niñas, con ellos se aplicaron talleres lúdicos, grupos de discusión, observación participante y entrevistas en profundidad, teniendo en cuenta dos categorías de análisis así: representaciones sociales de paz y representaciones sociales de violencia. La interpretación de la información se hizo a partir de la teoría fundada, los resultados de R.S. de paz y violencia se ubicaron en lo familiar, la escuela y la comunidad, con base en lo encontrado se concluyó que las R.S. que tienen los niños y las niñas en cada uno de los ámbitos citados, para lo correspondiente a paz centradas en experiencias emocionales positivas en tanto las de violencia se expusieron con palabras como daño e indefensión.

2.2 Antecedentes de investigación en el contexto nacional

En el ámbito nacional, se encontró el trabajo con título “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 Riosucio”, hecho por López (2013), en la ciudad de Manizales departamento de Caldas, se parte de preguntar ¿cómo se configuran las representaciones sociales de violencia y paz en los niños y las niñas a partir de su lectura de los noticieros de televisión?, la metodología es una etnografía con diseño relatos de vida, se trabajó tanto niños como padres de familia con quienes se llevó: diario de campo, encuesta a padres de familia, entrevistas semiestructuradas a niños y niñas, taller de sentido y notidramas.

Lo encontrado por la investigación fue una tendencia de los noticieros nacionales a construir, en la información que transmiten, múltiples representaciones de violencia, con capacidad de crear significados, de los cuales los niños y las niñas extraen el sentido de la realidad, así mismo, estas representaciones de violencia son explotadas por los noticieros (unos más que otros) para tratar de satisfacer la audiencia y acrecentarla.

Una segunda investigación hallada se ocupa de “Sentidos sociales de la violencia: una mirada comprensiva desde el contexto escolar” de Trejos y Quintero (2013), un trabajo etnográfico con perspectiva hermenéutica en un grupo de estudiantes que cursan educación básica secundaria y media en la Institución Educativa Sofía Hernández Marín de la ciudad de Pereira. A los participantes, 5 estudiantes hombres y 2 mujeres se les hicieron entrevistas en profundidad y observación participante durante 6 meses, el análisis de datos corresponde a la codificación abierta, axial y selectiva de Strauss y Corbin (2002). Los resultados de la investigación evidencian el carácter social

de la violencia escolar entre estudiantes, que se representan a través del molestar y pelear que se dan en un contexto cultural móvil reconocido por sus participantes como el afuera, el adentro y el ciber espacio escolar.

Otro estudio realizado Representaciones sociales sobre la violencia: “los niños y las niñas escriben sobre la violencia” (Medellín) elaborado por estudiantes de Maestría en Educación, Chaurra y Castaño (2011); cuyo objetivo fue analizar las representaciones sociales de la violencia, familiar y social manifestadas en los niños/as al producir textos escritos en el ámbito escolar, mediante el método supuestos del paradigma cualitativo como pilar fundamental del estudio; sin embargo, retomaron herramientas cuantitativas para desarrollar el análisis de algunos elementos que pudieran aportar al logro de los objetivos formulados.

La siguiente investigación a relacionar y en similitud con los propósitos aquí considerados, se focaliza en la “Representación social del conflicto armado colombiano en niños y niñas de un colegio adscrito a la Policía Nacional”, de Parra (2011), para analizar y describir la estructura y organización de la representación social del conflicto armado colombiano con la participación de niños(as) entre 7 y 10 años, la metodología empleada fue cualitativa cuya técnica para la recolección de datos fue el dibujo. De esta manera, hallaron que este fenómeno social se forja en la mente de los niños y niñas en relación a escenas de enfrentamiento y ataque, ubicadas principalmente en las zonas rurales, y que en las áreas aledañas se dan con fuerza alusiones a los actores; además, la victimización llega a la población civil en forma directa, se refieren a la Policía como benefactores y buenos, mientras que la guerrilla se define como mala. Policía y guerrilla son representados esencialmente a través de figuras masculinas acompañadas de armas y

muerte, para apuntar hacia la percepción del conflicto como malo, al tiempo que produce en los niños(as) sentimientos de malestar y tristeza.

2.3 Antecedentes de investigación en el contexto internacional

Desde el contexto internacional se halló una investigación que muestra la manera como se ha desarrollado proyectos investigativos que guardan una estrecha relación con los temas de violencia en particular, tal es el caso del trabajo español de Kodato, Comellas, Aparecido y Da Silva (2013), sobre “El software sociograma y los sentidos de la violencia en las escuelas de Barcelona”, la investigación se realizó por el Observatorio de Cataluña, vinculado a lo departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona, el propósito gira en torno a comprender los significados de la violencia en los entornos escolares trabajo con 4700 alumnos distribuidos en 168 grupos, estudiantes pertenecientes a 25 centros educativos , con la aplicación del instrumento tipo software llamado sociograma, sumado a entrevistas, reuniones y observación participante, para obtener un análisis socio-métrico de lo que representa la dinámica del aula, datos a partir de los cuales se pueda tener una detección temprana de factores a clasificar como inadecuados dentro de los procesos de socialización y que por su impacto se consolidan como factores de riesgo para manifestar violencia y generar disturbios psicológicos y pedagógicos.

2.3 Referente teórico

Al tener en cuenta el objetivo de investigación, se considera pertinente exponer en el presente espacio un constructo narrativo que ofrezca el material disciplinar relacionado y funcional al estudio, de ahí que la primera información será sobre representaciones sociales, luego lo concerniente a la paz y la violencia, para dar paso a los datos teóricos sobre comunidad, familia y escuela.

2.3.1 Representaciones sociales

Lo que sucede alrededor de la vida humana, son hechos y fenómenos sociales, sobre los cuales se hacen representaciones por parte de quienes se hallan inmersos en esas situaciones, como un conocimiento producto de la interacción continua del ser humano, una construcción personal que también ocurre en los niños y las niñas con base en la información que reciben proveniente de diversas fuentes (Parra, 2011).

Según Moscovici (1979), sobre todo por ser considerado el autor de mayor renombre en cuanto a este tema de las representaciones sociales (R.S.), que sitúa una intersección entre lo psicológico y lo social, para explicar que concierne a la manera en que cada uno como sujetos sociales aprehenden los acontecimientos de la vida diaria sumado a las características de sus ambientes, las informaciones que circulan allí, las personas ya sean del entorno próximo o lejano; es decir, el conocimiento espontáneo del sentido común en contraposición al pensamiento científico, fruto de las experiencias, informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento propios de la tradición,

educación y comunicación social lo que lleva a afirmar que es un conocimiento socialmente elaborado y compartido.

Adicional a lo anterior está Raiter (2010), que liga este concepto a las imágenes (inmediatas) del mundo en el presente dentro de una comunidad cualquiera, imágenes que son por supuesto de índole mental sobre una cosa, evento, acción, proceso no mental que percibe de cierta forma; cuando esta representación es conservada se hace una creencia siendo simultáneamente, una base para otorgar un significado que adquiere cada nuevo estímulo en relación ya sea con la cosa, evento, acción o proceso.

Así, para las representaciones sociales se observa una diada que le componen y dibujan, un concurso entre lo subjetivo y lo socialmente compartido, sin embargo, es en el componente de lo distinto donde subyace el punto clave, no todas son iguales y las representaciones se hacen exclusivas entre los uno y los otros.

Ahondar en las representaciones sociales lleva a seguir con el apoyo teórico de Moscovici (1970, citado por Mora, 2002), sin que ello signifique desvirtuar el aporte de los predecesores para la consolidación teórica; en este sentido, es de reconocer como antecedentes según Mora (2002), a Wundt por su trabajo sobre percepción, a Mead en relación al interaccionismo simbólico donde básicamente se toma el espacio interactivo y la formulación de símbolos con sus significados que se relativizan según el sí mismo de cada sujeto. Además, está Durkheim y Martín-Baró sobre la conciencia colectiva, al respecto se tiene:

“Una sociedad mantiene su unidad debido a la existencia de una conciencia colectiva. La conciencia colectiva consiste en un saber normativo, común a los miembros de una sociedad e irreductible a la conciencia de los individuos, ya que constituye un hecho social” (Martín-Baró, citado por Mora, 2002, p.33).

No obstante, existen otros criterios sobre los antecedentes de la obra de Moscovici, de ahí que como fuentes teóricas se encuentra también

“fuentes teóricas esenciales a Durkheim, Levy-Bruhl y Piaget. Sin embargo, en épocas más recientes (Moscovici, 2000a y b) han incorporado el pensamiento de Vygotsky, especialmente en los puntos de contacto de ese pensamiento con Levy-Bruhl y Piaget” (González, 2008, p.2).

En el caso de Moscovici (1993), para hacer la explicación del tema, planteó tres dimensiones. La primera dimensión la denominó *información*, a entender como el conjunto de conocimientos alcanzados por un grupo sobre un suceso, hecho o fenómeno, definido por su calidad, así como por su cantidad. La segunda dimensión es *la actitud*, ofrece una orientación desde el sujeto ya sea favorable o no hacia el objeto o la representación. La tercera y última dimensión es el campo de *representación*, en referencia a la organización del contenido al igual que las propiedades cualitativas.

Agrega Rouquette (2007), que las R.S. reúnen tres aspectos que son: objeto a representar que igualmente puede ser un fenómeno social; a lo cual se anexa un grupo social en particular, para señalar que este conocimientos es particular a un conjunto poblacional en especial, que según Jodelet (1986), varían de acuerdo a la posición en la estructura social de cada grupo y el tipo de experiencias vividas; el tercer aspecto es un contexto histórico particular, para situar la R.S. en un momento de tiempo, lo que equivale a decir que estas pueden variar con el paso de los años y los periodos históricos de una sociedad.

Ahora que, sobre el proceso que da lugar a la aparición de las R.S. Moscovici (1993), expone dos, así:

Objetivación. Transformación de las realidades abstractas o conceptos en algo concreto y material, con imágenes y realidades físicas. La materialización de cogniciones sociales aunadas a conocimientos y significados sobre determinados objetos a los que también se les aparejan relaciones entre imágenes, conceptos, palabras y cosas, conjunto que equivale a una familiarización sobre el objeto un conocimiento personal (Knapp, Suarez y Mesa, 2003). En este proceso “inciden variables como la inserción particular de las personas, determinada por la posición en el contexto social, y la cantidad y calidad de la información que reciben” (p.28).

Anclaje. Categorización que permite clasificar y dar nombre a las cosas, situaciones o personas. Según Knapp, Suarez y Mesa (2003), integra lo nuevo a lo preexistente en lo que a función del pensamiento concierne, para gestar un significado y una función social a la representación y por tanto es observable como atribución de sentido en las interacciones grupales y sus modificaciones.

El avance en el trabajo sobre R.S. de Moscovici, regente teórico del presente trabajo, le lleva a formular como definición la siguiente:

"Por representaciones sociales nosotros entendemos 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" (Moscovici, 1981, p.183).

En tanto que González (2008), ofrece una conceptualización en la cual agrega otro tipo de componente como es el caso de lo emocional, que se puede apreciar en el texto que elabora para definir representaciones sociales como:

“producciones simbólico-emocionales compartidas, que se expresan de forma diferenciada en la subjetividad individual, y desde ahí representan una importante fuente de sentido subjetivo de toda producción humana, aunque no determine esa producción, pues tanto los sujetos individuales en sus múltiples producciones subjetivas en los espacios de relación y los climas sociales en que se desarrollan, como los propios espacios sociales en que la acción humana tiene lugar, representan momentos activos de una producción subjetiva que, en su procesualidad, es parte inseparable de la producción del conocimiento social” (González, 2008, p.4).

Lo anterior, está dado en cuanto a la relación del trabajo de Moscovici con los aportes vygotskianos, sobre el aporte socio-cultural y en particular el papel de la psique humana, que no solo forja saber de una manera racional y relacional sino también emocional.

2.3.2 Aportes al concepto para la paz

Lo primero a clarificar sobre este aspecto, es que la idea de la paz es tan antigua como la organización del ser humano en grupos; pero, a hoy no existe una línea conceptual unificada, situación reflejo de los cambios que a través de la historia se le han atribuido a la palabra paz. En lo etimológico la Real Academia Española -RAE- (2016), da por origen la raíz latina “pax”, relacionada a su vez con el verbo “pacisci” que significa acordar o hacer un trato.

La Universidad de Viena en material de sus estudios de filosofía para la paz (2016), reseña que en la época prehistórica según los hallazgos de los historiadores, se tenía una idea de paz centrada en la naturaleza, en la medida que se le atribuía el significado de “la gran madre”; con el fortalecimiento de los imperios las guerras se hicieron más recurrentes por todo tipo de razones, de ahí que por ese periodo histórico el concepto de paz, haya sido asociado con el rechazo de la violencia y de la guerra, esa ausencia de guerra como idea de paz, se denomina ‘paz negativa’.

En tanto en Roma, agrega esta misma fuente, la situación para declarar un momento como de paz era igualmente asociada con el fin de la guerra, pero ante la victoria de sus legiones, algo similar a lo que asumieron posteriormente los poderes religiosos en asociación con otros monarcas, cuando la idea de la paz se matizaba de un contenido moral para exponer la paz como el hecho de dominar y someter a otros a la fe religiosa ya fuese católica o islámica, con el triunfo de sus ejércitos.

El nuevo cambio explicativo para la paz aparece con la figura de los Estados, para añadir una consideración de índole jurídica, es decir ya no era suficiente llegar al final de las guerras, sino que se requería adelantar un tratado de paz también conocida como paz positiva; es decir que se hacía necesario dejar puntos en cuanto a compromisos en especial de quien había perdido. No obstante, ello no represento el éxito esperado ya que paralelo a la calma se proseguía con la consecución de armamento en aprestamiento a un encuentro bélico (Laderach, 2000).

La paz positiva, ante el análisis de Jiménez (2009), es en esencia basada en la justicia y derivado de ese ambiente la observancia de valores positivos y perdurables que sean parte tanto de la política como de la sociedad, como una expectativa de vida para

todo el colectivo humano en cuanto a pautas de convivencia y de cobertura a sus necesidades para la dignificación de la existencia.

Todos estos antecedentes, a excepción de la concepción naturalista, hacen parte de la entrada al siglo XIX, el paso al siglo XX, este último caracterizado por ser el marco histórico de las guerras más atroces la primera y la segunda guerra mundial, experiencias que incentivaron a los pensadores a un análisis profundo de lo que es la paz y la construcción de una idea más acertada de lo hasta ese momento considerado (Jiménez y Ruedas, 2012).

De ese interés surge Galtung (1969), regente del estudio en temas de paz y violencia, para fijar la atención en tres maneras en cuanto al estudio de la paz como concepto. Una de ellas la paz negativa equivalente a la ausencia de violencia directa; la segunda la paz positiva, a entender como la no existencia de violencia estructural o indirecta; finalmente la tercera la paz neutra, la cual significa ausencia de violencia cultural, e igualmente reducción de todo tipo de violencia, directa, estructural y cultural, así mismo, la paz involucra a su vez, la paz directa, la paz estructural y la paz cultural.

Las dos primeras formas de paz definidas por Galtung hacen parte del desarrollo histórico previamente realizado; es decir que atrás han quedado la paz negativa y la positiva para dar paso a la transformación de otro tipo de ambiente que es la paz neutra, esta se puede dar según Jiménez y Ruedas (2012), “mediante el diálogo, la coherencia de fines y medios, y empatía, como el catalizador de las manifestaciones de violencia cultural operantes en las instituciones” (p.79).

En la idea de la paz neutra, se propone por un lado la paz cultural, una forma de despuntar desde las bases las nuevas formas de coexistencia, es pensar la paz desde la paz y no desde la violencia, un planteamiento epistemológico donde los conflictos

inherentes a los seres humanos no deban llevar siempre a la violencia, por el contrario, la mayor parte de ellos tengan una finalidad sustentada en soluciones pacifistas (Becerra, 2011).

Ahora que, para establecer un concepto de cultura de paz o paz cultural, se tiene que se define como:

“conjunto de valores, actitudes y comportamientos que reflejan el respeto a la vida de la persona humana, a su dignidad y a todos los derechos humanos; el rechazo de la violencia en todas sus formas y la adhesión a los principios de libertad, justicia, tolerancia y solidaridad, así como la comprensión tanto entre los pueblos, los grupos y las personas” (Jiménez, 2006, p.160).

Por otro lado, expone Jiménez (2009), en la paz neutra también se considera el Derecho humano a la paz, en esta misma línea se han llevado a cabo trabajos como la “Declaración de Luarca sobre el Derecho Humano a la Paz”, en cuyo contenido se plasma el sentir de una sociedad civil, en este caso la española en cuanto a sus deseos de crear las para una “una nueva sociedad inspirada en el valor universal de la paz” (p.161).

Así la paz neutra, afirma Jiménez (2009), es un híbrido que aglutina la paz negativa como paz imperfecta, la labor pedagógica en pro de la cultura de paz y el reconocimiento del Derecho Humano a la paz.

Ahora que, *el tema de la paz en Colombia* está asociado con la idea de poner fin al conflicto armado interno, que inició lo conocido bajo el nombre de ‘Mesa de paz de La Habana’, un diálogo entre uno de los actores bélicos más antiguo en el escenario del conflicto colombiano, la guerrilla FARC-EP (Fuerzas Armada Revolucionarias de Colombia- Ejército Popular) y el Estado colombiano para consensuar posturas y alcanzar

un texto de acuerdos que permitiesen reinsertar a este ejército de insurgentes de nuevo a la sociedad.

Negociaciones que se dieron en medio de un país dividido entre quienes estaban de acuerdo y quienes en contra; pese a ello, se consolidó una primera entrega que fue sometida a proceso de plebiscito, el cual tuvo un preámbulo inundado de desinformación que luego de su votación dio el triunfo al rechazo de los acuerdos con un estrecho margen (0.45%) frente a los promotores del ‘sí’ como aprobación del mismo (SEMANA, 2016a).

Este impase convocó a La Habana unos representantes de los opositores como un tercer actor con quienes se reanudaron las negociaciones, así se llegó al Acuerdo Final un texto cuya aprobación ya no fue en consulta a los habitantes si no vía Congreso de la República, que en medio de la polarización de opiniones forjó nuevamente voces de oposición y recriminación, pero finalmente así fue como se consolidó la posibilidad de dar inicio a esos contenidos.

Sobre los contenidos del Acuerdo Final, se resalta la formación de la nueva Jurisdicción Especial Para La Paz como justicia transicional, que plantea penas de cinco años en emplazamientos especiales para los perpetradores de crímenes contra los derechos humanos y el derecho internacional humanitario, si los procesados reconocen en la Sección de Primera Instancia la verdad y responsabilidad sobre los hechos delictivos, así acceden a la privación de la libertad por el delito cometido, aunado a que deberán ofrecer una función restaurativa y reparadora del daño ocasionado, detalles que se enmarcan en el ítem denominado ‘sanciones alternativas’ (Oficina Del Alto Comisionado Para La Paz, 2016).

Adicionalmente, está lo establecido en el Acuerdo Final (2016), en su numeral 5.1.3.4 sobre Rehabilitación psico-social donde se encuentra que:

“En el marco del fin del conflicto, y con el fin de atender y contribuir a aliviar el sufrimiento de las víctimas, el Gobierno Nacional y las FARC-EP hemos acordado que el Gobierno Nacional, en desarrollo de este Acuerdo, se compromete a ampliar la cobertura pública y despliegue territorial, y mejorar la calidad de la atención psico-social para la recuperación emocional de las víctimas” (p.181).

Igual, es necesario señalar que en los acuerdos se han abordado estrategias que permitan atender la situación del narcotráfico junto otros dos puntos de gran importancia como los son en primera instancia las políticas de tierras para el desarrollo agrario integral, y la segunda en relación con la participación más amplia del pueblo en la democracia.

2.3.3 Acerca de lo que es la violencia

Al igual de lo que acontece con la paz como concepto, la violencia no ha logrado consolidar una conceptualización, por tanto, se requiere de una recopilación desde varias ópticas; aunque, un punto de partida válido y necesario sea cual sea la acepción tiene que ver con la relación agresividad – violencia, al respecto Sanmartín (2007), expone que la violencia es agresividad, pero la diferencia está dada en cuanto a que la violencia es una “agresividad alterada, principalmente, por la acción de factores socioculturales

que le quitan el carácter automático y la vuelven una conducta intencional y dañina” (p.10).

En cuanto a la violencia como tal, lo etimológico también debe ser considerado, por tanto, con base en la RAE (2016), su origen es del latín *violentia* que se explica cómo cualidad de *violentus*, palabra que a su vez proviene de *vis* igual a fuerza, mientras que la parte de *olentus* hace referencia a abundancia.

Para abordar la conceptualización de violencia, básicamente es de tener en cuenta los diferentes ámbitos donde puede hacer presencia y el enfoque con el cual se le analice, de ahí que sea multiforme y con manifestaciones variadas; pero, sea la óptica que sea la que se piensa dar lo real es que se trata de la destrucción entre iguales, ya que siempre sus protagonistas son seres humanos.

Por lo anterior, Sanmartín (2007), la ha definido como toda forma específica de fuerza que lesiona, destruye o mata y también es toda forma de interacción humana en la cual, mediante la fuerza se produce daño a otro para consecución de un fin. Una definición más dentro de la disciplina comportamental; mientras que, las disciplinas biológicas, la muestran como una situación inherente a la configuración fisiológica humana.

En lo filosófico, esta Hobbes, cuya explicación plantea el hecho de que dos hombres deseen la misma cosa y uno de ellos no logre alcanzarla incita que se conviertan en enemigos. Así, para lograr un objetivo –siendo principalmente su conservación y, a veces, satisfacción– se centran en destruirse o subyugarse mutuamente. Los hombres, cansados por depredarse, deberían –según su discurso– aceptar la necesidad de establecer un orden político y en regular la justicia, para lo cual tendrían que delegar el poder en una autoridad soberana. De este modo, las

manifestaciones violentas serían reprimidas a través del monopolio del poder, en otras palabras, por la creación de un Estado (representado por un individuo o una asamblea) y de sus respectivas leyes, regulándose la vida en sociedad a partir de un pacto social entre los individuos.

En este mismo orden, se pueden incluir más ángulos; Sin embargo, para dar continuidad al hilo teórico del presente texto se abre un espacio a lo aportado por Galtung (1975), un planteamiento en el cual la violencia no es innata en el ser humano, pero es un potencial propio de su naturaleza, frente a lo cual son las circunstancias las que le condicionan. En palabras de Galtung (2002, por Jiménez, 2012), “un acto violento implica tanto al cuerpo (agresión) como a la mente (agresividad); un acto pacífico también a ambos: el cuerpo (amor) y la mente (compasión)” (p.2).

De hecho, en relación a que la violencia no es una condición innata, sino que es aprendida, la UNESCO -Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura- (1992), con el apoyo de diversos especialistas la expusieron como el ejercicio de poder, de ahí que “la violencia es, por consiguiente, evitable y debe ser combatida en sus causas sociales (económicas, políticas y culturales)” (p.3).

Galtung (1975), agrega que la violencia debe observarse en tres dimensiones, que están interrelacionadas y se desglosan así:

Violencia directa. En relación con la violencia física, para indicar todos aquellos actos que de manera directa y visible afectan el bienestar físico o mental de las personas; en ese sentido la muerte es su expresión extrema. En la ocurrencia de este tipo de violencia es indispensable la participación de un actor que ocasiona el daño -víctima- y otro que lo recibe -agresor-.

Violencia estructural. Tiene su punto de nacimiento en las estructuras económicas, sociales y políticas que inhiben en los individuos enmarcados en una sociedad su desarrollo pleno. Sucede cuando sistemas, instituciones y políticas públicas superponen las necesidades de un grupo sobre el resto de la sociedad. Resultado de este hecho la pobreza y la explotación en todas sus formas, la desigualdad, el analfabetismo, la hambruna, entre algunos. Se le denomina indirecta por la dificultad de individualizar tanto al actor que la genera como al que recibe el daño, pues son estructuras e instituciones las que generan y consienten las condiciones que lesionan a un alto número de personas.

Violencia cultural. Marcada por aspectos de la cultura que van desde la religión, el lenguaje, las artes, la educación, la publicidad, etc.; creencias que legalizan y dan razones al uso de la violencia directa y la estructural. La violencia de esta índole se muestra en hechos simbólicos tal es el caso de discursos racistas, sexistas y clasistas, entre otros.

En efecto, expresa Jiménez (2012), una de las manifestaciones culturales de la especie humana es la violencia, razón que la hace tanto aprendida como transmitida incluso de forma inconsciente para ser pasada y reproducida de una generación a otra. Además, hace un aporte ejemplarizante muy completo en cuanto a la violencia como manifestación multifacética, en donde señala que se da:

“en diversas escalas (micro, meso, macro o mega) y ámbitos (individuos, familias, grupos, instituciones, civilizaciones). Efectivamente, en el mundo actual la violencia se manifiesta en las guerras y en todas las instituciones que las soportan (ejércitos, armamentismo), en el ejército (obediencia irreflexiva del soldado, castigos fuertes, autoritarismos, jerarquización), en la economía (falta de recursos, explotación,

discriminaciones, marginación), en la política (dominio de uno o varios partidos, totalitarismo, exclusión de los ciudadanos en la toma de decisiones, lucha armada por el poder), en la ideología (subordinación de la información a intereses ajenos a la "verdad", manipulación de la opinión pública, propaganda de conceptos de trasfondo violento y discriminatorio), en la familia (autoritarismo, discriminación de la mujer, subordinación de los hijos), en la enseñanza (pedagogías no liberadoras, autoritarismos pedagógicos, castigos corporales, intransigencias, desobediencia injustificada), en la cultura (etnocentrismo, racismo, xenofobia, discriminación de género, androcentrismo, consumismo)" (Jiménez, 2012, p.4).

2.3.4 La familia

La familia es el elemento primordial de toda sociedad, donde cada individuo, unido por lazos de sangre logra proyectarse y desarrollarse para su existencia como ser humano, es precisamente el hogar espacio de la familia, el que da la motivación necesaria para relacionarse de una forma adecuada con su entorno físico y social, al igual que la capacidad para responder a las solicitudes y exigencias planteadas con miras a alcanzar la adaptación al mundo que habitan; bajo estas condiciones el entorno familiar se convierte en esencial para el desarrollo emocional de un neonato durante sus procesos de crecimiento y maduración, la familia es el núcleo en el cual forja sus primeras relaciones de apego, siendo estas las necesidades afectivas más fuertes y estables que puede tener el ser humano a lo largo de todo el período de vida (Ministerio de Educación Nacional - MEN-, 2015).

En este sentido, agrega MEN, se concibe la familia como un actor fundamental en la promoción del desarrollo infantil por cuanto es un espacio donde se desenvuelve la vida de los niños y las niñas y desempeña un importante papel en su desarrollo. Definitivamente, la familia incide de manera decisiva en sus condiciones de vida presente y en las opciones y posibilidades que tengan hacia el futuro.

En la actualidad, hablar de familia, es reconocer su multidimensionalidad en razón a que es un contexto básico para el desarrollo vital de las personas, pero también porque mediante ella, se establecen vínculos con el mundo político, social, cultural y económico, que la afectan, y sobre los cuales, a su vez, la familia, es capaz de incidir fuertemente (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF-, 2012).

Para el ICBF, la caracterización de las familias, parte de reconocer las diferentes formas que estas asumen, además del parentesco, dependiendo de cómo sus miembros se relacionan y de las estrategias que crean para enfrentar los cambios de la sociedad. Elementos como la consanguinidad, el parentesco, la convivencia, la unidad doméstica, la solidaridad, los intereses comunes y las relaciones afectivas, deben ser considerados como características de la familia.

La relevancia de la familia, en el marco de este proyecto radica en que ella se erige como el espacio en el cual se organizan las formas en que se vincula un niño o una niña con el contexto social donde se halla inmerso, visto como un aspecto esencial para su desarrollo como sujeto psicosocial; desde esta perspectiva, la familia es el contexto más propicio para generar vínculos significativos, favorecer la socialización y estimular el desarrollo humano.

Efectivamente, Arias (2013), asegura que desde las interrelaciones de la familia surgen las pautas de crianza en cuyo interior también se hallan patrones de socialización

y vinculaciones variadas entre uno y otro integrante, cuya conjugación de posibilidades es todo un comportamiento sistémico, un análisis que implica varias miradas (grado de comunicación, cohesión e interacción, el grado de organización de la familia y el control que ejercen unos sobre otros), un conjunto de elementos que es el responsable del estado de bienestar o no de la familia y de lo que construye conjuntamente el niño y la niña frente a la sociedad como una interpretación subjetiva de la realidad.

2.3.5 Sobre la escuela hoy

La escuela según Tenti (2008), no es la otrora ‘formadora’ de individuos, una figura de institucionalidad, con la fuerza necesaria para generar “individuos autónomos y libres, y al mismo tiempo "iguales" e integrados a la sociedad” (p.133); es precisamente por ese cambio, que la escuela se plantea como “un espacio dotado de reglas y recursos donde los sujetos que lo habitan tienen espacios de negociación, de articulación, de producción de experiencias y sentidos diversos” (p.134).

Actualmente, existe la conciencia de ver la escuela como un espacio complejo ya que los objetivos a veces pueden ser complementario y otras veces contradictorios de las prácticas educativas y no muy cercanos a las condiciones de vida de los agentes escolares (los padres, los alumnos, los directivos y docentes), el escenario escolar debe ofrecer una mezcla de estrategias capaces de atender las necesidades educativas tan plurales y diversas conjugando los recursos existentes y los valores contextuales junto a las tradiciones culturales, eso en definitiva no puede ser igual a la idea de un producto tipo estándar (Tenti, 2008).

La escuela como un espacio de cualificación, permite hacerla más cercana a la realidad actual, en la cual se requiere que ella reconstruya “las experiencias y los sentidos que construyen los actores y contribuyen a determinar sus propias trayectorias escolares, las cuales son extremadamente diversas y contrastan con la "homogeneidad" relativa de las variables institucionales” (p.137).

Con la heterogeneidad del mundo escolar, escribe Delval (2013), sobre viene otro reto para este tipo de contextos, se trata de algo que ha existido desde siempre en ella, pero sobre lo cual ahora se tiene una mejor conciencia en cuanto a la importancia que representa para la integralidad humana, se trata de los conflictos, efectivamente, donde hay dos seres o más las diferencias individuales cumplen su papel de desacuerdo, lo inexorable del conflicto en la vida social. Por tal motivo se encuentra que resulta de imperativo:

“Reflexionar sobre ello constituye una fuente de aprendizaje muy importante para convertirse en un buen ciudadano, porque los alumnos tienen que aprender a lo largo de su vida en la escuela a convivir con los demás y a resolver los conflictos mediante la negociación. Generalmente, cuando hay un conflicto no hay uno que tenga toda la razón y otro que no tenga ninguna, que es como tienden a ver el mundo los niños más pequeños, sino que puede haber partes de razón en cada una de las posiciones” (Delval, 2013, p.4).

En suma, con lo hasta hora abordado, la escuela de hoy es un escenario recargado de tareas, la cual, según Borrero, Gutiérrez y Yuste (2011), intenta enfrentar los retos del condicionamiento del capital social y la pluralidad cultural en las relaciones con las familias de los estudiantes, además “por las representaciones sociales que las familias

tienen de la escuela y viceversa” (p.17), tema coincidente sobre representaciones sociales de paz y violencia como las aquí abordadas en el ámbito escolar.

Finalmente, para Tenti (2008), se agrega una situación crítica a la escuela que va en contra de lo que es definirla hoy por hoy, en la medida que existe:

“la tentación de tomar a la escuela como ámbito privilegiado de ejecución de políticas para la infancia y la adolescencia tiende a recargarla de funciones y actividades. La barca de la escuela está cada vez más recargada de objetivos. La sociedad espera que la escuela no solo eduque, sino también que alimente, que sane, que prevenga adicciones, que forme ciudadanos, que contenga, etc. etc. ¿Pero cómo hacerlo todo en el mismo tiempo (cuatro horas por día), en el mismo marco institucional y con los mismos recursos humanos? La asignación de nuevas funciones a esta vieja institución no se hace sin poner en peligro su propia identidad y sentido” (Tenti, 2008, p.141).

