



REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA VIOLENCIA: LOS NIÑOS Y
LAS NIÑAS ESCRIBEN SOBRE LA VIOLENCIA

Un estudio de caso

ROSA ELENA CHAURRA GÓMEZ

GLORIA NELCY CASTAÑO SUÁREZ

Trabajo de grado para optar a título de magister en educación

Asesora

Gisela Clavijo

MAGISTER EN EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA

MEDELLÍN

2011

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mi esposo por su paciencia y apoyo incondicional frente a mi proceso formativo; pero también reconozco con fuerza las bases morales, emocionales y formativas que me inculcaron mis padres a quienes debo gran parte de lo que hago y soy.

No olvido los valiosos aportes que dieron mis maestros de formación en maestría y a mi asesora a quienes doy un sincero reconocimiento en esta etapa de consolidación investigativa.

Rosa Chaurra G.

Alguien decía que la gratitud es la memoria del corazón, es por eso que al finalizar este trabajo quiero dar gracias primero a Dios por darme la vida y por colocar a mí alrededor personas que me hacen sentir su presencia.

En este momento de mi formación, doy un agradecimiento sincero a mi familia por el apoyo incondicional.

Finalmente quiero agradecer a todos los profesores que con su formación a lo largo de la Maestría me permitieron enriquecerme en todos los aspectos de mi vida, pero de manera especial quiero dar gracias a la Asesora, por su apoyo, orientación y comprensión a lo largo de la presente investigación, realmente fue significativa su asesoría.

Gloria Nelcy Castaño S.

LISTA DE TABLAS

Tabla N° 1 Composición de la muestra por sexo (el caso)	142
Tabla N° 2 Frecuencia de aparición de los matices	178

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico N° 1 Explicativo de la teoría de las representaciones sociales	113
Gráfico N° 2 Proceso de triangulación desarrollado en el análisis	149
Gráfico N° 3 Cartografía sociocognitiva de matices	217

TABLA DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS.....	2
LISTA DE TABLAS	3
LISTA DE GRÁFICOS	4
INTRODUCCIÓN.....	10
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	15
1.1. Objetivos.....	22
1.1.1. <i>Objetivo general</i>	22
1.1.2. <i>Objetivos específicos</i>	22
2. ESTADO DEL ARTE	23
2.1. Investigaciones sobre la violencia escolar: algunas perspectivas para su estudio.....	23
2.2. Estudios sobre las representaciones sociales en el ámbito educativo	40
2.3. Estudios sobre las representaciones sociales de la violencia.....	44
3. MARCO TEÓRICO.....	52
3.1. Un acercamiento a la violencia	53
3.1.1. <i>Construcciones teóricas frente al concepto de violencia</i>	55
3.1.2. <i>Clasificación de la violencia</i>	62
3.1.3. <i>Teorías acerca del origen del comportamiento violento</i>	73
3.1.4. <i>La imperceptible violencia simbólica</i>	80
3.1.5. <i>Una perspectiva social de la violencia escolar. La familia y el entorno como activadores de la misma</i>	85

3.2.	La representación y las representaciones sociales	93
3.2.1.	<i>Qué son y cómo se definen las representaciones sociales.....</i>	99
3.2.2.	<i>La construcción de las representaciones sociales: la información, el campo de representación y la actitud.....</i>	108
3.2.3.	<i>La objetivación y el anclaje</i>	114
3.2.4.	<i>Cómo se abordan las representaciones sociales.....</i>	118
3.3.	Pensamiento y lenguaje: texto escrito y géneros textuales	125
4.	METODOLOGÍA	134
4.1.	Abordaje para el estudio de las representaciones sociales	134
4.2.	La metodología utilizada	137
4.3.	Selección de los participantes de la investigación (el caso)	140
4.4.	La recolección de la información	142
4.4.1.	<i>El análisis documental.....</i>	143
4.4.2.	<i>Los talleres investigativos.....</i>	144
4.4.3.	<i>La observación participante.....</i>	144
4.5.	El análisis de los datos	146
4.6.	Postura ética sobre el manejo de la información	151
5.	RESULTADOS: REPRESENTACIONES SOCIALES	153
	DE LA VIOLENCIA	153
5.1.	El caso: una mirada al contexto social de las representaciones.....	154
5.1.1.	<i>El barrio.....</i>	155
5.1.2.	<i>La institución educativa</i>	159
5.1.3.	<i>El grupo de niños y niñas</i>	161
5.2.	Las representaciones sociales de la violencia evidenciadas en los relatos de experiencias vividas.....	163

5.3. Las representaciones sociales de la violencia desde la observación ...	170
5.4. Descripción y análisis de las representaciones sociales de la violencia a partir de los matices sociocognitivos que emergieron en los relatos y en la observación	176
5.4.1. <i>El momento propicio: la noche</i>	179
5.4.2. <i>Detonadores/impulsores: el hambre, el alcohol y el desempleo</i>	182
5.4.3. <i>Modalidades</i>	185
5.4.4. <i>Escenario familiar</i>	191
5.4.5. <i>Organismos de represión</i>	198
5.4.6. <i>Instrumentos</i>	201
5.4.7. <i>Sensibilidad social: solidaridad</i>	204
5.4.8. <i>Víctimas</i>	205
5.4.9. <i>Actores barriales</i>	207
5.4.10. <i>Resultados: muerte</i>	208
5.4.11. <i>Juicios éticos</i>	210
5.5. A manera de síntesis: cartografía sociocognitiva de las representaciones sociales de la violencia.....	211
6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	223
7. BIBLIOGRAFÍA	229
8. ANEXOS	250
8.1. Anexo No. 1: Guía de talleres.....	250
8.2. Anexo No. 2: Guía de observación, notas de campo.....	255
8.3. Anexo No. 3: Codificación de un texto	256
8.4. Anexo No. 4: Cuadro de categorías y subcategorías que emergieron en la lectura de los textos y las notas de campo	258

RESUMEN

El estudio de las representaciones sociales ha sido abordado principalmente por personas que investigan desde la psicología (Duveen y Lloyd, 2003). Sin embargo, en el campo educativo son pocas las construcciones teóricas realizadas en este sentido y en especial estudios de las representaciones sociales que construyen los niños y niñas menores de doce años en torno al tema de la violencia, como lo propuso este proyecto. Retomar las representaciones sociales como elemento que permitiría abordar el tema de la violencia y su impacto en las instituciones educativas, posibilitó dar otra mirada al fenómeno. Por ello este estudio de caso, realizado con un grupo de niños y niñas de una institución educativa pública de la ciudad de Medellín afectados/as marcadamente por esta problemática, buscó poner en evidencia, bajo la propuesta de Bardin (1996), algunas categorías y subcategorías que revelaron matices de las representaciones sociales de la violencia que tenían los niños y niñas. El análisis documental del diario de campo de una docente, del diagnóstico institucional y del diagnóstico del barrio, los talleres investigativos y la observación participante fueron los instrumentos metodológicos usados para obtener la información necesaria para ser analizada. El propósito de la investigación fue realizar la descripción del contexto social de las representaciones de la violencia, al igual que el análisis de los elementos representacionales (contenido, campo de representación y actitud, Moscovici,

1979) que permitieran poner en evidencia algunos matices de la estructura y el contenido de las representaciones sociales de la violencia.

Además es importante reconocer que las representaciones sociales poseen unos mecanismos de formación y de modificación en la práctica social (Marková, 2003). Así, para analizar las representaciones sociales de la violencia se partió de la idea de que la violencia es un fenómeno social y como tal genera en los sujetos un pensamiento social sobre el mismo, el cual puede ser abordado también a partir del lenguaje escrito, pues el análisis semiótico-lingüístico de las expresiones del lenguaje lleva al reconocimiento del pensamiento manifiesto en la palabra y en su significado. Por tal razón se estableció la validez del empleo del lenguaje escrito como medio adecuado para emprender el propósito de reconocer y analizar lo que en la psicología sociológica, y en especial para Moscovici (1984), se denomina como representaciones sociales.

INTRODUCCIÓN

La violencia es un tema actual debido a la realidad que vive el país y varios países del mundo. Las estadísticas actuales, sobre el impacto de la violencia en la sociedad, suscitan cuestionamientos a los profesionales de distintas ramas, a las familias, a las comunidades y a los países en general. La escuela no es ajena a esta problemática que se ha incorporado con fuerza a las dinámicas que se viven en la cotidianidad escolar. Las prácticas pedagógicas vividas en las instituciones educativas requieren reformularse en torno al tema de la violencia ya que su impacto es una realidad palpable. El/la docente debe redefinir su papel y reformular su práctica a la luz de otras propuestas teóricas que postulan el abordaje de la violencia en los establecimientos educativos de manera diferente.

En esta investigación se abordó la violencia acudiendo a las bases del paradigma de las representaciones sociales provenientes de la teoría psicosocial, como un abordaje propicio para plantear la violencia y su representación con rasgos históricos, culturales, sociales y contextuales.

El trabajo se inscribe dentro de la línea de Maestría en Educación, Línea Pedagogía del Texto y está organizado, además de esta Introducción, en seis (6) capítulos que se describen a continuación.

Inicia con el planteamiento del problema; capítulo en el cual se profundiza el porqué del estudio, las necesidades desde las cuales partió la propuesta; además, se presentan el objetivo general y los específicos. El capítulo segundo recoge un estado del arte, esto es algunas investigaciones realizadas a nivel nacional e internacional sobre la violencia escolar así como diversos estudios sobre las representaciones sociales en el ámbito educativo y, finalmente, se especifican otras investigaciones cuyo objeto fueron las representaciones sociales de la violencia.

El capítulo tercero, recoge el marco teórico que sustentó este proyecto; este capítulo está estructurado en tres grandes secciones. Una primera, dedicada al tema de la violencia; generalidades frente al concepto, construcciones teóricas desde algunos diccionarios especializados. Se citan autores como Flores (1990), Oblitas (2006), Ovejero (2002) que aportan elementos sobre este tema. Se encuentran también clasificaciones de la violencia desde los aportes de Sanmartín (2007) y Barrios (2002); y para la violencia escolar, se referencia autores como Cuevas, Hoyos y Ortiz (2009), Páez (2009) y Valencia (2004). Para terminar esta primera sección, se acude a las teorías que profundizan

sobre los orígenes del comportamiento violento, la violencia simbólica y desarrollos sobre la perspectiva social de la violencia escolar, Bourdieu (1997), Castorina et al. (2006), Martínez (2008), Trianes (2000), Vigotsky (1993), entre otros.

En una segunda sección del marco teórico se presentan aportes significativos del paradigma de las representaciones sociales. Iniciando con un recuento histórico de los orígenes de este paradigma psicosocial y referenciando algunos autores que lo han desarrollado. Posteriormente se presentan los elementos que permiten evidenciar la construcción de las representaciones sociales (información, campo de representación y actitud); se hace también un bosquejo sobre lo que significan la objetivación y el anclaje y, por último se desarrollan las maneras de acceder al estudio de dichas representaciones. Se destacan en esta sección autores como Abric (2004), Banchs (2000), Farr (1984), Jodelet (1984), Moliner (2007), Moscovici (1984), entre otros. En la última sección del marco teórico se encuentra referenciada la relación entre pensamiento y lenguaje, género textual y su relevancia para evidenciar las representaciones sociales de la violencia aludiendo a autores como Bajtín (1993), Bronckart (2004) y Vigotsky (1993).

El cuarto capítulo, recoge la propuesta metodológica con la cual se realizó la investigación; ésta correspondió a un estudio de caso, desde un paradigma

cualitativo, aunque también se hizo uso de herramientas cuantitativas para desarrollar el análisis de los datos. Se utilizaron técnicas como el análisis documental, los talleres investigativos, al interior de ellos se usó el género textual relato de experiencias vividas, y la observación participante como una técnica que permitió acceder a la dimensión actitudinal y emocional de las representaciones sociales. Los datos arrojados por la aplicación de estas técnicas fueron analizados bajo la propuesta de Bardin (1996), análisis de contenido, asumido como un conjunto de herramientas que permitieron develar matices que hacen parte del campo de representación de la violencia. El último numeral de la metodología recoge la postura ética, asumida en la investigación, para el manejo de la información.

En el capítulo quinto se presentan los resultados de la investigación, dividido en cinco secciones. En la primera, se encuentran los resultados arrojados por el análisis documental, es decir aquellas dinámicas sociales y familiares que apoyan el contenido y el campo de las representaciones de la violencia, entendiendo el entorno como marco de referencia para la construcción de modelos cognitivos. En la segunda se retoman, de forma específica, las producciones escritas realizadas por algunos niños/as; se presentan los textos escritos completos dada la riqueza discursiva y la importancia que toma, cada una de estas producciones, en la determinación de lo que posteriormente se designa como matices. En la tercera, se analizan los hallazgos encontrados desde la observación. En la cuarta, se describen y analizan los matices que se

articularon al campo de representación de la violencia y, en la última, se presenta, a manera de síntesis de resultados, una posible cartografía de las representaciones sociales de la violencia.

El último capítulo recoge las conclusiones y recomendaciones. A modo de cierre, se intenta recoger los aportes que dan cuenta de la comprensión de la violencia, es decir, la representación de la misma y la importancia del abordaje del fenómeno en el ámbito educativo reconociendo qué es, su real incidencia, formación y circulación en las escuelas actuales. Finalmente, es importante resaltar que el proceso investigativo no termina, sino que debe seguir y por ello la necesidad de realizar otras investigaciones sobre el mismo problema, la violencia.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La problemática de la violencia social, y específicamente su incidencia en la construcción de la realidad escolar actual, es un tema ampliamente abordado desde diversas perspectivas y campos del saber. Algunas de estas perspectivas cuantifican, describen, definen o clasifican dicho fenómeno (Barrios, 2002; Martínez, 2008; Pareja y Delgado, 2006; Pinzón, Rodríguez, Riveros, Roa y Zipaquira, 2004). Sin embargo, son pocas las investigaciones que realizan una construcción psico-socioeducativa de tal problemática, que retome las representaciones sociales de la violencia como objeto de reflexión al interior del espacio educativo, tal como lo propuso esta investigación. Lo anterior permitió, al equipo de investigadoras, pensar que se requería diseñar y ejecutar estudios que pusieran en evidencia las representaciones sociales de la violencia construidas por niños y niñas; investigaciones cuyos resultados pudieran aportar a la edificación de propuestas educativas contextualizadas, soportadas científicamente, para abordar de manera adecuada el problema de la violencia tanto en la escuela como en la sociedad.

Pero ¿por qué estudiar las representaciones sociales de la violencia y no otro tipo de representación social? Una de las razones fundamentales es la constatación que en la sociedad actual la configuración de imaginarios

violentos, su estructuración en el sujeto desde su individualidad, crece en la conciencia de quien la vive pero es difícil encontrar en el ámbito educativo formas pertinentes de abordar esta situación y, más aún, es difícil a los educadores/as proponer e impulsar procesos para enfrentar esta realidad que aqueja a la sociedad, en general, y a los niños y niñas, en particular. Las luchas y enfrentamientos entre estudiantes, la agresión al otro/a, el ejercicio de poder frente al compañero/a se han convertido en situaciones frecuentes en las instituciones educativas. En este sentido podría incluso afirmarse que la violencia social, que impacta con fuerza y de manera marcada las instituciones educativas, empaña las prácticas pedagógicas, obstaculiza los propósitos formativos y, por ende redefine la función del educador/a.

Un caso concreto, que vive la problemática de la violencia, es un barrio de Medellín, sector semi-rural de la ciudad¹. El barrio está dividido en siete zonas y, se diferencia un asentamiento en la parte central². Es posible postular que, quizás, esta fragmentación del barrio tiene grandes repercusiones en el aspecto social, político, administrativo y en la problemática de división cultural (racismo, marginación y exclusión de algunos de los pobladores) que se percibe en las realidades cotidianas escolares. Los conflictos sociales, producto de la inserción

¹ Omitimos el nombre del barrio por cuestiones de seguridad de los/as implicados en esta investigación (niños/as, docentes, Institución educativa, investigadoras, etc.).

² Se destaca del barrio su configuración y repoblamiento; la mayoría de sus pobladores/as llegaron de diferentes municipios del Departamento de Antioquia en busca de nuevas oportunidades y otros/as por el desplazamiento forzado. Esta forma de poblamiento incide en las diferentes dinámicas sociales, culturales, económicas, rurales y urbanas que marcan este territorio (Alcaldía de Medellín. *Medellín es solidaria y competitiva. Plan de desarrollo 2008-2011*).

o reubicación de la población de este sector (desplazada, buena parte de ella), se expresan en la comunidad y, consiguientemente, en la escuela. Algunas de las problemáticas sociales más relevantes del sector son: deserción escolar, trabajo infantil que respalda el ausentismo en las escuelas; en las relaciones intra-aulas, se dan niveles de tolerancia bajos y poco acompañamiento familiar a los niños/as en la realización de las tareas escolares, el analfabetismo de los padres y madres, etc.

A partir del análisis de las características sociológicas y culturales del sector, se pueden explicar algunos de los comportamientos manifestados por los niños y las niñas al interior de la escuela. Así mismo, un acercamiento a las familias y la comunidad, permite ubicar esta población como una población en situación de vulnerabilidad, aquejada por la violencia social y familiar; violencias que marcan de manera significativa las relaciones que se tejen entre pares y no pares en las instituciones educativas del sector.

Por lo anterior, se propuso un estudio de caso con un grupo de niños/as de este sector que arrojaría elementos diversos con respecto al estudio de las representaciones sociales de la violencia, otra forma de abordar el fenómeno, procurando la pertinencia del estudio dentro del contexto escolar al ser enmarcada la violencia en el macro-contexto socio-relacional de los niño/as. Moscovici (1984) sostuvo que, a través de las representaciones sociales, el

hombre hace inteligible la realidad física y la realidad social; por ello esta investigación postula que estudiar las representaciones sociales de la violencia en el ámbito educativo, permitiría evidenciar las construcciones internas de los niños y las niñas, construcciones que se fundamentan en su realidad social. Es necesario recordar que las representaciones sociales ponen en evidencia las necesidades de los actores y su propia capacidad transformadora. Como lo diría Fernández y Hernández (2005):

En definitiva, las representaciones sociales como expresiones de la vida cotidiana de la escuela, en la cual se gestan los procesos educativos, constituyen valiosas oportunidades de investigación educativa que permitirán el reconocimiento del otro como otro, como individuo singular que ha construido representaciones que significan y resignifican sus vidas, que se reencuentran en un tiempo y en un espacio singular, *La escuela* (p. 28).

Por otro lado, dentro de la descripción del objeto de investigación, es importante explicitar también por qué abordar la representación social de la violencia desde la escritura, por qué el relato de experiencias vividas y no otro género textual, y por qué los niños y las niñas de una institución educativa de Medellín. Inicialmente se reconoce la escritura como un medio de objetivación del pensamiento que implica dominio tanto de la forma lingüística como del

contenido (afectivo, problemáticas, intereses, perspectivas y posicionamientos culturales) para su producción (Mugrabi 2002). La escritura se caracteriza por ser un instrumento de objetivación/organización de las ideas que se desean comunicar a alguien (el interlocutor/a puede ser también uno mismo/a).

Vigotsky (1993), en su texto *Pensamiento y lenguaje*, reconoce el lenguaje escrito como una forma del lenguaje más desarrollada y sintácticamente más compleja, que está relacionado con la conciencia y la intencionalidad. Es decir, la escritura podría ser un medio más elaborado de presentación de una parte de lo que internamente sucede, lo que facilitaría la comprensión de las construcciones que elabora el niño o la niña, sus representaciones sociales de la violencia.

De otro lado, puede decirse también que a través de los tiempos y, según la cultura, se reconocen varias esferas sociales de comunicación para las que los seres humanos construyen géneros particulares de textos (orales y escritos), (Bajtín, 1995; Bronckart, 2004; Mugrabi, 2002); algunos cercanos a la realidad cotidiana, otros que parten del imaginario de los individuos y de los pueblos. El relato de experiencias vividas, por ejemplo, es un género textual que permite cercanía con el mundo vivido, y su estructuración discursiva pareciera ser de fácil acceso a los niños y niñas pequeños, cuyo proceso de socialización se construye frecuentemente bajo la lógica del cuento, del relato. Con ello se elige

el relato de experiencias vividas porque se trata de un género con el cual el niño/a tiene una relativa familiaridad, lo cual facilitó la expresión de la manera de pensar-sentir-vivir la violencia. Además, fue una elección que partió de las potencialidades vistas en el grupo de niños y niñas que conformaron el caso, ya que en su formación previa, en una experiencia con una red de escritores, ya habían tenido cercanía con el género textual “relato de experiencias vividas”. El análisis de estos textos escritos, bajo los parámetros del relatar, permitió al equipo de investigadoras una mayor comprensión del objeto de estudio, las representaciones sociales de la violencia.

