



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

1 de 2

Neiva, 19 de Julio de 2021

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad

El (Los) suscrito(s):

Jhon Fredy Hernández Escobar, con C.C. No. 7721114,
_____, con C.C. No. _____,
_____, con C.C. No. _____,
_____, con C.C. No. _____,

Autor(es) de la tesis y/o trabajo de grado o _____

Titulado : REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE PAZ Y VIOLENCIA EN ESTUDIANTES DE SÉPTIMO Y UNDÉCIMO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EL ROSARIO DEL MUNICIPIO DE TESALIA presentado y aprobado en el año 2021 como requisito para optar al título de Magíster en educación y cultura de paz;

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

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

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

Vigilada Mineducación

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



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

2 de 2

EL AUTOR/ESTUDIANTE: Jhon Fredy Hernández Escobar EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma:

Firma: _____

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma: _____

Firma: _____



TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO: REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE PAZ Y VIOLENCIA EN ESTUDIANTES DE SÉPTIMO Y UNDÉCIMO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EL ROSARIO DEL MUNICIPIO DE TESALIA

AUTOR O AUTORES: Jhon Fredy Hernández Escobar

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Hernández Escobar	Jhon Fredy

DIRECTOR Y CODIRECTOR TESIS:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Ordóñez Andrade	Gina Marcela

ASESOR (ES):

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Ordóñez Andrade	Gina Marcela

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

FACULTAD: Educación

PROGRAMA O POSGRADO: Maestría en Educación y Cultura de Paz

CIUDAD: Neiva **AÑO DE PRESENTACIÓN:** 2021 **NÚMERO DE PÁGINAS:** 189

TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una X):

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



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

MATERIAL ANEXO:

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

PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:

<u>Español</u>	<u>Inglés</u>	<u>Español</u>	<u>Inglés</u>
1. Representaciones sociales	Social representations	6. _____	_____
2. Paz	Peace	7. _____	_____
3. Violencia	Violence	8. _____	_____
4. _____	_____	9. _____	_____
5. _____	_____	10. _____	_____

RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)

La investigación tuvo como propósito comprender las representaciones sociales acerca de la paz y de la violencia que han construido 10 estudiantes del grado séptimo y del grado undécimo, de la Institución Educativa El Rosario del Municipio de Tesalia.

Desde un enfoque cualitativo y un diseño de relatos de vida, se utilizaron como instrumentos para recopilar información: entrevista semiestructurada, autoregistros y expresiones gráficas de los participantes.

El análisis se realizó con la organización, distribución y la conexión entre los diferentes discursos desde los relatos de vida, apoyado por el descubrimiento de las relaciones entre los elementos de cada categoría construida y siguiendo la fundamentación de conceptos en los datos (Strauss y Corbin, 2016). Se construyeron datos sobre las creencias, sentimientos y prácticas de los actores sociales, alrededor de la percepción que han construido de la violencia, pero también de la paz.

Se evidenció en las representaciones sociales (RS) de violencia una tendencia hacia el prejuicio e intolerancia a las diferencias, considerándose, en la mayoría de las ocasiones, como prácticas justificadas en medio de la cotidianidad del estudiante. Los estudiantes vivencian, tanto en sus casas como en los espacios de la escuela y comunidad, situaciones de violencia, relacionados con la identidad de género, planteando la violencia como la legitimación de prejuicios e intolerancia a las diferencias, a menudo reconocida como cuestión de risas y tolerada fácilmente en este contexto. Pero también ellos aluden al apoyo, a la colaboración y al hecho de compartir, como prácticas que generan sentimientos de satisfacción.



ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)

The purpose of the research was to understand the social representations about peace and violence that 10 students of the seventh grade and the eleventh grade have built, from the El Rosario Educational Institution of the Municipality of Tesalia.

From a qualitative approach and a design of life stories, the following instruments were used to collect information: semi-structured interviews, self-records and graphic expressions of the participants.

The analysis was carried out with the organization, distribution and connection between the different discourses from the life stories, supported by the discovery of the relationships between the elements of each constructed category and following the foundation of concepts in the data (Strauss and Corbin, 2016). Data were built on the beliefs, feelings and practices of the social actors, around the perception they have built of violence, but also of peace.

A tendency towards prejudice and intolerance of differences was evidenced in the social representations (SR) of violence, being considered, in most cases, as justified practices in the midst of the student's daily life. Students experience, both at home and in school and community spaces, situations of violence, related to gender identity, posing violence as the legitimation of prejudices and intolerance of differences, often recognized as a matter of laughter and easily tolerated in this context. But they also allude to support, collaboration and sharing, as practices that generate feelings of satisfaction.

APROBACION DE LA TESIS

Nombre Presidente Jurado: **ROSMARY GARZÓN GONZALEZ**

Firma:

Nombre Jurado: **CAROLINA CUELLAR SILVA**

Firma:

Nombre Jurado: **HIPÓLITO CAMACHO COY**

Firma:

**REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE PAZ Y VIOLENCIA
EN ESTUDIANTES DE SÉPTIMO Y UNDÉCIMO
DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EL ROSARIO
DEL MUNICIPIO DE TESALIA**

Jhon Fredy Hernández Escobar

**Universidad Surcolombiana
Facultad de Educación
Maestría en Educación y Cultura de Paz
2021**

**REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE PAZ Y VIOLENCIA
EN ESTUDIANTES DE SÉPTIMO Y UNDÉCIMO
DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EL ROSARIO
DEL MUNICIPIO DE TESALIA**

Jhon Fredy Hernández Escobar

**Asesora: Dra. Gina Marcela Ordóñez Andrade
PhD. en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**

Tesis presentada para la obtención del título de Magister en educación y cultura de paz.

**Universidad Surcolombiana
Facultad de Educación
Maestría en Educación y Cultura de Paz
2021**

Nota de aceptación

Presidente

Jurado

Jurado

Neiva, julio de 2021

Tabla de contenido

Resumen	9
Introducción.....	11
Capítulo Uno	19
I. Descripción del Problema de Investigación.....	19
1.1. Planteamiento del Problema	19
1.2. Objetivos.....	38
1.2.1. Objetivo General.....	38
1.2.2. Objetivos Específicos	38
1.3. Justificación.....	38
Capítulo Dos.....	43
II. Antecedentes	43
2.1. A nivel internacional	44
2.2. Antecedentes a nivel nacional	49
2.3. A nivel regional	52
Capítulo Tres	56
III. Referente teórico.....	56
3.1 Representaciones Sociales (RS)	56
3.2. Conceptos de Violencia.....	60
3.3. Conceptos de Paz.....	64
Capítulo Cuatro	70

IV. Metodología del Estudio	70
4.1. Enfoque de la Investigación	70
4.2. Diseño de la Investigación.....	71
4.3. Fases de la investigación	71
4.4. Actores Sociales	73
4.5. Categorías de Análisis	75
4.6. Técnicas e instrumentos	78
4.6.1. La entrevista en profundidad	78
4.6.2. Talleres	79
4.6.3. Autorregistros	80
4.7. Plan de análisis	87
4.8. Consideraciones éticas.....	93
Capítulo Cinco.....	95
V. Hallazgos de la Investigación	95
5.1. Descripción de Actores y Escenarios	95
5.1.1. Descripción de los actores	95
5.1.2. Descripción de escenarios	98
5.2. La Paz y la Violencia desde las voces de los estudiantes	104
5.3. Representaciones Sociales de Violencia.....	105
5.3.1. Representaciones sociales de Violencia alrededor de las prácticas.....	105
5.3.2. Representaciones sociales de violencia desde los sentimientos	114

5.3.3. Representaciones sociales de violencia desde las creencias.....	121
5.4. Representaciones Sociales de Paz	126
5.4.1. Representaciones sociales de Paz alrededor de las prácticas	127
5.4.2. Representaciones sociales de Paz desde los sentimientos	135
5.4.3. Categoría de análisis: Representaciones sociales de Paz desde las creencias	139
5.5. Texto Interpretativo	145
5.5. 1. Categorías axiales de Violencia.....	145
5.5.2. Categorías axiales de Paz	155
Capítulo Seis.....	162
VI. Conclusiones	162
Capítulo Siete	166
VII. Recomendaciones y Limitaciones.....	166
Referencias	168

Lista de Figuras

	Pág.
Figura 1. Población estudiantil víctima conflicto armado año 2020 Sede El Rosario	27
Figura 2. Violencia en la familia -Maltrato físico y verbal hacia la mujer	88
Figura 3. Categoría de Violencia “Agresión”	106
Figura 4. Maltrato en la familia	108
Figura 5. Violencia en la escuela -Las prácticas	109
Figura 6. Violencia en la escuela: Otras prácticas	110
Figura 7. Violencia en la comunidad -Las prácticas	111
Figura 8. Categorías de Violencia “El castigo”	113
Figura 9. Categoría de Violencia “Sentir impotencia, miedo y tristeza”	115
Figura 11. Violencia en la familia -Maltrato físico y verbal: Mujeres y niños	115
Figura 12. Categoría de Violencia “Sentimientos de angustia y de incertidumbre	117
Figura 13. Violencia en la comunidad -Los sentimientos	119
Figura 14. Violencia en la escuela -Los sentimientos	119
Figura 15. Categoría de Violencia “Reprender en la niñez no era sinónimo de violencia”	121
Figura 16. Categoría de Violencia “El machismo y la discriminación”	123
Figura 17. Categoría de Violencia “Manifestación del poder”	124
Figura 18. Categoría de Paz “Dialogar”	127
Figura 19. Entre Silencios y diálogos	128
Figura 20. El entendimiento entre los cónyuges	129
Figura 21. Paz en todo lugar	132
Figura 22. Categoría de Paz “Colaboración”	133
Figura 23. Símbolo de Paz	135
Figura 24. Categoría de Paz “Alegría”	136
Figura 25. La alegría al evitar las peleas	137
Figura 26. La paz sin egoísmos; la paz de todos	138
Figura 27. Categoría “Armonía”	139
Figura 28. Confianza en decisiones nacionales	142

Figura 29. La paz se construye con optimismo	143
Figura 30. Categoría de Paz “Paz interior”	144
Figura 31. Categorías axiales de Violencia	145
Figura 32. Categorías axiales de Paz	155

Resumen

La investigación tuvo como propósito comprender las representaciones sociales acerca de la paz y de la violencia que han construido los niños y niñas del grado séptimo y del grado undécimo, de la Institución Educativa El Rosario del Municipio de Tesalia. Se desarrolló con 10 estudiantes de séptimo y undécimo grado, pertenecientes a una institución educativa de carácter oficial.

Desde un enfoque cualitativo y dentro de un diseño basado en los relatos de vida, se utilizaron como instrumentos para recopilar información, la entrevista semiestructurada, los autoregistros y las expresiones gráficas de los participantes.

El análisis se realizó con la organización, distribución y la conexión entre los diferentes discursos desde los relatos de vida, apoyado por el descubrimiento de las relaciones entre los elementos de cada categoría construida y siguiendo la fundamentación de conceptos en los datos (Strauss y Corbin, 2016). Se construyeron datos sobre las creencias, sentimientos y prácticas de los actores sociales, alrededor de la percepción que han construido de la violencia, pero también de la paz. Se evidenció en las representaciones sociales (RS) de violencia una tendencia hacia el prejuicio e intolerancia a las diferencias, considerándose, en la mayoría de las ocasiones, como prácticas justificadas en medio de la cotidianidad del estudiante. Los estudiantes vivencian, tanto en sus casas como en los espacios de la escuela y comunidad, situaciones de violencia, relacionados con la identidad de género, planteando la violencia como la legitimación de prejuicios e intolerancia a las diferencias, a menudo reconocida como cuestión de risas y tolerada fácilmente en este contexto. Pero también ellos aluden al apoyo, a la colaboración y al hecho de compartir, como prácticas que generan sentimientos de satisfacción.

Palabras clave: Representaciones sociales, paz, violencia.

Abstract

The purpose of the research was to understand the social representations about peace and violence that boys and girls of the seventh grade and eleventh grade of the El Rosario Educational Institution of the Municipality of Tesalia have built. It was developed with 10 seventh and eleventh grade students, belonging to an official educational institution.

From a qualitative approach and within a design based on life stories, the in-depth interviews, self-records and graphic expressions of the participants were used as instruments to collect information.

The analysis was carried out with the organization, distribution and connection between the different discourses from the life stories, supported by the discovery of the relationships between the elements of each constructed category and following the foundation of concepts in the data (Strauss and Corbin, 2016). Data were built on the beliefs, feelings and practices of the social actors, around the perception they have built of violence, but also of peace.

A tendency towards prejudice and intolerance of differences was evidenced in the social representations (SR) of violence, being considered, in most cases, as justified practices in the midst of the student's daily life. Students experience, both at home and in school spaces, situations of violence, related to gender identity, posing violence as the legitimation of prejudices and intolerance of differences, often recognized as a matter of laughter and tolerated easily in this context. But they also allude to support, collaboration and sharing, as practices that generate feelings of satisfaction.

Keywords: Social representations, peace, violence.

Introducción

Para el contexto educativo siempre resulta necesario alcanzar a comprender las representaciones sociales (RS) acerca de la paz y de la violencia que construyen los niños y niñas, porque para diseñar estrategias educativas y mejorar la interacción social escolar resulta útil construir estos conceptos a raíz de sus RS, en lugar de intentarlo exclusivamente desde insumos empíricos o a partir de las percepciones particulares del docente u orientador escolar. Por ello, este acercamiento académico centra su atención en escolares pertenecientes al grado séptimo y del grado undécimo de la Institución Educativa El Rosario del Municipio de Tesalia. El conocimiento compartido por los actores sociales plantea la violencia como la legitimación de prejuicios e intolerancia a las diferencias, a menudo reconocida como cuestión de risas y tolerada en la escuela, contexto que resulta ser el espacio en donde más suele enmascarse la discriminación, impidiendo la atención al problema.

Al asumir el enfoque cualitativo para el estudio, y dentro de un diseño basado en los relatos de vida, con técnicas como la entrevista semiestructurada, los autoregistros y las expresiones gráficas de los participantes, se viabiliza la distribución y la conexión entre los diferentes discursos y se consigue el descubrimiento de las relaciones entre los elementos de cada categoría construida, a la luz de la teoría proporcionada por Strauss y Corbin (2016), de manera que el investigador pretende involucrarse para pensar la realidad social y estudiarla.

Los datos obtenidos alrededor de las creencias, sentimientos y prácticas de los actores sociales, con respecto a la percepción que han construido de la violencia, pero también de la paz, devela que las RS son un enmarañado complejo que al alejar al individuo de la subjetividad, lo que hace es construir procesos culturales.

De ese modo, las RS requieren de dos momentos significativos: la objetivación y el anclaje, respectivamente (Materán, 2008). La suma de los dos procesos es la que permite “aproximarse a una mirada más simbólica de la realidad” (Botero, 2008, p. 48); y así, la objetivación es el proceso que hace inteligible el conocimiento, de modo que logra convertirse en algo práctico y funcional; en otras palabras, es la objetivación el proceso que “expresa lo social de las representaciones” (Botero, 2008, p. 41).

La objetivación lo que logra en detalle, es convertir una representación abstracta en algo concreto, permitiendo a los individuos y grupos expresar ideas o imágenes que toman forma y cuerpo a través del lenguaje, de prácticas o de esquemas comunicables socialmente; es un proceso que va desde “la selección y descontextualización de los elementos, ideas o conceptos hasta formar un núcleo figurativo que se naturaliza enseguida; es decir, los conceptos abstractos, relaciones o atributos son transformados en imágenes concretas” (Materán, 2008, p. 246).

En cuanto al anclaje, debe decirse que éste hace referencia al enraizamiento social de un concepto, lo cual permite darle significado y mirarlo como algo realmente útil, permite la integración cognitiva de un nuevo concepto dentro de un sistema de pensamiento, se apoya en conceptos preexistentes, pero a la vez permiten modificaciones o transformaciones.

El anclaje además permite que las RS puedan cumplir tres funciones básicas a saber: función cognitiva, función interpretativa y función de orientación; es a través de este proceso, que un objeto nuevo de representación se asimile con algo ya conocido, lo que permite comprenderlo e incorporarlo a la cotidianidad; de esta manera, lo nuevo, lo desconocido, pasa a formar parte de nuestras categorías de pensamiento previas, las enriquece y las modifica, del mismo modo que el objeto recién asimilado es transformado para ser comprendido, es ante todo un proceso dinámico.

Mora (2002) lo resume así: “Moscovici (1979) aclara ambos procesos argumentando que la objetivación traslada la ciencia al dominio del ser y que el anclaje la delimita en el del hacer” (p. 12).

Sin embargo, las representaciones sociales son un término psicosocial que también sigue en proceso de construcción; se nutrió de los postulados de Vygotsky, de Durkheim, de Levy-Bruhl y hasta de Piaget (González Rey, 2008), pero es con Serge Moscovici, con quien el concepto, va a jugar su particular papel. En ese sentido, las representaciones ofrecen el soporte, las bases, desde las cuales el ser humano modela una realidad objetiva –material- a partir de los saberes previos que ellos mismos tienen de algo.

Para el estudio también se recuerda a Jodelet (2002). Sus teorías apuntan a señalar que a través de las representaciones sociales (RS), es como “se puede acceder a los discursos que la sociedad tiene sobre un objeto de relevancia social” (Moscovici y Duveen, 2000, como se citó en Monjardin y Reyes-Sosa, 2019, p. 455).

Es con ella, con Jodelet, que se aclara la manera como el sujeto sostiene su particular serie de construcciones mentales que confirma una posición relevante en su imaginario (Jodelet, 2002), trascienden a tal punto que son ellas quienes terminan orientando sus conductas y hasta las de quienes comparten su entorno.

De manera que aun conservando una característica de predisposición al cambio, a ser moldeables, las representaciones se destacan por develarse siempre transversalizadas “por un memorial social” (Jodelet, 1986, como se citó en Botero, 2008, p. 101); es así como a las RS se les descubre algo que los expertos lo exponen “como un núcleo, más o menos estable en donde se esbozan las dimensiones de resistencias al cambio y memoria social” (Botero, 2008, p. 101).

Precisamente es por ello que para Jodelet (1989) las RS se consideran una "forma de conocimiento socialmente elaborada y compartida que tiene un objetivo práctico y construye una realidad que es común a un conjunto social" (como se citó en Sarrica y Wachelke, 2010, La paz y la guerra como representaciones sociales, párr. 1). Aprecia las RS imágenes que contienen múltiples significados a partir de los cuales las personas cuentan con la oportunidad de interpretar lo que están vivenciando. A través de estas, se permean categorías con las cuales suele clasificarse una circunstancia o un fenómeno; por estar incrustadas en la realidad concreta de un contexto social, su abanico es lo suficientemente amplio como para establecerse como una teoría (Jodelet, *Madness and Social representations*, 1991)

En esa medida, deben concebirse las RS como construcción simbólica, cuyo carácter dinámico, no deja de hacer referencia a la naturaleza del pensamiento humano, en lo individual pero también en lo social, de modo que llega a ser válido y útil su abordaje en diversas áreas del conocimiento, entre las cuales se encuentra la educación. De modo que, la escuela que se encuentre interesada en adentrarse en las RS de los escolares, parte de preguntarse los "sentimientos, pensamientos, acciones y simbolizaciones que sustentan lo real construido por los sujetos" (Botero, 2008, p. 102).

A lo largo de la investigación, se reafirma que no se puede hablar de paz, sin hablar de violencia; la paz vivenciada en medio de formas en las que "la violencia ha sido evitada, mitigada, pero el conflicto no ha recibido tratamiento adecuado, sea por no solucionar el problema de fondo, sea disfrazándolo de otra cosa" (Lederach, 2000, como se citó en Trifu, 2018, p. 33), cristaliza la paz que se le puede denominar, paz en negativo.

Conceptualizar la paz incluye considerar la armonía de los sujetos consigo mismo, pero también con el otro, con lo otro, mientras se comparten los recursos en equidad y justicia, mientras se aprecian condiciones a través de las cuales los sujetos mejoran su calidad de vida; esa es la paz positiva; la paz que se reconcilia con el campo semántico de la justicia social, por cuanto ve en la atención de las necesidades de los sujetos, la oportunidad de gozar de la paz (Jiménez, 2009).

Sin embargo, cada vez que se ha querido pensar en la paz, se asoma un paisaje sombrío, que implica reconocer que la violencia existe o, al menos, ha existido; de ahí que conceptualizar sobre la paz, conecta de manera íntima, con lo que se exponga sobre la violencia. A través de la comprensión de las diferentes caras de la paz, es que la escuela fortalece la oportunidad de construir nuevos imaginarios, de intervenir alrededor de las consecuencias y las secuelas de una violencia estructural, pero también de una violencia cultural (Galtung, 2016), que camina aún entre los sujetos, incluyendo a la niñez y a la juventud colombiana.

Galtung (2003c) construye su debate sobre el concepto primario de paz; de manera que, después de sus críticas, se acepta la existencia de un concepto en torno a ella, al que se le atribuye la denominación de paz negativa (hasta la década de los sesenta es fuerte); pero ya con sus posturas, la paz se enrumba con una variante, y a esa mirada se le denomina paz positiva (marcadamente conocida durante la década de los setenta); sin embargo, la polarización no es suficiente ilustración, y es cuando comienza a hablarse de la paz imperfecta (década de los ochenta) (Harto, 2016).

El estudio recuerda a Lederach (1998), cuando señala que “se precisa una educación en forma de concienciación. La educación toma la forma de las personas que empiezan a tener conciencia

de sí mismas y del contexto que les rodea” (p. 98); por ello, este referente sostiene su interés en enlazar lo que se ha construido alrededor de la paz y de la violencia, con las teorías sobre las representaciones sociales.

Durante la investigación, se teje la proximidad de la experiencia con la carga semántica que sostiene la palabra violencia. Algunos autores (Jiménez-Bautista, 2012; Garaigordobil, 2010; Galtung, 1990) consideran que el redescubrimiento de lo que es la violencia, se viabiliza en la medida en la que ha quedado claro el concepto de paz. En el campo educativo, especialmente en la escuela de infantes y adolescentes, es concebible atender expresiones como pelea, agresión, conflicto, guerra, y otras más propias de algunas regiones como revolcón, de modo que alrededor de la violencia, se consiguen términos con mucha mayor frecuencia, para significar estados poco armoniosos.

En esa medida, se rememora la imposición que hace el Estado a través de diferentes estrategias, para alejar a la humanidad de la violencia y, a cambio de ello, darle la oportunidad de vivir armónicamente; esas estrategias van desde los pactos de no agresión hasta el uso de la fuerza; son estrategias con las que se ha hablado de paz, pero también de violencia.

Pensar en violencia, es desplegar un campo semántico desde el cual no solo se niega la paz, sino que también se trae a la imaginación humana, diversas formas de violencia directa (verbal, psicológica y física) (Jiménez, 2009). La violencia directa es el conjunto de hechos que en sí responden a la violencia manifiesta; es la manera más rápida de evidenciarla, aunque no siempre la más común.

El término violencia se convierte durante este esfuerzo académico, en una herramienta para pensar en la paz en contextos como el escolar. De modo que se acepta la violencia, como aquello

que, pudiéndose evitar, interrumpe, interfiere en el desarrollo de los sujetos; se hace así referencia a la violencia conocida como violencia directa, pero también a la violencia estructural (enraizada en problemáticas en torno a la pobreza, pero también a la represión, a la alienación, a las consecuencias de la contaminación ambiental, para nombrar solo algunas) (Jiménez, 2009).

El ser humano ha vivenciado guerras, conflictos bélicos, conflictos étnicos y religiosos, pero también los ha analizado; ha buscado sus causas, ha estudiado sus consecuencias; sabe qué es el hambre; distingue la pobreza; ubica la explotación económica; detecta la marginación, no se extraña de la corrupción, puede hablar de diversas otras formas de violencia; y a ese ritmo, llega a asegurarse que es menos complejo conceptualizar la violencia, que la misma paz.

Con el presente estudio, se evidenció la RS de violencia anclada en el prejuicio e intolerancia a las diferencias, considerándose, en la mayoría de las ocasiones, como prácticas justificadas en medio de la cotidianidad del estudiante. Los estudiantes vivencian, tanto en sus casas como en los espacios de la escuela, malos tratos y episodios violentos, relacionados con la identidad de género, la sumisión por parte de la mujer. Pero también ellos aluden al apoyo, a la colaboración, al hecho de compartir, la generación de sentimientos placenteros, de felicidad; un sentimiento propio de los menores, muy natural en ellos

Los adolescentes participantes del presente estudio, permiten reconocer que quienes pertenecen a este grupo poblacional comprenden el maltrato físico y verbal entre los adultos, y de ellos hacia sus menores, vulnerables o desprotegidos, como las modalidades de violencia observadas en las familias, en el colegio y en la comunidad más amplia (barrio, vereda, municipio, país, planeta); se acercan al reconocimiento de sus consecuencias, y es allí en donde señalan la ventaja del apoyo que pueden brindarle instituciones que se acercan a la escuela, con

charlas y talleres generadores de otros sentimientos, otras prácticas y otras creencias, de modo que la paz siga construyéndose.

En el estudio participaron diez estudiantes de dos grados diferentes pero de la misma IE, estamento de carácter público y ubicado en un municipio del sur del departamento del Huila. Los datos recabados resultan ser de gran interés para quien ejerce el rol de orientador escolar como es el caso de quien, al buscar la percepción de la paz y de la violencia desde la perspectiva de los diferentes roles involucrados (agresor, víctima, agresor-víctima y observador) pasa a considerar el consenso y el disenso sobre estos dos aspectos.

Por ello, se sugiere que se dediquen en el departamento del Huila más estudios a examinar estos fenómenos en la escuela. Finalmente, se espera que esta investigación pueda contribuir a señalar caminos para dichos futuros acercamientos, de manera que sean útiles en planes de prevención e intervención de las diferentes formas de violencia.

Capítulo Uno

I. Descripción del Problema de Investigación

1.1. Planteamiento del Problema

La violencia contra los niños, niñas y adolescentes se ha atendido desde diferentes entes; cifras corroboran que el departamento del Huila no es ajeno a este flagelo. Mientras que en el primer semestre del año 2019 en el país se abrieron 9.569 Procesos Administrativos de Restablecimiento de Derechos (PARD) en favor de niñas, niños y adolescentes reconocidos como víctimas de diversas formas de violencia, cifra elevada cuando en todo el 2018 se había contabilizado 13.237 procesos atendidos (Osorio, 2019), entre los huilenses se refieren 372 casos para ese mismo semestre de 2019, por encima de Antioquia, Cauca y Caquetá que sostiene históricamente hechos violentos.

En cuanto a ello, Puentes (2019) revela que “en el Huila alrededor de 168.666 (41,4%) de nuestros niños y adolescentes han sufrido algún tipo de maltrato físico, psicológico o sexual” (párr. 1, citando al Ministerio de Salud y Protección Social). Los análisis de este experto, permiten reconocer que la prevalencia y las circunstancias en torno a la violencia sexual, física y psicológica experimentada durante la infancia y la adolescencia de quienes son adultos jóvenes hoy, coincide entre la que refieren adolescentes de la última generación.

Por otra parte, entre los eventos en donde existe violencia contra los menores de edad, se encuentra también el suicidio; el Huila, con 11 casos, llegó a ocupar el quinto lugar entre las regiones con mayor número de casos en el 2012 (ICBF, 2013). Seis años después, las cifras seguían preocupando a las autoridades locales:

El departamento del Huila con 666 casos, ocupa el décimo lugar, a nivel nacional entre las regiones donde más se vulneran los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Y al comparar las cifras por cada 100.000 habitantes, el escalafón se modifica de tal manera que el departamento pasa al cuarto lugar. (Diario del Huila, 2018, párr. 1)

En cuanto a los datos reportados en el Informe de gestión sobre la garantía de los derechos de primera infancia, infancia, adolescencia y juventud 2016 – 2019, expedido por la Gobernación del Huila, se identifica que la tasa de violencia contra menores con edades entre 12 y 17 años ha presentado un aumento significativo, de tal manera que se pasa de una incidencia de 489.19 por cada cien mil habitantes del departamento del Huila, entre 12 y 17 años, en el año 2015, a una incidencia de 634.77x100.000 hab. entre 12 y 17 años en el año 2016, una de 634.77x100.000 hab. entre 12 a 17 años en el año 2017, a 631.19x100.000 hab. entre 12 y 17 años en el año 2018. (Gobernación del Huila, 2020, párr. 20)

En resumen, y según análisis realizado por el ICBF, “el abuso sexual es el tipo de violencia que más afecta a la niñez y adolescencia colombiana. En este tipo de violencia las cifras siguen en aumento, mientras en 2016 se registraron 26 casos diarios para 2018 llega a los 37” (Diario del Huila, 2018, párr. 8). Así mismo, el maltrato, en donde de 7.486 casos, 5.488 se dan por negligencia; siguiendo con el orden de aparición, se refiere el maltrato físico, el psicológico y otras formas de maltrato (Diario del Huila, 2018).

El ICBF se pronuncia al respecto del abuso sexual, señalando que su frecuencia mayor es contra las menores, contra las niñas: solo en los primeros 8 meses de 2018, 7.884 casos fueron atendidos, es decir, “el 85% del total de violencia sexual contra la niñez” (Diario del Huila, 2018,

párr. 18); la población de niñas entre los 12 y los 17 años, es la más afectada con este tipo de violencia. Revisar datos de fuentes primarias.

El departamento del Huila, en donde se lleva a cabo el estudio, se ha caracterizado por su compleja trayectoria histórica. La región ha estado marcada por situaciones del conflicto armado, dejando a su paso afectaciones en la niñez y en la juventud, en especial a estudiantes del sector educativo oficial.

A propósito, la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), indica que el reclutamiento de menores destinados a la participación directa o indirecta en las acciones relacionadas con el conflicto armado se ubica dentro de los delitos contra el Derecho Internacional Humanitario (Artículo 162, citado por OIM, 2006), refiere que durante el 2015 no se reportaron hechos relacionados con estas formas de violencia en los cuales los menores de edad resultaran afectados (Corporación Humanas Colombia, 2016); sin embargo, el Centro de Memoria Histórica destaca cómo el sur del departamento del Huila ha sido marcado por el conflicto interno, con datos como el del tercer puesto dentro del Top 20 de las regiones con niños, niñas y adolescentes reclutados entre los años 1979-1996 (CNMH, 2017, 86).

El municipio Tesalia en donde se desarrolla el presente estudio se encuentra ntre esa zona del suroccidente del Huila limitrofe al municipio de La Plata; de esta región se conoce “el ingreso de familias completas a la estructura armada en las zonas de su influencia” (CNMH, 2017, p. 284). La región que rodea al centro y sur del Huila, es un territorio desde donde se ha reportado “el incremento de homicidios selectivos, desapariciones forzadas, masacres, desplazamientos y amenazas sobre la población civil” (PNUD, 2010, p. 9).

El municipio de La Plata, en relación a hechos de violencia interpersonal, solo en el 2019 se relacionan 2734 casos después de Neiva, Pitalito y Garzón, dejando ver la localidad como uno de los municipios más violentos (Sánchez, 2020, citando a Medicina Legal). Es de resaltar hasta aquí, que es a través de La Plata que habitantes del municipio de Tesalia acceden al comercio y a diversos servicios, así como a buena parte del suroccidente del territorio huilense, y al departamento del Cauca.

Atendiendo los diversos informes oficiales, junto a las publicaciones de los periódicos de circulación huilense, se reconoce que las violencias vivenciadas por la zona centro del departamento, zona a la que pertenece el municipio de Tesalia, van relacionadas con problemáticas sociales como la violencia familiar, el consumo de sustancias psicoactivas, violencias de género, violencia sexual y convivencia escolar (ICBF, 23 de agosto de 2019).

La tasa de incidencia de violencia que se refiere con la estadística más elevada, es la intrafamiliar; este tipo de violencia se relaciona con las dificultades económicas, la falta de oportunidades y otros aspectos sociales, de manera que se generan conductas “que van en contra de la población más vulnerable. En el municipio de Tesalia el indicador es de 80,69 superando la media departamental, sin ser estadísticamente significativo para el año 2017” (Alcaldía Municipal de Tesalia, 2018, citando a Forensis, 2017, p. 118).

Para 2019, El Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses reporta que en el Huila en cuanto a homicidio fueron 224 casos, todos hombres, 11 menores de edad (1 de 10 a 14 años y 8 de 15 a 17 que comprenderían las edades de los grados escolares séptimo y undécimo) y 213 mayores de edad, en tesalia no se reportaron homicidios en 2019. En violencia intrapersonal se presentaron 2782 casos de los cuales 1962 fueron víctimas hombres 125 en menores de edad

(23 de 10 a 14 años y 84 de 15 a 17 años) y 1846 en mayores de edad, en cuanto a mujeres se reportaron 814 casos 109 en menores de edad (46 de 10 a 14 años y 55 de 15 a 18 años) y 705 en mayores de edad, en Tesalia se presentaron 7 casos, 5 en hombres mayores de edad y 2 en mujeres mayores de edad, no hubo casos de violencia interpersonal reportados en menores de edad de las circunstancias fueron 4 hombres en riñas y 2 mujeres en riña y 1 hombre en acción militar, y es de resaltar que un hombre mayor de edad estaba en Actividades relacionadas con el estudio y el aprendizaje en el hecho. (Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, 2019).

En el mismo estudio, en el ámbito familiar la violencia intrafamiliar se reporta 163 casos de violencia contra NNA de los cuales 72 fueron hombres (25 de 10 a 14 años y 19 de 15 a 17 años, 11 tenían educación básica secundaria y no se reportaron en educación media) y 92 mujeres (38 de 10 a 14 años y 27 de 15 a 17 años); 1272 casos de violencia de pareja 168 víctima hombres (2 de 15 a 17 años) y 1094 mujeres (1 de 10 a 14 años y 27 de 15 a 17 años); en violencia entre otros familiares se presentaron 452 casos 167 hombres y 462 mujeres todos mayores de edad; 44 casos de violencia contra adulto mayor 24 hombres y 20 mujeres. En lo referido a Tesalia no se presentaron casos de violencia contra NNA; 4 casos de violencia de pareja todos mujeres mayores de edad, 6 casos de violencia entre otros familiares; y no se presentaron casos de violencia contra el adulto mayor. En cuanto a los exámenes medico legales por presunto delito sexual para el 2019 en el Huila registra 814 casos 118 hombres (46 de 10 a 14 años y 13 de 15 a 17 años) y 718 mujeres (291 de 10 a 14 años y 74 de 15 a 17 años); para Tesalia se presentaron 4 casos en mujeres menores de edad (2 de 0 a 4 años y 2 de 5 a 9 años). Un apartado especial lo es las desapariciones que para el Huila en 2019 reportaron 124 casos 17 hombres (8 de 10 a 14 años

y 6 de 15 a 17 años) y 67 mujeres (26 de 10 a 14 años y 23 de 15 a 17 años). (Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, 2019).

Centrando en análisis de situación de salud con el modelo de los determinantes sociales de salud Huila 2019 (ASIS-Huila), indica que en el departamento del Huila en la población masculina para el año 2017 la segunda causa fueron las agresiones (homicidios) con una tasa de 32,39 X 100.000 habitantes, para las mujeres los eventos de las lesiones auto infligidas (suicidios) con una tasa de 3,45 x 100.000 habitantes para el 2017. En riesgos psicosociales podemos destacar que el 30.4% tiene prevalencia del último mes del consumo de alcohol en escolares de 11 a 18 años. En el ámbito familiar concluye que la familia es el espacio más ambivalente en lo que respecta a seguridad; por un lado, es el contexto por excelencia que proporciona bienestar y protección a cada uno de sus integrantes, y, por otro, en muchos casos, se constituye en un factor de riesgo que predispone el desarrollo de varias modalidades de violencia. En violencia de género para la semana epidemiológica 52 de 2018 se han notificado 5.327 casos confirmados, asociados a conductas de abuso, violencia y maltrato, cifra que representa una tasa de incidencia de 445 casos por cada cien mil habitantes. El análisis de determinantes estructurales en inequidad en salud, el departamento del Huila presenta unas necesidades básicas Insatisfechas del 32.62%, el 48.2% de la población se encuentra en condiciones de pobreza, el 11.59% de la población en estado de miseria, el 18,5% en hacinamiento. (Gobernación del Huila, 2019).

Ya en el contexto del Municipio de Tesalia, el análisis de Situación de Salud con el Modelo de los Determinantes Sociales de Salud del 2019 (ASIS-Tesalia), con respecto a homicidios para género masculino desde 2016 no se presentaban, en el periodo de análisis de 2005 a 2018, se presentaron en total 28 muertes infantiles y en la niñez, distribuidas en el grupo de 0 a antes de 1

año de edad (22 casos) y de 1 a 4 años de edad (6 casos); en el sexo masculino se presentaron 19 muertes y en el sexo femenino 3 muertes.