2.3.6 Para hablar sobre comunidad

La comunidad posee varias definiciones según Causse (2009), dichas formas de conceptualizar presentan diferencias entre lo estructural y lo funcional, a entender lo estructural como el grupo humano delimitado en un contexto geográfico mientras que lo funcional se ocupa de aspectos tales como lo social y psicológico que son coincidentes dentro de un colectivo humano en lo estructural.

Una de las primeras definiciones se extrae de Arias (2003, citado por Causse, 2009), para establecerla como un “grupo de personas que viven en un área

geográficamente específica y cuyos miembros comparten actividades e intereses comunes, donde pueden o no cooperar formal e informalmente para la solución de los problemas colectivos” (p.15).

A la cual se agrega esta misma fuente una que se extiende un poco más en lo que es lo correspondiente al espacio geográfico y relaciona aspectos subjetivos junto a lo cultural, dicha acepción dice que la comunidad es:

“algo que va más allá de una localización geográfica, es un conglomerado humano con un cierto sentido de pertenencia. Es, pues, historia común, intereses compartidos, realidad espiritual y física, costumbres, hábitos, normas, símbolos, códigos” (Causse, 2009, p.16).

De otro lado, se puede citar a Ruíz, Hernández, Coca, Cantero y del Campo (2008), en cuanto a que eligen exponer que la comunidad tiene dos conformaciones para su construcción, una es un mundo particular que ellos llaman “mundo particular” y la otra es denominada “entendimiento compartido”, entre esas dos partes se configura lo epistemológico de una experiencia comunitaria.

En suma, lo que se puede aunar de todos los aportes para asumir una conceptualización de la comunidad es que su parte constitutiva fundamental es el grupo humano, el cual se demarca en un espacio geográfico, lo cual le hace un mundo particular en cuyo interior se forjan paulatinamente experiencias subjetivas junto a una serie de aspectos compartidos para su propio entendimiento entre los unos y los otros que hacen parte de sus anales, aspectos como: creencias, particularidades físicas, hábitos, costumbres, normas y simbologías así como códigos.

No obstante, en la actualidad se hace énfasis en las experiencias subjetivas y luego se añade su sentido de pertenencia a una colectividad mayor, en medio de una red

de interacciones con los demás, con quienes se guarda una interdependencia para formar estructuras emocionales, es decir que el ser humano se sumerge en una díada que va desde lo muy íntimo -personal- hasta lo compartido -afinidades-, o dicho de otra manera una localidad de entramados relacionales donde se conjuga lo subjetivo con un conjunto identitario colectivo (Maya, 2013).

De manera precisa, para Hilb (2013), esa conciencia en cuanto a que la existencia de un ser está “enteramente basada en la presencia de otros” (p.44), o sea vivir en comunidad, es lo que invita no solo a reconocer la pluralidad, sobre este particular la perspectiva ardentiana plantea la importancia de examinarse bilateralmente entre los unos y los otros a través del discurso y en la acción (Quintana, 2010).

Lógicamente, ese pluralismo de seres también muestra la funcionalidad de hacer un reconocimiento sobre lo imprevisible de lo inesperado, de la aparición de errores tanto propios como ajenos; de este modo, vivir en comunidad es hacerse reflexivo sobre las razones que lo ligan a los otros seres, a su heterogeneidad y por consiguiente a lo impredecible de la colectividad Quintana (2010).

Para el funcionamiento de toda comunidad adicional al papel preponderante de los vínculos está lo referente a lo normativo en cuanto a lo moral y humano, que no debe confundirse con las acciones derivadas de los procesos de la justicia humana - obviamente a su vez imperfecta-, que ha de ocuparse según se le tenga establecido de analizar lo acontecido en la comunidad y actuar consecuentemente con lo normado para ello, que bien pueden ser penas severas, menores o de absolución, principalmente porque una cosa es la acción social y otra la jurídica.

Al respecto, se tiene también según la perspectiva ardentiana (Hilb, 2013), que una comunidad al optar por ser eminentemente castigadora es una comunidad que se

niega a aceptar su parte de responsabilidades y culpas propias de la inminente aparición del error inmanente a cada uno de manera impredecible, a la par lo que se vislumbra es la resistencia a una “asunción en común por la responsabilidad del futuro asentada en el reconocimiento de la propia responsabilidad pasada” (p.56).

La comunidad es, a modo de cierre, un conjunto de múltiples intereses humanos en los cuales confluyen puntos en común y otros dispares; pero, es la sumatoria de aquellos elementos compartidos (cultural, normativo, creencias y demás previamente descritas) lo que genera una cohesión particular para darle esa identidad colectiva que no por ello hace desaparecer la singularidad subjetiva y consecuentemente la aparición de lo inesperado. Sobre los aspectos de elementos compartidos que yacen en las representaciones sociales de paz y violencia, se asume la necesidad de ahondar sobre este particular en el ámbito comunitario.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

Se consideró el enfoque cualitativo de tipo descriptivo como el más apropiado para hacer una aproximación al mundo ínter subjetivo de los niños y niñas entre los 9 y los 11 años en el Colegio Piaget de la ciudad de Neiva, en particular por las características de las representaciones sociales, eje central del estudio y que son una comprensión construida por los niños y niñas de sentido común que surge a partir del intercambio comunicativo en un grupo social.

Además, este enfoque da una alta atención al lenguaje, el diálogo y la interacción, tomados y entendidos como la forma más adecuada para reconocer la subjetividad interpretativa de la realidad de cada ser humano, una elaboración tanto perceptiva como mental que llevan a configurar lo que se denomina representaciones sociales (Scribano, 2007). Específicamente las representaciones sociales de paz y violencia, que, en este caso en particular, son relatos de los estudiantes en relación con sus experiencias de paz y violencia,

3.1 Diseño de investigación

La presente investigación opta para el mejor acercamiento comprensivo de esta realidad en particular por el diseño *narrativo*, ya que según Aráoz (2012), permite estudiar historias al igual que descripciones de variados eventos, de tal manera que se obtiene una unidad de análisis que da cuenta de la manera en la cual las personas refieren sus

experiencias, motivo que la convierte en “una forma de reconstrucción de las experiencias personales que tienen con otras personas y también con la sociedad” (p.3); que en este caso dejan llegar a conocer cuáles son las ideas de los niños y niñas sobre sus experiencias de paz y violencia, que se presentan como representaciones sociales.

3.2 Población

La población son estudiantes del Colegio Piaget de la ciudad de Neiva, con una selección inicial constituida por 15 participantes quienes cursan el sexto grado de básica secundaria, cuyas edades están entre los 9 y los 11 años. Los niños y niñas que se definen como participantes del proyecto investigativo forman parte de una muestra intencional, o muestreo por conveniencia, un tipo de selección que se entiende como una decisión voluntaria de las investigadoras en busca de muestras con grupos cuyas características se pueden denominar típicas, un aspecto necesario para dar un equilibrio al grupo de estudiantes en su posición de participantes y en pro de unas mejores condiciones para la investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Su identificación se representa a continuación, pero antes se aclara que durante el proceso de recolección de información se presentó deserción de la muestra lo que llevo a que finalmente su composición se registrase así:

Connotación	Códigos según el orden para la entrevista
A- B	A1 A2 B3 B4 B5 A6 B7 B8

A: Niñas / B: Niños

3 niñas y 5 niños.

3.3 Criterios de selección

- Niños y niñas formalmente vinculados al colegio Piaget.
- Consentimiento de la institución y los padres de familia.
- Niños y niñas de 9 a 11 años y de los grados quinto y sexto.
- Niños y niñas de estrato 2 y 3.
- Niños y niñas que su rendimiento académico sea satisfactorio.
- Disponibilidad de tiempo de los niños y niñas

3.4 Estrategias de recolección de la información

Las estrategias para la obtención de datos, corresponden a las expresiones narrativas de los niños y niñas del Colegio Piaget en la ciudad de Neiva, manifestaciones que son tanto orales como escritas, en razón a que el propósito es tocar de manera comprensiva una realidad narrada por las voces y testimonios de quienes en su actual situación de niños o niñas ven, viven y definen sus experiencias, una fuente que ofrece significados y simbologías sobre las interrelaciones sociales cotidianas que contienen elementos propios de las construcciones sobre representaciones sociales de paz y violencia, finalidad de esta investigación.

3.4.1 Momentos para la recolección de la información

Para atender el proceso investigativo, se consideran dos momentos que contribuyan al logro de ambientes favorables a los objetivos aquí propuestos, que se describen así:

Primer momento. Realización de talleres lúdicos que permitan a la vez compartir y jugar, una atmosfera natural donde fluyan en confianza los niños y niñas entre los 9 y los 11 parte de la investigación, a través de este momento se les puede observar individual en sus acciones y colectivamente en sus interrelaciones acostumbradas.

Segundo momento. Este momento planeado dentro del taller como una actividad dedicada únicamente a la acción desde los estudiantes, con el fin de proveer datos que son producto de las técnicas de observación directa, pero, principalmente la elaboración de los dibujos.

Tercer momento. Aplicación entrevista abierta, que permitan ahondar de manera personalizada en los significados y simbologías que el niño o la niña les atribuyen a sus representaciones sociales de paz y violencia.

3.5 Técnicas de recolección de información

La primera técnica dentro de la triangulación de recursos para la obtención de información en pro de la investigación, son las *entrevistas abierta*, que según Robles (2011), permiten hacer análisis al explorar, detallar y rastrear mediante preguntas sin estructura alguna, que tipo de información puede ser de mayor relevancia para los

propósitos de la investigación; de este modo, se avanza en el conocimiento de las personas lo que a su vez favorece la comprensión de lo que desean decir en una atmosfera de confianza. Esto último, es lo que precisamente deja que el entrevistador se acerca al entrevistado y entablen vínculos y conexiones las cuales enriquezcan tanto la entrega de datos como el entendimiento de ellos.

La segunda técnica son *representaciones teatrales y talleres de pintura*; Una indagación bajo un conjunto organizado de participantes conocedores de un tema en particular (Anacona, 2006), siendo en este caso las representaciones sociales de los niños y niñas del Colegio Piaget.

La tercera es *observación etnográfica*, en los salones de clases como escenarios sociales de la comunidad educativa que facilitó el reconocimiento de los actores en sus condiciones naturales, ya que las investigadoras hacen parte del contexto (Anacona, 2006).

3.6 Categorías de análisis

El punto de partida es la categoría *Representaciones sociales de paz y violencia*, en alusión a narrativas de los actores sociales infantiles escolarizados sobre vivencias referidas a: origen, hechos, acciones, símbolos, sentimientos y experiencias de paz y violencia.

3.6.1 Sub categorías de análisis

Con base en la categoría de análisis previamente enunciada se abre hacia las tres subcategorías que se denominan:

- Representaciones sociales de paz y violencia en la familia.
- Representaciones sociales de paz y violencia en la escuela.
- Representaciones sociales de paz y violencia en la comunidad.

La indicación de estudio que se marca desde las tres subcategorías de análisis se asume por parte del ámbito familia y escuela como expresiones acerca de experiencias de la vida en familia y/o en la escuela que niños y niñas consideran una afectación positiva y/o negativa (paz y violencia) de las interacciones con sus padres, hermanos y demás parientes; en la escuela con compañeros y profesores; además, en el caso del ámbito comunitario, es llevar las narrativas a la comunidad y centrarlas en experiencias acerca de la vida comunitaria que niños y niñas en sus interacciones con las personas de su entorno consideran una afectación positiva y/o negativa (paz y violencia) de la vida comunitaria.

3.7 Estrategia de sistematización

El apoyo se da en la teoría fundamentada (TF), ya que el objetivo de estudio es dirigir la mirada hacia las “relaciones sociales abiertas y sometidas a un reconocimiento por parte de los miembros de una comunidad donde la comunicación es un hecho social

significativo” (Schettini y Cortazzo, 2015, p.33), situación que se enmarca en el interaccionismo simbólico y pertinente para la investigación actual. El siguiente paso, es el análisis inductivo para establecer en los discursos y datos extraídos de la observación, semejanzas y diferencias en los acontecimientos sociales (Schettini y Cortazzo, 2015), o sea, sobre las representaciones sociales de paz y violencia por parte de niños y niñas del Colegio.

Lo anterior, da lugar a la comprensión del proceso social en cuestión y la obtención de una teoría que se basa en los conceptos expresados por los actores sociales quienes comparten al investigador y se consolidan a título de conocimiento. Ahora que, para conceptualizar las relaciones verbales en los datos tanto orales como los de la observación se arman categorías, que son las nociones para soportar el desarrollo de la investigación (Hernández, 2011).

Igualmente, es de considerar las siguientes etapas:

Momento descriptivo. Es la construcción textual a partir de la transcripción de la información testimonial aportada por los niños y niñas participantes, lo cual incluye un microanálisis y la identificación de la codificación abierta.

Momento interpretativo. Este apartado narrativo se orienta por la codificación axial emergente de la codificación abierta, donde se incorpora todo el sustento teórico propio de los hallazgos que se van consolidando; una vez finalizado el constructo narrativo con base en la codificación axial y lo observable analíticamente sobre la formación de bloques en un mismo hilo conductor temático, se configura la codificación selectiva con su correspondiente sustrato teórico y disciplinar, que da respuesta a la investigación en sus propósitos proyectados.

3.8 Validez del estudio

Moral (2006), plantea una validez investigativa basada en los testimonios de los actores sociales que se eligen como participantes al ser estas narraciones sobre hechos propios de las realidades ocurridas en sus contextos, ello da un papel protagónico los participantes como fuentes informativas, el manejo a dar a la información recolectada es la siguiente:

- Credibilidad, por tener verosimilitud de planteamiento entre los datos y la construcción de sentido.
- Imparcialidad, en relación a que se dé respeto a los puntos de vista de los participantes, incluyendo las perspectivas y sus argumentos de manera idéntica a las manifestaciones entregadas.
- Significatividad contextual, que se transfiere al texto escrito desde la aproximación hecha al contexto cultural abordado.
- Triangulación de técnicas de recolección de datos, para asegurar un material amplio desde diversas formas para su análisis.
- Consideración de patrones comunes, cadenas de sentido reiterativas dentro del estudio y destacadas a lo largo del análisis interpretativo.
- Saturación, en relación con lo planteado en la teoría fundamentada sobre lo suficiente de la información recogida, junto a su calidad y pertinencia.

Así, queda establecida la objetividad del proceso, en el cual la preocupación es garantizar la transparencia al manejo de los datos para no propiciar la aparición de errores.

CAPÍTULO 4

HALLAZGOS

Este conjunto de información es una transmisión desde las voces y actitudes de los participantes, para generar categorías dentro de una organización que surge de las incidencias evidenciadas en los testimonios y observaciones recogidas a los niños y niñas del grado Sexto B del colegio Piaget de la ciudad de Neiva. Un proceso que parte de la codificación por líneas cuyos códigos son una relatoría de lo aportado por el grupo de estudiantes, segmentados en los ámbitos definidos para el presente trabajo como son la comunidad, familia y escuela; paso seguido se determinan categorías axiales, las cuales se nutren de los códigos abiertos jerarquizados según las tendencias de mayor fuerza.

A continuación, se construye un recorrido explícito de lo encontrado, su presentación hace apertura con la descripción del contexto y sus actores, para dar paso a las representaciones sociales de paz discriminadas en los correspondientes ámbitos estudiados comunidad, familia y escuela, conjunto que una vez finalizado sede espacio a las representaciones sociales de violencia a su vez distribuidas en cada uno de los ámbitos citados.

4.1 Referente contextual

La demarcación para la presente investigación está dada por el contexto del Huila y su ciudad capital Neiva, en cuyo interior se especifica hacia la comuna No.10, donde queda

ubicado la Institución Educativa de carácter privado Colegio Piaget. Orden idéntico para el desglose de los contenidos adecuados a cada uno de esos puntos que definen el enclave investigativo.

4.1.1 Huila

Es uno de los departamentos colombianos con un área de es de 19.900 Km², lo conforman “37 municipios, 4 corregimientos, 120 inspecciones de policía, así como, numerosos caseríos y sitios poblados” (p.1), su capital es el municipio de Neiva. La localización se describe así:

“al suroccidente del país entre los 3°55’12” y 1°30’04” de latitud norte (entre el nacimiento del Rio Riachón, municipio de Colombia y el pico de la Fragua, municipio de Acevedo), y los 74°25’24” y 76°35’16” de longitud al oeste del meridiano de Greenwich (entre el Alto de Las Oseras, municipio de Colombia y el páramo de Las Papas, municipio de San Agustín)” (Gobernación del Huila, 2017, p.1).

4.1.2 Neiva

Historia. Según Wikipedia (2017), el nombre de Neiva obedece a la semejanza que encontró Sebastián de Belalcázar con el Valle de la Isla de Santo Domingo, es así como él decía "Valle de Neyba", religiosamente "Limpia Concepción del Valle de Neiva", fue *fundada*, por primera vez, *el 8 diciembre de 1539*; por 2a. vez, en Villavieja, 1550; y por

tercera vez el *24 de mayo de 1612* por Diego de Ospina y Medinilla en el sitio, que hoy existe.

Neiva, es el nombre de un río en la Rusia Occidental; el de una Aldea de Rusia, y un río de Portugal. Pero la razón más aproximada del nombre de Neiva es que le fue dado por la semejanza que tiene con el Valle de Neyba de Santo Domingo. El gentilicio de Neiva es Neivano.

Neiva también es conocida como: La Capital Bambuquera y la Ciudad Hospitalaria de Colombia. Antiguamente, se le llamaba la Ciudad de las Palmeras y Tamarindos, ya que dichos arboles eran abundantes.

La ciudad posee una temperatura media de 27 grados centígrados, debido a que está situada a 472 metros de altura sobre el nivel del mar; la distancia de Bogotá son 295 Km² y de San Agustín 221 Km², por vías en buenas condiciones de carretera asfaltada. Adicionalmente se tiene el servicio de aeronavegación tanto diurna como nocturna.

Superficie. El Municipio de Neiva tiene una superficie de 1.533 Km². cuadrados, para alojar una densidad de 124 habitantes por Km².

Límites. Neiva Limita por el Norte, con los Municipios de Aipe y Tello; por el Sur, con los Municipios de Rivera, Palermo y Santa María; por el Occidente, con el Departamento del Tolima y por el Oriente, con el Departamento del Meta.

División Política de Neiva. El Municipio de Neiva está dividido en 9 Inspecciones Departamentales de Policía, que son: Chapinero, El Triunfo, Organos, Palacio, San Antonio, San Francisco, San Luis, Santa Elena y Vegalarga; 4 Inspecciones Municipales de Policía y son: Guacirco, Motilón y El Colegio; 2 Corregimientos que son: San Bartolo y el Caguán y 73 Veredas.

En lo que corresponde al área urbana del municipio se tiene una división de diez (10) comunas entre las cuales se han calificado como de mayor vulnerabilidad la 1, 6, 8,9 y 10; además, las comunas poseen 316 barrios y 59 asentamientos, estos últimos situados en las partes límites de los barrios en donde se carece de vivienda digna y en algunos casos de servicios públicos, es de señalar que la población de los asentamientos no es permanente en su mayoría, ya que allí arriba un gran número de gente afectada por los desplazamientos quienes bien pueden permanecer en estos enclaves o migrar a otros lugares con la estabilización de sus economías o retornar a sus sitios de origen (Municipio de Neiva, 2010).



Imagen 1. Neiva y sus comunas. Fuente: Wikispace

Dimensión social. En Neiva las poblaciones menores de 25 años representan el segmento joven del municipio y constituyen el 48,52% de la ciudadanía total; el siguiente sector es el de los 25 años hasta los 60 conjunto de adultos que son el 43%, mientras que el 8,48% son adultos mayores quienes sobre pasan los 60 años de edad.

En cuanto a salud pública, la prestación de este tipo de servicios está conformada por una red prestadora en el marco local de:

“nueve (9) EPS-S - Empresas Promotoras de Salud Subsidiadas, diez y siete (17) Empresas Promotoras de Salud Contributivas – EPS, una (1) Empresa Social del Estado Municipal “Carmen Emilia Ospina” con su Red Prestadora de Servicios de baja complejidad a nivel urbano con seis (6) centros de salud y a nivel rural con 19 puestos de salud; y 20 Unidades Primarias Generadoras de Datos que reportan los eventos de interés en salud pública para su respectiva vigilancia” (Municipio de Neiva, 2010, p.4).

Neiva y el conflicto armado interno colombiano. La guerrilla que tuvo mayor presencia en estas tierras fueron las FARC, a cuenta de su accionar la ciudadanía en general fue espectadora de la victimización de otro grupo de sus coterráneos por diversos eventos que en un inicio eran situaciones como vacunas -pago de cuotas- al grupo por parte de agricultores, ganaderos y transportistas del sector, secuestros de algunas personas de familias con recursos para sufragar el pago de la liberación de sus seres queridos, por citar lo más recurrentes. Uno de los secuestros más publicitados fue el del político Jorge Eduardo Gechem Turbay, con la toma del avión comercial donde viajaba y su extracción en un operativo guerrillero que provocó el fin del proceso de paz del año 2002 (SEMANA, 2016b).

No obstante, con el fin del proceso de paz liderado por Pastrana vino el recrudecimiento del conflicto, que empieza en la ciudad la vivencia de hechos de mayor afectación en número poblacional que incluyó pobladores indistintamente de sus capacidades económicas, uno de ellos fue el atentado al entonces presidente en el 2003 en el barrio Villa Magdalena que se convirtió en una casa bomba cuya explosión dejó muertos y heridos entre los habitantes locales (SEMANA, 2003), luego secuestros masivos en edificio Torres de Miraflores y posteriormente en otra incursión en los conjuntos cerrados Casa Blanca y Altos de Manzanillos (SEMANA, 2004), artefactos explosivos en casa de la Alcadesa por ese entonces y otros dos atentados contra ella con carros bomba durante su periodo como burgomaestre (El Tiempo, 2007).

Este tipo de situaciones igualmente se trasladaron al centro de la ciudad en zona hotelera y comerciantes específicos con artefactos explosivos en carros y en bolsas que llevaron a vivir a los habitantes de las viviendas aledañas y del sector circundante en continua zozobra y bajo diversas restricciones de sus libertades, esto último como operativo de control del ejército y policía para brindar seguridad y poder frenar los numerosos hechos con artefactos explosivos que abarcaron los años entre 2003 y 2014 (Diario del Huila, 2014), por citar algunos de los más connotados -no los únicos- episodios dejados en la mente colectiva por el conflicto armado interno en la ciudad.

4.1.3 Comuna diez de Neiva

La comuna en el plan de ordenamiento territorial se llama Las Palmas o también Oriente Alto (García, 2013), esta formó parte de la antigua comuna 5 cuando por primera vez se

divido el territorio municipal en comunas, luego en 1995 se crea la actual comuna 10. Su inicio como área se considera desde la Hacienda Casa Blanca, en la vía que conduce a San Antonio entre la calle octava y la carrera 52, de ahí en adelante se extiende hacia el norte en una línea recta que incluye el nacimiento de la quebrada La Toma (lago existente) hasta el punto de la calle 16, luego vira hacia el occidente hasta llegar a la carrera 49, lo cual abarca la urbanización Víctor Félix Díaz en sus dos etapas (Cortés, 2017)

Desde el anterior enclave sigue a través de esa vía a la altura de la calle 19 que lleva a las Palmas, luego en sentido occidente hasta encontrar la intersección con la carrera 45 del barrio La Rioja, desde la cual se prosigue ya por la ruta norte cuyo límite coincide con la hondonada de la quebrada Avichente hasta la proyección de esta sobre la carrera 26 en proximidad de terrenos pertenecientes al Batallón Tenerife. Una vez alcanzado el Batallón Tenerife, se pasa “en sentido norte y línea recta hasta encontrar el Río Las Ceibas, de ahí se continúa aguas arriba hasta encontrar la línea del perímetro urbano y continuar por este hasta encontrar el punto de partida” (p.1).

La comuna posee en su extensión de 587 hectáreas, dimensiones que la convierten en la segunda comuna de Neiva, su sectorización está dada en 40 barrios donde coexisten habitantes de diferentes estratos que van desde el uno hasta el cuatro, cuya distribución poblacional es 7.286 persona en estrato uno, 15.465 en estrato dos, 2.016 en estrato tres y 4.814 en estrato cuatro; lo que permite establecer una dominancia poblacional representada por los estratos uno y dos (García, 2013).

También cuenta con población proveniente de asentamientos humanos instalados en terrenos inestables con restricciones topográficas lo que les hace inapropiados para la construcción (Municipio de Neiva, 2010). Un panorama diverso en sus estilos y calidad

de vida, que según el último censo del 2005 la “población total femenina en la comuna 10 es de 21.003 ocupando el 50.5% del total de los pobladores, y la masculina es de 20.585, con un porcentaje del 49.5%” (p.19).

La comuna 10 cuenta con 12 instituciones educativas de las 10 son para la cobertura de la primaria y las restantes dos ofrecen la básica secundaria y media, en salud allí se ubican 10.000 usuarios del régimen subsidiado; pero, en recreación solo dispone de 0,775m² de áreas recreativas por habitante lo que equivale a un déficit en este sentido (García, 2013).

4.1.4 Colegio Piaget

El colegio Piaget, fue fundado el 7 de noviembre de 1.994; en la actualidad se ubica en la carrera 47 No. 20 A – 50 en la ciudad de Neiva (Huila), en lo que se conoce bajo el nombre del barrio La Rioja que corresponde a la comuna diez del municipio. La naturaleza del plantel educativo es de funcionamiento privado con un carácter mixto, lo que representa la asistencia de niños y niñas a los grados de Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media, en un calendario A.

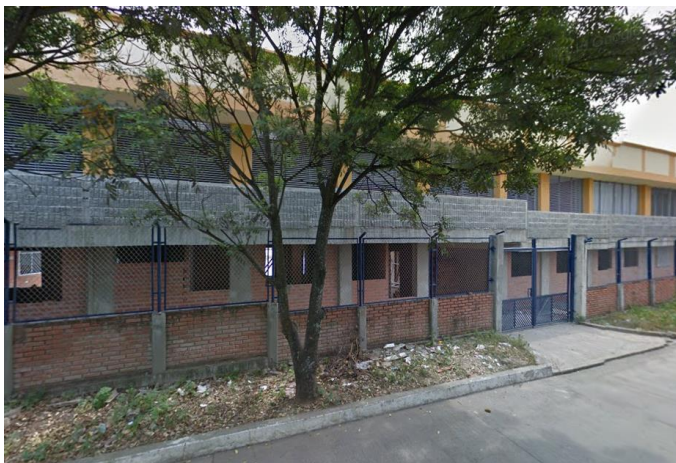


Imagen 2. Colegio Piaget. Fuente: Página web del Colegio

Fuente: Página web del Colegio

La institución se ubica en el núcleo educativo No.4, ofrece para los estudiantes jornada única, con horarios así: Preescolar de lunes a viernes de 7:00 a.m. a 12:20 p.m., mientras que la Básica y media secundaria van de lunes, miércoles a viernes entre las 6:00 a.m. y la 1:10 p.m., con variación los días martes de 6:00 a.m. a 12:20 p.m.; la modalidad es académica con énfasis en inglés.

El Colegio es propiedad de Sonia Patricia Cardozo Cabrera, quien a su vez es la representante legal de la institución, situación vigente a lo largo de los 12 años de trabajo que ya cumple el Colegio, que en la actualidad cuenta con aprobación de funcionamiento según Resolución No. 1371 de 20 de octubre de 2009.

La institución posee una comunidad que pertenece mayoritariamente al estrato dos, seguidos del estrato tres, igualmente son niños que hacen parte del Colegio desde el ciclo de primaria hasta la secundaria tanto básica como media vocacional. Para todos ellos, hay un trabajo de profunda espiritualidad y en valores que se afianza en la realización de talleres con los padres de familia distintos a los encuentros para los informes académicos, sin que ello implique desconocer sus formas de creencias,

sencillamente se busca el apoyo de las ideas coincidentes como buenas prácticas de una convivencia sana.

En efecto, el Colegio se caracteriza por tener una sana convivencia, trabajo continuo que está dentro de la catedra de paz y catedra Piagetina, contenidas en el área de ciencia sociales, esto con el objetivo de identificar las debilidades y amenazas de la población estudiantil y su entorno, para iniciar procesos que contrarresten y permitan fortalecer prácticas, juicios y emociones en procura de una sana convivencia; es así como la institución desarrolla talleres entre los que se puede señalar: escuelas de padres, charlas de convivencia y terapias de orientación escolar y familiar.

En suma, los niños de lo comunidad piagetiana en grueso número llevan el proceso educativo desde el preescolar, mientras que otros han ingresado ya sea durante la realización de su primaria o secundaria, provienen de familias donde tanto padre y madre laboran como grupo mayoritario mientras que otros en minoría hacen parte de familias monoparentales, extensas y tradicionales done el padre es el proveedor y la madre se ocupa del hogar. Las actividades económicas de las familias son variadas y así los niños y niñas provienen de actividades en las que sus padres se desempeñan en agricultura, ganadería, artesanía, pequeñas industrias, comercio, prestación de servicios varios y se agregan actividades de carácter profesional.

Misión

Somos una institución de educación formal, de carácter privado, certificados con el Modelo Europeo de Excelencia EFQM, que ofrece los niveles de pre-escolar, Básica y

Media con profundización en humanidades – Inglés, enfocada en la formación de personas íntegras, con principios católicos, éticos, competentes y con sentido humano; con costos educativos asequibles a la capacidad económica de los padres de familia y una infraestructura moderna y sostenible a la vanguardia de los adelantos educativos.

Visión

El colegio Piaget se proyecta al 2020 como una institución educativa referenciada a nivel regional por su proceso de gestión de calidad con el Modelo de Excelencia EFQM, desarrollando un proyecto educativo reconocido por su alto nivel académico y la apropiación del idioma inglés de sus estudiantes; con una formación integral sólida y comprometida con la sociedad, el medio ambiente y el fortalecimiento de las competencias laborales que permita a sus estudiantes afrontar nuevos retos con consciencia social más humana, en un mundo globalizado, contando con personal cualificado e idóneo, para mejorar continuamente camino a la excelencia, imprimiendo así un sello de calidad educativa en todos sus procesos.

4.2 Los códigos desde niños y niñas en sus voces sobre paz y violencia

Se abre el espacio correspondiente a la presentación de las expresiones dadas por los niños y niñas participantes que han de ser la guía comprensiva de sus representaciones sociales de paz y violencia, de ahí que se establece una estructura textual para el desarrollo de este recorrido. Así, lo que se ofrece en primera instancia, es la trasmisión

de voces por cada representación (paz/violencia) y de acuerdo con cada ámbito de análisis (familia/escuela/comunidad), además con base en esas alocuciones como códigos abiertos por sus incidencias se visibilizaran las categorías axiales.

4.2.1 Cómo se representa la paz en las palabras de los niños y niñas del Colegio Piaget en Neiva

Las representaciones sociales de paz son la ocupación de este primer segmento, el cual a su vez ha de ofrecer tres subdivisiones para su exposición, es decir que la lectura va desde las representaciones sociales de paz en la familia, para pasar a la escuela y culminar en las ubicadas en la comunidad.

4.2.1.1 Así representan socialmente los niños la paz en familia

La tendencia más fuerte al interior de los núcleos familiares emerge para formar la categoría “perdonar y dialogar”, evidencia que la comunicación vista a modo de intercambio de buenas palabras es la vía para conservar la armonía entre sus integrantes algo que también debe añadir la capacidad de dispensar los errores cometidos; tal como se puede leer de los relatos siguientes:

A₁. “pero ellos se arreglan, por ejemplo: charlando, hablando; ellos se arreglan”

“De pronto, pidiéndoles perdón”.

B3. “pues cuando uno se pelea pues uno, uno cae siempre, uno espera que se le pase la ira al otro, pero uno intenta mejorar el problema; diciéndole cosas sí”

“pero que cuando pelean lo solucionan rápidamente”.

B4. “pues otra forma es convivir o perdonar”

“a lo que le paso a Jesús, que cuando le pusieron la corona él tuvo un dolor y un sentimiento triste y él al final perdono”.