En cuanto a los niños y las niñas, se consideraba importante escucharlos/as, leer lo que se representaban, percibir sus voces, lo que tenían por decir frente a su realidad familiar, escolar y social. Esto es, legitimar la necesidad de los niños/as de manifestar sus sentimientos, sus elaboraciones internas frente a la realidad, sus penas y miedos frente a las situaciones de violencia que padecen sin que nadie les pregunte qué piensan, cómo la viven y qué pueden aportar a esta problemática social. Existe el convencimiento, de las investigadoras, que los niños y las niñas son capaces, a partir de procesos formativos previos, de objetivar de manera consciente su pensamiento a través del lenguaje, de organizarlo bajo los parámetros de estructuras textuales para dar cuenta de una representación frente a una situación tan real como lo es la violencia de su entorno (familiar-social) cercano.

En definitiva, esta investigación tuvo como propósito crear las condiciones para que el niño y la niña hablaran y escribieran lo que representaban frente a una situación cercana a sus vivencias cotidianas, la violencia para, luego, analizar los elementos representacionales (comunes o disímiles) que se conjugaban dentro de su estructuración psíquica sobre dicha problemática. Tomar las representaciones sociales de la violencia como objeto de reflexión en el espacio escolar, fue esencial para que los niños y niñas pudieran ser escuchados/as y así se liberaran de cargas internas que pudieran ser pesadas, tanto para el proceso educativo como tal, como para los sujetos de forma individual y social.

En síntesis, las preguntas que orientaron esta investigación fueron las siguientes: ¿cómo expresan por escrito los niños y niñas las situaciones de violencia a las cuales están sometidos o de las cuales son testigos/as?, ¿cuáles son las representaciones sociales de la violencia del entorno familiar, escolar y social que tienen los niños/as?, ¿cuál es la incidencia del entorno familiar, escolar y social en las representaciones sociales que un niño/a construye sobre la violencia?

1.1. Objetivos

1.1.1. Objetivo general

Analizar las representaciones sociales de la violencia, familiar y social manifestadas en los niños/as al producir textos escritos en el ámbito escolar.

1.1.2. Objetivos específicos

- Describir las representaciones sociales que tienen los niños y niñas sobre la violencia tanto familiar como social.
- Establecer categorías de análisis que permitan hacer una lectura de los elementos que estructuran y dan forma al contenido de las representaciones sociales de la violencia de los niños/as sobre los grupos que los rodean (familia y entorno social).
- Determinar puntos de conexión de las representaciones sociales de la violencia construidas por los niños y niñas en las producciones escritas que realicen.

2. ESTADO DEL ARTE

En esta primera parte, se pretende ubicar al lector/a en las investigaciones rastreadas relacionadas con el objeto de investigación; este rastreo se estructura en tres numerales. El primero, presenta investigaciones que se refieren al abordaje de la violencia escolar, tanto a nivel nacional como internacional. El segundo, muestra estudios relacionados con las representaciones sociales en el ámbito educativo y el tercero, hace referencia al estudio de las representaciones sociales de la violencia como tal.

2.1. Investigaciones sobre la violencia escolar: algunas perspectivas para su estudio

Realizar un estudio profundo frente a las investigaciones de la violencia plantea un enorme trabajo, quizás porque la violencia como fenómeno complejo ha sido ampliamente abordada en un país como Colombia en el que esta problemática es muy marcada. Y cuando se alude específicamente al tema de la violencia en la escuela, el campo de investigación toma diversas perspectivas. Distintos profesionales han estudiado el tema de la violencia en la escuela y sus

enfoques, propósitos, metodología y resultados varían significativamente. De manera general se citan algunas investigaciones, en orden cronológico decreciente, que han abordado la problemática de la violencia en la escuela tanto a nivel nacional como internacional. Inicialmente, por un lado, se reconoce el aporte de los resultados de dichas investigaciones y, por otro, se enfatiza la validez de la presente investigación orientada al abordaje de la violencia, desde la perspectiva psicosocial de las representaciones sociales.

Inicia este rastreo, a nivel nacional, con Páez (2009) con la investigación titulada *Cuerpo reconocido: Formación para la interacción sin violencia en la escuela primaria*. Esta investigación hace una reflexión frente a cómo los niños y niñas interactúan violentamente dentro del contexto escolar. Investigación cualitativa, de corte etnográfico, desarrollada en un colegio distrital de Bogotá, se orientó bajo la pregunta ¿cuál es el papel formativo de los maestros y maestras de educación básica primaria, frente a la comprensión y manejo de la interacción violenta en los niños y niñas del Colegio Campestre Monteverde? Se usó una perspectiva abductiva que permitió no sólo una interpretación que atendiese a los procedimientos inductivo y deductivo, sino también la triangulación entre varias fuentes: diarios de campo, fuentes bibliográficas, las propias reflexiones y la experiencia docente. Como hallazgo central postuló que la interacción violenta de los niños y niñas, manifiestas en sus interacciones verbales y no verbales, se asocia de manera repetitiva al cuerpo. Es decir, que el poco reconocimiento del cuerpo, la palabra propia y la del otro, explicarían

una parte de los comportamientos violentos que emergen en la escuela. Puntualiza también que esos modos de interacción violenta de los niños y niñas con sus pares se manifiestan sobre la idea de cuerpo que ellos y ellas tienen; tales modos se dan básicamente con énfasis en la interacción espacial, en la interacción no verbal intencional y en el comportamiento verbal que manifiestan los niño/as, por lo tanto tienen en común ofender y afectar a otro/a.

Se retoma la investigación de Saldarriaga (2006) titulada Educar en la diversidad, prácticas y estrategias escolares frente al impacto de la violencia en niños y niñas. El estudio se realizó con niños y niñas escolares del grado primero de primaria de dos instituciones educativas oficiales de Medellín, en la zona centro occidental de la ciudad.

El objetivo general de este estudio fue determinar la capacidad de incidencia y de transformación que tienen las estrategias pedagógicas escolares sobre las prácticas sociales de violencia y los argumentos que las justifican, que han construido niños y niñas que han vivido en la ciudad de Medellín en la última década (1994-2003), en ambientes afectados directamente por diversas violencias. Esta investigación puso su foco en las estrategias pedagógicas de enseñanza y aprendizaje, de organización y de gobierno, de convivencia escolar y de relaciones con el entorno implementadas por las instituciones escolares; dichas estrategias fueron el objeto de análisis y sobre ellas se

reflexionó en la capacidad de incidir en la estructuración previa de la violencia en los niños y niñas que viven en comunidades difíciles.

Los referentes usados por Saldarriaga, para identificar la incidencia y transformación de las estrategias pedagógicas, fueron: primero, las interpretaciones que niños y niñas, que han vivido situaciones de violencia, elaboran sobre ellas; segundo, la forma en que argumentan y dirimen sus conflictos; tercero, los modelos de hombres y mujeres que toman como referente a imitar; cuarto, las estrategias que las organizaciones escolares de referencia desarrollan en su intervención sobre estos conflictos, tanto preventivas, como de resolución.

La metodología utilizada fue el estudio de caso y las técnicas de recolección fueron entrevistas abiertas, entrevista autobiográfica, la observación indirecta y observación participante. Este estudio exploratorio demuestra que el círculo de la violencia no es inexorable; que los niños y niñas violentados no están condenados a ser ellos mismos violentos. Los contextos formativos pueden ser una ayuda valiosa para eludir el círculo de la violencia e idear proyectos de vida fecundos.

Otra investigación, a nivel nacional, es la de Valencia (2004) titulada Conflicto y violencia escolar en Colombia: lectura breve de algunos materiales escritos. El

estudio, aunque no es una investigación que retome la violencia escolar desde el análisis empírico de un entorno determinado, presenta un rastreo histórico, una revisión de textos producidos en Colombia que han abordado el tema de la violencia y el conflicto en las instituciones educativas. Este rastreo ubicó dos perspectivas: la primera, reconoce los escritos que dejan ver cómo la violencia escolar es un reflejo de las manifestaciones de la calle y de la sociedad como tal. Y en la segunda, se ubican aquellas investigaciones que examinan el problema desde las dinámicas ocurridas en la misma institución escolar, lo que se conoce como bullying.

A nivel internacional se destaca la investigación desarrollada en España por Martínez (2008), titulada Sobre la violencia en los escolares. Estudio sobre la identidad de género y violencia a través de la representación gráfica. El propósito de esta investigación era encontrar el papel que desempeñaban el género y la identidad en las manifestaciones de la violencia presentes en la escuela, las cuales eran representadas por niños/as a través del dibujo. El estudio se elaboró en un centro escolar en Madrid y se utilizó el método comparativo que permitió recolectar información, codificar y analizar las producciones de los niños y las niñas. La investigación estableció algunas categorías relevantes para fundamentar las representaciones de la violencia dadas por los niños y las niñas, tales como: identidad de género y las figuras femeninas, contexto sexual de género de los personajes (tipos y estereotipos), implicación de los sexos (activo/pasivo), causas de la violencia, ámbitos de la

violencia, influencia de otros medios, el insulto como reforzador de la violencia simbólica, el boxeo y la lucha libre y, por último, la diversión. El investigador concluye que es innegable la relación entre género y violencia; así, las relaciones que establecen los niños están basadas en un ideal de poder y control frente al otro, mientras que las niñas entablan relaciones más tranquilas, más complejas y menos conflictivas. Los resultados de esta investigación permiten comprobar que la escuela es un espacio en el que se asignan roles, los niños aplican la fuerza y las niñas la sufren. Se valoran los aportes de esta investigación sobre la incidencia del género en las relaciones violentas que se tejen en las escuelas, sin embargo, no se percibe un análisis de la individualidad de las representaciones y no se especifican perspectivas teóricas del concepto como tal.

Otra investigación realizada a nivel internacional, es la titulada Aportaciones del texto libre freinetiano a la investigación cualitativa, una aplicación al estudio de la violencia escolar en contextos interculturales, realizada en Madrid por Pareja y Delgado (2006). El objetivo del estudio consistía en explorar el conjunto de conductas problemas que alteran la convivencia en las instituciones educativas, aspectos sociales de interrelación que emergen de la violencia. La metodología utilizada integró el tratamiento de datos cualitativos y cuantitativos. Además, hicieron uso del texto libre como un instrumento de investigación y, a su vez, de producción espontánea de textos. Fueron usados también el cuestionario y el grupo de discusión como técnicas complementarias para la recolección de la

información. La población participante fue un grupo de adolescentes y docentes de una institución educativa. El aporte de los docentes en los cuestionarios y además, la lectura de los textos libres desarrollados por los adolescentes, les permitió a los investigadores presentar sus conclusiones desde tres categorías: la primera, alude a las causas de la violencia y agregan que éstas, son externas y ajenas al propio centro educativo (familia y entorno). La segunda, se relaciona con las características del agresor, del cual dicen que aunque no hay un prototipo determinado de él, hay factores que permiten comprobar que está mayormente ligado al género masculino, elemento en común con la investigación anteriormente citada. Por último, concluyen con el escenario de maltrato y puntualizan el aula de clase como el lugar más habitual.

Conviene agregar que, al igual que en otras, en la investigación de Pareja y Delgado (2006), no figuran los niños y niñas menores de doce años como participantes del estudio, ni se especifica como propósito el análisis de las construcciones que elabora un niño o una niña frente a su realidad social violenta, es decir, cuáles son las representaciones sociales que emergen ante un contexto social difícil. Esta investigación referenciada hace énfasis en el análisis de las situaciones cotidianas de violencia que acontecen en la escuela y no en la estructuración de conductas de este tipo desde la vivencia en un entorno social y familiar difícil.

Castorina, et al. (2006), en Argentina, desarrollan la investigación titulada *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Su propósito estuvo enfocado en la actualización de los aportes y debates alrededor de la problemática de la violencia y en ofrecer una interpretación propia del fenómeno; avanzar hacia una sociología de las violencias en el sistema educativo, en el marco de una sociología de las desigualdades escolares y, más particularmente, de una sociología de la exclusión. Según Castorina y su grupo, la violencia en la institución educativa sólo puede ser aprehendida en el marco de procesos de fragmentación, descivilización y de profundas desigualdades. En definitiva, la contribución de esta investigación es precisamente comenzar a construir el problema de la violencia en la escuela desde el campo científico, desde el campo sociológico; ello implica generar las condiciones teóricas y empíricas para develar, sobre la violencia en la escuela, los contextos de su uso, interpretar la construcción de sus sentidos, rendir cuenta de las funciones sociales que cumple.

Mansione, Tettamanti y Zac (2006), en Argentina, desarrollaron una investigación titulada *Investigación, asesoramiento y prevención. Violencias en la escuela y de la escuela*. El estudio indaga sobre las representaciones individuales y colectivas sobre la violencia en los escenarios escolares y para ello integra el trabajo etnográfico y los conocimientos psicoanalíticos.

La perspectiva etnográfica asumida aunó el análisis de prácticas discursivas al estudio de las relaciones sociales y de las representaciones que se generan en contextos específicos como el ámbito escolar. Con una mirada psicoanalítica se abordaron los discursos y acciones sociales usadas por personas que construyen una parte de su identidad en la cotidianidad de la escuela (docentes y alumnos entrevistados, futuros docentes, informantes claves, diferentes instituciones escolares). Los instrumentos usados fueron la encuesta que indagaba sobre las situaciones que son identificadas como violencia, los motivos que los alumnos identifican como causales de violencia y las acciones que ellos consideran deben aplicarse para prevenir la violencia.

De manera general, Mansione y su equipo concluyen que los encuestados no pueden encontrar las causas que promueven la violencia; no analizan el hecho de la violencia desde el antecedente y el consecuente. Los investigadores piensan que las víctimas y los victimarios son hijos de una sociedad violenta que genera exclusión dentro del tejido social. Además, consideran que la existencia de figuras parentales débiles, ausentes o poco interesadas por lo afectivo de los hijos, influye en el desarrollo de la parte psíquica de los mismos/as.

Por otro lado, en el rastreo de investigaciones, encontramos una línea de trabajo de la violencia escolar que indaga la violencia entre pares en los

espacios educativos (bullying). Citamos a Luciano, Marín y Yuli (2008) con una investigación titulada Violencia en la escuela: ¿un problema y un desafío para la educación? Fue realizada en escuelas de la ciudad de San Luis (Argentina), con niños de 10 a 15 años. Se trata de un estudio descriptivo y comprensivo orientado a conocer cómo se manifiesta la violencia entre pares en general y el bullying – intimación escolar- en particular; el objetivo fue estudiar las formas de relación violenta entre compañeros para tener una cercanía con la subjetividad y con las consecuencias personales e institucionales que producen este tipo de episodios en el espacio institucional.

El enfoque metodológico utilizado fue cuantitativo-extensivo, en la etapa de descripción del fenómeno y, cualitativo intensivo, en la etapa de indagación de los aspectos relacionales y significados que construyen los niños que padecen este tipo de violencia y el de sus docentes. Los resultados se orientaron en dos direcciones. En primer lugar, se encontraron las principales formas de comportamientos violentos característicos del bullying, más o menos sutiles, los cuales fueron apreciados como modalidades que los niños han naturalizado para relacionarse entre sí; con frecuencia, se utilizaban esos modos agresivos con los adultos como un estilo de comunicación que no es ajeno al contexto más amplio de la escuela y la familia. En segundo lugar, la presencia del bullying como fenómeno específico de violencia, generaba relaciones cuyo punto de enlace es la exigencia de poder y la provocación que se ejerce desde

esa posición; en los casos analizados, fue característico que involucraran a un niño vulnerable en algún aspecto y a otro, que intentaba lograr someterlo.

En relación al tema del bullying, en Colombia, se encontró una investigación realizada por Paredes, Álvarez, Lega, y Vernon (2008). En su informe, titulado El Estudio exploratorio sobre el fenómeno del Bullying en la ciudad de Cali-Colombia, se reflexionó el fenómeno del hostigamiento entre pares. Fue un estudio exploratorio descriptivo que recogió datos exclusivamente de la ciudad de Cali. Como rasgo particular, las investigadoras identifican agresores o agresoras y víctimas en los colegios. Para este estudio, el primer paso consistió en el diseño del cuestionario Bullying-Cali, y la creación de una mejor base de datos de los colegios de la ciudad, ya que los datos oficiales no se encontraban actualizados. Posteriormente, se convocó a la participación de los colegios y se usó el cuestionario como estrategia de recolección de información. Para el método se seleccionó una muestra no probabilística; se eligieron colegios que expresaron su interés en participar del estudio y la muestra quedó conformada por 14 colegios (cuatro públicos y diez privados).

La técnica empleada, para el trabajo de campo, fue la encuesta individual que se aplicó en modalidad de censo a todos los estudiantes y a todas las estudiantes de grado sexto, séptimo y octavo que se encontraban en ese momento en los salones de clase de los colegios seleccionados. Del total de

estudiantes encuestados/as, más de la mitad son mujeres y el grado escolar que presenta mayor número de estudiantes, es sexto.

Este estudio plantea la necesidad de encontrar, desde los jóvenes y las jóvenes, un término en español que se refiera al tema estudiado del bullying. Los investigadores agregan que, a pesar de ser Colombia un país bastante afectado por hechos violentos y a su vez tener gran cantidad de estudios e intervenciones sobre violencia, el fenómeno del bullying no ha sido explorado como elemento importante que afecta la formación de los estudiantes y de los/as estudiantes de las instituciones educativas primarias y secundarias. Agregan que, como este problema no está claramente definido en el medio, se han perdido varios elementos importantes para el diseño e implementación de programas dirigidos a la disminución de agresiones entre pares.

Los resultados de la investigación demostraron la presencia de bullying en el 24.7% de los encuestados/as. Este comportamiento es expresado en intimidación o agresión verbal, física y psicológica, en estudiantes de ambos géneros, de todos los estratos socioeconómicos. La forma de agresión más frecuencia es la verbal y ésta sucede también en presencia de otros compañeros/as y profesores/as en el aula de clase. Los resultados que se presentan también hablan de la poca participación de los adultos en la prevención y detención de la problemática. Además se agrega que es un

problema común en los establecimientos educativos de la ciudad de Cali y del país.

Otra investigación, en relación al bullying, fue realizada por Cuevas, Hoyos y Ortiz (2009) titulada Prevalencia de la intimidación en dos instituciones educativas del departamento del Valle del Cauca. En el informe de investigación, las autoras explican cómo los participantes, actores básicos del fenómeno de la agresión entre iguales, son la diada víctima/intimidador y agregan que el conocimiento empírico del fenómeno de violencia escolar ha validado la presencia del observador como otro participante del bullying. El estudio-investigación se desarrolló en 16 instituciones educativas del departamento del Valle del Cauca, lo que podría corresponder a una cobertura de 8 municipios. El propósito era estimar la prevalencia de la intimidación escolar en una población de niños/as vallecaucanos correspondiendo a una primera medición del evento a nivel del departamento del Valle del Cauca, lo cual aportaría a la toma de decisiones para la intervención de esta problemática.

En el estudio participaron 366 estudiantes de 5° de básica a 10° de bachillerato, y la muestra correspondía a 35 a 40 estudiantes por grado. La investigación asumió un diseño observacional, de tipo transversal, a través de la aplicación de un instrumento-cuestionario de intimidación escolar, el cual fue una

adaptación de varios instrumentos que evalúan la magnitud y características de la intimidación escolar (CIE-A y CIE-B). En la investigación se diseñó una base de datos en ACEESS 2007, para la digitación de los instrumentos. Los resultados que arrojó la investigación se presentan en los párrafos siguientes.

Del total de estudiantes participante, 311 (90,1%) fueron víctimas de intimidación verbal, reconociéndose como la más prevalente. La intimidación social fue referenciada por 280 estudiantes (86,2%) mientras que la coacción, comprendida como la acción de forzar al otro a realizar cosas en contra de su voluntad, fue la menos reportada 104 (29,6%). Así mismo, de los 366 estudiantes, 248 habían sido intimidados físicamente. El 32% o más de los estudiantes reportaron haber sido víctimas, con frecuencia, de acciones como: esconder las cosas, haber sido robados, haber sido víctimas de coscorriones, puñetazos y patadas; de haber sido golpeados con sus propios objetos.

Con relación a las acciones realizadas, con una frecuencia de pocas veces, se encuentra el daño de cosas y el haberlo hecho a propósito, reportado al menos por el 18,1%; comportamiento que es similar al de haber sido amenazados para ser golpeados 18,5%.

Los resultados de esta investigación, aún a nivel descriptivo, manifiestan prevalencias significativas de la intimidación entre pares que impactan la calidad de vida de los/as escolares, influyendo negativamente en el los proceso de aprendizaje y, en su naturaleza como individuos en relación con los otros/as. Las investigadoras concluyen, finalmente, que se hace imperativa la intervención a gran escala, pues la magnitud de las prevalencias estimadas ubica el fenómeno como un evento de salud pública que requiere intervenciones eficaces.