La Encuesta Nacional de Demografía y salud de 2015 nos brinda un panorama de la situación socioeconómica de Colombia, en cuanto a los comportamiento sexual y reproductivo de mujeres y hombres el 33,5 % de las mujeres logró acceder a la educación superior, el 6,9 % de las adolescentes y jóvenes reportaron que abandonaron los estudios porque quedaron en embarazo, el 19,1 % de los jóvenes dejó de ir a estudiar por razones económicas. En cuanto a la tasa de mortalidad infantil y adulta La tasa de mortalidad de 15 a 49 años de hombres es de 3,08 por mil personas exposición y la tasa de mortalidad de mujeres en ese mismo grupo de edad es de 1,35. Y para la violencia física tenemos que el 31,9 % de las mujeres reportó haber vivido este tipo de agresión por parte de la pareja o expareja. En el caso de los hombres, es el 22,4 %; el 64,1 % de las mujeres y el 74,4 % de los hombres han sufrido algún tipo de violencia psicológica; el 31,1 % de las mujeres y el 25,2 % de los hombres manifestaron haber sido víctimas de violencia económica; la encuesta muestra también que el 7,6 % de las mujeres fue víctima de violencia sexual por parte de la pareja. Ampliando, indica que se presentaron consecuencias de esta violencia como la mayoría de las mujeres manifestaron que como consecuencia tuvieron moretones y dolores en el cuerpo, una herida o hueso quebrado, así como enfermedad física, incluso algunas presentaron pérdida del embarazo o aborto. Ya en la violencia contra los niños y niñas el informe concluye que la violencia física sigue presente en niños y niñas como forma de castigo. El 26,2 % de las mujeres y el 15,8 % de los hombres manifestaron que castigan o han castigado a sus hijos(as) golpeándolos con objetos, mientras que el 14,7 % de las mujeres y el 7,3 % de los hombres lo hacen con palmadas, y en porcentajes similares con empujones. Pasando a

un aspecto cultural de la violencia contra la pareja consultó sobre los imaginarios que perpetúan la violencia contra las mujeres y se encontró que el 39,4 % de ellas y el 41,3 % de los hombres están de acuerdo con que “los hombres de verdad son capaces de controlar a sus parejas”, pero también podemos destacar que el 36,5 % de las mujeres y el 50,1 % de los hombres considera que “una buena esposa obedece a su esposo siempre” y que el 60,1 % de las mujeres y el 61,8 % de los hombres creen que “las mujeres que siguen con sus parejas después de ser golpeadas es porque les gusta” (Ministerio de Salud, 2015).


En Colombia, el informe de la Encuesta nacional de salud mental en 2015, realizada por el Ministerio de la Protección Social que da cuenta del Estudio observacional descriptivo de corte transversal a nivel Nacional, con representatividad nacional y regional. (Regiones: Central, Oriental, Atlántica, Pacífica y Bogotá) y recordando que el Huila pertenece a la región central, determinó en el ámbito personal y familiar que los adolescentes de 12 a 17 años (rango de edad estimado para estudiantes que serán los actores sociales de la investigación, de grado séptimo y undécimo) presentan una salud mental buena el 96%, un apoyo en salud mental el 54% siempre y casi siempre, y una disfunción familiar el 33,1%. En el ámbito comunitario y social el 18,3 ha sufrido violencia y movilización por conflicto armado. En cuanto a experiencias psicosociales el 29,3% ha sufrido por lo menos un evento traumático de los cuales el 88,6% fue por un trauma secundario y el 3,3% fue por un trastorno de estrés postraumático, en otros determinantes se puede decir que el 9,3% ha tenido conducta de riesgo alimentario, el 5,2% tienen exceso en el consumo de alcohol y el 2,8% tiene abuso en el consumo de alcohol. Ante este panorama se relacionó que un 35,2% de adolescentes entre 12 y 17 años solicitaron atención en salud mental en los últimos 12 meses, de estos el 88,5% recibió la atención. Este estudio brindó unas

prioridades de intervención como serían el fortalecimiento de la empatía y la convivencia en los entornos, y la implementación de estrategias intersectoriales para la prevención e atención de las violencias. (Ministerio de protección social, 2015).

Tesalia, aunque no figura dentro de los municipios en donde se presenten situaciones de desplazamiento provocadas por la violencia, la secretaría de educación departamental, refiere que en cada uno de los grados y niveles educativos de la Institución Educativa El Rosario, sí se encuentran matriculados estudiantes que hacen parte de la población víctima del conflicto armado (Figura 1).

Figura 1.

Población estudiantil víctima del conflicto armado año 2020 Sede El Rosario

 INSTITUCION EDUCATIVA EL ROSARIO SEDE EL ROSARIO - POBLACION VICTIMA DEL CONFLICTO ARMADO 2020													
ANO_INF	Nº	CODIGO_DANE_SEDE	CONS_SEDE	TIPO_DOCUMENTO	NRO_DOCUMENTO	APELLIDO1	APELLIDO2	NOMBRE1	NOMBRE2	GENERO	POB_VICT_CONF	GRADO	GRUPO
2020	1	341797000134	34179700013401	2						M	1	6	601
2020	2	341797000134	34179700013401	2						M	1	6	601
2020	3	341797000134	34179700013401	2						M	1	6	601
2020	4	341797000134	34179700013401	2						M	1	6	602
2020	5	341797000134	34179700013401	2						M	1	6	602
2020	6	341797000134	34179700013401	2						F	1	6	602
2020	7	341797000134	34179700013401	2						M	1	7	701
2020	8	341797000134	34179700013401	2						M	1	7	702
2020	9	341797000134	34179700013401	2						M	1	7	702
2020	10	341797000134	34179700013401	2						F	1	7	702
2020	11	341797000134	34179700013401	2						M	1	7	702
2020	12	341797000134	34179700013401	2						M	1	7	702
2020	13	341797000134	34179700013401	2						M	1	8	801
2020	14	341797000134	34179700013401	2						F	1	8	801
2020	15	341797000134	34179700013401	2						M	1	8	802
2020	16	341797000134	34179700013401	2						M	1	8	802
2020	17	341797000134	34179700013401	2						M	1	8	802
2020	18	341797000134	34179700013401	2						M	1	9	901
2020	19	341797000134	34179700013401	2						M	1	9	901
2020	20	341797000134	34179700013401	2						M	1	9	902
2020	21	341797000134	34179700013401	2						F	1	9	902
2020	22	341797000134	34179700013401	2						F	1	10	1001
2020	23	341797000134	34179700013401	2						F	1	11	1101
2020	24	341797000134	34179700013401	1						M	1	11	1102
2020	25	341797000134	34179700013401	2						F	1	11	1102
2020	26	341797000134	34179700013401	1						M	1	24	2401
2020	27	341797000134	34179700013401	1						F	1	24	2401
2020	28	341797000134	34179700013401	2						F	1	24	2401
2020	29	341797000134	34179700013401	1						F	1	24	2401
2020	30	341797000134	34179700013401	2						M	1	24	2401
2020	31	341797000134	34179700013401	2						F	1	24	2401
2020	32	341797000134	34179700013401	1						F	1	24	2401
2020	33	341797000134	34179700013401	1						F	1	26	2601
2020	34	341797000134	34179700013401	2						F	1	26	2601
2020	35	341797000134	34179700013401	1						F	1	26	2601
2020	36	341797000134	34179700013401	1						F	1	26	2601

Fuente: Secretaría de Educación Departamental 2020

Es así como el interés en comprender cómo representan la violencia y la paz los estudiantes de la sede secundaria de la Institución Educativa El Rosario del municipio de Tesalia, lleva a interrogarse por ciertas situaciones desde las cuales se vulnera la convivencia escolar, tal y como la legisla la Ley 1620 de 2016.

El presente estudio privilegia el acercamiento a diferentes instrumentos optados por los estamentos institucionales (dirección de grupo, Proyecto de orientación escolar -POE, coordinación y rectoría) a través de los cuales se refiere que entre los alumnos se dan muestras de agresión verbal (apodos e insultos), acciones en torno a la agresión relacional (chimes y aislamiento), formas de agresión física (golpes sin armas), y acciones marcadas por la agresión gestual, a modo de burlas.

En el ámbito escolar según el proyecto de orientación grupal desde la información recolectada con el instrumento historia de vida se puede definir que del grado séptimo de 2019 de 76 estudiantes matriculados a febrero, 18 estudiantes tienen problemas con compañeros (24%), en cuanto a las causas se puede indicar que 12 casos son por maltrato verbal (agresión verbal, violencia verbal), no referencian maltrato físico, 1 caso por chismes (agresión relacional), 4 por rivalidad (se puede ver en ejercicios de poder) y 1 por amenazas (violencia directa), es un porcentaje alto, y se puede deducir que es un riesgo alto en cuanto a relaciones interpersonales en la escuela con compañeros. En el ámbito familiar este grado séptimo 18 estudiantes referencian una regular o mala relación con la mamá (24%) y 26 estudiantes referencian una relación regular o mala con el papá (34%), en ambos casos las relaciones familiares se consideran de riesgo alto, en cuanto a la solución de problemas en las familias se relaciona que 60 hogares solucionan los problemas con diálogos y 16 con otras formas (21%) en las que se destacan 3 con golpes, 6 con

malas palabras, 13 con gritos, 1 con indiferencia y 3 con amenazas, se considera un riesgo alto en cuanto a la solución inadecuada de problemas en las casas. (Institución Educativa El Rosario, 2019).

Ya pasando al grado undécimo, se puede decir que de 36 estudiantes matriculados a febrero de 2019, 18 tienen problemas con compañeros (50%) siendo un riesgo muy alto, y las causas son por envidia 6 casos (tolerancia y comprensión podría relacionarse), por chismes 10 (agresión relacional ante lo cual se preguntaría si tiene algo que ver la dignidad, o derechos como la honra o intimidad) y 2 por maltrato verbal (agresión verbal). En el ámbito familiar indica que 10 estudiantes tienen una relación regular o mala con la mamá (28%) y 14 estudiantes tienen una relación regular o mala con el papá (39%), estos porcentajes indican un riesgo muy alto en las familia para atención psicosocial por ejemplo, y se complementa con la forma en que se solucionan los problemas donde 28 hogares solucionan los problemas con dialogo pero los restantes 8 presentan otras formas consideradas violentas (22%) como sería 2 casos con golpes, 4 con malas palabras y 2 con indiferencia. (Institución Educativa El Rosario, 2019).

También podemos referenciar el diagnóstico del proyecto “Vivencias de los derechos humanos en la Institución Educativa El Rosario” en el año 2018 que utilizando encuestas aplicadas a una muestra significativa de los estudiantes desde grado cuarto a grado undécimo obtuvo resultados como, en cuanto a la libertad de expresión: el 80% manifiesta que siempre puede expresar sus ideas libremente; con respecto al buen trato: los estudiantes afirman que siempre dan buen trato a compañeros, estudiantes, directivos, padres y madres de familia sin interesar su condición socioeconómica; el 91% afirman que en la IE nunca se utilizan textos, videos y otros materiales pedagógicos y tecnológicos que atentan contra la integridad moral,

psicológica o física de la comunidad educativa. Finalmente, el 91% de los estudiantes expresan que la IE siempre es un lugar donde se sienten seguro/as, a diferencia de un 2% que afirman que la IE nunca es un lugar seguro. (Institución Educativa El Rosario, 2018).

Las diversas maneras de agresión observadas en la Institución Educativa El Rosario, se tejen dentro de los ambientes destinados directamente al aprendizaje (aula de clase, laboratorios), pero también en los espacios de socialización y de encuentro (patio, pasillos, baños, tienda escolar, vías de acceso al establecimiento), refiriéndose que de 212 casos reportados durante el año 2017 al despacho de orientación escolar, los estudiantes que privilegian el golpe y el grito para solucionar sus conflictos, cursan el grado séptimo (20%) y el grado once (25%) (IE El Rosario - Tesalia, Documentos oficiales, 2018).

Las prácticas de agresión detectadas en los alumnos de la institución educativa participante, se generan y se valoran desde las formas de relación que ellos han construido en torno a la paz y a la violencia; las representaciones sociales (en adelante RS) se entienden como la serie de construcciones mentales que sostienen una posición relevante en el imaginario de los sujetos (Jodelet, 2002); son esas representaciones las que orientan sus conductas, exponiendo tras ellas las significaciones y los sentidos dados a los derechos humanos, a temas como género, a la comunicación, la participación, la solidaridad, la tolerancia y al medio ambiente.

La institución educativa El Rosario, en el municipio de Tesalia, está llamada a comprender dichas RS siguiendo a Jodelet (1989), como toda "forma de conocimiento socialmente elaborada y compartida que tiene un objetivo práctico y construye una realidad que es común a un conjunto social" (Sarrica y Wachelke, 2010, párr. 1).

Las consecuencias institucionales que son observables, se materializan en medio de los procesos relacionados con las sanciones aplicadas en el establecimiento educativo, y los castigos impuestos en los hogares; se incluyen las consecuencias comunitarias, tales como la discriminación y la exclusión, que se han naturalizado entre la población.

Los estudiantes de grado séptimo, cuyas edades que oscilan entre los 12 y 14 años, enfrentan cotidianamente cambios en medio de sus interrelaciones con los demás, fiel reflejo de la búsqueda de identidad, filiación, grupo con intereses comunes, la interacción entre ellos suele ampliarse incluso, hacia estudiantes de otros grados; se trata de estudiantes que encuentran nuevos escenarios, como más salones, corredores, parques y canchas de juego, asumiendo así mismo, formas de comportamiento diferentes a las que tenían cuando niños.

Los estudiantes, en su paso por el grado séptimo, comienzan a dar cuenta de las alteraciones propias de “la estructura social y familiar, las transformaciones en el plano de las instancias de producción y difusión de significados” (Pianosi, 2019, p. 12), de manera que en ellos se descubre las formas en las que se altera, igualmente lo relacionado a “los procesos de construcción de las subjetividades” (Pianosi, 2019, p. 12).

Los estudiantes rotan, cada hora, las aulas de clase; esta acción genera encuentros fugaces con otros estudiantes, que conlleva a intercambios de miradas, breves conversaciones, diálogos, discusiones, altercados, enfrentamientos y hasta riñas entre grados; estas últimas, dan origen a situaciones que se atienden en dependencias de Coordinación y Rectoría¹; varias de esas

¹ En Colombia, la Estructura Administrativa interna de las Instituciones educativas la componen, entre otros cargos, la rectoría y la coordinación; junto a los orientadores escolares y los docentes, cumplen funciones educativas.

situaciones remitidas a los entes mencionados, son reflejo de actitudes violentas que, en varios casos, alimentan la deserción escolar.

Con esta descripción, puede reconocerse que 400 estudiantes, como son los que hacen parte de la Institución Educativa participante, permanecen en continua interacción; pero esa interacción, devela las nociones del sentido común que ellos van construyendo a partir de los discursos y las acciones, de modo que esos sentidos son los que van a ir permitiendo la comprensión de las RS sobre las nociones de paz y de violencia; las mismas representaciones que han construido en sus círculos educativos, familiares y comunitarios.

En sí, son las construcciones conceptuales de los niños en la edad escolar, las que terminan reproduciéndose en la vida diaria e influyendo en el comportamiento y la cultura de toda una localidad. Los estudiantes entre sí, comparten experiencias personales como paseos y salidas; igualmente, comparten temáticas y trabajos de las áreas de estudio, problemas y experiencias positivas vividas en las horas de clase, haciendo que estén en constante atención y preocupación (empatía) entre pares y estudiantes de otros grados.

En el patio de recreo, se generan espacios propios, en los cuales suelen ser considerados los grados sexto y séptimo como “los grados inferiores”, por el resto de la comunidad educativa, especialmente por los estudiantes de los demás niveles educativos; tanto así que, la Institución promueve que los escolares accedan a espacios de recreo en momentos o lugares diferentes al ofrecido o tomado por los grados décimos y onces, considerados como “superiores”.

Se observa la prioridad de grados últimos ofrecidos por la Institución Educativa, en lugares como la tienda escolar y baños, relegando a los estudiantes de sexto y séptimo para la utilización de estos servicios, creándose una especie de cultura jerárquica, y fomentando la desigualdad que

genera muchas veces agresiones en ese espacio durante el inicio del recreo; se llegan a denunciar, incluso, robos.

Se atienden a diario expresiones relacionadas con el lanzamiento de objetos y líquidos en este espacio de recreo, además de otras agresiones entre estudiantes, especialmente en los baños; la frecuencia de estos actos es más típica entre los alumnos de grados sexto y séptimo, o de los alumnos de grados décimo y undécimo, hacia los estudiantes de menor edad.

En 2017 se incluye la Cátedra de la Paz² en el área de sociales con asesoría y acompañamiento; a través del desarrollo de talleres tomados de la realidad educativa con estudio de casos, teniendo presente que la comunicación efectiva es importante para el desarrollo de habilidades y destrezas para evitar conflictos. Cuando se admite que la violencia ha estado y está presente en las diferentes comunidades, también se asume que la cultura de paz se requiere allí.

Asimismo, son reducidas las acciones de promoción de dichas Instituciones, que se encuentren enmarcadas en espacios de reflexión, conciliación y fortalecimiento para todos los actores educativos, sobre aspectos de la convivencia escolar, que permitan la activación del Comité De convivencia, Consejo De Padres, Escuela de padres, proyecto de orientación estudiantil, Desarrollo de Proyectos Obligatorios y transversales, en pro de una cultura de paz.

En actividades generales de la Institución como izadas de bandera, foros y actos litúrgicos, cuando los grados sextos participan, suelen ser blanco de burlas por parte de los otros grados, haciendo que muchos no participen; eso se observa también en las aulas, cuando quien sale frente

² Dando cumplimiento a la ley 1732 de 2014 y al decreto 1038 de 2015, se habla de Cátedra de Paz en todas las Instituciones Educativas de Colombia.

al resto del curso, es recibido con risas y chiflidos, de modo que el irrespeto a la participación es común entre las aulas.

Por otra parte, no se evidencian mecanismos útiles para hacer las paces dentro de los grupos, necesarias en respuesta a equivocaciones accidentales; en sí, son varias las circunstancias que están afectando el aprendizaje de algunos escolares, cuando se sienten impedidos para exponer sus opiniones y argumentos, como estrategia clave en el aprendizaje colaborativo.

Al igual, en organismos de participación como lo es el consejo de estudiantes, la postulación y la decidida vinculación es limitada: los representantes asisten a las reuniones convocadas, pero sus evaluaciones, proposiciones y recomendaciones, muchas veces no son tenidas en cuenta, aun tratándose de decisiones que afectan al grado representado.

Los estudiantes se benefician de programas de atención, cuando se detecta una problemática de convivencia, con reuniones y citaciones a padres, pero siguen considerándose débiles los componentes de una cultura de paz, en prevención de conflicto, que puedan ser estables, sostenibles por el mismo grupo y duraderos a lo largo del tiempo (sin seguimientos); además, se limita el ejercicio de establecer consecuencias del comportamiento conflictivo, contemplándose como mejor opción al conflicto solo la no agresión, una paz negativa, con ausencia en la mayoría de los casos de constructores de paz como igualdad de género o tolerancia.

La Institución Educativa El Rosario, del municipio de Tesalia, encuentra pocas herramientas desde las cuales formar a sus escolares en medio de otras opciones diferentes a la de aceptar y adherirse a culturas violentas. Los procesos llevados se encuentran develados entre las acciones restaurativas que se presionan desde el docente más cercano al evento violento, para que sean

disculpas y perdones que, aunque son habilidades sociales básicas, se distancian realmente de la reparación del daño, de la anhelada reconciliación y de la no repetición.

Si bien es cierto, Colombia se señala como un estado social de derecho, sus instituciones educativas se encuentran inmersas en una sociedad que conserva la cultura violenta y camina en contra vía de los derechos humanos. El establecimiento focalizado, y en especial el nivel educativo observado, expone acciones que los estudiantes enmarcan entre lo que definen como burlas y apodos hacia otras personas por su color y/o textura de piel, por su orientación sexual, así como se normaliza la descalificaciones hacia mujeres, puntualmente por la apariencia física (cabello, altura, contextura); además, se nota ciertas afinidades de muchos por la condición económica, (compra de objetos de marcas), aun cuando allí convergen personas ubicadas en estratos social 1 y 2.

Se evidencian algunas situaciones relacionadas con actos delictivos como extorsiones y amenazas contra la vida, que generan miedos, pérdida académica y deserción. El acompañamiento de otras instituciones que logren aportar en temas de interés / Autoestima, Afirmación de Valores, Resolución de Conflictos, suele buscarse. Sin embargo, los estudiantes no se sienten representados ni escuchados en sugerencias referentes al acompañamiento que hagan esas otras instituciones; se deduce que no es palpable que logren aportar en temas de interés Relaciones Familiares, Comunicación Familiar, Violencia intrafamiliar, Resolución de Conflictos.

Por su parte, sigue siendo escasa también la atención a la población en situación de discapacidad; la Institución Educativa El Rosario, mantiene un promedio de catorce personas con necesidad de atención, pero por desconocimiento de la manera como se debe operar la inclusión,

lo que sucede es que reciben formas de discriminación; son estudiantes víctimas de aislamiento de los grupos de estudio, y de quienes se burlan otros por su forma de caminar, de actuar, de hablar; reciben de miembros de la comunidad educativa agresiones físicas, apodosos comparativos, formas denigrantes de comunicación; algunas veces no necesariamente empleando la palabra, sino también a través de comparaciones odiosas como cuando los relacionan con dibujos animados.

Citando al Artículo 1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, donde se manifiesta puntualmente: “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros” (Bertomeu, 2018, p. 24), se puede evidenciar que, tanto la fraternidad como la conciencia y la razón por ser valoraciones subjetivas, pasan a un segundo plano en contextos como los escolares; sus antítesis se permean en las cotidianidades de las aulas, enmarcadas en lenguajes, y acciones de intenciones violentas (Guevara, 2019).

Otro escenario o contexto en el que se relacionan los y las estudiantes, es a través del internet; a través de la red se hacen amenazas, comentarios de odio, se postean burlas, se editan fotos, videos personales. Este acceso a la red, se suma a lo apreciado a través de la televisión, en donde se transmiten noticieros y otras emisiones cargadas de sensacionalismo y de proyección de imágenes sesgadas y parcializadas de hechos violentos que configuran el conflicto armado, tomando de allí, representaciones mentales, o modelos a seguir. Los infantes suelen identificarse emocionalmente con personajes de series televisivas, y pasan fácilmente a fijarse mentalmente un patrón para la resolución de sus problemas cotidianos.

En fin, el uso que se le llega a dar en ocasiones a lo transmitido a través de los medios, se convierte en un potencial entorno de intimidación; el uso deliberado de éste, ejerce cierto maltrato psicológico y continuado: las personas pueden acceder a espacios virtuales, sin destacarse acuerdos de comunicación. Se evidencia una difusión e intercambio de información sobre cultura de violencia con el internet, empleando memes, videos, u otros mensajes ofensivos, así como formas de textos cargados de lenguaje indirecto; sin embargo, también el internet es empleado en la Institución Educativa como medio con funciones de apoyo académico, materializado en blogs educativos alimentados por docentes y escolares, en varias áreas del currículum.

Cuando hay violencias en la cultura entre estudiantes, se pueden presentar fenómenos de exclusión escolar: acoso, estado de ánimo cercano a la tristeza o al enojo, apatía, relaciones interpersonales con tintes de intolerancia, rendimiento académico bajo y continuas faltas al manual de convivencia; al igual, en sus familias y comunidad, los estudiantes llegan a mostrarse reservados y agresivos, y pueden afectarse por la carencia de recursos personales para el desarrollo integral en el ambiente del aula (Mañas, González, & Cortés, 2020).

Por lo anterior, y habiendo precisado el referido problema, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las representaciones sociales sobre paz y violencia en estudiantes de séptimo y undécimo de la Institución Educativa El Rosario del Municipio de Tesalia en el año 2019?

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo General

Comprender las representaciones sociales sobre paz y violencia en estudiantes de séptimo y undécimo, de la Institución Educativa El Rosario del Municipio de Tesalia.

1.2.2. Objetivos Específicos

- Identificar las prácticas sobre paz y violencia acogidas por los y las estudiantes de los grados séptimo y undécimo de la Institución Educativa El Rosario.
- Indagar las creencias y los sentimientos sobre paz y violencia los estudiantes de los grados séptimo y undécimo de la Institución Educativa El Rosario.

1.3. Justificación

En razón a la necesidad de visibilizar las voces, las miradas, los silencios, miedos, alegrías, esperanzas, deseos, sentimientos y emociones que sobre la paz y sobre la violencia, sostienen los y las niñas que cursan grados séptimo y undécimo de la IE El Rosario, ubicada en el municipio de Tesalia, departamento del Huila, se ratifica que la escuela colombiana progresa en su compromiso con el fomento de la sana convivencia ciudadana y la disminución de la violencia. Ejercicios investigativos como este, se hace necesario para adentrarse en la subjetividad que legitima la realidad, cuyos hallazgos pueden servir de insumo para el componente de promoción de relaciones interpersonales y de valores al interior de las instituciones educativas.

Comprender las RS de los estudiantes, permite establecer cuáles son las nociones del sentido que los estudiantes de básica y media han construido a partir de los discursos y las acciones que sobre paz y sobre violencia circulan en sus entornos más cercanos; luego sí, desde allí, considerar el acogimiento de reglas de aula, adentrar la escuela a los proyectos de Derechos Humanos,

encontrarle sentido a la Cátedra de Paz, y considerar este conocimiento como una base científica para nuevas formas de intervención, formación y desempeño del estudiante sobre paz para sí mismo (paz interna), para los demás y para desenvolverse en otros contextos.

Indagar sobre las RS de paz y de violencia, lleva a la escuela de hoy a contemplar una nueva valoración y proyección de las paces en microentornos: familia, escuela y comunidad, dentro de su vida cotidiana, y no solamente su apariencia externa singular (uniforme, cabello, piercing) o de paz negativa con una visión negativa del conflicto y solo centrada en violencia directa (agresiones físicas) como generalmente se aprecia desde el lente de la convivencia escolar.

En sí, la presente investigación puede ser el sustento de estrategias dentro y fuera de las aulas de clase, hacia una convivencia y prácticas de paces. Al comprender las creencias y sentimientos sobre la paz y sobre la violencia, se reconocen los elementos sustanciales para construir desde los escenarios citados, nuevas formas de comunicación con las que se teja la cultura pacífica requerida para trascender las relaciones de sentido común y ofrecer intervenciones interdisciplinarias en perspectiva de lograr nuevas formas de convivencia.

En esa medida, la educación para la Paz, requiere enriquecerse con propuestas que se centren en comprender las RS sobre paz y violencia de la niñez colombiana. Por lo anterior, se considera que este esfuerzo investigativo, aunque se centre en una población escolar de una pequeña localidad huilense, se convierte en un espacio de reflexión para el cuerpo docente de Tesalia, del Huila mismo, pero también de otras latitudes nacionales. El presente trabajo de investigación promete ser un espacio de formación de los y las estudiantes, porque surge de la observación del propio contexto, y se fortalece en los aportes académicos y científicos de quienes han ahondado en el tema de las RS, como lo son Moscovici (2012), Jodelet (2002) y Doise (1985).

De este modo, se atiende el conjunto de teorías alrededor de la relación entre los niños y las niñas, a partir de los cuales se pueda desarrollar intervenciones con componentes de una educación en cultura de paz como ciudadanía, democracia, diversidad y equidad, incidiendo en la disminución de agresiones entre estudiantes, y de estos con otros estamentos educativos como docentes y padres e, inclusive, con miembros de la comunidad, y dando cabida a algo que se observa escasamente entre los estudiantes, y que es la instauración de la justicia restaurativa.

Intervenciones con componentes de una educación en cultura de paz no solo disminuiría las agresiones, sino que se propondría aspectos que se necesitan tanto educativa como socialmente, que son de reflexión para el cuerpo docente, base de formación de los y las estudiantes, a partir de los cuales se pueda apreciar las oportunidades de vida, las condiciones personales y los ambientes familiares, junto a la práctica de esta justicia restaurativa.

Las vivencias de los derechos humanos como componente de la cultura de paz, hará que exista un mayor número de niños y niñas de la Institución Educativa El Rosario, adaptados al ambiente escolar, con estrategias de solución de conflictos y visión positiva de los mismos, debido proceso, técnicas apropiadas de entrevistas con diálogo, calidad humana en el marco de la empatía, solidaridad, comprensión y tolerancia.

A su vez, cuando se comprenden las RS sobre violencia, se puede determinar causas, orígenes y actores; esto conduce a explorar las situaciones, superando el nivel de falta (punitivo), al incluir aspectos cognitivos (creencias), afectivos (sentimientos) formados desde la interacción y comunicación en los hogares, escuela y comunidad, durante las experiencias y configuradas y reconfiguradas continuamente en las relaciones interpersonales con compañeros, docentes, padres, entre otros. Comprender las RS sobre paz y violencia, se justifica también por el hecho de

permitir el reconocimiento de los modos y procesos de constitución del pensamiento social; así, la escuela se aproxima a la visión del mundo que los estudiantes tienen para actuar o elegir ante las distintas situaciones sociales.

Entender esta dinámica de las interacciones sociales en la población escolar de la Institución Educativa El Rosario, sostenida a la edad por la que cruzan quienes cursan grados como lo son el de séptimo y el de undécimo, aclara los determinantes de las prácticas sociales en paz y violencia de la población de estudio, con respecto a su contexto inmediato.

Así mismo, esta investigación permite identificar los procesos de comunicación sobre paz y violencia, para comprender cómo la comparten y la experimentan, porque el lenguaje es decisivo por acumular conceptos, prejuicios, valores, percepciones sociales que han sido heredadas o se han insertado en la cultura, en una estructura social y en las experiencias de las personas dentro de una comunidad.

De ahí que sigue justificándose toda iniciativa pedagógica comprometida con la paz, partiendo de observar cómo se representa en cada persona y en el colectivo; esta exploración también es una ruta a través de la cual se alcanzan a generar contribuciones desde el sector educativo, e influye en la manera en que se está formando la niñez colombiana, para enfrentar situaciones cotidianas; su forma de ser, con una identidad social, y sobre todo en la percepción que tienen de los acontecimientos de la realidad social para ejercer sus conductas cotidianas, pueden ser el enorme aporte de la escuela, en el alcance de una verdadera transformación social.

Las ideologías, normas y valores con relación a la paz y la violencia que tienen las actuales generaciones, reflejan los sustratos culturales de los adolescentes de Tesalia; esta construcción social puede ser utilizada en diferentes estrategias en los sectores de educación, salud y cultura,

entre otros, en momentos históricos donde se busca con la Ley 1620 de 2013, conocida como la Ley de convivencia escolar, disminuya las agresiones físicas, verbales, relacionales, y cibernéticas. Los beneficiarios primarios de la comprensión de las RS sobre paz y violencia de niños y niñas estudiantes de grado séptimo y décimo primero de la Institución Educativa El Rosario son los propios estudiantes, y como beneficiarios secundarios serían las familias, docentes, amigos, compañeros y comunidad (barrio) de estos estudiantes, que sería en gran medida, el municipio de Tesalia.

Capítulo Dos

“Existen muchas cosas que necesitamos olvidar para poder convivir, pero la generosidad del olvidar solo es posible después de recordar”.

Jesús Martín-Barbero (1998)

II. Antecedentes

Se conserva como un tema de interés en el campo educativo, el relacionado con la formas de interacción y su elaboración cognitiva y afectiva; en este tema, entra a jugar un definitivo papel el conocimiento de las RS que, sobre paz, pero también sobre violencia, sostienen los estudiantes. Es por ello, que el presente capítulo, se dedica a exponer el resultado alcanzado al intentar recuperar el estado actual del fenómeno, consiguiendo una postura teórica y metodológica de los diferentes estudios.

A continuación, se señalan los acercamientos investigativos que clarifican el estado actual de las investigaciones sobre RS en torno a la paz y RS alrededor de violencia, que sostienen grupos poblacionales, entre los cuales pueden ubicarse los estudiantes. La revisión se extendió a diferentes latitudes, precisando que se atiende la diversidad de contextos.

En esa revisión de literatura, se descubre que son varios los documentos, varias las investigaciones y artículos científicos abordados y que se encuentran en bases de datos especializadas como lo son redalyc, google académico, scielo, sumadas a los repositorios universitarios; se seleccionan aquellos que corresponden a trabajos de grado de nivel de maestría, o que son disertaciones alcanzadas en doctorados ofrecidos en Educación.

El criterio de inclusión tenido en cuenta en la búsqueda de antecedentes, fue el de encontrarse en un repositorio de Universidades con publicaciones arbitradas, y que entre sus palabras claves,

en su título o en su resumen, figuraran categorías como: ‘representaciones sociales’, ‘representaciones sociales de paz’, ‘representaciones sociales de violencia’, ‘representaciones sociales de estudiantes de secundaria’, ‘representaciones sociales en la niñez’, ‘representaciones sociales en la adolescencia’.

El panorama registra estudios logrados alrededor de la temática en mención, pero las mencionadas a continuación, datan de los últimos años. Debe subrayarse que no todos ellos se relacionan directamente con estudiantes de secundaria, y también cabe aclarar que, en el contexto regional, si bien se encuentran otros estudios logrados a nivel de pregrado, no se citan aquí. Eso hace aún más evidente la oportunidad de persistir en una mirada investigativa, dentro de las instituciones educativas del Huila.

2.1. A nivel internacional

Se tiene que entre los trabajos elaborados que aborden la construcción de RS acerca de la paz, ya sea en escuelas, colegios u otro ámbito de la educación, se pueden apreciar los siguientes:

Desde Turquía, Cengelci y Gurdogan (2016), avaladas por la Universidad de Anatolia, se propusieron investigar la percepción de la paz en estudiantes de quinto grado de primaria. Su estudio contó con un diseño fenomenológico, y su análisis fue inductivo. Participaron 23 estudiantes residentes en Eskisehir. Para ello, la recolección de datos se basó en los dibujos de los estudiantes, pero también emplearon las entrevistas semiestructuradas y los escritos de estudiantes. A través de los hallazgos de la investigación, se devela que los escolares permiten que sus dibujos reflejen sus percepciones; los participantes enfatizan en la paz que rodea el ambiente familiar, muestran su concepto de paz interpersonal, así como también se refieren a la

paz entre las naciones, subrayándose que sus ilustraciones dan cuenta de una representación de la paz negativa.

Como antecedente, Cengelci y Gurdogan (2016) le aportan al presente estudio, la técnica del dibujo empleada por su investigación, al momento de descubrir las RS de paz, y como estrategia para deducir si los alumnos conciben la paz en clave de positivo, o si se encuentran con percepciones de paz negativa; de igual manera, como técnica para detectarse las percepciones que sobre violencia, posee cada uno de ellos, de manera que las instituciones educativas no escatimen esfuerzos por desarrollar una percepción positiva de paz en los estudiantes.

La Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt, en Maracaibo, Venezuela, da a conocer un estudio cualitativo con enfoque interpretativo hermenéutico, logrado por Rojas-Bahamón, Arbeláez-Campillo, y Gómez (2020), en el cual participaron 39 estudiantes con edades entre 16 y 18 años y pertenecientes a grado once de la Institución Educativa Antonio Ricaurte, ubicada en Florencia (Caquetá -Colombia), aunque se trata de un estudio liderado por una universidad extranjera. Su objetivo es identificar las representaciones sociales de los alumnos con respecto al posconflicto, tras las negociaciones de paz entre el gobierno nacional y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia -FARC, del año 2016. En la investigación, de corte hermenéutico, se sostiene como técnica de recolección de datos, el grupo focal. Los autores destacan que estudios como éste, en el marco del posconflicto, y llevados a cabo en el contexto escolar, develan los significados que tiene para la sociedad común, transitar de la violencia, a una sociedad que se fundamente en la paz.

El acercamiento académico de Rojas-Bahamón et al.(2020), aporta aspectos importantes para el presente estudio, en la medida en la que destaca cómo los procesos educativos, pueden llegar a

formar en los alumnos, representaciones mentales; representaciones que corresponden a imaginarios en relación al diálogo, al perdón y a la tolerancia, no solamente en el aula de clase, sino también con proyección a su contexto inmediato: la familia, el barrio, la localidad.

Por otra parte, entre los trabajos elaborados que aborden la construcción de RS acerca de la violencia, ya sea en escuelas, colegios u otro ámbito socio-cultural, se pueden apreciar los siguientes:

Rodríguez Pascual y Blanco Miguel (2020), con el apoyo de la Universidad politécnica Salesiana con sede en Huelva (España), se proponen lograr un análisis estadístico acogiendo la aplicación de una encuesta representativa que fue aplicada a adolescentes con edades entre 12 y 18 años. Fueron 789 encuestas con población perteneciente a 11 centros educativos de la ciudad de Huelva, la inmensa mayoría de ellos se encuentran cursando su bachillerato. Los investigadores encuentran que las RS sostenidas por los jóvenes, varían según la edad y el género.

Esta investigación se sostiene como un antecedente para el presente acercamiento, puesto que brinda luces en la manera como la violencia y sus significantes, evoluciona; queda clara la manera como, hasta hace algunos años, no se contemplaba la violencia originada y con la que conviven estas generaciones de estudiantes, relacionada con su inmersión en los nuevos medios digitales.

En Italia, con el respaldo de la Universidad de Padua, Sarrica y Wachelke (2010), llevan a cabo un estudio con el que se corroboran las potencialidades del enfoque de Representaciones Sociales para comprender los conceptos de paz, pero también de guerra, construidos por los adolescentes. En el estudio participaron 112 estudiantes, tratando de relacionar diferencias con

respecto al género, la edad y nivel de estudio. Los investigadores hallaron que los adolescentes poseen una representación dramática de la guerra, relacionándola con muerte y destrucción, mientras que, de la paz, sus representaciones giran en torno a experiencias de tipo emocional, personales y bastante positivas; se trata de RS ligadas a lo definido dentro del concepto de paz positiva. Es con estudios como éstos, que la presente investigación ratifica la relevancia que debe darle la escuela a formar conceptos de paz en sus estudiantes, dejándoles ver que la paz cuenta con una amplia gama de sentidos.