“El perdón significa nuestro padre no debemos odiar”

“Si uno perdona ya no tendría esa espina si no un árbol de vida”

B5. “cuando le dicen perdón por pegarle, se me fue la mano; yo no quería pegarle”

Además, los niños y niñas indicaron la importancia de “compartir con la familia”, espacios para acercarse aún más entre los integrantes de la familia que permitan dotar a sus vínculos una interrelación afectiva, denotando momentos muy gratificantes y de impacto positivo conservados entre sus recuerdos como fuentes de felicidad. Como se aprecia en:

A2. “pues que cuando nos sentamos a la mesa casi todos, todos no es a pelear si no que nos damos la bendición y comenzamos a comer ahí callados”.

A6. “pues todos los días comemos juntos, salimos juntos, mantenemos unidos y en amor”

B8. “cuando por ejemplo en la mesa pasa lo contrario que e en la otra en vez de desahogarse mal están tranquilos”.

Una subsecuente tendencia es una expresión que acompaña la educación familiar en estrecha relación con unas buenas pautas de crianza, se llamó “hacer caso”, reconocimiento de las situaciones favorables derivadas del respeto a las figuras de autoridad y el acato de lo que se orientan desde ellas en favor de la educación del menor. Se hizo visible en la frase expuesta del siguiente modo:

B₅. “ummm no llevando la contraria y hacerles caso a los mayores”.

Igualmente, los niños participantes hablaron a cerca de la tendencia “no pelear”, idea que encierra esa conciencia en cuanto a la necesidad de evitar los enfrentamientos y por el contrario manejar las diferencias de una manera distinta alejada de las discusiones consecuentemente mediadas por una buena comunicación como la proponen las pautas del buen trato y cargadas de afectividad. Al respecto se tiene:

A₂. “Cuando uno no pelea con los hermanos, o con los primos.”

A₆. “no pelear, que se aman y que no, se respetan”.

La quinta tendencia que surgió durante el proceso investigativo fue “familia en paz”, una fuerte espiritualidad como regente de los comportamientos correctos y que permiten fomentar un ambiente familiar más armónico, así como satisfactorio para los niños y niñas. La frase acompañante de esta clasificación se registró así:

B4. “La virgen significa que nosotros debemos amar y adorar a nuestra madre, como la virgen es una madre también de nosotros, nosotros también debemos respetar a nuestra madre, también debemos no que pelear en nuestra familia”.

4.2.1.2 Los niños y la paz en la escuela

La experiencia en la escuela los ha llevado a representar la paz allí con la tendencia más amplia para este ítem de “ayuda entre compañeros”, una visión clara del compañerismo como una expresión que implica colaborar mutuamente para cumplir el deseo de tener unas jornadas de trabajo escolar mejores para ellos. Situación evidenciada en palabras como:

A6. “ehh de que por ejemplo de que un niño le pida a otra niña materiales y la niña le diga que sí y se los preste”.

B3. “en el colegio pues, cuando un compañero no trae lonchera el otro pues él la comparte con el otro”

“por lo menos que es él cae y él lo apoya no como otros que se quedan burlándose”.

B4. “si yo veo a un compañero sin descanso yo le puedo compartir; si yo tengo dos empanadas y yo veo a un compañero sin descanso, y sin nada entonces yo le comparto la otra empanada”.

A lo anterior, se adjunta la tendencia en la cual se establece la importancia de “pedir perdón”, a entender como el no permitir que surjan distanciamientos en las relaciones que construyen con los otros estudiantes que hacen parte de sus ambientes escolares cotidianos, reconocer fallas y limar las asperezas que suelen darse en este tipo de episodios. Las expresiones fueron:

A₁. “que a veces peleamos y después nos arreglamos; por ejemplo, jugando futbol, o haciendo las cosas que nos gusta hacer”

“que volvamos a ser amigos y nos vamos a llevar bien”.

B₅. “de que cometió el error cuando ellos se pegaron, disculparlos”

“Pidiéndole perdón al otro por lo que le hizo”

La siguiente tendencia expone el “no pelear”, ya que para estar bien y disfrutar de la vida escolar ellos asumen que deben evitar incurrir en estas acciones que se dan de variadas formas para enfrentar no solo a uno contra el otro, sino que también da lugar a grupos que se atacan de diferentes maneras ya sea en clase o fuera en los otros escenarios que posee la institución. Lo hallado se mostró así:

B₅. “cuando uno no le hace nada al compañero”

“como una felicidad que uno no se está peleando e insultando con groserías”.

B₈. “cuando mis compañeros se comparten, cuando no hay bulla cuando no se tratan a los golpes”

La próxima tendencia se enuncia bajo la denominación “la amistad”, toda vez que en las palabras de los estudiantes en su visión de paz se atribuye a ese vínculo especial entre compañeros estudiantiles, la posibilidad de estar bien por la certeza de tener una persona con la cual contar de manera confiable. Sus ideas aparecen así:

A6. “De que nosotras todas nuestras amigas mantenemos cogidas de la mano, nunca nos separamos”.

B5. “porque para nosotros, nos dejan ser amigos”

En quinto lugar, se tiene la tendencia “respetar y amar”, el brindar un trato dentro de los parámetros de la consideración y el trato sin ningún tipo de maltrato siempre guiado por el afecto y el cariño que se siente o que inspira la otra persona; la obtención de esta categoría fue producto de referir de la siguiente manera:

B4. “adorar a las demás personas no importa que, si son feas, o gordas, o flacas si no amarlos muchos”.

4.2.1.3 Para los niños y niñas la paz en la comunidad

Los niños en lo correspondiente a sus comunidades dieron a conocer como primera categoría “compartir y no pelear”, por su mayor incidencia y emerge bajo esa denominación en muestra de su gusto por la oportunidad de interactuar con los demás,

divertirse sin que se presenten confrontaciones, que a los ojos de los niños equivale a ver felices a quienes están a su alrededor; situación manifestada así:

A₂. “pues cuando no peleamos, pues por lo menos, pues o alguna cosa; prestarnos las cosas”

“pues, como cuando estamos jugando futbol; pues porque a veces le dicen a uno que no juegue futbol que no sé qué, que no sé cuánto agregándonos todos a jugar y todo esto, no peleando”.

B₄. “A veces cuando nos peleamos hay unas personas o alguien que nos ayuda a quitar esa forma de brusqueria o golpes, significa que esa persona habla de que esa no es la mejor forma de ponerse a pelear la mejor forma es decirse y no pelear”

“Pues algunas veces hacen como una invitación a hablar o también irse por allá a disfrutar, significa convivir en un lugar”.

B₅. “Entre los vecinos no hacen actividades, más o menos entre amigos”.

B₈. “cuando mis vecinos los veo todos hablando, felices”

“ser feliz es esto vivir contento”.

La segunda tendencia que se presentó se define como “ayudar y respetar”, en razón a que han podido vivenciar la colaboración de algunos vecinos para quienes así lo requieren o como aportes diversos al bienestar general de la comunidad, escenas observadas y que les transmiten claramente el apoyo desde las capacidades de cada uno a

los demás miembros de la localidad motivados por la vulnerabilidad o los momentos críticos que aquejan a sus vecinos. Una realidad que reflejó en:

A₆. “Que por ejemplo un vecino vaya y le lleve un plato de almuerzo o de comida al otro vecino, y los otros vecinos son agradecidos y viven unidos”

B₃. “Pues siempre es cuando, robaron a un vecino y otro vecino escucha y él intenta ir ayudar al otro, ir ayudarle, parar el ladrón, llamar rápidamente la policía”

“Casi siempre uno va hacer los proyectos ahí, los vecinos siempre van poniendo y ayudando en los intereses del barrio”.

B₇. “tiene que hacer acompañamiento a los que dejan solo, acompaña al que necesita”

“uno se cansa de las cosas dañadas y eso, entonces uno al arreglar las cosas da paz”.

A esta le siguen otras dos categorías, siendo una de ellas “pedir perdón”, una representación en referencia a la intención de no dejar perder las relaciones de vecindario en medio de discrepancias sin buscar caminos que conduzcan a la reconciliación ya sea de manera inmediata o no, en todo caso se deben atender de manera conciliadora los hechos de confrontación ocurridos bien sea entre adultos o entre los mismos niños de la comunidad.

B₅. “sí se han agredido verbalmente, pedirle disculpas al otro día”

“sí se han pegado pedirse perdón”

La cuarta tendencia que se obtuvo por sus expresiones dio lugar a su denominación como “protección de la policía”, es decir que ven a los agentes del Estado en la prestación de sus servicios a la ciudadanía la realización de una labor que les genera sensación de seguridad o la disminución de sus temores ante situaciones que alteran el orden y la convivencia. A continuación, se comparte la expresión sobre la cual se sustenta la categoría ya descrita.

A₁. “por ejemplo, los policías que no dejan que los ladrones hagan tanta maldad”.

“de pronto que hay indigentes y quieren hacer maldad a los niños, pero como nosotros somos tan amables les queremos dar comida, ropas, zapatos”.

A₆. “Pues que se respetan las normas, que...de que... cuando le llaman la disciplina no tienen que responder les tienen que decir si señora”.

4.2.2 Cómo se representa la violencia en las palabras de los niños y niñas del Colegio Piaget en Neiva

Las representaciones sociales de violencia son ahora la razón de creación para este segundo segmento, el cual a idénticamente que el primer segmento se ha de ofrecer en tres subdivisiones, lo que equivale a una lectura cuyo punto de partida son las representaciones sociales de violencia en la familia, seguidas por las de la escuela y que se cierran con las de la comunidad.

4.2.2.1 Así representan socialmente los niños la violencia en familia

Los hallazgos en este sentido arrojaron nueve tendencias, entre ellas la que alcanzó una mayor fuerza por su incidencia fue “peleas en familia”, relatos que describen la presencia de este tipo de situaciones al interior de los hogares donde los integrantes se atacan por diferentes motivos y a través de múltiples manifestaciones, tal cual se refleja en:

A₁. “Mi familia casi pelea por todo”

“Emm mi familia pelea mucho”.

B₄. “que los hermanos se ponen a pelear por un juguete o por otra cosa”

“se puede ver dentro de los padres, los padres se ponen a pelear y decirse cosas”.

B₅. “cuando alguien de la familia le dice haga tal cosa y no quiere, después uno sale peleando”.

También apareció la tendencia del “maltrato físico de los padres”, el uso de la violencia a través de golpes, misma a lo que los niños y las niñas aluden como pegar un padre a sus hijos debido a las faltas que se comenten, narración acompañada de una explicación sobre la razón que desencadena el suceso y asociado a diferentes fuentes, pero la mayoría de ellos no especifican sí el golpe se lleva a cabo con la mano o con algún objeto, tal aclaración solo registró una incidencia. En efecto las palabras ofrecidas fueron:

A₁. “Que el papá le está pegando a la hija porque de pronto ella no le hace caso a los papas o que no hace tareas o que le va mal en el colegio”.

A₂. “pues que, muchas veces los papas le pegan demasiado a sus hijos, o los maltratan, algo así”

“por el estudio, cuando no me saco una buena nota, entonces mi mamá comienza a alegar: que si, que yo no sé qué y por veces me pega”.

B₃. “No casi siempre se ve cómo explicar, pues pegan una o dos veces, pero lo peor de todo es que pegan pasito. (Risas) eso es lo peor de todo”

“pegándoles con una regla, correa, con un cable, con la chancla, con las mismas manos...”

El otro aspecto que dieron a conocer generó la tendencia “maltrato verbal de los padres”, en este caso el problema violento radica en el uso de las palabras que básicamente hablan de menos preciar al niño o la niña en un impulso de ira acarreado al enterarse los padres de problemas con el desempeño escolar a la par de conflictos internos de disfuncionalidad familiar rotulados de desahogo o rupturas entre las parejas; lo escuchado fue:

B₃. “casi siempre son los padres solteros, que siempre guardan rencor hacía la esposa y siempre culpan a los hijos”

“Pues diciéndoles que no sirven para nada, que son solo una desgracia para la familia”.

B4. “ella es enfermera, entonces mi papá se pone a decir que está chateando con el mozo y así comienzan los problemas”.

“Los niños cuando crecen ellos escuchan todos los problemas o gritos que hacen los papas o grosería y ellos van acumulando toda esa forma de carácter; al final ellos crecen y son iguales a los papas, diciendo groserías”.

B8. “es por ejemplo que tuvieron un mal día y en vez de desahogarse contándose las cosas, y bueno así tranquilamente entonces ellos se desahogan tratándose mal”.

Entre las formas de violencia familiar, se hizo referencia al “rencor y humillación de los padres”, algo que se mostró como una situación observada en los programas de televisión antes que, en sus hogares, pero igualmente manifestaciones que deben ir acompañadas de orientación familiar que evite otorgarle un carácter de normalidad a ese tipo de escenas televisivas en la que ellos incluyen la palabra desahogo que no debe ser un justificante de la violencia. Lo que se expuso fue:

B8. “a veces que de pronto los casos que muestran en las noticias, que los padres son ordinarios quieren desahogarse con los hijos, humillarlos y tratarlos mal”

“De pronto puede ser el papá que es el que lleva carga de responsabilidades, entonces se desahoga con más fuerza de esa manera”.

Se sigue con “simulación de los hijos”, fingir sobre todo cuando se les indica hacer algo en casa, se simula que acuden de manera inmediata sin haberlo o lo dicen sin ninguna ejecución real; sobre este punto en particular se

A₆. “umm de que hay veces que mi mamá llama a mi hermana, y mi hermana dice ya voy, mi mamá la sigue llamando y ella va como al rato; entonces mi mamá se pone triste”

Desde un ángulo distinto, que coloca a los hijos como generadores de violencia hacia sus padres o desde sus padres está el “no hacer caso a sus padres”, en especial cuando al no acatar las órdenes se agrega por parte del hijo o la hija una actitud grosera o palabras de irrespeto hacia sus progenitores que también trae reacciones agresivas de los padres, lo que se dijo sobre este tema fue:

A₆. “que hay algunos hijos que responden mal a sus padres y son violentos con sus hermanos o hermanas”

“la mamá llama a la niña, y la niña le dice: ¡ay no moleste! Entonces la mamá se pone triste; y pues hay veces que nosotros somos muy groseros con nuestras madres y con nuestros padres y las personas mayores”.

B₅. “Le pegan a uno por llevar la contraria, por no hacer caso”.

El turno siguiente es para la tendencia “violencia mental”, en la medida que se expone a los niños o niñas a enterarse de situaciones que son netamente asuntos adultos,

lo que resulta en estar prematuramente ante lo que aún no está en condiciones de asumir con la madurez necesaria. Esta categoría se asocia con lo expuesto así:

B₃. “porque los he escuchado teniendo.... (silencio) ...Sexo y los he visto una vez”.

Ya para sellar este apartado está lo que se expuso sobre “maltratar a los animales”, una violencia que no debe presentarse ante otro ser viviente por el solo hecho de no pertenecer a la especie humana, se escuchó así:

B₇. “la persona le está pegando, y el perro no sabe que es y el perro no sabe que hizo, entonces se va lastimadito”.

4.2.2.2 Los niños y la violencia en la escuela

La violencia en la escuela para los niños y las niñas tiene entre sus seis tendencias emergentes como categoría inicial la relacionada con “abusos, burlas y daño físico” acciones de maltrato en los escenarios educativos entre los unos y los otros que se presentan bajo diversas maneras a veces ejercidas por la fuerza o arrebatándoles sus cosas, mientras que en otros casos se trata de convertir características físicas en motivo de vergüenza, e incluso llegan a los golpes. Una situación que se dio a conocer así:

A₁. “Que a un niño le estén haciendo bullying; porque por ejemplo usa gafas, porque lo molestan mucho porque es el más nerd o cosas así”

A₂. “que cuando en el colegio a algunos compañeros nos hacen bullying, quitándonos las cosas, botándolas; por lo menos al recreo les quitan la comida”.

A₆. “porque mi mejor amiga tiene los dientes salidos, se le burlan de ella a mí me contaron, dice: que cuando vaya besar al niño lo va a pellizcar”.

B₃. “se la pasan diciéndome gafufo, nerd... silencio”.

B₄. “Pues puramente he visto la burla y cogiéndole las cosas”.

A lo expuesto con antelación se añade la tendencia “pelea a compañeros”, establecida a través de experiencias donde se presentan altercados o desacuerdos debido a múltiples razones, sin una solución verbal o el intento de buscar consensos, de este modo prima el uso de los golpes como estrategia que define quien está por encima del otro. Los participantes hablaron de ello bajo los siguientes términos:

A₆. “Ummm de que hay algunos niños que se pelean, porque hay otros que le dicen: ay dejen de ser tan sapo y el otro le dice sapo su madre; entonces comienzan a pelear”

“Y que día un niño le pegó un puño a otro niño y pues le quedó el morado”.

B₄. “se ponen a amenazar que le van a pegar, que no sé qué; entonces yo me di cuenta de que le estaban haciendo bullying, cuando de una vez yo vi, yo pensé que le iban a pegar, entonces yo de una fui con las personas más grandes”.

“Jean Pierre a él le hace bullying, bueno ya dejaron de hacer bullying porque yo hable, pero le hacían”.

B5. “la violencia que se presenta ahí es que pueden pelear por cartas, por balones y también por notas de evaluación”

“que él que no le está haciendo nada, pero el otro le vaya pegar, a alguien que no le haya hecho nada”.

B8. “porque se empieza por un juego en el que se estén peleando y terminan en una pelea”

También es de señalar el hallazgo de “intimidación de compañeros”, una forma de sometimiento a la ley del silencio mientras quien ejerce el poder actúa contra el bienestar y la dignidad ya sea de algunas personas en particular o a veces incluso de todo un grupo, convirtiéndoles en víctimas presas al vaivén de los caprichos del agresor. Al respecto las manifestaciones contaron lo siguiente:

A1. “Ehmm, que a veces son muy inteligentes o a veces se creen mucho”.

A2. “primero por no avisarle a los profesores; porque ya uno avisarles a los profesores queda mal, y porque no hay paz en el colegio y en el salón”.

B7. “Porque, Cerquera comienza a coger el bolso, a arrastrarlo y lanzarlo; Gómez se pone bravo”

“Porque lo está fastidiando diciéndole cosas, diciéndole algo de la casa, de la mamá; o cosas del salón”.

Los niños adjudican la presentación de hechos violentos y conductas agresivas a la “poca atención de sus padres”, para dar a entender la ausencia de una orientación sana por parte de las figuras paternas así como la falta de tiempo para estar pendientes de los comportamientos de los hijos que permitan reencausar cualquier situación que deba ser corregida, además se entiende como un acción de ira dirigida ante quien si le es posible debido a la imposibilidad de hacerlo con los padres cuando se forjan sentimiento de rabia en medio de relaciones llenas de conflictividad. De este tema lo manifestado fue:

B₃. “pues, que eso los hacen los niños bullying, porque los padres le tienen poca atención, por lo menos también tienen libertinaje, se exceden en su libertad son los niños bullying”

“porque ellos están furiosos con los padres, si no que descargan su ira contra otros compañeros”.

A partir de los datos recogidos con los participantes se pudo constatar la existencia de “discriminación a compañeros”, narrativas que permiten visibilizar acciones en las cuales algunos estudiantes buscan crear distanciamientos frente a sus compañeros haciéndoles sentir inadecuados argumentado cualquier tipo de característica o atribuyéndoles significados desagradables con miras a crear en ellos la necesidad de aislamiento, un conjunto de hechos que tratan de imponer la exclusión y el daño emocional. Información extraída de:

A₆. “ehh... que a veces qué; hay una niña del salón que no acepta sus errores y discrimina a mí mejor amiga le dice: -perra- le dices cosas feas”

“Porque a los niños no les gusta andar con las mujeres, y pues ellos juegan al futbol y a otra cosa porque no les gusta juntarse con las mujeres y no sé qué más”

B₇. “diciéndole cosas, diciéndole algo de la casa, de la mamá; o cosas del salón porque uno salió con pena, lo ridiculizan y comienzan a fastidiar”.

B₈. “por ejemplo acá en el salón hay un niño que es pobre dicen que es malo, que sus padres son malos eso hace que el niño que está defendiendo se pelee por otro”.

Este listado de tendencias sobre violencia en el ámbito escolar termina con “niños mayores se aprovechan”, el aprovechamiento mal intencionado de tener más edad y con ello un desarrollo físico superior al de quienes aún son pequeños, lo cual les permite adjudicarse a sí mismo el derecho de lastimar o de molestar a los que aparecen a sus ojos como inferiores, cosa que es precisamente lo que transmiten con sus actos. Lo que se narró al respecto fue:

A₆. “Pues que una niña pequeña sus materiales en el puesto, luego una niña grande y se las tumbo; y luego y le dijo: -Perdón se me cayó, pero lo hizo de aposta”.

“los niños mayores se aprovechan mucho de los niños pequeños”.

B₈. “que el grande está maltratando al niño pequeño de primaria, quitarle el dinero de la lonchera.”

4.2.2.3 Para los niños y niñas la violencia en la comunidad

La vida en comunidad para cada uno de los niños y niñas participantes se hizo visible en sus aportes sobre lo que para ellos representa la violencia en ese espacio, donde la categoría emergente que obtuvo mayor incidencia fue “peleas entre vecinos” acerca de los conflictos y discrepancias entre los habitantes de un mismo sector del cual que hacen uso de variados tipos de violencia y maltrato para minimizar al otro, escenas de las cuales los menores se hacen testigos; de ahí que hablen al respecto así:

A₂. “puede ser por problemas familiares entre ellos que salgan ahí a pelear, o también por los otros vecinos por alguna cosa que se daña, o algo así.”

A₆. “que hay algunos vecinos que pelean porque en el conjunto no se puede jugar futbol en el salón comunal y entonces los niños no hacen caso”

“van y le hacen reclamos los otros vecinos, a los otros vecinos y le dicen: ¡ay no joda!, ¡Ay no joda! Usted”

“se pelean con los otros vecinos, llaman a la administradora y le ponen multa, y se ponen a pelear”.

B₅. “la violencia cuando uno trata mal a otro”

“por veces comienza a pelear y le dicen yo no peleo con niñas, y empieza a insultarlo y después sale peleando en la calle”.

B8. “para escoger el presidente o una junta comunal están pelando por escoger el presidente y uno está peleando por escoger ese presidente y otro no”.

Adicionalmente se encontraron otros aspectos adversos que se traslucen en categorías como “personas que hacen maldad”, más ceñido a la delincuencia y a los actos criminales conexos a problemáticas psicosociales de descomposición social que impactan la vida de los ciudadanos por la crueldad con la que se ejerce este tipo de violencia, impacto al que no son ajenos los niños como lo expresan ellos mismos:

A1. “cómo hay muchas malas personas a veces, hay malas personas en la comunidad”

“hombres que quieren violara las niñas, o que quieren hacerles muchas maldades o quieren matarlas”.

B7. “es cogerlo a golpes o intentarlo con un cuchillo para quitarle las cosas”.

Relacionado con lo expuesto en la categoría inmediatamente anterior, está “golpes para robar”, la delincuencia en el ejercicio del robo del cual se sirven sin mediar consideración alguna victimizando población adulta e infantil, a quienes someten con el uso de la fuerza en este caso propinando golpes a sus víctimas, tal cual lo narrado aquí:

B7. “se ven a veces con golpes o como paso un día, que aun niño lo robaron porque iba con la bicicleta”.

“a un amigo lo quitaron de la bicicleta, le pegaron y mi papá reaccionó y le quito la bicicleta”.

El otro aspecto que subrayar como tendencia es el “rechazo por características físicas”, la discriminación que define características personales reprochables al punto de llevar al sentimiento de vergüenza y ridiculización a quien es visto de este insensato modo, que se desprende de aquellos que se creen portadores de verdades absolutas y estándares absurdos en una realidad tan diversa como la de la especie humana.

A₂. “pues porque algunas veces lo rechazan a uno en la cuadra o algo así”.

B₃. “porque en realidad este es una persona Gay; entonces éste comenzó a agredirlo así verbalmente”.

Las situaciones violentas también se desprenden de las decisiones de las personas por “violar normas”, cánones de convivencia ya sean los establecidos por la Ley o por los acuerdos de convivencia en algunos espacios residenciales que, por sus características específicas, así lo requieren tal es el caso de los conjuntos cerrados. Estas anomalías se conocen por las siguientes expresiones:

A₆. “pues a veces que los niños no hacen caso, y el vigilante les dice, entonces el vigilante les toca llamar a los papas”.

B₄. “si el vecino tiene una mascota y la mascota se hace chichi o popo en el patio o al pie de la puerta del vecino, entonces el vecino dice que no fue el o lo niega”.

B8. “pues no sé en otras casas de por ahí, hay muchas personas dejan tirado basura en el andén”.

La siguiente tendencia señala situaciones como cuando ocurren “daños a la propiedad”, en medio de discusiones que se saltan de las agresiones verbales a las de acciones violentas dirigidas contra las residencias ajenas y así vulnerar la propiedad privada en retaliación por lo que se haya considerado un agravio. Lo que se dijo al respecto fue:

B4. “la cuestión con vecinos significa que ellos se ponen a lanzarse duro, o en algunas ocasiones a golpear duro las puertas y romper ventanas”.

La tendencia final en este grupo que aborda las representaciones de violencia en la comunidad es la “falta de tolerancia e irrespeto”, porque cualquier situación leve provoca que el otro se moleste y muestre una actitud agresiva. Las frases en las cuales se evidencia lo explicado previamente son:

B3. “falta de tolerancia”.

B7. “pues en la comunidad, pues a veces se ven que a uno lo fastidian, lo molestan lo intimidan”.

4.2.3 Voces referidas a: origen, hechos, acciones, símbolos, sentimientos y experiencias sobre la paz y la violencia

Los estímulos provenientes del exterior se organizan en la mente de los niños y niñas como su forma de comprensión ante la información que les llega o los involucra, en este caso en la construcción de las representaciones sociales sobre paz y violencia, en sus testimonios se traslucen relaciones o asociaciones cognitivas por su origen, o por hechos, acciones, símbolos, sentimientos y experiencias.

En este sentido se encontró tanto para paz como para violencia, predominio de voces emitidas en virtud de los hechos y las experiencias para dar a conocer sus representaciones sociales sobre estas categorías en los ámbitos de familia, escuela y comunidad, y una participación más pequeña de los otros ítems, los cuales se explicitan con mayor precisión a continuación con base en los análisis que se registran para su comprensión mediante tablas.

Así, la jerarquización se puede ver de acuerdo al volumen de datos que se plasman en primera instancia de acuerdo a origen y hechos, a la que le suceden acciones, símbolos y sentimientos, en tanto la tercera y última clasificación responde a experiencias.

Tabla 1. *Jerarquización por origen*

Voces por	paz	Violencia
<i>Origen</i>	<p>“perdón (...) como Jesús”</p> <p>“cuando nos sentamos a la mesa casi todos (...)nos damos la bendición y comenzamos a comer ahí callados”.</p> <p>“ellos se arreglan, por ejemplo: charlando”.</p> <p>“cuando pelean lo solucionan rápidamente”.</p> <p>“en la mesa pasa lo contrario que e en la otra en vez de desahogarse mal están tranquilos”.</p> <p>“cuando le dicen perdón por pegarle, se me fue la mano”.</p> <p>“que un niño le pida a otra niña materiales y la niña le diga que sí y se los preste”.</p> <p>“cuando un compañero no trae lonchera el otro pues él la comparte con el otro”.</p> <p>“de que cometió el error cuando ellos se pegaron, disculparlos”.</p> <p>“Pidiéndole perdón al otro por lo que le hizo”.</p> <p>“para ayudar a los que están ahí solitos”</p> <p>“haciendo ayudas, pues en otras partes”.</p> <p>“ayudar a niños con problemas”.</p> <p>“cuando mis vecinos los veo todos hablando, felices”.</p> <p>“cuando le llaman la disciplina no tienen que responder les tienen que decir si señora”.</p> <p>“por lo menos que es él cae y él lo apoya no como otros que se quedan burlándose”.</p> <p>“un vecino vaya y le lleve un plato de almuerzo o de comida al otro”.</p> <p>“robaron a un vecino y otro vecino escucha y él intenta ir ayudar al otro”.</p> <p>“los vecinos siempre van poniendo y ayudando en los intereses del barrio”.</p> <p>“acompaña al que necesita”.</p> <p>“sí se han agredido verbalmente, pedirle disculpas al otro día”.</p> <p>“sí se han pegado pedirse perdón”.</p> <p>“los policías que no dejan que los ladrones hagan tanta maldad”.</p>	<p>“los padres se ponen a pelear y decirse cosas”.</p> <p>“cuando alguien de la familia le dice haga tal cosa y no quiere, después uno sale peleando”.</p> <p>“Que el papá le está pegando a la hija porque de pronto ella no le hace caso a los papas”.</p> <p>“pues que, muchas veces los papas le pegan demasiado a sus hijos, o los maltratan, algo así”.</p> <p>“pegándoles con una regla, correa, con un cable”.</p> <p>“los padres solteros, que siempre guardan rencor hacía la esposa y siempre culpan a los hijos”.</p> <p>“diciéndoles que no sirven para nada, que son solo una desgracia para la familia”.</p> <p>“al final ellos crecen y son iguales a los papas, diciendo groserías”.</p> <p>“ellos se desahogan tratándose mal”.</p> <p>“los casos que muestran en las noticias, que los padres son ordinarios quieren desahogarse con los hijos”.</p> <p>“puede ser el papá que es el que lleva carga de responsabilidades, entonces se desahoga con más fuerza de esa manera”.</p> <p>“hay algunos hijos que responden mal a sus padres y son violentos con sus hermanos o hermanas”.</p> <p>“la mamá llama a la niña, y la niña le dice: ¡ay no moleste!”.</p> <p>“la persona le está pegando, y el perro no sabe que es y el perro no sabe que hizo”.</p> <p>“a un niño le estén haciendo bullying; porque por ejemplo usa gafas”.</p> <p>“Pues puramente he visto la burla y cogiéndole las cosas”.</p> <p>“que hay algunos niños que se pelean”.</p> <p>“que día un niño le pegó un puño a otro niño y pues le quedó el morado”.</p> <p>“es que pueden pelear por cartas, por balones y también por notas de evaluación”.</p> <p>“que él que no le está haciendo nada, pero el otro le vaya pegar, a alguien que no le haya hecho nada”.</p> <p>“empieza por un juego en el que se estén peleando y terminan en una pelea”.</p> <p>“que a veces son muy inteligentes o a veces se creen mucho”.</p> <p>“porque los padres le tienen poca atención”.</p> <p>“ellos están furiosos con los padres, si no que descargan su ira contra otros”.</p>

Continuación tabla 1. *Jerarquización por origen y hechos*

Voces por	Paz	Violencia
<i>Origen</i>		<p>“los niños mayores se aprovechan mucho de los niños pequeños”.</p> <p>“el grande está maltratando al niño pequeño de primaria”.</p> <p>“puede ser por problemas familiares entre ellos que salgan ahí a pelear”.</p> <p>“van y le hacen reclamos los otros vecinos, a los otros vecinos y le dicen: ¡ay no joda!, ¡Ay no joda! Usted”.</p> <p>“se pelean con los otros vecinos, llaman a la administradora y le ponen multa”.</p> <p>“la violencia cuando uno trata mal a otro”.</p> <p>“y empieza a insultarlo y después sale peleando en la calle”.</p> <p>“están pelando por escoger el presidente y uno está peleando por escoger ese presidente y otro no”.</p> <p>“es una persona Gay; entonces éste comenzó a agredirlo así verbalmente”.</p> <p>“los niños no hacen caso, y el vigilante les dice, entonces el vigilante les toca llamar a los papas”.</p> <p>“el vecino tiene una mascota y la mascota se hace chichi o popo en el patio o al pie de la puerta del vecino”.</p> <p>“hay muchas personas dejan tirado basura en el andén”.</p> <p>“ellos se ponen a lanzarse duro, o en algunas ocasiones a golpear duro las puertas y romper ventanas”.</p>

En el caso de la violencia, se puede observar una mayor representación social derivada del origen que en el caso de las que se ofrecieron para la paz. Además, está lo concerniente a las R.S. de paz en su variación frente a la R.S. de violencia donde aparece una relación con la pertenencia a creencias espirituales las cuales ocupan un lugar importante en las cogniciones de estos niños.