Sobre el mismo objeto, el bullying, se encontraron otras investigaciones desarrolladas en Colombia, las cuales citaremos de manera general, ya que no fue el objetivo de la presente investigación. Hacen referencia a dicho tema las investigaciones de: Hoyos, Aparicio y Córdoba (2005) titulada: Caracterización del maltrato entre iguales en una muestra de colegios de Barranquilla, Colombia; y la de Jiménez, Castellanos y Chaux (2009) titulada: Manejo de casos de intimidación escolar: método de preocupación compartida, realizada en Bogotá.

De manera general, en las anteriores investigaciones, se encuentra que el bullying alude a una relación de agresión entre iguales, en la que un alumno/a está expuesto de forma repetida, y durante un tiempo, a acciones negativas, que son ejecutadas por otro alumno/a o grupo de ellos/as. Se caracteriza el bullying por ser una oscilación de poder o de fuerza entre los sujetos envueltos

en la situación (agresor/victimario y observador). Los métodos de las anteriores investigaciones fueron variados como: cuestionario elaborado por un equipo de investigación de la Universidad Autónoma de Madrid para el informe del Defensor del pueblo sobre violencia escolar; el otro estudio asumió una línea cualitativa exploratoria que usó las reuniones como medio de recolección de datos, y las mismas fueron grabadas y transcritas en su totalidad.

Puede decirse, de manera general, que los resultados de ambas investigaciones muestran que la intimidación que se presenta entre iguales, a nivel físico, verbal, social y por coacción, impacta en la calidad de vida de los educandos/as y perjudica, de manera concluyente, el proceso de aprendizaje de cada víctima. Estas investigaciones analizan que la intimidación-característica del bullying- afecta el desempeño escolar y hace de los educandos/as personas con dificultades para la interacción social; además que los hace propensos a conductas violentas en un futuro. Y, reiteran, que estas situaciones de intimidación deben ser intervenidas a tiempo con estrategias que busquen fortalecer las capacidades de los alumnos/as para enfrentar las mismas. Una estrategia con resultados eficaces podría corresponder a la usada por Jiménez, Castellanos y Chaux (2009), denominada método de preocupación compartida.

En conclusión, las anteriores investigaciones abordan el estudio de la violencia en el ámbito de la escuela desde diferentes ángulos. Unas, para caracterizarla y

ubicar sus causas (Pareja y Delgado, Castorina, et al, y Mansione, Tettamati y Zac). Otras investigaciones profundizan el fenómeno del bullying entendido como intimidación entre pares que afecta el aprendizaje (Cuevas, Hoyos y Ortiz; Hoyos, Aparicio y Córdoba; Paredes, Álvarez, Lega y Vernon). Otro grupo lo conforman las investigaciones que abordan el estudio de la violencia desde factores como el género y el cuerpo (Páez; Martínez). Una investigación apunta a determinar si las prácticas pedagógicas pueden incidir en la conducta violenta (Saldarriaga).

Los resultados y aportes de estas investigaciones son significativos; por ejemplo, la conclusión de Saldarriaga que las prácticas pedagógicas pueden romper el círculo de la violencia. Igualmente, los resultados de Castorina, et al, sobre la relación causal entre exclusión y aparición de conductas violentas. La asociación entre cuerpo y violencia, entre agresor-hombre y víctima-mujer, son aportes de las investigaciones reseñadas.

Reconociendo los aportes de las investigaciones anteriores, es preciso diferenciar la presente investigación, su especificidad. Abordar las RS sobre la violencia que construyen los niños/as, es una de esas especificidades. Otra es, en el nivel de la metodología, la opción por el lenguaje escrito (relatos) como medio para objetivar el pensamiento (RS) de los niños/as. La tercera diferencia se refiere al grupo de niños/as, sus edades, entorno social y cultural, etc.

Luego de haber realizado un rastreo de las investigaciones sobre la violencia en la escuela se da paso a presentar algunas de las investigaciones desarrolladas con respecto al tema de las representaciones sociales, y su uso para el estudio al interior de los espacios educativos.

2.2. Estudios sobre las representaciones sociales en el ámbito educativo

La teoría de las representaciones sociales ha tenido diferentes formas de abordarse al interior del campo educativo. Es decir, esta teoría psicosocial ha servido de base para reflexionar problemas como la justicia, la evaluación, la ciudadanía, entre otras, en el espacio educativo. Este apartado busca dar una mirada al trabajo investigativo sobre las representaciones sociales en las instituciones escolares.

Inicialmente se cita una tesis de maestría desarrollada en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia por Arango (2008), titulada Representaciones y prácticas sobre ciudadanía en estudiantes de octavo grado de educación básica secundaria de tres planteles educativos pertenecientes a

estratos sociales diferentes. El objetivo de la investigación era conocer las representaciones y las prácticas que sobre ciudadanía tenía un grupo de estudiantes de octavo grado. La investigación se planteó desde un enfoque sociohistórico, apoyado en dos hipótesis: una, la hipótesis de una lógica universal que subyace en la definición de derechos ciudadanos; y dos, la hipótesis de que los diferentes contextos históricos contribuyen a una comprensión de la construcción del acceso y la identidad como dimensiones fundamentales de la ciudadanía. Su metodología se basó en un enfoque cuantitativo y se usaron técnicas como recorridos urbanos, fotografía y narración, análisis de casos y creación de casos. Se retomaron como instrumentos los cuestionarios que permitieron indagar sobre las representaciones y las prácticas de las ciudadanías a partir del análisis de las narraciones que los jóvenes hacían en los mismos.

Como principal conclusión esta investigación señala que la educación ciudadana debería realizarse, usando como base la participación, el diálogo, el reconocimiento del otro, la elaboración de proyectos comunes, la democracia como experiencia y vivencia dentro del mismo proceso educativo. Por otro lado, agrega que se deben construir unas escuelas ciudadanas que valoren y, a su vez, reconozcan las expresiones de las diferencias culturales, de género, étnicas y generacionales. Estas escuelas ciudadanas deberían fortalecer, de manera comprensible, la dimensión humana de los sujetos educativos,

facilitando los procesos de diálogo, de autoreflexión, de crítica constructiva y de crecimiento de la autoestima.

Se encuentra también la investigación de Salinas e Isaza (2003) titulada, Para educar en el valor de la justicia. Representaciones sociales en el marco de la escuela. La población estuvo constituida por los niños y niñas de la ciudad de Medellín y su área metropolitana que cursaban los niveles de escolaridad básica, comprendidos entre los grados transición y quinto de la básica, durante el año 2001. Para la muestra se eligieron dos barrios de Medellín, una vereda del municipio de Envigado. Participaron 180 niños y niñas, 90 niños y 90 niñas por cada grado, pertenecientes a tres instituciones educativas; dos de carácter privado y una oficial. El interés se centró en develar las representaciones sociales de justicia desde los niños y las niñas, y apreciar si estaban afectadas por los modos de funcionamiento de la violencia social, escolar y familiar de la cual han sido objeto. Es un estudio cualitativo, en el cual prevaleció la observación naturalista, bajo los presupuestos del trabajo etnográfico.

Los resultados de la investigación mostraron que todos los niños/as de la muestra (180) resultaron expuestos a la violencia social indirecta, en varias oportunidades y, de manera directa, todos resultaron expuestos una vez. La investigación también reveló que el núcleo central de la representación social sobre la justicia es el castigo. La concepción de castigo la reciben los niños y las niñas de las instituciones sociales primarias (objetivación). El proceso de

anclaje, por el contrario, se encarga de hacer familiar lo extraño, permite asimilar toda información nueva que el niño/a recibe básicamente de su entorno familiar, escolar y social donde aparecen nuevas y recurrentes formas de aplicación del castigo.

La investigación demostró también que las características propias de los ámbitos familiar, escolar y social ejercen una fuerte influencia en la configuración de las representaciones sociales. Además, puso en evidencia la forma cómo el castigo opera en la sociedad.

Para muchos de los niños y las niñas del proyecto, sigue siendo un mecanismo de regulación social; no obstante, en el vacío de la ley, en la anomia manifiesta en el descontrol, el castigo se convirtió en el desbordamiento, en forma extrema en la muerte (p.156).

Así mismo, el análisis permitió constatar la impronta de la violencia social sobre las representaciones sociales de la justicia develando, más para los niños que para las niñas de estratos 1-2 y 5 que son los más afectados, una representación que centra su atención en la muerte como forma extrema de castigo.

Se concluye, de las investigaciones de Arango (2008) y de Salinas e Isaza (2003), que el estudio de las representaciones sociales al interior de la escuela permite contextualizar las prácticas pedagógicas y determinar la validez de la lectura de las individualidades desde las propias representaciones que se construyen en entornos sociales determinados. Sin embargo, se perciben pocos trabajos respecto al análisis de la violencia retomando el paradigma de las representaciones sociales que es, precisamente, el propósito del presente estudio. Cabe, pues, reseñar algunas investigaciones que articulan la problemática de la violencia y las representaciones sociales al interior de la escuela. Damos paso, entonces, al siguiente numeral.

2.3. Estudios sobre las representaciones sociales de la violencia

Conviene señalar, inicialmente, que este numeral hace referencia a los estudios de violencia y representaciones sociales de manera articulada. Aunque esta nueva óptica es un campo poco explorado, en la actualidad afloran investigaciones que buscan proponer la teoría psicosociológica de las representaciones sociales como elemento de reflexión y análisis de múltiples temas educativos y más aún en relación con un tema tan central como es el caso de la violencia que afecta a muchos individuos.

Se retoma a Salgado (2009), en la investigación titulada Representaciones sociales acerca de la violencia escolar, realizada en Chile. Es una investigación de corte cualitativo que utilizó el análisis de contenido, desde la perspectiva de las Grounded Theories. El análisis de contenido se refiere a un estudio hermenéutico de documentos, que en la citada investigación, están constituidos por los textos de entrevistas en profundidad. Este procedimiento consiste en seleccionar citas textuales asignándoles un código o categoría; luego, éstos se agrupan en familias de códigos y, finalmente, en un proceso de abstracción mayor, se elabora un modelo explicativo que forma la teoría desde la base (Grounded theories). Por tanto, esta perspectiva es un procedimiento de carácter inductivo y utiliza un proceso de abstracción creciente.

La muestra seleccionada en esta investigación fueron los liceos con mayor incidencia de violencia, referida por los profesores/as y otros agentes educativos. Inicialmente, solicitaron a los orientadores/as y profesores/as que elaboraran una lista de los alumnos que eran considerados como violentos dentro del sistema educativo y que hubieran sido protagonistas de este tipo de eventos tanto fuera como dentro del establecimiento. Finalmente, se seleccionaron 10 alumnos a los cuales se les aplicaron los instrumentos: entrevista en profundidad y libro de clase.

Una de las conclusiones del estudio señala:

Las representaciones sociales sobre las experiencias socioeducativas, están determinadas por las experiencias tempranas de vulneración de derechos, porque los jóvenes considerados violentos se sienten vulnerados desde temprana edad por los conflictos familiares, por la normalización de la violencia familiar, por el barrio violento y la sociedad violenta (p.6).

Igualmente, las conclusiones postulan que hay dinámicas al interior de las familias donde se vivencian estos conflictos, lo que determina que se represente la vida familiar de una determinada forma. Desde el aspecto social, la investigación agrega que se transmiten representaciones donde podría primar la agresividad como forma de defensa para protegerse de algún potencial daño derivado del otro/a.

La investigación demostró que otro elemento, que determina la experiencia temprana de vulneración de derechos, es la normalización de los episodios de violencia que aporta esquemas conductuales que el joven reflexiona como episodios normales, por ejemplo las descalificaciones, los golpes, las amenazas y agresiones, en general; formas admitidas de comportamiento que pueden ser aplicadas cuando el contexto en el que el joven se está desarrollando, reviste alguna amenaza para él.

Concluye también el estudio que las normas institucionales resultan impositivas. Debido a esta situación los alumnos/as deben mantener una duplicidad de conducta; por una parte, en el hogar y barrio deben mantener, representar y actuar de una forma principalmente agresiva; y, por otra, en el liceo deben adoptar una forma de comportamiento, no sólo diferente sino antagónica con el otro estilo. Así, el sistema educativo es considerado como un espacio donde solamente se aplica la disciplina y por esto los alumnos/as no encuentran en la escuela un espacio de expresión y diálogo.

A destacar la investigación de Barceló (2008) titulada Representaciones sociales y prácticas educativas en un contexto de exclusión, estudio de caso. Es una investigación de tipo cualitativo desarrollada sobre las representaciones sociales y las prácticas educativas en una escuela pública uruguaya presentada como tesis de maestría. Consistió en el estudio de casos múltiples, realizada en acuerdo con las Inspecciones Departamentales de Montevideo Centro, Este y Oeste; se tomaron escuelas comunes, una de cada zona, que a juicio del personal docente tuvieran, en su forma de funcionamiento cotidiano, situaciones de violencia y trastornos de conducta que preocuparan al personal. La metodología implementada, en un primer momento, fue de trabajo interno del equipo. Una vez seleccionadas las escuelas, se recabaron datos secundarios y en cada centro se realizaron observaciones sucesivas en todas las instancias de la vida escolar y en todos los grupos del centro durante un período prolongado de tiempo (mayo a diciembre).

En las observaciones se registraron, de forma descriptiva y detallada, toda interacción entre alumnos/as y docentes. Posteriormente, estas observaciones fueron categorizadas. También se realizaron entrevistas en profundidad con directora y docentes, con directivos con años de trabajo en la escuela, así como con personal nuevo e interino. A su vez, se realizaron talleres con distintos grupos de alumnos/as, de distintos niveles, de manera que se pudieran recoger, mediante los registros escritos de la observación, el discurso y las representaciones de los alumnos/as sobre la vida escolar y las interacciones que en ella se desarrollaban.

La investigación concluye que las interacciones sociales de incivildad y violencia entre los actores, son generadas y, a su vez, reproducidas a diario tanto por alumnos/as como por los/as docentes del centro escolar. Unos/as y otros/as representan una determinada escena de acuerdo a representaciones sociales de lo que es una escuela, de lo que se logrará o no en ella, de la maestra, de su función, de lo que es ser buen alumno/a, etc., esperando y exigiendo determinados comportamientos a unos y otros de acuerdo al rol que desempeñan.

Se habla de naturalizar comportamientos y prácticas sociales que reproducen y forjan violencia simbólica, conflictos permanentes tanto entre alumnos/as-maestra/o como alumno/a-alumno/a. En relación a estas representaciones,

unos y otros, anticipan el fracaso de determinados alumnos, de determinados/as maestros/a y los logros de otros, así como situaciones de exclusión e, incluso, de mal comportamiento. En relación a un contexto social y cultural que se entiende como determinante, maestros/as y alumnos/as esperan determinados aprendizajes y comportamientos de unos y otros. También maestros/as, alumnos/as y familias anticipan el rechazo a la tarea escolar de determinados alumnos/as y las dificultades de integración a la vida escolar. Así mismo, se encontraron otros alumnos/as que recrean escenas de violencia aprendidas y naturalizadas en otros contextos, valores culturales que resaltan “la hombría” y “el respeto” a través de la violencia, viendo a la maestra como una mujer a la que hay que mandar y dominar, percibiendo el escenario escolar como un espacio donde se debe imponer una reputación social.

Por otro lado, a nivel local, se encontró una investigación realizada por Agudelo et al. (2007) titulada Representaciones sociales: otra perspectiva de estudio de la violencia. La investigación se realizó con jóvenes que eran victimarios de la violencia y que se encontraban bajo medida de protección en el Centro de Atención al Menor, Carlos Lleras Restrepo. Fue desarrollada por un grupo de investigación de violencia urbana, representaciones sociales de jóvenes infractores sobre actos violentos en Medellín. El propósito era abordar la violencia desde una perspectiva epistemológica, que apostara por el reconocimiento de otros modelos que permitieran entender e interpretar la subjetividad de la persona, de su realidad y de otros elementos sociales y

emocionales que la forman, perfilando a futuro la cimentación de un proyecto de convivencia sostenible. La representación social fue una alternativa al enfoque empírico analítico, que desarrollaban en el Centro, lo que hace pensar en un grupo que vio la necesidad de explorar las subjetividades, sus relaciones y aportar una nueva forma de abordaje de esta problemática y su forma de estructuración en adolescentes que están expuestos a ella. Sin embargo, no hace una lectura de la subjetividad en los niños/as, como tampoco en las producciones escritas que ellos/as realicen. Los resultados de la investigación apoyan la idea de que hay factores sociales que activan construcciones de conductas enfocadas hacia la violencia, es decir, que “existen jóvenes involucrados en espacios microsociales que potencian su accionar fuera de la legalidad” (p. 232); espacios cercanos, reales al sujeto que configuran la representación subjetiva de la violencia. Por otro lado, es de anotar que los autores/as postulan que el estudio de las representaciones sociales deberá explorar el lenguaje como posibilidad de análisis y es precisamente este elemento el que marca la diferencia con la investigación, de la que da cuenta este documento.

Las tres investigaciones reseñadas muestran que el paradigma de las representaciones sociales permite un acercamiento al problema de la violencia desde diferentes ángulos a partir de las construcciones propias de los sujetos involucrados en esa problemática; es decir, permiten el acceso al análisis del espacio socio-interaccional del sujeto, los resultados de las investigaciones lo

confirman. En las tres investigaciones, las metodologías, retoman a los niño/as y/o jóvenes como copartícipes para indagar sobre la violencia en la escuela. Por otra parte, la investigación de Salgado ejemplifica el uso del análisis de contenido que también es asumido en la presente investigación.

Pero la presente investigación combina el uso de técnicas como el análisis documental, el taller investigativo para la producción escrita de textos por parte de los niños/as, y la observación. Se destaca, también, la necesidad de contextualizar las representaciones y establecer algunas relaciones entre las mismas.

3. MARCO TEÓRICO

Este capítulo está estructurado en tres grandes secciones con las cuales se da forma al marco teórico. En la primera, se aborda el tema de la violencia iniciando con un acercamiento al concepto desde lo que proponen distintos autores y desde diferentes construcciones teóricas; así mismo se presentan algunas formas de clasificación del fenómeno, terminando con la violencia escolar; posteriormente se desarrollan las teorías frente a los orígenes del comportamiento violento y la violencia simbólica y se finaliza presentando una perspectiva social de la violencia escolar.

La segunda sección aborda el tema de las representaciones sociales con aspectos como diferencia entre la representación y la teoría de las representaciones sociales, su desarrollo histórico, autores que han ido construyendo esta teoría, elementos que conforman las representaciones sociales; finaliza con la manera cómo se abordan las representaciones sociales o cómo se accede al estudio de las mismas.

La tercera sección, plantea algunos aportes teóricos referidos a la relación entre el pensamiento y lenguaje, texto escrito y géneros textuales y sobre el género textual relato de experiencias vividas, herramienta usada para develar las representaciones de la violencia.

3.1. Un acercamiento a la violencia

La violencia y su incidencia en la sociedad ha sido una problemática estudiada por profesionales de distintos campos. Psicólogos, sociólogos, políticos, abogados, economistas han retomado esta problemática como objeto de continua reflexión y es, ahora, también objeto de análisis para educadores/as dado el protagonismo que la misma ha venido ocupando en los entornos educativos. Se ha descrito, debatido e interrogado acerca de los orígenes de la violencia, de las diversas formas de clasificarla, al igual que el abordaje teórico y perspectivas que debería tomar su estudio (estructuración de la violencia, violencia simbólica, sociología educativa de la violencia, entre otras). Todo lo anterior con la intención de descubrir alternativas efectivas de manejo de esta problemática tanto en el ámbito educativo como en el de la sociedad en general.

Así pues, es fundamental reconocer que el punto de inicio para examinar críticamente la violencia debe ubicarse en el reconocimiento de su complejidad, tanto a nivel cotidiano (su vivencia social) como a nivel discursivo (su interpretación y análisis). No sólo pueden ser percibidas múltiples formas y perspectivas de la violencia sino que además los mismos hechos ocasionados gracias a su aparición en las sociedades (escuela, familia, barrio) tienen, según las diferentes culturas, diversos modos y niveles de interpretación, como también diversas consecuencias en los procesos históricos, sociológicos, económicos propios de los grupos y de las sociedades. Según la bibliografía consultada, la violencia puede ser leída desde diferentes perspectivas, las cuales se centran en formas particulares de abordarla, aportando saberes desde campos específicos, pero que, en definitiva, sólo son lecturas parciales del problema. Ahora bien, esto significa que reflexionar la violencia implica abarcar un sin número de elaboraciones, todo con el ánimo de dar una mirada amplia e integral al concepto.