Por otra parte, centrándose más esta parte de los antecedentes internacionales en el tema de las RS sobre violencia, se trae aquí a la Universidad Autónoma de Sinaloa, en México, la cual avala el estudio llevado por Monjardin y Reyes-Sosa (2019). Los autores plantearon como objetivo, conocer la representación social que los jóvenes ecuatorianos tienen de la violencia; para ello, abordan una muestra poblacional compuesta por 298 jóvenes universitarios de la ciudad de Ambato, cuya edad promedio es de 21 años, a través de un cuestionario abierto para conocer los contenidos y los significados que le dan a la violencia. Los datos develan que los jóvenes relacionan la violencia con la inseguridad, cuando esta se relaciona a delitos comunes (asaltos y robos) y a debilidades de tipo policial. En sus imaginarios se aprecia un clima colectivo de inseguridad y de incertidumbre.

Estudios como el de Monjardin y Reyes-Sosa (2019), le aportan a esta investigación, la idea de la comprensión del fenómeno de la violencia y sus efectos, corroborándose que el lente investigativo debe extenderse a otros grupos poblacionales, a jóvenes de otras edades, de manera que se logre identificar la RS y los efectos que tiene la violencia.

Desde Brasil, Cavalcanti, Coutinho, De Araújo, Pinto, Do Bu, Silva (2019), se proponen descubrir las Representaciones Sociales (RS) de adolescentes escolares sobre una de las manifestaciones violentas en la escuela: el bullying. Participan 31 estudiantes con edades entre 12 a 18 años; acogen las entrevistas en profundidad. La información recabada hace parte de un corpus textual, que se somete a los análisis de Clasificación Jerárquica Descendente (CHD) y de Similitud, empleando el software Interface de R pour analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires - IRAMUTEQ. Los hallazgos evidencian que las RS del bullying se encuentran relacionadas con la intolerancia a las diferencias, materializadas, por lo general, en el lenguaje bromista de la vida escolar; situación que lleva a naturalizar el problema, inviabilizando la manera en la que debe ser tratada esta forma de violencia. Los adolescentes esperan ser apoyados en sus instituciones, porque además reconocen sus implicaciones psicosociales. Un estudio como el de Cavalcanti et al (2019), corrobora que se requieren nuevos estudios que se acerquen a la reflexión, análisis y posterior intervención, que atienda formas de violencia escolar como la observada por ellos.

También en Brasil, De Almeida y Pereira (2018), con el respaldo de la Universidade Federal de Sergipe, emprenden un estudio a través del cual reconocen el problema de la violencia contra las mujeres en relaciones íntimas de afecto. Los investigadores develan que se construyen representaciones sociales de este tipo de violencia, al punto de naturalizarla. De ese modo, los autores, a través de un estudio estructurado, se propusieron conocer las representaciones sociales sobre la violencia contra las mujeres mientras estas cruzan relaciones afectivas; el estudio contó con la participación de 22 adolescentes. Los hallazgos apuntan a mostrar que las representaciones

sociales de estos jóvenes, se relacionan directamente con la cultura patriarcal que impera en su cotidianidad familiar.

Para la presente investigación, con el aporte de estudios como el llevado a cabo en Brasil, queda aún más clarificado que los espacios escolares, pueden llevar a la práctica estrategias de prevención y de sensibilización, que contrarresten esas ideologías patriarcales que imperan aún en las comunidades de gran parte del mundo, y que siguen siendo violentas; la escuela es un espacio en el cual se evidencia la manera en la que las representaciones sociales que pueden fomentarse, giren alrededor de otras actitudes e imaginarios no violentos, como son el del respeto y el de la equidad de género.

2.2. Antecedentes a nivel nacional

En cuanto a RS de paz, se aprecian acercamientos en diferentes contextos sociales y culturales del país, dando prioridad al ámbito escolar, y a la población juvenil, decidiéndose rastrear los siguientes:

En Colombia, con el impulso de la Universidad del Norte, Camargo-Camargo y Gómez-Arrieta (2020), se propusieron examinar la comprensión visual de la paz de los niños y las niñas del Sur Oriente y Sur Occidente de Barranquilla. Para ello, contaron con sesenta y nueve niños y niñas de esta ciudad, varios de ellos pertenecientes a hogares que experimentaron el conflicto armado colombiano.

El estudio corroboró que los participantes tienen en común la manera en la que relacionan la paz con un hecho de interacción social pacífica, que se construye en las familias, pero también en las escuelas; la diferencia se encuentra en la representación social que se hacen del conflicto: quienes se han ligado de alguna manera a él, lo relacionan con la violencia armada experimentada

por sus familias en zonas rurales; mientras que el grupo de infantes que no se encuentran haciendo parte de familias afectadas, relacionan la violencia con las acciones urbanas conflictivas que viven en sus barrios. El mayor aporte de las autoras Camargo-Camargo y Gómez-Arrieta (2020), para el presente estudio, consiste en la motivación a reconocer las miradas de los estudiantes de los sujetos, a hechos como la paz y como la violencia, acogiendo técnicas visuales.

Jaimés-Márquez, Galvis-Velandia, y Güiza-Castellanos (2019), con el respaldo de la Universidad Francisco de Paula Santander, se plantean como objetivo comprender las RS de paz de los jóvenes estudiantes de la Institución Educativa San José de Cúcuta; esta población se encuentra haciendo parte de un contexto educativo con diversos registros de violencia. Para ello, los investigadores se proponen hallar los significados de paz construidos por los escolares, respecto la realidad. De ese modo, acogen los fundamentos teóricos alrededor de las RS, pero también de los modelos pedagógicos, consiguiendo una investigación cualitativa de tipo hermenéutica. Este estudio reconoce que los jóvenes objeto de estudio, suelen crear una imagen de la paz cercana a lo que se conoce como tranquilidad, equilibrio; pero se acercan así, a la representación de una paz inalcanzable a nivel social.

Para el presente estudio, la investigación de estos autores, se convierte en un antecedente con el que se clarifica que es, precisamente, a través de la pedagogía, como puede formarse en integridad a los sujetos, a la niñez y a la juventud, tejiendo con ellos y entre ellos, vínculos saludables, con opciones de alcanzar mayor bienestar y justicia social en un país como Colombia.

En el marco del conflicto armado colombiano, con Martínez y Garzón (2017), respaldados por la Fundación Universitaria del Área Andina, se destaca el interés investigativo por apreciar, desde otros ángulos, el conflicto y la paz.

Su estudio pretende aportar a la comprensión del fenómeno, de modo que se visibilicen nuevos caminos posibles para la construcción de paz. Su investigación cualitativa de tipo etnográfico con base fenomenológica, se propuso analizar las RS del conflicto armado colombiano y de la paz que tiene la comunidad indígena Sikvani del municipio de Puerto Gaitán (departamento del Meta). Los autores siguen las pautas de Abric para hallar las RS, se acercan al proceso histórico político del conflicto en este país, y se fundamentan en la visión de paz desarrollada por Muñoz (2001, 2004, como se citó en Martínez y Garzón, 2017). El estudio acogió las entrevistas a profundidad y la jerarquización de ítems. Los datos fueron sometidos a análisis de contenido, hallándose como RS de la paz, una paz inalcanzable, una realidad interna y expresada socialmente, viéndola limitada porque no es posible asegurar la expresión de las tradiciones culturales.

En cuanto a RS de violencia, se aprecian acercamientos nacionales en diferentes contextos sociales y culturales, dando prioridad al ámbito escolar, decidiéndose traer a mención los siguientes:

Con el respaldo de la Universidad de Caldas, Urbina-Cárdenas y Beltrán-Castellanos (2020), llevan a cabo una investigación de corte cualitativo. Los autores se proponen comprender las representaciones sociales que, sobre violencia escolar, sostuvieran los alumnos de la Institución Educativa Nuestra Señora de Belén de la ciudad de Cúcuta.

Con la mirada procesual de la teoría de las representaciones sociales, descubren Urbina-Cárdenas y Beltrán-Castellanos (2020), que, quienes sostienen conductas agresivas, niegan la posibilidad de que, a través de una estrategia de prevención, se logre un impacto favorable frente al fenómeno violento; en cambio, quienes no se manifiestan agresivos, consideran oportuno las

estrategias de prevención, sugieren el castigo, sumado al acompañamiento y a la participación de la familia.

Con estudios como el llevado a cabo en esta Institución educativa de Cúcuta, se ratifica para la presente investigación, que la escuela debe mostrarse como un escenario para aprender a resolver los conflictos pacíficamente, de manera que la violencia no se siga naturalizando, ni se apoye el silencio de quienes se afectan en las aulas; por otro lado, la escuela, según los autores, debe fortalecer la autorregulación de las emociones, de manera cotidiana; y este no deja de ser un tópico interesante para atender.

Flórez y Obando (2018), con su estudio se acercaron a observar las diferentes formas como ciertas prácticas del aula de clase llegan a fortalecer tanto representaciones sociales de violencia, como representaciones sociales de paz. Participaron escolares de los grados sexto y séptimo de dos instituciones educativas del sector oficial en la localidad de Suba, Bogotá - Colombia. Se trató de una investigación de corte cualitativo acogiendo el análisis y la interpretación de observaciones de aula, grupo de discusión, entrevistas a profundidad y técnicas gráficas. Interesante para este acercamiento académico, la manera como las autoras evidenciaron el reconocimiento de prácticas violentas en contextos familiares, así como también en los educativos; se corrobora, además, cómo se posicionan representaciones en el plano simbólico frente a estos dos tópicos: paz y violencia.

2.3. A nivel regional

Como se dijo en la presentación, disertaciones o estudios a nivel de maestría que en la región huilense se hayan dedicado a estudiar RS de paz y de violencia, son escasos; sin embargo, se decide reconocer como antecedentes, los siguientes aciertos académicos:

Guzmán (2019), desde la Corporación Universitaria Minuto de Dios, dirige su estudio con el propósito de identificar representaciones sociales que, hacia la violencia, sostienen los estudiantes de la Institución Educativa municipal Montessori del municipio de Pitalito, en el departamento huilense. Con su estudio, Guzmán devela que los estudiantes, a pesar de que tienen información de los hechos violentos a partir de sus familias por lo general, reflejan representaciones sociales hacia la violencia, acogiendo y empleando imágenes de muerte, asesinato, manipulación y privación; son estudiantes que hacen parte de hogares que han padecido en carne propia, acciones relacionadas con el desplazamiento forzado, y con el conflicto armado en la región. Igualmente, se perciben interpretaciones cognitivas de sentimientos de tristeza y miedo hacia la violencia, y deducen que la paz podría ser una opción para evitar que esas situaciones continúen. Por ello, las Instituciones Educativas no pueden negar la realidad que ha marcado a las comunidades en Colombia; y ese acercamiento, debe concebirse a través del lente investigativo como el aquí dispuesto.

También en un municipio ubicado al sur del departamento del Huila, es observada una Institución educativa, pero esta vez con la participación de maestros, junto a estudiantes. Cerón, Bolaños, y Bolaños (2018), con el respaldo de la Universidad de Manizales, se proponen como objetivo, comprender las posturas de los educadores frente a las manifestaciones de violencia en la Institución Educativa Salen del municipio de Isnos (Huila). Los resultados giran alrededor de la identificación de los tipos de violencia que deben enfrentar los docentes en la institución, así como las diferentes emociones y posturas que asumen frente a las manifestaciones de violencia en la escuela, generadas debido a las diferentes condiciones socioeconómicas y culturales, que rodean a la comunidad educativa en su cotidianidad.

La investigación de Bolaños et al. (2018), adoptó un enfoque descriptivo - hermenéutico e incluyó la participación de 42 estudiantes de diferentes grados y 24 educadores pertenecientes a la Institución focalizada. Finaliza proponiendo algunos lineamientos para ser debatidos en reuniones del profesorado con el propósito de tomar acciones pertinentes y que éstas, a futuro, puedan ser incluidas en el Proyecto Educativo Institucional- PEI de la Institución participante. Se concluye que en la Institución se presentan diversas formas de violencia escolar y que los maestros se ven en la tarea de tratar con este flagelo, en medio de su compromiso académico. Para el presente estudio, dicho acercamiento investigativo brinda luces en cuanto a la manera como se aprecia la violencia escolar, desde la mirada del estudiante, pero también del docente.

Cortés de Morales (2011), con el aval de la Universidad Surcolombiana, plasma en su publicación el conocimiento cotidiano, válido y renovador de los jóvenes respecto al proceso de paz. La investigadora se acerca a representaciones sociales de los jóvenes, preguntándoles si es posible la paz en Colombia, si los colegios, las universidades han enseñado a dialogar, a argumentar, a resolver los conflictos a través de la razón, de la inteligencia bruta o de la fuerza bruta; indagándoles por sus apreciaciones alrededor del proceso de paz en Colombia. Su estudio, de corte cualitativo, abordó a jóvenes de Rivera y de Neiva, a través de la entrevista abierta, la escritura de textos y la encuesta. Orientó un análisis de su discurso, pero también de las imágenes. La autora, asumió la observación, los significados y la investigación inductiva, para conseguir generar hipótesis a partir de los datos recabados. Concluyó que los jóvenes proponen en sus discursos un país con seres humanos respetuosos de la vida del otro, de sus derechos y deberes, capaces de vivir en paz, con oportunidades de prosperidad. Los jóvenes de la localidad,

consideran el proceso de paz como un método de protección ciudadana, y un camino para exigir el respeto de los derechos humanos en procura de un mejor desarrollo de la sociedad.

Luego de la inmersión en el estado actual del conocimiento relevante y disponible a través de los documentos mencionados y que rodean la temática de representaciones sociales con relación a la paz y a la violencia, resulta relevante reconocer que persiste dentro de las Instituciones Educativas, un vacío de conocimiento, de manera que se corrobora la necesidad de seguir incursionando en este campo, otorgándose con ello, viabilidad a esta investigación.

Capítulo Tres

III. Referente teórico

3.1 Representaciones Sociales (RS)

La Representación Social (RS) es un término psicosocial que también sigue en proceso de construcción; se nutrió de los postulados de Vygotsky, de Durkheim, de Levy-Bruhl y hasta de Piaget (González Rey, 2008), pero es con Serge Moscovici, con quien el concepto, va a jugar su particular papel. En ese sentido “la postura moscoviciana tiende a conceptualizar las representaciones como fundamentos interiores que modelan una realidad objetiva –material- a partir de las precompresiones que los sujetos tengan de ellas” (Botero, 2008, p. 101).

Frente a la presencia de conceptos, imaginarios y actitudes que guían el saber, el mismo comportamiento de los sujetos, la manera como justifican dicho comportamiento y la forma en la que se identifican ante el contexto social, se está haciendo referencia a representaciones sociales. Lograrse el reconocimiento de dichas dimensiones humanas, llevan a la comprensión de la humanidad, de la sociedad en sí, siguiendo los postulados de la teoría que sobre ellas refiere Moscovici (1961).

Desde la perspectiva de Moscovici (2000a) “las representaciones se organizan de una forma compleja que no es asequible a la descripción inmediata, ni a las representaciones directas de las personas, constituyendo la base inconsciente de las posiciones socialmente asumidas por las personas” (como se citó en González Rey, 2008, p. 235), de modo que no pueden ser consideradas como posiciones individuales o subjetivas, sino que, de manera marcada, constituyen hechos culturales.

Puede entenderse que en la búsqueda de la explicación profunda pero humana, de lo que significan las interacciones del hombre con su entorno, es que surge el concepto de Representaciones Sociales (Ortiz, 2013); se vislumbra como el camino a través del cual se consigue recorrer “la forma en que los seres humanos se apropian de los acontecimientos y de la información que circula en la sociedad” (Palacios, 2014, p. 208).

Apreciar RS alrededor de la paz y de la violencia, se convierte en una oportunidad de evidenciar “los modos en que la conciencia colectiva se fue adaptando a las nuevas formas de legitimación en las sociedades modernas” (Ortiz, 2013, p. 5), de estos fenómenos, pero a su vez, son aquellas “una vía para que el sujeto comprenda su realidad” (Cuevas y Mireles, 2016, p. 66).

Precisando, una representación social sostiene una estructura equiparada en tres dimensiones: la dimensión conceptual, el imaginario y la dimensión actitudinal (Moscovici, 2012), requiriendo de dos procesos significativos: la objetivación y el anclaje, respectivamente (Materán, 2008). La suma de los dos procesos, el denominado como objetivación, así como el de anclaje, es la que, en últimas, permite “aproximarse a una mirada más simbólica de la realidad” (Botero, 2008, p. 48).

La objetivación es el proceso que hace inteligible el conocimiento, de modo que logra convertirse en algo práctico y funcional; en otras palabras, es la objetivación el proceso que “expresa lo social de las representaciones” (Botero, 2008, p. 41).

El proceso de objetivación lo que logra en detalle, es convertir una representación abstracta en algo concreto, permitiendo a los individuos y grupos expresar ideas o imágenes que toman forma y cuerpo a través del lenguaje, de prácticas o de esquemas comunicables socialmente.

Resumiendo, la objetivación es un proceso que va desde “la selección y descontextualización de los elementos, ideas o conceptos hasta formar un núcleo figurativo que se naturaliza

enseguida; es decir, los conceptos abstractos, relaciones o atributos son transformados en imágenes concretas” (Materán, 2008, p. 246). Por ejemplo, para expresar la particular idea de lo divino, se puede recurrir a la iconografía propia de las religiones dominantes en el contexto cultural al que se pertenece, o a la religión que se profesa. En el dominio de la política, la idea de democracia, puede materializarse en actos concretos como el voto o la participación ciudadana.

Interesante para este referente teórico, reconocer que, en su etapa madura, la objetivación, se manifiesta como Naturalización; la fase denominada así por Moscovici (1989; 2001, como se citó en Botero, 2008), se descubre cuando “los elementos del pensamiento se convierten en una realidad, se materializan y se constituyen en puntos de referencia para el contexto. (...) la naturalización se presenta como un marco o instrumento para orientar las percepciones y juicios de manera social” (Botero, 2008, p. 42).

En cuanto al anclaje, debe decirse que éste hace referencia al enraizamiento social de un concepto, lo cual permite darle significado y mirarlo como algo realmente útil, permite la integración cognitiva de un nuevo concepto dentro de un sistema de pensamiento, se apoya en conceptos preexistentes, pero a la vez permiten modificaciones o transformaciones.

El anclaje además permite que las representaciones sociales puedan cumplir tres funciones básicas a saber: función cognitiva, función interpretativa y función de orientación. Para decirlo con Botero,

“el anclaje como asignación de sentido en una red de significados que se encarnan en un sistema de valores y contravalores, y que generan procesos de estigmatización. b)

Instrumentalización del saber o utilidad del mismo, a partir de las interpretaciones que funcionan como formas de mediación entre el individuo y su medio. c) Anclaje como

enraizamiento en el sistema del pensamiento, el cual conduce a la “vulgarización” de conocimientos y a la deformación dentro de sistemas conocidos y que permitirán “la familiarización de lo extraño” (2008, p. 42).

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

Mora lo resume así: “Moscovici (1979) aclara ambos procesos argumentando que la objetivación traslada la ciencia al dominio del ser y que el anclaje la delimita en el del hacer” (2002, p. 12).

Aquí también se trae a Jodelet (2002). Sus teorías apuntan a señalar que es a través de representaciones sociales (RS), como “se puede acceder a los discursos que la sociedad tiene sobre un objeto de relevancia social” (Moscovici y Duveen, 2000, como se citó en Monjardin y Reyes-Sosa, 2019, p. 455).

Si bien, cada sujeto sostiene su particular serie de construcciones mentales que confirma una posición relevante en su imaginario (Jodelet, 2002), trascienden a tal punto que son ellas quienes terminan orientando sus conductas y hasta las de quienes comparten su entorno. De manera que aun conservando una característica de predisposición al cambio, a ser moldeables, las representaciones se destacan por develarse siempre transversalizadas “por un memorial social” (Jodelet, 1986, como se citó en Botero, 2008, p. 101); es así como a las representaciones se les

descubre algo que los expertos lo exponen “como un núcleo, más o menos estable en donde se esbozan las dimensiones de resistencias al cambio y memoria social” (Botero, 2008, p. 101).

Dichas RS, se convierten, por lo dicho hasta aquí, en una "forma de conocimiento socialmente elaborada y compartida que tiene un objetivo práctico y construye una realidad que es común a un conjunto social" (Jodelet, 1989, como se citó en Sarrica y Wachelke, 2010, La paz y la guerra como representaciones sociales, párr. 1).

Sin duda, debe concebirse la RS como construcción simbólica, cuyo carácter dinámico, no deja de hacer referencia a la naturaleza del pensamiento humano, en lo individual pero también en lo social, de modo que llega a ser válido y útil su abordaje en diversas áreas del conocimiento, entre las cuales se encuentra la educación. De modo que, la escuela que se encuentre interesada en adentrarse en las RS de los escolares, parte de preguntarse los “sentimientos, pensamientos, acciones y simbolizaciones que sustentan lo real construido por los sujetos” (Botero, 2008, p. 102), descubriendo la relación entre ellos.

3.2. Conceptos de Violencia

Desde la conceptualización que rodea a la paz, como se aprecia en un apartado más adelante, se teje la proximidad de la experiencia con la carga semántica que sostiene la palabra violencia. Jiménez-Bautista (2012), así como lo hizo Garaigordobil (2010), posiblemente ambos fundamentándose en Galtung (1990) llegó a considerar que el redescubrimiento de lo que es la violencia, se hace más viable cuando se aclara el concepto de paz. Sin embargo, en el campo educativo, especialmente en la escuela de infantes y adolescentes, es concebible atender expresiones como pelea, agresión, conflicto, guerra, y otras más propias de algunas regiones

como revolcón, de modo que alrededor de la violencia, se consiguen términos con mucha mayor frecuencia, para significar estados poco armoniosos.

En esa medida, puede empezarse a precisar el concepto violencia, destacando las reflexiones que estudiosos como Thomas Hobbes (1966), se retoman en la academia. Dejando en pocas líneas, la imposición que hace el Estado a través de diferentes estrategias, para alejar a la humanidad de la violencia y, a cambio de ello, darle la oportunidad de vivir armónicamente; esas estrategias van desde los pactos de no agresión hasta el uso de la fuerza; son estrategias con las que se ha hablado de paz, pero también de violencia.

Pensar en violencia, es desplegar un campo semántico desde el cual no solo se niega la paz, sino que también se trae a la imaginación humana, diversas formas de violencia directa (verbal, psicológica y física) (Jiménez, 2009). En este apartado, no cabe eludir la búsqueda del concepto de violencia directa; de modo que debe exponerse como el conjunto de hechos que en sí responden a la violencia manifiesta; es la manera más rápida de evidenciarla, aunque no siempre la más común.

Esta perspectiva, deja precisa la concepción de que el término violencia, sirva como una herramienta para pensar en la paz en contextos como el escolar. De modo que aquí se permite conceptualizar la violencia, como “todo aquello que, siendo evitable, impide el desarrollo humano; comprende no sólo la violencia directa o física, sino también la denominada violencia estructural (pobreza, represión, alienación, contaminación ambiental, entre otras) (Jiménez, 2009, p. 156).

El ser humano ha vivenciado guerras, conflictos bélicos, conflictos étnicos y religiosos, pero también los ha analizado; ha buscado sus causas, ha estudiado sus consecuencias; sabe qué es el

hambre; distingue la pobreza; ubica la explotación económica; detecta la marginación, no se extraña de la corrupción, puede hablar de diversas otras formas de violencia; y a ese ritmo, llega a asegurarse que es menos complejo conceptualizar la violencia, que la misma paz.

Siempre se espera que los estudios en torno a la paz consideren observar la tipología de violencia; así que, concibiendo aquel triángulo con sus tres vértices (violencia directa, estructural y cultural) definido por Galtung (2003c, como se citó en Calderón, 2009; Gutiérrez, 2002), la tipología de violencias se encuentra con sus propios matices; de modo que se habla de una violencia directa, cuando la situación “es perceptible, constituye un evento generado por un actor identificable” (Izcara, 2016, p. 15), y puede generar otras formas de violencia; formas que, al ser “imperceptibles porque no puede identificarse un sujeto que comete la acción” (Izcara, 2016, p. 15), superan las características visibles de la violencia directa, y se conocen con el nombre de violencia institucionalizada y violencia cultural.

La violencia institucionalizada o estructural, con resultados que oscilan entre enfermedades, lesiones, subyugación, estigmatización e incluso terror psicológico, hasta la muerte, sigue despertando gran interés entre antropólogos, sociólogos y otros académicos, quienes coinciden con los postulados de Galtung y de los representantes de la teología de la liberación dada a nivel latinoamericano. Reconociéndola como una violencia ejercida sistemáticamente, es decir, indirectamente, por individuos pertenecientes a un determinado orden social, se señala a la maquinaria social de la opresión, como principal fuente de este tipo de violencia (Farmer, 2004).

Galtung (1990) explica magistralmente en qué consiste la violencia cultural. El experto señala que definitivamente este tipo de violencia sostiene el rostro imperceptible de la violencia, y contempla todos aquellos aspectos que permean el contexto simbólico de la existencia humana,

entre los cuales se encuentra la religión, el arte, el lenguaje, pero también la ciencia y la política, que se sostienen entre los sujetos, legitimando o naturalizando acciones propias de las otras formas de violencia.

Estudios recientes acuden a mencionar otras maneras de violencia imperceptibles, y es así como se alude a expresiones como “la violencia simbólica, la violencia cotidiana y la violencia legal. Estas formas conducen a una falta de reconocimiento y al ocultamiento de la violencia porque se transmuta en algo diferente” (Izcara, 2016, p. 15).

Izcara (2016) emplea en sus estudios el término violencia postestructural, identificándola como aquella forma de violencia, que probablemente “se nutre de la violencia directa” (p. 22), pero que su característica especial consiste en que, en ella, “la víctima se transforma en verdugo, como único mecanismo de supervivencia en un entorno violento. Este tipo de violencia ofusca el entendimiento del individuo y convierte la lucha por la propia vida en el único mecanismo rector de sus acciones” (p. 16), de manera que “quien la sufre es a la vez víctima y agresor, golpeado y golpeador, inocente y culpable” (p. 16).

Se trata aquí, entonces de concebir la manera como, con el pretexto de imponer paz, se suele recurrir a diferentes medios, que van desde la vía del miedo, la fuerza del monarca, del soberano o del gobernante, hasta las mínimas manifestaciones de la naturaleza humana, para alterar, invadir y destruirse mutuamente. De modo que es con Hobbes (1966) que se considera la violencia como “uno de los elementos que más visiblemente han perdurado, a través del tiempo, (...) de la organización social y política de la especie humana” (Zeledón, 2005, p. 120). Es de Hobbes la conocida frase: “El hombre es un Dios para el hombre, pero también el hombre es un lobo para el hombre” (Hobbes, 1966, p. 43).

Sin embargo, para este estudio, es relevante ver la violencia va más allá del mero conflicto; puede recordarse a Lederach (1998) dejando claro “el conflicto como una experiencia humana normal en todos los lugares” (p. 156); y es con la mirada didáctica de Lederach (1998), citando a otros estudiosos del tema, que se descubre cómo el nivel de conciencia sobre el conflicto, lleva a los individuos y a las sociedades, a pasar de una situación no pacífica, a una pacífica, así como expone que la educación se encuentra en el primer paso para transformar el conflicto latente, a una paz sostenible.

No en vano el modelo presentado por Galtung (1969 y 1990), sostiene una forma de triángulo, de manera que la violencia “puede transmitirse de una esquina a otra. Dentro de este triángulo, la violencia cultural es la que tiene más peso porque legitima y torna aceptables las otras formas” (Izcara, 2016, p. 15).

3.3. Conceptos de Paz

A lo largo de este marco teórico, y desde diversos contextos y autores, se termina infiriendo que es posible ver y analizar la paz en el espacio escolar, como un desafío. Se trata de un reto que requiere iniciarse con la revisión de los conceptos que, sobre paz, pero también seguidamente sobre violencia, le otorgan luz a el presente estudio. Ese debe ser el primer gran paso, fundamental paso, puede afirmarse, para concebir la paz tal y como la llegan a descifrar expertos como Lederach (1998), cuando expresa que ésta debe concebirse como “un proceso social dinámico” (p. 54) que se construye.

Es así como, con estas páginas, se acerca el presente estudio a la conceptualización de la paz, repasando para ello las posturas del sociólogo y matemático noruego Johan Galtung (2003c; 2016), sin dejar de valorar las importantes contribuciones de otros estudiosos, entre los que se

tiene a John Paul Lederach (1998; 2012), aunque, como se aprecia más adelante, se vuelve a ellos cuando se atiende el tópico de la violencia, sin olvidar que su terreno haya sido el de los conflictos violentos.

Sin duda alguna, la paz es diversa, polisémica y pluralista, de modo que, buscar conceptualizarla, implica la necesidad de inclinarse por apreciar sus principales facetas, desde donde ha sido estudiada; para ello, se dedica el siguiente apartado.

Paz negativa, paz positiva, paz imperfecta

Teniendo en cuenta la introducción ofrecida alrededor del concepto de paz, se insiste en la forma en la que se explicaba su campo semántico, hasta buena parte del siglo XX, como *lo que no es*; de ahí que aún ese legado de los romanos, se permea en los seres humanos, cuando se trata de conceptualizarla: la paz vista como la ausencia de violencia directa; ese tipo de paz, más conocida como paz negativa “se define en cuanto a falta de conflictos armados, de violencia expresa” (Jiménez, 2009, p. 146); “ausencia de violencia sistemática, organizada y directa” (Harto, 2016, p. 130).

En esos términos, este apartado se dedica a sostener la existencia de las dos principales dimensiones que alrededor del concepto paz, se han levantado; puesto que, si existe una teorización con respecto a la paz negativa, también la misma teorización acoge la existencia de una paz positiva.

Si bien, la paz negativa asocia la paz con la ausencia de guerra, la carencia de actividades de guerra o la disminución del conflicto, se da una conceptualización de la paz positiva, que significa la manera de evidenciar hechos en los cuales se resuelven los desacuerdos sin violencia,

y se aborda la justicia social. Como expresión, quien hizo inicial mención de la paz negativa, fue Jane Addams; pero fue Galtung quien profundizó en su análisis (Trifu, 2018).

Entonces, la paz positiva, es la concebida por Galtung como la “superación de la violencia estructural y cultural” (Galtung, 1990; 1996; como se citó en Trifu, 2018, p. 33); pero la ausencia de violencia estructural no es garantía para que se dejen de cometer injusticias sociales para esto es necesario una cultura de paz.

De modo que no se puede hablar de paz, sin hablar de violencia; la paz vivenciada en medio de formas en las que “la violencia ha sido evitada, mitigada, pero el conflicto no ha recibido tratamiento adecuado, sea por no solucionar el problema de fondo, sea disfrazándolo de otra cosa” (Lederach, 2000, como se citó en Trifu, 2018, p. 33), cristaliza la paz que se le puede denominar, paz en negativo.

Por su parte, conceptualizar la paz incluye considerar la armonía de los sujetos consigo mismo, pero también con el otro, con lo otro, mientras se comparten los recursos en equidad y justicia, mientras se aprecian condiciones a través de las cuales los sujetos mejoran su calidad de vida; esa es la paz positiva; la paz “relacionada con la creación del término de justicia social, como satisfacción de las necesidades básicas” (Jiménez, 2009, p. 146).

La paz positiva trasciende la concepción de una paz entre sí, y con el entorno, con la naturaleza, por ejemplo; es una paz de la que también se conceptualiza, sin que por ello, deje de hablarse de las diferencias, de la diversidad con la que está llamada acoexistir la humanidad.

De este modo, la paz en clave positiva, no niega la presencia de violencia, sino que reconoce la coexistencia de prácticas de paz, junto a los hechos de conflicto, dentro de un mismo contexto, en un mismo territorio (Cengelci y Gurdogan, 2016); “paz positiva (ausencia de violencia

estructural o indirecta: propia de las estructuras sociales que soportan algún tipo de desigualdad social —económica y política— o militar)” (Jiménez, 2009, p. 146).

De ese modo, se sostiene que la paz no se logra con la firma de acuerdos y pactos. La paz positiva es vista como un proceso que se debe construir y que requiere la presencia de justicia social, cultural, estructural; demanda la satisfacción de las necesidades básicas, tanto espirituales como materiales, de todas las personas y grupos sociales.

Un concepto alternativo alrededor de la paz, es el propuesto por Francisco Muñoz. Muñoz (2001) encuentra a la paz positiva de Galtung como utópica, perfecta, inalcanzable e irrealizable; de modo que él prefiere inclinarse por una conceptualización de paz, como paz imperfecta. Imperfecta porque es un conjunto de hechos que enriquecen y construyen un proceso del todo, inacabado; una construcción que siempre está flotando en medio de la diversidad, que se conserva polisémica y pluralista, aun tratándose de un mismo escenario, persiste en acoger experiencias de paz, en un mar de posibilidades violentas.

De ahí que, para Muñoz (2001), la paz imperfecta es una propuesta que reconoce que los conflictos son inherentes a la condición humana y por eso no admite la perfección de una vida en donde no haya conflictos. En cambio, cree que hay que aprender a vivir y a convivir y a buscar la manera de transformar esos conflictos en situaciones de paz, fundadas en el diálogo.

Sin embargo, cada vez que se ha querido pensar en la paz, se asoma un paisaje sombrío, que implica reconocer que la violencia existe o, al menos, ha existido; de ahí que conceptualizar sobre la paz, conecta de manera íntima, con lo que se exponga sobre la violencia. En esa medida, la escuela que piensa en la paz, asume un estudio simultáneo de la violencia. Por ello, el siguiente aparte, se dedica a conceptualizar la violencia, sin dejar de pensar en la paz.

Es, precisamente, a través de la comprensión de las diferentes caras de la paz, que la escuela fortalece la oportunidad de construir nuevos imaginarios, de intervenir alrededor de las consecuencias y las secuelas de una violencia estructural, pero también de una violencia cultural (Galtung, 2016), que camina aún entre los sujetos, incluyendo a la niñez y a la juventud colombiana.

La paz: desde la paz negativa, hasta la paz positiva, para reconocer la paz imperfecta

Para entender un referente en torno a la paz, vale la pena revisar la manera como desde la Primera y Segunda Guerra Mundial se comienza a elaborar una teoría sobre ella; “fueron necesarios el progreso de las ciencias sociales y humanas a lo largo de los siglos XIX y XX y el impacto de las dos guerras mundiales para que se pensara el problema desde una reflexión teórica” (Jiménez, 2009, p. 148).

A ese ritmo, se requiere apreciar la forma científica que enmarca este estudio, por la misma razón que conceptualiza de manera multidimensional, a la paz. Se trata, entonces, de un referente que se construye desde el papel jugado por la cultura, por la educación, por los valores de cada ser humano y de cada comunidad (Jiménez, 2009). En este capítulo, valga la pena aclararlo, se omiten “las definiciones descriptivas propias de los diccionarios” (Harto, 2016, p. 122), para darle paso a la teoría que rodea al vocablo paz.

De este modo, debe aceptarse la relación profunda, cercana, al tema del conflicto (Jiménez, 2009), para apreciar referentes y postulados alrededor de la paz; probablemente, es por ello que, para muchas sociedades, la paz es considerada “un estado de ausencia de guerra o de intermedio entre dos conflictos” (Jiménez, 2009, p. 147), y en otros tanto, “es tal vez la necesidad más apremiante” (Mesa-Arango, Paz-Palacio, y Giraldo-Gil, 2019, p. 53).

Se insiste en este capítulo, en las posturas de Galtung (2003c), quien construye su debate sobre el concepto primario de paz; de manera que, después de sus críticas, se acepta la existencia de un concepto en torno a ella, al que se le atribuye la denominación de paz negativa (hasta la década de los sesenta es fuerte); pero ya con sus posturas, la paz se enrumba con una variante, y a esa mirada se le denomina paz positiva (marcadamente conocida durante la década de los setenta); sin embargo, la polarización no es suficiente ilustración, y es cuando comienza a hablarse de la paz imperfecta (década de los ochenta) (Harto, 2016).

Concluyendo, es con Galtung (2003c) que se destaca la paz en medio de una particular gama de matices; y es con ese abanico de conceptos, que requiere ser estudiada para adentrarse en su comprensión, y luego sí, en las representaciones sociales que de ella se hacen los estudiantes. De modo que es válido recordar a Lederach (1998), cuando señala que “se precisa una educación en forma de concienciación. La educación toma la forma de las personas que empiezan a tener conciencia de sí mismas y del contexto que les rodea” (p. 98); por ello, este referente sostiene su interés en enlazar lo que se ha construido alrededor de la paz y de la violencia, con las teorías sobre las representaciones sociales.

Capítulo Cuatro

IV. Metodología del Estudio

En el presente estudio, se propuso comprender las representaciones sociales (RS) acerca de la paz y de la violencia que han construido los estudiantes de los grados séptimo y undécimo, de la Institución Educativa El Rosario del Municipio de Tesalia, departamento del Huila, Colombia.