Tabla 2. *Jerarquización por acciones, símbolos y sentimientos*

Voces por	Paz	violencia
Acciones	<p>“todos los días comemos juntos, salimos juntos”</p> <p>“nos dejan ser amigos”.</p> <p>“agregándonos todos a jugar y todo esto, no peleando”.</p> <p>“uno se cansa de las cosas dañadas y eso, entonces uno al arreglar las cosas da paz”.</p>	
Símbolos	<p>“perdón significa nuestro padre no debemos odiar”.</p> <p>“La virgen significa que nosotros debemos amar”.</p> <p>“una invitación a hablar o también irse por allá a disfrutar, significa convivir en un lugar”.</p>	
Sentimientos	<p>“ser feliz es esto vivir contento”.</p> <p>“uno espera que se le pase la ira”.</p> <p>“todas nuestras amigas mantenemos cogidas de la mano, nunca nos separamos”.</p> <p>“como una felicidad que uno no se está peleando e insultando con groserías”.</p> <p>“adorar a las demás personas no importa que, si son feas, o gordas, o flacas si no amarlos muchos”.</p> <p>“pero como nosotros somos tan amables les queremos dar comida, ropas, zapatos”.</p>	<p>“cómo hay muchas malas personas a veces, hay malas personas en la comunidad”.</p> <p>“hombres que quieren violara las niñas, o que quieren hacerles muchas maldades o quieren matarlas”.</p> <p>“cogerlo a golpes o intentarlo con un cuchillo para quitarle las cosas”.</p> <p>“como paso un día, que aun niño lo robaron porque iba con la bicicleta”.</p> <p>“falta de tolerancia”.</p>

La representación social de paz, para los niños y niñas ha sido estructurada desde acciones, símbolos y sentimientos, estos últimos con un papel más amplio que las anteriores consideraciones; mientras que en el caso de las R.S. de violencia lo que surgió fue una participación de las emociones no muy amplia, frente a la ausencia de atribuciones a acciones que ellos mismos ponen en práctica o de símbolos con los que se hayan definido claros significados.

Tabla 3. Jerarquización por experiencias

Voces por	paz	violencia
<i>Experiencias</i>	<p>“no llevando la contraria y hacerles caso a los mayores”.</p> <p>“no pelea con los hermanos, o con los primos”.</p> <p>“prestarnos las cosas”</p> <p>“teniendo los compañeros sin pelear”.</p> <p>“respetarnos las cosas, no tratándonos mal”.</p> <p>“yo veo a un compañero sin descanso, y sin nada entonces yo le comparto la otra empanada”.</p> <p>“y después nos arreglamos; por ejemplo, jugando fútbol”.</p> <p>“que volvamos a ser amigos y nos vamos a llevar bien”.</p> <p>“cuando mis compañeros se comparten, cuando no hay bulla”.</p> <p>“cuando uno no le hace nada al compañero”.</p> <p>“cuando nos peleamos hay unas personas o alguien que nos ayuda a quitar esa forma de brusquería o golpes”. “Entre los vecinos no hacen actividades, más o menos entre amigos”.</p>	<p>“mi familia pelea mucho”.</p> <p>“que los hermanos se ponen a pelear por un juguete o por otra cosa”.</p> <p>“por el estudio, cuando no me saco una buena nota, entonces mi mamá comienza a alegar: que si, que yo no sé qué y por veces me pega”.</p> <p>“pegan una o dos veces, pero lo peor de todo es que pegan pasito. (Risas) eso es lo peor de todo”.</p> <p>“ella es enfermera, entonces mi papá se pone a decir que está chateando con el mozo y así comienzan los problemas”.</p> <p>“mi mamá llama a mi hermana, y mi hermana dice ya voy, mi mamá la sigue llamando y ella va como al rato; entonces mi mamá se pone triste”.</p> <p>“Le pegan a uno por llevar la contraria, por no hacer caso”.</p> <p>“porque los he escuchado teniendo.... (silencio) ...Sexo y los he visto una vez”.</p> <p>“algunos compañeros nos hacen bullying, quitándonos las cosas, botándonos”.</p> <p>“mi mejor amiga tiene los dientes salidos, se le burlan de ella a mí me contaron”.</p> <p>“se la pasan diciéndome gafufo, nerd... silencio”.</p> <p>“cuando de una vez yo vi, yo pensé que le iban a pegar, entonces yo de una fui con las personas más grandes”.</p> <p>“Jean Pierre a él le hace bullying, bueno ya dejaron de hacer bullying porque yo hable, pero le hacían”.</p> <p>“porque ya uno avisarles a los profesores queda mal, y porque no hay paz en el colegio y en el salón”.</p> <p>“Cerquera comienza a coger el bolso, a arrastrarlo y lanzarlo; Gómez se pone bravo”.</p> <p>“Porque lo está fastidiando diciéndole cosas, diciéndole algo de la casa, de la mamá; o cosas del salón”.</p> <p>“hay una niña del salón que no acepta sus errores y discrimina a mí mejor amiga”.</p> <p>“y pues ellos juegan al fútbol y a otra cosa porque no les gusta juntarse con las mujeres y no sé qué más”.</p> <p>“diciéndole algo de la casa, de la mamá; o cosas del salón porque uno salió con pena, lo ridiculizan y comienzan a fastidiar”.</p> <p>“hay un niño que es pobre dicen que es malo, que sus padres son malos eso hace que el niño que está defendiendo se pelee por otro”.</p>

Continuación de Tabla 3. *Jerarquización por experiencias*

Voces por	paz	violencia
		<p>“que una niña pequeña sus materiales en el puesto, llego una niña grande y se las tumbo; y llego y le dijo: -Perdón se me cayó, pero lo hizo de aposta”.</p> <p>“porque en el conjunto no se puede jugar futbol en el salón comunal y entonces los niños no hacen caso”.</p> <p>“a un amigo lo quitaron de la bicicleta, le pegaron y mi papá reaccionó”.</p> <p>“pues porque algunas veces lo rechazan a uno en la cuadra o algo así”.</p> <p>“pues a veces se ven que a uno lo fastidian, lo molestan lo intimidan”.</p>

Las representaciones sociales de violencia dadas a conocer por los niños y niñas participantes están bastante guiadas por experiencias, a entender como situaciones en las que son actores protagónicos o hacen parte de las situaciones de una manera muy cercana antes que, como espectadores, en tanto que las R.S. de paz si bien es cierto que traen un alto contenido de experiencias no se equiparan con el volumen de datos que surge para la otra R.S.

En síntesis, las representaciones sociales de paz provienen de fuentes más diversas que aglutinan origen, acciones, símbolos, emociones y experiencias, entre las cuales cobran mayor peso por su incidencia el origen que las experiencias, siendo estas dos las de mayor dominancia, a las que le siguen en su orden de los sentimientos, los símbolos y finalmente las acciones. En cambio, para las representaciones sociales de violencia surgen tres aspectos a señalar los origen, sentimientos y experiencias, entre las cuales para ellos guardan mayor representatividad el origen que las experiencias y finalmente están los sentimientos.

4.2.4 Categorías axiales

Las categorías axiales, ahora se presentan como eje central alimentado por sus correspondientes códigos, que ahonda en el análisis tanto inductivo como deductivo, al cual se agregan las comparaciones con modelos teóricos y aportes de diversas disciplinas ocupadas de este tema académico como lo es la paz y la violencia que se presentan en los diferentes contextos: familia, escuela y comunidad.

La agrupación de códigos que evidencian similitudes en sus contenidos permite la construcción de las categorías axiales, en cuya esencia se conserva esa línea comunicativa similar relacionada con los temas de consulta investigativa, todo un proceso que se guía por los lineamientos existentes al respecto para dicha interpretación de datos, ello tiene que ver con aportes de Cáceres (2003) en cuanto a “seguir un criterio de carácter inferencial expresado fundamentalmente en razonamientos del investigador y elementos teóricos” (p.67), de tal manera que se pueda concretar un esquema de categorizaciones a partir de las cuales luego sea posible “establecer nuevas interpretaciones y relaciones teóricas” (p. 67).

A continuación, se presenta precisamente esa estructuración de categorías con su respectiva reflexión teórica que son el soporte de las categorías axiales, que surgen de analizar las narrativas discursivas de los actores sociales, en este caso las voces de niños y niñas estudiantes del sexto grado del Colegio Piaget en la ciudad de Neiva.

4.2.4.1 Representaciones sociales de paz desde los niños y niñas del sexto grado en el Colegio Piaget

La paz en la familia.

Este desglose tiene por objetivo exponer las cinco categorías axiales provenientes de lo expresado por los niños y niñas estudiantes protagonistas de esta investigación sobre sus representaciones sociales de paz al interior de sus entornos familiares. Dichas categorías son: Perdonar y dialogar; compartir con la familia; Hacer caso; No pelear; Familia en paz.

La primera de ellas *Perdonar y dialogar*, la cual se registra en la gráfica uno, a continuación, para su abordaje.



Gráfica 1. Perdonar y dialogar (Fuente: Bonilla y León, 2018)

Las alusiones a *perdonar y dialogar* como categoría axial que emerge en el ámbito de la familia, hace referencia al diálogo y de ahí se trae a colación los planteamientos de UNICEF (2010), sobre el gran impacto que tiene la función socializadora de la familia sobre las nuevas generaciones, tal cual en este caso de niños y niñas quienes cursan el grado sexto, para formarles sobre la realidad de afrontar conflictos en medio de sus interrelaciones y valerse de las habilidades comunicativas para darle un manejo pacífico a esas dificultades y así desde el diálogo convertir un impase o desavenencia en una solución satisfactoria para los involucrados.

Esa intención de acción solucionadora apoyada en el diálogo, para los niños y niñas corresponde a la necesidad manifestada por ellos sobre *dialogar después del problema*, que permite evidenciar la gestión motivadora de la familia para buscar espacios comunicativos posterior a la presentación de conflictos, antes que cerrarlos u optar por criterios que agranden lo ocurrido, indudablemente echar mano del diálogo facilita una mejor adaptación al entorno y a la convivencia con los demás, establecimiento de relaciones más adecuadas con sus entornos ya sean físicos o sociales (MEN, 2010). En testimonio de los niños es:

A₁. “*pero ellos se arreglan, por ejemplo: charlando, hablando; ellos se arreglan*”.

En efecto, el reflejo del trabajo positivo en el buen trato que emana desde los núcleos familiares se hace palpable en la visión que tienen los niños y niñas en cuanto a que las cosas *se arreglan hablando* un desarrollo al cual se le debe añadir como beneficio alcanzado un mejor manejo de las emociones, de tal manera que la administración de las mismas impidan un desborde que opaque el juicio racional e interfiera en la propuesta de una comunicación bilateral y fluida para reconocer el sentir

del otro y consensuar frente al propio como una estrategia de manejo óptimo a cualquier tipo de discrepancias.

El otro aspecto ligado al dialogo dentro de esta categoría axial es el perdonar, su estrecha relación con el diálogo se halla en manifestaciones como *pidiendo perdón*, donde se da a entender que parte de los requerimientos comunicativos para las distensiones de un conflicto es la emisión de palabras en solicitud de perdón, que parten de la fe espiritual y religiosa de las familias que asume la condición humana en su naturaleza imperfecta y por tanto, según Hilb (2013), “quien perdona renuncia a vengarse, porque siendo él también un pecador, podría haber hecho igual; quien se venga demuestra, al vengarse, que puede hacer igual” (p.4). Para los niños se mostró como:

A₁. “*De pronto, pidiéndoles perdón*”.

En casa la enseñanza del perdón es una clara aceptación de como en algún momento de la vida todos y cada uno de los seres humanos han de enfrentar condiciones en las cuales desearan ser perdonados, ya que como lo expusieron los niños y niñas es necesario al pensar en *convivir o perdonar*, especialmente para evitar ser parte de lo mismo en la medida que quien no perdona alimenta sentimientos como los de la venganza que a larga es hacer el mismo daño, para al final no diferenciarse y tener el mismo nivel de culpabilidad de quien primero agredió (Hilb, 2013). Una de las voces en este sentido fue:

B₄. “*pues otra forma es convivir o perdonar*”

También es importante, tomar en cuenta lo aportado en cuanto a que se debe *perdonar como Jesús*, para ratificar lo planteado previamente sobre la educación familiar en el perdón producto de las creencias y fe espirituales de los integrantes de la

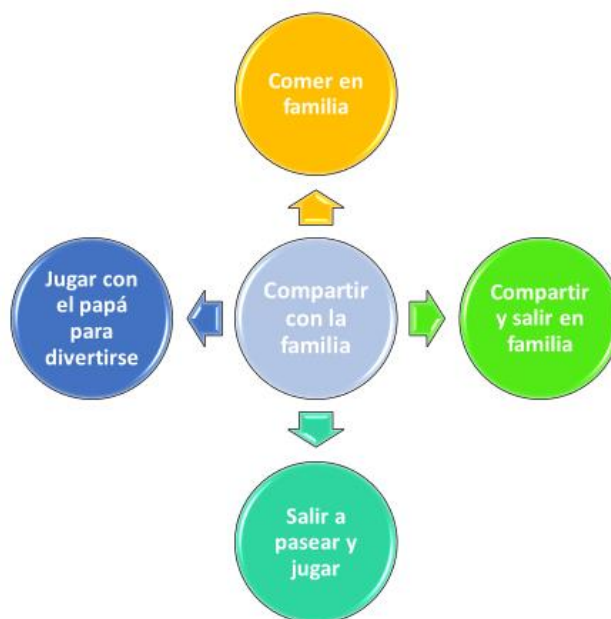
familia. En este aspecto, para Hilb (2013), lo resaltable es la idea de un perdón como decisión subjetiva y la disposición de ver al otro en su condición de ser humano con una valía que va por encima de su equivocación. El mejor ejemplo de esto en la siguiente voz:

B4. *“a lo que le paso a Jesús, que cuando le pusieron la corona él tuvo un dolor y un sentimiento triste y él al final perdono”*.

En la actual fase histórica de Colombia, que propende por las transformaciones necesarias para el post conflicto, escuchar hacer referencias a actitudes en las nuevas generaciones cuyos aprendizajes apuntan hacia la exaltación del uso del diálogo y el pedir perdón para convivir bajo unas mejores condiciones entre los miembros de una familia, resulta un hallazgo de enorme valía, así como de gran interés.

Así, es de señalar unas representaciones sociales de paz al interior de la familia, muy cercanas a las expectativas del post conflicto, donde el diálogo y el perdón toman un rol protagónico y se incorpora en la habituación de los niños y niñas desde el seno familiar, conscientes en que se debe hablar para arreglar los problemas e incluir en esa conversación entre las partes en conflicto, la capacidad personal de brindar perdón a quien se ha equivocado, condición de una magnitud tan importante como se considera por ellos mismos al grado de perdonar o convivir, representaciones que cobran un papel destacado para entregar este tipo de ciudadanos a la vida social.

La segunda categoría axial habla de *compartir con la familia*, para apreciar en la gráfica dos así:



Gráfica 2. Compartir con la familia (Fuente: Bonilla y León, 2018)

En lo que son las representaciones de paz en la familia a los sentidos de los niños y niñas, destaca una convivencia centrada en intereses comunes que les permite compartir y disfrutar mientras se relacionan y se acercan más como unidad familiar, al respecto ICBF (2012), describe la unidad doméstica como un mecanismo capaz de fortalecerles y ayudarles a enfrentar los cambios que suelen presentarse en la dinámica social, tal como ocurre para ellos al *comer en familia*.

En efecto, el compartir es un elemento que goza de estimación en los contenidos de lo que es la cultura de paz, ya que allí se afirma que a través de esos espacios es posible reconocer y aceptar la diversidad de las personas sin sacrificar la capacidad de comunicación entre ellos y favorece la fraternidad, que resulta en el fortalecimiento de una identidad personal dispuesta a la resolución de conflictos de modo no violento (UNESCO, 2004). Lo expresado en este sentido fue:

A2. *“pues que cuando nos sentamos a la mesa casi todos, todos no es a pelear si no que nos damos la bendición y comenzamos a comer ahí callados”.*

Además, compartir en familia es comunicarse entre hermanos y con los padres, lo que permite a los progenitores conocer más sobre las ideas de sus hijos, sus sentimientos y las manifestaciones de preocupación, en otras palabras un mayor reconocimiento de la identidad de los hijos lo que a su vez es la vía para facilitar a los adultos en su acción formativa y estar prestos a generar orientaciones oportunas así como hacer el acompañamiento con respecto a los aprendizajes sociales necesarios para su buen comportamiento y una convivencia sin violencia (De Gispert, 2005). Al respecto, lo escuchado fue:

B8. *“cuando por ejemplo en la mesa pasa lo contrario que e en la otra en vez de desahogarse mal están tranquilos”.*

Igualmente, se encontró *compartir y salir en familia*, esa representación de paz proviene de la experiencia en la cual las personas se muestran las unas a las otras en el seno familiar en diferentes escenarios más allá de lo privado, como seres llenos de singularidades para la construcción, evaluación y renovación de relaciones entre ellos, proceso que es permeado según Rentería, Lledias y Giraldo (2008), por diversos intereses que van desde los afectivos, actitudinales, de roles por citar los más relevantes ante la dinamización del convivir cotidianamente que provee la formación de alianzas, disconformidades y tensiones, por tanto implica que “la convivencia familiar sea un lugar de conflicto potencial y de diversas formas de manejarlo o solucionarlo” (p.432), y son precisamente las formas adecuadas de solucionarlo. y la gratificación que se desprende de ello lo que posiciona esta vivencia como paz para los niños y niñas. Sobre este punto, el aporte fue:

A6. “*pues todos los días comemos juntos, salimos juntos, mantenemos unidos y en amor*”.

Este tipo de socialización en la familia, es una forma de aprestamiento que le permite a los niños y niñas ver la sociedad y la convivencia con los demás mediada en la oportunidad de compartir para reconocerse mutuamente, ya que así se da lugar a la aparición de características distintivas de cada ser y con ello las diversas maneras en que se le puede otorgar a esas interacciones sensaciones positivas y armónicas conjugando las diferencias y los puntos de aquiescencia, que no es otra cosa que una lectura de la realidad donde las posibilidades de interrelacionarse superan las barreras subjetivas.

En este mismo sentido está *salir, pasear y jugar*, como acciones que llevadas a cabo con sus familiares les transmiten una representación de paz, un aprendizaje que desarrolla lo empático en los niños y niñas hacia el entendimiento sobre el sentir y pensar del otro para de este modo asumir interacciones donde se exponen ideas y palabras en consideración de las circunstancias y características inherentes a las personas con las cuales se interrelaciona, los contextos y así aportar a un ambiente más pacífico dentro de los grupos familiares (Rentería, Lledias y Giraldo, 2008).

Las actividades de compartir en las cuales están presentes los integrantes del núcleo familiar que resultan atractivas para los niños y niñas, son importantes más allá de la diversión o el tiempo lúdico, por la atmósfera que se gesta de afectividad emanada desde el rol de cada quien hacia cada uno de los suyos al interior de la familia, con relaciones de doble vía en las cuales priman las comunicaciones ya sean verbales o no, donde las problemáticas o diferencias son superadas y transformadas en vínculos fuertes, una transmisión tanto de criterios como valores prosociales y de unión que emergen de las prácticas relacionales intrafamiliares.

Un más de esas prácticas intrafamiliares como representación de paz para los niños y niñas se halla en la categoría *jugar con el papá para divertirse*, un escenario que según Mestre, Tur, Samper Nácher y Cortés (2007), es dar seguridad y educar a los hijos mediante las manifestaciones de afecto y la entrega de tiempo, que como en cualquier juego trae consigo el establecimiento de normas al igual que su cumplimiento, una técnica educativa con mayor probabilidad para formar hijos sociables, cooperativos y autónomos sin renunciar a la disciplina inductiva, esta última la cual consiste en hacerles comprender hasta donde es posible llegar y desde dónde se marca una trasgresión de las normas, aprendizaje asociado con la formación moral de los hijos y su competencia social para hacer parte de un contexto como ciudadanos respetuosos y responsables aportantes a la convivencia pacífica entre congéneres. Ejemplo de ello fue:

B₇ “*cuando yo termino mis tareas para jugar con él, para divertirnos, para...*”

Así, el compartir en familia como manifestación de paz, habla de una buena calidad de relaciones paterno-filiales y un ambiente más propicio para educar y formar tanto en normas como en valores sin perder la cohesión familiar incluso al estar fuera del enclave del hogar, una actitud de adaptabilidad y calidad comunicativa que se transfiera a las demás interrelaciones de los niños y niñas en otros ámbitos con la capacidad de enfrentar situaciones de desacuerdo como hechos normales y temporales de la vida que pueden hacer tránsito a su normalización gracias a sus dotes para la convivencia en paz.

La tercera categoría axial surge con la denominación *hacer caso*, donde convergen las expresiones por parte de los niños y niñas de “no llevar la contraria”, junto a la conciencia sobre lo necesario de “hacer caso a los mayores” y la vinculación con el comportamiento en otro ámbito tal como sucede con la condición de “cumplir en el colegio”, situaciones requeridas a modo de deber desde los hijos ante sus padres para

que la vida en familia discorra en un ambiente de paz. Esta categoría axial y sus componentes se presentan a continuación en la gráfica 3.



Gráfica 3. Hacer caso (Fuente: Bonilla y León, 2018)

En relación con lo anterior sobre la representación de paz familia denominada hacer caso y en especial a la categoría *no llevar la contraria*, se tiene que las pautas educativas recibidas en el ámbito familiar son las mayores predictoras en cuanto a la formación de buenos ciudadanos para la sociedad, a entender como acciones paternas de control sin renunciar al afecto en pro del desarrollo de conductas comprensivas de la normas reguladoras de la vida social y el enseñar a no infringirlas como una forma positiva de dirección paterna que evita la perturbación de la vida en familia y asegura el convertirse en un ente activo de la sana coexistencia entre las personas (Mestre, Tur, Samper Nácher y Cortés, 2007).

Las problemáticas sociales que distan de un vida en paz, están estrechamente ligadas a la aparición de actos que vulneran los derechos inmanentes a los seres

humanos, mismos que nutren la formulación de las normas encargadas de regir los destinos de una nación, por ello una plena aceptación de lo que representan las norma y su acatamiento para la armonización de la vida social resultan indispensables como fortalezas formativas que tengan presencia en la mente de los niños y niñas desde sus primeras etapas evolutivas, labor que compete directamente a la familia. Este planteamiento, sobre la formación temprana de respeto por las normas está inmerso en la representación donde no llevar la contraria trae consigo un ambiente de paz. Este código desde las voces de los niños y niñas fue:

B5. *“ummm no llevando la contraria y hacerles caso a los mayores”*.

Además, está una segunda categoría que marcha en la misma línea se trata de *hacer caso a los mayores*, una manifestación que tienen por referente la obediencia y la autoridad que da indicaciones de cómo debe ser la conducta y la actitud de un ser humano formado en valores y respetuoso de la sociedad, desde luego es necesario aclarar que la autoridad que se aprecia está centrada en la experiencia ganada con el paso de los años, de ahí que el término empleado sea ‘mayores’ para erigir la sabiduría de la experiencia como el pilar en el que se basa la capacidad de un raciocinio más certero sobre lo correcto.

Según Bernal y Gualandi (2009), la autoridad en la familia debe tener un norte nítido sobre qué y cómo exigir a los hijos que simultáneamente vaya en coherencia con la edad del niño o la niña para permitir encausar el presente, de tal manera que no se incurra en un autoritarismo o en el otro extremo que es el desdibujar la figura de quien fija las normas y vela por su cumplimiento.

Igualmente exponen Bernal y Gualandi (2009), que cuando el sentido sano de obediencia y autoridad se acoge adecuadamente por el hijo es una evidencia de vínculos

familiares fuertes ya que cuando hay inestabilidad ello resta y da pie a la discusión sobre la legitimidad de la figura de autoridad, de ahí que para los niños y niñas participantes asumir de manera plena la autoridad de los mayores se asocie con una vivencia en paz, ya que en ello se traslucen unos buenos vínculos en esa sociedad específica que es la familia.

Ahora bien, es de resaltar como el hablar de ese aprendizaje micro que es la familia, es a la vez prospectar el efecto que desde allí se ha de irradiar a lo macro que es la sociedad misma, donde la experiencia y el contacto directo con la realidad reivindica la necesidad de obediencia a la autoridad para obtener una vida sin zozobra y si más cercana a lo armónico de la paz.

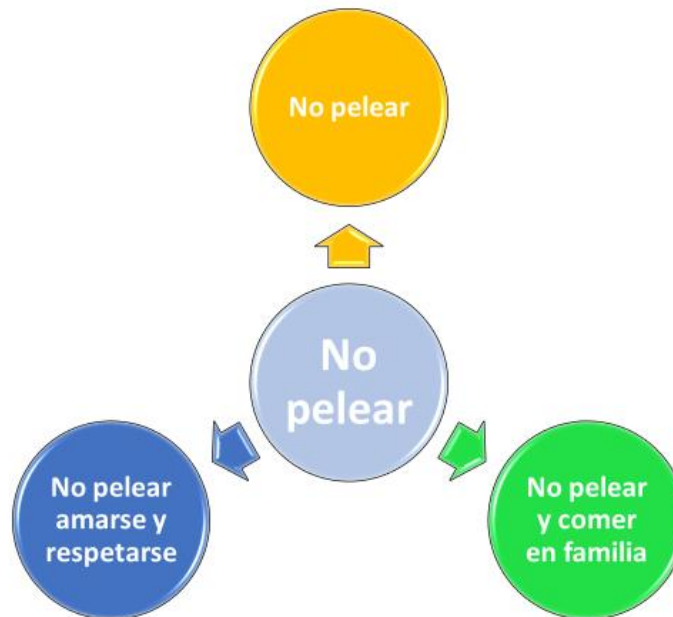
Una extensión de la autoridad en familia se traslada hasta otro escenario, como se evidencia en *cumplir en el colegio*, lo cual ratifica lo descrito con antelación de llevar las prácticas y aprendizajes familiares en expansión hacia la sociedad en general, que en este caso corresponde al colegio donde la familia les ha enseñado que no deben quebrantar con las normas fijadas en ese espacio, la expresión cumplir es incluyente de una visión integral que trae consigo la idea de seguir los parámetros de convivencia y desempeño escolar, lo que representa una buena adaptación al mundo donde se habita (MEN, 2014), y tener tranquilidad en el colegio, sensación que también llega a casa. La voz para ejemplificar este código fue:

B₇ “*Pues yendo bien en el colegio, no tener notas malas*”.

La relación estrecha entre familia y escuela permite reiterar la importancia del trabajo familiar para apoyar lo aprendido en la institución educativa, acciones conjuntas y sincronizadas en aras de la construcción de seres humanos idóneos gracias a la

actuación continua entre los dos espacios, lugares que ocupan en la vida de los niños y niñas la mayor cantidad de tiempo para ellos.

La siguiente categoría axial en este listado de representaciones sociales de paz en el ámbito familiar es *no pelear*, palabras que apuntan a una convivencia libre de manifestaciones agresivas pese a la experimentación de sentimientos que bien pueden ser de desavenencia o ira, la invitación formativa familiar al control emocional y al encauce de los sentimientos negativos hacia comportamientos de aprobación social y se plasman en la gráfica cuatro con sus componentes.



Gráfica 4. No pelear (Fuente: Bonilla y León, 2018)

La categoría *no pelear*, como parte de la paz en la familia, permite señalar una visión con nuevas formas de coexistencia aprendidas al interior de la familia pensadas desde la paz, que ofrecen otro tipo de respuestas a los conflictos propios de las diferencias que se encierran en la naturaleza de cada ser humano, donde se debe eludir la

violencia y optar preferiblemente por una conclusión de las mismas producto de soluciones pacifistas (Becerra, 2011).

El no pelear es a su vez una prueba de las transformaciones culturales a las cuales le apuestan las nuevas generaciones en sus procesos de socialización familiar, a través de la construcción de pautas educativas sustentadas en valores, actitudes y comportamientos con predominio por el respeto a la persona y el rechazo a la violencia, que en la expresión no pelear puede representar no solo el descartar agresiones de índole física sino todo tipo de actuaciones que van en contravía del bienestar de la otra u otras personas (Jiménez, 2006). Este punto se evidencia en el siguiente testimonio:

A₂. “*Cuando uno no pelea con los hermanos, o con los primos.*”

Así, lo que cabe subrayar es una actitud y consciencia que relega los sentimientos de confrontación y los suplanta por un control emocional, como una competencia esencial que se inculca en los niños y niñas para el manejo de las relaciones interpersonales más precisamente las intrafamiliares que van unidas a la comprensión sobre las consecuencias adversas que se desprenden de la agresividad. Por ello mismo, hay voces que exponen el *no pelear y comer en familia*, evidentemente una priorización de la unidad familiar que elude el uso de la violencia en aras de reuniones familiares cotidianas enmarcadas en pautas de buen trato y atmósfera de paz.

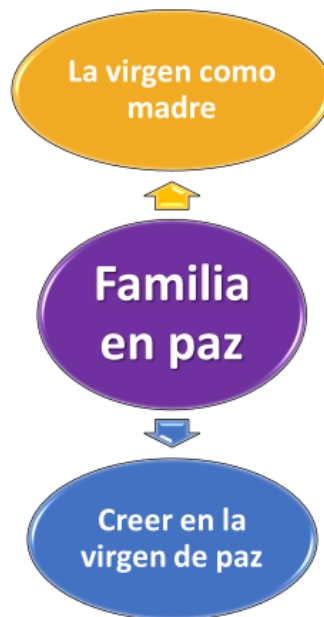
Además, está el hallazgo de *no pelear amarse y respetarse*, como una medida marcada desde las figuras paternas en su función educativa para protegerse entre ellos mismos como integrantes de la familia de situaciones de que según Molinares (2005), atentan contra la integridad física y psicológica para dar mayor cabida a otras formas de solucionar lo que haya sido la fuente de generación de la inconformidad y que enaltecen

la actuación centrada en valores y las prácticas basadas en los principios de los derechos humanos (UNESCO, 2000). Desde las voces lo que se apreció fue:

A6. “no pelear, que se aman y que no, se respetan”.

La familia que hace énfasis en que sus miembros conserven relaciones más cargadas de afectividad que cualquier otra situación que aparezca en contravía de ello, está ocupada en crear lazos fuertes no solo por el parentesco de consanguinidad para promocionar un desarrollo en sus hijos de mejor adaptación a cualquier tipo de contexto en el cual puede verse inmerso a futuro y le fortalece en sus competencias sociales para la convivencia en paz.

La última categoría de paz en familia se denomina *familia en paz*, que junto a sus componentes se observa en la gráfica cinco, así:



Gráfica 5. Familia en paz (Fuente: Bonilla y León, 2018)

La espiritualidad constituye una base fundamental que nutre de valores y actitudes positivas la educación de los hijos en el seno de la familia y que dota de acuerdo con Lamas (2017), de coherencia las demás enseñanzas en principios éticos y morales para la vida social, con el valor agregado de la reflexión ya que las creencias religiosas abren canales de comunicación únicos que permiten fluir libre y espontáneamente sin temor a ser increpados sobre sus actuaciones, mismas que se pueden mejorar una vez se ha hecho conciencia de haber incurrido en una acción no adecuada.

En el caso de *la virgen como madre*, la cercanía comunicativa es con la figura de la virgen asumida como referente materno y por tanto proveedora de una mirada sensible y que significa de antemano una respuesta cariñosa, correctiva y comprensiva para fortalecer virtudes y cualidades que se preocupan por el bienestar propio como por el de los demás, expone López (1998), es a su vez es un sentido eminentemente social con un pensamiento cuyo horizonte es hacer el bien y evitar de este modo “el efecto boomerang sobre quien la ejecuta porque está haciendo daño al otro que es de su misma esencia” (p.30). La expresión en relación con este punto fue:

B₄ “*como la virgen es una madre también de nosotros, nosotros también debemos respetar a nuestra madre*”.