Dada la complejidad del tema no se pretende un acercamiento exhaustivo al concepto de violencia, ni a su evolución histórica. Se pretende centrar la mirada en una perspectiva psicosocial sobre la violencia, debido al anclaje a la teoría de las representaciones sociales. Sin embargo, antes de sentar las bases, es necesario hacer un recorrido rápido sobre la violencia y su definición, desde distintos campos del saber.

3.1.1. Construcciones teóricas frente al concepto de violencia

Para hacer el recorrido sobre las construcciones teóricas sobre la violencia, conviene delimitar el concepto retomando lo que dicen algunos diccionarios especializados, en diferentes áreas del conocimiento, sobre ella. Si se acude a la comprensión del término, desde lo que se plantea en un diccionario de sociología, se encuentra que la violencia se define como aquella interacción social en la cual hay una persona o cosa que resulta dañada de manera intencionada. De hecho, al analizar cualquier interacción social que ocurra, siempre sucederá que hay la aplicación de un componente físico o psicológico que suele ir contra la voluntad de quien sufre o es violentado directa o indirectamente por otro/a. De manera textual la violencia es: “Fuerza bruta que una persona impone a otra, pudiendo llegar hasta la imposición ejercida mediante la intimidación. Dicha fuerza es de carácter gestual, sensorial, verbal y/o física” (Lamo, 1998, p. 820-822).

De forma general, la violencia es también expresión de un conflicto social y puede variar notablemente su manifestación de una sociedad a otra. Ella puede ser usada con distintos propósitos o fines como también puede ser empleada por personas individuales o por grupos según sea los intereses o metas. Esta situación social de manifestación de la violencia permite ubicar algunos tipos de

violencia como la violencia política, la violencia insurgente, entre otras, las cuales varían según los propósitos que persigan.

Desde esta perspectiva social de la violencia, en un diccionario crítico de sociología, Boudon (1990) plantea que la violencia rodea y está en el horizonte de la vida social; en este sentido, la violencia no es un estado natural del individuo sino que aludiría a una particularidad del estado social, en tanto aparece en los escenarios en donde el sujeto se desenvuelve. En relación a lo anterior, una enciclopedia de filosofía propone la siguiente definición:

... la noción de violencia ha sido usada para referirse a actos ejecutados por seres humanos, tanto en sus relaciones interpersonales como, y sobre todo, en sus relaciones sociales. Desde el momento en que se constituye un Estado, con un aparato de gobierno, aparece el fenómeno de la violencia, ejercida por los que detentan el poder. Debido a que el poder legitima la violencia. La violencia puede ser física, económica, ideológica, mental, intelectual, etc. (Ted, 2001, p. 1028-1029).

La anterior definición agrega un elemento a la parte social de la violencia y es el elemento poder; control, dominio y fuerza que caracteriza todo acto social catalogado como un hecho violento. Violencia y poder un vínculo que aparece

en casi la mayoría de alusiones al término. A su vez podría haber también una estrecha relación entre violencia y agresión debido al ligamiento, casi siempre reiterado, a la expresión física o psicológica de la violencia en la que se daña o hiere a alguien. Sin embargo, el concepto de violencia es más amplio que el de agresión; en teoría, toda acción a la que se le aplique cierto grado de fuerza excesiva puede ser considerada como violencia. Mientras que la agresión es una forma de violencia en la que se aplica la fuerza contra alguien de manera intencional y con la cual se pretende causar un daño a otra persona³.

Por otro lado, si se acude a la definición de violencia desde lo que se presenta en un diccionario especializado de ciencias de la educación como el de Flores (1990), se encuentra que la violencia se reconoce como un hecho innato, propio de la naturaleza humana, que puede ser abordada desde los procesos educativos. La violencia ha sido vista por muchos como un medio de descarga psicológica que sería capaz de liberar al hombre de tensiones, de la rabia y de presiones que el medio propicia. Este mismo diccionario presenta que, a través de los tiempos, se ha desarrollado una propuesta pedagógica que teoriza acerca de la no violencia y que se plantea como una alternativa que propone la posibilidad de una educación liberadora, que concibe la eventualidad de descargar o liberar todas aquellas formas de utilitarismo, de poder que tienden

³ Una ampliación al tema de la agresión se encuentra en Mosterín (2007). En su texto señala que la palabra agresión viene del latín *aggressum*, participio del verbo *aggredi*, que significa marchar contra, atacar, acometer, emprender. Muchas veces significa fuerza, vigor, ambición, pero otras veces tiene una connotación negativa, de hostilidad, provocación, agresión y violencia. Dice también que la agresión es una tendencia o predisposición transmitida genéticamente y plasmada en varias estructuras cerebrales y en el sistema endocrino.

a presionar y encasillar al sujeto. Así se entiende que la pedagogía, lejos de admitir una educación para la violencia, requeriría ser un medio o un elemento intermedio entre el sujeto y su interacción con el otro que permita establecer un trato justo y equitativo. Sin embargo, cabe analizar que más que factores genéticos, neuronales, la violencia es el producto social de un entorno que contribuye a su estructuración y por tanto es paradójico pensar en un “un innatum” de la violencia, tal como lo propone la definición expuesta por este diccionario de las ciencias de la educación.

Dejando atrás las definiciones que presentan los diccionarios, se acude a otros autores que han abordado el tema de la violencia con el ánimo de construir un concepto más abarcante. Una ampliación fue tomada de Barrios (2002), quien se refiere a la violencia a través de tres elementos. Primero la define como aquella palabra que se liga a un modo natural de proceder en el que se usa la fuerza. Segundo, la ve como una forma injusta de perjudicar u ofender a alguien y, tercero, se refiere a ella como una acción física realizada contra alguien para colonizar su voluntad y presionarla para realizar un acto determinado. De lo anterior podría anotarse que la violencia corresponde al uso desmedido de un poder, en el que se actúa de una manera perversa, irregular y alejada de los parámetros de lo que se ha señalado como justo. Significa, también, salir triunfador/a al ejercer presión, ya sea física o psicológica, en la que el otro/a no es consciente del daño que se le procura.

Pinzón, Rodríguez, Riveros, Roa y Zipaquirá (2002), de manera similar a lo que argumentaba Barrios (2002), proponen que la violencia es:

Expresión de la negación de lo otro y en tanto negación es expresión de la imposibilidad de convivencia plural y ecuánime, es expresión y exigencia por consiguiente de sometimiento, de obediencia, de ejercicio de poder por la fuerza, de abuso de la condición frágil del otro. En general, la violencia es una manera de asumir la convivencia desde la condición centrada o egocéntrica de quien la ejerce (p. 15).

Nuevamente aparece en las definiciones la condición de sometimiento al otro/a, de control y dominación. Sin embargo, los efectos de la violencia pueden manifestarse en cualquier esfera de nuestra vida; en lo cultural, lo económico, lo político o lo doméstico y no sólo como expresiones de debilidad ante una fuerza que domina. Dice Oblitas (2006), la violencia como la paz puede ser directa (es un acontecimiento intencionado), estructural (un proceso, una costumbre) o cultural, que legitima a las otras dos como buenas y correctas. Analizando esta definición se asumiría la violencia directa como aquella que podría asemejarse a lo que los psicólogos han denominado instinto o pulsión, que nace de momentos de descontrol, de enceguecimiento y furia desbocada, sujeta también a las formas primitivas de agresión. Por el contrario, la violencia

estructural se asocia al tiempo como forma propicia de estructuración progresiva de maneras de vida, habituales y acostumbradas. Ambas formas de violencia son vigiladas bajo los parámetros culturales, que son patrones requeridos para juzgar la violencia como violencia y, en este sentido, la violencia estaría atada a la estructura de justicia que tiene un grupo determinado.

Hay otros elementos sociales que se ligan a la definición que hacen algunos autores sobre la violencia, como es el caso de pobreza y violencia a la que se refiere Ovejero (2002); el autor propone en su texto la desigualdad social, la pobreza, como elemento que contribuye al aumento de la violencia. De manera textual dice:

Con frecuencia, y desde siempre la pobreza ha sido asociada a la violencia de múltiples formas. En efecto, siempre el hambre llevó a la gente a intentar comer y lo intentaron unos robando (el que alguien coja pan de una panadería sin pagarlo para darle de comer a sus hijos es un delito, mientras que tener millones de panes pudriéndose a la vez en la casa de enfrente mientras los niños mueren de hambre no es un delito), otros uniéndose a disturbios (que también son delitos), algunos organizándose en grupos de autodefensa como los sindicatos (que también fueron delitos) y algunos, finalmente, son

delincuentes simplemente por ser pobres (ahí estuvo la “ley de vagos y maleantes” o el actual caso de inmigrantes “sin papeles”) (p.77).

Para este autor hay una estrecha relación entre pobreza y violencia, una violencia estructural que excluye los derechos del otro/a, su capacidad de decidir ante situaciones sociales impuestas por el medio. En este sentido, Fandiño y Bustos (2005) apoyan la idea de que la violencia es una forma de impedir la realización de los derechos humanos; puede ser de manera directa, cuando hay un agresor conocido o de forma indirecta, cuando la violencia es producto de una desigualdad, como es el caso de la pobreza.

El recorrido realizado sobre las construcciones teóricas sobre el concepto de violencia, permite concluir que el término violencia se define como aquellas conductas manifiestas que expresan el deseo de obtener el control sobre el otro/a o sobre los grupos y cuyo propósito es proferir daños físicos psicológicos, materiales o de cualquier otro tipo. Pero, en la argumentación del concepto violencia aparecen otras definiciones que proponen de manera clara las formas como se clasifican los estudios de la violencia, es decir, que podría hablarse de violencia directa o violencia indirecta, según los distintos agentes que la ejercen. Así mismo, la violencia puede ser estructural y, en todos los casos, la cultura (violencia estructural) legitima las diversas formas de la misma. En las conceptualizaciones sobre violencia también se señala que ella es el uso

desmedido del poder y, varios autores, señalan la pobreza y desigualdad como causas de la misma. Se hace, además, un énfasis en que la violencia es un producto social que impide la realización de los derechos humanos. Estas precisiones sobre el concepto de violencia dan paso al siguiente tema, las formas como se clasifica.

3.1.2. Clasificación de la violencia

Si se profundiza sobre el tema de la violencia, se pueden encontrar múltiples maneras de clasificarla. Para realizar este proceso de clasificación algunos autores retoman el escenario, el agente agresor, el daño causado, entre otras pautas que marcan este proceso. Sanmartín (2007) señala que conviene clasificar la violencia de modos diferentes, según sea las pautas o parámetros de observación desde los que se perciba el fenómeno. En este sentido establece cinco categorías macros para clasificarla. La primera categoría se refiere a las formas de la violencia, activa o pasiva. La segunda categoría es según el tipo de daño causado y aparecen, entonces, la violencia física, la violencia emocional, la violencia sexual y el maltrato económico. La tercera categoría es según el tipo de víctima; se habla de la violencia contra la mujer, la violencia contra los niños y niñas, y la violencia contra personas mayores. La cuarta es con respecto al escenario en donde ocurre y se pueden ubicar la

violencia en el hogar, la violencia en la escuela, la violencia en el lugar de trabajo, violencia en la cultura, la violencia en las calles y la violencia en las pandillas. Y, por último, está la violencia según el tipo de agresor entre las que se mencionan la violencia juvenil, la violencia terrorista, la violencia psicopática y el crimen organizado. Algunas otras categorías encontradas, y que no son citadas por Sanmartín, son la violencia política y la violencia del Estado.

En el estudio detallado de cada una de estas macro categorías se encuentra que la violencia activa está ligada a la acción, es decir, implica realizar una acción visible cuyo propósito es dañar de una manera verbal o física a alguien. Por el contrario, la violencia pasiva se liga a la inacción, a la negligencia u omisión de acciones necesarias o requeridas para ayudar a alguien. Por otro lado, respecto a la violencia según el daño causado, se encuentra la violencia física representada por la acción de golpear, lesionar o herir físicamente a alguien; Barrios (2002) dice al respecto que la violencia física es asumida como empujones, tirones de pelo, bofetadas, quemaduras incluso tortura y asesinatos; puede ser cotidiana, si está presente todos los días o cíclica, si se combinan periodos de violencia física con periodos de tranquilidad. Por su parte, la violencia emocional, se refiere a las marcas psíquicas que puedan perdurar luego de ser víctima de cualquier otro tipo de violencia; es, entonces, el daño psicológico posterior a una agresión verbal, gestual o física; Barrios (2002) la denomina violencia psicológica y la caracteriza como las secuelas emocionales, generadas por actos realizados en contra de la voluntad de una

persona desde una posición de poder. Freud (1975) ha explicado la violencia intrapsíquica, como aquella originada en la pulsión y debida a la fuerza de un empuje, que se ejerce sobre el aparato psíquico y, más particularmente, sobre el yo del individuo (otro). De manera textual se encuentra en un diccionario de psicología con relación a la violencia psicológica, identificada a su vez con la violencia moral:

Y esto, cualquiera que sea la naturaleza de la pulsión. En las relaciones intersubjetivas, los sicólogos han descrito dos grandes formas de violencia moral ejercida por las personas dominantes para prolongar o reforzar su superioridad: la amenaza de la retirada del amor y de la protección, y el uso perverso del razonamiento que somete la víctima a contradicciones lógicas, comunicaciones paradójicas a las que le está prohibido escaparse y cuya culpabilidad se vuelve sobre ella: *doublé bind*, esfuerzos para volver loco al otro (Burgiére 1998, p. 569-570).

Según el daño causado se encuentra también la violencia sexual, denominada por Sanmartín (2007) como “cualquier comportamiento en el que una persona es utilizada para obtener estimulación o gratificación sexual” (p. 10).

Por otro lado, en la clasificación de la violencia según el tipo de víctima, se encuentra la violencia contra la mujer o violencia de género. Este tipo de

violencia se presenta contra alguien del otro sexo argumentando, en la mayoría de los casos, el no cumplimiento con la función o el rol que le corresponde a la persona. Se caracteriza también por ofender o agredir al otro sexo objetando razones propias de creencias, prácticas culturales o características psicológicas particulares del agresor. También se encuentra la violencia contra los niños o niñas, denominada también maltrato infantil. Sanmartín (2007) la define como el daño que se le infringe, física, psíquica o sexualmente a un niño o una niña que afecta su integridad y su desarrollo. Y, por último, se encuentra la violencia contra personas mayores que, de igual manera, explica el daño o perjuicio intencional o de forma negligente que se realiza contra alguien, aprovechándose de su condición de persona adulta. Se recuerda para finalizar, que este grupo de violencia según el tipo de víctima, es la que hace más palpable la definición de Fandiño y Bustos (2005) respecto a la violencia como una forma que impide la realización o el cumplimiento de los derechos humanos y, en este sentido, de cualquier humano, en cualquier etapa de su desarrollo.

Siguiendo con la clasificación de la violencia, se cita aquellas violencias que se catalogan según los escenarios en los que ocurre. Una de ellas es la violencia en el hogar, conocida también como violencia familiar o doméstica, identificada como aquella en la que se intenta proferir un daño a todos o alguno de los individuos que viven en el mismo hogar. Barrios (2002) señala que la violencia familiar se reconoce como las maneras de agredir de forma simbólica o real, ya sea física o psicológicamente, a un miembro de la familia; implica ejercer poder

bajo los parámetros de lazos parentales. Por otro lado, dentro de esta misma categoría, se encuentra la violencia escolar, y se identifica porque sucede en el entorno escolar, ya sea entre pares o entre docentes y estudiantes. Respecto a la violencia escolar, Pareja y Delgado (2006) explican que es un conjunto de conductas problemáticas que alteran la convivencia en el ámbito escolar, desvían el horizonte formativo cualificador y potenciador de habilidades académicas, sociales y morales que se adscriben a la función de la escuela. En este sentido, se entiende la violencia escolar como aquellas manifestaciones de poder, de control ante ciertas situaciones en las que el otro/a es fiscalizado y sometido a los deseos de alguien. Con respecto a la violencia escolar dice Camargo (1997). "...lo que parece revelarse en la institución educativa es la ausencia de espacios y mecanismos formativos y creativos de canalización de la rabia, el desespero, la inconformidad, la frustración y el conflicto" (p. 8).

Más adelante, continúa diciendo la autora, si no se reflexiona la escuela desde la violencia se corre el riesgo de continuar ciegos ante la problemática, sin proponer cambios frente a ella y frente a la sociedad que los exige. De hecho, si se realiza un análisis minucioso de esta afirmación, se diría que la violencia está latente en las realidades escolares y se manifiesta de igual manera que en la sociedad en general. En las escuelas suceden situaciones de violencia severa y podría casi afirmarse que son tan trágicas como las que pasan en las vías de la localidad; significativas y con consecuencias severas si no se tratan a tiempo y con profesionalismo. Camargo (1997), continúa su disertación,

afirmando que en las escuelas se puede encontrar amenazas, muertes, comportamientos de agresión que expresan deseo de lastimar al otro/a, ya sea física o psicológicamente, intolerancia, discriminación, desconocimiento del otro/a; todos ellos catalogados como brotes de violencia escolar.

Por su parte, Cuevas, Hoyos y Ortiz (2009), en la conceptualización frente al estudio del bullying, revelan la importancia de intervenir tempranamente la intimidación, el acoso y sus efectos en víctimas, intimidadores y observadores en el ámbito educativo. Afirman que la intimidación continua que viven los/as escolares afecta la calidad de vida del educando/a e incide negativamente en los procesos de aprendizaje y de manera particular en su constitución como individuos prosociales; así, la intimidación tiene efectos en la salud mental y es urgente la intervención eficaz a esta clase de violencia escolar y de no ser así, se mantendrá el curso de la violencia social.

De otro lado, es de anotar que la violencia escolar no es un fenómeno sólo propio de la actualidad; las investigaciones que se han desarrollado al respecto, desde diferentes perspectivas y desde distintos campos metodológicos y conceptuales, muestran que es una problemática que se ha incrementado en los últimos años pero que su estudio lleva algo más de dos décadas. La violencia escolar en Colombia, según Valencia (2004), ha sido analizada bajo dos perspectivas: la primera, agrupa aquellos autores que piensan que hay

factores escolares que movilizan los brotes de violencia y la alimentan; el segundo grupo de investigaciones postula que la violencia es generada desde espacios diferentes a la escuela como la familia o la sociedad; esta última postura, es la línea que orientó la presente investigación.

En la primera perspectiva de Valencia (2004), se ubica el caso particular de la investigación de Trujillo (1993) quien postula que la violencia en las instituciones es el reflejo de dinámicas escolares que benefician la aparición de escenarios de agresión entre los educandos/as. Dice además que la falta de personal capacitado para el manejo de conflictos con miras a la inclusión, apoya el agrandamiento de esta problemática en las instituciones educativas. Otro ejemplo se encuentra en Parra, González, Moritz, Blandón y Bustamante (1992), quienes afirman, de manera textual, lo siguiente:

La violencia tradicional que el maestro ejerce sobre el alumno tiende a tomar una de las tres formas siguientes:-La acción física del maestro que se lleva a cabo sobre el alumno por causas disciplinarias o de aprendizaje tanto en el aula como fuera de ella. -El regaño constante a la llegada al colegio, al comenzar las clases del día, a la entrada de los recreos, en las reuniones con padres de familia, en el trabajo del aula- como manera de explicar y de evaluar o de corregir tareas o exámenes- y en el diálogo sobre materias del

conocimiento escolar. El regaño no es algo aislado, circunstancial, causado por acciones de los alumnos, sino que se ha convertido en una manera de trabajar el regaño: el regaño como pedagogía.-La humillación se presenta con mucha frecuencia como una manera de castigar, de hacer sentir la autoridad o como forma extrema del regaño: la humillación como pedagogía (p. 19).

Continúa diciendo el autor que hay formas de la violencia oculta en la escuela, que se trasladan a la familia; es decir, la escuela, sus relaciones y formas cotidianas que están inmersas en los procesos de enseñanza, muchas veces, cultivan y alimentan la violencia escolar y la proyectan a otros escenarios.

Por otro lado, con respecto a la segunda perspectiva de la violencia según Valencia (2004), se encuentra el estudio de Martínez (2008) quien sostiene que la violencia fue aprendida en la infancia y ya se ha depositado e interiorizado en los niños y las niñas. Agrega que esta violencia no es un elemento superficial de la cultura sino estructural y simbólico que conforma la vida de las personas y su visión de la realidad; es decir, hay espacios externos a la escuela que brindan una formación previa de la violencia en la individualidad. No se explica en esta perspectiva, este apartado, ya que más adelante se profundizará en ella pues es la base epistemológica que sustentó esta investigación, desde la teoría psicosociología de la violencia. Continúa, según la clasificación de Sanmartín,

la violencia en el lugar de trabajo, otra forma de violencia según el escenario en el que ocurre.