El trabajo de investigación parte de reconocer la posibilidad de identificar las representaciones sociales de paz y de violencia que, en esos ámbitos, poseen los actores sociales focalizados, no solo en la Institución Educativa a la que pertenecen, sino también en la familia y en el entorno.

Precisando estas consideraciones, el estudio sostiene un marco metodológico que en los siguientes apartados, se especifica.

4.1. Enfoque de la Investigación

La investigación se define en el enfoque cualitativo (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010). Citando a Ruiz (2012), “los métodos cualitativos parten del supuesto básico de que el mundo social es un mundo construido con significados y símbolos, lo que implica la búsqueda de esta construcción y de sus significados” (p. 31).

Por ello, el propósito del estudio define el enfoque cualitativo, teniendo en cuenta los siguientes elementos:

a) Comprensión de lo humano. Los sujetos logran dar cuenta de sus opiniones, de sus creencias, de su particular percepción de lo social, incluso, a través de las narraciones que construyen desde su experiencia. Las actitudes, los estereotipos y hasta sus imaginarios, hacen parte de un proceso intercambiable, fortalecido desde la reflexión sobre lo vivido.

b) Lenguaje. El lenguaje se configura recíprocamente junto a la forma de comprensión y de conocimiento del sujeto del sentido común. El lenguaje expuesto desde sus discursos, en los relatos, pero también en las gráficas, materializa lo vivenciado, y permite reconocer el dato perceptivo que cada quien tiene en torno a la palabra *paz* y a la palabra *violencia*.

4.2. Diseño de la Investigación

El diseño acogido para el presente estudio, corresponde a relatos de vida. Se trata de un diseño que permite centrar la atención “en experiencias individuales subjetivas” (Bogdan y Biklen 2003, como se citó en Sánchez y García, 2017, p. 162), y posibilita la interpretación conceptual de los datos empíricos encontrados; es decir, de aquellos fragmentos del discurso de cada actor social, sobre los cuales se ha de conservar la fidelidad.

En esos términos, el diseño seleccionado, impulsó al investigador a recopilar datos que lo llevaran a comprender las representaciones sociales acerca de la paz y de la violencia que han construido los estudiantes que participaron en el presente estudio. Desde luego, es necesario en este apartado exponer el diseño de la forma y de los procedimientos que se abordaron para contactar y convocar a los y las estudiantes que llegaron a ser los actores sociales durante la investigación.

4.3. Fases de la investigación

a. Fase exploratoria: Se trató de una fase en la que se formuló la propuesta, se diseñaron los instrumentos y el inicio de reconocimiento del contexto para la selección de los actores, con un factor a favor de quien investiga, quien es el orientador escolar de la Institución Educativa focalizada, y con la profesión de psicólogo.

En sí, el diseño relatos de vida respaldó la tarea del investigador en cuanto a dar un primer paso en relación a la gestión del aval de la rectoría de la Institución Educativa El Rosario en el municipio de Tesalia, de manera que el acercamiento a los miembros de la comunidad se diera abiertamente, dándoles siempre a conocer el propósito de la investigación, así como de los instrumentos; se aplicación de entrevistas y de talleres a través de los cuales se obtuvieran los datos.

- b. Fase de recolección de datos: El investigador, en esta fase, se dedica a construir los datos a partir de los instrumentos diseñados. Se desarrollaron dos talleres ofrecidos entre agosto y noviembre del año 2019, con la estructura que se expone en el apartado dedicado a técnicas e instrumentos.

Durante el proceso de construcción de datos, las dificultades no faltaron, pero todas se superaron al llevar los trámites de ingreso cotidianos para conseguir ausentar del aula a cada uno de los escolares; en los casos en los que como orientador escolar se pretende interrumpir clase, debe existir autorización de rectoría y previa concertación con el docente que en esa hora se responsabiliza del total del grupo. Los estudiantes participantes cursan durante el año lectivo 2019 los grados séptimo y undécimo, contando con un total de 10 participantes, 6 hombres y 4 mujeres; el promedio de edad de los estudiantes del grado séptimo, es de 13 años; la edad promedio de los del grado undécimo, es de 17.

- c. Fase de interpretación: Se trató de una etapa en la que quien investiga, identifica las prácticas, los sentimientos y las creencias sobre la paz y sobre la violencia acogidas por niños y niñas del grado séptimo y adolescentes de grado once de la Institución Educativa El Rosario, relacionándolas con las que han construido con respecto a la comunidad, la familia y la

escuela; para ello, se intentó un primer ejercicio de relación de las categorías obtenidas entre sí, y luego de ellas con los fundamentos teóricos de la investigación.

- d. Fase de construcción de sentido: Se construye sentido, le permite al diseño de investigación terminar proporcionando una descripción de las prácticas, los sentimientos y las creencias sobre la paz y sobre la violencia acogidas por escolares del grado séptimo y adolescentes de grado once de la Institución Educativa El Rosario, referenciándolas con las que han construido con respecto a la comunidad, la familia y la escuela. Esta fase se dio con el apoyo de la teoría fundamentada y la sistematización de la información recolectada en las entrevistas y en los talleres.

Siguiendo a Hernández et al. (2010), se separó y agrupó la información obtenida en categorías que concentraban las ideas, conceptos o temas similares descubiertos por quien investiga, o los pasos o fases dentro del proceso. Los códigos, asignaron unidades de significado a la información obtenida durante la investigación y el agrupamiento de los trozos de información posibilitó la elaboración de conclusiones.

- e. Fase de devolución. Devolución a la comunidad educativa de la Institución Educativa El Rosario del municipio de Tesalia, en el departamento del Huila, desde la rectoría y demás directivos. A ellos se les dio a conocer los procesos realizados, buscando continuar construyendo los significados comunes, mientras se socializaban los consensos y disensos a los que se llegó con la implementación del estudio.

4.4. Actores Sociales

El estudio contó como actores participantes, a 10 estudiantes de los grados séptimo y undécimo, de la IE El Rosario. Los criterios para su selección fueron los siguientes:

- Participación voluntaria y autorización escrita de padres o cuidadores (Consentimiento informado).
- Trayectoria en la vida escolar: Encontrarse matriculado en los grados séptimo o undécimo, tener valoración de convivencia en básico (3.0-3.9) durante el año 2018 y haber consultado a orientación escolar por problemas familiares durante 2018.
- Contar con 11 años de edad como mínimo.

La Tabla 1 expone la manera como los estudiantes participantes se codificaron, al inicio por el género al que pertenecen (letras M significa masculino, hombre o F significa femenino, mujer), seguido del nivel del grado cursado durante el año lectivo 2019, las iniciales de su seudónimo y, por último, la edad. De los 10 participantes, un 60% eran hombres y el 40% restante, eran mujeres (Tabla 1). La media de edad de los estudiantes del grado séptimo, es de 13 años; la edad promedio de los del grado undécimo, es de 17.

Tabla 1.

Población muestra

Participantes	Hombres	Mujeres	Total	Enumeración	Código de Identificación
Estudiantes Grado 7°	3	2	5	1	M-7-AB-14
				2	M-7-CD-13
				3	M-7-EF-12
				4	F-7-GH-11
				5	F-7-IJ-14
Estudiantes Grado 11°	3	2	5	1	M-11-VL-17
				2	M-11-MN-17
				3	M-11-OP-17
				4	F-11-QR-16

				5	F-11-ST-17
	6	4	10		

Fuente: Elaboración propia.

El escenario donde se realizó la recolección de la información fue la oficina del orientador que cuenta con privacidad y silencio, es un ambiente confortable que permite la interacción y la emisión y escucha de relatos, al igual que las preguntas, explicaciones y aclaraciones, además cuenta con una mesa donde se realizó los dibujos sobre paz y violencia.

4.5. Categorías de Análisis

Tratándose de una investigación cualitativa, se definen como categorías y subcategorías que dan cierta ruta dentro del análisis, las apreciables en la Tabla 2.

Tabla 2. *Categorías y subcategorías de análisis de la información por objetivo específico*

Objetivos específicos	Categorías-subcategorías	Descripción
Identificar las prácticas sobre la paz y sobre la violencia en la familia, escuela y comunidad.	Paz-Prácticas	<ul style="list-style-type: none"> Acciones observadas o vividas que están destinadas a promover la paz en alguno de los contextos requeridos: escuela, comunidad, familia.
	Violencia-Prácticas	<ul style="list-style-type: none"> Acciones observadas o vividas que están destinadas a promover la violencia en alguno de los contextos requeridos.
Indagar las creencias sobre paz violencia en la familia, escuela y comunidad.	Paz-Creencias	<ul style="list-style-type: none"> Pensamientos e ideas del conocimiento común que legitiman la realidad sobre paz, reproducción de algunos conocimientos históricos y experienciales que se aplican a situaciones concretas de paz.
	Violencia-	<ul style="list-style-type: none"> Pensamientos e ideas del conocimiento común que legitiman la realidad sobre violencia, reproducción de algunos conocimientos históricos y experienciales

	Creencias	que se aplican a situaciones concretas de violencia.
Indagar los sentimientos sobre paz y violencia, los actores sociales.	Paz-Sentimientos	• Componente emocional de prácticas y creencias sobre paz.
	Violencia-Sentimientos	• Componente emocional de prácticas y creencias sobre violencia.

Fuente: Elaboración propia.

Las categorías y subcategorías expuestas, se reconocen como categorías que, desde su planteamiento, sirven de referenciales significativos para el propósito investigativo (Cisterna, 2005), de manera que se consigue pensar en cada uno de los objetivos específicos trazados al iniciar el estudio. Es así como se parte de las categorías motivadas por la pregunta de investigación conjuntamente con los objetivos, se ratifica dentro de los patrones comunes presentes en lo planeado desde la observación inicial que el investigador hizo al grupo de actores sociales.

La Teoría fundamentada Strauss y Corbin, permite el abordaje de un plan del análisis a partir del cual es viable la construcción del conocimiento; en ese sentido, el análisis categorial ayuda a descubrir el comportamiento de los patrones, considerando la oportunidad de obtener conceptos y relaciones que puedan explicar los datos recopilados (Ruiz, 2012), otorgándole el debido espacio a la sensibilidad existente en las palabras y en las “acciones de los que responden a las preguntas” (Strauss y Corbin, 2016, p. 16) lanzadas por el investigador.

En esos términos, y para lograr la sistematización de los datos, se acude inicialmente a enumerar las líneas de las transcripciones de las entrevistas, otorgándole códigos (Mejía, 2011) a los mismos, de modo que se logra ir definiendo temas; los temas se forman integrando códigos relacionados. Seguidamente, quien investiga se inclina por organizar e identificar aquellos

tópicos que coinciden por sus códigos, hasta conseguir llegar a la interpretación de los hallazgos, buscando responder la pregunta planteada.

A propósito de las orientaciones metodológicas que llegan a sugerirse frente al propósito de estudios sobre las representaciones sociales, Jodelet (1991) se refiere a la técnica de asociación de palabras, mientras que Moscovici (1979) y, más adelante quien hizo parte de su equipo investigador, Abric (2001), mencionan la técnica de redes semánticas naturales (Saldaña y Barrón, 2014).

La técnica de redes semánticas naturales, se acoge para este estudio, en la medida en la que permite reconocer los elementos significativos y periféricos de las representaciones sociales que sostienen los actores participantes.

Es con la asociación de expresiones, como frente a una palabra o vocablo que se descubra de manera recurrente, se presta atención, puesto que puede ser una señal de la permeabilidad que en la sociedad (Romano y Becher, 2019), hace determinada práctica, creencia o sentimiento, alrededor de la paz o de la violencia.

Mientras se avanza en el ejercicio de transcripción y posterior reducción de los datos obtenidos, se acude a diferentes tonalidades de resaltado (un tono para prácticas, otro color para creencias, y otro tono para resaltar sentimientos, hasta llevar a la comprensión de las categorías inductivas.

Este ejercicio se concreta y se expone fácilmente en el presente documento, empleando la Matriz emergente (Tabla 3).

Tabla 3.

Esqueleto Matriz emergente

Categoría:		
RELATO – DATO	CÓDIGO	Existencia o No, de Dibujo y/o Texto narrativo vinculante

Fuente: Elaboración propia.

Es a través de la matriz emergente, como se concretan las extracciones de la información recabada, en medio de las categorías de análisis y los referentes teóricos, potencializando la construcción inferencial y reflexiva, que enriquece el capítulo destinado a los hallazgos. Las notas descriptivas fijadas en el Protocolo Matriz emergente, incluye la vinculación de los dibujos y de los textos narrativos.

La Matriz es una herramienta de trabajo empleada al corroborar la existencia de la categoría. Allí se trasladan todas las transcripciones que previamente han sido coloreadas, destacándolas como datos, con su respectivo código (Mejía, 2011), entendiéndolo como aquella idea abstracta y cargada de sentido. Esta es la estrategia a través de la cual se sigue a Jodelet (1991) cuando encuentra la utilidad de la asociación de palabras, así como a Moscovici (1979) y Abric (2001), en relación a las redes semánticas naturales, tratándose de la identificación de las RS.

4.6. Técnicas e instrumentos

4.6.1. La entrevista semiestructurada

Para la recolección de información se define la técnica de la entrevista semiestructurada, como una estrategia que puede ser abordada en las investigaciones cualitativas (Taylor & Bogdan, 1992). La entrevista se plantea con una guía temática no estructurada, que permite convertir al

entrevistador en el instrumento de la investigación (Taylor & Bogdan, 1992); aunque es menos rígida que las entrevistas estructuradas, se le permite al entrevistado contestar libremente mientras que se potencializa la oportunidad de interactuar (Lopezosa, 2020). Allí, el investigador se adapta tanto a su interlocutor, como a sus respuestas; el dinamismo y la flexibilidad se va logrando, motivándose la mayor interpretación de los datos que con las entrevistas que conservan su estructura; el entrevistador logra comprender en su interlocutor estados y actitudes que tras otras técnicas investigativas, pasan desapercibidos (Robles, 2011).

4.6.2. Talleres

Se desarrollaron dos talleres, uno en agosto y otro en noviembre del año 2019. Cada uno de estos talleres se realizó con los 10 participantes seleccionados para el estudio, cinco de grado séptimo y cinco de grado undécimo, y se clasificó en 3 momentos: Dinámica, Análisis y Cierre. Las dinámicas se propusieron para romper el hielo, recordando que la lúdica es muy importante en todo los espacios colectivos, no solo en el aula de clase, sino también en cada encuentro con los escolares; en cuanto al momento denominado como análisis, debe reconocerse como aquella etapa a través de la cual se consigue la expresión libre del dibujo y de los autorregistros.

El taller se concibe como una reunión, un encuentro generalmente con participantes con intereses comunes; persigue un fin relacionado con el hecho de generar aprendizajes y prácticas a partir de objetivos propuestos, aunque flexibles. Algunos talleres demandan espacios abiertos aunque no descarta el desarrollo de ellos en locales cerrados. Pensar en un taller suele ser una técnica para el desarrollo de actividades prácticas, aunque esto no necesariamente para descartar aspectos reflexivos e intelectuales. A nivel pedagógico se acude a la técnica del taller para el fomento de habilidades, hábitos y capacidades entre miembros de las comunidades educativas.

4.6.3. Autorregistros

Son considerados como autorregistros tanto las expresiones gráficas, también llamadas aquí dibujos, como los relatos o breves escritos de los actores que acompañan el dibujo, y fueron elementos que se incorporaron a esta investigación cualitativa, desde el momento en el que propusieron a los estudiantes.

Ahora bien, la interpretación y el análisis de los resultados de las entrevistas, se convertirían en etapas que se fortalecieron con la mirada interpretativa a lo expresado por los actores en estos talleres. Los dibujos, así como los relatos, arrojaron datos cualitativos (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010) y ayudaron a reconocer las RS que los estudiantes poseen acerca de la paz y de la violencia.

El dibujo permitió promover la manera creativa que poseen los estudiantes para reflejar las percepciones de paz y de violencia, a través de un lenguaje gráfico y visual. Los dibujos corroboran la manera como ellos conciben la paz (si lo hacen en clave de paz positiva, o si se encuentran con percepciones de paz negativa); de igual forma, el dibujo se acogió como técnica para resaltar las RS que, sobre violencia, construyen cada uno de ellos.

Asimismo, como “las técnicas de conversación y narración suelen auxiliarse de materiales documentales y de observaciones” (Orellana y Sánchez, 2006, p. 214), los estudiantes dedicaron un tiempo para crear sus expresiones gráficas referentes a la paz y a la violencia (al menos, a uno de los dos tópicos); sin embargo, fueron los autorregistros en torno al tema de la paz, y al tema de la violencia, los que enriquecieron los datos de sus RS.

En cuanto al cierre, debe verse como una etapa que permitió que los participantes escucharan atentamente a sus compañeros, observaran sus dibujos, conversaran y sonrieran. Tanto los

dibujos, como sus autorregistros, lograron fortalecer la información recabada a través de las entrevistas.

En sí, los participantes, simultáneo a la elaboración de dibujos, llevaron a cabo autorregistros de las RS asumidas alrededor de la Paz y en torno a la violencia. Paralelo a ello, se tenía en cuenta la recolección de datos (Tabla 4) acogiendo el instrumento guía de entrevista.

La validez y confiabilidad de los instrumentos previo a la aplicación de los instrumentos se presentaron a un grupo de estudiantes con las mismas características (de grado, de ambos géneros) se pudo confirmar que las preguntas son claras, que responden al objetivo, entienden lo que uno les está preguntando, responden de acuerdo a la intención del contenido de la pregunta, que tuviera una estructura de oraciones acorde con el nivel educativo y edad de los actores sociales, la coherencia, se descartó preguntas que sugieran la respuesta, se confirmó que permitiera la reflexión, la experiencia, la acción y contextualizar histórico y socialmente los relatos.

La validez de este estudio cualitativo pasó de la tradicional validez objetiva a una validez comunal que se da desde el análisis de la argumentación de los actores sociales en el discurso, hay que tener en cuenta que esta validez no es fija, sino que es creada en la interacción de los actores sociales y su condición dentro de unas dimensiones históricas y temporales, además se tuvo en cuenta consideraciones morales de emancipación por ejemplo. (Lincoln y Guba, 2000). Así, el rol del investigador es crítico (análisis, juicios) de la realidad social que se estudió, buscando que los criterios de validez se dirijan hacia la transformación de la sociedad. (Lincoln y Guba, 2000).

Las interpretaciones están interconectadas para lograr la comprensión de las representaciones sociales sobre paz y violencia (objetivo de la investigación) desde la descripción producto del uso de varios materiales: entrevistas semiestructuradas, talleres y Autoregistros gráficos, este proceso de ‘triangulación’ de métodos se realizó para conseguir significados particulares que los actores sociales otorgan a este fenómeno de estudio desde sus perspectivas y posiciones históricas, sociales y culturales, con el uso de más de un trabajo interpretativo (textual, intertextual, abstracto, análisis de la imagen, crítico, discursivo) para lograr un rigor, riqueza y profundidad de los mismos. Se realizó un montaje interpretativo que pudo construir una estructura tanto emocional como psicológica para interpretar la experiencia de los actores sociales (estudiantes de grado séptimo y undécimo). (Denzin y Lincoln, 2000).

Pero adicional a esto, en el proceso interpretativo se dio el criterio de validez de cristalización donde se indagaron, identificaron, aceptaron e interpretaron diversas formas, ángulos, dimensiones y esencias que llevaron a nuevas direcciones para la comprensión de las representaciones sociales sobre paz y violencia. (Laurel Richardson, 1997)

Un aspecto que dio validez al estudio de justicia e imparcialidad fue las representaciones textuales que se realizaron incluyendo todas las voces de los que construyeron las representaciones sociales sobre paz y violencia, dando la autoridad del texto. Los textos permitían ser analizados y comentados por todos los miembros del proceso de investigación, consiguiendo un criterio de validez de apertura, logrando superar la mera representación textual y su secuencial lineal y rígida, así, los textos de las entrevistas tuvieron una retroalimentación posterior, al igual los Autoregistros gráficos y la participación reflexiva en los talleres donde explicaban la forma en

que organizaron las imágenes y para complementar elementos de comprensión como textos, opiniones o cuentos, siempre buscando una creatividad y libertad de expresión. (Denzin, 2000).

El fundamento de verdad como criterio de validez donde el texto está conectado al contexto social (micros en ámbitos familiares, escolares y comunitarios, en este caso de Municipio de Tesalia pero ampliando a sociedad Colombiana) y se aleja de la universalidad positivista, se dio con ejemplos, historias personales, observaciones, lecturas de contexto o experiencias donde determinaron que era bueno por medio de un consenso y proceso de negociación dialogada entre los participantes del proceso investigativo. (Lincoln y Guba, 1999; Smith y Deemer, 2000).

Se incluyó un criterio de inteligencia crítica al buscar unas consideraciones morales de los actores sociales del estudio que permitieron la comprensión de las representaciones sociales desde una variedad de perspectivas logrando un pragmatismo filosófico. (Schwandt 1989, 2000)

El criterio de acción y práctica se realizó cuando las entrevistas, talleres y Autoregistros gráficos fueron interacciones cara a cara logrando no solo una construcción de la realidad desde acciones y emociones sino también dando paso un análisis y búsqueda transformación de la mismas realidades. (Erickson, 2004).

Tabla 4.

Recolección de datos

Objetivo específico	Técnica /Elementos integrantes	Procedimiento
---------------------	--------------------------------	---------------

<p>Identificar las prácticas sobre la paz y sobre la violencia acogidas por niños y niñas del grado séptimo y adolescentes de grado once de la IE El Rosario.</p>	<p>Entrevista semiestructurada</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Organización de posibles preguntas para la entrevista (Anexo A). ✓ Presentación de los objetivos del estudio, y de los instrumentos, a los directivos de la IE. ✓ Una vez obtenido el aval de los directivos, de manera individual, se aborda a cada participante. ✓ Previamente han firmado sus acudientes, un formato de consentimiento (Anexo B), en el cual se especifica el anonimato, como protección a la intimidad. ✓ Transcripción literal de las intervenciones o respuestas. ✓ Hallazgos de patrones discursivos (mundos lexicales), lo cual implicó la reducción del texto en códigos.
<p>Indagar las creencias y los sentimientos que le otorgan a la paz y a la violencia, estudiantes de séptimo y adolescentes de once de la IE El Rosario.</p>	<p>Talleres: Expresiones gráficas</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A los estudiantes se les pide hacer un dibujo que refleje, con respecto a la paz, o con respecto a la violencia, sus sentimientos (componente emocional), y sus prácticas (acciones realizadas que identifican la manera como contribuyen con ella -con la paz, o con la violencia). ✓ Los estudiantes reflejan las percepciones de paz y de violencia, a través de un lenguaje gráfico y visual. ✓ Escriben sus nombres y apellidos en el reverso del papel en donde dibujan. El investigador permanece observándolos durante este proceso.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. (Continuación)

Recolección de datos

Objetivo específico	Técnica /Elementos integrantes	Procedimiento
Relacionar las representaciones sociales de paz y de violencia en los ámbitos de paz y violencia que tienen los actores sociales, en la comunidad, la familia y la escuela.	Texto narrativo (Relatos)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Después de que los estudiantes han ofrecido información relevante a través de la entrevista y de los dibujos, se les pide que creen un cuento o escriban una anécdota, en torno a la paz, o a la violencia; ellos escogen el tema libremente. ✓ Se relacionan las unidades de significado; se descubre la similitud, la asociación, la tendencia, la relevancia o los cambios que le otorgan estudiantes pertenecientes a los dos grupos focalizados, a los temas de la paz y de la violencia.

Fuente: Elaboración propia.

Cada vez que se dirige una técnica hacia el actor participante, el investigador hace una breve presentación, dando a conocer el propósito de la entrevista, objetivo del taller, elaboración del dibujo, o escritura del texto (cuento o anécdota), indicando su estructura, su flexibilidad, pero también sus alcances (Robles, 2011).

Dentro del abordaje de las estrategias de recolección de datos, cabe anotar que se consideran como pasos claves, los siguientes:

- ✓ Regresar a los audios correspondientes a las entrevistas una o dos veces, realizar las transcripciones de forma literal.
- ✓ Lectura comprensiva de cada transcripción.
- ✓ Ubicación de las unidades de significado sobre la entrevista ya transcrita, empleando para su identificación colores: A cada unidad de significado se le otorgó un color distinto.

- ✓ Identificando temas y subtemas, se reagruparon y se organizaron los datos significativos recabados en las entrevistas en conjunto, pensando en cada unidad.
- ✓ Se atendió la “técnica de redes semánticas naturales de Figueroa y Valdez (1991, 1998) y se analizó con base en las dimensiones de la representación social información, actitud e imagen o campo de la representación” (Moscovici, 1979, Abric, 2001, como se citó en (Saldaña y Barrón, 2014, p. 53) en atención a las prácticas, creencias y sentimientos que rodean la expresión *paz*, y la expresión *violencia*.
- ✓ La distribución y la conexión entre los diferentes discursos, se consigue a través del análisis de similitud. Dicho análisis apoya el descubrimiento de las relaciones entre los elementos de cada categoría construida.
- ✓ Se ratifican los temas identificados, con los dibujos y con los textos narrativos escritos por los estudiantes participantes.

Con la entrevista semiestructurada se pretendió obtener amplia información de una manera no estructurada e indirecta. La sesión de cada entrevista se realizó con un solo educando que cumplió el rol de entrevistado y el entrevistador, que es el mismo investigador.

La entrevista, osciló entre 25 minutos y una hora, dependiendo bastante de la espontaneidad del entrevistado.

El dibujo y los relatos, fueron otras dos técnicas que ampliaron el espacio de expresión, reiterándosele al estudiante que participaba en el estudio, la oportunidad de contar con flexibilidad para expresar sus opiniones y percepciones. Mientras tanto, quien investigaba, tenía la oportunidad de reconocer alternativas para recolectar información relacionada con los temas de la paz y de la violencia, en los actores participantes.

4.7. Plan de análisis

El análisis corresponde al de un estudio riguroso y comprendió la categorización abierta que dio paso a la construcción de categorías axiales y luego a la construcción de categorías selectivas. Este plan de análisis se materializa en dos grandes momentos que el documento refleja como momento descriptivo y momento interpretativo.

Los cinco pasos dados para el análisis fueron los siguientes:

a. Transcripción de la información

Este primer paso globalizó el total de la información recopilada durante las entrevistas semiestructuradas y los talleres, de manera que no solo se contaba con la transcripción de la entrevista sino también con los dibujos organizados y la observación de los autorregistros de cada ofrecidos por los participantes.

Este es el momento en el que se acude a los códigos asignados para cada uno de los actores sociales recordando que los estudiantes participantes se codificaron por el género al que pertenecen, seguido del nivel del grado cursado durante el año lectivo 2019, las iniciales de su seudónimo y, por último, la edad. El ejercicio sistemático de esta etapa se asume con cautela por la relevancia que sostiene para las etapas siguientes. Las expresiones tanto de las entrevistas como de los autorregistros se conserva de la manera más fiel posible, cuidando de no descartar algún dato clave.

b. Microanálisis empleando las matrices

El investigador acude a esta fase para reducir y seleccionar los datos desde la información transcrita; el microanálisis surge como la oportunidad de evidenciar elementos que resultan ser claves para la siguiente fase denominada decodificación abierta. En esta etapa el investigador se

centra en la selección de fragmentos, símbolos o cualquier otro dato que aporte al presente estudio.

c. Codificación abierta

En cuanto a la codificación abierta, cabe recalcar que es indispensable como actividad de análisis poder abordarla, en la medida en la que motiva al investigador a exigirse un mayor esfuerzo para organizar los datos a la luz de las categorías emergentes, ratificándolas como unidades conceptuales que guardan correspondencia con lo planteado desde los objetivos de la investigación (Strauss & Corbin, 2016).

d. Codificación axial

Strauss y Corbin (2016) han persistido en una fase metodológica desde la cual quien investiga alcanza la descripción de los datos de manera que relacione categorías y las subcategorías entre sí aceptando la unidad que la asiste pero que permite reconocer cómo se enlazan factores, propiedades y dimensiones.

Esta fase es en donde se destaca el aprovechamiento de las herramientas del programa Word y de las matrices emergentes; como se aprecia en el ejemplo, la primera línea transcrita de la información ofrecida por F-11-ST-17, da cuenta de RS de paz en la familia, y se ha destacado lo concerniente a los sentimientos, dejando en tono rojo las grafías (Figura 2 y Tabla 5).

Figura 2.

Captura de pantalla -Iniciando plan de análisis


<p><i>La primera pregunta sería qué es para usted la paz.</i></p> <p>1 La paz es como sentir tranquilidad consigo mismo y con las demás personas.</p> <p><i>Qué prácticas de paz ha observado en su familia los últimos meses.</i></p> <p>2 Allá no hay trifulcas, no hay peleas, allá como que dialogan más.</p> <p><i>Qué prácticas de paz ha observado en el colegio, en los últimos meses.</i></p> <p>3 En mi salón como que nunca hay paz (risas). Pero en el colegio, sí, claro; se</p> <p>4 han dado actividades, en donde entre las personas, se aporta entre ellos para</p> <p>5 las actividades y todo.</p> <p><i>Qué prácticas de paz ha observado en la comunidad, en la vereda, en el pueblo, en los últimos meses.</i></p> <p>6 Antes se la pasaban peleando entre ellos, y ahorita ya no, la pelea no, y uno ve</p> <p>7 que hay colaboración, que cualquier cosa que una persona necesite, se ayudan</p> <p>8 mutuamente. (...) La gente se ha dado cuenta que no siempre uno va a estar</p> <p>9 bien, y en cualquier momento va a necesitar de ellas. (...) Enseñar a las</p> <p>10 personas que uno puede trabajar en equipo, sin necesidad de pelear; dejar de</p> <p>11 ser tan egoísta, tan prepotente. (...) Hay que dar confianza (...), porque si hay</p> <p>12 confianza, va a ver una paz, va muy de la mano con la paz.</p>	<p>D Docente Primer sentimiento</p> <p>D Docente Paz interior</p> <p>D Docente PRÁCTICAS-PAZ-COLEGIO</p> <p>D Docente Colaborar</p> <p>D Docente PRÁCTICAS-PAZ.COMUNIDAD</p> <p>D Docente Altruismo para sentir la paz- SENTIMIENTOS ALTRUISTAS-PAZ.COMUNIDAD</p> <p>D Docente Confianza: Emoción que enruta a la paz</p> <p>D Docente Confianza como emoción positiva consciente y voluntaria. EMOCION-PAZ-COMUNIDAD</p>
---	---

añol (América latina)

Fuente: Archivo del autor

Tabla 5

Ejemplo de empleo de Matriz durante el análisis

Categoría: RS de paz desde los sentimientos		
RELATO – DATO	CÓDIGO	Dibujo y/o Texto narrativo vinculante
<p>La paz es como sentir tranquilidad (Línea 1)</p> <p>(...) poder dormir tranquilo, tener mi conciencia bien, me parece que eso me genera bastante paz (Líneas 131 y 132).</p>	<p>F-11-ST-17</p> <p>F-11-VL-17</p>	 <p>Realizado por: F-11-ST-17</p>

Fuente: Elaboración propia.

e. Codificación selectiva

Los referentes teóricos que responden a la investigación, encuentran su decidida importancia en esta etapa denominada codificación selectiva. Al final de la ruta se pretende perfeccionar el análisis la manera como las categorías consolidan el esquema conceptual en torno a una idea central que las reúne y las explica informando posibles variaciones entre las mismas sin dejar a un lado la oportunidad de demostrar coincidencias, similitudes o diferencias.

f. El papel de la teoría fundada

Durante el proceso de análisis de la información los objetivos propuestos activando la ruta, se abordó la teoría fundada especialmente alrededor de sus postulados que destacan la relación entre los datos recolectados en contextos reales y los métodos empleados para conseguir la fiabilidad y validez del estudio; además, es el respaldo para que los datos generen comprensiones y revelan conocimientos para que cualquier acción sea significativa (Strauss & Corbin, 2016).

En fin, desde la integración de los datos que giran alrededor de cada una de las categorías, es como se consigue un posterior ejercicio comprensivo de la información recabada y su descripción.

A partir de las categorías iniciales, se aborda la fragmentación de los datos. En esa medida, en el capítulo de los hallazgos se da paso a la presentación de las voces de los estudiantes en forma de texto descriptivo. Tras mencionar las categorías de análisis, se indican las tendencias halladas, relacionándolas con los fragmentos de los relatos de los participantes, y con los dibujos o relatos de los estudiantes.

De esa manera es como se generaron los datos sobre las creencias, sentimientos y prácticas de los actores sociales, alrededor de la percepción que han construido de la violencia, pero también de la paz. Cada categoría sostiene una descripción que el investigador requiere de los referentes

teóricos; sin embargo, esta lectura y su exposición respectiva, se realiza en el análisis interpretativo que motiva el apartado denominado Texto Interpretativo.

Los relatos surgidos en medio de las entrevistas, y expresiones escritas por los estudiantes, son empleados para obtener el texto descriptivo; sin embargo, en ocasiones se rememoran en el texto interpretativo, para apoyar su lectura. Queda claro que el propósito de este apartado, gira alrededor de la descripción literal de los relatos más dicentes, tanto de las entrevistas, como de los relatos o productos textuales de los estudiantes, destacando temas comunes, patrones frecuentes y tendencias, e ilustrándolos con las imágenes o dibujos que ellos produjeron en los talleres.

A cada uno de los actores se le ha asignado un código de identificación, de modo que es posible preservar la identidad de los participantes. Al exponer los datos hallados, se presenta la voz del actor, acogiendo aquel código. Para facilitar la descripción del dato, cada fragmento textual de la entrevista o del relato (manuscrito) del estudiante, se expone entre comillas, indicando, además del código, si se trata del relato personal o de la entrevista (tratándose de la entrevista, se indica el número de la línea transcrita inmediatamente antes de cerrar el paréntesis).

A medida que se avanza en la lectura descriptiva de las expresiones halladas dentro de los textos escritos, incluyendo entrevistas, se descubre la relación de esos fragmentos, con los dibujos compartidos por los estudiantes. Sin más introducciones, se presentan de manera descriptiva los datos sobre las creencias, sentimientos y prácticas de los actores sociales, exhibiéndose así la percepción que han construido de la violencia y de la paz en los ámbitos de la familia, la escuela y la comunidad.

4.8. Consideraciones éticas

Por tratarse de sujetos humanos menores de edad con quienes se llevó a cabo esta investigación, se desea así registrar las consideraciones éticas en este apartado para su especial protección. El estudio se enmarcó en la Ley 1098 de 2006, dado que los niños y niñas menores de edad narraron experiencias, prácticas propias y de sus cercanos, sentimientos y creencias particulares, por lo que se considera impropio revelar sus identidades mientras que se decide guardar reserva sobre la misma.

Es importante considerar que existen riesgos potenciales para los involucrados en este estudio, y exponerlos con anticipación, minimiza su acción.

Los riesgos a los cuales se hace referencia, son la estigmatización, la discriminación y los prejuicios; por lo tanto, los criterios éticos que rodean este acercamiento académico son los siguientes:

- La privacidad: Cada menor de edad que participó en este estudio, contó con la posibilidad de limitar la información personal que fue brindada en entrevistas y talleres.
- Confidencialidad de datos: Este estudio no revela la identificación de los participantes. El investigador se abstiene de brindar aquella información a través de la cual sea identificable el participante (nombres, apellidos, lugar de residencia, comunidad o cualquier información a través de la cual sea identificado entre las personas con quienes se comparte la información.
- Anonimato: Por precauciones éticas y legales, se acoge la exposición únicamente de datos anónimos de los participantes en este estudio. El investigador indica datos

individuales, empleando siglas de manera que se observe la edad, el sexo y el grado de escolaridad, exclusivamente con interés académico.

Así se aclara que la presente investigación preserva la privacidad de los actores sociales ofreciendo garantías frente a potenciales riesgos relacionados con la invasión de la privacidad y la vulneración de la confidencialidad. Antes de materializarse las entrevistas semiestructuradas, los padres de familia han firmado un formato de consentimiento, en el cual se especifica el anonimato, como protección a la intimidad.

Capítulo Cinco

V. Hallazgos de la Investigación

5.1. Descripción de Actores y Escenarios

5.1.1. Descripción de los actores

Los actores sociales cursan durante el año lectivo 2019 los grados séptimo y undécimo, contando con un total de 10 participantes: 6 hombres y 4 mujeres; el promedio de edad de los estudiantes del grado séptimo, es de 13 años; la edad promedio de los del grado undécimo, es de 17. El total de ellos pertenecen a hogares ubicados en el estrato 1.

De acuerdo con la información ofrecida en documentos institucionales, los participantes conviven en condiciones propias de la cultura local, en familias en las cuales el ingreso económico proviene de uno de los miembros de la casa, cumpliendo labores propias del campo, o del sector comercial del municipio, por lo general; no todos poseen casa propia, y en sus hogares, se vive con modestia.

Según las expresiones de los estudiantes que participan en la investigación, en algunos de los hogares, se detecta que el padre (el varón), no continúa haciendo presencia en la familia; es común ver el hogar al cuidado de la madre o de otra persona de género femenino. Estos aspectos comunes conducen al esclarecimiento de las RS que se originan en ellos, y que se sostienen hasta la secundaria.

El mismo número de actores (3) que hacen parte de una familia nuclear, se incluyen en familias extensas, es decir, con uno de los progenitores ausentes, posiblemente padrastros, hermanos, sobrinos y tíos; los otro cuatro actores, integran familias monoparentales.