En efecto tener la posibilidad de hablar sin temor alguno y poder liberarse de las cargas culposas por errores cometidos libera y da una especie de absolución que para muchos se entiende como que *creer en la virgen da paz*, en términos religiosos comunicarse con un ser espiritual superior es viable por la oración o la creación propia de frases para pedir favores, perdón o dar gracias, cualquiera de ellas son formas de buen trato en convivencia que favorece la sensación de serenidad (Pernalet, 2010), lo que

explica la asociación como representación de paz. Las palabras base de este código se leen así:

B₄ *“Los que no creen en la virgen no tendrían paz”*.

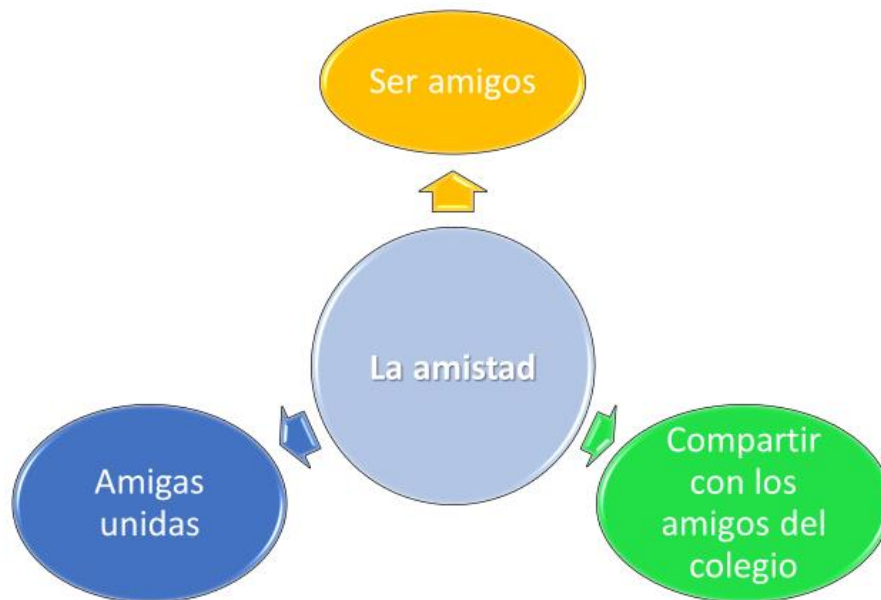
A lo anterior añade Pernalet (2010), está el sentimiento de consuelo ante las dificultades, que bien puede ser resultado de rezar en soledad o junto a más personas, ante lo último es de anotar lo relacionado con los lazos de fraternidad o hermandad que se tejen entre ellos y ellas como redes sociales de apoyo y que son factores protectores de salud mental ante cualquier tipo de angustia; mientras que, orar en soledad es aferrarse a la esperanza de ser escuchado y atendido para subsanar de una u otra forma cualquier situación que aqueja. En suma, valoraciones que transmiten paz ante distintas circunstancias que así lo requiera, tal cual lo han aprendido los niños y niñas quienes incluyen la espiritualidad respaldada en la figura de la virgen en sus representaciones sociales de paz para la familia.

En síntesis, las conversaciones espirituales, se hacen en busca de alcanzar mejora en aspectos que van a otorgar la experimentación de sensaciones de paz y muy útiles en el ejercicio de una ciudadanía ya que no son actos aislados de paz donde la proclama es que entre más se da más se recibe. Además, son un factor de protección para encarar problemáticas psicosociales ya que al ser oído tiene la posibilidad de que se le conceda un mejor inicio alejado de lo que representó anteriormente daño, como una madre que otorga oportunidad tras oportunidad con el fin de que se queden en el pasado sus problemas.

La paz en la escuela.

El objetivo de este segmento de los hallazgos es mostrar de manera descriptiva y analítica las categorías axiales que emergen de las voces de los niños y niñas estudiantes y participantes del estudio sobre sus representaciones sociales de paz al interior del ámbito escolar. Las cinco categorías resultantes se listan así: La amistad; Ayuda entre compañeros; Pedir perdón; No pelear; la quinta fue Respetar y amar.

La primera de ellas *La amistad*, se registra en la gráfica seis para luego dar paso a su correspondiente desglose.



Gráfica 6. La amistad (Fuente: Bonilla y León, 2018)

El tema de *la amistad* en los niños es con base en lo que exponen Grinovero, Rodríguez, Resett y Moreno (2014), “una relación diádica, recíproca, voluntaria y no prescripta, que se mantiene en el tiempo y conlleva afecto” (p.45), que para ellos tiene repercusiones en su desarrollo a través del intercambio de una mayor intimidad,

sensaciones de bienestar y efectos positivos en lo moral, emocional, social y cognitivo. Pero lo más pertinente con respecto al presente estudio es el aprendizaje que provee en cuanto a la resolución de conflictos interpersonales una habilidad que está ligada a las competencias ciudadanas para la convivencia en paz.

Los vínculos que se generan de *ser amigos* afirman Grinovero, Rodríguez, Resett y Moreno (2014), les permiten experimentar “mayor reciprocidad, ayuda y cooperación y configuran relaciones más duraderas” (p.45), lazos que son factores protectores para el desarrollo de conducta agresivas o para no ser víctimas de estas, ya que la compañía de los amigos les permite compartir sus inquietudes, temores e intercambiar ideas de cómo solucionar sus dificultades, una especie de ejercicio cooperativo en pos de la resolución de conflictos que les garantice una mejor adaptación al colegio así como a la sociedad en general y la conservación de un ambiente más pacífico. Lo expresado al respecto fue:

B₅. “*porque para nosotros, nos dejan ser amigos*”.

En ese mismo sentido está *compartir con los amigos del colegio*, un tiempo para dar y recibir, pero sobre todo de sentirse seguros en medio de un ambiente afectivo y protector fuera de la familia (Argumedo y Albornoz, 2006), esas emociones son las que favorecen la convivencia en este ámbito y dan lugar a la formulación de este tipo de vivencias como representaciones sociales de paz en el colegio.

Entonces, la amistad entre compañeros es pasar tiempo juntos durante su estadía en la institución educativa, un intercambio recíproco de ayuda y afectividad que traspasa los muros de ese espacio para ensancharse hacia otros escenarios y que les fortalece en sus relaciones interpersonales para dotarles de habilidades útiles para la convivencia en paz. Como se expresa en la siguiente manifestación:

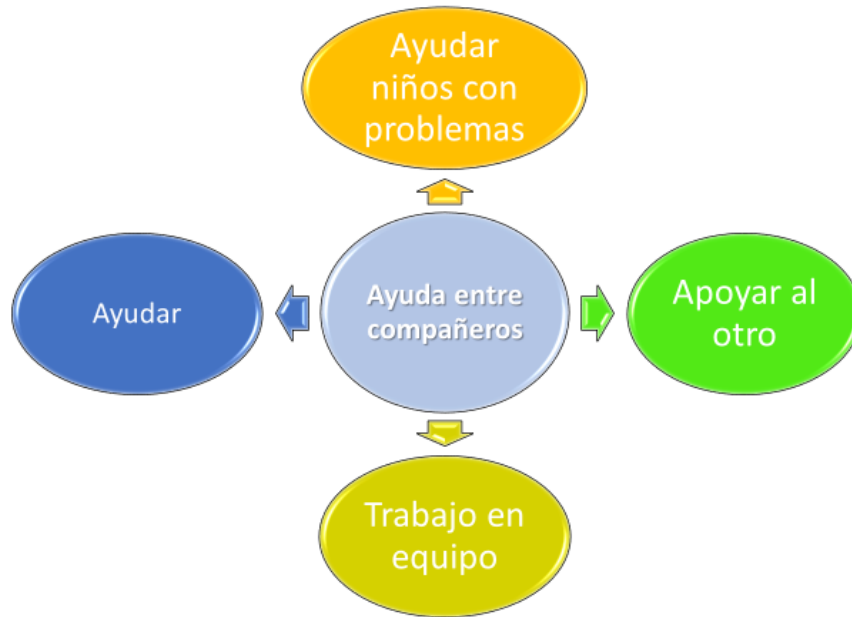
A₁ “*por ejemplo jugando futbol, o haciendo las cosas que nos gusta hacer*”.

Igualmente, hay que hacer mención de la adherencia derivada del compartir a diario situaciones tanto agradables como las no muy gratificantes, sumado a que se está el uno para el otro dispuesto a brindar la colaboración necesaria para subsanar dificultades que bien pueden ser relacionadas con la vida escolar o no, por tal razón es que se halla alusión a las *amigas unidas*. Como se manifestó en:

A₆ “*De que nosotras todas nuestras amigas mantenemos cogidas de la mano, nunca nos separamos*”.

En efecto, las relaciones de amistad que surgen y se fortalecen en los entornos escolares, son una evidencia de ambientes caracterizados por el buen trato y la convivencia sana que les ha permitido dos procesos esenciales el conocerse mutuamente y la aceptación recíproca que también beneficia la aceptación de sí mismo, una experiencia de confraternidad y afecto (Alvarado, Palomino y Castillo, 2012), que es una clara representación de paz para los estudiantes.

La siguiente categoría axial enmarcada para paz en la escuela se denomina *ayuda entre compañeros*,



Gráfica 7. Ayuda entre compañeros (Fuente: Bonilla y León, 2018)

Grinovero, Rodríguez, Resett y Moreno (2014), abordan lo concerniente a lo que es la ayuda en los lazos de compañerismo, algo a lo que se refieren los participantes como *ayudar a niños con problemas*, efectivamente entre las vivencias y las emociones placenteras que están relacionadas con las relaciones interpersonales se encuentra la ayuda, a entender como la asistencia y cooperación ante eventos bien puedan ser conflictivos o de dificultad que experimentan otros compañeros. Aquí lo manifestado fue:

B8. *“pues ayudar a niños con problemas, y pues con cualquier problema que tenga ayudarlo”*.

En relación con lo anterior es necesario anexar las manifestaciones sobre *ayudar*, actitud que se ha considerado un indicador de calidad en las relaciones interpersonales en especial para los vínculos de amistad (Grinovero, Rodríguez, Resett y Moreno, 2014), esta acción solidaria es una práctica emergente de la formación en valores donde se debe

citar el papel tanto de la familia como de la institución educativa que dotan a los niños de habilidades prosociales requeridas hacia una sana convivencia indistintamente del contexto en el cual se desenvuelvan ya que son herramientas comunes a la construcción de positivas relaciones entre los unos y los otros (Alvarado, Palomino y Castillo, 2012).

Esto se evidencia en:

B₇ “*Pues haciendo ayudas, pues en otras partes*”.

La formación en valores como la solidaridad es un tema que según Alvarado, Palomino y Castillo (2012), conlleva a la materialización de comportamiento como el de *apoyar al otro*, que se identifican “en un fuerte compromiso de conciencia” (p.112), empleado durante los procesos de juzgar qué es lo adecuado tanto de la conducta propia como de la ajena, este tipo de cogniciones son precisamente las que marcan la diferencia para indicar las buenas costumbres de una sociedad y que está presente en las interacciones en los espacios de socialización de mayor repercusión en la vida del ser humano, es decir la familia y la escuela, aprestamiento que habilita prospectar sistemas relacionales duraderos y de ello los beneficios del acompañamiento solidario a lo largo de la vida de cada persona. El sustento testimonial fue:

B₇. “*pues yo lo representé para ayudar a los que están ahí solitos, se le están burlando*”.

La solidaridad como valor, es una contribución fundamental a lo que son las jornadas diarias de trabajo en los entornos escolares, tal es el caso de *trabajar en equipo*, ejercicios de enseñanza-aprendizaje cooperativos donde se acrecientan los conocimientos como una situación sinérgica gracias a la movilización de ideas desde todos y cada uno de los integrantes de un salón de clases, una situación con visos de actuación mancomunada que lleva a la convivencia en valores entre los cuales la ayuda

indistintamente de quienes hacen parte del colectivo se exalta (Furguerle y Graterol, 2010). Lo expuesto en relación con lo anterior fue:

B₇ “*Pues cuando todos estamos reunidos haciendo nuestros trabajos sin hacer cosas mal hechas*”.

El compartir ideas y contribuciones sobre temáticas específicas que se desarrollan durante las jornadas del colegio para la construcción de conocimiento, aflora como un ambiente no solo de trabajo en equipo, sino aquel poseedor de las condiciones suficientes para ser percibidas y calificadas bajo la denominación de paz en el entorno educativo desde la óptica de los estudiantes.

La categoría axial subsiguiente que es una continuación de lo que son las representaciones de paz en la escuela se define como *pedir perdón*, ella está compuesta por tres elementos uno de los cuales lleva el mismo nombre es decir pedir perdón, la segunda aparece como pedir disculpas y la última surge con las palabras disculparse por orden del maestro. Sobre esta categoría en particular a continuación se presenta su correspondiente gráfica y la construcción teórica.



Gráfica 8. Pedir perdón (Fuente: Bonilla y León, 2018)

La vida de los seres humanos al asumir el perdón no es solo un beneficio externo hacia la otra persona, sino también un beneficio interno en la vivencia de sus propias emociones y la armonización de su ser (Alvarado y Herazo, 2017), principios de regulación que orientan una convivencia idónea y la construcción de ambientes de paz, ya que evitan las circulaciones comunicativas de palabras que perturban el ambiente. Este tipo de explicaciones son muy congruente con la cosmovisión de pueblos ancestrales, no obstante, un valioso concepto en lo que tiene que ver con *pedir perdón*.

De otro lado esta lo referente a la habituación de este tipo de actos como habilidades sociales que conducen a mejorar las condiciones de convivencia, al interior de las comunidades educativas es propio de enseñanzas pensadas en la formación de capacidades útiles en la resolución de conflictos, así como todo un trabajo educativo que contribuya a la concreción de unas pautas de interacción en función de ambientes de paz

e intervención para decrecer las conductas de agresividad (Gallego, 2011). La voz relacionada con lo descrito fue:

B₅ “*Pidiéndole perdón al otro por lo que le hizo*”.

En esta misma línea teórica se ubica lo que toca a la expresión por parte de los estudiantes de *pedir disculpas*, ya que si la agresividad es una conducta aprendida las habilidades sociales en particular el manifestar su arrepentimiento por errores cometidos en aras de la mejor convivencia, resultan el aprendizaje idóneo para fomentar el buen trato y la posibilidad de resarcir fallas, así como rehabilitar las relaciones entre las personas antes que generar distanciamiento y malestar entre quienes comparten un mismo espacio.

Los educadores en las instituciones educativas son los más llamados a motivar la comprensión de esta realidad que hace parte de la existencia de la especie humana, la posibilidad de equivocarse y aceptar esas falencias con el fin tanto de manifestar su arrepentimiento y el deseo de arreglar lo mal hecho, en ese punto es que precisamente recae la expresión de *disculpase por orden del maestro*.

Al respecto se tiene que los profesores en medio de los sucesos que se presentan en el aula de clase entre compañeros deben favorecer la mejor resolución de altercados, en efecto asegura Gallego (2011), “son los agentes educativos sobre quienes cae la responsabilidad de promover estrategias pedagógicas que permitan prevenir e intervenir actos violentos o conductas agresivas” (p.4). Lo ofrecido por los niños sobre este punto fue:

B₅ “*eeee... el profesor, los coloca a disculpase*”

Así, lo que se hace evidente es que una labor educativa integral en un contexto escolar, donde se aúna la lucha por construir conocimiento y un buen ser humano

enfatisa en la jornada educativa estrategias pedagógicas de convivencia que provean ambientes más armónicos y pacíficos entre quienes comparten a diario sus ideas, sus expectativas educativas y sus propias vidas durante lo que es el asistir a la escuela para interiorizar claramente las bondades que se desprenden de la habilidad de pedir perdón cuando se ha incurrido en la comisión de un error con alguien.



Gráfica 9. No pelear (Fuente: Bonilla y León, 2018)

La anterior grafica representa la búsqueda de una vida más cercana a los ambientes escolares que se puedan experimentar en paz, para las representaciones sociales de los niños arrojó la categoría axial *no pelear*, y sobre sus componentes se desglosan a continuación. El referente testimonial fue:

A₂ “pues teniendo los compañeros sin pelear y sin nada de eso”.

El intercambio de puños y otro tipo de ataques al otro ya sean físicos o no entre pares en los entornos escolares, desde la comprensión de los niños debe ser sustituida

por la constante conciencia sobre la necesidad de no reñir al punto de sucumbir al uso de la violencia para tener en verdad una vida en paz, en efecto el punto a describir es el *no pelearse*, igual a hablar de no acudir a la agresión y saber a ciencia cierta que las manos no son para pelear (Agassi, 2009).

Según Alvarado, Palomino y Castillo (2012), es necesario desarrollar habilidades mediante las cuales se pueda dar a conocer los puntos de vista libremente así estas choquen con las de otro, como una fórmula gracias a la cual no tienen por qué terminar en un cruce de agravios y mucho menos llegar al uso de la violencia, el trabajo para este tipo de capacidades tiene por pilar esencial el respeto por las decisiones ajenas sin que se entienda como una renuncia a las ideas propias, en este sentido es importante guiar a los estudiantes hacia el descubrimiento de los límites que hay entre la libertad del uno y la del otro. A tener en cuenta como:

B₅ “*como una felicidad que uno no se está peleando e insultando con groserías*”.

El respeto es un valor esencial en las relaciones humanas (Alvarado, Palomino y Castillo, 2012), el cual dota un individuo de una formación moral adecuada y desde luego muy buen juicio ético ante la vida, una idea que debe imperar en la cognición humana con la fuerza suficiente para equilibrar el impulso del disgusto con la racionalidad del reconocimiento del otro pese a sus diferencias, en la escuela las experiencias de *no agredirse* son valiosas en especial como la gestación de una costumbre en la cual las respuestas ante un conflicto erradican alternativas contrarias a la vida en paz.

Ese aprendizaje es determinante, ya que ha de servir para afrontar la recurrente aparición del conflicto como un hecho inherente a la naturaleza humana, entonces como persona y miembro activo de un marco social ante la pelea entendida a modo de disputa

ya sea de ideas, creencias o de cualquier otra índole, debe darse paso bien puede ser a los consensos o no sin que esto último equivalga a los improprios mutuos o unilaterales, el curso de acción debe ser tal como lo exponen los niños para este ámbito escolar un *pelear y luego arreglarse*.

De ahí que, lo positivo para los escenarios escolares en pro de su comunidad, es asumir lo que escriben Alvarado, Palomino y Castillo (2012), en cuanto a que “La educación forma al hombre según su vocación para su perfeccionamiento y para el perfeccionamiento de la sociedad” (p.112), ya que bajo esta premisa se “favorecen el desarrollo de la identidad personal y social del estudiante, a partir del reconocimiento y valoración de sí mismo y de las otras personas” (p.112). Por ello, expresaron: B₅ “*de que cometió el error cuando ellos se pegaron, disculparlos*”.

Hasta ahora en el desglose de las representaciones sociales de paz para los niños en el ámbito educativo uno de las grandes constantes de manera directa o relacionada con las expresiones de los participantes ha sido el respeto al cual para forma la última categoría axila de este apartado se suma el amar para que se lea *respetar y amar*, cuyas manifestaciones se mostraron así:



Gráfica 10. Respetar y amar (Fuente: Bonilla y León, 2018)

De este modo se ratifica como la formación en valores al convertirse en una práctica de educación integral en forma continua entre familia y escuela, llevan a la producción de seres humanos con una mejor predisposición a la construcción del tipo de sociedad cuyos ciudadanos le apuestan a la paz por sobre todas las cosas; en efecto, que los niños y niñas participantes respondieran que el respeto ligado al amor son su idea de paz que yace en la acción de *respetar sus pertenencias y no tratarse mal*, indican un norte al cual debe ceñirse la conducta de la sociedad en general para abandonar la destrucción entre congéneres y dar asiento a la paz.

De hecho, sobre esta línea teórica se pronuncia Viscardi (2011), en cuanto a que “el respeto por el personal de la escuela entera” (p.15), es la vía que lleva a la prevención de la violencia y a la observancia de la dignidad que posee cada persona, aspectos que han sido factores de protección dentro de la estrategia escolar para contraatacar la actuaciones violenta de algunos niños implementada en Finlandia y que

resulto ser exitosa, toda vez que se “redujo el acoso a la mitad en las escuelas primarias finlandesas en dos años” (p.14). Se tiene al respecto:

A₂ “no quitándonos las cosas, respetarnos las cosas, no tratándonos mal”.

Es decir que el comportamiento intraescolar orientado hacia el respeto y el amor optado como modelo de paz en el ámbito escolar, puede ser también lo que permita emerger una nueva generación más cercana a la liberación de las manifestaciones violentas lideradas por los ciudadanos del respeto y el amor, en línea directa a la consecución de una sociedad caracterizada por pautas de convivencia más pacíficas.

Esto mismo en palabras de los participantes, se traduce en *respetar y amar a los demás*, ya que no se trata solo de referirse a sus compañeros de clases o de institución educativa, sino una guía de actuación que engloba a todas y cada una de las personas que circulan alrededor de un ser humano, en donde existe tanto la disposición personal por el compromiso a respetar y amar como a la buena educación que se debe multiplicar desde el yo a todos aquellos cuando así surja la necesidad. Para ejemplificarlo:

B₄ “personas no importa que si son feas, o gordas, o flacas si no amarlos muchos”.

Agrega esta misma fuente, lo esencial de comprender que para marcar la diferencia en la formación de un ser humano no basta con la calidad en la enseñanza de conocimientos sino en poder despertar en los estudiantes el sentido del respeto y el amor para toda una colectividad que les enmarca, lo que a su vez representa un gran avance en el sistema educativo.

La paz en la comunidad

En este segmento del desarrollo temático sobre representaciones sociales de paz ubicadas en el ámbito de la comunidad para los niños y niñas, surgieron cuatro categorías axiales que inician con protección de la policía a la cual le siguen ayudar y respetar, pedir perdón para cerrar con la que se llamó compartir y no pelear; con dicho material se abre la descripción en torno a lo que teóricamente significa para la construcción de la paz.

La primera que se aborda es *policía contra maldad*, con una única manifestación para configurarla, tal cual se observa en:



Gráfica 11. Policía contra maldad (Fuente: Bonilla y León, 2018)

En este caso la representación social de los niños y niñas entorno a la policía como paz, se identifica con la proyección institucional que se ofrece sobre ese ejercicio

profesional cuya naturaleza es de índole civil y que hace parte de los agentes de seguridad de la nación, es decir que la Policía Nacional se caracteriza por su prestación de servicios de patrullaje al interior de las localidades asignadas y a las cuales debe salvaguardar ante los hechos y conductas direccionadas a quebrantar la normatividad social (Ministerio de Defensa Nacional, 2015), que en ocasiones les lleva a estar frente a eventos de alto riesgo para la vida mientras se interpone entre el infractor y la víctima para restablecer derechos vulnerados o auxiliar y proteger a la víctima de actos delincuenciales, al igual que propiciar el retorno a la normalidad en pro de la comunidad.

La representación apunta a que la policía muestre un comportamiento respetuoso como servidor público y que producto del cumplimiento cabal de esa función *la policía no deja que los ladrones hagan maldad*, de este modo surgen como la opción para encarar la inseguridad y el miedo que genera en los niños y niñas este tipo de eventos y de allí la asociación de los niños con la solicitud masiva de las comunidades para hacer más evidente la presencia de los agentes policivos tanto para el decremento de la delincuencia como para incentivar una percepción de seguridad al margen de actos que infringen la Ley y que consecuentemente alteran el bienestar de la comunidad (Pedraza, Villamizar y Ortiz, 2015). Este código fue expuesto así:

A₁ *“los policías que no dejan que los ladrones hagan tanta maldad”*.

La estructura de seguridad ciudadana atribuida a la policía, está presente en las representaciones sociales de paz de los niños y niñas, en cuanto a que previenen o inhiben la comisión de actos reprobables tanto social como legalmente, acción que no es aislada sino que va integrada a la cotidianidad de la comunidad que se comunica con los

agentes para que estos acudan en ayuda y protección de quienes se sienten amenazados con personas cuyos comportamientos van en contravía de la sociedad y sus ciudadanos.

La segunda categoría axial es ayudar y respetar



Gráfica 12. Ayudar y respetar (Fuente: Bonilla y León, 2018)

Los episodios que tienen lugar en la cotidianidad de una comunidad son la fuente desde donde la mente de los niños y niñas elaboran sus representaciones frente a la realidad, en este caso sobre lo que es la paz y una de esas representaciones hace referencia a *ayudar entre vecinos que tienen diferencias*, la divergencia de ideas es una situación natural y recurrente entre la diversidad que es el ser humano, para Maturana (2008), lo conveniente es ir más allá de la creencia “que uno puede dominar a los otros reclamando para sí el privilegio de saber cómo son las cosas en sí” (p.24). La frase que se relaciona con lo previo fue:

B₃ “*Pues sus vecinos que tengan sus diferencias siempre se van a ayudar*”.

Así, la certeza de no ser poseedor exclusivo de certezas en la realidad suaviza la coexistencia y la lleva a la flexibilidad, una cualidad que habilita mejores interacciones entre los individuos, por ello los niños pueden encontrar que las personas se ayudan pese a sus disimilitudes ante ciertos criterios, la ayuda es un servicio que se sobrepone a las fallas del individualismo y es progreso personal, contribución al cambio social y una ruta de valores hacia la paz, por tanto un buen modelo a seguir para los niños y niñas que viven en este tipo de ambientes, la generación a liderar la búsqueda de la paz en el día a día de la sociedad (Puig, 2009).

Ese mismo tipo de tendencia al servicio a través del mecanismo de la ayuda está presente en *acompañar al que está solo y necesita*, representación de paz que provee una reducción de los eventos estresantes y eleva la autoestima de quienes requieren de apoyo social (Carmona, 2011), una convivencia amistosa y ejemplo de valores que dotan a la cotidianidad de unas interrelaciones no solo que producen gusto sino de una mejor forma de ser y coexistir. Así se manifestó:

B₇ “*hacer acompañamiento a los que dejan solo*”.

Las relaciones que superan diferencias para trascender a la ayuda indistintamente a cualquier condición gestan ambientes armónicos para la *convivencia entre vecinos*, de este modo la idea de paz va ligada a que la vida y el mundo alrededor se configura con otros y en consecuencia una mayor fluidez para vivir es mantener ese tipo de relaciones y ambiente, asido de valores como la ayuda mutua que no se detiene a pensar si es los demás son afines con uno o no, solo cuenta el servicio como una forma de decir que se reconocen y se comparten emociones, aceptación de que si es posible forjar una vida en paz.

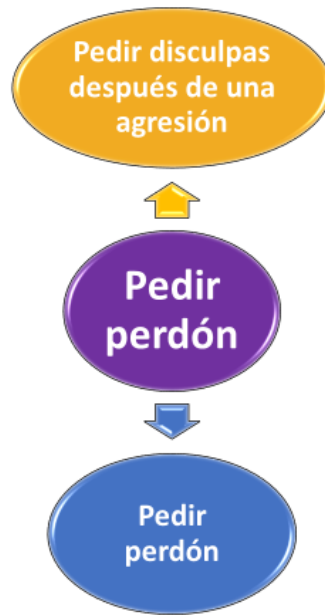
Una comunidad cohesionada por compartir espacio y tiempo, cuenta con la ventaja de adelantar acciones mancomunadas, mismas que vierten sus bondades en el bienestar de la colectividad, tal como ocurre cuando se unen para *ayudar a mejorar el entorno del barrio*, ya que vivir de forma tranquila y armónica implica una articulación del ámbito privado con el público, es grato vivir tanto en el interior de las casas como en el exterior de ellas, lo cual hace parte de la sensación de satisfacción de una atmosfera tranquila donde la naturaleza es la continuidad de lo atrayente de un contexto, razones por las que es equivalente a la sensación de paz (Maturana, 2008), y así lo refieren los participantes:

B₇ *“allá mejoramos las cosas, la carretera el parque los árboles la luz”*.

En general, lo que se evidencia en las representaciones de paz dadas por los niños son variadas formas de *integración*, a entender como la interacción entre personas que viven cerca y a partir de ese conocimiento y confianza mutua construidas a lo largo del tiempo se articulan en redes de cooperación, atributos que les hace poseedores de relaciones legítimas y durables (Wormald, Flores, Sabatini, Trebilcock y Rasse, 2012), ese mismo nivel de conexión beneficia la asiduidad del contacto social y les fortalece para solventar los conflictos, a los ojos de los niños una disposición de vínculos sociales para vivir en paz gracias a la puesta en práctica de valores como respetar y ayudar. Al respecto:

A₂ *“porque se integran los que quieren”*.

Anexo a los valores previamente citados, está el que configura la tercera categoría axial, llamada pedir perdón y se gráfica así:



Gráfica 13. Pedir perdón (Fuente: Bonilla y León, 2018)

Según Murphy (2003, citado por Cortés, Torres, López, Pérez y Pineda, 2015), el acto de *pedir perdón* es la situación que parte de quien ha sido el causante de la agresión para reconocer sus fallas y agravios hacia otra persona, una forma de aceptar la necesidad de no incurrir nuevamente en ese tipo de conductas dañinas; mientras que para Echeburúa (2013), pedir perdón “requiere reconocimiento del daño realizado, arrepentimiento, compasión con la víctima y solicitud de indulgencia, así como algún tipo de reparación” (p.70).

No obstante, este proceso vincula a dos partes, no solo quien lo solicita, es necesario que el agraviado tenga voluntad de hacer lo correspondiente que es perdonar, agresor y agredido encaminados a la reconciliación, de ahí que unos de los componentes más importantes de este proceso son transmitir al agredido una garantía de no repetición y la sinceridad del arrepentimiento, que pueda despertar el deseo de continuar una interacción en la medida que permita pensar que vale la pena continuar sin que ello

represente un riesgo para el bienestar de quien fue afectado por el agravio, todo un recorrido sistemático que haga de *pedir disculpas después de una agresión*, realmente una posibilidad de apaciguar ánimos y de convivir en paz. Lo anterior se escuchó así: B5 “*si se han pegado pedirse perdón*”.

De hecho, una atmosfera de paz como efecto subsecuente de una reconciliación entre las partes, necesita de otro punto clave que según Cortés, Torres, López, Pérez y Pineda (2015), aparece cuando se entiende que “No basta solo con la aceptación de la coexistencia, además se hace necesario crear nuevas relaciones colaborativas con una dinámica distinta a la de la violencia” (p.20). Es decir que “el perdón y la reconciliación son 2 factores importantes y determinantes en la transformación de las prácticas culturales en los procesos de paz” (p.19).

La no violencia también es el componente por resaltar de la última categoría axial que cierra lo que ha sido esta organización descriptiva sobre representaciones sociales de paz en particular en la comunidad para niños y niñas de la Institución Educativa Piaget de la ciudad de Neiva, ella tiene por nombre *compartir y no pelear*, la cual se aprecia junto a sus componentes en la siguiente gráfica.



Gráfica 14. Compartir y no pelear (Fuente: Bonilla y León, 2018)

Los momentos de encuentro entre los niños y niñas coetáneos, son tiempos que les permiten conocerse en sus afinidades y sus diferencias, pero son estas últimas las que terminan por exigirles un poco más para poder disfrutar juntos sin pelear, es decir el acogerse a un sentir y pensar que el único medio para superar las no similitudes del tipo que sean es la no violencia -física o verbal- (Polo, Pineda y Romero, 2008), para tener peleas es necesario controlar ese impulso y transformarlo en actitudes positivas ya que lo importante es superar el recurrir a la violencia; de ahí que sea posible indicar *no pelear y prestarse las cosas*, que se manifestó así:

A₂ “pues cuando no peleamos, pues por lo menos, pues o alguna cosa; prestarnos las cosas”.