La violencia en el lugar de trabajo es también denominada acoso sexual y acoso moral; dice Sanmartín (2007) que es aquella que se impone a un empleado/a en el lugar de trabajo sin su consentimiento, por lo tanto sus consecuencias pueden ser la intimidación o el daño físico o moral que afecta el desarrollo laboral y, por ende, la estabilidad psicológica del afectado/a. Se encuentra también la violencia en la cultura a través de la cual se afecta físicamente, ya sea amputando algún órgano, a uno de los miembros de la etnia basándose en principios morales y éticos acostumbrados. Dentro de esta categoría de violencia según el escenario, se encuentra también la violencia en las calles, referida a la violencia delictiva que puede estar organizada o no estarlo; la primera, funciona de manera similar a una empresa y la segunda, se relaciona con las actividades ilegales que observamos a diario en la ciudad. Para terminar con esta categoría de violencia, aparece la violencia en las pandillas ocurrida también en las calles; muchas veces la motivación de este tipo de violencia se asocia al ideal de héroe, de fama y dinero. Un grupo o una persona sienten interés por ser superiores o por liderar un clan pero en muchas ocasiones no tienen una ideología clara.

En la última macro categoría de clasificación de la violencia (Sanmartín, 2007) se encuentra la violencia según el tipo de agresor. En esta categoría ubica la violencia juvenil, entendida como la realización de acciones que quebrantan la ley y que ponen al joven en contacto formal con los sistemas de justicia. Está también la violencia terrorista caracterizada por el intento de atemorizar, mediante la amenaza de destrucción y muerte al mayor número de personas posible. Dentro de esta categoría se encuentra también la violencia psicopática; los psicópatas se comportan de manera similar a los terroristas en el hecho de que no empatizan con sus víctimas y son capaces de matar a sangre fría y sin remordimiento.

Según la OMS (2002) la violencia se clasifica en tres grandes categorías: la primera categoría es la violencia dirigida hacia uno mismo, manifestada en comportamientos suicidas y autolesiones. La segunda categoría es la violencia interpersonal que se evidencia en la violencia familiar/pareja y la violencia en la comunidad; en la familia/pareja se dirige a los menores, la pareja y los ancianos/as y en la comunidad, se dirige a las amistades y extraños. La tercera es la violencia colectiva que se refiere a la violencia social, política y económica.

Para terminar con la clasificación de la violencia, aparece nuevamente Barrios (2002) quien relaciona otros tipos de violencia que no fueron nombrados por Sanmartín (2007) pero que se asemejan a su clasificación de la violencia, según los escenarios en los que aparece. Primeramente, la violencia económica

que se refiere a las desigualdades en el acceso a los recursos económicos. Luego, está la violencia social cuya definición tiene una connotación similar a la violencia política y se considera como un fenómeno demasiado amplio, explicado con precisión por sociólogos y políticos; concebida como la asunción de posiciones históricas en las que el poder y el dominio del otro han estado presentes; violencia en contra del otro en la que la parentalidad no necesariamente existe. Dicha violencia social podría leerse también como las formas de la violencia política, ideológica, la violencia entre bandas, manifestada en casos como: homicidios, secuestros, torturas, masacres, enfrentamientos, para las cuales se usan elementos como armas, cuchillos, bombas y algunas otras. Según un informe de la violencia, presentado por el Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia (2005), la violencia política es:

La que se produce contra la población civil por fines políticos, contra la clase política, o que es perpetrada por ésta —más estrictamente, el Estado—. Cuando la finalidad de este tipo de violencia es infundir terror a una audiencia lo más amplia posible, recibe el nombre de “terrorismo” (p.10).

En conclusión, este apartado ha permitido visualizar que para lograr una clasificación de la violencia hay que pensar este fenómeno de forma abarcante.

Así, los estudios muestran que son múltiples los tipos de violencia y se la clasifica según: las diversas formas que toma, el tipo de daño causado, el tipo de víctima, los escenarios donde acontece, el tipo de agresor. Además, se habla de violencia contra uno mismo, de violencia interpersonal y violencia colectiva, violencia política, económica, etc. Para continuar el acercamiento a las construcciones teóricas sobre la violencia se aborda, en el apartado siguiente, qué han dicho diversos autores con respecto a las causas o aspectos que contribuyen a estructurar una conducta violenta.

3.1.3. Teorías acerca del origen del comportamiento violento

Hay diferentes teorías que tratan de explicar el origen de la conducta violenta en los sujetos. Algunas de éstas proponen los factores biológicos como generadores (teoría biológica); otras, formulan aspectos conductuales (teoría psicológica) y, algunas, enuncian el aspecto social como activador y amplificador de la violencia (teoría sociológica). A continuación se presentan dichas teorías y se hace un análisis crítico de las mismas.

Sin mucha validez dentro de las disertaciones frente al tema de la violencia, la teoría biológica sostiene que la violencia y la evolución de una conducta de este

tipo, obedece a procesos bioquímicos o de segregación de sustancias en el sistema nervioso, como también procesos neuronales; estos serían los responsables de la generación de conductas violentas⁴. Es decir que es el nivel físico, neuroanatómico, farmacológico, temporo-límbico, por síndromes y quizás por causa de aspectos biológico-hereditario, el que determina la aparición de una conducta violenta en el sujeto. Trianes (2000), siguiendo esta línea, dice que la predisposición fisiológica podría ser tomada como una de las raíces de la presencia o aparición de conductas conflictivas que caracterizan la violencia. Sin embargo, cabe aclarar que los procesos físicos o fisiológicos no explican aisladamente el origen de una conducta violenta. También hay elementos ambientales o externos que contribuyen a generar una conducta de este tipo caracterizada principalmente por ser, agresiva y compulsiva. Se habla entonces del contexto endógeno y exógeno, según Fandiño y Bustos (2005)⁵.

Frente a esta teoría que ubica en los factores biológicos la causa de comportamientos violentos, en la actualidad, a partir de los avances en la comprensión del fenómeno de la violencia, se puede sostener que en el origen de la conducta violenta se encuentran múltiples causas; se habla de que la violencia es un fenómeno multicausado al que contribuyen diversos aspectos.

⁴ Al respecto se cita a Marín (2002) y Mosterin (2007) quienes proponen el desarrollo de la violencia basados en la propuesta de la teoría biológica.

⁵ Dentro de los elementos endógenos estos autores nombran: lo psicológico, lo familiar (personalidad, educación recibida, nivel de comunicación intrafamiliar); lo exógeno, social, escolar, entre otros (estatus económico, nivel de calidad de vida, costumbres).

No puede hablarse sólo de factores biológicos diagnosticados como generadores de violencia, podría afirmarse que son más los casos de violencia activada por factores externos a nivel social que incluso los producidos por patologías físicas, neuronales o fisiológicas⁶. Se concluye, pues, que la sociedad y sus efectos violentos en el individuo generan mayor incógnita para los profesionales de las ciencias humanas, en lo relacionado con el tratamiento de la violencia, que incluso las fisiopatologías, las cuales de antemano se sabe que tienen cura, tratamiento o prevención mediante medicamentos. Los factores biológicos son aspectos contribuyentes a la generación de la conducta violenta, no causa de la misma como sostiene este primer grupo de teorías.

Mosterin (2007) postula que la experiencia contribuye a modelar los detalles de las conexiones neuronales, relacionando nuevas conexiones sinápticas entre neuronas. Además, determina el papel del entorno en la conformación de estas conexiones. Es decir que, según este autor, ambos factores, tanto culturales como genéticos, contribuyen a la conformación de la conducta, del lenguaje, de la adicción y de la violencia.

Por otro lado, en las teorías psicológicas que explican el origen de la conducta violenta, según Marín (2002), hay dos perspectivas: una es la psicodinámica

⁶ Apoyando esta idea Sanmartín (2004) dice; “el 20 por 100 de los casos de violencia registrados se deben a factores biológicos, mientras que el 80 por 100, se debe a factores ambientales o culturales” (p.23).

que postula que la violencia es una manifestación emocional (conducta), usada como un dispositivo de defensa ante las situaciones que representan una amenaza; su intención es subsanar déficits intra o interpersonales que despliega en el transcurso de la vida una persona. Según esta perspectiva psicológica, las acciones violentas producen, en quienes las realizan, un remedio a las tensiones personales o incluso pueden producir placer. Si se tiene en cuenta lo postulado por esta perspectiva, se explicaría la conducta del perverso o la del perverso polimorfo, al igual que la del sádico, el masoquista o el depravado, e incluso muchas patologías de trato psiquiátrico que se presentan cotidianamente.

Freud (1998), por su parte, da un gran aporte al tema del instinto y se refiere específicamente al instinto de muerte como una pulsión que puede direccionar los actos humanos hacia esta inclinación perversa violenta, pero también sostiene que con una buena intervención, pueden ser sublimados los instintos pulsionales hacia prácticas socialmente aceptadas (el deporte, el arte, etc.) o presentarse de manera angustiosa, como es el caso del neurótico.

La segunda perspectiva, dentro del enfoque psicológico, es la cognitivo-conductual. Sostiene que toda conducta violenta es fruto de un aprendizaje en los primeros años formales de desarrollo de la persona y que dicha conducta se desarrolla si los ambientes posteriores incuban el adelanto de la misma en

etapas posteriores a la infancia. Es decir, que en la infancia se fundan las bases de la violencia con una mala crianza y ésta se fortalece, si los espacios en los que se crece cooperan para que las prácticas violentas se vigoricen.

Cabe entonces retomar los planteamientos de Bandura respecto al aprendizaje social. Para Bandura (1987) los medios en los que se desenvuelve el sujeto, juegan un papel fundamental en el proceso de aprendizaje. En este sentido, postula el autor, que la violencia y la agresividad pueden tener modelos de referencia; así, la observación y la imitación apoyan de manera relevante la formación de factores cognitivos. De hecho, por razón de un modelo social fuerte se adquiere una conducta determinada sin requerir el empleo solamente del aprendizaje instrumental.

El tercer grupo de teorías postulan que los factores sociales juegan un papel importante en la génesis de la conducta violenta. La teoría psico-sociológicas afirma que la violencia es un comportamiento aprendido y construido desde la actuación del sujeto en espacios favorecedores que cultivan inclinaciones en este sentido. Al respecto dice Martínez (2008):

Los espacios socializables, es decir, la familia, la escuela y en la actualidad, en mayor medida, la calle, son los pilares básicos donde

se aprende e introyecta esta cultura de la violencia. Se normaliza y se aprende a vivir con ella, a tolerar sin que superficialmente nos produzca dolor, aunque no sea real. Al menos aprendemos a ignorarlo, esquivarlo y bloquearlo en nuestro interior, siendo muchas veces incapaces de darle una vía de escape y sanar la herida abierta (p. 16).

Los seguidores de este planteamiento teórico sostienen que hay un aprendizaje social, que modela; al respecto postula Marín (2002) que los “modelos sociales”, (p. 92) como la televisión, la familia, los amigos, entre otras esferas propias de la sociedad, modelan la conducta que crece y se desarrolla en el sujeto. Se puede decir que es un posicionamiento muy cercano a lo ya formulado por Bandura. De manera textual indica Bandura (1987) “La mayoría de las habilidades cognitivas y de estructuras que se utilizan en las actividades diarias no se transforman por sí mismas de forma asocial, sino que se cultivan socialmente” (p. 508).

Además, una serie de factores sociales desfavorables tales como desventajas sociales, niveles bajos de educación, altos índices de pobreza, desempleo, fragmentación familiar, consumo de drogas, entre otros, son elementos propicios para la proliferación de conductas violentas.

Muy similar es el aporte de Reyes (2009), quien propone que las características de agresividad ostensibles en algunos hombres, en sus propósitos de culminar sus deseos, se originan y tienen bases en un modo socio-cultural. De hecho, la vida en sociedad, la estructuración de las comunidades, favorece u obstaculiza la agresividad ya sea social o individual. Desde una perspectiva psico-socio-cultural, la violencia aprendida, denominada también violencia social, asume como pilar el entorno, elemento fundamental en la generación y activación de la misma. Lo anterior conduce a afirmar que los espacios sociales (familia, barrio, entorno en general) son determinantes en la producción de conductas antisociales que empañan intentos de individualización en tanto el otro/a es sometido. Los esquemas de violencia y los esquemas morales son modificados por el entorno, favorecedor u obstaculizador, característico de la infancia y, en tal sentido, cambian de individuo a individuo.

Para terminar esta presentación de las teorías sobre el origen de la conducta violenta, se reitera que la violencia es un fenómeno multicausado en cuya generación intervienen diversos aspectos contribuyentes. Sin embargo hay un aspecto a reflexionar, que se inserta en la realidad actual y es que en definitiva, la vida familiar o comunitaria, marca la adquisición de conductas violentas y las reafirman incluso en edades posteriores gracias a que el ambiente permite perpetuar una conducta de ese tipo. Y, como diría Mosterin (2007), la educación debe analizar cuáles son los orígenes de la violencia para contribuir a un abordaje más eficaz que ayude a minimizarla, y a tomar medidas claras frente a

ella e incluso a pensar qué posibles dinámicas propias de espacios en los que habita el sujeto, pueden apoyar la simbolización de la violencia. Con lo anterior damos paso al siguiente apartado relacionado con la violencia simbólica.

3.1.4. La imperceptible violencia simbólica

Para analizar los efectos de la violencia a nivel psicológico es necesario retomar los aportes de Bourdieu (2000) quien propuso el concepto de violencia simbólica. La define como aquel mecanismo de dominación que se incorpora en la psique a través de un proceso de asimilación de las relaciones de poder y cuya fuerza actúa en el plano de la simbolización; estas formas de poder, es decir, estos esquemas mentales son los que reproducen los sujetos al relacionarse cotidianamente con los otros. De hecho, como lo plantea el autor, la violencia simbólica se instaura y afirma en la psique impidiéndole al dominado/a establecer una relación de iguales, una relación que no implique un sometimiento. En la violencia simbólica no hay manifestaciones físicas de daños sino que tiene su fuerza principal en la psicología del individuo. De manera textual dice Bourdieu (2000):

Y las mismas mujeres aplican a cualquier realidad y, en especial, a las relaciones de poder en las que están atrapadas, unos esquemas mentales que son el producto de la asimilación de estas relaciones de poder y que se explican en las oposiciones fundadoras del orden simbólico. Se deduce de ahí que sus actos de conocimiento son, por la misma razón, unos actos de reconocimiento práctico, de adhesión dóxica, creencia que no tiene que pensarse ni afirmarse como tal, y que “crea” de algún modo la violencia simbólica que ella misma sufre (p.49).

Por tanto, continuando con los aportes de Bourdieu, la autoridad y el control ejercidos de manera imperceptible hacia el otro/a crean una relación de sometimiento que contribuye a instaurar un conjunto de significados impuestos, los cuales son asumidos por el sujeto como legítimos y legales, aunque en realidad ellos esconden unas relaciones de poder y una real arbitrariedad que ciertos grupos o individuos tienen sobre otros. A través de la violencia simbólica se transmiten y rotan los significados de generación en generación; en su mayoría, estos significados tienen un carácter absoluto, lo que contribuye a que se instituyan en el individuo y se instauren como hábitos en la vida social. Esta violencia silenciosa, no parece proferir daños aparentes, en tanto se oculta bajo parámetros culturales, por lo tanto es casi intangible.

Al respecto dicen Castorina et al. (2006):

La violencia simbólica adquiere la peculiaridad de constituirse dentro de las instituciones. Así, por ejemplo, el sistema educativo es una agencia para el ejercicio de la violencia simbólica, en tanto imposición de una “arbitrario cultural”. Dicho arbitrario está embebido en relaciones de poder entre grupos o clases, de modo que su imposición sirve y legitima estas relaciones como autónomas y por lo tanto, ocultando el hecho que las jerarquías escolares reproducen las jerarquías sociales y educativas (p.35).

Pareciera que las definiciones referidas a la violencia como concepto general, están atravesadas por los daños tangibles e inmediatos o los daños físicos o morales que se le infringen a otro/a o a otros/as, sin embargo, la violencia simbólica implica todo un proceso cultural y a su vez estructural, surgido en el trascurso de la vida social que expresa el control imperceptible de un discurso social que direcciona el actuar de las personas. Es una imposición progresiva que ata al sujeto a unos preceptos culturales que condicionan su actuar. Es violenta por su carácter arbitrario que impide al sujeto conducirse con libertad crítica frente a las situaciones cotidianas. Es decir, que todo el discurso individual está atravesado por un discurso social que se simboliza y que por lo tanto condiciona la manera de percibir y de enfrentar el mundo.

Todas las personas, al ser víctimas de esta violencia simbólica, contribuyen de cierta manera a reproducir lo que en algún momento las determinó, provocando de igual forma control y dominación del otro/a. Es una violencia ejercida sin ser percibida por la víctima; es decir, que por parte del sometido/a sucede, lo que diría Castorina et al. (2006), "...aceptar el mundo como es y encontrarlo natural porque sus mentes están construidas de acuerdo con estructuras cognitivas que están vinculadas con las estructuras del mundo" (p. 41).

De lo anterior se podría decir que casi todas las relaciones entre personas están atravesadas por relaciones arbitrarias; la relación con los padres, con los docentes, con los familiares, con los hermanos mayores y, en general con aquellas personas que cumplen una función formadora en la vida. De una u otra manera, se simbolizan un sin número de discursos que llegan a asumirse como adecuados para explicar la vida. Como diría Bajtín (1993), una monología discursiva que predetermina el proceder y de la que es difícil escapar. Belgic (2003), al referirse a la violencia secundaria, identificada por él como violencia simbólica, establece lo siguiente "...lo que hemos denominado violencia simbólica a partir de la imposición de significaciones determinadas, a manera de códigos que se establecen como únicos sistemas de intelección para interpretar la realidad" (p. 50).

Los esquemas mentales que posee un grupo social son el producto o el resultado de todos aquellos elementos asimilados y adoptados a lo largo de la historia de la vida y de las relaciones de poder y dominación que han aparecido en ella. Interiorizados estos esquemas de poder, se reproducen y, en general, se asumen como parte de las vivencias.

En conclusión, la violencia simbólica se instaura cuando el sujeto que es sometido a este tipo de violencia, internamente se siente forzado a conceder al opresor ese control y esa fuerza puesto que no puede imaginarse una relación diferente a la vivida. Es decir, la violencia se instaura y se vuelve habitual al aceptar como natural ese tipo de relación violenta que, por ser simbólica no parece tener resultados dolorosos, pero sus efectos de degradación del individuo se asemejan al del maltrato físico. Lo más complejo y contradictorio, en esta tipo de violencia, es que el individuo asume como normal algo que no lo es. Todo esto acontece en un espacio social que apoya este proceso de simbolización. Es conveniente, pues, reflexionar acerca de la fuerza de espacios sociales como la familia y la sociedad en la estructuración de la violencia y su impacto en la escuela; estos es, una perspectiva social de la violencia la cual se desarrollará en el siguiente apartado.

3.1.5. Una perspectiva social de la violencia escolar. La familia y el entorno como activadores de la misma

Estoy de acuerdo con la condición de que recordemos algunas cosas. Nacemos en una gran biblioteca en la que encontramos distintos tipos de conocimiento, idiomas, normas, etcétera. Ninguno de nosotros puede elaborar teorías a priori-es decir, independiente de la naturaleza y la realidad-así como Adán, antes de ser expulsado del paraíso no sabía nada acerca de las diferencias entre el bien y el mal, lo verdadero y lo falso. Nuestro conocimiento es una institución como el resto de las instituciones. Nuestras representaciones también son instituciones que compartimos y que existen antes de que accedamos a ellas (Marková, 2003, p.124).

Es importante profundizar esta temática puesto que es necesario mostrar al lector/a la perspectiva de abordaje de la violencia asumida en la investigación antes de dar un informe de los resultados encontrados. Luego de dar una ojeada general a los estudios publicados sobre la violencia, se constata que ésta tiene un gran aporte psicosocial, es decir que al igual que lo plantean numerosos autores, (Ayllón, 2008; Bandura, 1987; Barrón, 2007; Castorina et al. 2006; Marín, 2002; Martínez, 2008; Ovejero, 2002; Oblitas, 2006; Saldarriaga, 2006 y Salgado, 2009), espacios socializables como la familia y el entorno contribuyen a estructurar internamente lo que se ha denominado

violencia. Es prudente entonces, inicialmente, retomar los aportes de Bajtín (1993) y Vigotsky (1993), de la teoría psicosocial, para luego señalar autores que han apoyado esta idea dentro de las disertaciones específicas sobre la violencia.