A continuación, una descripción más específica de cada uno de los actores:

Grado 7

Masculino

- M AB-13: 14 años, reinicia el grado séptimo; vive con la mamá, el papá y dos hermanos menores; desde primaria ha tenido procesos institucionales por agresiones físicas y verbales, dificultades en las relaciones con los compañeros, dificultades comunitarias, peleas con vecinos, reportes de procesos en comisaría de familia y 3 días en hogar de paso. Es un estudiante que cumple con sus deberes académicos. Lleva toda la vida académica en la Institución y toda la vida en el municipio de Tesalia.
- M 7 CD-13: 13 años; reinicia su grado séptimo; en condición de discapacidad física (desviación de la columna); sufrió pérdida del padre (quien era docente) a los 5 años y no vive con la madre, ya que reside en otro municipio; no tiene hermanos; vive con una tía desde hace 7 años (ella es enfermera desde hace 7 años -realizó 11 de secundaria y técnico en enfermería). Lleva toda la vida académica en la Institución y toda la vida en el municipio de Tesalia.
- M 7 EF-13: 13 años; nacido en Tesalia, ha vivido 13 años en Tesalia, vive en zona urbana, con la mamá que trabaja en un restaurante (realizo 11 de secundaria), padres separados desde hace 10 años, el padre vive en otro municipio (realizó 10 de secundaria), tiene un hermano menor que estudia en grado quinto.

Femenino

- F 7 GH-11: 11 años, padres separados en 2019; vive con su madre quien trabaja en un supermercado y siendo bachiller, cursa un tecnólogo; la acompaña también su

hermana quien cursa noveno; Proviene del municipio de La Plata, desde hace 5 años está en Tesalia, siempre en la Institución.

- F 7 IJ-14: 14 años, vive con los padres, en zona rural del municipio (Alto de la Hocha), proviene de una sede rural; su padre y su madre estudiaron hasta quinto de primaria, él es agricultor y ella ama de casa; toda la vida ha estado en Tesalia. Siempre ha estado en la Institución.

Grado 11

Masculino

- M 11 VL-17: 17 años, tiene repitencia en grado sexto y cuarto de primaria; la madre murió cuando él tenía 10 años; vive con el padre que es adulto mayor dedicado al sector comercial, quien cursó hasta grado séptimo; tiene 3 hermanos, dos de ellos ya son adultos y cada uno con su propio núcleo familiar, el menor cursa grado cuarto; llegó a la institución en grado séptimo proveniente de la otra institución del pueblo. Ha vivido toda la vida en el municipio.
- M 11 MN-17: 17 años, vive con la mamá quien es ama de casa (realizó hasta grado 11 de secundaria), el papá que trabaja como comerciante (realizó técnico en administración) y una hermana menor que estudia grado séptimo; ha estado toda la vida escolar en la Institución; vive en zona urbana.
- M 11 OP-17: 17 años, nacido en Tesalia, ha vivido todo el tiempo en el municipio, vive en zona urbana, con el papá que trabaja en independiente (realizó hasta grado 9 de secundaria), la mamá que es ama de casa (realizó hasta grado 8 de secundaria), la hermana que es enfermera y su sobrina que está en hogar de bienestar.

Femenino

- F 11 QR-16: 16 años, nacida en Tesalia, ha vivido 16 años en el Municipio, vive en zona urbana, con la mamá (realizó hasta grado 11) que presenta problemas de salud física incapacitantes y dos hermanos, uno mayor (que estudia sabatino en grado 9) y otro menor que estudia en grado 5; los papás han estado separados 12 años.
- F 11 ST-17: 17 años, nacida en Tesalia, ha vivido siempre en el municipio, radicada en zona urbana, convive con una tía que es ama de casa (realizó hasta 9 de secundaria) hace 1 año; lleva 2 años sin vivir con la madre (que es ama de casa) y una hermana (que estudia 5 de primaria); los padres son separados hace 15 años y el padre vive en otro departamento.

Este hallazgo ratifica información hallada en los documentos institucionales, en cuanto a que las familias de la localidad de Tesalia, también padecen la ausencia del Estado, y pocos son los proyectos de vida presentados para los egresados (Proyecto Educativo Institucional -PEI, 2010).

Para ampliar la descripción con la que se ubica el entorno de los hallazgos, se dedica el siguiente apartado del presente capítulo, al escenario departamental, y al contexto municipal.

5.1.2. Descripción de escenarios

La presente investigación responde al contexto que rodea al municipio de Tesalia, localidad ubicada al sur del departamento del Huila. De esta manera, se describe en este primer aparte, información general en torno al Huila, para terminar, abarcando datos claves que sitúan a Tesalia y, posteriormente, detalles que describen a la Institución Educativa El Rosario, sede escolar en donde se plantea esta propuesta.

Departamento del Huila

Puede empezarse por señalar que el departamento del Huila se encuentra ubicado al sureste de Colombia.

Su capital es Neiva, con una superficie de 19.900 Km² que representa tan solo un 1.8% de la superficie total del país. Al norte limita con los departamentos de Cundinamarca y el Tolima, al sur con los de Cauca y Caquetá, al oriente con Meta y Caquetá, y hacia el Occidente con Cauca y Tolima. La economía de este departamento está basada principalmente en el sector agropecuario y el producto que más incide es el café (Arbeláez, 2017).

La geografía del departamento la resume Torres (2001), cuando expresa que en el Huila “existen tres grandes espacios naturales: el río, el desierto y la sierra” (p. 52), considerándose estos como espacios culturales alrededor de los cuales gira desde antes de ser parte de la colonización, todo lo relacionado al poblador de estas tierras: su cultura (incluso la ancestral), su economía y hasta su comportamiento; Torres (2001) señala que precisamente es alrededor del río Magdalena, del desierto y de la sierra, que el habitante del Huila toma sus rasgos propios, se caracteriza y se viene organizando en todo: “propiedad y usos de la tierra, tipo de familia, analfabetismo, concepciones religiosas y políticas” (p. 52).

En sí, el Huila, como departamento, es bastante joven: tan solo en el año de 1905, logró ser reconocido como tal, cuando fue separado del Tolima. Para ese año, se contaba en Colombia con la Constitución de 1886, desde donde se proclamaba la división territorial, pensando con ello en “garantizar los equilibrios políticos regionales entre liberales y conservadores para fortalecer el gobierno central y permitir su tarea” (Torres, 2001, p. 51), más que en “tener en cuenta las trayectorias históricas de las regiones y sus identidades culturales” (Torres, 2001, p. 51).

Puede, con lo mencionado por Torres (2001), relacionarse el contexto departamental con los temas que se consideran en el presente estudio, considerando de entrada, que la paz ha sido un deseo algo escondido, algo opacado, si se prefiere, en razón a que la violencia ha marcado a esta región por siglos; un ejemplo de ello, fue la contienda política bipartidista a la que llegó a ser sometido desde la segunda mitad del siglo XIX.

El Huila, por su ubicación, pudo haber conseguido desde finales del siglo XIX mejor comunicación con el centro del país; sin embargo, la historia muestra que no lo fue; el Huila se dedicó a la agricultura y, en pastos bajos, a la ganadería; desde sus inicios, el temple conservador se impuso, aunado a la fuerte influencia de la iglesia católica.

Sin embargo, hechos históricos claves como fueron la llegada del tren, la prensa diaria, la repercusión de la radio, el acogimiento del cine y el surgimiento de emisoras locales, cambiaba la mentalidad a gran parte del territorio nacional; pero el Huila seguía, cultural, económica y socialmente hablando, bastante ceñido a los principios conservadores, aun cuando contó pronto con la carretera a Bogotá, la ubicación de torres repetidoras y la llegada de los teléfonos automáticos; además, no pasaron muchas décadas hasta ser testigo del acceso a satélites, y del acogimiento de los teléfonos celulares y de la posterior inmersión de la red de internet (Torres, 2001).

En realidad, el contacto del Huila con las ofertas de la televisión por cable, fue uno de los primeros pasos para que el joven departamento comenzar a desterritorializarse en lo cultural. Una década antes de cerrar el siglo XIX, comenzó el Huila conscientemente a conectarse con la capital del país, y con el resto de la geografía colombiana; la comunicación con el mundo, se dio casi que a la vez (Torres, 2001).

Es a raíz de la explotación petrolera, la generación de energía y los cultivos ilícitos, que se descubre otro tipo de empuje en los pobladores del Huila; comienza a dar otro vuelco a la región; con ello se dan nuevas alternativas de producción económica en el territorio huilense. Además, pareciera, darse nuevos partidos políticos y cívicos, aunque en el fondo las hegemonías conservadoras de la región, se sostuvieran; a la par, surgen nuevas confesiones religiosas al lado de la religión católica (Torres, 2001).

El municipio de Tesalia

El municipio de Tesalia fue fundado el 22 de abril de 1775. De origen indígena descendiente de los Pijaos, su historia se remonta alrededor del año 1600, cuando los españoles hicieron las primeras incursiones por estas tierras, a las que llamaban Banyó. Banyó era un cercado que correspondía a la tribu Pijao, comandado por el Cacique Dura, localizado sobre el camino que los conducía a Popayán e, incluso, a Quito. El chiquero estaba construido por inmensos guayacanes en forma circular, coronados por calaveras que, según las crónicas halladas, pertenecían a españoles sacrificados en los caminos, y muertos de guerras pasadas. Los Pijaos era una comunidad guerrera, incluso la señalan con costumbres antropófagas; empleaban las lanzas, dardos, hondas, piedras y macanas. De acuerdo a los testimonios hallados, este sitio fue conocido como Carnicerías; y solo mencionarlo, ya le significaba peligro para los transeúntes que viajaban por Neiva hacia Quito. Algunas pequeñas expediciones desaparecieron misteriosamente. Parece que aquí se gestaron los ataques y destrucción de las ciudades de Neiva, en 1570, San Vicente de Páez en 1572, Plata Vieja (La Argentina), en 1571; se tiene como otras evidencias de la antropofagia de los Pijaos, el testimonio del capitán Diego Bocanegra que dice: “Los Pijaos comen carne humana, tienen carnicerías públicas y venden muchachos cautivos” (Proyecto

Educativo Institucional -PEI, 2010, citando la página oficial de la Alcaldía Municipal de Tesalia Huila, 2010).

Por su parte, Tesalia es una localidad caracterizada por su gran variedad de paisaje, tipos de relieve, litologías, suelos y unidades morfoestructurales. Este municipio huilense limita al norte con el municipio de Íquira, al sur con Paicol, al occidente con el municipio de Nátaga y al oriente con los municipios de Yaguará y Gigante (Alcaldía Municipal de Tesalia, 2018).

La “Capital taurina del departamento del Huila”, como se le conoce, deja que visitantes y residentes disfruten de eventos taurinos que mueven, en parte, su economía; también lleva este apelativo para representar la actividad ganadera que ocupa un interesante renglón en su desarrollo, junto a la explotación de fosforita, y diversos cultivos agrícolas, dejando claro el papel fundamental de la ocupación del suelo, aunque dicha producción minera, se encuentra generando graves impactos ambientales adversos que perjudican la salud de los habitantes en los sectores urbano y rural, y que la explotación de especies vegetales maderables se está dando sin el control adecuado (Alcaldía Municipal de Tesalia, 2018).

Los tesalenses comienzan a hacer consciencia de que su localidad hace parte de una región estratégica para el departamento, especialmente porque será paso obligado de su primera salida al mar por vía terrestre pavimentada, dándose así la oportunidad para que los diversos recursos minerales que posee el municipio, explotados de manera técnica y racional, se comercialicen con destino a las economías de los países de oriente. Mientras tanto, los productos agrícolas tienen proyección en el occidente colombiano. Así, el desarrollo de actividades agropecuarias y mineras con mercados asegurados para los bienes finales, se concibe como fuente de solución para la diversidad de la problemática que presenta Tesalia (Alcaldía Municipal de Tesalia, 2018).

Preocupa aún, la falta de cobertura en materia de salud subsidiada, agua potable, educación básica y superior, al igual que la calidad del empleo formal, para atender más de 9000 habitantes que componen el municipio (Alcaldía Municipal de Tesalia Huila, 2010). Los análisis que se han levantado sobre el municipio de Tesalia, señalan que es necesario fortalecer los procesos de participación ciudadana en temas ambientales, especialmente relacionados con la sensibilización a la comunidad sobre la importancia de la conservación del hábitat. Esa es una de las razones para que la Institución Educativa El Rosario, perfile a su egresado, como una persona líder, investigativa, culta, capaz de participar democráticamente en la toma de decisiones que redunden en el beneficio de su comunidad, del departamento y de la nación (PEI, IE El Rosario, 2010).

Institución Educativa El Rosario

La Institución Educativa El Rosario, es una Institución de naturaleza oficial y de carácter mixto. Sus directrices se enmarcan dentro de los fines del sistema educativo colombiano y, en particular, de los objetivos del nivel Preescolar con metodología CIDEP, Básica, Media y principios de los programas curriculares exigidos por el Ministerio de Educación Nacional. Sostiene aspectos pedagógicos y metodológicos en atención a las actitudes, intereses, necesidades y expectativas de la comunidad educativa y en general de la zona de influencia de la institución en procura de hacer de ésta, un centro de promoción, bienestar y desarrollo humano y divulgador de la cultura que lo identifica.

La Institución Educativa El Rosario, centra su atención fundamentalmente en el desarrollo integral del estudiante, al cual se le permite realizarse a partir de sus propias experiencias y apropiación de los conocimientos en función de la problemática del medio y de los adelantos de

la ciencia y tecnología en los cuales participan directamente todos los estamentos de la comunidad educativa, dentro de un ambiente de sana convivencia.

La Institución como tal, garantiza principios alrededor de la comunicación, la justicia, la solidaridad, el trabajo cooperativo y activo, la investigación, la promoción, la autonomía, el respeto a las opiniones, a las diferencias y el derecho a la crítica, como el de la formulación de soluciones en la toma de decisiones (PEI, IE El Rosario, 2010).

La Institución tiene el compromiso de formar una persona con valores, hábitos y destrezas en lo social, ético, moral, religioso, cultural, intelectual y democrático, de manera que desarrolle sus potencialidades, enmarcándose dentro de los siguientes fundamentos: Sociológicos, epistemológicos, psicológicos, pedagógicos y axiológicos (PEI, IE El Rosario, 2010).

Actualmente, la Institución Educativa El Rosario, ubicada en el municipio de Tesalia, se caracteriza por ser un establecimiento que busca abrirse el campo laboral, enfatizando en el desarrollo deportivo y cultural, y propendiendo por mejorar la calidad educativa. Cuenta con dos docentes para el nivel preescolar, 13 docentes para la Básica Primaria, 18 docentes para la Básica Secundaria y Media Académica, 2 Ingenieros de Sistemas para la Media Técnica, tres Directivos Docentes, 8 Administrativos y 1006 estudiantes.

5.2. Representaciones Sociales de La Paz y la Violencia desde las voces de los estudiantes

En atención a los referentes teóricos incluyendo los antecedentes investigativos, el proceso de recolección de la información durante el presente estudio contó con la participación de diez estudiantes de grados séptimo y undécimo de la institución educativa El Rosario del municipio de Tesalia, departamento del Huila, momento en el cual se ratificó que las representaciones sociales

de los estudiantes se construyen alrededor de tres ámbitos: El familiar, el escolar y el entorno comunitario.

5.3. Representaciones Sociales de Violencia

El trabajo de campo alcanzado con el presente estudio que recoge las entrevistas, los autorregistros y los dibujos de los estudiantes, permite comprender las representaciones sociales sobre la Violencia construidas por los actores en los ámbitos familiar, educativo y comunitario; sin embargo, la información recolectada permite develar datos que guardan similitudes entre sí, dando lugar a la conformación de categorías.

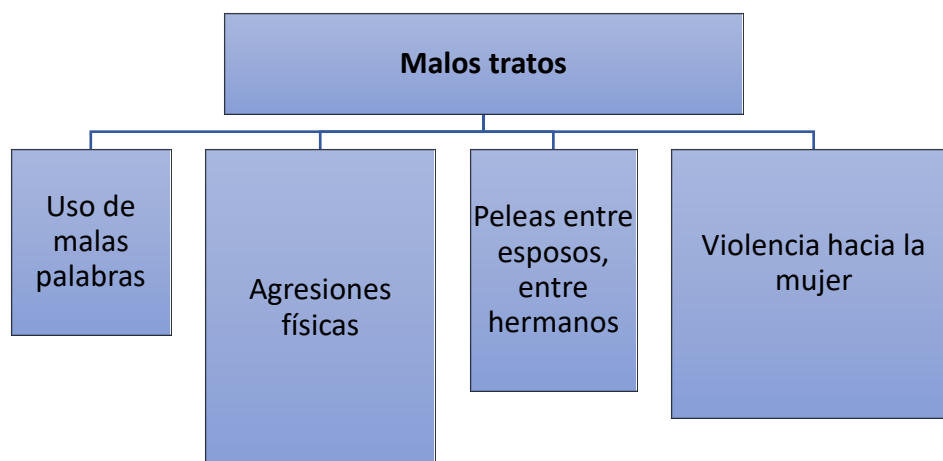
En esa medida, se relacionan a continuación las representaciones sociales que por su grado de relevancia se agrupan en tres categorías de estudio: Prácticas, sentimientos y creencias.

5.3.1. Representaciones sociales de Violencia alrededor de las prácticas

La primera tendencia que surge se inclina a mostrar que la violencia en los tres ambientes indagados: familia, escuela y comunidad es reconocida dentro de la práctica, de **Malos tratos** (Figura 3).

Figura 3.

Categoría de Violencia “Malos tratos”



Fuente: Elaboración propia

Esta categoría surge en función del escenario familiar, cuando la describen en su cotidianidad como una práctica vinculante al interior de sus hogares: mencionan que la violencia se manifiesta con malos tratos en forma “verbal; demasiado, yo creo” (F-11-ST-17, 10); señalan que sin distinción de edad o género, en las familias se acude al “uso de malas palabras; (...) hijo’emadre, maricada, hijo’epu, gonorrillo, (...) (F-11-ST-17, 18-26).

Según relatan, no solo es la agresión verbal sino también la física y no es solo protagonizada por un género, ni solo vivenciada entre adultos: “cuando se ponen a pelear los esposos, los hermanos; (...) por a veces son los hombres, pero por a veces son las mujeres. (...) le pegan, le dicen malas palabras (...), son groseros, les dicen malas palabras a los papás, se portan mal (...)” (M-7-AB-13, 27-30).

En dicho contexto del núcleo familiar, los escolares detectan con prevalencia prácticas de violencia contra la mujer, representación reflejada en sus expresiones gráficas, como se aprecia en algunas de los dibujos para participar en este estudio.

Se refieren testimonios como los siguientes:

- “Entre parejas no se entienden; todo se acaba; pero las mujeres aguantan, siguen aguantando, ¿sí? Tal vez por no perder la casa, por no hacer sufrir a los hijos, ellas aguantan, aguantan todo el maltrato, la violencia” (M-11-MN-17, 9-11).
- “(...) en algunas familias, sí he sabido que le pegan a los niños” (M-11-MN-17, 50).
- (...) ayer hubo una discriminación hacia mí; (...) qué día salí a verme con ‘XX’* y con unos amigos; y como XX le tira pa’ las dos patas, entonces de una vez soltaron a regañarme y a decirme cosas, que yo ya era el novio de él, (...); todo el mundo diciéndome eso: Y ayer fui donde mi tía YY* y de una vez diciéndome que yo era el novio de XX* (...), y que si eso era verdad (M-11-OP-17, 8-17).
- “una de las violencias, es la violencia verbal, insultos, degradaciones; y violencia física, no he tenido, no he vivido, ni he visto, eso sí, como que se ha acabado; ya no pelean físicamente, sino pelean generalmente verbal y por chat, pero, esos son los tipos de violencia” (M-11-VL-17, 10-13).
- ¡Uy no! Los hombres son muy, les hacen mucho bulling a las mujeres” (F-7-GH-11, 13); la estudiante enfatiza en la violencia materializada en los apodos, asegurando que estos apodos se relacionan “con lo que uno haga o deje de hacer, con las características del cuerpo, con algo, ellos siempre se tienen que inventar algo, al que menos uno piensa, ellos comienzan a decirle apodos, (...) ¡Es que ellos molestan mucho! Comienzan a joderlo a uno, (...) son fastidiosos, todos los del salón” (F-7-GH-11, 17-22).

*Se omite el nombre por respeto a la intimidad.

- “el bullying; eso es lo que aquí yo veo mucho, eso es demasiado (...); la burla, burlarse de los demás, decir cosas que no son; por ejemplo, ya yo lo estoy viviendo harto” (M-11-OP-17, 14-16).
- “verbal, (...); malas palabras, insultando, apodos” (M-7-CD-13, 1), que se practica en la institución educativa El Rosario, del municipio de Tesalia.
- “yo le digo cosas, cosas, cosas a ella (...). Cosas como mamacita, como, si, eh, molestándola a ella (...) a ella no le gusta y pues, (...) la ofende, porque ella dice que no le gusta esa recocha, que yo no sé qué, (...) que le daña alguna parte de ella, qué parte le podría estar dañando de ella” (F-11-QR-16, 23-31).

En los ámbitos familiar, escolar y comunitario, los participantes refieren las prácticas de violencia como se exponen en las figuras 4: maltrato físico cuando le dobla con fuerza el brazo, verbal cuando le grita y violencia contra la mujer cuando ejerce el poder físico y verbal, 5: maltrato físico con golpes: daño físico con lesiones visibles en el rostro de una mujer ocasionadas por una mano cerrada y 6: verbal con expresiones como no puedes, ríndete y basura y con unas equis en los ojos de la mujer “cegandola”, quitándole la vista, limitándola.

Las narraciones plasman una distinción de género en las representaciones sociales en su dimensión de prácticas, para las mujeres los malos tratos son más relacionados a la violencia hacia la mujer tanto física: golpes con daño al cuerpo, como la verbal: burlas generalmente hacia el cuerpo y la descalificación. Para los hombres se relacionan más las prácticas de violencia de padres hacia los niños (hijos) o la pareja (esposa). No se encuentran distinciones desde el grado escolar.

Figura 4.

Maltrato en la familia



Fuente: Realizado por M-7-EF-14

Figura 5.

Violencia en la escuela -Las prácticas



Fuente: Realizado por M-7-CD-13

Figura 6.

Violencia en la escuela: Otras prácticas



Fuente: Realizado por F-11-ST-17

Ante la pregunta del investigador relacionada con prácticas o actitudes violentas apreciadas en el ámbito escolar, se encuentran posiciones como estas:

- “(...) en el colegio, no he encontrado mucho. De pronto peleas” (M-11-MN-17, 2-3); esa naturalidad la reiteran en su discurso cuando se atienden frases como “en el colegio, no” (M-11-MN-17, 8), para asegurar que no hay violencia en su estamento educativo.

Sin embargo, se halla que en ocasiones hacen alusión a eventos conflictivos entre vecinos (Figura 7), y en otras expresiones suelen trasladarse a las prácticas violentas vividas en el país.

- “lo que más he visto es violencia verbal; ya la violencia física es más en fiestas, pero ya es cuestión de tragos, eso es ya, yo creo que ya estaría en otra cosa” (M- 11-VL-17, 26-28).

Figura 7.

Violencia en la comunidad -Las prácticas



Fuente: Estudiante participante, sin señalar autoría

Los estudiantes rememoran prácticas ligadas a las relaciones interpersonales entre vecinos, con tintes de intolerancia o de búsqueda del orden y del respeto colectivo:

- “alguien puso música duro o que, si así, y comienzan a llamar los demás entonces se ponen a pelear (...) alguna gente pone música muy de mañanita y se ponen a llamar a la policía y desde ahí se comienzan a pegar, que porque no lo dejaron” (M-7-CD-13, 18-21).
- “Pues acá casi no he visto, he visto como dos casos no más, pues un día un señor le estaba pegando a una señora y mi mamá ese día se dio cuenta y alertó a todo mundo, los vecinos llamaron a la policía y la policía no sé en dónde estaba, entonces un primo mío los llevó donde estaba y pues el señor le pegó muy feo a esa señora” (F-7-GH-13, 45-47).

En la misma tónica, otro estudiante describe:

- “Una pequeña discrepancia entre dos personas; que la vecina me barrió y me echó la basura aquí, a la otra, y empieza la vecina: ¡Ay vecina! usted me echó la basura, y las palabrotas; y la otra, como también es bien caliente, va a responder con el mismo tono, y con las mismas agresiones, entonces se vuelve una pelea ahí” (M-11-VL-13, 29-33).

Se aprecia, dentro de la información recabada, algunas descripciones de la manera como se practica violencia en las comunidades:

- “generalmente los excluidos siempre son grupos como los gays” (M-11-VL-13, 139-140).

Por otra parte, en momentos en los que trascienden a un escenario más amplio, al país, al mundo, se destacan observaciones que van desde la contaminación ambiental, hasta la violencia a la mujer:

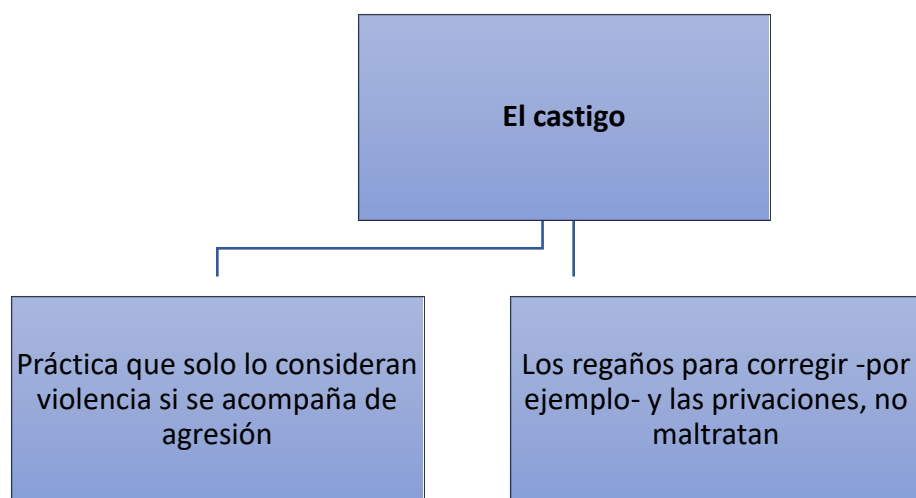
- “Se le está irrespetando digámoslo así y metafóricamente, a la tierra, a la naturaleza, se le está irrespetando sus espacios; mire lo que estamos causando, y a las personas sí claro, indirectamente les afectaría, porque pues la contaminación, sabemos que la selva es un filtro entonces sí, diría que sí es una violencia” (M-11-VL-17, 107-111).

- “ (...) en Colombia, casi todos, la mayoría de los hombres le pegan a la mujer y la mujer no da un punto, no los para para que no le dejen de pegar, ¡Uyyy!, eso es feo” (MF-7-GH-13, 54-55).

Por su parte, al castigo lo señalan como una práctica vinculante, que ocurre hasta con los adolescentes, que la aprecian como cotidiana y no perjudicial del todo, porque, parafraseando a un estudiante, no suele ser acompañada de la agresión; en cambio, es común ver en ellos, la posición de violencia en los castigos, cuando éstos sí se relacionan con la agresión. Por ello, junto a la anterior categoría se encuentra una segunda: se trata de la categoría denominada **el castigo** (Figura 8).

Figura 8.

Categorías de Violencia “El Castigo”



Fuente: Elaboración propia

Sus testimonios son los siguientes:

- “En mi casa no, porque siempre son los castigos, pues son las cosas que me gustan hacer y pues se quita, y no son necesarios, y no están usando la agresión como tal” (M-11-MN-17, 47-49).
- “ya sería pegarle con correa, con ganchos, con chancas, o con palos, que eso sería maltratar al niño” (F-7-GH-11, 164-165).
- “(...) a mí me pegan porque no hago caso, en lo del estudio, tareas” (M-7-CD-13, 8-9).
- “hizo algo mal, se equivocó y lo regañan a uno, lo maltratan” (M-7-CD-13, 11-12).

5.3.2. Representaciones sociales de violencia desde los sentimientos

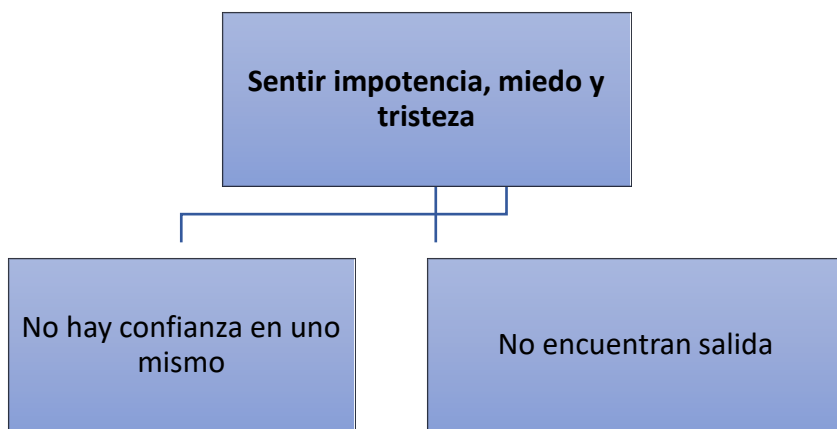
Para hacer referencia a las RS relacionadas con los sentimientos, se devela que éstas se agrupan en la categoría **impotencia, miedo y tristeza** (Figura 9). A través de sus dibujos, refieren sentimientos de impotencia, miedo, tristeza, ante la cotidianidad que sostienen mujeres y niños (Figuras 10 y 11).

En las entrevistas los menores emplean frases como:

- “uno mismo se busca lo que quiere; si uno se porta bien en la escuela, pues no le van a hacer nada de eso; pero si uno se porta mal, pues obviamente” (M-7-AB-13, 31-39).
- Pues ... miedo, tristeza” (M-11-OP-17, 14); “Pues como tal, ...tristeza ¿no? “(M-11-OP-17, 21)

Figura 9.

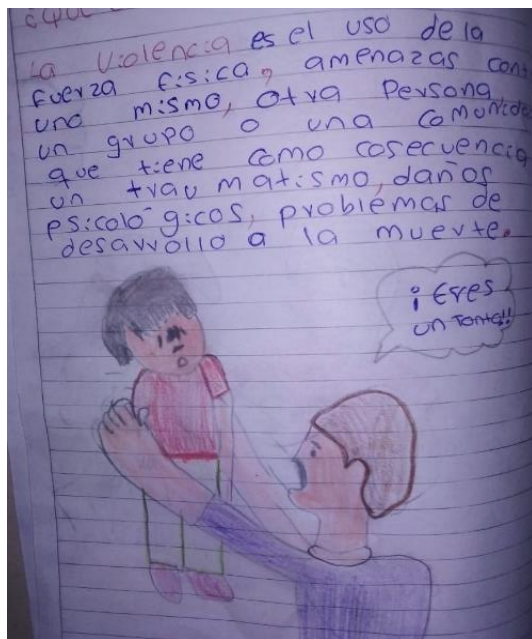
Categoría de Violencia “Sentir impotencia, miedo y tristeza”



Fuente: Elaboración propia

Figura 10.

Violencia en la familia -Lo que sienten los niños frente al maltrato de sus cuidadores, se evidencia una impotencia al estar inmóvil, sin defensa y con la boca de miedo.



Fuente: Realizado por M-11-OP-17

Figura 11.

Violencia en la familia -Maltrato físico y verbal: Mujeres y niños vulnerados. Se evidencia que el agresor se siente feliz con una sonrisa en su rostro al golpear a los otros miembros de la familia, dos niños y la mujer que a su vez reflejan un rostro de tristeza.



Fuente: Realizado por F-7-GH-11

Otros testimonios son los siguientes:

- “Como que hace que varios de ellos sientan miedo de los otros” (M-11-MN-17, 20).
- “En una familia así, los hijos viven en medio de esa violencia y con la que lloran; viven con mucha tristeza, yo lo veo así” (F-11-ST-17, 25).
- “Cuando yo estaba, yo, yo sufría mucho, uy, pero era demasiado, demasiado” (M-11-VL-17, 29).

La impotencia se devela tras expresiones como estas:

- “Y yo veo que un ni pa’ qué quejarse con la profe, si hasta a ella se la vela” (M-7-AB-13, 8); “pues al inicio, se puede sentir algo mal, pero ya cuando vaya haciéndolo así todos los días, ya se va como acostumbrando” (M-7-CD-13, 59-60).

Se refieren sentimientos de impotencia y tristeza:

- “Cada nada lo juzgan a uno (...)” (M-11-OP-17, 22); “se ríen, han aprendido a reírse de uno mismo, y hay otros que (...) quedan tristes” (M-11-OP-17, 47-48).

Otra faceta de esta violencia se refleja a través de la categoría **sentimientos de angustia y de incertidumbre**.

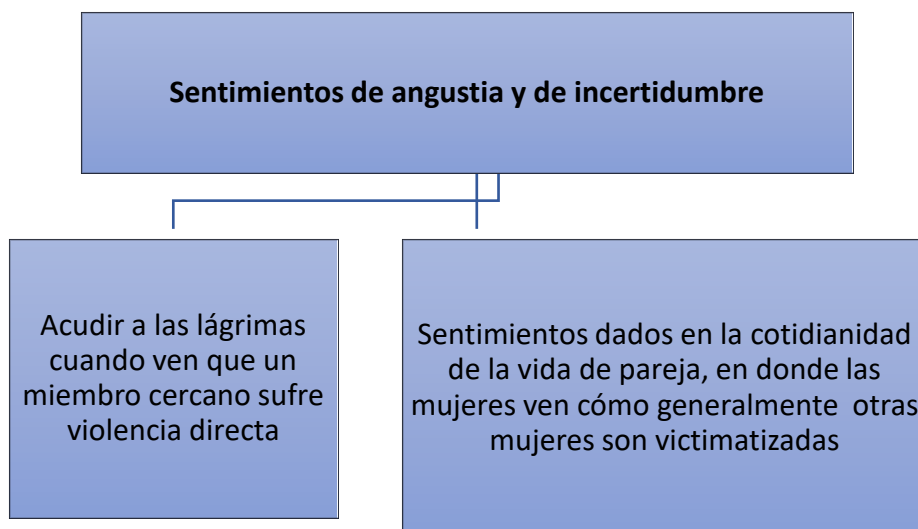
Se refieren que sentimientos de angustia y de incertidumbre se pueden extender a otros miembros de la familia que no reciben violencia, en diversos momentos de las participaciones, entre los que se destacan testimonios como el siguiente:

“En mi familia hay una tía que yo tengo, que a esa sí le pegan: El marido le pega mucho, la trata mal, ¡uy no!, desde que ella convive con ese señor, todavía, le ha pegado, ella no hace nada, mi mamá es preocupada, preocupada por esa señora; le dice que no, que se separe de ese señor y él le pega tanto, que mi mamá a veces también llora de la desesperación, de que le pegan a mi tía, y mis otras tías también han vivido eso, de que los maridos les pegan, pero ya las otras ya comenzaron a ponerle mano firme y ya también, ya pararon eso, ¡pero la otra no! la otra también sigue y le pega, y le pega, y no sale de la casa, y vuelve y entra y le pega, y eso si le hace una comida mal, le bota la comida, ¡se la riega! Qué no hace ese señor, ¡uy no! y mi mamá es como una María Magdalena: llorando ahí por ella, porque ella le da como tristeza que la hermana no haga nada para que deje de pegarle ese señor” (F-7-GH-11, 25-34).

La Figura 12 ilustra esta categoría.

Figura 12.