La no violencia es una invitación a la reflexión que permite hacer frente a la violencia social y posibilita experimentar a los niños el *todos jugando y no peleando*, que para ellos es incrementar los momentos de felicidad y una conciencia plena de aprender a compartir mejor con los semejantes para vivir sensaciones de bienestar para

sí mismo en simultánea a los demás, alcanzar esa vivencia según Polo, Pineda y Romero (2008), “involucra la búsqueda de nuevas formas de organizarse, relacionarse, enfrentarse a los conflictos y regularlos de forma que la violencia sea superada” (p.202), una estrategia que también evita el sufrimiento. El testimonio referente fue: A₂ “*pues porque a veces le dicen a uno que no juegue futbol que no sé qué, que no sé cuánto; agregándonos todos a jugar y todo esto, no peleando*”.

Para Martínez y Rosado (2013), la no violencia se trata de la preservación de la armonía social, tal como son las prácticas de *actividades y juegos entre amigos*, interrelaciones que no son lesivas a la integridad de aquellos con quienes se comparte, por el contrario, son acciones en escenarios cuyos momentos toman por centro de gravedad el amor y la comprensión, al igual que se sustenta en la buena formación en valores y habilidades prosociales, todos los recursos educativos que sumen para el surgimiento de otras formas de convivir en comunidad en un ambiente de paz. Se manifestó así:

B₅ “*Entre los vecinos no hacen actividades, más o menos entre amigos*”.

Estas representaciones sociales de paz ofrecen una mirada sobre lo cotidianidad donde los problemas o las diferencias tienen otra perspectiva que se distancia de lo violento y le sede más terreno a lo no violento, comunidades donde los niños desde temprana edad se entrenan de manera práctica y lúdica en pautas de buena convivencia y la sensibilidad en el trato con el otro en remplazo de la agresividad y las acciones violentas.

Una de esas pautas de buena convivencia que refieren los niños como modelo y representaciones sociales de paz llevan el nombre de *dialogo entre vecinos*, ya que exaltan las virtudes comunicativas frente a cualquier eventualidad que aparezca, para

erradicar o en su defecto dar un mejor manejo a conflictos y crisis e implantar encuentros dialógicos con palabras que acercan y median para conservar los vínculos entre vecinos y a la vez enseñar a las nuevas generaciones desde sus edades tempranas que hay opciones para las interacciones que ponderan la paz antes que la violencia, es educar con el ejemplo adulto a los ojos de los niños de lo esencial que trae consigo el escuchar y el contestar con la elección de palabras conciliadoras en un ambiente flexible de respeto y con el anhelo de la comprensión (Maturana, 2008). Como se lee en:

B₄ “*Pues la mayoría de las veces sí, los vecinos hablan*”.

Adicionalmente, está el *respeto por normas de convivencia*, convivir sin herir y si para cumplir lo aprobado no solo como un marco legal sino desde aquellas ideas tácitas de lo que se considera afín a los propósitos y el bienestar de un entorno social, comportamiento que también se ciñe a la no violencia, no en defensa de lo injusto sino en cómo se opone a lo violento sin acudir a ese mismo error, la elección de obrar en rectitud que muestra plenamente la diferencia entre lo rechazado y lo provechoso. Estar dentro de los parámetros establecidos para Martínez y Rosado (2013), es la coexistencia mediante “una actitud activa y de empatía plena con el otro” (p.152). Sobre este particular se halló:

A₆ “cuando le llaman la disciplina no tienen que responder les tienen que decir si señora”.

4.2.4.2 Representaciones sociales de violencia desde los niños y niñas del sexto grado en el Colegio Piaget

La violencia en la familia.

Las categorías axiales resultantes para este punto son ocho, las cuales se detallan una a una en ampliación de sus elementos constitutivos, de tal modo que se construya una aproximación comprensiva de las voces compartidas por los niños y niñas sobre lo que para ellos representa la violencia en sus entornos familiares. Estas categorías axiales son: Peleas en familia, Pegar a los hijos, Maltrato verbal de los padres, Violencia aprendida, No hacer caso a sus padres, Inocencia violentada y Maltrato a los animales. Así, se da un primer acercamiento a esta información desde la categoría denominada *peleas en familia*.



Gráfica 15. Peleas en familia (Fuente: Bonilla y León, 2018)

Las peleas son una manifestación de violencia directa, tal como lo expone Galtung (1988, citado por Calderón, 2009), donde hay un agresor y un agredido, siendo el primero el que recibe algún tipo de daño o afectación de su bienestar, *pelear entre hermanos*, sugiere que entre ambos hay intercambio de roles bien sea para estar en la posición de quien ejerce o de quien recibe el daño de esas conductas intencionales en medio de la interacción.

Los desacuerdos entre hermanos son el aprendizaje micro para que lo ha de ser la realidad social macro, en la cual es normal encontrar personas con quienes se guardan afinidades en tanto que con otras no; sin embargo, es necesario el papel formativo familiar que tiene la potestad de encausar esas emociones y cogniciones hacia la aceptación del otro como un ser distinto pese al vínculo de consanguinidad, ya que el ser parte de una misma familia no es igual a pensar en la existencia de seres idénticos en sus formas de sentir y pensar, análogo a lo que ocurre día a día en las variadas interacciones que surgen en la vida mientras se crece y se transforman las necesidades. Sobre este particular, se manifestaron así:

B₄ *“La mayoría de veces sí, porque ellos andan, cuando yo estoy por allá quieto me andan tirando cosas, o pegándome o mordiéndome, entonces yo me pongo enojado y les digo que ya dejen de estar molestándome, ¡déjenme quieto!”*.

Además, este tipo de violencia que se muestra en los entornos familiares puede manifestarse bajo diversas maneras según Jiménez (2012), están el autoritarismo, discriminación de la mujer, subordinación de los hijos; una de ellas podría estar presente en la *pelea de padres*, es de reiterar lo ineludible de las discrepancia producto de las divergencias de criterios, pero cuando los padres dan un manejo público familiar a sus oposiciones y aun peor asociado a unas conductas a la par de actitudes que evidencian

agresividad e incluso en algunos casos violencia, la situación se hace preocupante toda vez que como cuidadores adultos son el primer modelo a imitar a los ojos de los hijos, de ahí la importancia de sopesar sobre la responsabilidad en ambas figuras paternas en lo que al manejo de este tipo de conflictos corresponde. La voz ofrecida en ejemplo fue: B₄ “*otra forma se puede ver dentro de los padres, los padres se ponen a pelear y decirse cosas*”.

Otro componente de este tipo de problemáticas son los casos en que los *padres pelean con hijos*, la mayoría de los eventos en los cuales se presentan enfrentamientos entre los hijos con sus progenitores se relaciona con las pautas de formación, es decir cuando se está en función de enseñar lo correcto e incorrecto es lógico que aparezcan roces mientras se reprende en aras de inculcar lo que es adecuado (Sabater, 2007); no obstante, esa socialización para integrar los hijos a una psicociocultura debe también acudir a estrategias que permitan llevar unas relaciones con una buena vida alejada de la violencia, de lo contrario solo se trasmite el que los desacuerdos imperativamente van de la mano con la pelea, algo que es insano para el ser humano, la familia y su comunidad. Este código se refleja en:

B₄ “*solamente ha sido así con mis hermanos que se ponen a pelear por un juguete*”.

Bien distinto a lo previo, es a lo que se refiere la expresión *niño pelea con padre por defender madre*, sea por la razón que sea lo que se hace evidente es una problemática seria de violencia, en la medida que un niño o niña no debe verse involucrado en disputas domésticas entre los padres. Como se evidencia en:

A₆ “*hay algunos hijos que responden mal a sus padres*”.

Si el padre transgrede las normas y coloca como blanco de su accionar a la madre, antes que condenar un hijo o hija a algo semejante en rol de escudo, se debe

recurrir a la Ley y no hundirlo en una habituación con la vida violenta, que ha de ser una situación de recurrencia al punto de afianzarse como un aprendizaje nefasto que le acompañará de ahí en adelante como un ser humano que da solución con violencia a sus circunstancias adversas.

De otro lado, si el caso resulta ser una alianza entre hijo y madre, lo que aparece es la desautorización de quien imparte las normas y consecuentemente un hijo que ha de crecer con sus propias reglas establecidas por una mente inmadura y acostumbrándose a la búsqueda de sus propósitos sin mediar otras consideraciones, en especial con la creencia que puede ir en contra de lo que es aprobado socialmente a través de la ira y la pelea como herramienta; en síntesis, una alianza conflictiva (Olhaberry, Santelices, Schwinn y Cierpka, 2013), por ende disfuncional a la formación de quien luego se volcará hacia la sociedad según lo aprendido en casa.

Un punto más por abordar en lo que toca a esta categoría axial es *papá pelea con esposa por chatear*, al respecto es de señalar que las nuevas tecnologías han hecho incursión a los hogares para instaurarse allí y no únicamente con un uso positivo ya que también a través de ellas se puede acceder a espacios que no gozan de la aprobación social plenamente, derivado de este hecho la vida de pareja ha obtenido otro reto a sortear, lo que significa a su vez situaciones de afectación familiar. Reflejo de lo expuesto en:

B₄ “*A veces mi papá piensa que como mi mamá se pone por el celular a chatear con las amigas de ellas, como ella es enfermera, entonces mi papá se pone a decir que está chateando con el mozo y así comienzan los problemas*”.

En efecto, afirman Sánchez e Iruarrietzaga (2009), la relación de pareja se torna complicada cuando alguno de los dos elige hacer una larga permanencia en chats sobre

todo porque puede ir más allá de las simples conversaciones informales y rebasar los límites del respeto y la fidelidad en la relación conyugal, situación que desencadena en discusiones entre esposos en presencia de los hijos, todo un escenario a entender como violencia para los hijos como observadores al tiempo que un mal ejemplo sobre el uso y aprovechamiento de las nuevas tecnologías.

La siguiente categoría por analizar se representa de la siguiente manera



Gráfica 16. Pegar a los hijos (Fuente: Bonilla y León, 2018)

Esta categoría es una prolongación temática sobre la violencia directa que expone Galtung (1988, citado por Calderón, 2009), así como una de las diversas manifestaciones de violencia en ámbitos familiares expuestas por Jiménez (2012), que desde los niños y niñas se cataloga con la denominación maltrato físico de los padres, para señalar las acciones violentas que se emiten desde un padre hacia su hijo o hija.

Una de esa situaciones está formulada como *padres golpean a sus hijos*, las diferencias generacionales paralelo a la función normativa y orientadora de los padres

hacia los hijos son una fuente de conflicto en la familia, sin embargo los desacuerdos y el acaloramiento del cruce de palabras no puede desembocar en la decisión del padre o madre de hacer uso de la fuerza y agredir al hijo o hija, no solo porque sea un hecho quebrantador de la Ley, sino porque es permitir el posicionamiento de la violencia en la familia y en las relaciones entre padres e hijos (Jiménez, 2012). Así lo manifestaron los niños:

A₂ “pues que, muchas veces los papas le pegan demasiado a sus hijos, o los maltratan, algo así”.

Así mismo, es lo que se puede señalar sobre *pegar sin motivo*, en cuanto a cómo los padres sin control sobre sus impulsos pueden ceder ante la ideación de golpear a sus hijos, cadenas de violencia cuya fuente puede provenir de sus otros espacios donde se desenvuelven y los acontecimientos experimentados, o aun peor producto de su historia de vida donde los actos violentos son la primera alternativa de manejo ante cualquier tipo de dificultad o ante la sensación de enojo.

Un modelo de esa pérdida de control o de elegir la cognición de violencia como la solución primaria, se refleja en los códigos *pegar por llevar malas notas*, *pegar con objetos* y *pegar por llevar la contraria*, es decir que indistintamente de cual se la razón para despertar el enojo, la respuesta que surge de inmediato en el pensamiento y que rápidamente se convierte en una acción son las situaciones violentas donde el uso de la fuerza como figura de dominio le otorgan tanto ventaja como un aparente control de las condiciones problema, lo que no es otra cosa que una idea errada debido a que la violencia solo conduce a más manifestaciones de lo mismo entre los unos y los otros, para generar una convivencia tóxica que se hace extensiva de la familia a la sociedad.

Tal como se reflejó en:

A₂ “*ahhhh, pues cuando no me va bien en las evaluaciones, en colegio*”.

B₃ “*pegándoles con una regla, correa, con un cable, con la chancla, con las mismas manos...*”

En esa misma línea de violencia en la familia aparece la categoría axial *maltrato verbal de los padres*, que se aprecia así:



Gráfica 17. Maltrato verbal de los padres (Fuente: Bonilla y León, 2018)

El maltrato en Colombia es el término para hacer referencia a diversas formas de agravio de una persona a otra y su presencia en los entornos familiares, se considera un riesgo alto para sus integrantes que atenta contra la armonía del núcleo familiar, así como contra su sostenibilidad y el bienestar psicosocial en especial de los niños y niñas, en razón a que esos ambientes son centros de reproducción de la violencia, una lamentable manera de perpetuar la estancia de las interacciones donde prima el maltrato en la sociedad; por ello, el maltrato verbal de los padres, debe hallar un intervención

hacia su erradicación, en manifestaciones como *tratar mal a los hijos* y cuando se *desahogan tratando mal a los hijos*. Tal como se observa en:

B₈ “*es por ejemplo que tuvieron un mal día y en vez de desahogarse contándose las cosas, y bueno así tranquilamente entonces ellos se desahogan tratándose mal*”.

La violencia que se trasmite verbalmente es la antesala de otras posibles manifestaciones de mayor complejidad en lo que ha sido la violencia doméstica, que no es cosa solo de uno de sus miembros contra otro, ya que este tipo de coexistencia en medio de los agravios verbales es una cuestión que se irradia y afecta a la totalidad de la familia y poco a poco se traslada a otros escenarios a través de cualquiera de sus integrantes.



Gráfica 18. Rencor y humillación de los padres (Fuente: Bonilla y León, 2018)

Las manifestaciones de afecto hacen parte esencial de las relaciones, en el caso de los vínculos familiares cuando esas muestras son de *rencor y humillación de los padres* se trata de un evento de agresión cuya afectación es equivalente a la de cualquier

maltrato verbal y psicológico que para lo que corresponde a la expresión se trasmite de padres a hijos.

Las formas de querer, administrar emociones y las ideas para darlo a conocer, en gran medida son aprendizajes de familia que bien pueden ser violentos como lo dicen en la frase *padres se desahogan con los hijos humillándolos*, una situación a incorporar por parte de los niños sin a veces detenerse a pensar en eso ya que simplemente reproducen más no lo planean hasta convertirlo en parte de su habituación (Cáceres, 2011). Sobre este punto se añade la siguiente expresión:

B₈ *“veces que de pronto los casos que muestran en las noticias, que los padres son ordinarios quieren desahogarse con los hijos, humillarlos y tratarlos mal”*.

Esa misma dirección marcada por expresiones como *padres guardan rencor* o *el papá se desahoga con más fuerza*, son pautas que serán su sello característico a la hora de interrelacionarse en medio de manifestaciones afectivas ambivalentes en las cuales se mezcla el amor y la hostilidad, toda una situación caótica relacional que abre las puertas a la violencia. Al respecto:

B₈ *“De pronto puede ser el papá que es el que lleva carga de responsabilidades, entonces se desahoga con más fuerza de esa manera”*.

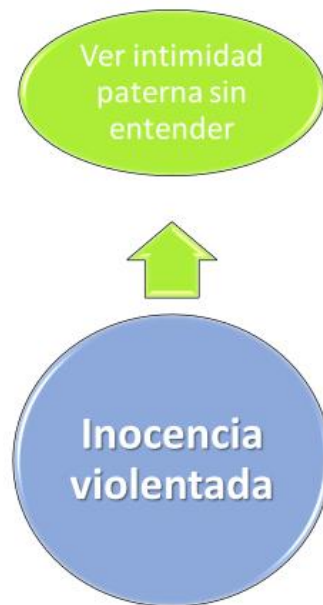
De otro lado, está la afectación a la autoestima de los hijos mediado por expresiones con una carga de descalificación que se graban en la mente de los niños o niñas, manifestaciones a las que se refieren así: *decir que uno no sirve para nada* o *decir es desgracia para la familia*, mensajes que dañan al ser humano durante su desarrollo y que bien pueden ser acumulados para más tarde accionarse en explosiones de ira y dolor de manera violenta para lastimar a otros en cualquiera de las formas de destrucción que se conocen (Cáceres, 2011). Ejemplo que se encuentra en el testimonio de:

B₃ “Pues diciéndoles que no sirven para nada, que son solo una desgracia para la familia”.

En defecto de las explosiones violentas, también está el permitir que les dañen a ellos mismo sí la afectación resultante fue auto considerarse de poca valía y sin otra alternativa que aguantar todo a quienes presuntamente hace el ‘favor’ de dejarles compartir a su lado como si no fuesen digno de otro tipo de calidad relacional caracterizadas por el respeto mutuo.

Es decir, el rencor que se comunica con palabras humillantes en los ambientes familiares lleva a la generación de actores violentos o de los que toleran la violencia, ambas opciones caldo de cultivo para la continuidad de los problemas de violencia en cualquier contexto social.

En este mismo sentido, se halló:



Gráfica 19. Inocencia violentada (Fuente: Bonilla y León, 2018)

Para los niños y niñas participantes, la representación social de violencia en la familia también incluye lo que se puede llamar inocencia violentada debido a las experiencias en las cuales se sienten lastimados no por lo que son expresiones verbales o agresión física sino más por lo que observan o escuchan, tal como lo expone el testimonio:

B₃ *“porque los he escuchado teniendo.... (silencio) ...Sexo y los he visto una vez”*.

Este tipo de exposiciones para un niño o niña es una abrupta ruptura de su mundo infantil y una accidentada idea del mundo adulto en una mente aun inmadura, que puede tener repercusiones dado que quien ha sido expuesto inicialmente no lo entienda y de ser el caso y abordarlo con la naturalidad de la sexualidad -en palabras de los padres- puede a veces violentar el mundo de cualquiera de sus compañeros en una errada interpretación de situación que desde la curiosidad exploratoria infantil se puede imitar.

Una ratificación de lo hasta ahora desglosado en torno a los comportamientos y actitudes de violencia y su reproducción por observación y experimentación en familia, se puede constatar en la siguiente categoría axial.



Gráfica 20. Violencia aprendida (Fuente: Bonilla y León, 2018)

Esta categoría identificada con la expresión simulación de los hijos, que aporta el código *niños imitan insultos y agresiones de sus padres*, es un aporte como evidencia de lo que se ha descrito sobre el continuismo de las conductas violentas que se hacen extensivas a la generalidad del entorno familiar y luego salen de lo privado familiar a lo público en general (Cáceres, 2011), para ser una cuestión que impide a cualquier contexto social avanzar hacia interacciones más sanas.

De este modo las familias son una estrategia de socialización no prosocial, desde allí se hace una especie de anidación y reproducción de las formas en que a futuro la sociedad ha de ser expuesta a la violencia bajo cualquiera de sus presentaciones. Como se hace evidente en:

B₄ “grosería y ellos van acumulando toda esa forma de carácter; al final ellos crecen y son iguales a los papas, diciendo groserías”.

Acudir al recurso violento para manejar los asuntos familiares, es un error que debe estar por encima la exigencia que representa educar y evitar que los niños y niñas se queden en *no hacer caso a sus padres*, que es precisamente la siguiente categoría axial.



Gráfica 21. No hacer caso a sus padres (Fuente: Bonilla y León, 2018)

Educar a los hijos no es una tarea sencilla y la clave para llevar a cabo esta misión de una mejor manera radica en la autoridad sin confundirla con el abuso y el maltrato o el autoritarismo; en efecto, es la autoridad el punto de apoyo para impedir que un acto *desobediente* se convierta en algo reiterativo, así mismo facilita que dichas conductas lleguen a ser entendidas por el niño o la niña como errores a corregir además de ser conscientes que son una forma de violencia perturbadora de la sana convivencia en casa (De la Torre, García y Casanova, 2014). Caso expuesto así:

B₅ “Pues cuando alguien de la familia le dice haga tal cosa y no quiere, después uno sale peleando”.

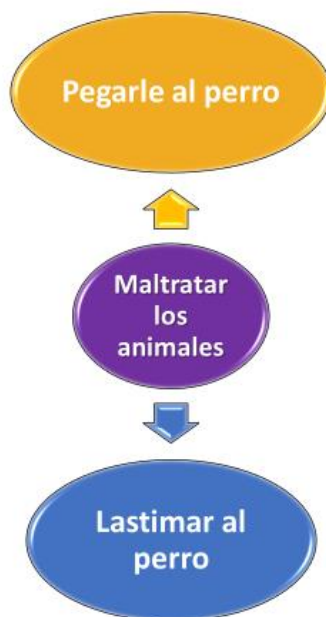
En ese mismo orden de acciones que alteran la armonía familiar y que parte de los hijos a los padres están *salir de la casa sin permiso*, *groseros con los padres* y *responder mal a los padres*, en todos ellos lo común es el quebrantamiento de las

normas el cual debe ser controlado por la autoridad paterna, que de no ser firme traería consigo el crecimiento de un ser humano incapaz de adaptarse a la sociedad y un infractor de la Ley en sus accionar donde solo priman sus reglas destructivas de la sociedad (De la Torre, García y Casanova, 2014). En ejemplo de esto casos está: B₇ “*como yo salirme de la casa sin permiso, jugar en los rincones inadecuados*”.

Otro punto está relacionado con la responsabilidad que tienen los padres de intervenir para asegurar el cumplimiento del deber escolar y surge la expresión *regaños por no ir bien en el estudio*, es de clarificar que regañar para corregir es parte de la autoridad y la formación familiar sin que ello habilite el incurrir en los gritos y mucho menos en el uso de palabras soeces o peyorativas que lesionan el bienestar del niño o niña estas últimas definitivamente una manifestación de maltrato infantil y modelos violentos. Tal es el caso que se narra en:

A₂ “*solo por el estudio, cuando no me saco una buena nota, entonces mi mamá comienza a alegar: que si, que yo no sé qué y por veces me pega*”.

El último resultado como categoría axial de lo que son las representaciones sociales para violencia en ámbito familiar por parte de los niños es *maltratar los animales*, al respecto está la siguiente gráfica:



Gráfica 22. Maltratar a los animales (Fuente: Bonilla y León, 2018)

El respeto al bienestar y el compromiso de salvaguardar la integridad del ser vivo no es cosa que se limite a la especie humana, por el contrario, es una situación extensiva a todos y cada uno de los integrantes de la naturaleza y uno de los primeros con quienes poner en práctica estos preceptos son los animales que por tradición son doméstico, como el perro, ejercicio que es una práctica de la ética primordial del ser humano.

Al respecto, se tiene a Saramago (2001, citado por Querol, 2008), en cuanto a que “un animal no puede defenderse; si tú estás disfrutando con el dolor, disfrutando con la tortura, te gusta ver cómo está sufriendo ese animal... entonces no eres un ser humano, eres un monstruo” (p.23). Palabras similares a las de la antropóloga Mead, en cuanto a que los crueles ataques contra los animales propician la formación de seres violentos, de ello en el código *pegarle al perro*, que se testimonia así:

B₇ “Pues ahí alguien le está pegando al perro porque hizo algo malo”.

Entonces, en aras de evitar la generación de seres violentos, el maltrato animal no debe ser permitido en los hogares como aparece en *lastimar al perro* una premisa fundamental para la consolidación de comportamientos éticos donde los valores como el respeto y la solidaridad son el norte primordial, por un lado, compromiso de los seres adultos cuidadores en su rol de modelos de quienes tienen a cargo, y por otro, por parte de los niños o niñas como futuros integrantes de la sociedad. Una voz que habló de ello fue:

B₇ “*y el perro no sabe que hizo, entonces se va lastimadito*”.

La violencia en la escuela.

En este ámbito en particular, las categorías axiales resultantes fueron seis las cuales se desglosan a continuación con una descripción detallada de sus implicaciones y los elementos que le constituyen, texto que ha de facilitar la aproximación comprensiva de las representaciones sociales dadas por los niños y niñas sobre lo que para ellos representa la violencia en los escenarios escolares. Estas categorías axiales son: Abusos, burlas y daño físico; Intimidación de compañeros; Pelea a compañeros; Poca atención de sus padres; Discriminación a compañeros; y la sexta niños mayores se aprovechan.

En ese orden se toma la categoría axial *Abusos, burlas y daños físico*, que se observa en la gráfica así:



Gráfica 23. Abuso, burlas y daño físico (Fuente: Bonilla y León, 2018)

La violencia en las instituciones educativas hoy se denomina bullying que en Colombia también se llama matoneo, este fenómeno psicosocial que se presenta en la población estudiantil cuenta con una serie de repercusiones entre las que se incluyen suicidios, lesiones físicas permanente y perturbaciones psicológicas; por eso la conciencia de esos daños trajo consigo la normatividad reguladora de estas acciones destructivas para regular aquellas manifestaciones violentas que en oportunidades se dan como *bullying por su físico o familia*, ese pronunciamiento jurídico es la Ley 1620 del 2013. Que se puede observar en:

A₁ "Ehhh, que tiene unas características específicas".

Por lo general, sucede que un compañero en rol de líder en unión con otros se lanza en ofensas y agresiones hacia uno o varios de los niños o niñas que a su parecer son vulnerables y se enfoca en cualquier situación para hacerles daño ya sea físico o verbal de manera reiterativa, el impacto es para todo al ambiente escolar que se hace

presa del miedo, la perturbación traspasa el espacio escolar ya que los estudiantes víctimas se sienten inseguros en sus propias casas y sin deseos de ir a sus escuelas, algunas de esas situaciones pueden ser como fue expresado por los participantes que *les quitan y les botan la comida, burlas ante situaciones penosas* e incluso puede ser que resulten niños *lastimados*. Testimonios de ello como:

A₂ *“le quitan las gaseosas y se la echan al suelo”*.

B₄ *“En casa cuando el viene como sucio o cosas así, lastimado”*.

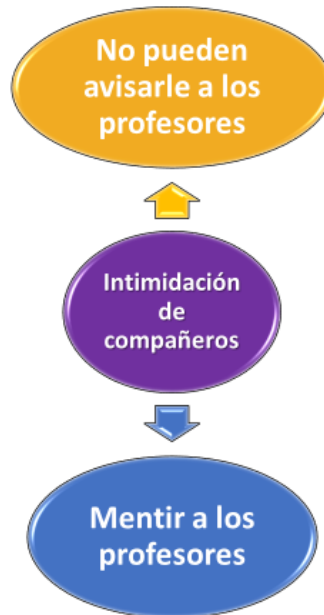
B₃ *“los que por lo menos han pasado situaciones”*.

Afirmar que estos eventos rebasan los límites de enclave físico de la escuela, es hacer alusión a lo que representa el *ciberbullying*, más ataques que se acompañan de la imaginación y la tecnología para humillar y burlarse ante todos los usuarios de las redes sociales, con la finalidad de causar dolor y daño a sus víctimas, afortunadamente este tipo de acto delictivo tiene adicional a la ya citada Ley el pronunciamiento de la Corte Constitucional en Sentencia T-695/17, todo aquel que publique en redes sociales se hace responsable de sus actos. Situación a la que ellos se refieren de la siguiente manera:

B₃ *“Es cuando un compañero le hace bullying a otro... pero por las redes sociales, Facebook, whatsapp”*.

Los apoyos jurídicos son un acierto para tratar de poner freno a esa violencia que venía ocasionando estragos biopsicosociales a la población estudiantil y una lamentable forma de dar cabida a la continuidad del odio y lo violento en la sociedad, bajo este tipo de ajuste normativo se ejerce un proceso correctivo de las conductas que erradamente se despuntaban en los ambientes escolares, toda una contradicción ya que las aulas deben ser formativas de lo prosocial y no una reproducción de la violencia.

La próxima categoría axial es igualmente una extensión de la narrativa inmediatamente anterior, se le registra como *intimidación de compañeros* y su respectiva gráfica se observa así:



Gráfica 24. Intimidación de compañeros (Fuente: Bonilla y León, 2018)

Con estas expresiones se refieren al dominio que se adquiere desde los violentos al infligir miedo, el sometimiento de quienes son víctimas de abusos, maltratos y agresiones ante el terror de que lo padecido empeore, por esta razón siente que *no pueden avisarles a los profesores*, e incluso de ser consultados por sus docentes se ven en la necesidad de *mentir a los profesores*. Algo que se visualiza en:

A₂ “*porque ya uno avisarles a los profesores queda mal, y porque no hay paz en el colegio y en el salón*”.

B₃ “*porque por lo menos ellos están mintiéndole a los profes*”.

En estos casos también es importante ver tales comportamientos por su nombre real en la comisión de delitos donde la víctima es un menor y no interesa si es un par

quien lo ejerce, ello es competencia normativa de la Ley 1098 de 2006 el Código de Infancia y Adolescencia. Al respecto se puede anotar el siguiente testimonio:

A₂ “de pronto porque tienen alguna bronca por algo”.

En Colombia se posee una historia de grupos al margen de la Ley con diversos propósitos cuyo éxito temporalmente radicó precisamente en la intimidación, en la actualidad se ha incurrido en ofertas televisivas de este tipo que parecen más una apología al delito, modelo que sin una formación fuerte en valores y control parental fácilmente se instauran en la mente inmadura de una menor para exteriorizarse en otros escenarios y ante variados momentos; por eso incluso en casa la formación en cuanto a la magnitud de las consecuencia que se derivan de conductas violentas debe ser enfática y clara.

En los ámbitos escolares otra de las representaciones sociales de violencia es la siguiente categoría axial que surge como *discriminación a compañeros*.



Gráfica 25. Discriminación a compañeros (Fuente: Bonilla y León, 2018)

La discriminación por tener una característica personal que les hace distintos de los demás, es una de las formas más frecuente de matoneo en los espacios escolares, no solo se les excluye de las interacciones con los compañeros, sino que incentivan el que se les llame por apodos despectivos para hacerles sentir mal esencialmente porque les cambian sus nombres por el de *apodos peyorativos* o *nerd*. En este caso la participación lo mostró así:

B₃ “*No sé, se la pasan diciéndome gafufo, nerd... silencio*”.

Una violencia que puede generar en las víctimas la interiorización de esas formas violentas y luego proyectarla a otros de maneras en las cuales por ejemplo se *discrimina a su compañera de clase*, una especie de dar de lo que se recibe así sea dirigido a quienes no tienen responsabilidad por los maltratos recibidos. Sobre este evento, se halló:

A₆ “*hay una niña del salón que no acepta sus errores y discrimina a mí mejor amiga le dice: -perra- le dices cosas feas*”.

En esta misma línea temática se anexa la categoría axial *niños mayores se aprovechan*. Esta categoría se centra en el abuso de lo que es la superioridad de la edad por estatura y fuerza de un niño mayor hacia quien es menor a él, en todo caso lo más importante es entender que esas actitudes no emergen de la nada, por el contrario, están asociadas con figuras paternas violentas de entornos familiares donde aprenden dicho modelo del que también han sido víctimas desde pequeños y lo reproducen sobre lo más vulnerables a su juicio, de ahí que se represente con expresiones como *niños grandes agreden a los pequeños*.

La gráfica de esta categoría axial y sus códigos, se construye así:



Gráfica 26. Niños mayores se aprovechan (Fuente: Bonilla y León, 2018)

En efecto, situaciones en las que los *mayores se aprovechan de los menores* o *el niño grande maltrata al pequeño*, es producto de la influencia familiar enseñada durante una socialización caracterizada por la violencia y relaciones padre-hijo poco afectuosas pero sí llenas de exigencias egocéntricas así como una disciplina exagerada con el propósito de satisfacer las ambiciones básicamente de la figura paterna, una suma de condiciones que convierte a los niños o niñas en seres llenos de ira pero sobre todo según Romo, Anguiano, Pulido y Camacho (2008), *violentos con los demás* en los otros espacios en los cuales interactúa, tal es en este caso el ámbito escolar. Los testimonios del tema fueron:

A₆ “y los niños mayores se aprovecha mucho de los niños pequeños”.

A₆ “Pues que una niña pequeña sus materiales en el puesto, llegó una niña grande y se las tumbo”.