Uno de los aspectos más discutidos en las ciencias sociales se relaciona con las bases sociales y culturales y su aporte al proceso constructivo cognitivo que se desarrolla en las personas. Es decir, los aspectos social, cultural e histórico al que han aludido autores provenientes de distintas ramas del saber (la sociología, la psicosociología, la filosofía, la antropología), como Bajtín, Durkheim, Levy-Bruhl, Moscovici, Vigotsky⁷ y algunos otros, los cuales son clásicos abordados con detenimiento hoy en día en el ámbito educativo.

Cabe recordar que hubo un momento en la historia de las ciencias humanas en el que cada sujeto era analizado de manera individual, cada persona independiente y como producto de sus propios estímulos internos que interactuaban con el objeto; es decir, hubo una época en que la psicología se distanció de la cultura. Bastaría que algunos investigadores, propusieran el sujeto inmerso dentro de su propia cultura, dentro de sus propios procesos sociales e históricos, para que las miradas viraran hacia una orientación mucho

⁷ Para ampliar el panorama histórico acerca del origen del pensamiento relacionado con la conciencia social, leer Moscovici (2003).

más contextualizada y socio cultural. A modo de ejemplo, un fragmento de Moscovici (2003) que, al referirse a Vigotsky, dice:

Según Vigotsky, el origen de las funciones mentales superiores no debe buscarse en las profundidades de la mente o en los tejidos nerviosos, sino en la historia social, fuera del organismo individual. Esto entraña, por supuesto, un giro fundamental en todas las áreas de la psicología (p.106).

En este contexto teórico, en el cual se retoma como objeto de análisis sujeto-sociedad-cultura, bajo una misma óptica, se estructuran conceptos claves que permiten proponer, desde el ámbito educativo, una lectura y una reconceptualización⁸ de los postulados socioculturales con miras de dar respuestas un poco más cercanas a la realidad. A modo de ejemplo, se recuerda el discurso de Bajtín y el de Moscovici, propuestas teóricas que tienen un punto de encuentro en lo social y, ambas, coinciden en formular una relación del sujeto con su entorno.

Conviene subrayar que así como la cultura, lo social y lo histórico aportan en la preparación de estructuras más elaboradas a nivel psíquico, es difícil pensarlas por fuera de este contexto; la interacción con los otros/as puede fortalecer

⁸ Término usado por Zuluaga et al. (2003).

procesos sociales a favor o en contra de la colectividad, estructurando también formas de interacción en el sujeto al margen de las normas sociales y de los preceptos morales, como es el caso específico de la violencia. La violencia no es sólo el efecto de procesos biológicos o neuronales, es evidente que las instituciones sociales tienen un gran aporte en la consolidación de las formas de violencia que aparecen en las distintas sociedades. La violencia se instaura a través de los procesos históricos que se gestan en las instituciones sociales y las relaciones interpersonales alimentan las experiencias del sujeto y marcan de forma significativa la manera de proceder de cada persona. Así pues, todo tipo de violencia no es la expresión de un conocimiento apriori, ella es la consolidación de formas de proceder vividas y experimentadas en las relaciones sociales gestadas al interior de las instituciones sociales.

Ayllón (2008) presenta un aporte similar al proponer la violencia como una institución social, dice:

Así, una interacción que entraña violencia se da entre personas que comparten un conjunto de significaciones que les permiten interpretar la acción en función de las múltiples circunstancias que componen el contexto. La interpretación que los individuos implicados hagan de dichas circunstancias, condicionará su reacción. Esto ocurre porque los elementos que componen el contexto no se interpretan

libremente, sino que se examinan bajo el prisma del universo simbólico compartido: las creencias y los valores que concretan las normas de actuación (p.27).

El hecho de que cada individuo comparta formas de comportamiento, significados, ideas, teorías, condiciona su forma de reaccionar y de actuar frente a las situaciones cotidianas. Es, entonces, apropiado retomar los aportes de Bajtín (1993) quien establece cómo los enunciados, es decir, el discurso, está marcado por la interacción entre conciencias; es un producto de la interacción con los enunciados ajenos. En este sentido, la forma de proceder violenta es propia de sociedades, de discursos, de situaciones, de momentos que legitiman y apoyan la estructuración de la misma en los sujetos; las formas de interacción entre conciencias, marcan el proceder individual y determinan en gran medida el comportamiento. Cada institución social atraviesa al sujeto y, por lo tanto, el ejercicio de la violencia no sólo se legitima sino que se instaura y se puede aceptar como una de las maneras más adecuada de actuar en ciertas ocasiones; incluso hay quienes podrían argumentar que es la manera más adecuada y obligatoria de actuar ante determinadas circunstancias. El entorno familiar, social y, en general, contextual, legitima y alimenta la violencia.

La anterior apreciación no excluye la posibilidad de que la escuela, al ser también una institución social, contribuya a fortalecer la violencia social desde

algunas formas de interacción que acontecen en los espacios educativos; muchas formas de la violencia social cohabitan en los espacios escolares. Pero hay que reconocer que la escuela no es la única responsable de la violencia y ella no debe perder su horizonte socializante y canalizador del orden social a través del fortalecimiento de alternativas que permitan tejer otros tipos de relaciones simbólicas y estructurar otras maneras de interacción entre las personas.

Castorina et al. (2006) aportan, en su investigación, a las anteriores argumentaciones al referirse a los sujetos y la violencia:

Para explicar a los sujetos asumen como punto de partida, que éstos están atravesados por constricciones estructurales que los determinan y constituyen desde fuera pero que, a la vez, ellos ayudan a construir en la interacción, su realidad social y educativa... No todos los agentes sociales tienen a la vez las mismas posibilidades de beneficio material y simbólico y similares disposiciones que invertir en el mundo social y educativo. Partiendo de este supuesto, sin embargo, las instituciones y los maestros tienen márgenes de autonomía y creatividad para inclinar el péndulo a favor de la ampliación de las posibilidades de los alumnos, con miras a subvertir el orden injusto. Desde esta perspectiva es que

resulta necesario referirnos a una construcción social de la violencia. Aunque el fenómeno de la violencia en la escuela está determinado por variables sociales ajenas a ella, también existen variables internas de la institución escolar desde las que se puede operar y trabajar para que la escuela continúe siendo un lugar de inclusión social (p. 18-21).

Los autores continúan postulando que la violencia es una propiedad relacional y por lo tanto aparece en el escenario social. Martínez (2008) señala también que la violencia es aprendida en la infancia y que crea patrones de comportamiento que son interiorizados en el niño/a. En este sentido, la teoría del aprendizaje social admite que la conducta violenta es el resultado del “modelado”, así como también de las condiciones sociales desfavorables de desigualdad que canalizan y contribuyen a la violencia no sólo social sino también aquella que impacta en las instituciones escolares.

Se puede concluir este apartado recordando uno de los aportes de Vigotsky (1993), quien señala que cualquier función psicológica presente en el desarrollo cultural del niño se da en dos planos distintos. Primeramente en el plano social, para luego establecerse en el plano psicológico; es decir que, siguiendo el planteamiento de Vigotsky, la violencia primero se vive y experimenta en espacios institucionales sociales y, luego, se internaliza y se estructura a nivel

psíquico. En este sentido, se vive la violencia y luego se estructura como forma de actuar en el medio; la escuela puede favorecer u obstaculizar el ciclo de la violencia, creando alternativas que permitan generar formas diferentes de socialización que opaquen o sofoquen modelos estructurales generados en otros entornos. Para terminar, un fragmento de Martín-Baró (1998):

Un segundo presupuesto es que la violencia tiene un carácter histórico y, por consiguiente, es imposible entenderla fuera del contexto social en que se produce. La necesaria vinculación entre violencia y justificación obliga a examinar el acto de violencia en el marco de los intereses y valores concretos que caracterizan a cada sociedad o a cada grupo social en un momento determinado de su historia...

Al remitir la violencia a cada contexto social histórico se descarta la posibilidad de aceptar un enfoque epidérmico, formalista, que no pondera el significado concreto de cada acto de violencia con respecto a la totalidad social, particularmente por los efectos que produce (p. 371).

Finalmente se señala que no puede negarse las bases sociales que contribuyen a instituir la violencia, debe precisarse que la realidad social que vive Colombia no es un elemento aparte en la formación de la

conducta de los niños/as de esta generación y esto se refleja en las problemáticas que enfrenta, la familia, la escuela y la sociedad con relación a la violencia, muchas de las cuales no están al margen de esta realidad. De hecho, podría decirse que de manera indirecta, esta relación violencia-instituciones sociales, está sustentada también en los supuestos teóricos explicados en el paradigma de las representaciones sociales, en donde se reitera la relevancia del contexto social en las construcciones cognitivas. Es por ello que se da paso a la exposición de las múltiples interpretaciones construidas con respecto a esta teoría psicosocial.

3.2. La representación y las representaciones sociales

Para hablar acerca de las representaciones sociales es importante diferenciar dos perspectivas desde las cuales, a nivel histórico, se ha abordado el concepto de representación y desde las cuales se ha construido la significación de la misma. Inicialmente se encuentra una postura en la que se ha trabajado la representación desde la vertiente cognitiva; en ella se concibe la representación como un concepto aislado, como una actividad mental (intraindividual) del sujeto. Posteriormente, desde los aportes de la psicología social surgidos principalmente luego de la segunda guerra mundial, se encuentra la teoría de las representaciones sociales (RS) en la cual el concepto de representación se

integra a lo social, con influencia en lo intraindividual, en lo cognitivo. Esta última teoría de las RS se propuso como una opción teórica fundamental de esta investigación.

Se pasa, entonces, a considerar, de manera general, lo que es la teoría psicológica cognitiva de las representaciones.⁹ Fundamentada en los postulados de Piaget propone que la representación es el resultado de un conjunto de esquemas que son estructurados a nivel interno por el individuo y que tienen lugar en el momento en que el sujeto que está conociendo, retoma e interioriza elementos que capta del exterior, de la realidad del mundo. Así pues, el punto medular de lo que pudiera denominarse representación, se ancla a la propuesta de que la misma se ordena en la mente del sujeto a través de un movimiento de las estructuras organizadas bajo los parámetros de los esquemas de acción y de coordinación de las actividades del niño o de la persona que maniobra frente al objeto. Desde los postulados de la teoría cognitiva,¹⁰

⁹ Desde la teoría cognitiva hay distintas posturas que explican el origen de la representación a nivel interno, relacionándolas con las teorías gestadas desde las distintas ciencias que estudian la mente. En este sentido la historia de naturalización de la mente y los cuestionamientos de distintos autores presentan dos enfoques de manera general: enfoque seco, y enfoque húmedo. El primer enfoque defiende la idea de que los eventos mentales pueden ser abordados independientemente del estudio del cerebro y la propuesta neurobiológica. El enfoque húmedo se caracteriza por considerar que la exploración del cerebro es indispensable para entender los orígenes de la manifestación de la mente. Ampliar en Botero y Rosas (2000).

¹⁰ Con respecto a las teorías desde las ciencias cognitivas se diferencian dos: la teoría psicosemántica y la segunda teoría corresponde a la biosemántica. Para profundizar consultar Botero y Rosas (2000).

La representación en cuanto entidad simbólica es un conjunto concatenado de significados acerca de un objeto, sea este material o ideacional. Un objeto determinado se representa en formas específicas, como son imágenes, aproximaciones conceptuales, símbolos y signos que se concatenan en alguna forma. La representación nos permite pensar y hablar de la realidad y actuar en ella: decir qué es la realidad, qué objetos y entidades le pertenecen, cómo se relacionan estos entre sí y cómo nos relacionamos con ellos. De esta forma podemos describir, explicar, ejemplificar, valorar o asignar alguna escala a dichos objetos (Campos y Gaspar, 1999, p. 30).

Siguiendo esta teoría, la relación que establece el sujeto con el objeto permite que el sujeto represente el objeto a través de la incorporación del mismo a los esquemas que ha formado por medio de la acción; esto es, el sujeto construye su representación haciendo uso del desequilibrio de los esquemas ya interiorizados y, a su vez, retomando la nueva construcción o representación de la realidad; elementos que han sido profundizados por Piaget.¹¹

¹¹ Una ampliación al tema la realiza Vallejo (2002), en su texto Conceptos, representaciones y ciencia cognitiva; plantea que la propiedad esencial de las representaciones es que son vehículos de, o poseen, contenido intencional, en otras palabras son acerca de algo (eventos, instanciación de propiedades en el mundo), que es distinto de ellas mismas.

Se encuentra, luego, una segunda perspectiva para el abordaje de las representaciones sociales en la que se integra el aspecto social al aspecto cognitivo. En esta perspectiva la representación es también un conjunto articulado de referentes de la realidad, pero no sólo de una realidad objetual, sino también de una realidad social que trasciende la relación mínima sujeto-objeto, para incorporar relaciones que nacen en la interacción; una experiencia individual resulta significativa en cuanto se enlaza con la experiencia del otro/a, con el mundo personal y el mundo de los otros/as, postulados integrados a la teoría de la psicología social. Desde esta perspectiva los otros/as son mediadores/as del proceso de construcción del conocimiento en la relación entre el sujeto y el objeto; el énfasis en lo colectivo y en la realidad social son elementos característicos centrales. Duveen y Lloyd (2003) dicen que el concepto de representación social ambicionaba restaurar en la psicología la conciencia de lo social. Este tipo de abordaje es una condición necesaria para entender la preponderancia de las relaciones sociales en los procesos psicológicos.

Al interior de la teoría de las representaciones sociales, florecida desde la psicología social, se considera, inicialmente, al francés Emile Durkheim quien, desde la ciencia sociológica, propone el concepto de representación colectiva para designar formas de conocimiento o ideas construidas socialmente y producidas por la mente de los individuos que se ven afectados por su entorno, construcciones que tienen un carácter hegemónico. Es así como las

representaciones colectivas expresan conceptos contruidos desde la colectividad que son impuestos al sujeto y a su forma de proceder. “Las representaciones colectivas son exteriores a las conciencias individuales, pues ellas no derivan de los individuos tomados aisladamente, sino en su conjunto, lo que es muy diferente” (Durkheim, 2000, p. 50).

Durkheim, plantea dos consciencias la individual y la colectiva; en este sentido, las personas comparten, de forma inconsciente, modelos o estructuras que cada individuo va posesionando en su forma de vida y que, a su vez, van transmitiendo a sus semejantes por medio de la educación. Ibáñez (1988) amplía el panorama de las representaciones colectivas diciendo que:

...son producciones mentales que trascienden a los individuos particulares y que forman parte del bagaje cultural de una sociedad. Es en ellas como se forman las representaciones individuales que no son sino su expresión particularizada y adaptada a las características de cada individuo concreto... (p. 19).

Continuando con los aportes de Durkheim, algunos afirman que su propuesta sentó las bases para una concepción de la mente humana como aquélla que tiene la posibilidad de acumular la historia y, a su vez, la cultura de los pueblos; esto es, que las representaciones colectivas que construyen los individuos,

están atravesadas por el entorno cultural e histórico que se gesta en las sociedades y que estos procesos son impuestos a los sujetos por los otros/as, a través de los procesos educativos y formativos.

Efectivamente no se puede negar que el planteamiento de Durkheim de las representaciones colectivas, constituye un precedente a lo que diseñaría posteriormente Moscovici (1984). Ambos dieron un viraje a la propuesta inicial de la construcción de las estructuras mentales internas que caracterizaba la representación desde la postura propia del cognitismo (mente, cerebro, sujeto) para iniciar una nueva teoría en la psicológica social en la cual las representaciones, no sólo tienen en cuenta el aspecto individual sino también la dimensión social, llegando a lo que se denomina representaciones sociales (RS).

Revisando la historia de las RS se encuentra que Moscovici (2003) retomó cuatro iniciativas teóricas que nutrieron su propuesta. Como ya se dijo, Emile Durkheim con su concepto de Representaciones Colectivas; una segunda teoría fue la de Lucien Lévy-Bruhl y todo lo relacionado con el estudio sobre las funciones mentales en sociedades primitivas. Se pueden ubicar también los aportes de Jean Piaget sobre la representación del mundo en los niños y las niñas y, por último, la teoría de Freud sobre la sexualidad infantil¹². Se

¹² Araya (2002) presenta una lectura histórica del origen de la teoría de las representaciones sociales; allí muestra que en algunas de las disertaciones de Moscovici, pueden encontrarse

considera, a continuación, a qué se refería Moscovici y algunos otros autores cuando hacen referencia a las representaciones sociales.

3.2.1. Qué son y cómo se definen las representaciones sociales

El dilema entre lo individual y lo colectivo, entre el sujeto y la sociedad empieza a tener forma al interior del paradigma psicosocial que atraviesa la teoría de las representaciones sociales a mediados del siglo XX. Muchos son los autores que han definido y redefinido el concepto de representación social pero estas reelaboraciones parten de Moscovici como la fuente inaugural de toda esta propuesta.

Moscovici (2003) reformula el término de representaciones colectivas y lo designa como representaciones sociales; caracterizadas como las construcciones del conocimiento dadas desde el sujeto pero que, a su vez, poseen una particularidad relacional, vinculadas al entorno social; contexto social que influye en las formas de proceder, de interpretar la realidad y de comunicarse las personas. En este sentido, la representación no sólo es una

elementos pensados usando como base la teoría de Fritz Heider con sus estudios sobre la psicología del sentido común y Berger y Luckmann, con su propuesta de la construcción social del conocimiento; estas últimas también ejercieron influencia directa en la obra de Moscovici.

instancia que se gesta desde el interior del sujeto que percibe su medio sino que es también un contexto social que carga de significados al sujeto y que influye en las elaboraciones internas. De acuerdo con lo anterior, encontramos que se relacionan en una sola perspectiva teórica, la de las (RS), la esfera cognitiva y la esfera social, asumiéndose ambas como rasgos previos a la representación de la realidad¹³.

Campos y Gaspar (1999) apoyan la idea formulada por Moscovici, al explicar que la representación se construye a partir de tres dimensiones que actúan simultáneamente: "... tres condicionantes que operan a la vez: A) la mediación de la acción entre sujeto y objeto. B) la interacción social, como condición y contexto de la acción. C) El relacionamiento categorial, como efecto de la interacción" (p. 32). Ello implica que determinar la representación social desde una sola de estas condiciones (individual o social) es fragmentar la posibilidad del origen mismo de ella, en tanto la representación social se define por ambas.

¹³ Marrero (citado en Salgado, 2009) se refiere a este aspecto de la siguiente manera: "...el ser humano no construye su representación en solitario, ni sobre la base de experiencias idiosincráticas, sino a partir de las relaciones con los miembros de su cultura, es decir, las representaciones están fuertemente orientadas por la actividades (prácticas culturales) que el individuo realiza en su grupo y que suele tener lugar en un contexto de relación y de comunicación interpersonal (formatos), que trascienden la dinámica interna de la construcción individual. En este sentido las actividades que se llevan a cabo en estos contextos suelen estar socioculturalmente definidas" (p. 140).

Con respecto a la definición de las representaciones sociales, Jodelet (1984) una de las representantes de esta teoría, aporta la siguiente definición al respecto.

...en tanto que fenómeno, las representaciones sociales se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas. Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencias que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que nos permiten establecer hechos sobre ellos. Y a menudo, cuando se les comprende dentro de la realidad concreta de nuestra vida social, las representaciones son todo ello junto (p. 472).

Las representaciones sociales implican la forma cómo el sujeto capta lo que sucede a su alrededor, la información del medio social y científico que fluye en los grupos de individuo a individuo y que sirve como base para explicar la realidad, la vida cotidiana desde el sentido común; es entonces “el conocimiento del sentido común” (Jodelet, 1984, p. 473). Al respecto agrega Rodríguez (2007a) un elemento complementario y es que las representaciones sociales, no sólo están vinculadas a la producción ingenua del conocimiento científico,

ellas también implican la elaboración simbólica de cualquier objeto social que es objeto de discusión o controversia. Resulta claro que dicho conocimiento se constituye desde la propia experiencia social pero también desde el contacto con el conocimiento elaborado desde la colectividad y compartido por los sujetos, para luego aportar a la edificación de un conocimiento práctico.

Abric (2004) se refiere a las representaciones sociales como sistemas sociocognitivos, con una textura psicológica y una lógica social. Según Jodelet (1984) se entiende que “El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio designa una forma de pensamiento social” (p. 474).

Además, para Jodelet (1984), representar implica evocar mediante figuras, símbolos o signos un objeto pero esto no ocurre como un proceso de equivalencia fotográfica sino que un entorno social se representa, cuando está mediado por una figura y en esta condición surge la representación y el contenido correspondiente. Agrega, que representar es crear una imagen mental de algo o de alguien o tener una idea frente a determinada situación que se evoca mediante el símbolo y se hace presente en la mente o en la

conciencia de manera dinámica¹⁴. Para Jodelet el hecho mismo de representar implica la sustitución mental de algo que no está presente pero que aparece en la conciencia en forma de imagen.