Categoría de Violencia “Sentimientos de angustia y de incertidumbre”



Fuente: Elaboración propia

Continúan los testimonios:

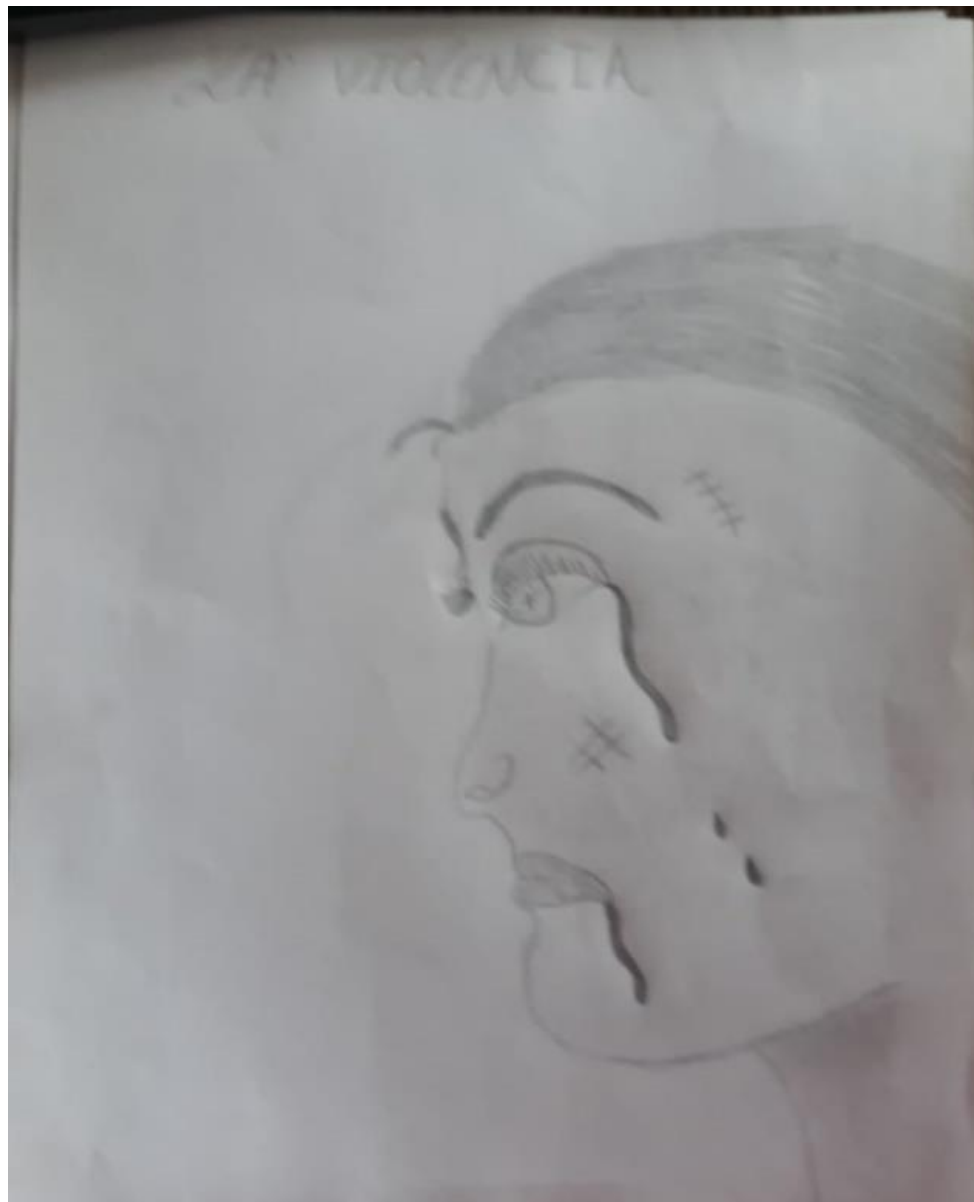
“Cada uno en la casa como que metido en su cuento, y uno no sabe como es que se aguanta una mamá a un hombre que la cela y la tiene a toda hora como vigilada, como decirlo (duda), yo no entiendo porqué siguen viviendo juntos, no sí! No entiendo! Eso es violencia, cierto?” (F-11 ST-17, 10-13).

- “Muy bajas, como que no significan nada, como humilladas” (M-11-VL-17, 62).
- “Me da lástima, porque mis primos también tienen que huir de sus peleas y resolverle y tratar de que ellos estén bien” (F-7-GH-11, 41-42).
- Cuando yo estaba en la escuela, ¡uy! Yo sufría, mucho, mucho, demasiado!” (M-11-OP-17, 52).

En cuanto al que recibe la violencia, se describen sentimientos de angustia (Figura 13); sin embargo, otros manifiestan sentimientos de resistencia: “yo soy quien soy” (Figura 14).

Figura 13.

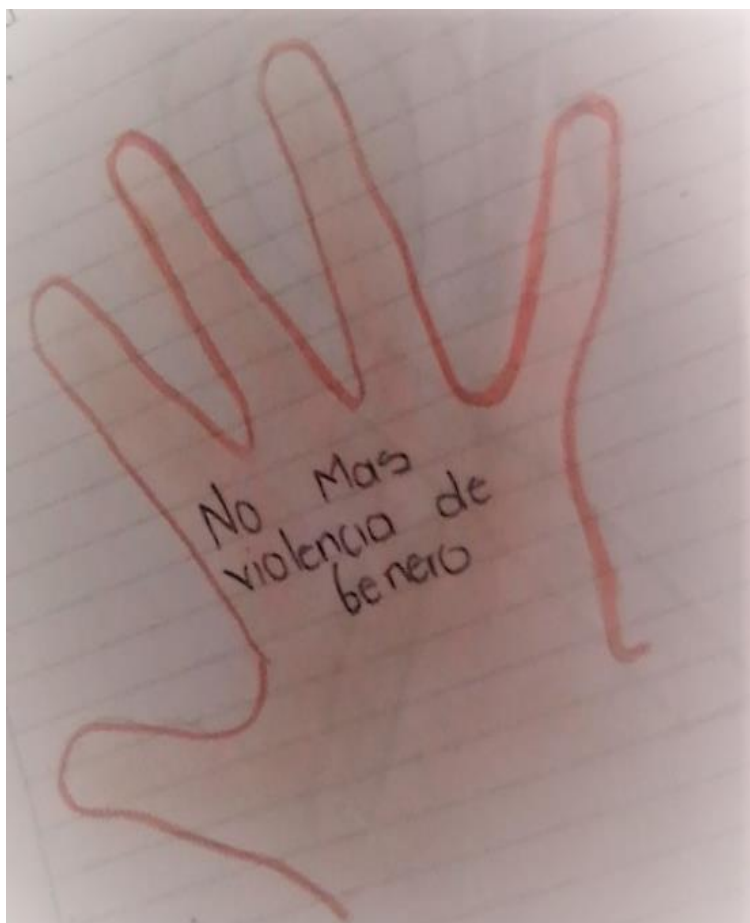
Violencia en la comunidad -Los sentimientos



Fuente: Realizado por M-11-VL-17

Figura 14.

Violencia en la escuela -Los sentimientos



Fuente: Realizado por F-11-QR-16

Otros de los testimonios, son los siguientes:

- “La envidia; que un compañero pueda traer algo y el otro no, entonces el otro se siente como impotente al no conseguir algo, y el otro super importante, entonces yo diría que eso es un detonante, claro que sería también como la falta de tolerancia y de entendimiento” (M-11-VL-17, 14-17).
- “Siento como un poco de compasión por él, sí, porque es que nadie tiene ese derecho de tratar mal a otra persona y menos agredir; sentiría compasión” (M-11-VL-17, 37-38).

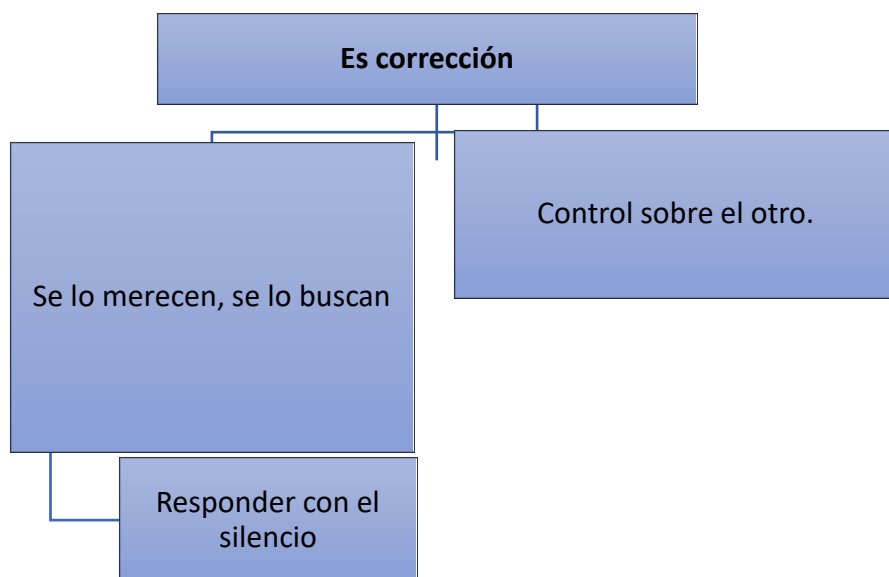
5.3.3. Representaciones sociales de violencia desde las creencias

Las RS de violencia, en torno a las creencias se presentan en los tres escenarios: familiar, escolar y comunitario.

Los estudiantes en su mayoría manifiestan creer que reprender a los niños no es sinónimo de violencia; por lo tanto, la primera categoría de este nodal, se concentra en la creencia consistente en que **Es corrección** (Figura 15).

Figura 15.

Categoría de Violencia “Es corrección”



Fuente: Elaboración propia

Al retomar las entrevistas, los relatos y autorregistros de los participantes, se atienden testimonios como los siguientes:

- “(...) Ahí si depende del muchacho cómo tenga, cómo sea de duro de pensamiento; porque yo conozco gente que con un grito de la de la señora madre, ya realmente se

destrozan, y aunque conozco otras personas que fallen y así le den una -como dice vulgarmente- una muenda, una garrotera, sigue siendo así y tal vez coge escarmiento, o tal vez no” (M-11-VL-17, 124-128).

- “(con una expresión de indiferencia) yo no digo nada, yo no digo nada” (M-11-OP-17, 17).
- “(...hablando de los castigos en la escuela) yo me acuerde en el colegio cuando digamos uno llegaba tarde, pues lo ponían a limpiar, o sea, recoger basura, y cosas así y como tal, y eso yo creo, que nos sirve para que nos concienticemos a no botar más y cuidar, y no genera violencia” (M-11-MN-17, 52-55).
- “(...) Yo he visto y he vivido violencia física en las familias; pero ahora pienso que uno lo miraba como un reprendimiento, y la violencia verbal viene dentro de ese reprendimiento, pero para mí nunca fue violencia cuando me pasaba, (...) me dieron a entender que era como reprendiendo” (M-11-VL-17, 19-22).

“Yo diría que gracias a eso soy una persona correcta. En el momento, sí me causaba daño; pero después, vine a entender que me lo merecía, que era algo correctivo” (M-11-VL-17, 23-25).

Las creencias se concretan en que para los hombres la violencia es una forma común de crianza y resaltan que aportan cualidades para el niño al creer que es una corrección para que sea una buena persona y ante la violencia como forma de corrección se debe responder con el silencio como forma de respeto y determinando la naturalización y justificación de la misma dentro de la relación padres e hijos como forma de controlarlos.

Como segunda categoría se estableció que se cree que en la violencia **El machismo y la discriminación** con base a datos como los sostenidos en las extracciones que se retoman a continuación.

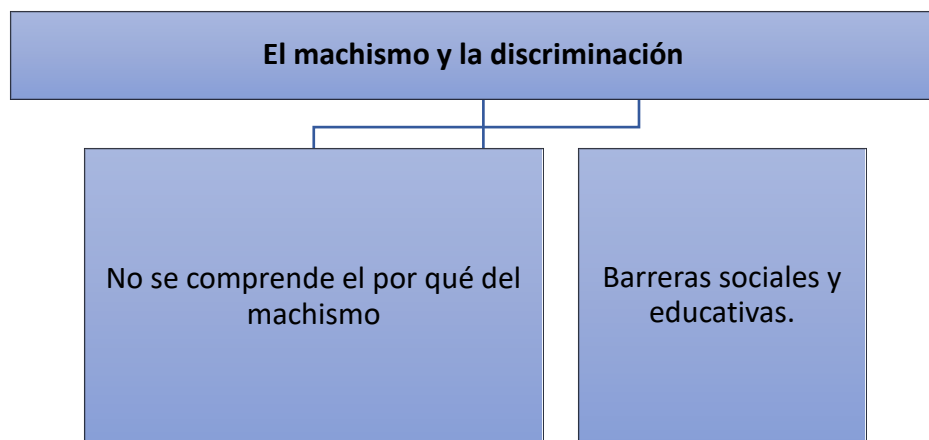
Puede empezarse rememorando el testimonio de la niña que relata la violencia del cónyuge de su tía contra ésta, resalta al lado de los sentimientos que embargan a su señora madre (hermana de la víctima de agresión física), las creencias que rondan alrededor de la situación de violencia familiar:

- “Y pues ella no hace nada porque si hace algo, piensa que si hace algo pues sí, se ponga brava con ella” (F-7-GH-11, 34-35).
- “No entiendo por qué los hombres son tan machistas, les gusta como pegarle a la mujer como para divertirse ellos, y cuando tienen rabia, y una mujer no puede estar con un hombre porque ellos también están celosos, y tanto las celan que llegan, pueden hasta matar a la mujer de los celos que tienen los hombres” (F-7-GH-11, 91-94).
- “Violencia para mí, es todo lo que a uno le pueda afectar y lo coja realmente personal; cuando un muchacho llega a las puertas de una institución y le dicen usted no puede estudiar se siente discriminado, y se va a sentir menos; entonces esa sería una clase de violencia” (M-11-VL-13, 103-105).

La Figura 16 ilustra la segunda categoría que surge alrededor de las creencias sobre violencia.

Figura 16.

Categoría de Violencia “El machismo y la discriminación”



Fuente: Elaboración propia

Las narraciones que evidencian machismo como una creencia de violencia están dadas por mujeres particularmente de grado séptimo donde muestran determina un grado de menospreciar a las mujeres y pasar a vulnerarlas, las mujeres de grado undécimo y los hombres de grado séptimo y undécimo relacionan más la discriminación (donde no valoran el género) de aspectos sociales y educativos (acceso a reconocimiento social).

También se tiene una tercera categoría dentro de las creencias, y esta consiste en el hecho de definir la violencia como una **manifestación del poder** (Figura 17):

Figura 17.

Categoría de Violencia “Manifestación del poder”



Fuente: Elaboración propia

El creerse que ejercer la violencia otorga poder, lo referencian testimonios como este:

- “En el momento de la acción, poder; yo diría que sienten mucho poder; después de eso yo creo que sería un momento de reflexión y dirían como por qué hice eso, pero en su momento, deben de sentir poder” (M-11-VL-17, 59-61).

Se descubre dentro de la información recabada, expresiones como las siguientes para referirse a RS de violencia en la escuela:

- “(...) cuando él va agredir a otra persona pues él no se siente ni mal ni nada, porque él piensa que están bien las cosas que va a hacer (...); porque, de pronto, ya lo ha hecho en otro lado y ya se acostumbró a que las cosas se hacen así de esa manera: (se sienten fuertes)” (M-7-CD-13, 32-36).
- “muy grande, muy importante, porque hace reír a todo mundo y pues haber hecho quedar mal al otro, (...) pero luego se queda pensando, y dirá qué tal que luego me hagan esto a mí” (M-11-OP-17, 27-31). “En el momento de la acción, poder; yo diría que sienten

mucho poder; después de eso yo creo que sería un momento de reflexión y dirían como por qué hice eso, pero en su momento, deben de sentir poder” (M-11-VL-17, 59-61).

Para construir con los datos recabados esta descripción, se rememoran textos literales de las entrevistas, en los que cuales se manifiesta la violencia en la comunidad desde dos creencias:

- “la violencia es una práctica que se utiliza como defensa, pero una defensa que no lleva a nada” (M-11-VL-13, 1-2).
- “la violencia se supone que es para solucionar algo, es un método una práctica para solucionar algo; pero para mí, la violencia trae más violencia, así que no se soluciona nada” (M-11-VL-13, 3-5).

Consolidando, se describe las creencias de la violencia como un método de ejercer el poder, como forma válida de solución de problemas y de defensa, y como una manera irreflexiva de comportarse, esto esta visiblemente relacionado con los relatos hechos por hombres de los dos grados seleccionados séptimo y undécimo, en los relatos de las mujeres no relacionan el poder como una forma válida de violencia pues se concentran en el machismo.

5.4. Representaciones Sociales de Paz

Los fragmentos de texto, las voces (Strauss & Corbin, 2016) e ilustraciones de los estudiantes actores sociales, se consideran con suficiente carga significativa en sí mismos alrededor de la paz, de manera que son traídos a este capítulo tal y como se consiguió con el tópico de violencia.

Las unidades hermenéuticas generadas alrededor de los ámbitos familia, escuela y comunidad, dan cuenta de los diferentes conceptos que surgen de los discursos de los participantes en el estudio, en relación al problema de investigación planteado. En ese sentido, se consigue plena

utilidad del proceso de codificación. Las categorías se amplían en los siguientes apartados alrededor de creencias, sentimientos y prácticas.

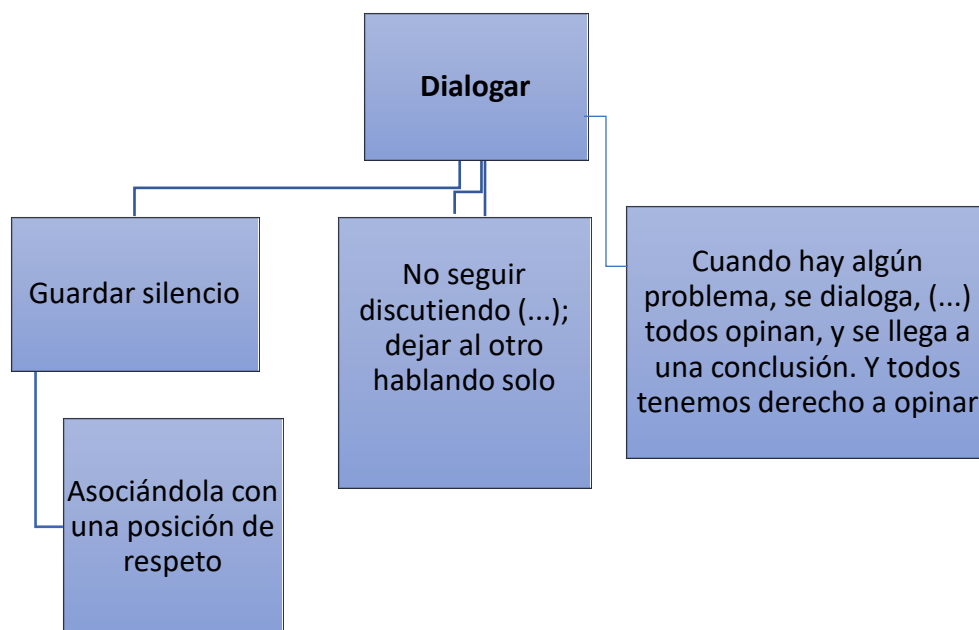
5.4.1. Representaciones sociales de Paz alrededor de las prácticas

La primera categoría que emerge de los testimonios de los participantes, en relación a las prácticas de paz, es **dialogar** (Figura 18).

En esa medida, la tendencia que se reconoce en el ámbito familiar expone no solo que la Paz es dialogar, sino también se muestra como una práctica que vincula al otro, al de su entorno.

Figura 18.

Categoría de Paz “Dialogar”



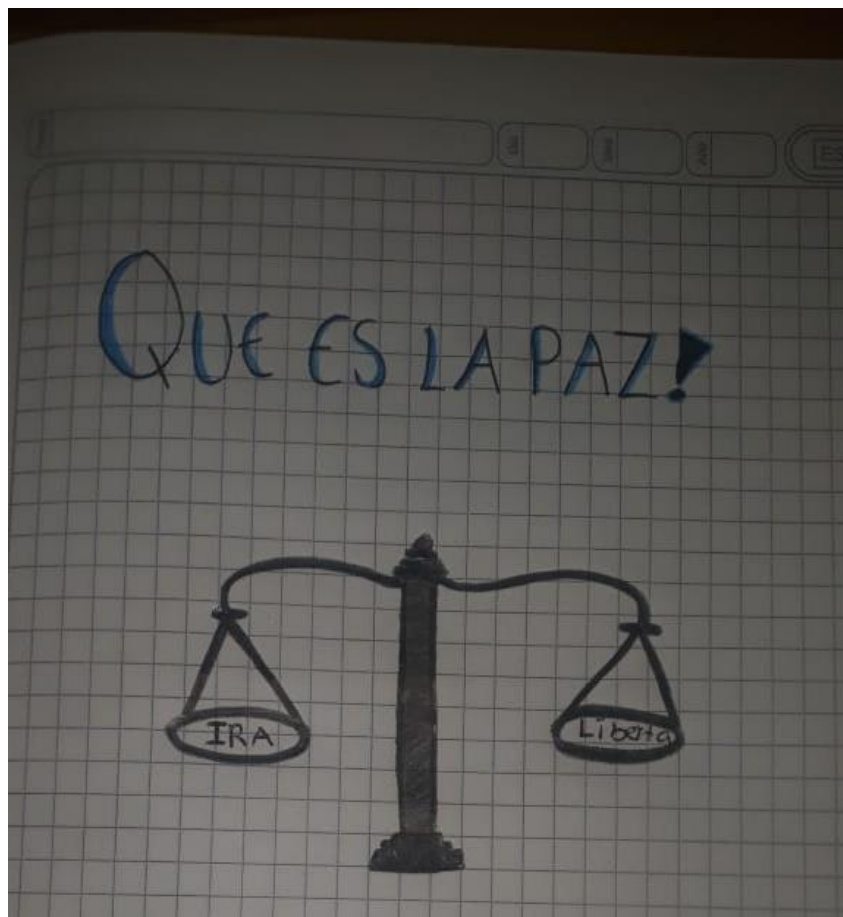
Fuente: Elaboración propia

Sin embargo, en los diálogos se practica el ejercicio de guardar silencio (Figura 19), que a diferencia del silencio descrito en la violencia, este es para controlar prácticas cargadas de

emociones consideradas negativas como la ira que, puesto en una balanza, puede limitar la libertad, al disminuir la ira puede subir la libertad y obtener la paz.

Figura 19.

Entre Silencios y diálogos



Fuente: Realizado por M-7-CD-13

El diálogo lo refieren los estudiantes en fragmentos como el siguiente:

- “Cuando los miembros de la familia se reúnen y se dan cuenta de cuál es el centro de toda la situación que están viviendo en esa familia, la razón por la que discuten tanto, y ellos mejoran eso, ahí entonces yo pensaría que comenzaría a surgir la paz, después de

que han hablado de sus diferencias, y de las cosas con las que pelean” (F-11-ST-17, 30-34).

El diálogo es una tendencia que se muestra como una práctica ligada al respeto y al establecimiento de acuerdos, especialmente en el ámbito familiar con prácticas como abrazos entre iguales y rostros sonrientes entre una figura adulta posiblemente una madre y una más joven posiblemente la hija (Figura 20).

Figura 20.

El entendimiento en las familias



Fuente: Realizado por F-7-GH-11

Algunos de los estudiantes participantes en la presente investigación, refieren testimonios que reflejan esta categoría:

- “La Paz también en una familia empieza a surgir cuando los integrantes de ella ven que deben de llegar un acuerdo” (M-11-VL-17, 48-49).
- “Allá no hay trifulcas, no hay peleas, allá como que dialogan más” (F-11-ST-17, 2).

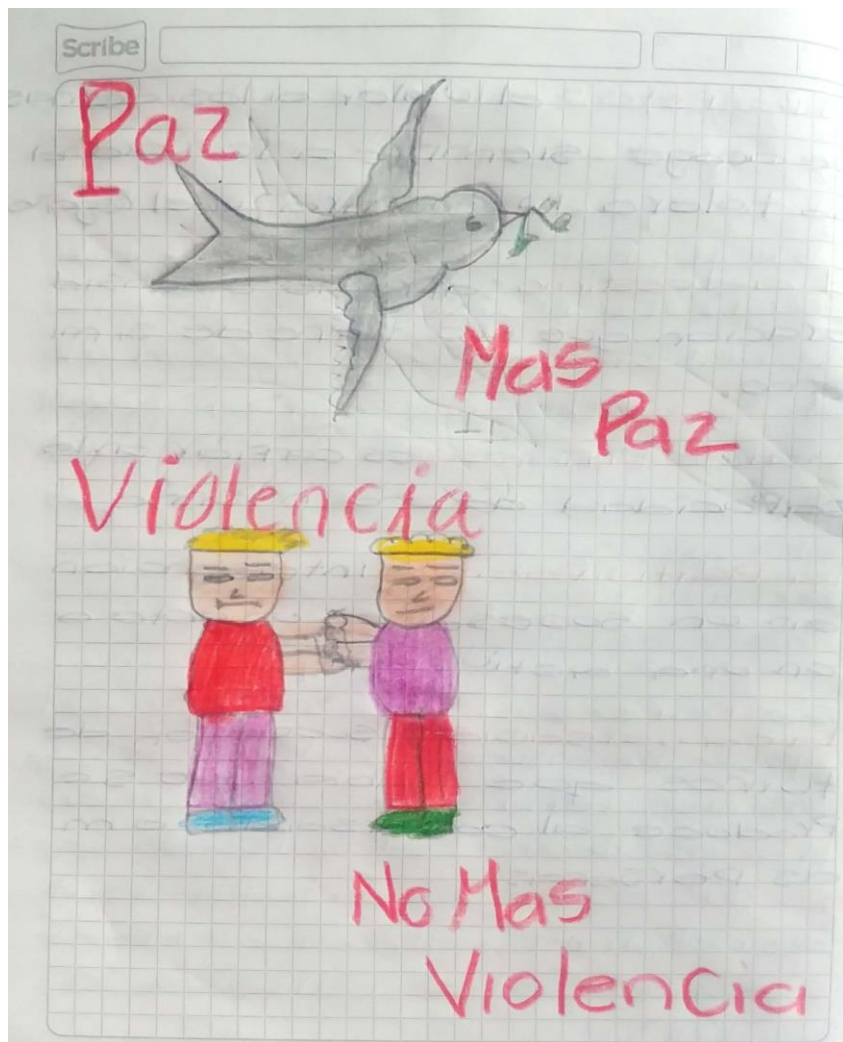
- “Acuerdos pacíficos para convivir” (M-7-EF-14, 86).
- “Porque nosotros nunca nos faltamos el respeto; mi papá, mi mamá con mi papá, mi papá y mi mamá, ellos nunca se han faltado el respeto” (F-7-IJ-12, 102-104).
- “Cuando hay algún problema, se dialoga, se llega a un acuerdo, cuando hay alguna diferencia entre los miembros de la familia, se toma ese tema como referencia, todos opinan, y se llega a una conclusión. Y todos tenemos derecho a opinar” (M-11-OP-17, 3-6).
- “No seguir discutiendo con la persona que me está regañando o algo así; (...) pues le digo listo, y lo dejo hablando solo” (F-7-GH-11, 32-33).
- “Tengo que respetar a mi mamá” (M-7-EF-14, 94).
- “Para hacer la paz en mi familia, debo cumplir ciertas normas: normas de higiene, normas de llegada, y así se concede, se conserva la paz que hay en la familia” (M-11-VL-17, 116-118).

Los relatos relacionados con estudiantes hombres y mujeres de grado undécimo describen las prácticas de paz como un diálogo y un llegar a acuerdos, y para los hombres y mujeres de grado séptimo describen las prácticas de paz como un respeto especialmente en discusiones, es decir no llegar a la violencia (faltas de respeto).

Una segunda categoría es **colaborar** (Figura 21); en esta ocasión la categoría colaborar gira en torno a los ámbitos escolar y comunitario. Para referirse a esta tendencia, se observa la manera como los participantes intervienen tomándose de las manos de una forma fraternal y solidaria y describiendo que es la forma de que se de más paz; colaborar implica un ejercicio colectivo, un acuerdo para conseguir la paz.

Figura 21.

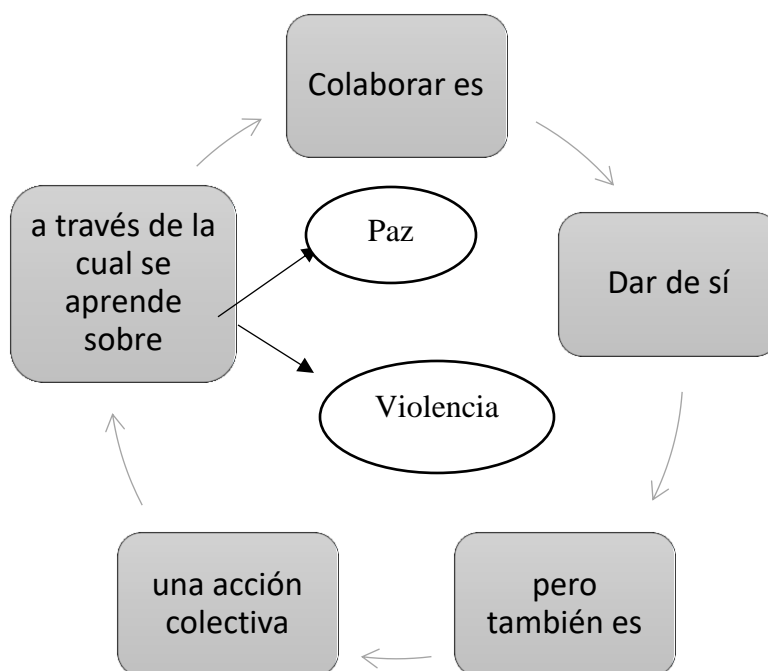
Paz en todo lugar

**Fuente:** Realizado por M-7-AB-13

En ese ritmo de ideas, las tendencias asumidas en los actos de habla producidos por los actores sociales tanto hombres como mujeres de los dos grados seleccionados séptimo y undécimo, alrededor de la colaboración (Figura 22) como práctica, como acto de paz vivenciado en el colegio, así como la relevancia que le otorgan al contexto de aprendizaje, para mostrar la convergencia de este con el hecho de aprender sobre paz, aunque también sobre conflicto.

Figura 22.

Categoría de Paz “Colaboración”

**Fuente:** Elaboración propia

Los participantes emplean expresiones como:

- “Ella me escuchó, y luego ella también me dijo todo lo que no le gustaba de mí, como lo de mi comportamiento en el salón, entonces le dije que le iba a colaborar con mi comportamiento” (F-11-ST-17, 57-59).
- “ (...) cuando muestras cooperación, en vez de competir, estás trabajando por la paz” (M-11-QR-17, Relato personal).
- “Se aporta entre ellos para las actividades y todo” (F-11-ST-17, 4-5).

- “uno ve que hay colaboración, que cualquier cosa que una persona necesite, se ayudan mutuamente” (F-11-ST-17, 5-8).

La prioridad que le otorgan los participantes al entorno colegio, llega a relacionarse con los procesos de enseñanza y de aprendizaje que convergen con los procesos que rodean a la paz (Figura 23); es así como se descubre que, para hacer visible la paz, acuden a expresiones como:

- “Se necesitaría entender, enseñarles a las personas” (F-11-ST-17, 13).
- “ (...) del conflicto podemos aprender” (F-11-VL-17, 32).

Resumiendo, los relatos describen que para estudiantes de grado undécimo especialmente en las mujeres las prácticas de paz están representadas con la colaboración, que es mutua, sirve para aprender y entender, aportarle al otro, y a través de escuchar y poderse expresar, superando la competencia (dicotomía entre ganadores y perdedores). Para los estudiantes de grado séptimo tanto hombres como mujeres no relacionan la colaboración.

Figura 23.

Símbolo de Paz



Fuente: Realizado por M-11-OP-17

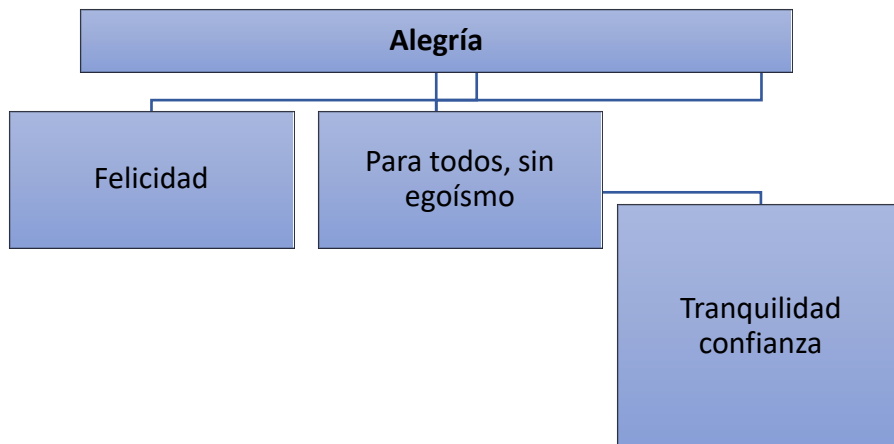
5.4.2. Representaciones sociales de Paz desde los sentimientos

En cuanto a las representaciones sociales de paz desde los sentimientos, pero más en el ámbito de la escuela, la Paz es vista como sinónimo de la alegría (Figura 24). Los actores sociales aluden al apoyo, a la colaboración, la generación de sentimientos placenteros, de felicidad; un sentimiento propio de los menores, muy natural en ellos, exhiben cuando dicen frases como estas:

- “Alegría; yo creo que alegría, claro. Felicidad, saber que es bueno compartir con otra persona sabiendo que no se necesita pelear ni nada de eso” (F-11-ST-17, 21-22)
- “(...) alegría (...) de ayudarlo con lo que uno puede” (F-7-GH-11, 16-17).

Figura 24.

Categoría de Paz “Alegría”



Fuente: Elaboración propia

Esta paz, vista como la alegría ligada al hecho de compartir, brindar apoyo y de contar con la colaboración mutua, es concebida en los contextos escolares y también comunitarios.

Testimonios de esa alegría, refieren sentimientos placenteros de felicidad. La paz en la comunidad los impulsa a acciones altruistas, según las descripciones de los estudiantes que participaron en la investigación (Figura 25): donde se demuestra el rostro sonriente en un juego que representa la competencia, pero donde se dan la mano y se extienden los brazos como postura de apertura.

Figura 25.

La alegría al evitar las peleas



Fuente: Realizado por M-7-AB-13

- “Uno ve que hay colaboración, que cualquier cosa que una persona necesite, se ayudan mutuamente” (F-11-ST-17, 6-8).
- “Uno puede trabajar en equipo, sin necesidad de pelear; dejar de ser tan egoísta, tan prepotente, y pasarla bien” (F-11-ST-17, 10-11) (Figura 25).

Los estudiantes de grado undécimo tanto hombres como mujeres también refieren sentimientos de tranquilidad, ayuda mutua y felicidad, los estudiantes de grado séptimo reflejan que la paz es una alegría es un sentimiento sin egoísmo (Figura 26) al describir personas juntas (una mujer adulta, un niño y una niña saltando), cercanas, y con familiaridad y sonriendo visiblemente felices, pensados en contextos amplios al relacionar un globo terraqueo. Estos

sentimientos se muestra en las relatos y en los autorregistros gráficos, como un elemento trascendental para alcanzar la paz.

Figura 26.

La paz sin egoísmos; la paz de todos



Fuente: Realizado por F-7-GH-11

Así se corrobora en expresiones de los actores de este estudio:

- (...) Hay que dar confianza (...), porque si hay confianza, va a ver una paz, va muy de la mano con la paz” (F-11-VL-17, 1-2).
- “poder dormir tranquilo, tener mi conciencia bien, me parece que eso me genera bastante paz” (F-11-VL-17, 131-132).

La justicia para alcanzar la tranquilidad, y esa tranquilidad se convierte en un ingrediente básico dentro de la paz:

- “ (...) si alguien no queda tranquilo, no queda en paz, si realmente queda inconforme con lo que la otra persona hizo; un ejemplo: yo rompo un jarrón, pero nunca pagué el jarrón, entonces el dueño del jarrón, habló con uno, tales, hicimos el proceso, pero yo nunca pagué el jarrón; aquella persona, dueña del jarrón, ¡nunca va a estar tranquila! ¿Qué pasa ahí?: No hay justicia, al no haber justicia, nunca va a haber una paz” (MF-11-VL-17, 4-19).

La alegría como sentimiento de paz fueron relatadas tanto en hombres como mujeres de grado undécimo como confianza y tranquilidad. En grados séptimo tanto en hombres como en mujeres no se relaciono estos aspectos de sentimiento de paz.

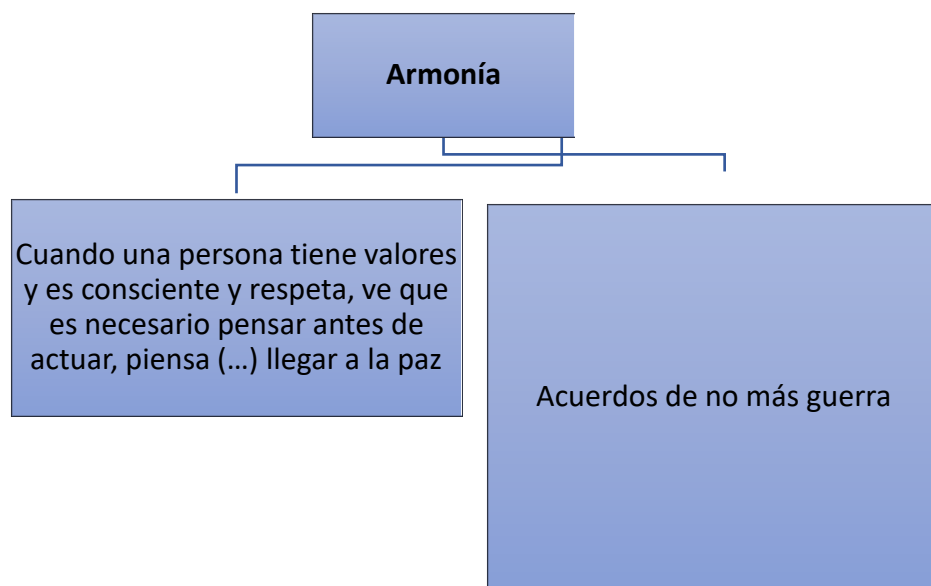
5.4.3. Categoría de análisis: Representaciones sociales de Paz desde las creencias

Hasta este momento, la paz sale a la luz a través de diversas prácticas, se envuelve en diversos sentimientos, cercanos todos a la *armonía*, considerando la paz relacionada con la alegría, básicamente.

Sin embargo, es de anotar que la principal creencia que enarbola las representaciones sociales de los participantes de este estudio al tratarse la paz en la escuela, deja ver la oportunidad que ellos ven en **la armonía** y mejorar la convivencia entre los miembros de una comunidad (Figura 28).