La próxima categoría axial *pelea a compañeros* hace referencia a dos aspectos en particular, uno, la falta de habilidades para solucionar los problemas, y dos, la no administración de las emociones, que desembocan en pelea a compañeros, que se observa a continuación:



Gráfica 27. Pelea a compañeros (Fuente: Bonilla y León, 2018)

Recurrir a algo distinto del diálogo y la conciliación, como es *pelar para resolver problemas* indica una habituación al uso de la fuerza o los agravios como mecanismo para enfrentar desacuerdos, dificultades y cualquier otra circunstancia que no sea de su agrado o aprobación, lo que equivale a hablar de una persona con a futuro problemática para convivir y para encajar en la sociedad ya que ese tipo de actuación sin le ha llevar a *peleas por diferentes situaciones*. Sobre ello se tiene:

A₆ “que se pelean, porque hay otros que le dicen: ay dejen de ser tan sapo y el otro le dice sapo su madre; entonces comienzan a pelear”.

Los niños o las niñas durante los descansos en medio de sus interacciones lúdicas, tienen la oportunidad de mostrarse y fluir naturalmente al tiempo que aprenden la necesidad de adecuar sus ideas y conductas para disfrutar tanto del compartir como de jugar con sus compañeros, en ellos por lo general se pueden observar las risas al igual que las caras de disgusto que a veces se trata de que *empiezan jugando y terminan peleando*, momento preciso para encausar hacia las habilidades sociales como la negociación, la conciliación, la mediación, por citar unas, que les ayude a aprender que no solo puede asumir que *se defiende a los golpes* o que es cuestión de *pelear y echarle la culpa a otro*.

Sobre los testimonios de este caso se citan:

B₄ “*Pues por ejemplo que uno le pega al otro y luego al otro le culpa que fue otro compañero*”.

B₈ “*Pues a veces se puede defender a los golpes*”

B₈ “*Jugando a las patadas*”

El cierre de este segmento narrativo para lo hallado sobre representaciones sociales de violencia en niños y niñas en el ámbito escolar está marcado por la categoría axial poca atención de los padres, tal como se observa en el gráfico 28.



Gráfica 28. Poca atención de los padres (Fuente: Bonilla y León, 2018)

Efectivamente, una de las formas de permitir que la violencia se apodere de las conductas de los hijos es cuando los *niños tienen poca atención de sus padres*, ya que no existe la actuación a tiempo para corregir y encausar las conductas de los niños y niñas; es decir hogares con figuras paternas centradas en su trabajo, vida afectiva o en cualquier otra cosa que descarta el papel normativo del progenitor. En torno a esto se tiene que:

B₃ “*los niños bullying, porque los padres le tienen poca atención*”.

Así, sin la presencia de un norte maduro claro o una imagen de autoridad moral y sin afectividad para fortalecer el vínculo, se desdibuja el papel normativo del cuidador remplazándolo por negligencia o permisividad al punto de crear *niños con libertinaje*, sin límites el desborde hacia lo inapropiado es un rumbo rápido que también los lleva a desarrollar actitudes violentas en sus familias y escuela. En ese mismo sentido fue el pronunciamiento de los niños así:

B₃ “*los niños bullying, porque los padres le tienen poca atención*”.

Representaciones sociales de violencia en la comunidad

Los hallazgos sobre este punto en particular se configuran a partir de siete categorías axiales a saber: Personas que hacen maldad; Personas que hacen maldad; Rechazo por características físicas; Peleas entre vecinos; daños a la propiedad; falta de tolerancia e irrespeto; y la séptima del grupo Violar normas.

En ese mismo orden se han de describir una a una junto a sus correspondientes códigos, mediante gráficas y con el enriquecimiento de su abordaje teórico. Por tanto, la primera categoría axial que se presenta es *Personas que hacen maldad*, la cual consta de tres códigos tal como se aprecia en:



Gráfica 29. Personas que hacen maldad (Fuente: Bonilla y León, 2018)

La situación de inseguridad en las comunidades creada por las personas que infringen la Ley es un impacto violento para los ciudadanos y desde luego ante los niños y niñas participantes, a lo cual se refieren con expresiones como *personas malas que*

violan, una asociación de ideas entre la maldad, así como la violencia que yace en la comisión de actos delincuenciales. Las palabras que hablan de ello se leen así:

A₁ “*hombres que quieren violara las niñas, o que quieren hacerles muchas maldades*”

La violencia no tiene por el limite tan solo la afectación de lastimar ya sea física, mental y socialmente, sino que también llega a arrebatar la vida de otros, por ello aparecen desde la interpretación que hacen los niños sobre violencia en sus comunidades las palabras *personas que matan*, donde se trasluce el índice de riesgo en el que se construye el día a día en una sociedad enferma con acciones y mentalidades tóxicas en las cuales el respeto a la vida como Derecho Humano fundamental es quebrantado. Por eso se escuchó:

A₁ “*o que quieren matarlas*”.

Idéntico caso representa el código *personas que hacen maldad a los niños*, que remite nuevamente a la violencia instaurada en las comunidades y de las cuales no está exento nadie, la crueldad de quienes infringen la Ley lesiona a los habitantes de todos los estratos sociales, creencias, edades, por citar unas, de ahí que también toca a los niños y niñas, razón por la cual desde pequeños deben ser enterados de esos peligros para que aprendan a defenderse y de paso que su mundo infantil sea presa del miedo que representa esa amenaza violenta. Tal cual como se aprecia en:

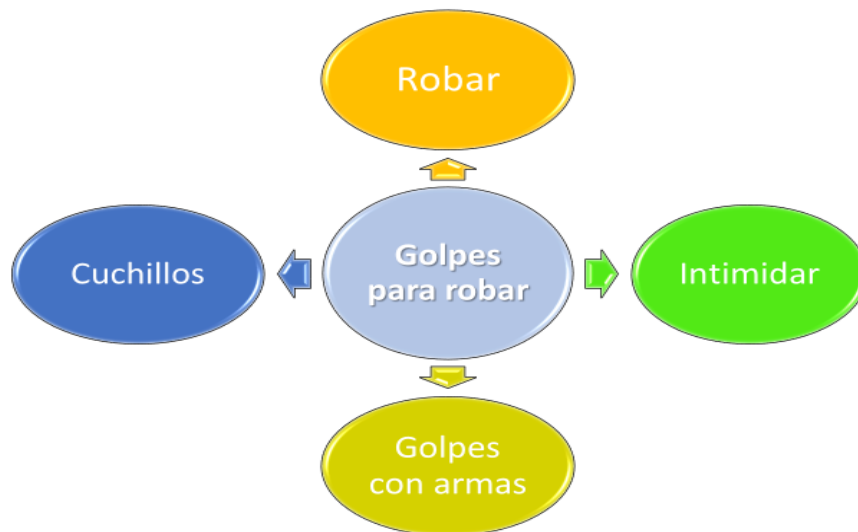
A₁ “*como hay muchas malas personas a veces, hay malas personas en la comunidad*”.

La violencia que acarrea la delincuencia en sus diferentes manifestaciones en una comunidad genera víctimas directas e indirectas, y como fenómeno psicosocial tiene una relación directa con los conflictos bélicos internos unos más duraderos que otros en diversos momentos de la historia nacional, una exposición que por desensibilización lega un aprendizaje donde el enriquecimiento o la imposición de la razón a costa del

robo o el daño a otro es justificable, aunado a lo anterior está la corrupción con modelos de desfalcos y actos violentos de toda índole sin mayor trascendencia ante el sistema judicial.

Cadenas de violencia, que urge dejar en el pasado, desintoxicar las mentes y derrumbar imaginarios absurdos sobre los cuales se erigen las ideas para la comisión de delitos y demás actos violatorios de la normatividad social y que son el terror de los ciudadanos con plena conciencia de ello incluso en los más pequeños de la sociedad, los niños.

El robo es indudablemente una manifestación de la delincuencia común y organizada, que para conseguir su propósito someten a sus víctimas de manera violenta, o sea, *golpes para robar*, lo anterior para presentar la próxima categoría axial y su subsecuente gráfica.



Gráfica 30. Golpes para robar (Fuente: Bonilla y León, 2018)

En efecto la delincuencia para *robar* tiende a hacer rendir a la víctima a través de la violencia que incluye golpizas y así facilitar el poderle despojar de todo lo que sea de valor para el delincuente, el conocimiento de esta dura realidad que *incluye golpes con*

armas y cuchillos es lo que también ha dado pie para que a veces se acuda durante los hurtos a *intimidar* a las víctimas, que por el solo temor a que sean agredidas físicamente hasta poner en riesgo sus vidas ceden sin ofrecer resistencia.

B₇ “*intimidar es... (Titubea) es cogerlo a golpes o intentarlo con un cuchillo para quitarle las cosas*”.

La sensación de vulnerabilidad de las personas sin importar la edad, que se consideran propensas a ser víctimas de un robo en cualquier momento, hace parte de una descripción gráfica sobre la necesidad de superar la fuerza de la violencia al interior de las comunidades donde la percepción de una vida en zozobra es el efecto más considerable de lo que son los actos violentos por parte de unos grupos de personas cuya elección ha sido la contravención de la Ley.

La siguiente categoría axial emerge con el nombre de *rechazo por características físicas* y se observa así:



Gráfica 31. Rechazo por características físicas (Fuente: Bonilla y León, 2018)

La exclusión o la estigmatización de personas se hace evidente en lo que los niños dan a conocer como *rechazo por características físicas*, al respecto es de anotar que todos somos distintos en diferentes formas, pero aprobar la discriminación al otro en

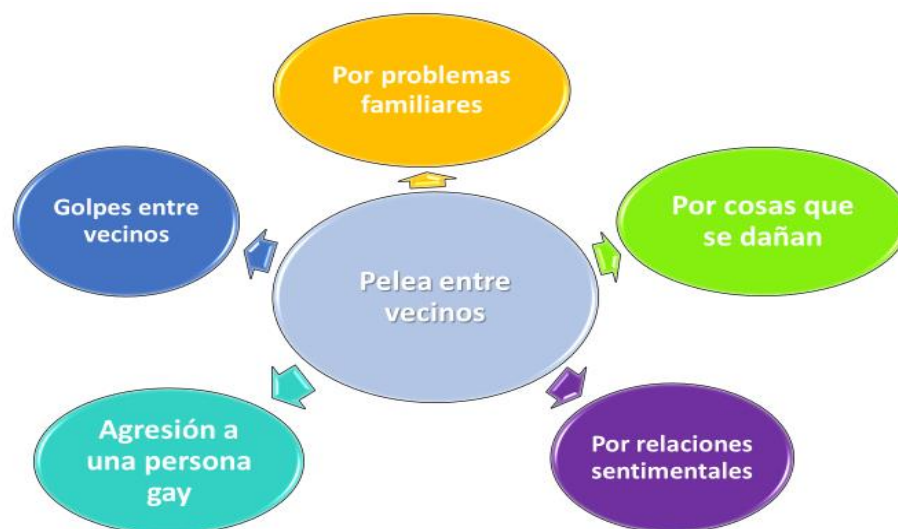
una comunidad o en una familia no puede ser, ya que ese tipo de violencias solo dividen e individualizan la convivencia cuando la opción de una sociedad sana es la cohesión y la colaboración. Esta temática se registra en:

A₂ “*por ser gordo, flaco, bonito, feo*”.

Además, cuando existe *rechazo por la forma de ser*, que se aprecia como un *rechazo en la cuadra*, se está frente al aislamiento de un ser humano a quien se le violenta con el repudio carente de sensibilidad y de respeto, todo en esquema donde se sacrifican pilares fundamentales de la convivencia y de la dignidad que es inherente a cada uno, por eso la falta de valores y el irrespeto a las normas de convivencia, son la puerta a la sociedad violenta.

A₂ “*pues no sé, por la forma de ser de uno*”.

Otra de las categorías axiales halladas que también evidencia una falta de valores y respeto por las normas fue *pelea entre vecinos*, que se exponen junto a sus códigos de la siguiente manera:



Gráfica 32. Peleas entre vecinos (Fuente: Bonilla y León, 2018)

Los conflictos entre vecinos, como ya se ha dicho con antelación hacen parte de la normalidad entre seres heterogéneos, algo distinto es que esas desavenencias sean resultas no a través del dialogo sino por las vías de los *golpes entre vecinos*, lo cual es solo una muestra de la errada elección de acudir a la violencia como alternativa de solución en sucesos *por problemas familiares, por cosas que se dañan o por relaciones sentimentales*, hechos innecesarios como los golpes o cualquier otro tipo de situación violenta, solo surgen como modelos inadecuados ante las nuevas generaciones. Ideas que están en:

B₄ “*Algunas veces se da eso porque el novio de es el hijo del vecino y la novia es la hija del otro vecino, entonces ellos se enamoran y al final cuando ellos se dan cuenta de eso...*”

B₅ “*comienza a pelear y le dicen yo no peleo con niñas, y empieza a insultarlo y después sale peleando en la calle*”.

Modelos equivocados que promueven la violencia, como cuando los niños y niñas observan en sus comunidades *agresión a una persona gay*, lo cual es una clara incitación no solo a la discriminación sino también a los conocidos movimientos de eliminación del diferente por no ser parte del común o por los abiertos desacuerdos con cierto tipo de prácticas, actitudes de dominación y vulneración de los derechos de cada ser humano a decidir sus inclinaciones como persona. Manifestación que se escuchó así:

B₃ “*porque en realidad este es una persona gay; entonces éste comenzó a agredirlo así*”

De cualquier manera, lo que sí es claro es la necesidad de aceptar lo ineludible de los conflictos y el hecho de que pueden ser resueltos a través de otros mecanismos de mediación que favorezcan para las partes involucradas consensos ante las desavenencias presentadas, una atmosfera más armónica y sana de coexistencia para que las

comunidades construyan unas mentes en sus nuevas generaciones distantes de los impulsos violentos.

En este mismo sentido se presenta la categoría axial *falta de tolerancia e irrespeto*, con tres códigos sobre este tipo de situaciones y que se grafica así:



Gráfica 33. Falta de tolerancia e irrespeto (Fuente: Bonilla y León, 2018)

Una explícita alusión a lo que conlleva una desatención de los valores como es el caso de la tolerancia y el respeto en las actuaciones de las personas en medio de la convivencia comunitaria, para promover la violencia entre vecinos, se hallaron situaciones de preocupación para los niños y niñas como *no actuar para solucionar los problemas*, dejar pasar fallas y acumular, confusión de lo que tolerar para rayar en permisividad hasta el desbordamiento de esa problemática que sin ser atendida con prontitud solo puede acrecentar su incidencia. Esta situación se aprecia en:

B₃ “*no actuar para que ellos dejaran de pelear y solucionar el problema*”.

Ahora que, en el caso de *Insultos en redes sociales* al igual que *Fastidian y lo molestan*, son violaciones al respeto entre congéneres y en la actualidad delitos en la medida que es incitar a la violencia mutua que bien puede terminar en actos violentos, es

decir que pasan del daño emocional al daño físico, que puede arrastrar en esa cadena violenta a más de un individuo ya sea como agresores o como víctimas. Las voces sobre este tema en particular fueron:

B₇ “*Pues en la comunidad, pues a veces se ven que a uno lo fastidian, lo molestan*”

Extensión de estos actos reprochables está la categoría axial *daños a la propiedad*.



Gráfica 34. Daños a la propiedad (Fuente: Bonilla y León, 2018)

Recurrir a la violencia desde algún miembro de la comunidad hacia las otras personas que hacen parte del vecindario, en reacciones desbordadas donde *se lanzan golpes duro en puertas y ventanas*, el irrespeto a la propiedad privada por detrimento de ellas, que genera probables enemistades a largo plazo en la comunidad, un malestar que se generaliza entre unos y otros, por aprobación y desaprobación que se traslada incluso a lo judicial, violencia que a veces pese a la solución consensuada o no, persiste en el ambiente de la convivencia para desagrado de la totalidad de los habitantes. Tal como aparece en:

B₄ “*en algunas ocasiones a golpear duro las puertas y romper ventanas*”.

A lo anterior se anexa la categoría axial *violar las normas*, una prolongación de la línea temática desarrollada en este apartado, bajo variadas maneras que se registran en los códigos que la constituyen así:



Gráfica 35. Violar las normas (Fuente: Bonilla y León, 2018)

Trasgresiones, no cumplir las reglas establecidas por la comunidad plasmadas en La Constitución Política que como norma macro se debe considerar en la localidad y para la sociedad en general y en las voces de los niños y niñas se representa como: *por utilizar espacios no permitidos, reclamos e irrespeto entre vecinos, regar basura frente a la casa, dejar tiradas las basuras, y peleas entre vecinos por mascotas*. Situaciones que se acompañan de los siguientes testimonios:

B₄ “*si el vecino tiene una mascota y la mascota se hace chichi o popo en el patio o al pie de la puerta del vecino, entonces el vecino dice que no fue el o lo niega*”.

B₅ “*Pelear agresivamente y Verbalmente*”.

A₆. “*a los otros vecinos y le dicen: ¡ay no joda!*”.

4.3 De las categorías axiales a las categorías selectivas

Las representaciones sociales sobre violencia y paz identificadas a partir de los niños y niñas en el grado sexto del Colegio Piaget en la ciudad de Neiva son el centro de este desarrollo interpretativo, que toma sus voces para conocer a cerca de situaciones las cuales refieren a experiencias vividas, creencias, saberes y actitudes en ámbitos particulares como son la familia, escuela y comunidad.

Este ejercicio analítico e interpretativo asume varias etapas de acuerdo con lo teóricamente orientado en la teoría fundamentada parten de:

“la identificación y descripción de las tendencias, la realización del análisis interpretativo importante de construir categorías lo suficientemente saturadas, densas y desarrolladas en términos de sus dimensiones y propiedades. Lo que garantiza desde su perspectiva el surgimiento de un modelo teórico-explicativa de gran envergadura” (Strauss y Corbin, 2002, p.24).

El producto explicativo conforma el hilo de la historia, el cual narra propiedades y dimensiones sobre la categoría central del fenómeno en estudio, que llevan al conocimiento de sus propiedades específicas y las relaciones emergentes con otras categorías que se desprenden de la categoría central, donde se abordan causas, contexto, acciones, las dinámicas propias de interacción y consecuencias.

Así, se forman categorías axiales que son el suministro que da cuerpo a las categorías selectivas, que según lo aquí planteado giran alrededor de las representaciones sociales de paz y violencia en tres ámbitos familia, escuela y comunidad. Para la exposición de las categorías selectivas, se realiza una codificación

sobre una categoría central caracterizada por una idea conceptual que aúna todos los elementos de las categorías axiales generadas.

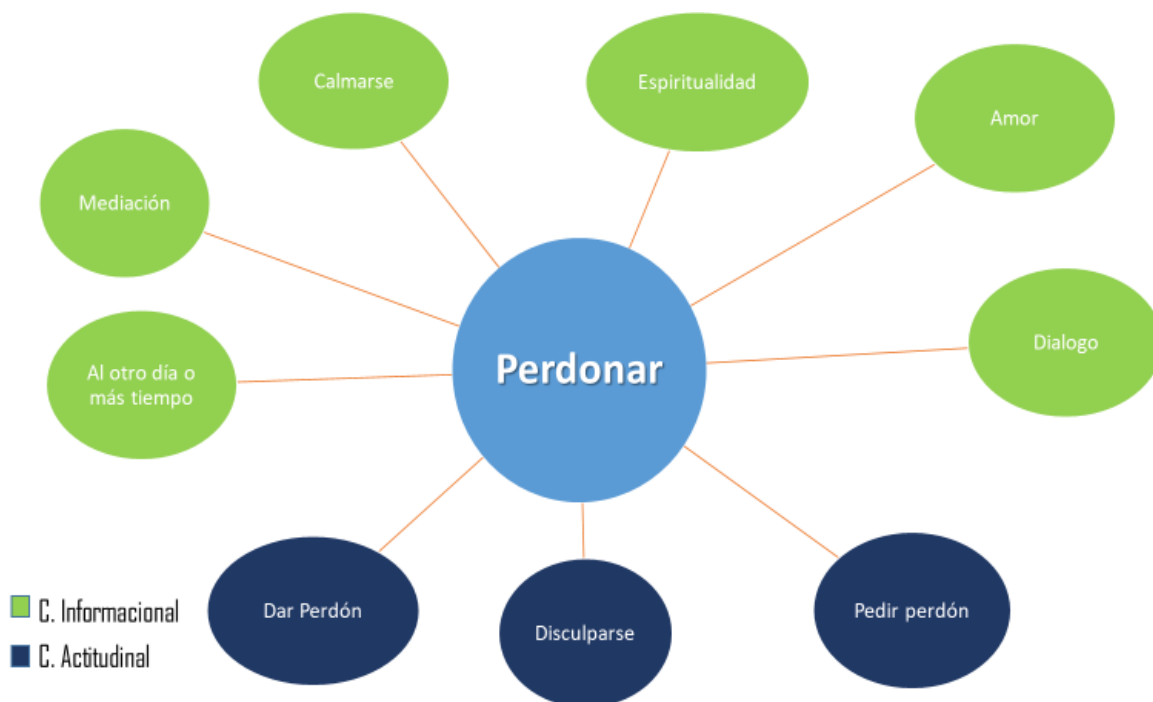
La codificación selectiva se convierte en la base para construir una aproximación teórica donde se identifican e interpretan las representaciones de violencia y paz de los niños y niñas, matriculados en el grado sexto B del Colegio Piaget, que en este caso se guían por los planteamientos de Moscovici (1979), en cuanto a las tres dimensiones que constituyen las representaciones sociales a saber actitud (evidencia de creencias y significaciones), información (conocimientos, calidad y cantidad por pertenencia e inserción social) y campo de representación (jerarquización de contenidos) (Pereira, 1999).

4.3.1 Categoría selectiva “Perdonar”

El establecimiento de esta categoría selectiva tiene como fundamentación el análisis hecho sobre la información procesada, a partir de lo cual se hacen evidentes los campos representacionales del objeto de estudio y de tal manera poder construir la representación social de paz. En este sentido se cita la necesidad de realizar:

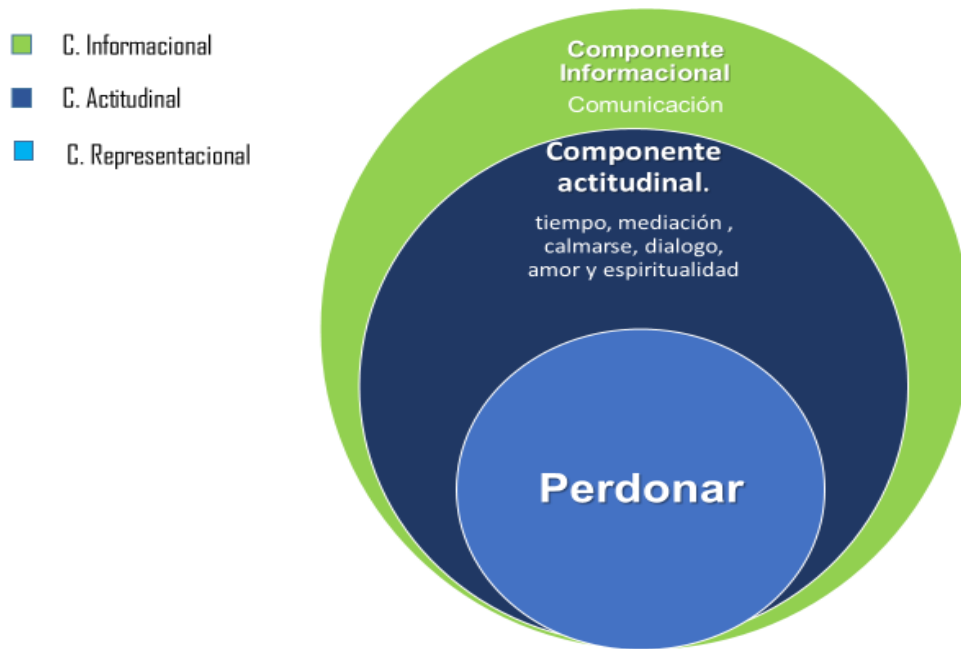
“el trazado de esquemas gráficos para facilitar no solo la descripción, sino también la explicación de los elementos que se relacionan alrededor del fenómeno que es objeto de estudio. En el plano de la teoría de las RS dichos esquemas cumplen la función de visualizar los componentes que se organizan y jerarquizan alrededor del núcleo central de una representación social” (Araya, 2002, p.72).

Consecuentemente, se ofrece la correspondiente figura que hace una exposición gráfica de los componentes actitudinales e informacional.



Gráfica 36. Categoría selectiva R.S. de paz en informacional y actitudinal

(Fuente: Bonilla y León, 2018)



Gráfica 37. Categoría selectiva R.S de paz en representacional

(Fuente: Bonilla y León, 2018)

La alusión al perdón por largo tiempo fue una situación de carácter individual y sujeto a lo moral al igual que a los valores religiosos, únicamente; pero, como proceso de reconciliación su aparición en el escenario social ha dejado atrás el plano de lo íntimo para abrirse a los espacios colectivos y con mayor fuerza un direccionamiento hacia la convivencia en la sociedad (Garrido, 2008).

Con base en lo que se halló en las representaciones sociales de los niños y niñas del Colegio Piaget sobre la paz, hay una situación interesante en la medida que se observa la presencia del perdón en dichas representaciones; no obstante, es de aclarar que estas parten de un ámbito con más fuerza y en la medida que hacen transito del ámbito micro a lo macro se disminuye la intensidad de esa fuerza. Sobre este aspecto en particular se ha de hacer el desglose para evidenciar lo que se muestra como un trabajo educativo positivo encaminado a la pacificación de la convivencia en el país.

En efecto, el perdón se ha conocido en el campo de lo privado y subjetivo como aprendizaje familiar en estrecha relación con las prácticas y creencias espirituales del grupo encabezado por los adultos, tal cual como emerge en esta investigación donde se habla de la existencia de emociones y sentimientos de benevolencia para quien fuese el hacedor de las ofensas (Guzmán, 2010), de ahí que se pueda establecer el perdón de trasgresiones entre los miembros de la familia, así:

A₁. “pero ellos se arreglan, por ejemplo: charlando, hablando”

“ellos se arreglan de pronto, pidiéndoles perdón”.

B₃. “son dos hermanos que se apoyan demasiado y nunca se dejan de ayudar, pero que cuando pelean lo solucionan rápidamente”.

El perdón puede verse de diversas maneras y en variadas situaciones incluso dentro de lo que son los vínculos relacionales familiares, al respecto se tiene que:

“El perdón episódico, o como estado, se refiere al perdón de una ofensa en particular (...) El perdón diádico es entendido como la disposición a perdonar dentro de una relación específica (...) el perdón disposicional es entendido como un rasgo de personalidad que alude a la tendencia a perdonar a través del tiempo y las situaciones” (Guzmán, 2010, p.20).

Ejemplos de cómo varían las actitudes de exculpación en una familia, que van desde la ofensa particular:

B₅. “cuando le dicen perdón por pegarle, se me fue la mano; yo no quería pegarle”.

O la habilidad de perdonar en razón al vínculo familiar:

A₂. “cuando nos sentamos a la mesa casi todos, todos no es a pelear si no que nos damos la bendición y comenzamos a comer ahí callados”.

Y el perdón como la introyección del mismo, para convertirlo en parte de su pensar y actuar de manera natural:

B₄. “El perdón significa nuestro padre no debemos odiar”

En el caso de los niños y niñas del Colegio Piaget y sus representaciones sociales de paz del ámbito familia, es notorio el trasfondo espiritual sobre el cual se erige la formación en el perdón, como la manera que lleva al constante renacer de la confianza mutua y la recomposición de la vida amorosa en familia, ya que como lo expone (Rodríguez, 2010), “el perdón elimina barreras entre el yo agredido y el yo del agresor” (p.17), restablece caminos de encuentro “sin desconocer la falta del agresor, cuando se puede y se debe corregir su yerro” (p.17), solo es tener claridad en que perdonar evita encubar rencores y acerca a la paz, como se observa en:

B₄ “Los que no creen en la virgen no tendrían paz, y entonces ellos llegarían a un nivel más alto, significa moretones, lastimar, eso....”

“lo que le paso a Jesús, que cuando le pusieron la corona él tuvo un dolor y un sentimiento triste y él al final perdono”.

Además, desde el plano de la espiritualidad y lo religioso trasciende a la salud mental porque el perdón es reparador para las relaciones dañadas intrafamiliares y así poder mantener relaciones interpersonales satisfactorias sin ideas de dolor y rencor, emociones negativas que en rumiación del pensamiento fatigan la mente generando malestar el cual se torna de consecuencias psicossomáticas (Guzmán, 2010), así el perdón es dejar de ocuparse en lo pasado y marchar hacia adelante (Rodríguez, 2010), como una guía de cohesión y protectora de la unidad familiar, que es lo expresado en:

A₆. “salimos juntos, mantenemos unidos y en amor”.

El perdón en el ámbito escolar como representación social de paz, es un proceso de reconciliación y un positivo aprendizaje para la convivencia (Garrido, 2008), que generan ambiente de concordia, a lo que los niños se refieren como:

A1. “Que a veces peleamos y después nos arreglamos”.

Este aprendizaje de perdón es producto de la educación donde se exaltan los valores y el reconocimiento del otro como un ser humano y la necesidad de una vida que dignifica la diferencia que pese al error puede hallar la rectificación (Rodríguez, 2010), de ello dan cuenta las voces de los niños así:

B4. “se trata del corazón de oro que significa respetar y adorar, adorar a las demás”.

B5. “de que cometió el error cuando ellos se pegaron, disculparlos”

“Pidiéndole perdón al otro por lo que le hizo”

Un aporte desde la escuela al perdón tal como se trasluce en las representaciones sociales de paz aportadas por los niños y niñas, tiene que ver con los aprendizajes de la mediación y la conciliación que conducen a que los involucrados puedan solventar sus discrepancias al punto de proveer una atmosfera de paz como resultado de la reconciliación entre las partes (Cortés, Torres, López, Pérez y Pineda, 2015), promovido por el educador al cual se le ve como una figura de respeto, así se registra en:

B5. “eeee... el profesor, los coloca a disculparse el profesor; porque el único que puede”

Desde otro ámbito, esta vez en la comunidad, donde el perdón es más una acción de reconciliación mediada por la confrontación del error, cuya aceptación lleva a buscar soluciones a las situaciones perturbadoras de la convivencia armónica que sean transformadoras de las fallas como la formulación de mejores reglas de interacción, al respecto está:

B4. “A veces cuando nos peleamos hay unas personas o alguien que nos ayuda a quitar esa forma de brusquería o golpes”.