Al respecto, Moscovici (1979) conceptualiza las representaciones sociales como una modalidad del conocimiento cuyo aspecto característico es la elaboración de los conocimientos y la comunicación entre individuos. Además, aunque las RS son un cuerpo organizado de conocimientos de procedencia social, son también una actividad psíquica que permite comprender la realidad; esta realidad y estos conocimientos sociales se relacionan con la imaginación y, como lo agrega Jodelet (1984), con la capacidad de elaboración y reelaboración del sujeto frente a los elementos captados del entorno. Para Moscovici (2003) las representaciones sociales no son sólo imágenes, opiniones, creencias o estereotipos, son todos ellos.

Sintetizando las ideas anteriormente expuestas, las representaciones sociales son aquéllas que permiten lograr dos funciones principales; por un lado,

¹⁴ Paz Darío (1987 citado en Mora, 2002) ofrece una caracterización de las RS especificando las funciones que cumple como forma de pensamiento natural. Cuatro son para él, las características esenciales:

1. Privilegiar, seleccionar y retener algunos hechos relevantes del discurso ideológico concernientes a la relación sujeto en interacción, o sea descontextualizar algunos rasgos de este discurso.
2. Descomponer este conjunto de rasgos en categorías simples naturalizando y objetivando los conceptos del discurso ideológico referente al sujeto en grupo.
3. Construir un “mini modelo” o teoría implícita, explicativa y evaluativa del entorno a partir del discurso ideológico que impregna al sujeto.
4. El proceso reconstruye y reproduce la realidad otorgándole un sentido y procura una guía operacional para la vida social, para la solución de los problemas y conflictos.

permiten a los sujetos organizar el mundo social y material en conocimientos, jerarquizarlo, reelaborarlo; y, por el otro, posibilitan la comunicación entre los sujetos de una cultura ya que aportan códigos requeridos para llevar a cabo el intercambio comunicativo y semiótico. Para Abric (2004) las representaciones sociales cumplen también otras funciones esenciales: la primera se relaciona con las funciones de saber, permiten comprender y explicar la realidad; la segunda se relaciona con las funciones identitarias, permiten guardar la especificidad propia de los grupos; la tercera se refiere a las funciones de orientación de los comportamientos y la práctica de los individuos y, la última función se relaciona con las funciones justificadoras, que posibilitan argumentar y defender las posturas y los comportamientos luego de que acontecen.

Con respecto a las funciones de organización de la realidad y de comunicación logradas a través de las representaciones sociales, Farr (1984) se refiere a ellas como sistemas de conocimientos con lenguaje y lógica propia; no aluden a opiniones o imágenes aisladas, son teorías que ayudan a organizar la realidad¹⁵. Las representaciones sociales permiten orientarse y dominar el mundo y lograr la comunicación y el intercambio simbólico. Mora (2002) añade al tema de representaciones sociales y comunicación:

¹⁵ Farr (1984) también dice que las representaciones sociales aparecen en momentos de la comunicación cuando se comparten temas de mutuo interés entre individuos; además estas representaciones de lo social, permiten lograr una familiaridad frente a lo extraño y percibir lo que no tiene un referente tangible dentro de la realidad.

... es el conocimiento de sentido común que tiene como objetivos comunicar, estar al día y sentirse dentro del ambiente social, y que se origina en el intercambio de comunicaciones del grupo social. Es una forma de conocimiento a través de la cual quien conoce se coloca dentro de lo que conoce. Al tener la representación social dos caras -la figurativa y la simbólica- es posible atribuir a toda figura un sentido y a todo sentido una figura (p. 7).

Es indudable la relación existente entre representaciones sociales y lenguaje, este último como intermediario entre los sujetos y los procesos sociales, como medio que permite lograr el conocimiento y la interacción. Es posible afirmar que los procesos sociales encierran la comunicación, el discurso y, a su vez, todo un entramado de procesos cognitivos que permiten la cimentación de significados objetuales y sociales. Se recuerda, además, el aporte de Rodríguez (2007a) quien sostiene que las representaciones sociales cargan al sujeto de elementos para argumentar y criticar las acciones propias y ajenas; es decir de conocimientos al sujeto, conocimiento que le sirve para asumir una postura reflexiva frente a la cotidianidad individual y social.

Con respecto al contenido de una representación social, Moscovici (1988, citado en Rodríguez, 2007b) dice que es posible encontrar contenidos o significados variados, es decir, que pueden hallarse algunos elementos con una inclinación hegemónica o polémica o, quizás, emancipados. Para ampliar este

sistema clasificatorio de las representaciones sociales, Rodríguez (2007b) agrega que las representaciones hegemónicas, son uniformes o coercitivas y tienden a predominar en las prácticas simbólicas y afectivas. Las representaciones emancipadas proceden de la circulación de conocimientos e ideas pertenecientes a subgrupos; y las representaciones polémicas son aquellas que son expresadas como aceptación o resistencia ante saberes dominantes y surgen ante conflictos sociales.

Por otro lado Banchs (2000), desde el abordaje metodológico de las representaciones sociales, contempla en ellas un doble carácter. Por un lado son contenido, estructura; pero por el otro, también expresan un proceso social y cognitivo, teoría formulada con anterioridad por Jodelet (1984). Es decir, son formas particulares de conocimiento social, práctico y científico, pero también son estrategia que permiten la adquisición y comunicación del mismo conocimiento a través del intercambio comunicativo a nivel grupal. De igual manera, Abric (2004) postula que las RS son producto y proceso de una actividad mental en la cual una persona o un grupo reconstruye la realidad que enfrenta y, a su vez, le atribuye un significado específico. Este proceso de reconstrucción de significados depende de las circunstancias, de las situaciones, del contexto inmediato, social, discursivo, ideológico; como también de la historia grupal e individual. Abric (2004) se refiere, entonces, a las representaciones sociales como sistemas contextualizados; es decir, que la significación que se estructura a nivel cognitivo individual se enlaza a

significaciones más generales provenientes de las relaciones simbólicas que se construyen en los grupos.

También Banchs (2000) postula que las representaciones sociales son estructuras simbólicas que se comparten intersubjetivamente y sólo a través de ellas se puede lograr la comprensión comunicativa, la interpretación de la realidad y la regulación de las relaciones interpersonales. En este sentido se entiende que es también el lenguaje el encargado de develar la forma que adquieren las representaciones sociales, el contenido simbólico y significativo de una representación social. Sin embargo, es conveniente advertir que la estructura de las representaciones sociales no es estática; se constituye y se transforma gracias a la historia social y cultural de cada grupo¹⁶. Las representaciones sociales son procesos que integran mecanismos cognitivos pero también procesos sociales o de interacción, que dieron origen al contenido de la misma (Banchs, 2000, p.33).

Conviene terminar este numeral con las situaciones en las que surge una representación social. Moscovici (1979, citado en Mora, 2002) postula que las RS florecen en situaciones de crisis y conflicto, que constató en sus investigaciones. Logró inferir tres condiciones que posibilitan la emergencia de una RS. La primera, se refiere a la dispersión de la información; existencia de un cúmulo de datos dispersos en la mente del sujeto que no logra organizar y

¹⁶ Ampliando esta perspectiva de las representaciones sociales se encuentra a Abric (2004) y a Moliner (2007).

se convierten en un elemento conflictivo en el momento de expresar una idea. La segunda se refiere a la focalización, entendida como la implicación del sujeto de acuerdo con sus intereses; de tal manera que la focalización será diversa y categorizada con respecto a lo significativo de la información para cada sujeto. La tercera se denomina presión a la inferencia y sería la presión social ejercida sobre el sujeto obligándolo a tomar postura, generar opiniones y realizar acciones. Estos tres elementos permiten la aparición y estructuración de una representación social.

Después de esta presentación sobre el concepto de RS, sus funciones, su carácter y las situaciones en las cuales surgen, cabe ahora preguntarse por la forma como se construye una representación social, los elementos que permiten percibir esta construcción ya sea de manera grupal o individual. Se da paso entonces al numeral que explica este aspecto.

3.2.2. La construcción de las representaciones sociales: la información, el campo de representación y la actitud

Algunos autores critican la propuesta de Moscovici sobre la estructuración de las representaciones sociales de tener una inclinación netamente cognitiva,

vista específicamente en los tres componentes que estructuran una representación social. Sin embargo, es fundamental decir que para llegar al estudio de las RS se requiere reflexionar en torno a estos tres elementos nombrados por él (la información, el campo de representación y la actitud); elementos que analizados de manera simultánea podrían explicar el lenguaje, los procesos de comunicación, la forma de jerarquización del conocimiento y su contenido, inmersos en las representaciones sociales. Es entonces necesario reconocer que la estructura de las RS puede ser analizada tomando como base estas tres dimensiones que explican su proceso y estructuración.

Moscovici (1984), con respecto a la información, plantea que ella alude al bagaje de conocimientos que posee un grupo frente a un fenómeno o un hecho de corte netamente social. Al partir de lo social y de los procesos histórico-sociales, estos conocimientos pueden variar ya sea en calidad o cantidad según sea la cultura, sus formas de vida, sus estilos de crianza y sus modelos de educación, al igual que sus creencias, especificidades culturales o formas de comunicación; como diría Abric (2004), a partir del contexto discursivo y social del individuo. En este sentido la información alude a la producción óptima de datos o explicaciones emitidas frente a la realidad que se desarrolla y se instituye en los individuos y que se manifiestan en sus relaciones cotidianas y en sus formas de comunicación. La información corresponde al cúmulo de contenidos y datos lingüísticos, socio-históricos que se adquieren como

patrones culturales, por medio de los cuales se facilitan los procesos de interacción y diálogo en las culturas.

Por su parte, el campo de representación implica la organización del contenido de la representación en forma jerarquizada; el establecimiento de un orden de los contenidos en una estructura funcional determinada (un “modelo”). El campo de representación asume la posibilidad de percibir la forma del contenido, según Ibáñez (1988) y Abric (2001); este contenido propio del campo se establece en torno a un núcleo o esquema figurativo, la parte más estable y sólida de la representación. Salinas e Isaza (2003) argumentan cómo el campo de representación remite a la imagen o al contenido concreto del objeto representado y a la forma específica que adquieren las representaciones al instituirse en la psiquis.

Al leer el texto de Jodelet (1984) se encuentran ciertos rasgos característicos de la elaboración del campo de representación. Inicialmente se refiere a los procesos cognitivos como una actividad, en razón de la cual cada persona construye y desarrolla su representación desde los elementos que capta del entorno social, sus formas de vida y sus estilos culturales e históricos (una cognición social). El segundo se refiere a los aspectos significantes de la actividad representativa, que se relacionan con el sentido de la experiencia, su trascendencia reveladora en relación al mundo social. El tercero son las prácticas discursivas que caracterizan las sociedades y respecto de las cuales

se instituye el sistema semiótico en los sujetos y las sociedades en general; el cuarto, la práctica social del individuo según su condición social e ideológica; el quinto, las relaciones sociales propias de cada grupo que determinan la dinámica de la representación y, el sexto se refiere a los factores sociológicos característicos de cada comunidad. Todos estos rasgos son trascendentes en los procesos constitutivos y estructurales de las representaciones sociales.

Para terminar con los elementos sobre los cuales se construyen las representaciones sociales hay que referirse a la actitud, considerada como la dimensión emocional de la RS que determina el gusto o la apatía en relación al objeto y a su representación social. Es pensada como el elemento afectivo de la representación y la orientación evaluativa del objeto de representación (Jodelet, 1984). Salinas e Isaza (2003) agregan que la actitud permite focalizar y orientarse en relación al objeto representado y asumir una posición frente a él.

A manera de conclusión, la forma que adquiere una representación social puede ser leída desde el carácter de todos aquellos elementos cognitivos y sociales que integran el campo sobre el cual se instituye la misma; la edificación cognitivo-social que se construye de la realidad objetual, social y que se explica a través de aquellos elementos que se enlazan y la manera que toma el contenido explicativo de esa realidad que se representa. Además, no debe olvidarse que ese campo posee una información dada por el medio social,

desde un proceso histórico, cultural, contextual que nutre de significados sociales todo el discurso cognitivo. Y, por último, se hablaría de la actitud como el toque subjetivo emocional que acompaña la manera de procesar la información social y la forma como se estructura este discurso en un campo.

Para terminar este apartado se presenta un gráfico explicativo, el cual señala, de manera breve, lo que es el paradigma de las RS.

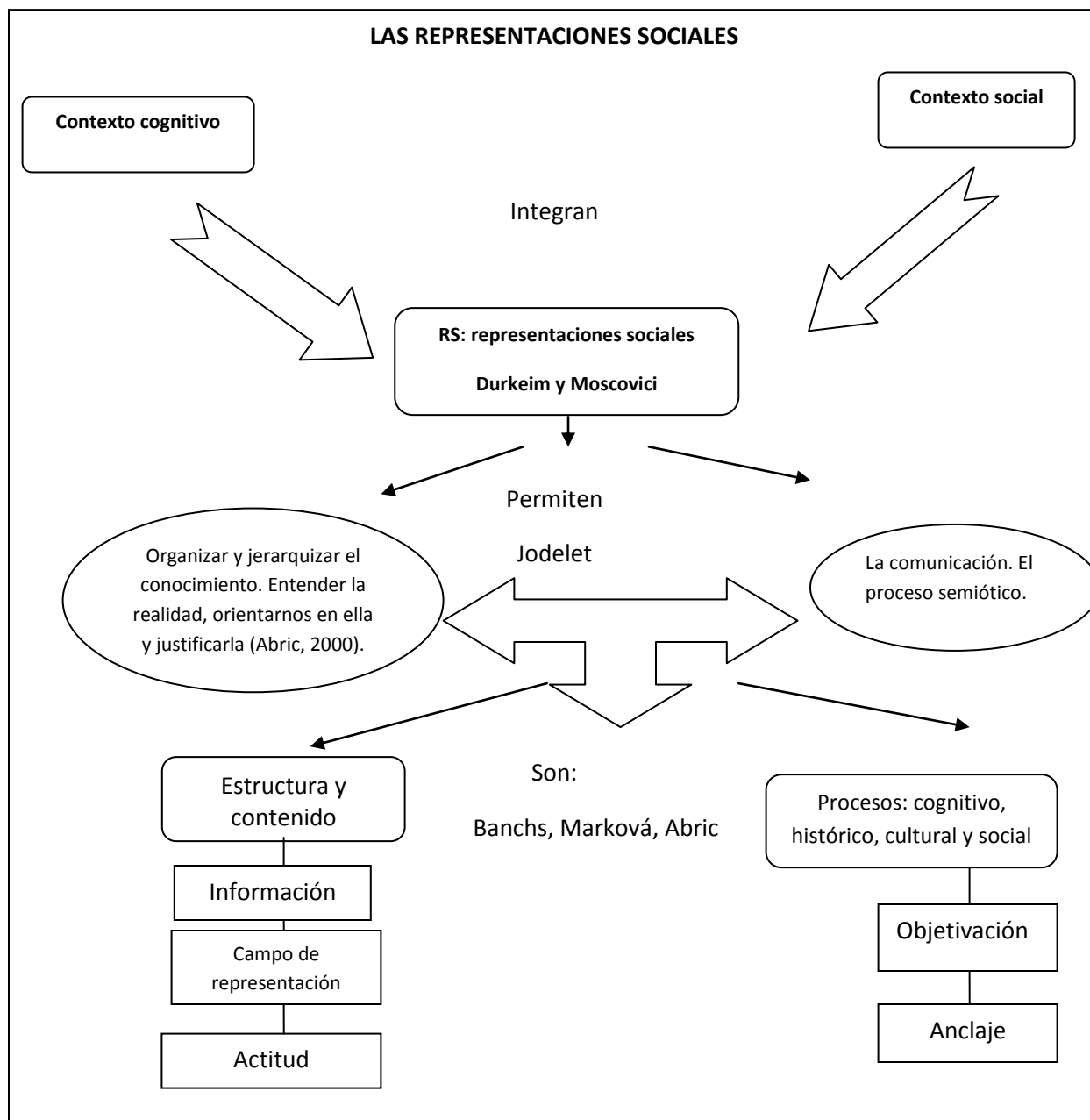


Gráfico N° 1. Explicativo de la teoría de las representaciones sociales

3.2.3. *La objetivación y el anclaje*

En el apartado anterior se expusieron los elementos propios de la estructura de las representaciones sociales. Pero, además, se considera necesario retomar la objetivación y el anclaje como elementos característicos del aspecto procesual de las representaciones sociales y de esta manera integrar las distintas facetas características del discurso histórico de esta teoría.

Es entonces conveniente, para dar una mirada amplia al tema de las representaciones sociales, recordar dos procesos, definidos por Moscovici (1979) y postulados también por Jodelet (1984), que explican cómo lo social transforma un conocimiento en representación y cómo, a su vez, esta representación transforma lo social y los procesos de interacción. Se habla entonces de la objetivación y del anclaje.

Jodelet (1984) postula que los procesos de objetivación y de anclaje permiten entender la forma cómo se lleva a cabo la elaboración y el funcionamiento de una Representación Social, en tanto ambos presentan una dependencia entre la actividad psicológica y sus condiciones sociales prácticas que la posibilitan. Estos procesos, a su vez, permiten al investigador/a llegar a entender un cúmulo de operaciones realizadas a nivel mental que explican la forma cómo opera y se estructura de forma dinámica el pensamiento social.

Con respecto a la objetivación Jodelet (1984) indica que es “poner en imágenes las nociones abstractas” (p. 481), volver tangibles y materiales las ideas, las nociones y establecer correspondencia entre el pensamiento y la palabra. La objetivación implica tres fases: la primera es la selección y descontextualización de los elementos de la teoría; significa escoger, según criterios culturales y normativos, elementos del campo científico al que pertenecen para ser reorganizados libremente. Un segundo elemento es la formación de un núcleo figurativo según el cual las ideas abstractas se convierten en formas icónicas, gráficas y coherentes que contienen la esencia del concepto o idea que se objetiva. Y un tercer, y último elemento de la objetivación, es la naturalización en la cual se transforma el concepto en una realidad con existencia autónoma, figuras elementales del pensamiento que permiten entender y utilizar el concepto.

Así pues, se entendería que la objetivación alude a la forma cómo se materializa en la palabra un pensamiento social, abstracto; es también, formar una imagen concreta y organizada de la realidad social que circunda la vida del sujeto para evocarla mediante la forma específica del lenguaje; así como una actividad que conlleva tres factores, construcción selectiva, esquematización estructurante y naturalización, como lo advertía Jodelet (1984).

Por otro lado, cuando se habla de anclaje se relaciona con el tejido social de la representación y de su objeto. El anclaje es:

Este aspecto se refiere a la integración cognitiva del objeto representado dentro del sistema de pensamiento preexistente y a las transformaciones derivadas de este sistema, tanto de una parte como de otra. Ya no se trata, como en el caso de la objetivación, de la constitución formal de un conocimiento, sino de su inserción orgánica dentro de un pensamiento constituido (Jodelet, 1984, p. 486).

Por tanto, el anclaje es la forma de enlace que se hace entre los nuevos elementos captados del entorno social con aquella estructura del pensamiento social preexistente y las transformaciones que acontecen debido a este proceso. Podríamos decir que no se trata sólo de formar o constituir el conocimiento y el lenguaje, como es el caso de la objetivación, sino de enlazar toda la información captada del exterior; organizarla, jerarquizarla dentro del pensamiento que ya está constituido y determinar una nueva forma de conocimiento. El proceso de anclaje se articula al proceso de objetivación y, según Jodelet (1984), sucede mediante el desarrollo de tres funciones: la función cognitiva que expresa la integración de la realidad, la articulación de la novedad a las formas del pensamiento ya existentes; la función de interpretación de la realidad, y la

función de orientación y lectura de las conductas y las relaciones sociales a las que está expuesto el sujeto.

Es importante destacar los aportes de Mora (2002) en relación con los conceptos de objetivación y anclaje. El autor dice que la objetivación permite llegar a la conformación de núcleos figurativos a través del desarrollo de un proceso de abstracción de los elementos del medio, captados y significados dentro de una estructura; es decir, acoplar la palabra a la cosa. Ello implica que la imagen se objetiva con el aporte de un conjunto de valores, afectos y condiciones de naturalidad; así las formas captadas del exterior se transforman en categorías del lenguaje. Por su parte el anclaje implica la inserción jerárquica de los valores, creencias y formas sociales a la estructura preexistente.

Para terminar, es importante señalar que para las personas que deciden investigar las representaciones sociales es importante reconocer y diferenciar aquellos aspectos característicos del contenido de una representación social que aluden al campo de representación, la información y la actitud. Sin embargo, es también importante reconocer el aspecto procesual de una representación, apoyado en lo que los teóricos han denominado objetivación y anclaje. Ambas formas de lectura de la representación han permitido a los teóricos asumir diferentes posiciones a la hora de emprender la aventura de

investigar las representaciones sociales. Por lo anterior, en el siguiente numeral se explica la manera como se accede al estudio de una representación social.