Figura 27.

Categoría “Armonía”



Fuente: Elaboración propia

Desde luego que puede registrarse cómo a través de sus expresiones, dejaron ver que entre sus creencias está la de ver la paz posible, con la tarea de la escuela, y del hogar que es la primera formadora: de valores, respeto, conciencia, pensar antes de actuar (reflexionar). Ello, se refiere en testimonios como los siguientes:

- “Cuando una persona tiene valores y es consciente y respeta, ve que es necesario pensar antes de actuar, piensa (...) llegar a la paz (M-11-OP-17, 51-53).
- “La paz es algo que tenemos que tener como en una balanza llena de emociones, valores y cosas en contra” (M-7-CD-13, Relato personal).

Los estudiantes participantes del estudio, reconocen la paz en la comunidad de su barrio, vereda o municipio, como un proceso que se enseña, que se aprende, que se va construyendo, y que, por lo tanto, no es perfecta:

- “La paz se tiene que construir día tras día con cada persona, demostrando buenas acciones” (M-11-QR-16, Relato personal).
- “La gente se ha dado cuenta que no siempre uno va a estar bien, y en cualquier momento va a necesitar de ellas. (...) Enseñar a las personas que uno puede trabajar en equipo, sin necesidad de pelear” (F-11-ST-17, 8-10).

Esto continúa develándose en expresiones tomadas de las entrevistas y de los autorregistros que para este estudio, ofrecieron los actores sociales:

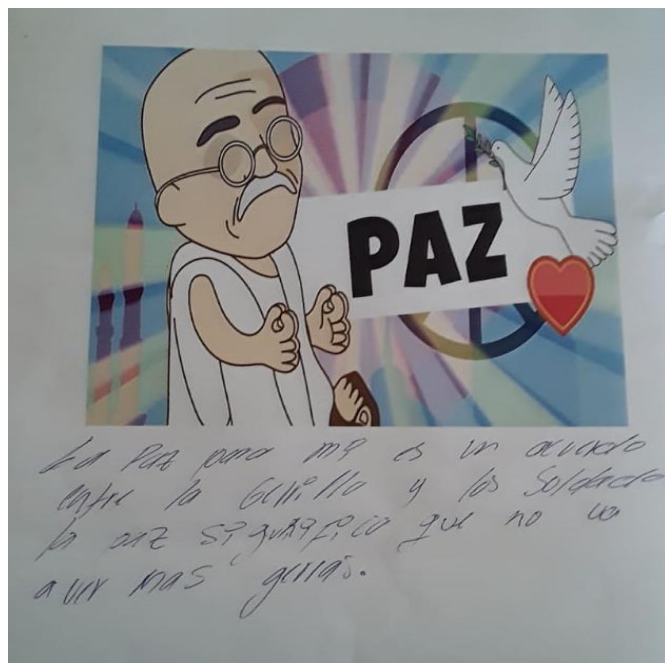
- “La paz parece algo tan grande, que no sabemos si nuestra contribución servirá de algo. Pero en realidad es fundamental, así como el océano, no sería nada sin cada gota de agua que lo conforma” (M-11-QR-16, Relato personal).
- “ (...) y de pronto después de todo, saber por qué no conviven en paz” (F-11-ST-17, 39).
- “Yo creo que las charlas (...) pues eso ayuda a que nosotros los estudiantes abramos un poco más nuestra mente, y nos demos cuenta que el conflicto no es solución” (M-11-MN-17, 32-33).
- Allí, en medio del rugir de la violencia y de la caída del agua, estaba acomodado plácidamente un pajarito en su nido. Y el Rey llegó a concluir que esa es la paz: una paz no completamente agradable a los sentidos, una paz no ideal, pero sí muy real (M-11-OP-17, Relato personal).

En en espacios más amplios (Figura 29) donde referencian los acuerdos de paz de Colombia entre guerrilla y soldados (militares de fuerzas armadas) como los hace sentirse como sujeto participe de la paz como un acuerdo de no guerra pero también da cabida a una creencia de paz

diferente con la figura de Ghandi como símbolo mundial de paz que tiene una postura de tranquilidad:

Figura 28.

Confianza en decisiones nacionales (acuerdos de paz)



Fuente: Realizado por M-7-EF-14

Algunos de ellos destacan situaciones de índole local, pero otros, los del grado undécimo, hacen referencia a ella en el orden nacional (Figura 30) donde se describe una creencia que la paz es optimismo y relaciona a Colombia con amor y paz y una V de victoria y adentro un paisaje con un sol radiante, las aves vuelan en libertad, donde se incluye la naturaleza como montañas y ríos, considerando que son zonas rurales que es donde se han desarrollado y sufrido los mayores efectos de la guerra en Colombia, para manifestar que creen en experiencias de paz que se dan en medio de espacios históricamente violentos:

Figura 29.

La paz se construye con optimismo



Fuente: Realizado por F-11-QR-16

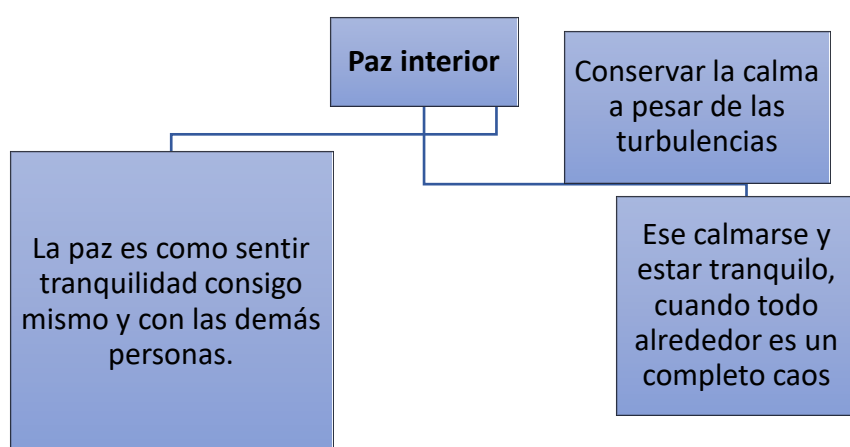
Las representaciones sociales de paz desde las creencias, para los estudiantes especialmente de grado séptimo tanto hombres como mujeres surgen respaldando las prácticas y los sentimientos que sobre ella se construyen en los diferentes ámbitos, especialmente en el de la familia y en el de la escuela (cotidianidad), para lo cual es necesario valores como el de pensar antes de actuar y respetar, en los estudiantes de grado undécimo los relatos describieron aspectos más nacionales como la creencia de paz como acuerdos entre conflictos y que trae optimismo, y que ya se han descrito en páginas anteriores.

Los relatos, los autorregistros y las ilustraciones de los estudiantes participantes en este estudio, refieren creer que la paz, es esa **Paz interior** que llega a darse en medio incluso de angustias existenciales.

Esta última categoría se resume en la Figura 31.

Figura 30.

Categoría de Paz “Paz interior”



Fuente: Elaboración propia

Los estudiantes refieren expresiones como:

- “La paz es (...) tranquilidad, y estar uno (...) a gusto con su ambiente” (M-11-VL-17, I-2).
- “Tranquilidad consigo mismo y con las demás personas” (F-11-ST-17, I).
- “la paz no significa estar en un lugar sin ruidos sin problemas, sin trabajo duro, sin dolor.

Paz significa que, a pesar de estar en medio de todas estas cosas, permanecemos calmados dentro de nuestro corazón. Este es el verdadero significado de la paz” (F-11-ST-17, Relato personal).

- “Uno puede llegar a sentir que la paz le llega a uno como, cómo decirlo, como ese calmarse y estar tranquilo, cuando todo alrededor es un completo caos” (F-11-QR-16, 7).

5.5. Texto Interpretativo

Tratándose de una investigación cualitativa, y siguiendo a Strauss y Corbin (2016), el análisis interpretativo se logra tras la descripción de los relatos y productos de los participantes del estudio, entretejiendo las relaciones expuestas allí, hasta alcanzar lo que el modelo teórico de las representaciones sociales plantea, se devela lo que a continuación se expone.

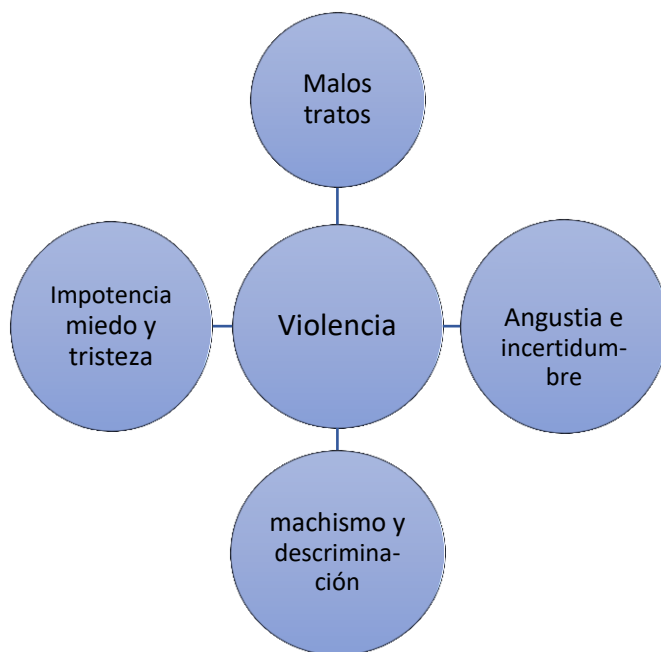
En esa medida, la interpretación correspondiente a cada una de las principales categorías inductivas, atendiendo la conexión entre los datos y los códigos, requiere de la mirada descriptiva del investigador, con base en los referentes citados. Con ello, se le concede validez a la generación teórica. El texto interpretativo se divide, para su comprensión simultánea, en igual número de secciones con las que se describieron las representaciones sociales observadas en medio de sus prácticas, sentimientos y creencias, todas ellas en torno a la violencia y posteriormente a la paz, en los contextos familiar, escolar y comunitario.

5.5. 1. Categorías axiales de Violencia

A la altura de este apartado, se han apreciado descripciones que permiten hacer el acercamiento a Representaciones Sociales de violencia. Las interpretaciones de las mismas, se enriquece con la inmersión a los elementos gráficos (Figura 31) que ilustran los datos, reconociendo las bondades de las técnicas visuales (Camargo-Camargo y Gómez-Arrieta, 2020), y su respectiva interpretación a la luz de los teóricos.

Figura 31.

Categorías axiales de Violencia



Fuente: Elaboración propia

Se decide iniciar por la comprensión de las RS de Violencia, en razón a que en el campo educativo, especialmente en la escuela de infantes y adolescentes, los expertos descubren que al ritmo en el que es concebible más fácilmente atender expresiones como pelea, agresión, conflicto, y otras expresiones con las que se muestran estados poco armoniosos, la violencia es el discurso que consigue mayor relevancia social.

La primera categoría axial que se evidencia, se denomina “Malos tratos”; agrupa los códigos relacionados con el bullying, pelear, gritar al otro, decirle sobrenombres, lastimarlo física o psicológicamente; donde ofender, ser demasiado brusco empleando el cuerpo o un objeto, afecta a otra persona, materializándose así los maltratos.

Esto se evidencia cuando los participantes afirman que “una de las violencias, es la violencia verbal, insultos, degradaciones; y violencia física, no he tenido, no he vivido, ni he visto, eso sí, como que se ha acabado; ya no pelean físicamente, sino pelean generalmente verbal y por chat,

pero, esos son los tipos de violencia” (M-11-VL-17, 10-13). Los participantes del grado séptimo, también hacen referencia a la violencia “verbal, (...); malas palabras, insultando, apodos” (M-7-CD-13, 1), que se practica en la institución educativa El Rosario, del municipio de Tesalia.

Los estudiantes refieren que entre padres se acostumbren los malos tratos verbales, pero también físicos; de modo que suele ser la práctica normalizada de la violencia todavía presente en las familias; “los actos de violencia pueden ser justificados por las prácticas culturales instaladas” (Ribeiro, Neves, y Antunes-Rocha, 2019, p. 501).

A la altura de este texto interpretativo, se encuentra que es fácil para los menores hablar de la violencia que padecen otras personas, colocándola lejos de sí, o no reconociéndose como víctimas, y si lo hacen, no dejan de mostrarla como cuestión de un episodio independiente a su cotidianidad, como una anécdota.

Los castigos con violencia, por su parte, llegan a resultar una práctica vinculante, que ocurre hasta con los hijos adolescentes, que la aprecian como cotidiana y no perjudicial, porque, refieren los relatos, no suele ser acompañada de la agresión; es común ver en ellos, la posición de violencia en los castigos, exclusivamente cuando éstos se relacionan con la agresión física: “En mi casa no, porque siempre son los castigos, pues son las cosas que me gustan hacer y pues se quita, y no son necesarios, y no están usando la agresión como tal” (M-11-MN-17, 47-49); “ya sería pegarle con correa, con ganchos, con chanclas, o con palos, que eso sería maltratar al niño” (F-7-GH-11, 164-165).

Recordando a Urbina-Cárdenas y Beltrán-Castellanos (2020), cuando hacen referencia a las Representaciones Sociales, consideran que quienes sostienen conductas agresivas, niegan la posibilidad de que, a través de una estrategia de prevención, se logre un impacto favorable frente

al fenómeno violento; en cambio, dicen los estudiosos del tema, que quienes no se manifiestan agresivos, consideran oportuno las estrategias de prevención, sugieren el castigo, sumado al acompañamiento y a la participación de la familia.

Por su parte, otro estudiante expone: “(...) a mí me pegan porque no hago caso, en lo del estudio, tareas” (M-7-CD-13, 8-9), justificando allí, la actitud violenta de los adultos, con el estudiante que incumple con su compromiso académico, o con otra situación familiar: “hizo algo mal, se equivocó y lo regañan a uno, lo maltratan” (M-7-CD-13, 11-12).

Las expresiones empleadas por el participante de este estudio, permiten asegurar representaciones sociales de violencia directa; pero a la luz de Izcará (2016), puede señalarse como formas de violencia postestructural, en la medida en la que “se nutre de la violencia directa” (p. 22), puesto que “la víctima se transforma en verdugo, como único mecanismo de supervivencia en un entorno violento” (p. 16), de manera que “quien la sufre es a la vez víctima y agresor, golpeado y golpeador, inocente y culpable” (p. 16).

Estos resultados en la investigación, permiten interpretar la fuerte influencia de la familia y el impacto negativo sobre el desempeño escolar y sobre todo, la manera como se replican prácticas de este tipo en las relaciones entre pares, mientras se involucran o naturalizan las mismas: “en algunas familias, sí he sabido que le pegan a los niños” (M-11-MN-17, 50).

Siguiendo a Botero (2008), la escuela que se encuentre interesada en interpretar RS de los estudiantes, escudriña sus sentimientos que junto a las prácticas, creencias y otras simbolizaciones, sacan a la luz la construcción de la que están hechos los miembros de la comunidad educativa. En esa medida, los sentimientos de un niño de 13 años, cuando señala que: “uno mismo se busca lo que quiere; si uno se porta bien en la escuela, pues no le van a hacer nada

de eso; pero si uno se porta mal, pues obviamente” (M-7-AB-13, 31-39), se entrelazan para persistir en la manera como se naturaliza la violencia.

De este modo, los pensamientos e ideas del conocimiento común que legitiman la realidad sobre violencia, reproducción de algunos conocimientos históricos y experienciales que se aplican a situaciones concretas de violencia, la naturalizan: “yo he visto y he vivido violencia física en las familias; pero ahora siento que uno lo miraba como un reprendimiento, y la violencia verbal viene dentro de ese reprendimiento, pero para mí nunca fue violencia cuando me pasaba, porque yo, me dieron a entender que era como reprendiendo” (M-11-VL-17, 19-22). El mismo estudiante continúa: Yo diría que gracias a eso soy una persona correcta. En el momento, sí me causaba daño; pero después, vine a entender que me lo merecía, que era algo correctivo” (M-11-VL-17, 23-25).

En cuanto a los sujetos que se ven involucrados dentro de las prácticas de violencia en las familias, se interpreta que se da sin distinción de rol, edades o género: “cuando se ponen a pelear los esposos, los hermanos; (...) por aveces son los hombres, pero por aveces son las mujeres. (...) le pegan, le dicen malas palabras (...), aveces son groseros, les dicen malas palabras a los papás” (M-7-AB-13, 21-24); importante subrayar que el estudiante que describe la violencia en las familias, indica que los menores que vivencias estas prácticas, las replican en el centro educativo: “se portan mal en el colegio (...)” (M-7-AB-13, 30).

Rodríguez Pascual y Blanco Miguel (2020), se suma a Bolaños et al. (2018) para señalar que la forma como la violencia y sus significantes, evoluciona; aunque hasta hace algunos años no se contemplaba la violencia que sus generaciones anteriores sí alcanzaron a percibir, se devela la tendencia a hacer ésta su inmersión en los nuevos medios digitales. Es así como paso a paso se va

evidenciando “los modos en que la conciencia colectiva se fue adaptando a las nuevas formas de legitimación en las sociedades modernas” (Ortiz, 2013, p. 5).

Por su parte, Cavalcanti, et al. (2019) resaltan que una de las manifestaciones violentas en el contexto escolar es el bullying. Desde luego, expresiones como “el bullying; eso es lo que aquí yo veo mucho, eso es demasiado (...); la burla, burlarse de los demás, decir cosas que no son; por ejemplo, ya yo lo estoy viviendo hartó” (M-11-OP-17, 14-16), permiten interpretar que la violencia directa (verbal, psicológica y física) (Jiménez, 2009) es latente en el ámbito escolar. Esta es la manera más rápida de evidenciarla, aunque no siempre la más común.

Como segunda categoría se estableció “Machismo y discriminación” agrupándose los códigos relacionados con la violencia de género haciendo parte de ese memorial social al que se refiere Jodelet (1986), materializándose así una forma de maltrato que se vivencia en la escuela, en el hogar y en la comunidad; “Las violencias más reiteradas en la sociedad entre mi comunidad, en el colegio, en la familia, pues yo creo que, es contra la mujer” (M-11-MN-13, 6-7).

En su momento, se ratifica en las descripciones de las violencias practicadas en la escuela, en forma de violencia indirecta: “yo le digo cosas, cosas, cosas a ella (...). Cosas como mamacita, como, si, eh, molestándola a ella (...) a ella no le gusta y pues, (...) la ofende, porque ella dice que no le gusta esa recocha, que yo no sé qué, (...) que le daña alguna parte de ella, qué parte le podría estar dañando de ella” (F-11-QR-16, 23-31).

Pero otra intervención es: “¡Uy no! Los hombres son muy, les hacen mucho bulling a las mujeres” (F-7-GH-11, 13); de modo que la estudiante enfatiza en la violencia materializada en los apodos, asegurando que estos apodos se relacionan “con lo que uno haga o deje de hacer, con las características del cuerpo, con algo, ellos siempre se tienen que inventar algo, al que menos

uno piensa, ellos comienzan a decirle apodos, (...) ¡Es que ellos molestan mucho! Comienzan a joderlo a uno, (...) son fastidiosos, todos los del salón” (F-7-GH-11, 17-22).

En el núcleo familiar también lo aprecian: “las mujeres aguantan, siguen aguantando, ¿sí? Tal vez por no perder la casa, por no hacer sufrir a los hijos, ellas aguantan, aguantan todo el maltrato, la violencia” (M-11-MN-17, 9-11). Sobre la violencia contra las mujeres, especialmente en las edades por las que ellas comienzan a cruzar relaciones afectivas: “les hacen mucho bulling a las mujeres” (F-7-GH-11, 13), exponen De Almeida y Pereira (2018).

Pero, por otro lado, y no menos preocupante, se encuentra la creencia de que confrontar la violencia, no es nada fácil; para ilustrarlo, se rememora el testimonio de la niña que relata la violencia del cónyuge de su tía contra ésta, y las creencias que rondan alrededor de la situación de violencia familiar: “y pues ella no hace nada porque si hace algo, piensa que si hace algo pues sí, se ponga brava con ella” (F-7-GH-11, 34-35).

Con el anterior testimonio, se hace el ejercicio de asociación de las expresiones “no hace nada” - “si hace algo”, y se les presta atención a su recurrencia durante la entrevista, notándose como una señal de la permeabilidad que en la sociedad (Romano y Becher, 2019) hace la práctica de quedarse sordo, quieto, callado, frente a la violencia, como ruta elegida por los sujetos para evitar aumentar los problemas y los enemigos.

Hasta aquí se puede corroborar “la importancia de la familia en el proceso de aceptación dice de la presencia o no de facilidades de enfrentamiento a las violencias, así como, puede ser motor para la existencia de estas” (Ribeiro et al., 2019, p. 511); y es que, sin duda, la familia, y no solo el núcleo familiar en sí, sabe que será cuestionada por la comunidad más amplia, incluso por la

escuela, “sobre la orientación sexual e identidad de género de los hijos” (Ribeiro et al., 2019, p. 511) o sobrinos.

A propósito, con Cavalcanti, et al. (2019) se recuerda que las RS del bullying se encuentran relacionadas con la intolerancia a las diferencias, materializadas, por lo general, en el lenguaje bromista de la vida escolar y del contexto local, pues se aprecia, dentro de la información recabada, algunas descripciones de la manera como se practica violencia en las comunidades, cuando se da la discriminación: “generalmente los excluidos siempre son grupos como los gays” (M-11-VL-13, 139-140).

(...) ayer hubo una discriminación hacia mí; (...) qué día salí a verme con ‘XX’* y con unos amigos; y como XX le tira pa’ las dos patas, entonces de una vez soltaron a regañarme y a decirme cosas, que yo ya era el novio de él, (...); todo el mundo diciéndome eso: Y ayer fui donde mi tía YY* y de una vez diciéndome que yo era el novio de XX* (...), y que si eso era verdad (M-11-OP-17, 8-17). La violencia hacia la diversidad de orientación sexual, la ratifica otro participante: “aplican el rechazo, porque siempre los rechazan, y pues el otro, que ellos luchan para no ser excluidos, pero que siempre los están juzgando” (M-11-MN-13, 65-66).

Se dan situaciones alrededor de los jóvenes que potencializa la naturalización del problema, inviabilizando la manera en la que debe ser tratada esta forma de violencia; esa naturalidad es la que reiteran en su discurso cuando se atienden frases como “en el colegio, no” (M-11-MN-17, 8), para asegurar que no hay violencia en su estamento educativo. Sin embargo, los adolescentes esperan ser apoyados en sus instituciones, porque además reconocen sus implicaciones psicosociales.

*Se omite el nombre por respeto a la intimidad.

Allí, en esa búsqueda de apoyo de la que hablan Cavalcanti et al. (2019), se evidencia la tercera categoría axial: “impotencia”. La impotencia agrupa los códigos relacionados con la sumisión, la autoridad, el patriarcado; ello se devela cuando expresan: “y yo veo que un ni pa’ qué quejarse con la profe, su hasta a ella se la vela” (M-7-AB-13, 8); “pues al inicio, se puede sentir algo mal, pero ya cuando vaya haciéndolo así todos los días, ya se va como acostumbrando” (M-7-CD-13, 59-60); de este silencio conmemorado por quienes se afectan en las aulas, hizo referencia Urbina-Cárdenas y Beltrán-Castellanos (2020), para mostrar que es necesaria la autorregulación de las emociones en la cotidianidad de la escuela; aunque por otra parte, lo que sale a flote es la violencia estructural (pobreza, represión, alienación) a la que se refiere Jiménez (2009).

Aquí se devela un efecto de la violencia en el contexto escolar; sin embargo, también se descubren RS de la violencia en la familia y en la comunidad, ámbitos con los cuales se corrobora aún más aquel triángulo con sus tres vértices (violencia directa, estructural y cultural) definido por Galtung (2003c, como se citó en Calderón, 2009; Gutiérrez, 2002). Es en suma estos espacios en donde la tipología de violencias se encuentra con sus propios matices; de modo que se habla de una violencia directa, cuando la situación “es perceptible, constituye un evento generado por un actor identificable” (Izcara, 2016, p. 15), generando en ocasiones otras formas de violencia; formas que, al ser “imperceptibles porque no puede identificarse un sujeto que comete la acción” (Izcara, 2016, p. 15), superan las características visibles de la violencia directa, y se conocen con el nombre de violencia institucionalizada y violencia cultural.

Un sentimiento asociado a la violencia es la impotencia, que es mostrados por la estudiante que relata: “en mi familia hay una tía que yo tengo, que esa sí le pegan, el marido le pega mucho,

la trata mal, ¡uy no!, desde que ella convive con ese señor (...) y él le pega tanto, que mi mamá a veces también llora de la desesperación, de que le pegan a mi tía (...) ¡Qué no hace ese señor! ¡uy no!” (F-7-GH-11, 25-34). En esa medida, se recuerda a Elizalde y Reyes-Sosa, (2019) cuando aseguran que los menores desarrollan actitudes de temor dentro de sus interacciones sociales puesto que manifiestan sentimientos de inseguridad frente al entorno, frente al contexto.

La cuarta categoría se denomina “Angustia e incertidumbre”, dejándose ver “como un núcleo, más o menos estable en donde se esbozan las dimensiones de resistencias al cambio y memoria social” (Botero, 2008, p. 101). De Almeida y Pereira (2018) subrayan que las representaciones sociales de los más jóvenes, se relacionan directamente con la cultura patriarcal que impera en su cotidianidad familiar en donde la subyugación y estigmatización sigue dándose, produciendo precisamente angustia e incertidumbre cuando no se dan otras caras de la violencia.

Sin embargo, resulta alentador descubrir la voz esperanzadora al final de la descripción que realiza un estudiante participante, cuando hace referencia a esta forma de vulneración en una pariente cercana: “siempre el hombre va a mandar, para tener el poder siempre, y que la mujer siempre tiene que ser la mujer de la casa, aunque ahora todo ha cambiado; ahora la mujer tiene derecho a trabajar, a hacer su vida” (M-11-MN-17, 23-26).

La angustia e incertidumbre se devela en frases como “ellas aguantan, aguantan todo el maltrato, la violencia” (M-11-MN-17, 9-11)”; “hay hombres que son muy, muy, que le gusta pegarle a la mujer, como para divertirse, y eso es como ...no sé como..., se siente mal, porque los hijos tienen que ver eso, y eso después comienzan a verlo y también comienzan como a aprender lo que el papá hace, y después ellos comienzan a hacerle eso a la mujer, a la novia, y después no van a poder tener una buena mujer y la que tengan será muy tonta y le va a pegar y no

sé, no sé” (F-7-GH-11, 58-64). En esa medida, la violencia se muestra ejercida de manera sistemática, es decir, indirectamente, especialmente en el contexto de la familia.

De esa manera como emerge la violencia, se comprenden las RS de los chicos y de los jóvenes, enmarcándose sus prácticas sus sentimientos y sus creencias no solo allí, sino en otros contextos en los que participan; el barrio, la vereda. Expertos aseguran que si la escuela es un espacio violento debe ser porque en otros ámbitos como el de la casa o el del sector donde reside, es violento (Kaplan, 2009).

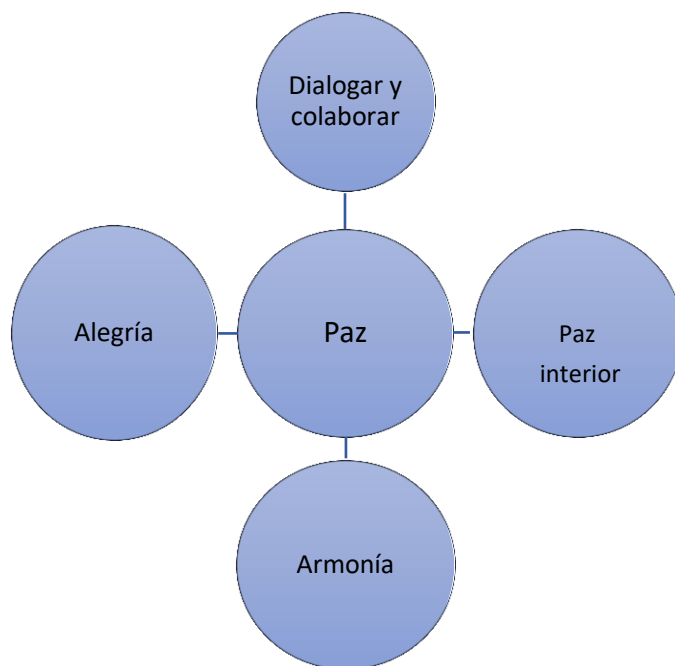
5.5.2. Categorías axiales de Paz

En ese ritmo de ideas, y a partir de las relaciones identificadas en torno a la paz, se establecieron cuatro categorías axiales que dan cuenta de los sentidos que los niños, las niñas y los jóvenes de los grados séptimo y undécimo le otorgan a las representaciones de paz en los ámbitos escolar, familiar y comunitario.

Se ratifica que para conceptualizar sobre la paz, es necesario comprender la conexión íntima, con lo expuesto sobre la violencia, en el apartado inmediatamente anterior. Es precisamente con la asociación de expresiones, como frente a una respuesta, un acto de habla, un vocablo que se descubra de manera recurrente, el investigador presta atención, puesto que esa recurrencia puede ser una señal de la permeabilidad que hace determinado sentimiento en la sociedad (Romano y Becher, 2019), cuando se trata de RS con respecto a la paz (Figura 32).

Figura 32.

Categorías axiales de Paz



Fuente: Elaboración propia

Se ratifica que para conceptualizar sobre la paz, es necesario comprender la conexión íntima, con lo expuesto sobre la violencia, en el apartado inmediatamente anterior. Es precisamente con la asociación de expresiones, como frente a una respuesta, un acto de habla, un vocablo que se descubra de manera recurrente, el investigador presta atención, puesto que esa recurrencia puede ser una señal de la permeabilidad que hace determinado sentimiento en la sociedad (Romano y Becher, 2019), cuando se trata de RS con respecto a la paz.

La primera categoría es la definición de Paz como “Dialogar y colaborar”, relacionada con la práctica del diálogo, asumiendo que es Pacífico el ejercicio de conversar y de escuchar al otro. Es así como se devela que los participantes están cercanos a reconocer la permeabilidad de contextos simbólicos de la existencia humana, como es el de la comunicación y el diálogo: “Cuando los miembros de la familia se reúnen y se dan cuenta de cuál es el centro de toda la situación que

están viviendo en esa familia, la razón por la que discuten tanto, y ellos mejoran eso, ahí entonces yo pensaría que comenzaría a surgir la paz, después de que han hablado de sus diferencias, y de las cosas con las que pelean” (F-11-ST-17, 30-34).

Coincidiendo con De Rojas-Bahamón et al.(2020), se destaca en el estudio con los participantes de la Institución Educativa El Rosario del municipio de Tesalia, la oportunidad que han tenido los escolares de formar representaciones mentales en relación al diálogo, no solamente en el aula de clase, sino también con proyección a su contexto inmediato: la familia, el barrio, la localidad:

El todo es que haya comunicación; dicen por allí: todo se arregla hablando. Eh ... y hablar con respeto, siempre respeto; que no falte entre amigos, entre esposos, la comunicación y hablar con respeto” (M-11-VL-17, 16-18); “Uy! Yo veo que aveces los niños le dan ejemplo a las personas adultas, a los mismos padres: los niños se dan la mano, se dicen un par de palabras, siguen conversando y jugando, como si nada; cosa que a los adultos les cuesta, y es tan fácil! Es cuestión de hablar! ((F-7-GH-11, 14-17).

En la misma tónica, Muñoz (2001) enmarca en la paz imperfecta la búsqueda de la superación de los conflictos, el individuo se esmera por aprender a vivir y a convivir, de modo que busca la manera de transformar los conflictos inherentes a la condición humana, en situaciones de paz, fundadas en el diálogo: “La Paz también en una familia empieza a surgir cuando los integrantes de ella ven que deben de llegar un acuerdo” (M-11-VL-17, 48-49). Sin embargo, se puede notar cómo los menores suelen tener relacionado semánticamente el hecho de guardar silencio con el valor del respeto; pero, en cambio, los adolescentes aprecian necesario el ejercicio de opinar, de comunicar, tanto en el seno de sus hogares, como en la escuela.

Por otra parte, se hace evidente que los estudiantes que intervienen en el estudio resaltan la acción tras el valor de la colaboración, corroborando la relevancia que le otorgan a la otredad esto se devela en buena parte de sus ilustraciones y en frases como esta: “yo digo que la paz se hace cuando nos colaboramos entre todos; cuando un pueblo, digámoslo así, como fue qué día en una vereda, la gente peleaba entre ellos se pelaban, vivían como en una guerra, y un día la avalancha se les llevó el puente, y ahí sí todos a colaborar, y dejaron la peleadera!” ((F-11-ST-17, 20-23); se trata entonces de una paz positiva, como lo es la hallada en la convivencia cuando la importancia que tiene el otro en la vida, es priorizada.

Surgen representaciones sociales familiares, escolares pero también comunitarias, enfatizándose la manera como la colaboración le ha permitido a las comunidades vivir en paz; así se reitera el concepto de paz positiva. Se recuerda a Jiménez (2009), cuando destaca que la violencia no tiene cabida mientras se practiquen acciones junto al otro, con lo otro, concibiendo el alcance de su calidad de vida: “Se aporta entre ellos para las actividades y todo” (F-11-ST-17, 4-5); “uno ve que hay colaboración, que cualquier cosa que una persona necesite, se ayudan mutuamente” (F-11-ST-17, 5-8.); “ (...) cuando muestras cooperación, en vez de competir, estás trabajando por la paz” (M-11-QR-17, Relato personal); “uno puede trabajar en equipo, sin necesidad de pelear; dejar de ser tan egoísta, tan prepotente” (F-11-ST-17, 10-11).

La segunda categoría que emerge se denomina "Armomía". Se recuerda a Lederach (1998), cuando relaciona a la educación con el ejercicio de generar conciencia. Una concientización a nivel personal, cada quien fomenta la conciencia de sí mismo, pero a la vez es el ejercicio colectivo, y de conseguir incrementar la conciencia del entorno. Lo anterior se evidencia en testimonios como el siguiente: “La escuela le va cambiando uno la manera de ver las cosas; le va

quitando resabios, digo yo; como esas mañanas de estar molestando al otro (risas)” (M-11-MN-17, 7-8).

Con expertos alrededor de la temática del conflicto, de la violencia y de la paz, se aprecia que el nivel de conciencia sobre estos temas, lleva a los individuos y a las sociedades, a pasar de una situación no pacífica, a una pacífica; simultáneo a ese descubrimiento, los autores han hecho referencia a la tarea de la educación, con la cual se da el primer paso para pasar del conflicto latente, a una paz sostenible.

De modo que, con la mirada didáctica de Lederach (1998), entre otros expertos, es que se detecta cómo el nivel de conciencia sobre el conflicto, pero también sobre la paz, lleva a los individuos y a las sociedades a pasar de una situación no pacífica, a una pacífica, centrando el rol de la educación, pues es esta quien se encuentra en el primer peldaño para alcanzar una paz sostenible.

Ha surgido una tercer categoría relacionando un sentimiento central en todos los escenarios, y es la “Alegría”. Esta categoría está soportada en expresiones gráficas pero también en frases como: “Alegría; yo creo que alegría, claro. Felicidad, saber que es bueno compartir con otra persona sabiendo que no se necesita pelear ni nada de eso” (F-11-ST-17, 21-22); “(...) alegría (...) de ayudarlo con lo que uno puede” (F-7-GH-11, 16-17). “yo le veo la felicidad a un niño, y pienso que eso es porque vive en paz” (M-11-OP-17, 6); “lo primero que pienso cuando escucho hablar de paz en el hogar, de la paz, es que la gente en esa casa estará sintiendo mucha alegría” (M-7-CD-13, 4-5).

La cuarta categoría que emerge se denomina "Paz interior". Se trata de una categoría que se mueve al ritmo de cada quien, de cada actor social; de modo que se relacionada con los tres

ámbitos de estudio: la familia, la escuela y la comunidad. Se atienden expresiones como: “(...) Hay que dar confianza (...), porque si hay confianza, va a ver una paz, va muy de la mano con la paz” (F-11-VL-17, 1-2).

Desde luego que sumergirse en las RS de los escolares, incluye el interés por develar los sentimientos, puesto que enriquecen ese sustento de lo real que ellos construyen (Botero, 2008) mientras recorren su vida, incluyendo la vida escolar. Los sentimientos se observan como aquel componente emocional de lo que son las prácticas y las creencias:

(...) si alguien no queda tranquilo, no queda en paz, si realmente queda inconforme con lo que la otra persona hizo; un ejemplo: yo rompo un jarrón, pero nunca pagué el jarrón, entonces el dueño del jarrón, habló con uno, tales, hicimos el proceso, pero yo nunca pagué el jarrón; aquella persona, dueña del jarrón, ¡nunca va a estar tranquila! ¿Qué pasa ahí?: No hay justicia, al no haber justicia, nunca va a haber una paz (MF-11-VL-17, 4-19).

Cuando la escuela reconoce la manera como diversos sentimientos son inducidos por la particular forma que cada sujeto y cada sociedad construye simbolizaciones (Berger & Luckmann, 2001), se acerca a la comprensión de RS en los miembros de la comunidad educativa. Junto a los afectos, a las pasiones humanas, que pueden llegar a considerarse tan propias de cada ser humano, los sentimientos aparecen, pero para afirmarse como un reflejo del pensamiento colectivo: “poder dormir tranquilo, tener mi conciencia bien, me parece que eso me genera bastante paz” (F-11-VL-17, 131-132).