Además, en la comunidad el perdón hace un mayor énfasis en el dialogo que permite expresarse y esclarecer lo necesario en una comunicación fluida y bilateral para resarcir errores y sanear las relaciones, como se deja ver en:

B5. “sí se han agredido verbalmente, pedirle disculpas al otro día”

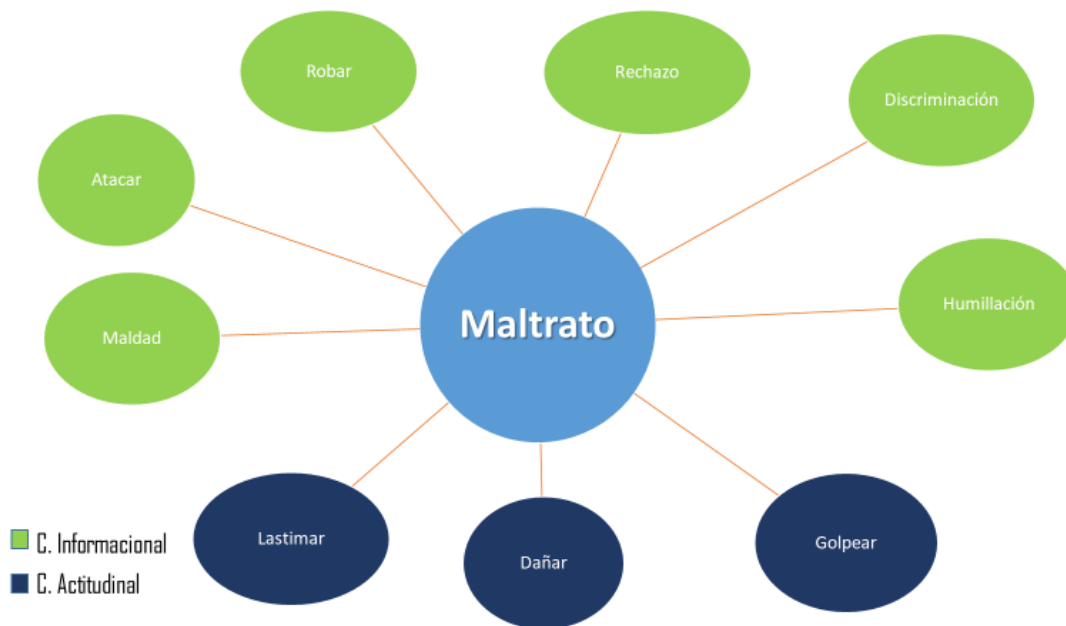
“sí se han pegado pedirse perdón”

El perdón en la comunidad para Martínez y Rosado (2013), permite preservar la armonía social, que puede ofrecer escenarios de convivencia que logran sobreponerse a las situaciones de desavenencias y que deja ver la importancia tanto de la formación en valores como en el desarrollo de habilidades sociales, sobre este particular la voz que lo refleja se lee así:

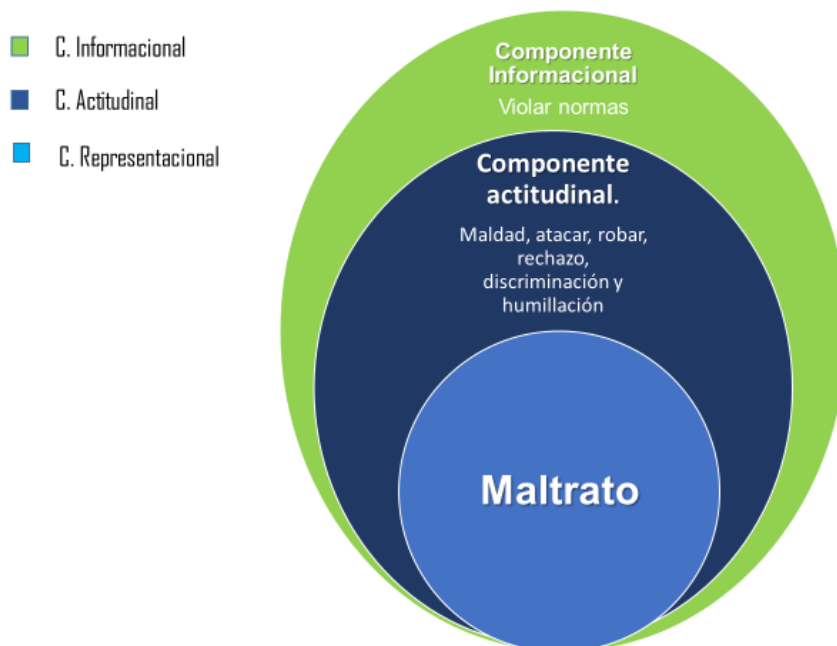
B3. “Pues sus vecinos que tengan sus diferencias siempre se van a ayudar”

4.3.2 Categoría selectiva maltrato

Surge de las representaciones sociales de violencia que dieron a conocer los niños y las niñas del Colegio Piaget y se observa de la siguiente manera:



Gráfica 38. Categoría selectiva R.S. de violencia en informacional y actitudinal
(Fuente: Bonilla y León, 2018)



Gráfica 39. Categoría selectiva R.S de violencia en representacional
(Fuente: Bonilla y León, 2018)

El maltrato es la violencia que se vive todos los días en diversos escenarios en los cuales discurre la vida del ser humano; para lo que concierne al ámbito familiar se hace referencia en un mayor número de incidencias a golpear como una de las formas en que se presenta (Jiménez, 2012), modelos y experiencias que solo propician un mal aprendizaje para darle continuidad al ciclo de la violencia a transmitir de generación en generación, ya que se presenta al interior de la familia de padres a hijos. Las manifestaciones fueron:

A₂ “Pues que, muchas veces los papas le pegan demasiado a sus hijos, o los maltratan, algo así”.

B₃ “Pegándoles con una regla, correa, con un cable, con la chancla, con las mismas manos...”.

“Cuando yo estoy por allá quieto me andan tirando cosas, o pegándome o mordiéndome”.

Es necesario agregar, la importancia de no convertir los golpes en la vía para impartir disciplina ni correctivos ante los errores, ya que de esta manera la acción desvirtúa el propósito y lo convierte en validación de ataques, y da entender de manera incorrecta cómo tratar de educar y formar con hechos que trasgreden las normas por parte de los adultos, contradicción que trasmite confusión al niño o la niña, quienes conoedores de lo correcto y lo que no es desde un adulto atribuyen a la figura paterna una falta de consistencia y de moral a su autoridad, así como a su rol de guías. Ello se visibiliza en:

B₅ “Le pegan a uno por llevar la contraria, por no hacer caso”.

En efecto, los golpes hacen parte según Galtung (1988, citado por Calderón, 2009), de violencia directa donde hay un agresor y un agredido, afectación del bienestar

de quien recibe la agresión o de ambos en medio del intercambio de golpes; aunque aquí el aporte está en reconocer que ningún ser vivo debe ser maltratado ya que la preocupación por los golpes incluye también animales. Estos dos aspectos se muestran en:

B₄ *“Porque el otro le pega y al otro y ponen se ponen ahí a pegarse”.*

B₇ *“Pues ahí alguien le está pegando al perro porque hizo algo malo”.*

“La persona le está pegando, y el perro no sabe que es”.

El maltrato igualmente se presenta sin recurrir a los golpes en cuyo caso el medio son las palabras, actos que en su recurrencia se incluyen como parte de la normalidad en las conversaciones del hijo, reproducción de violencia que no equivale a lo planeado y si a la aparición de ello como una habituación que tiene su despunte con hermanos y de ahí a otros escenarios (Cáceres, 2011). A observar en:

B₃ *“Pues diciéndoles que no sirven para nada, que son solo una desgracia para la familia”*

B₈ *“que los padres son ordinarios quieren desahogarse con los hijos, humillarlos y tratarlos mal”.*

En la escuela, el maltrato como representación social de violencia se ejerce de múltiples formas, mismas que en la actualidad han sido calificadas de actos violatorios no solo de la sana convivencia sino de la Ley como norma social, la expedición de los contenidos del Código de Infancia y Adolescencia y más específicamente la que se enfila contra el matoneo escolar Ley 1620 del 2013, así lo ratifican, evitar el daño que se presenta de un niño a otro compañero en y fuera de las instituciones educativas es fundamental y una labor contra la violencia en la actualidad sin dar cabida al rechazo y la discriminación, que se aprecia en:

A₁ *“Porque por ejemplo usa gafas, porque lo molestan”.*

“que a veces son muy inteligentes o a veces se creen mucho”.

B₃ *“Se la pasan diciéndome gafufo, nerd... silencio”.*

A₆ *“Hay una niña del salón que no acepta sus errores y discrimina a mí mejor amiga le dice: -perra- le dices cosas feas”.*

“Dice: que cuando vaya besar al niño lo va a pellizcar, lo va machucar con los dientes porque tiene los dientes salidos”.

En las interacciones escolares maltratantes, se observan las violencias de género presentadas a modo de exclusión, y que, ya no son aceptables para las niñas en su plena conciencia de lo erróneo que yace en estas conductas sustentadas más en mitos que en realidades para rotular a una mujer en sus capacidades o no en razón solo a su identidad sexual (Bosch y Ferrer, 2012), sobre ello se narró lo siguiente.

A₆ *“pues ellos juegan al futbol y a otra cosa porque no les gusta juntarse con las mujeres y no sé qué más”*

Además, se encontraron otras formas de discriminación y rechazo, que también son identificadas como inaceptables en sus roles de estudiantes, al respecto se presentó:

B₈ *“En el salón hay un niño que es pobre dicen que es malo, que sus padres son malos eso hace que el niño que está defendiendo se pelee por otro”.*

B₇ *“Del salón porque uno salió con pena, lo ridiculizan y comienzan a fastidiar”.*

La acción normativa del Estado para recuperar no solo las buenas pautas de convivencia sino la formación en valores, también se plasma en los manuales de convivencia escolar, que es una materialización de unicidad entre lo macro y lo micro para la tarea de enseñar el rechazo a lo violento como los golpes, en los manuales se sancionan actos como lo que ellos refieren en:

B₃ *“Malas palabras, pegándose”.*

B₄ *“Mano piedra, significa que se la va a lanzar”.*

A₆ *“Y que día un niño le pegó un puño a otro niño y pues le quedó el morado”.*

Ahora que, en la comunidad el maltrato está ligado a la descomposición de la seguridad en la sociedad en su mayoría, la desorientación de una parte de la población que se inclina por quebrantar la Ley y con dicha situación vulnerar a todo aquel que se cruza en su camino y desatar violencia que se convierte también en un temor constante para los ciudadanos desde pequeños. Cuestión que aparece así:

A₁ *“Hombres que quieren violara las niñas, o que quieren hacerles muchas maldades o quieren matarlas”.*

“Que a veces roban”.

B₇ *“Intimidar es... (Titubea) es cogerlo a golpes o intentarlo con un cuchillo para quitarle las cosas”.*

B₄ *“Ven a veces con golpes o como paso un día, que aun niño lo robaron porque iba con la bicicleta”.*

“A un amigo lo quitaron de la bicicleta, le pegaron y mi papá reaccionó y le quito la bicicleta”.

El rechazo y la discriminación en las localidades es un maltrato que se evidencia en la falta de valores férreos como el respeto, donde la realidad del ser distinto de uno es lo propio del ser humano y en consecuencia una situación para no mirar con indiferencia sino para ratificar la necesidad de erradicarla para imponer el cumplimiento de los Derechos Humanos sin distingo alguno. Este punto se observó en:

A₂ *“Pues porque algunas veces lo rechazan a uno en la cuadra o algo así por la forma de ser de uno, por ser gordo, flaco, bonito, feo”.*

B₃ *“Porque en realidad este es una persona Gay, entonces éste comenzó a agredirlo así verbalmente; pues comenzó una disputa, y pues un policía estaba viendo ahí; pero no quiso hacer nada el policía”.*

En este mismo sentido, donde los valores no son parte de la formación lo que aparece es un camino que conduce al desconocimiento del dialogo como herramienta valiosa en la convivencia y para la solución de cualquier inconveniente o conflicto, ya que el problema no es ser diferente y no coincidir en las formas de ser o de pensar como si lo es desatar actos violentos para solucionar las divergencias. En este caso, para ese contexto local la situación se redujo a un hallazgo, así:

B₄ *“Significa que ellos se ponen a lanzarse duro, o en algunas ocasiones a golpear duro las puertas y romper ventanas”.*

Así, el maltrato representa violencia, que en la familia está unida en su mayoría al uso de golpes expuesto como que un adulto pega a un niño o niña e incluso a veces a las mascotas, violencia reproducida entre hermanos; a ello le suceden otros actos como la agresión verbal. En la escuela el maltrato más notorio es la discriminación y el rechazo que incluye la violencia de género, grupo al cual se le siguen los golpes en las peleas y la agresión verbal. El maltrato en la comunidad viene con la inseguridad social que facilita la maldad, el robo y el daño físico que pasa a otras situaciones como el rechazo y la discriminación junto a una alusión mínima a los golpes.

Estos actos de violencia que aparecen en el maltrato son producto en esencia de la falta de formación en valores, por un lado, en tanto que, por otro, está el no acatamiento de las normas tanto de convivencia como las de regulación y control social. Aspectos claves a impactar para contrarrestar la violencia.

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES

1. Las R.S. de violencia por parte de los niños y niñas del Colegio Piaget en la ciudad de Neiva se exponen a modo de origen y experiencias en el maltrato, cada uno de los ámbitos estudiados ofrece una forma de maltrato dominante (familia-golpear, escuela-discriminación, comunidad-inseguridad social), y en su mayoría comparten las mismas formas de maltratar. De otro lado las R.S. de paz se soportaron en origen, experiencias y emociones del perdón, un aprendizaje que fluye con fuerza desde la familia como formación espiritual, intensidad que decrece progresivamente de la escuela a la comunidad, con acciones claras de la familia como el vínculo relacional y el amor, en la escuela como mediación y conciliación, mientras que en la comunidad es de acuerdo a la reconciliación y el dialogo.

2. Lo narrado por los niños y niñas contiene datos en relación con su origen, experiencias, sentimientos, acciones y símbolos; entre ellos el perdonar determinado hallazgo en la R.S. de paz, posee una jerarquización de narrativas con predominio del origen sumado a las experiencias y las emociones; en tanto que las R.S. de violencia hallada fue el maltrato que mostro en su jerarquización de narraciones la presencia esencialmente de expresiones de experiencias y origen.

3. Las nuevas generaciones muestran una mayor disposición a comunicar el pedir perdón y perdonar, R.S. de paz con una mejor habilidad para dejar el pasado y dar vía libre al futuro, para hablar de factores de protección contra la violencia, en ello se

destaca la labor mancomunada entre familia y escuela, que debe seguir su irradiación a la comunidad. La R.S. de violencia, el maltrato está relacionada con el no acatamiento de las normas en las regulaciones de la convivencia y las leyes, necesidad de corrección por las figuras de autoridad en familia por falta de dedicación a la labor de la crianza, en la escuela por desconocimiento de la realidad que circunda al educador y en la comunidad conjuga a los adultos y a los agentes del Estado dispuestas para tal efecto.

4. Los resultados de la investigación permiten señalar evidencias de cambios positivos en la comuna 10 de la ciudad de Neiva, sin poder ofrecer una cuantificación de su magnitud, pero que son compatibles hacia lo requerido en el post conflicto, mediante el ingreso del perdón y su significado en los retos socio político propios del momento histórico que atraviesa el país por cuenta de la dejación de las armas de las FARC y la expectativa con ello de la pacificación del conflicto armado interno, y lo que urge sobre la superación de los daños emocionales, físicos, psicológicos y sociales producto de esa experiencia tan prolongada en la nación.

REFERENCIAS

- Acuerdo Final -FARC-EP y Estado Colombiano- (2016). Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera. Información virtual recuperada en enero 20 de 2017 y la cual se encuentra disponible en: <https://www.mesadeconversaciones.com.co/sites/default/files/24-1480106030.11-1480106030.2016nuevoacuerdofinal-1480106030.pdf>
- Alvarado, I. y Herazo, E. (2017). Justicia, perdón y reconciliación: Prácticas comunicativas entorno a la transformación y armonización de conflictos en la comunidad kamëntsá. Repositorio Universidad Santo Tomas Colombia. Consultado en enero 30 de 2018 y disponible en: <http://repository.usta.edu.co/handle/11634/3144>
- Alvarado, L., Palomino, J. y Castillo, E. (2012). Programa vivencial educación en valores para mejorar la convivencia democrática de personal social en estudiantes del cuarto grado de la Institución Educativa 81014 Pedro Mercedes Ureña – Trujillo. UCV - Scientia 4(2), p.111-118.
- Agassi, M. (2009). Las manos no son para pelear. Free Spirit publishing, Mineapolis : USA.
- Anacona, O. (2006). La recuperación de la lengua ancestral de los yanacunas. Plural Editores : Ecuador.
- Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión ed. Costa Rica: L. Villegas
- Argumedo, D. y Albornoz, C. (2006). Calidad de la amistad en niños de 8 a 10 años de una institución pública. Revista de Psicología, vol. XXIV, núm. 1, pp. 81-107.

- Aráoz, R. (2012). Orígenes, historia y desarrollo de la investigación narrativa. Documento de trabajo de Instituto de Investigaciones en Ciencias del Comportamiento, Bolivia.
- Arias, W. (2013). Agresión y violencia en la adolescencia: la importancia de la familia. *Avances en psicología latinoamericana*, 21 (1), ene-jul. p.23-34.
- Bernal, A. y Gualandi, M. (2009). Autoridad, familia y educación. *Revista española de pedagogía*, año LXVII, No.244, sept., p.511-528.
- Becerra, M. (2011). Teorías para la paz y perspectivas ambientales del desarrollo como dialogo de imperfectos. *Revista Luna Azul*, No.33, p.85-96.
- Borrero, R., Gutiérrez, P. y Yuste, R. (2011). El desarrollo de la Competencia Intercultural. *Diversidad cultural y Escuela. Simposio diversidad y escuela.*
- Bosch, E. y Ferrer, V. (2012). Nuevo mapa de los mitos sobre la violencia de género en el siglo XXI. *Psicothema*. Vol. 24, nº 4, pp. 548-554.
- Cáceres, O. (2011). Violencia psicológica intrafamiliar y el proceso de internalización de conductas agresivas en niños y adolescentes, *Revista Médica Basadrina*; 5(2): 8-10.
- Carmona, S. (2011). El apoyo y la convivencia como predictores de bienestar en la vejez. *Kairos*, vol.4, No.1, p.27-42.
- Casullo, M. (2006). Las razones para perdonar. Concepciones populares o teorías implícitas. *Psicodebate*, 7, p.9-20
- Cause, M. (2009). El concepto de comunidad desde el punto de vista socio - histórico-cultural y lingüístico. *Ciencia en su PC*, núm. 3, pp. 12-21.

Cortés, A.; Torres, A.; López, W.; Pérez, C. y Pineda, C. (2016). Comprensiones sobre el perdón y la reconciliación en el contexto del conflicto armado colombiano. *Psychosocial Intervention*, 25, p.19–25.

Cortés, D. (2017). Comuna Las Palmas (Neiva). Información extraída en noviembre 20 de 2017 y la cual se encuentra disponible en: [https://es.wikipedia.org/wiki/Comuna_Las_Palmas_\(Neiva\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Comuna_Las_Palmas_(Neiva))

De Gispert, I. (2005). La reorganización de la vida social en la adolescencia. En Martí, E. y Onrubia, J. *Psicología del desarrollo: El mundo del adolescente*. (pp. 107-130). Lima: El Comercio.

De la Torre, M., García, M. y Casanova, P. (2014). Relaciones entre estilos educativos parentales y agresividad en adolescentes. *Electronic Journal of research in educational psychology*, 12 (1), p. 147-170.

Delval, J. (2013). La escuela para el siglo XXI. *Revista Sinéctica*, No.40, Tlaquepaque ene./jun.

Diario del Huila (2014). Atentan contra otra ferretería en el centro de Neiva. Información recuperada en mayo 30 de 2018 y disponible en: <https://diariodelhuila.com/judicial/atentan-contra-otra-ferreteria-en-el-centro-de-neiva-cdgint20141020155839152>

Echeberúa, E. (2013). El valor psicológico del perdón en las víctimas y en los ofensores. *Eguzkilore*, Número 27, San Sebastián, p.65-72.

El Tiempo (2007). Atentado contra alcaldesa de Neiva es el tercer ataque dirigido a ella o a su familia. Información recuperada en junio 01 de 2018 y disponible en: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-3458514>

- Feola, G. (2018). Contra la indiferencia: un llamado para la participación civil en el posconflicto en Colombia. *Revista Ciudad Paz-ando*, 11(1), p.1-22.
- Furguerle, J. y Graterol, C. (2010) Habilidades sociales para el fortalecimiento del trabajo en equipo en las organizaciones educativas. *Revista Electrónica Facultad de Ingeniería UVM*, Volumen 4 Edición No 2, p.216-229.
- Gallego, A. (2011). La agresividad infantil: una propuesta de intervención y prevención pedagógica desde la escuela. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, No.33, mayo-agosto. p.1-20.
- Galtung, J. (1969). Violence, Peace and Peace Research. *Journal of Peace Research* 6:167-191.
- Galtung, J. (1975). Structural and Direct Violence. Note on Operationalization. In *Peace: Research Education Action. Essays in Peace Research Vol. I*. Copenhagen: Christian Ejlers.
- García, J. (2013). De la vereda al barrio: historia del barrio Las Palmas de Neiva, 1970–2000. Editorial Universidad Surcolombiana
- Garrido, E. (2008). El perdón en procesos de reconciliación: el mecanismo micro político del aprendizaje para la convivencia. *Pap. Polít. Bogotá (Colombia)*, Vol. 13, No. 1, enero-junio, p.123-167.
- Gobernación del Huila (2017). Generalidades del Huila. Información extraída en noviembre 26 de 2017 y disponible en: <http://huila.gov.co/conoce-el-huila/informacion-del-departamento>
- González, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Diversitas v.4 n.2 Bogotá*.

- Grinovero, M.; Rodríguez, L.; Resett, S. y Moreno, J. (2014). Calidad de la amistad y autoevaluación en la niñez escolar. VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR.
- Guzmán, M. (2010). El Perdón en Relaciones Cercanas: Conceptualización desde una Perspectiva Psicológica e Implicancias para la práctica Clínica. *PSYKHE*, Vol. 19, N° 1, p.19-30.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014) *Metodología de la Investigación*. (6ed.) México: Mc Graw Hill.
- Hilb, C. (2013). ¿Cómo fundar una comunidad después del crimen?. *Discusiones XII*, No.12, 1, p.31-58.
- ICBF (2012). Caracterización de las familias en Colombia. Subdirección de familia, dirección prevención. Recuperada el 20 de noviembre de 2016 y disponible en: [http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/IntranetICBF/macro_procesos/MP_misionales/G_atencion_familiasycomunidades/Caracterizaci%C3%B3n%20de%20Familias%20\(Doc%20Final-Rev%20%20ACTUALIZACION%20MA.pdf](http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/IntranetICBF/macro_procesos/MP_misionales/G_atencion_familiasycomunidades/Caracterizaci%C3%B3n%20de%20Familias%20(Doc%20Final-Rev%20%20ACTUALIZACION%20MA.pdf)
- Jiménez, F. (2006). Cultura de paz, educación y valores, ponencia presentada en el I Congreso Internacional sobre Paz, Democracia y Desarrollo, Toluca, México.
- Jiménez, F. (2009). Hacia un paradigma pacífico: la paz neutra *Convergencia*. *Revista de Ciencias Sociales*, vol. 16, p. 141-189.
- Jiménez, F. (2012). Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad. *Convergencia*, vol.19, no.58, Toluca ene./abr.
- Jiménez, F. y Ruedas Z. (2012). Hacia un paradigma pacífico: la paz neutra. Editorial Universidad de Granada, España.

- Jodelet, D. (1988): La representación social: fenómeno, concepto y teoría, en Moscovici, S., "Psicología Social II". Editorial Paidós, Barcelona. España.
- Knapp, E., Suárez, M. y Mesa, M. (2003) Aspectos teóricos y epistemológicos de la categoría representación social. Revista cubana de psicología, Vol. 20, No. 1, p.23-34.
- Laderach, J.P. (2000). El abecé de la paz y los conflictos. Editorial Catarata: Madrid (España).
- Lamas, N. (2017). Pedagogía y convivencia escolar para la paz. Revista vinculando, febrero, información recuperada en diciembre 16 de 2017 y disponible en: <https://vinculando.org/sociedadcivil/pedagogia-convivencia-escolar-para-la-paz.html>
- López, G. (1998). Hacia una cultura de convivencia pacífica. Investigación y desarrollo social, No.19, p. 29-39.
- Martínez, X. y Rosado, D. (2013). Estudios de la juventud y filosofía de la no violencia: conciencia generacional, ciudadanía y argumentación. Innov. educ. (Méx. DF) vol.13 no.63 México sep./dic., p.149-154.
- Maturana, H. (2008). El sentido de lo humano. Editorial Color F, Buenos Aires : Argentina.
- Maya, I. (2013). Sentido de comunidad y potenciación comunitaria. Miriada3 13/8/09, p. 69-109.
- MEN (2015). Comisión intersectorial de primera infancia. Información recuperada el 22 de noviembre del 2016 y la cual se encuentra disponible en: <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Paginas/ComisionIntersectorial.aspx>

- Mestre, M.; Tur, A.; Samper, P.; Nácher, M. y Cortés, M. (2007). Estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, volumen 39, No. 2, p.211-225
- Ministerio de Defensa Nacional (2015). Plan Estratégico Institucional Comunidades Seguras y en Paz hacia el 2018, Visión 2030. Disponible en: <https://www.policia.gov.co/sites/default/files/descargables/plan-estrategico-institucional-2015-2018.pdf>
- Molina, N. (2016). Retos de la psicología en la construcción depaz en Colombia: ¿fatalismo o ingenuidad?. *Pensamiento Psicológico*, Vol 15, No 1, 2017, pp. 115-126.
- Molinares, V. (2005). Los imaginarios sociales sobre el conflicto social y la forma como lo solucionan los pobladores del barrio La Paz en Barranquilla (Colombia). *Revista de Derecho*, núm. 24, diciembre, pp. 106-139.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Editorial Huemul S.A.
- Moscovici, S. (1981). On social representations. En J.P. Forgas (Ed.), *Social Cognition*, London : Academic Press (Trad. Castellana en G. Serrano y J. Sobral, *Lecturas de psicología social*, Santiago de Compostela: Torculo (1992).
- Moscovici, S. (1993). *The invention of society: Psychological explanations for social phenomena* (W. D. Halls, Trans.). Oxford, England: Polity Press.
- Municipio de Neiva, un pacto por lo nuestro (2010). Diagnóstico municipio de Neiva, anexo uno. Departamento administrativo de planeación.
- Oficina Del Alto Comisionado Para La Paz (2017). Sistema integral de verdad, justicia, reparación y no repetición. recuperado en marzo 13 de 2018 y disponible en:

<http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/proceso-de-paz-con-las-farc-ep/Paginas/PR-Sistema-integral-de-Verdad-Justicia-Reparacion-y-no-Repeticion.aspx>

- Olhaberry, M., Santelices, M., Schwinn, L. y Cierpka, M. (2013). La tríada padre-madre-infante: evaluación de las alianzas familiares a través del lausanne triologue play, apego y niveles de depresión parental. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, vol. XXII, núm. 1, abril-, p. 85-94
- Parra, Y. (2011). Representación social del conflicto armado colombiano en niños y niñas de un colegio adscrito a la Policía Nacional. *Universitas Psychologica*, vol. 10, núm. 3, septiembre-diciembre, 2011, pp. 775-788.
- Pedraza, L. F., Villamizar, A. O. y Ortiz, Z. A. (2015). Desafíos del proceso de construcción de paz para la Policía Nacional de Colombia. *Revista Criminalidad*, 57 (3): 135-148.
- Pereira, M. (1999) A propósito de las representaciones sociales: apuntes teóricos, trayectoria y actualidad. Informe de investigación. Recuperado en febrero marzo 01 de 2018 y el cual se encuentra disponible en: http://www.psicologia-online.com/articulos/2007/representaciones_sociales.shtml
- Perera, M. (2003). A propósito de las representaciones sociales. Apuntes teóricos, trayectoria y actualidad. Consejo Latinoamericano de ciencias sociales.
- Pernalet, L. (2010). Conversaciones sobre la violencia y la paz, una invitación a la convivencia pacífica. Editorial Fe y Alegría, Maracaibo - Venezuela.
- Polo, J., Pineda, W. y Romero, M. (2008). Prácticas para la no violencia: la experiencia como fuente de aprendizaje de la cultura la paz. *Psicogente*, 11 (20), p. 200-211.

- Puid, J. (2009). *Aprendizaje servicio (ApS), Educación y compromiso cívico*. Editorial Grao, Barcelona : España.
- Querol, N. (2008). *Violencia hacia animales por menores... ¿cosas de niños?*. *Revista de Bioética y Derecho*, núm. 13, abril-, p. 12-28
- RAE (2016). *Diccionario de la lengua española*. Información recuperada en noviembre 30 de 2016 y disponible en: <http://dle.rae.es/?id=SEeIFDw>
- Raiter, A. (2010). *Representaciones sociales*. Recuperado noviembre 29 de 2015 y la cual se encuentra disponible en: <http://www.filo.uba.ar/contenidos/carreras/letras/catedras/sociolingustica/sitio/sitio/docs/Nuevo%20representaciones%20sociales.pdf>
- Ramírez, J. (2019). *Confianza y convivencia armónica*. Intellectum, Facultad de Derechos y Ciencias Políticas, Universidad de la Sábana. Consultado en marzo 02 de 2018 y disponible en: <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/28509>
- Rentería, E., Lledias, E. y Giraldo, Al (2008). *Convivencia familiar: una lectura aproximativa desde elementos de la Psicología Social*. *Revista Diversitas-perspectivas en psicología*, vol.4, No.2, p.427-441.
- Rodríguez, G. (2016). *¿cesó la horrible noche?*. *Marchas y contramarchas de la paz en Colombia*. *Revista Política Latinoamericana*, N°3, Buenos Aires, julio-diciembre, p.1-17.
- Romo, N., Anguiano, B., Pulido, R. y Camacho, G. (2008). *Rasgos de personalidad en niños con padres violentos*. *Revista IIPSI*, VOL. 11 - N° 1, p. 117 – 127.
- Ruíz, E.; Hernández, M.; Coca, A.; Cantero, P. y del Campo, A. (2008). *Turismo comunitario en Ecuador. Comprendiendo el community-based tourism desde la comunidad*. *Pasos*, Vol. 6 N° 3, págs. 399-418.

- Sánchez, S. e Iruarrizaga, I. (2009). Nuevas Dimensiones, Nuevas adicciones: La Adicción al Sexo en Internet. *Intervención Psicosocial*, Vol. 18, n.º 3, p. 255-268.
- Savater, F. (2007). *Ética para Amador*. España: Ariel.
- Sanmartín, J. (2007). ¿Qué es violencia? Una aproximación al concepto y a la clasificación de la violencia. *Δαιμόνιον*. *Revista de Filosofía*, nº 42, 9-21.
- SEMANA (2003). Seis muertos y cerca de 20 heridos deja atentado en Neiva. Artículo recuperado en mayo 28 de 2018 y disponible en: <https://www.semana.com/noticias/articulo/seis-muertos-cerca-20-heridos-deja-atentado-neiva/56428-3>
- SEMANA (2004). Otro secuestro masivo en Neiva. Se repite caso de Miraflores. Artículo recuperado en mayo 28 de 2018 y disponible en: <https://www.semana.com/noticias/articulo/otro-secuestro-masivo-neiva-se-repite-caso-miraflores/63763-3>
- SEMANA (2016a). Resultados del plebiscito: el No se impuso en la jornada electoral. Artículo recuperado en marzo 04 de 2018 y disponible en: <http://www.semana.com/nacion/articulo/plebiscito-por-la-paz-resultados-del-plebiscito-por-la-paz/496453>
- SEMANA (2016b). La acción que acabó con el Caguán. Artículo recuperado en mayo 28 de 2018 y disponible en: <https://www.semana.com/nacion/articulo/farc-secuestro-avion-con-jorge-eduardo-gechem-turbay-a-bordo-en-el-2002/461284>
- Strauss, A., Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Contus.
- Tenti, E. (2008). La escuela y la cuestión social. Conferencia publicada en *Revistas y boletines*, Vol. 6, No.11.

- Toro, A. y Jamioy, J. (2017). Representaciones sociales de paz y violencia en los niños y niñas entre los 8 y los 11 años de la institución educativa del resguardo indígena Paniquita Tama Páez del Huila. Trabajo para optar al título de máster en educación y cultura de paz, Universidad Surcolombiana, Facultad de Educación.
- UNICEF (2010). Tiempo de crecer, guía para la familia. Andros impresores, Santiago de Chile.
- UNESCO (1994). cultura de paz y no violencia. Recuperado de http://www3.unesco.org/manifiesto2000/sp/sp_manifeste.htm#ecouter
- UNESCO (1992). El Manifiesto de Sevilla sobre la Violencia. Preparar el terreno para la construcción de la paz. Difundido por decisión de la Conferencia general de la UNESCO en su vigésimoquinta sesión París, 16 de noviembre de 1989
- Viscardi, N. (2011). Programa contra el acoso escolar en Finlandia: un instrumento de prevención que valora el respeto y la dignidad. Constr. psicopedag. vol.19 no.18 São Paulo, p.12-18.
- Wikipedia (2017). La ciudad de Neiva capital del Huila. Consultado en noviembre 26 de 2017 y disponible en: <https://es.wikipedia.org/wiki/Neiva>
- Wormald, G., Flores, C., Sabatini, F., Trebilcock, M. y Rasse, A. (2012). Cultura de cohesión e integración en las ciudades chilenas. Revista invi N° 76 / Noviembre 2012 / Volume N° 27, p 117-145.