Con la mirada en la comprensión de lo humano, se confirma que los sujetos logran dar cuenta de sus opiniones, de sus creencias, de su particular percepción de la paz en la familia, a través de las narraciones que construyen con base a su experiencia. Las actitudes, los estereotipos y desde

luego sus imaginarios, enriquecen ese proceso intercambiable, que son las representaciones sociales.

Algunos estudiosos (Botero, 2008) señalan que los sentimientos afloran como RS y en esa medida, señalan a su colectivo, a la cultura que los ha venido perfilando, construyendo y sosteniendo a través de las distintas generaciones; hacen parte del sujeto colectivo (Moscovici, 2000). De todas maneras, y a la altura de este análisis, se puede develar la manera como se relaciona claramente tanto las prácticas, como los sentimientos y las creencias en los contextos escolar y familiar principalmente; la relación es tan estrecha, que los comportamientos y las actitudes de los menores en casa, se replican en la escuela con fidelidad, aunque no sean en su mayoría alrededor de la paz.

En cuanto a los estudios investigativos que sirvieron de antecedentes se puede establecer como acuerdos que las violencias naturalizadas se encuentran generalmente en las familias, siendo más visibles y críticas las ocurridas de forma directa (siendo la más referenciada) en la sociedad incluyendo la escuela, al igual la paz como evitación de conflictos o agresiones.

En cuanto a desacuerdos se puede determinar que se acerca más la paz y la violencia a la cotidianidad con relaciones vecinales o grupales, superando marcos sociales, la violencia se determina más que por su forma por sus consecuencias en persona y futuro, y la paz entra a reforzar desde las practicas de paces con diálogo, colaboración y mutua a una paz social.

Capítulo Seis

VI. Conclusiones

Tras haber logrado analizar los resultados del presente estudio, y en relación con los objetivos planteados, se llega a las siguientes conclusiones:

Dando respuesta al objetivo de identificar las prácticas sobre la paz y sobre la violencia acogidas por los y las estudiantes del grado séptimo y undécimo de la Institución Educativa El Rosario del Municipio de Tesalia, en donde participaron 10 escolares con edades que oscilaban entre los 11 y 17 años, se concluye que las practicas de violencia se asocian a los contextos familiares, escolares y comunitarios, mediando en ellas la existencia del machismo (malos tratos físicos y verbales a las mujeres) propias de una cultura patriarcal que generara y naturalizada situaciones de violencia directa (golpes) en las familias, en las relaciones de pareja y como forma de crianza, teniendo como factores detonantes el consumo de licor, los celos y la dependencia económica y sentimental. Resalta la violencia como método de ejercer poder en espacios escolares y comunitarios

Es así como se evidenció la RS de violencia anclado en el prejuicio e intolerancia a las diferencias, considerándose, en la mayoría de las ocasiones, como prácticas justificadas en medio de la cotidianidad del estudiante. Los hallazgos de este estudio corroboran lo que en la cotidianidad del huilense y del colombiano en general, no es desconocido: los estudiantes vivencian, tanto en sus casas como en los espacios de la escuela, malos tratos y episodios violentos, relacionados con la identidad de género, la sumisión por parte de la mujer.

Los participantes en este estudio (cuatro de los diez son estudiantes de sexo femenino), señalan la violencia sobre las mujeres, generalmente cuando es ejercida por parte de sus parejas,

aunque en ocasiones detecten que no son las únicas víctimas de este tipo de agresiones, pero sí descubran que ellas casi siempre se encuentran dispuestas a perdonar a quien las agrede.

La violencia sufrida y representada, hace que los estudiantes poco se refieran al consumo de alcohol, y si lo hacen, lo relacionan con la violencia doméstica o la observada en la comunidad del barrio y la vereda, pero señalándolo como una condición cotidiana, normal, común, mas no concibiéndola o exponiéndola como un estado que incide en los comportamientos violentos a nivel familiar y comunitario, y en la construcción social de aspectos tan tocados por los adolescentes, como lo es la identidad de género.

Es así como resulta alentador que los hallazgos muestren que, a pesar de las características con las que han crecido los estudiantes participantes del estudio, las representaciones que sostienen los llevan a reconocer la necesidad de trabajar con ambos géneros en la construcción de la paz a través de actividades pedagógicas. Los adolescentes estiman que la paz y la tranquilidad pura, no existe; reconocen que el caos y las turbulencias rodean a la humanidad, pero que no por eso, la paz se puede afectar.

La escuela debe reconocer que ante la legitimación de la violencia, el problema se naturaliza, se enmascara y se vuelve más complejo afrontarlo. Es bastante probable que los estudiantes sostengan una apropiación estructurada del matoneo, en teoría, saben de sus consecuencias, pero es innegable que reconocen el apoyo que las instituciones pueden brindarle, con estrategias pedagógicas.

La escuela es, entonces, el espacio preventivo por excelencia, porque es en este contexto es en donde la inmensa mayoría de estudiantes inician su identificación sexual, y en donde el psicoorientador, sus docentes y compañeros, logran observar y atender las consecuencias de

cualquier tipo de violencia. La escuela debe ser garante en el fomento de la colaboración, del diálogo, del respeto; los acuerdos y las normas no deben impedir que la paz se enseñe, se aprenda. La confianza y la justicia la exhiben los actores sociales, como necesaria para construir la paz; por ello, su búsqueda a de ser incansable en el contexto escolar; en términos de representaciones sociales, lo que se aprende y se entiende en la escuela, se reflejará en otros espacios.

Por otra parte, dando respuesta al objetivo de indagar las creencias y los sentimientos que le otorgan a la paz y a la violencia los estudiantes del grado séptimo y undécimo de la Institución Educativa El Rosario, queda expuesto que son las representaciones sociales frente a la violencia pero también frente a la paz, en el contexto escolar así como en el familiar y en el comunitario, una combinación de creencias individuales y consensuadas (Ordóñez, 2016), de modo que los participantes son conscientes de episodios violentos padecidos entre pares (en la escuela), pero más entre parejas sentimentales, porque confunden el amor con el maltrato, pero la escuela no puede olvidar que los mitos que habitan aún entre los estudiantes (sobre jerarquías en la pareja por ejemplo), perpetuarán la violencia si las RS siguen tendientes a legitimarla.

La paz, por su parte, y en términos representativos, pero más en contextos no tan cercanos como la familia y la escuela, es un proceso no perfecto, y por lo tanto, en construcción; los estudiantes en sus RS aprecian la paz del país con prácticas reales, mas no ideales; ven en los sentimientos altruistas y en el restablecimiento de la confianza, el trampolín para que la violencia sea innecesaria.

Se observa que, con la madurez emocional, los estudiantes pasan de quedarse callados frente a prácticas violentas ejercidas por los adultos, especialmente, a considerar el rescate del diálogo y

de los acuerdos; los menores (estudiantes hombres y mujeres de grado séptimo) suelen tener relacionado semánticamente el hecho de guardar silencio con el valor del respeto, es decir una pauta de crianza adulto centrica donde se realiza lo que le facilite el control al adulto, se imponen sus decisiones, y el menor sólo obedece sin reflexión, replica ni justificación; pero, los adolescentes (hombres y mujeres de grado undécimo), por el contrario, aprecian necesario el ejercicio de opinar, de comunicar, tanto en el seno de sus hogares, como en la escuela, siendo agentes de pensamiento crítico, colectivo, y de participación, y en el espacio comunitario con el ejercicio de ciudadanía (superando las lógicas de control por ejemplo).

Sin embargo, tras los hallazgos de este estudio cuyo diseño corresponde a relatos de vida, en donde los participantes fueron sometidos a entrevistas y algunos decidieron compartir dibujos alusivos a la paz y a la violencia, así como también compartieron relatos literarios, casi siempre de su autoría, no se alcanza a observar posibles diferencias entre las representaciones sociales de alumnos de otros contextos, ni tampoco a confirmar la manera como las representaciones sobre la paz y sobre la violencia cambian con la edad o con el género.

Capítulo Siete

VII. Recomendaciones y Limitaciones

Desde luego, seguirá siendo motivo de estudio, las representaciones sociales de los niños y de los jóvenes en el ámbito escolar, sin descartar sus entornos familiar y comunitario, en donde la escuela sigue siendo un eje con un rol decisivo de las prácticas, sentimientos y creencias de los sujetos sociales. Este apartado se permite dejar manifiesto como recomendaciones, dos tareas:

- Acercar el lente investigativo a uno de los ámbitos (escuela, familia o comunidad), permitiéndole, a otro estudio simultáneo o a corto plazo, cualquiera de los otros dos contextos. De no ser así, el estudio puede tornarse engorroso o de exigencia mayor en tiempo, de modo que al alcanzar realmente los resultados, la población que hizo parte del mismo, pudo haberse desatendido por la tardanza con la que los hallazgos salen a la luz.
- Apoyar mancomunadamente la creación de ambientes en los que se fortalezca la paz en la Institución Educativa El Rosario del Municipio de Tesalia basados en estos resultados; el estudio pudo corroborar que prácticas, sentimientos y creencias alrededor de la paz, producen transformaciones en las niñas, los niños y los adolescentes, modificándose sus relaciones, transformando sus experiencias de vida y permitiéndoles amar y ser felices.

Las limitaciones presentadas en este estudio precisamente se encuentran en dirección a la metodología; aunque el material recolectado se atendió a través de la técnica de asociación de palabras, siguiendo a expertos en el tema de las RS, otrogándole atención a Abric (2001), quien menciona la técnica de redes semánticas naturales (Saldaña y Barrón, 2014), resultó que la información transcrita, fue demasiado extensa. La técnica de redes semánticas naturales, se acogió frente a la información recabada, buscando el reconocimiento de los elementos significativos y

periféricos de las RS que sostienen los actores participantes, pero se recomienda en fragmentos transcritos más breves que los resultantes de las entrevistas.

El número de participantes que en un momento pudo parecer escaso, arrojó gran cantidad de información, aunque se logró aplicar la técnica de asociación de palabras y de redes semánticas naturales (Saldaña y Barrón, 2014), el reconocimiento de los elementos significativos y periféricos de las RS que sostienen los actores participantes, no consideró la generalización de datos.

Sin mayores limitaciones, es un excelente ejercicio investigativo acoger la recurrencia de determinadas expresiones y palabras, pues en el presente caso, siempre dieron una señal de determinada práctica, creencia o sentimiento alrededor de la paz o de la violencia; por otra parte, la matriz emergente creada para este estudio con el apoyo de la tutora, consiguió organizar lo que se presenta en el capítulo destinado a los hallazgos.

Referencias

- Alcaldía Municipal de Tesalia. (2018). *Análisis de situación de salud con el modelo de los determinantes sociales de salud del municipio de Tesalia Huila 2018*. Huila, Tesalia. Obtenido de file:///C:/Users/Docente/Downloads/ASIS%20TESALIA%202018.pdf
- Alcaldía Municipal de Tesalia Huila. (2010). *Página oficial de la Alcaldía Municipal de Tesalia Huila*. Obtenido de <http://www.tesalia-huila.gov.co/municipio/historia>
- American Psychological Association. (2010). *Manual de Publicaciones de la APA*. Washington: Editorial El Manual Moderno.
- Arbeláez, J. Y. (2017). *Condiciones de pobreza en el departamento del Huila Periodo 2008-2011-2014*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Berger, P., & Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. (S. Zuleta, Trad.) Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Bertomeu, M. (2018). Familia humana y fraternidad (política) en la Declaración Universal de Derechos de 1948. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, 17-27.
- Botero, P. (2008). Apuntes sobre la categoría representaciones: Una perspectiva epistemológica y metodológica en las ciencias sociales. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Universidad de Manizales-CINDE.
- Buriticá, D., & Bernal, J. (2017). Concepciones y representaciones sociales sobre el recreo escolar: prácticas que lo configuran en un escenario para la construcción de paz con niños y niñas desde la escuela. *Revista Ideales*, 6, 137-140.
- Calderón, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de Paz y Conflictos*(2), 60-81.

- Camargo-Camargo, A., & Gómez-Arrieta, N. (2020). Infancia, paz y conflicto: procesos de reconciliación desde la mirada de los niños y las niñas. *Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe*, 18(01), 35-47. doi: <https://doi.org/10.15665/encuent.v18i01.2117>
- Cavalcanti, J., Coutinho, M., De Araújo, L., Pinto, A., Do Bu, E., & Silva, K. (2019). Bullying no Contexto da Adolescência: Um Estudo das Representações Sociais. *Revista de Psicologia da IMED*, 11(2), 96-114. doi:<https://doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v1>.
doi:<https://doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v1>
- Cengelci, T., & Gurdogan, O. (2016). Perception of Peace in Students' drawings. *Eurasian Journal of Educational Research*(65), 181-198. doi:10.14689/ejer.2016.65.11
- Cerón, M., Bolaños, L., & Bolaños, R. (2018). *Análisis frente a las manifestaciones de violencia escolar en la Institución Educativa Salen, Isnos, Huila*. Neiva, Huila (Colombia): Universidad de Manizales.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.
- CNMH. (2017). *Una guerra sin edad: Informe nacional de reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado colombiano*. Centro Nacional de Memoria Histórica. Obtenido de http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2018/una_guerra-sin-edad.pdf
- Cortés de Morales, M. (2011). *¿Qué nos dicen los jóvenes de Neiva y Rivera acerca del proceso de paz, convivencia, cultura de paz, vida humana, respeto activo y paz?* Neiva: Universidad Surcolombiana.

- Cuevas, Y., & Mireles, O. (2016). Representaciones sociales en la investigación educativa. Estado de la cuestión: producción, referentes y metodología. *Perfiles educativos*, 38(153), 65-83.
- De Almeida, A., & Pereira, J. (2018). Violência contra a mulher: representações sociais de adolescentes. *Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis*, 15(1), 92-110.
- Diario del Huila. (21 de 10 de 2018). Huila, entre las regiones con mayores casos de violencia contra la niñez. Obtenido de <https://www.diariodelhuila.com/huila-entre-las-regiones-con-mayores-casos-de-violencia-contra-la-ninez>
- Doise, W. (1985). Les représentations sociales: définition d'un concept. *Connexions*, 45, 243–253.
- Elizalde, M., & Reyes-Sosa, H. (2019). Representações sociais de violencia em jovens equatorianos. *Revista de Psicologia (PUCP)*, 37(2), 451-472.
- Farmer, P. (2004). Una antropología de la violencia estructural. *Antropología actual*, 45(3), 305-325.
- Florencia, A., & Becher, Y. (2019). Representaciones juveniles sobre violencia de género: significados y contextos. *Question*, 1(62), 1-25.
- Flórez, Y., & Obando, M. (2018). *Prácticas de aula y representaciones sociales sobre violencia y paz en los grados sexto y séptimo de dos instituciones educativas de Bogotá*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10554/35212>
- Forensis. (2017). *Datos por la vida. Herramienta para la interpretación, intervención y prevención de lesiones de causa externa en Colombia*. Instituto Nacional de Medicina

- Legal y Ciencias Forenses, Bogotá D.C. Obtenido de <https://www.medicinalegal.gov.co/documents/20143/49526/Forensis+2016.+Datos+para+la+vida.pdf>
- Galtung, J. (1969). Violencia, paz e investigación de paz. *Journal of peace research*, 6(3), 167-191.
- Galtung, J. (1990). Cultural violence. *Journal of peace research*, 27(3), 291-305.
- Galtung, J. (2003c). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Gernika Gogoratuz.
- Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuadernos de estrategia*, 147-168.
- Garaigordobil, M. (2010). Efectos del programa " Dando pasos hacia la paz" sobre factores cognitivos y conductuales de la violencia juvenil. *Psicología Conductual*, 18(2), 277-295.
- Gobernación del Huila. (12 de 06 de 2020). *Datos de primera infancia, infancia y adolescencia*. Obtenido de <https://www.huila.gov.co/mujer/publicaciones/9578/datos-de-primera-infancia-infancia-y-adolescencia/>
- González Rey, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Diversitas: Perspectivas en psicología*, 4(2), 225-243.
- Guevara, T. (2019). *Mímesis, responsabilidad y liberación. Una lectura interpretativa de nuestra violencia y de las maneras en que se ha buscado renunciar a ella*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10554/42895>
- Guzmán Pachecho, J. F. (2019). Representaciones sociales de la violencia generada por el conflicto armado colombiano en estudiantes víctimas, de la institución educativa

municipal Montessori del municipio de Pitalito Huila. *El Ágora USB*, 19(2), 372-386.
doi:10.21500/16578031.4394

Harto, F. (2016). La construcción del concepto de paz: paz negativa, paz positiva y paz imperfecta. *Cuadernos de estrategia*, 183, 119-146.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). Cáp. V. En R. Hernández, C. Fernández, & P. Baptista, *Metodología de la Investigación*. Ciudad de México D.F.: McGraw-Hill Interamericana.

Hobbes, T. (1966). *Del ciudadano*. Caracas: Instituto de Estudios Políticos.

ICBF. (06 de 2013). *Muertes violentas de niños, niñas y adolescentes: Análisis primer trimestre 2012-2013*. Obtenido de Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF:
<https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/publicacion-35.pdf>

ICBF. (2019). *Mesa Pública Centro Zonal La Plata*. Huila. Tesalia (Huila), Colombia: ICBF.
Recuperado el 11 de 11 de 2020, de
https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/r_hui_cz_la_pla_presentacion_0.pdf

Izcara, S. (2016). Violencia postestructural: migrantes centroamericanos y cárteles de la droga en México. *Revista de Estudios Sociales*, (56), 12-25.

Jaimés-Márquez, M., Galvis-Velandia, L., & Güiza-Castellanos, M. (2019). El dilema de la guerra o la paz: representaciones sociales sobre la paz de jóvenes del colegio San José de Cúcuta. *Perspectivas*, 4(2), 31-38.

Jiménez, F. (2009). Hacia un paradigma pacífico: la paz neutra. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 16, 141-189.

Jiménez-Bautista, F. (2012). Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad.

Revista de Ciencias Sociales, 13-52.

Jodelet, D. (1991). *Madness and Social representations*. Hemel Hempstead: Harvester.

Jodelet, D. (2002). Representaciones sociales: un dominio en expansión. En: JODELET, D.

(org.). Representaciones sociales. *Eduerj*, 17-44.

Kaplan, C. (2009). *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires.

Lederach, J. (1998). *Construyendo la paz. Reconciliación sostenible en sociedades divididas*.

Bilbao (España): Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo-PNUD.

Lederach, J. (2012). *Más allá de la mesa*. Barcelona: Colección: Edificar la Paz en el Siglo XXI /

2 Fundación Carta de la Paz dirigida a la ONU.

López Ramírez, A., Castaño, Y., Hernández, M., López, L., Vitola, E., Salazar, A., . . . García,

M. (2019). Violencia y conflicto armado en Colombia: desarrollo moral, representaciones

sociales e identidad. *JSR Funlam Journal of Students' Research*(4), Funlam Journal of

Students' Research (JSR) | N°. 4 | pp. 55-70 | enero-diciembre | 2019 | ISSN 2500-7858.

Lopezosa, C. (2020). Entrevistas semiestructuradas con NVivo: pasos para un análisis cualitativo

eficaz. En L. C., D.-N. J., C. L., & U. P. Fabra (Ed.), *Anuario de Métodos de*

Investigación en Comunicación Social (págs. 88-97). Barcelona.

doi:10.31009/metodos.2020.i01.08

Mañas, M., González, B., & Cortés, P. (2020). Historias de vida de personas con discapacidad

intelectual: Entre el acoso y exclusión en la escuela como moduladores de la identidad.

Revista Educación, política y sociedad., 5(1), 60-84.

- Martínez, E., & Garzón, A. (2017). Representaciones sociales del conflicto armado y la paz de la comunidad Sikuaní de Puerto Gaitán. *Revista de Paz y Conflicto*, 217-235.
- Materán, A. (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Geoenseñanza*, 13(2), 243-248.
- Materán, A. (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Geoenseñanza*, 13(2), 243-248.
- Mejía, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista latinoamericana de metodología de la investigación social*, 47-60.
- Mesa-Arango, A., Paz-Palacio, N., & Giraldo-Gil, M. (2019). Competencias ciudadanas y autoridad en El Carmen del Darién: un estudio de caso en una institución escolar. *Uni-pluriversidad*, 19(1), 33-55.
- Monjardin, M. E., & Reyes-Sosa, H. (2019). Representaciones sociales de la violencia en jóvenes ecuatorianos. *Revista de Psicología*, 37(2), 451-472.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 1(12), 1-25.
- Moral, C. (2006). Criterios de Validez en la Investigación Cualitativa Actual. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 147-164. Obtenido de <https://cutt.ly/pfFPbSd>
- Moscovici, S. (2000). *El campo de la psicología social*. P s i K o l i b r o.
- Moscovici, S. (2012). *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Río de Janeiro, Brasil: Zahar Editores.
- Muñoz, F. (2001). *La paz imperfecta*. Granada, España: Universidad de Granada.

- Observatorio Mujeres, paz y seguridad de la Corporación Humanas Colombia. (2016). *Boletín Sigue la 1325*. Bogotá, Colombia. Obtenido de https://www.humanas.org.co/mini-site/pdf/1_Boletin_28_Huila.pdf
- OIM. (02 de 2006). *Dimensiones de la trata de personas en Colombia*. Obtenido de https://publications.iom.int/system/files/pdf/dimensiones_colombia.pdf
- Ordóñez, G. (2016). *Representaciones sociales sobre la escuela que presentan un grupo de niñas internas de una institución educativa de la zona centro del departamento del Huila (Master's thesis)*. Manizales, Colombia: Repositorio Institucional CINDE.
- Orellana, D., & Sánchez, M. (2006). Técnicas de recolección de datos en entornos virtuales más usadas en la investigación cualitativa. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 205-222.
- Ortiz, E. (2013). Las representaciones sociales: un marco teórico apropiado para abordar la investigación social educativa. *Revista de Ciencias sociales*, 19(1), 183-193.
- Osorio, J. (13 de 08 de 2019). Huila es el séptimo departamento donde más se presentan casos de violencia y maltrato infantil. *Onda Opita*. Obtenido de <https://www.ondaopita.com/?p=8510>
- Palacios, X. (2014). Representaciones sociales del cáncer y de la quimioterapia en pacientes oncológicos. *Diversitas: perspectivas en psicología*, 10(2), 207-223.
- Pianosi, C. (2019). *Los sentidos de la obligatoriedad en la escuela secundaria: de la prescripción a las prácticas concretas. Trabajo final integrador*. La Plata (Argentina): Universidad Nacional de La Plata.
- PNUD. (2010). *Huila: Análisis de la conflictividad*. Neiva, Colombia: Área de Paz, Desarrollo y Reconciliación.

Puentes, J. (05 de 08 de 2019). Una triste realidad sobre los niños y adolescentes opitas.

Opanoticias. Obtenido de <https://opanoticias.com/neiva/una-triste-realidad-sobre-los-ninos-y-adolescentes-opitas/7913#:~:text=De%20acuerdo%20con%20la%20primera,tipo%20de%20maltrato%20f%C3%ADsico%2C%20psicol%C3%B3gico>

Ribeiro, L., Neves, S., & Antunes-Rocha, M. (2019). Representaciones sociales de personas transgénero (travestis y transexuales) sobre la violencia. *Revista de Psicología (PUCP)*, 37(2), 496-527.

Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49.

Rodríguez Pascual, I., & Blanco Miguel, P. (2020). La violencia, ¿es una realidad persistente de la adolescencia del siglo XXI? *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 32, 121-138. doi:10.17163/uni.n32.2020.06

Rojas-Bahamón, M., Arbeláez-Campillo, D., & Gómez, Z. (2020). Representaciones sociales de estudiantes de educación media acerca del posconflicto en Colombia. *Encuentros*, 11, 101-116.

Romano, A. F., & Becher, Y. (2019). Representaciones juveniles sobre violencia de género: significados y contextos. *Question*, 1(62), 1-25.

Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (Vol. 15). Bilbao: Universidad de Deusto.

- Saldaña, M., & Barrón, M. (2014). Representaciones sociales de profesores de educación primaria sobre la educación artística. In *El estudio del discurso en comunidades educativas. Aproximaciones etnográficas*, 53-60.
- Sánchez, L. (29 de 01 de 2020). Los municipios con más homicidios en el Huila. *La Nación*. Obtenido de <https://www.lanacion.com.co/los-municipios-con-mas-homicidios-en-el-huila/>
- Sánchez, M., & García, M. (2017). Satisfacción Laboral en los Entornos de Trabajo. Una exploración cualitativa para su estudio. *Scientia et technica*, 22(2), 161-166.
- Sarrica, M., & Wachelke, J. (2010). Paz y guerra como representaciones sociales: una exploración con adolescentes italianos. *Universitas Psychologica*, 9(2), 315-330.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín (Antioquia): Universidad de Antioquia.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. Labúsqueda de los significados*. Madrid, España: Ed.Paidós.
- Torres, W. (2001). *Amarrar la burra de la cola: ¿Qué personas y ciudadanos intentar ser en la globalización?: una perspectiva local. Especialización en Comunicación y Creatividad para la docencia*. Neiva: Universidad Surcolombia.
- Trifu, L. (2018). Reflexiones sobre la paz positiva. Un diálogo con la paz imperfecta. *Revista de paz y conflictos*, 11(1), 29-59.
- Urbina-Cárdenas, J., & Beltrán-Castellanos, L. (2020). La Violencia Escolar Desde Las Representaciones Sociales de Estudiantes de La Institución Educativa Colegio Nuestra

Señora De Belen. *Eleuthera*, 1(47), 47-66. doi:<https://doi-org.ezproxylocal.library.nova.edu/1>

Zeledón, J. (2005). La violencia en la concepción hobbesiana del estado moderno. *Revista Espiga*, 6(12), 119-128.

ANEXOS

Anexo A. Guía entrevista semiestructurada

Paz

Objetivo: reconocer, potenciar e interrelacionar las prácticas, creencias y sentimientos sobre la paz en estudiantes de la Institución Educativa El Rosario.

- Identificar prácticas de paces en la escuela, familia y comunidad
 - Relacionar creencias de paz aportadas desde la familia, escuela y comunidad
 - Conocer los sentimientos sobre elementos de la paz imperfecta
1. Qué es para usted la paz.
 2. Qué prácticas de paz ha observado o ha vivido en su colegio, (igual con familia y comunidad) en los últimos meses.
 3. Considera importante la educación para que exista la paz.
 4. Qué elementos de la educación podrían aportar para la paz, que cosas que aprendió en la educación te han aportado para ser una persona pacífica, o para ser acto de paz.
 5. ¿Piensas que, para aprender, es necesario un ambiente en paz?
 6. Y si hubiera paz, ¿cómo aprendería?
 7. Ayudar a una persona, compartir, ¿qué sentimientos le generan?
 8. ¿Qué importancia le das ayudar a una persona? ¿Qué valor le das a la paz en una sociedad? ¿(...) Alto, bajo, medio?
 9. ¿Cuándo considera que surge la paz en una comunidad?

10. ¿Es necesario la justicia para la paz? ¿Están relacionadas la justicia y la paz?

En cuanto a la opción de participar, en cuanto a votación, en cuanto a elegir senadores, representantes, alcaldes, piensas que esta forma de elegir, de participar, ¿está relacionada con la paz?

11. Hay unos grupos que originalmente son muy excluidos (afrocolombianos, personas gays, personas de otra etnia). ¿Piensas que la inclusión de estos grupos en la sociedad en general, es importante para la paz?

12. ¿Qué prácticas de paz, prácticas cotidianas, se pueden hacer para alcanzar la paz?

13. ¿Cuál es la importancia del lenguaje en las prácticas de paz?

14. ¿Qué decisiones ha tomado para lograr la paz en la familia?

15. ¿Qué piensas de los conflictos? ¿Lo ve como algo negativo, algo positivo?

16. ¿Qué piensas de los acuerdos? ¿Recuerdas haber participado en alguno? ¿Sirven? ¿No sirven? (para solucionar conflictos)

17. ¿Incluyes la paz en tus planes personales? ¿La paz debería estar incluida en proyectos personales, o no?

18. ¿Asocias la libertad con la paz? ¿La relacionas entre sí? ¿Por qué?

Violencia

Objetivo: comprender las representaciones sociales sobre violencia de estudiantes de la

Institución Educativa El Rosario

- Identificar prácticas sobre violencia en la escuela, familia y comunidad
- Relacionar creencias de violencia cultural, directa y estructural
- Conocer sentimientos que generan diversas violencias en la familia, escuela y comunidad

Que es para usted la violencia

1. Explique las formas de violencia que ha observado o vivido en la escuela, en la familia, en la comunidad en los últimos 6 meses
2. Cuales considera que han sido más reiteradas
3. Cuales cree que son las que tendrán más consecuencias a largo plazo
4. Cuales cree que son las causas de estas violencias
5. Cómo se sentirían las personas que ejercieron estas violencias
6. Cómo se sentirían las personas que recibieron estas violencias
7. Considera que la pobreza es una forma de violencia, por qué
8. Considera que el machismo es una forma de violencia, por qué
9. Cómo relaciona los derechos humanos con la violencia
10. Que necesidad básica esta creando más violencia: bienestar, reconocimiento, libertad:
11. Considera la negación de oportunidades como de empleo, de estudio como una violencia
12. Cómo considera los castigos aplicados en la escuela, la familia y la comunidad, servirían para la paz, para la violencia
13. Que condiciones debe tener un conflicto para que haya violencia
14. Hable sobre que considera que es el poder y si tiene relación con la violencia
15. Que condiciones de su familia, escuela y comunidad aun no han mejorado y generan violencias
16. Considera que las violencias son asimiladas y aprendidas fácilmente en la vida diaria, por que

17. Como considera el papel de los medios de comunicación para promover comportamientos negativos para las relaciones humanas

Anexo B. Guía Taller**GUÍA DE TALLER****TALLER N__****GRADO:** ____**NÚMERO DE PARTICIPANTES:** ____**LUGAR:** _____**FECHA:** _____**HORA:** _____**MOMENTO 1 Introducción**

Se realiza el saludo de bienvenida y se realizan explicaciones introductorias sobre el objetivo del taller: realizar Autoregistros gráficos sobre paz y violencia, sobre cómo se va a desarrollar el taller (de manera individual), siempre incentivando la reflexión y expresión.

MOMENTO 2 Sensibilización y exploración de experiencia

Se solicita que en una hoja realicen un dibujo sobre: qué es la paz y otro sobre que es la violencia.

MOMENTO 3 Reflexión y pensamiento crítico

Se solicita que si necesitan complementar sus dibujos con un texto lo pueden hacerlo, al igual que hace aclaraciones verbales y responder preguntas sobre algún elemento del dibujo

MOMENTO 4 Retroalimentación

Cierre

Se conversa sobre las enseñanzas y se registra las recomendaciones de los participantes.

Anexo C. Guía de autoregistro. Dibujos y Gráficas

GUÍA DE AUTOREGISTRO

DIBUJOS Y GRÁFICOS

Momento 1. Sensibilidad

Clarificación del ejercicio de autoregistro gráfico, virtudes proyectivas y divulgativas

Momento 2. Creatividad

Poseer y comprender el dibujo como aporte una oportunidad de ser originales en el desarrollo y/o aplicación de ideas.

Momento 3. Remembranza

Capacidad de resolución de problemas en entornos cotidianos al igual valorar su experiencia.

Momento 4. Aprendizaje

Integrar conocimientos previos incluyendo reflexiones sobre paz y violencia.

Momento 5. Argumentación

Opción válida para comunicar sus conclusiones y los conocimientos y razones.

Momento 6. Retroalimentación

Fomentar el pensamiento crítico para plasmar gráficamente sus conocimientos y opiniones

Anexo D. Consentimiento Informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO DE ESTUDIANTES

Institución Educativa EL ROSARIO

Código DANE: 341797000134 Municipio: TESALIA

Persona Investigador: Jhon Fredy Hernández Escobar CC/CE: 7724114

Cargo del investigador: Docente Orientador

Yo _____, yo

_____o yo

_____, mayor de edad, [] madre, [] padre, [

] acudiente o [] representante legal del estudiante

_____ de _____ años de edad, he (hemos) sido

informado(s) acerca de la investigación “Representaciones sociales sobre paz y violencia en estudiantes de grado séptimo y undécimo de la Institución Educativa El Rosario, la cual se requiere para que el Orientador de la institución educativa donde estudia mi hijo(a) participe en las entrevistas y talleres que realiza para recolectar la información.

Luego de haber sido informado(s) sobre las condiciones de la participación de mi (nuestro) hijo(a) en la investigación, resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta actividad, entiendo (entendemos) que:

La participación de mi (nuestro) hijo(a) en esta investigación o los resultados obtenidos por la persona investigador no tendrán repercusiones o consecuencias en sus actividades escolares, evaluaciones o calificaciones.

- La participación de mi (nuestro) hijo(a) en el video no generará ningún gasto, ni recibiremos remuneración alguna por su participación.

- Al finalizar la investigación, los resultados podrá ser utilizados por la Institución educativa El Rosario con fines pedagógicos y formativos.
- No habrá ninguna sanción para mí (nuestro) hijo(a) en caso de que no autoricemos su participación.
- La identidad de mi (nuestro) hijo(a) no será publicada y las imágenes y sonidos registrados durante las entrevistas y talleres se utilizarán únicamente para los propósitos de la investigación y como evidencia de la recolección de información de la persona investigador. La persona investigador garantizará la protección de las imágenes, registros y audios de mí (nuestro) hijo(a) y el uso de las mismas, de acuerdo con la normatividad vigente, durante y posteriormente al proceso de investigación.
- Los titulares de los datos personales harán uso de la Política de Tratamiento y Protección de Datos Personales del Ministerio de Educación Nacional.
- Las peticiones, consultas, quejas o reclamos de los titulares de los datos personales serán realizadas de conformidad con Política de Tratamiento y Protección de Datos Personales del Ministerio de Educación Nacional.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados (Ley 1581 de 2012 y Decreto 1377 de 2012), y de forma consciente y voluntaria

DOY (DAMOS) EL CONSENTIMIENTO NO DOY (DAMOS) EL
CONSENTIMIENTO

para que la participación de mi (nuestro) hijo (a) en la actividad de práctica de recolección de la información de la investigación por parte de la persona investigador sea realizada en las instalaciones de la Institución Educativa El Rosario.

Lugar y Fecha: _____

FIRMA PADRE CC/CE: _____

FIRMA ACUDIENDEO REPRESENTANTE LEGAL CC/CE: _____

FIRMA MADRE CC/CE: _____

Anexo E. Asentimiento informado para menores de edad

ASENTIMIENTO INFORMADO PARA MENORES DE EDAD

1. Institución encargada del desarrollo de la investigación: El Rosario

2. Título del Proyecto: Representaciones sociales sobre paz y violencia

3. Investigador Principal: Jhon Fredy Hernández Escobar

4. Presentación del investigador a cargo del estudio: el investigador es el docente orientador del colegio y el proyecto consiste en comprender las representaciones sociales sobre paz y violencia, los padres están enterados del estudio y pueden tomar la decisión con ellos sobre la participación.

5. Descripción del objetivo general del estudio es para comprender desde sus relatos como representan la paz y la violencia, pueden hacer preguntas que deseen en cualquier momento para conocer la razón del trabajo y el investigador las responderá.

6. Por qué estoy participando en este estudio: porque son estudiantes de grado séptimo o de undécimo que es los actores sociales del estudio.

7. Participación voluntaria: es libre de elegir si participa o no y nunca tendrá consecuencias sobre su persona, familia, o colegio.

8. Procedimientos de la investigación: se realizará 2 entrevistas semiestructuradas con preguntas abiertas, un autoregistro gráfico y un taller realizar para complementar y explicar los dibujos, el tiempo que se tomará la participación es de 30 minutos cada entrevista y 1 hora el taller.

9. Riesgo y molestias: puede haber molestias al explorar sus experiencias y vivencias en los entornos de familia, escuela y comunidad pero siempre se respetará si quiere omitir o no continuar el relato.

10. Beneficios: se podrá tener mayor claridad sobre el fenómeno estudiado pero también podría utilizarse para diseñar estrategias desde los estudiantes, siempre dando paso a la confidencialidad.

11. Confidencialidad: el nombre y demás datos personales nunca serán revelados ni se pondrá en riesgo su buen nombre.

12. Derecho a negarse a participar o a retirarse de la investigación: si cambia de idea tiene el derecho de suspender definitivamente o transitoriamente su participación en la investigación.

13. Compensación: el investigador apoyara durante su participación.

14. Compartir los resultados: se informarán los resultados de la investigación.

15. A quién contactar: puede contactar a un padre si no está seguro de hablar para responder una pregunta o dar a conocer inconvenientes y molestias que pueda presentar.

Elijo participar en la investigación. Me puedo retirar cuando quiera. He leído la información suministrada y la entiendo. Me han respondido las preguntas que he planteado y sé que puedo hacer preguntas más tarde si las tengo o no entiendo algo. Entiendo que cualquier cambio se discutirá conmigo y se contara con mi autorización. Acepto participar en la investigación (solo si el niño asiente):

Nombre del niño: _____

Firma: _____ R.C. / T.I.:

_____ Fecha: _____