3.2.4. Cómo se abordan las representaciones sociales

No se puede terminar el acercamiento al tema de las representaciones sociales sin antes mencionar que se han propuesto distintos enfoques para el estudio de las mismas; enfoques que ya habían sido nombrados con anterioridad por Jodelet (1984). Los enfoques determinan una forma específica de acceder a la teoría, una forma específica de recoger la información y de realizar el análisis de las representaciones sociales. Se estaría entonces hablando por un lado, del enfoque procesual (constituyente-procesos; las RS no sólo reflejan la realidad sino que también intervienen en su elaboración) y, por otro, del enfoque estructural (constituido-productos o contenidos, estructuras preformadas a través de las cuales se interpreta la realidad) (Araya, 2002, p. 47-53).

Banchs (2000) al establecer dicha diferencia entre lo procesual y lo estructural, argumenta, siguiendo lo dicho por Jodelet (1984), que hay dos procesos que inciden en la conformación de una representación (aspectos constituyentes);

por un lado, los procesos cognitivos o metales, individuales, y por el otro, los procesos de interacción, contextuales.

Desde el enfoque procesual se propone una postura cualitativa; el análisis de lo social, de las interacciones (producciones simbólicas de los significados) y una vinculación socio-histórica y cultural de los sujetos partícipes de la investigación; este enfoque se orienta principalmente al análisis hermenéutico de las producciones escritas bajo la perspectiva del análisis de contenido; “El énfasis está en el proceso social, en el contenido de la RS y no en los mecanismos cognitivos” (Araya, 2002, p. 47-53). A su vez, Rodríguez (2007b) se refiere a esta aproximación como cultural, interpretativa y dialógica, y reconoce que el interés en este tipo de investigaciones radica en que abordan la sociogénesis de las representaciones sociales, sus funciones sociales y la elaboración discursiva de las mismas.

Por su parte, el enfoque estructural asume un método experimental y retoma lo cognitivo, lo psíquico; orientándose hacia el análisis de los contenidos y la estructura de los mismos. En relación a este enfoque, los aportes de Abric (2004), postulan que toda representación social está organizada en relación a un núcleo central que permite leer la forma cómo se organiza la representación, influida significativamente por la memoria del grupo. Además, agrega el autor, el núcleo central es el elemento más estable de una representación, el elemento

más resistente al cambio y cuando se llega a él se logra realizar estudios comparativos de las representaciones o dialógicos, como los propone Marková¹⁷.

Agrega Abric que el núcleo podrá tener dos dimensiones. Una funcional, si los elementos son fundamentales para el logro del objetivo de la representación, o una dimensión normativa, si se puede analizar que una norma, un estereotipo o una actitud están fuertemente acentuados en la representación¹⁸. Así mismo, Abric (2004) diferencia entre contenidos centrales y periféricos, es decir contenido y estructura. Y Rodríguez (2007b) propone tres características que permiten determinar la centralidad de algunos elementos de una representación: su valor simbólico, su valor asociativo y su valor expresivo. De manera textual expresa:

- 1) su *valor simbólico*, en el sentido que “un elemento central no puede ser cuestionado sin afectar la significación de la representación”;
- 2) su *valor asociativo*, en la medida en que un “elemento central está directamente vinculado con la significación de la representación, está necesariamente asociado con un amplio número de constituyentes

¹⁷ Para ampliar la mirada respecto al enfoque dialógico de abordaje de las representaciones sociales leer a Rodríguez (2007b).

¹⁸ El núcleo central cumple dos funciones esenciales. La función generadora que se explica en la capacidad de dar significado a los elementos periféricos y la función organizadora que determina los lazos, vínculos que hay entre los elementos que conforman la representación social (Abric, 2004).

de la representación”; y 3) su *valor expresivo*, que se manifestaría a través de la frecuencia de aparición de un término, aunque complementando esta apreciación con información más cualitativa (Abric, 2001. citado en Rodríguez, 2007b. p. 168).

Con respecto a los elementos periféricos de la representación, aclara Abric, se organizan alrededor del núcleo y tienen una relación directa con él, ya que el núcleo especifica su función. De manera textual Abric (2004) postula:

Abarcan informaciones retenidas, seleccionadas e interpretadas, juicios formulados al respecto del objeto y su entorno, estereotipos y creencias. Estos elementos están jerarquizados, es decir que pueden estar más o menos cercanos a los elementos centrales: próximos al núcleo, desempeñan un papel importante en la concreción del significado de la representación, más distantes de él ilustran, aclaran, justifican esta significación. Si como lo pensamos, los elementos centrales representan la clave de la bóveda de la representación, los elementos periféricos desempeñan también un papel esencial en la representación. En efecto: constituyen la interface entre el núcleo central y la situación concreta en que se elabora o funciona la representación y responden a tres funciones esenciales: concreción, regulación y defensa (p.20-24).

Rodríguez (2007b) retoma un tema de valiosa importancia para desarrollar el análisis cualitativo de la estructura de las representaciones sociales y es el de los “themata”. Señala al respecto que son un componente del núcleo central, nombrados con anterioridad por Moscovici, Abric y Marková. Rodríguez indica que los thematas son parte del núcleo central y son temas constantes que tiene un poder generador con contenidos concretos diversos que se ligan al contexto; contenidos potenciales que se originan en la memoria colectiva y que impulsan la generación de contenidos reales. Ejemplos de thematas serían las creencias, las definiciones, los argumentos o las metáforas conceptuales¹⁹, sobre las cuales se podrían desarrollar análisis de contenido y de la estructura de las representaciones sociales.

Para Rodríguez (2007b) hay algunos otros indicadores discursivos, aparte de las metáforas, que permiten hacer análisis respecto al carácter central o periférico de un contenido representacional desde una postura cualitativa. Inicialmente presenta las metáforas, ya mencionadas. Otro indicador son las repeticiones que pueden indicar el valor expresivo de una idea, creencia o imagen. Otro, el lenguaje explícito de causalidad y que define como elemento del discurso que permite evidenciar un argumento o un razonamiento. Las

¹⁹ Este término fue usado y desarrollado en Rodríguez (2007b) y su esencia es entender una cosa en términos de otra. Sostiene que diversas investigaciones en el tema muestran que es posible encontrar jerarquías en el contenido (elementos centrales o periféricos) de una representación accediendo al análisis de las metáforas.

fuentes de autoridad son otros indicadores y sirven para apreciar el vínculo de las ideas o creencias con determinadas instancias sociales. Habla también de las asociaciones emocionales, catalogadas como un indicador cualitativo de la esfera emocional de una creencia o de la manera cómo se narra una acción. Por último, retoma las asociaciones conceptuales que ponen en evidencia los vínculos entre los conceptos.

Para terminar, Moliner (2007) plantea una serie de interrogantes a la función generadora del núcleo central de Abric (2004); es decir, igual que Abric, retoma los elementos periféricos y centrales de la representación como elementos de análisis de las representaciones sociales pero cuestiona la posibilidad del núcleo como el elemento generador y propone otras funciones para este núcleo matriz. La primera función que Moliner propone al núcleo es la función de denotación; el núcleo aporta etiquetas verbales que indican o evocan pero no argumentan a través de discursos externos, ni dan significados; “En otros términos los elementos centrales serían signos que permiten a los individuos indicar en ‘qué universos de opinión’ sitúan su discurso” (Moliner, 2007, p. 141). La segunda función es la de agregación que se relaciona con la fuerza semántica de los elementos centrales; es decir la fuerza de organización según los aspectos semánticos de la información desordenada que viene del medio; esta influencia es más fuerte entre elementos centrales y periféricos que entre elementos centrales entre sí. La tercera función es la de federación derivada de las anteriores; el núcleo aporta una matriz común y la coexistencia de

experiencias individuales, la posibilidad de consensos en este conjunto de experiencias diversas que habitan en el núcleo; “En resumen el núcleo matriz permitirá denotar el objeto de representación, agregar en un mismo conjunto de experiencias discordantes de este objeto y federar a los miembros de un grupo en torno de opiniones consensuales sobre el objeto en cuestión” (Moliner, 2007, p.142).

Para concluir con el tema de las representaciones sociales conviene señalar que, aunque son pocas las investigaciones que realizan un estudio simultáneo del contenido y del proceso de las representaciones sociales, no es imposible aunar ambas esferas al interior de los procesos investigativos tal como lo postuló esta investigación. Marková (1998) ya apoyaba esta idea al caracterizar la teoría de las representaciones sociales como una teoría polisémica, complementaria; una epistemología dialéctica sobre la cual se pueden obtener ganancias significativas que integren el estudio de las representaciones sociales desde el contenido, la estructura y desde el aspecto cognitivo, social e histórico que dio origen a las mismas²⁰.

Parece entonces conveniente finalizar con un aporte de Banchs (2000):

²⁰ Dentro de esta vertiente Jodelet (1989 citado en Banchs 2000), con su investigación sobre representaciones de la locura en una colonia familiar, usa una metodología rica y variada en cuanto al abordaje teórico; investigación que retoma tanto la perspectiva histórica, cultural de los procesos sociales como elementos constituyentes de ese pensamiento social.

Lo saludable sería, independientemente del modo de aproximación que adoptemos, preguntarnos no solo qué entendemos por social cuando hablamos de representaciones sociales, sino sobre todo cómo lo abordamos, cómo lo integramos a nivel cognitivo, metodológico, empírico; con cuáles contenidos llenamos el adjetivo histórico y el adjetivo social. Se trata de que honremos el carácter histórico social de las representaciones, estudiando en su estructura no solo los mecanismos sino los contenidos en tanto que memoria social y huella cultural y analizando los procesos sociales de su construcción en la interacción cara a cara (p. 13).

3.3. Pensamiento y lenguaje: texto escrito y géneros textuales

Pareciera ser que el tema de las representaciones sociales estuviera aislado de los argumentos dados con respecto al tema de pensamiento y lenguaje. Sin embargo, cabe recordar que ya decía Banchs (2000) que las representaciones sociales son estructuras simbólicas que se comparten intersubjetivamente y es por ello que sólo a través de ellas se puede lograr la comprensión comunicativa, la explicación de la realidad y la ordenación regulada de las relaciones interpersonales. En pocas palabras, una de las funciones de las representaciones sociales es la comunicación. Debido a este factor, es

prudente acudir al lenguaje y a su relación con el pensamiento, expuesta por (Vigotsky, 1993), para validar la conveniencia de abordar el estudio de las representaciones a través del lenguaje verbal, la palabra ya sea oral o escrita. Por lo anterior es conveniente iniciar este apartado explicando estos aspectos.

Este apartado, de manera particular, aborda dos temas. Inicialmente el tema de la relación entre pensamiento y lenguaje pues se considera que la esfera psicológica, tal como se manifiesta en la palabra (Vigotsky, 1993), permite comprender los procesos de “dinámica” y “estructuración” característicos del lenguaje verbal (oral o escrito) presentes en cualquier etapa del desarrollo del individuo y, a su vez, permite evidenciar la subjetividad psicológica y social de cada persona. Posteriormente, como un segundo tema, se profundiza sobre el lenguaje escrito, los géneros textuales, y específicamente el género textual denominado “relato de experiencias vividas”, el cual es usado en esta investigación para abordar el análisis de las representaciones sociales de la violencia, acudiendo a los planteamientos de Bajtín (1995), Bronckart (2004) y Mugaribí (2002).

Así, cabe iniciar con el reconocimiento del primer tema “pensamiento verbal”. Para Vigotsky hay una relación dialéctica entre lo que se piensa y lo que se expresa en el lenguaje; es decir, que el lenguaje, ya sea oral o escrito, “descifra” parte del pensamiento, aunque no lo agota. De hecho, históricamente (u ontogenéticamente) el estudio del lenguaje conduce necesariamente al

estudio del pensamiento y, por ende, de la conciencia. De forma textual dice Vigotsky (1993) que “El pensamiento y la palabra no están relacionados entre sí a través de un vínculo primario. Esta relación surge, cambia y crece en el transcurso del propio desarrollo del pensamiento y la palabra” (p. 287). Ello implica que un análisis semiótico-lingüístico de las expresiones del lenguaje conlleva a un reconocimiento del pensamiento manifiesto en la palabra y en su significado. Por tal razón podría establecerse la validez del empleo del lenguaje escrito para emprender el propósito del reconocimiento y análisis de lo que en la psicología sociológica, y en especial para Moscovici (1984), se denominó “representaciones sociales”.

Un análisis de los aportes de Vigotsky (1993) permite entender que el significado de la palabra (en su aspecto interno) conlleva indudablemente a comprender parte de lo que es el pensamiento y de las construcciones o relaciones que establece la conciencia individual al interactuar con los otros/as. Podría pensarse que no existe otro medio para descifrar algunas elaboraciones del pensamiento si no es por el lenguaje. De hecho, la particularidad preconceptual y precientífica de las expresiones de un niño o de una niña, permite descifrar también, acorde con su desarrollo onto y filogenético, “la naturaleza psicológica”²¹ de sus palabras y sus formas de elaboración interna de la realidad, propia del nivel de desarrollo y de los procesos evolutivos, dinámicos y estructurales de su pensamiento verbal. Lo anterior exige aclarar,

²¹ Un ampliación referente al término se encuentra en Vigotsky (1993).

sin embargo, que aunque el pensamiento y el lenguaje manifiestan una relación dialéctica dinámica y estructural, ambos (pensamiento y lenguaje) tienen raíces genéticas diferentes y son independientes uno del otro. La relación entre el pensamiento y el lenguaje no es una constante en el curso del desarrollo, en tanto el pensamiento posee una fase prelingüística y el lenguaje tiene, inicialmente, una fase preintelectual.

Siguiendo con el pensamiento verbal cabe aclarar que, para Vigotsky (1993), existen dos esferas de análisis del lenguaje; la primera representa el lenguaje interno, el cual se caracteriza por ser una función verbal especializada, que trasciende la simple sonoridad, con tendencia a la predicación, a la reducción fonética, al predominio del sentido de la palabra sobre su significado, a la aglutinación de las unidades semánticas; es, también, un lenguaje para uno mismo, que se origina y se confunde inicialmente con el lenguaje social, para luego culminar en la manifestación de un lenguaje interno individualizado y autónomo. La segunda esfera se refiere al lenguaje externo, el cual es contrario al interno y es “el proceso de transformación del pensamiento en la palabra, su materialización y objetivación” (p. 307). En este sentido, ambas esferas del lenguaje (interno y externo) permiten el análisis de la palabra (de su significado y de su sentido), en la cual culmina y se realiza el pensamiento.

En general, tanto la esfera interna de producción del lenguaje para uno mismo (dialecto interior propio) que no es un espejo perfecto de la realidad (no es una fotografía, si recordamos las aportaciones de Jodelet (1984) sino una producción y reelaboración de lo que se capta del entorno, como también la esfera externa del lenguaje que se manifiesta objetivamente mediante el lenguaje oral o escrito, permiten comprender, quizás de una manera particular, el pensamiento, el cual se expresa mediante esas dos modalidades del pensamiento verbalizado. Desde los aportes anteriores se puede afirmar que abordar el pensamiento social desde la simbolización externa del pensamiento verbal, es una propuesta válida para emprender el estudio de las representaciones sociales de la violencia.

Por otro lado, luego de esbozar a grandes rasgos la propuesta de Vigotsky con respecto al pensamiento verbal, es importante retomar el segundo tema de este apartado que corresponde al lenguaje escrito y los géneros textuales. Así, para argumentar la relevancia que reviste el lenguaje escrito, retomamos nuevamente a Vigotsky quien señala que el lenguaje escrito constituye una forma más elaborada sintácticamente y, por ende, más compleja, de expresión de las ideas que emergen del pensamiento. “Por eso, el lenguaje escrito es la forma más elaborada, más exacta y más compleja de lenguaje” (Vigotsky, 1993, p. 327). Para sustentar tal afirmación Vigotsky argumenta que en el lenguaje escrito hay necesidad de un sujeto temático conocido y también un requerimiento de palabras y sus combinaciones, para lograr la comprensión.

Agrega que el lenguaje escrito manifiesta de cierta manera el lenguaje interno; al respecto Vigotsky (1993) dice que el lenguaje escrito ayuda a que el lenguaje se desarrolle hacia una actividad más compleja, ya que permite la reelaboración de las expresiones por medio de borradores y esto manifiesta precisamente su complejidad. El lenguaje interno desempeña el papel de borrador tanto del lenguaje escrito como del oral (Vigotsky 1993, p. 328).

Desde una visión más externa y objetiva de lo que implica el lenguaje (oral u escrito), mediatizado en los textos, Mugarabi (2002) señala que los textos son producciones de la actividad humana, cuya elaboración está ligada a intereses, perspectivas y posicionamientos culturales y, además, los textos son no sólo escritos sino también orales. En este sentido, sólo los humanos pueden objetivar sus pensamientos en textos escritos, sobre los cuales se dan los procesos de comunicación y de diálogo. Bronckart (2004) agrega:

El lenguaje, pues, es ante todo una característica de la actividad social humana, cuya función capital es de tipo comunicativo o pragmático. Y es precisamente por efecto de la confrontación del *valor ilocutivo*, de las producciones de los interactuantes como se estabilizan progresivamente los signos en tanto que formas compartidas (o convencionales) que relacionan representaciones de entidades sonoras y representaciones del mundo. Y como cada signo

vehicula un significado (conjunto de representaciones particulares subsumidas por un significante colectivo), el lenguaje resulta dotado de una segunda función secundaria que pertenece al orden de lo representativo o de lo *declarativo* (p. 26-27).

Así, el texto escrito es la representación simbólica de la lengua, según Saussure (1945), mediante códigos gráficos; esta concepción fue superada y ampliada por otros autores como Bajtín (1995)²². Retomando la clasificación terminológica de Bronckart (2004), él señala que “Hemos llamado texto a toda unidad de producción verbal situada, finita y autosuficiente (desde el punto de vista accional o comunicativo)” (p. 50-51), por lo que cada texto aparece como el resultado de un conjunto de elementos creativos; verbales, empíricos, tangibles y objetivados, que se ligan a su vez a un determinado género textual, que implica la composición de diferentes tipos de discursos que guardan relación con el “autor” (Bajtín, 1995) y con la propia situación en la que se produce la comunicación.

²² Con respecto a la función comunicativa y pragmática de la lengua, agrega Bajtín (1995) “la verdadera sustancia de la lengua, no está constituida por un sistema abstracto de formas lingüísticas, ni por la enunciación monológica aislada, ni por el acto psicofisiológico de su producción, sino por el fenómeno social de la interacción verbal, realizada a través de la enunciación y de las enunciaciones. La interacción verbal constituye, así, la realidad fundamental de la lengua” (p. 135-136). De manera que, para él, la interacción verbal en la que se vehicula lo que cada individuo representa sobre las cosas que le rodean, es la que permite que se dé el fenómeno de la lengua, como un elemento fundamental en el desarrollo de los seres humanos, ya que a través de ella se expresa la forma en que se objetiva el pensamiento en códigos ya establecidos, que hacen posible la comunicación, la cual es diversa para cada cultura.

Así mismo, Bajtín (1995) propone el concepto de géneros discursivos o géneros textuales e indica que los mismos se aplican a todas las esferas de la comunicación oral o escrita; no son formas universales sino que dependen de cada actividad humana, por esto son inagotables, variables y heterogéneos. Agrega, además, que cada cultura estructura sus formas particulares de objetivar su pensamiento y de comunicarlo a los otros. Los géneros y su estilo determinan la individualidad y particularidad de cada cultura en cuanto a su producción escritural (contenido temático, estilo y composición). Mugarabi (2002) explica, con respecto a los géneros discursivos, que éstos son:

...conjunto de producciones verbales (orales o escritas) organizadas de una manera determinada, que fueron construidas históricamente y que se encuentran en uso en una determinada comunidad lingüística. Los géneros son infinitos como infinitas son las situaciones de comunicación, y se adaptan y evolucionan de manera permanente. Esa evolución es una de las razones por la cual los géneros no pueden ser clasificados de una manera definitiva (p. 14).

Dentro del género textual de corte narrativo se encuentra el “relato de experiencias vividas”. Según Mugarabi (2002) la narración “es en verdad un macro-género en el sentido que engloba varios géneros” (p. 67), entre los que se encuentra el relato. El relato de experiencias vividas evidencia la construcción de un mundo actual y real, está vinculado al narrador y a su

situación, por lo tanto el narrador está representado en el texto. Dentro de los beneficios, a nivel individual, Mugaribí (2002) comenta que “El relato de experiencias vividas, por ejemplo, contribuye a estructurar y atribuir un significado a la vida de los individuos” (p. 75). De hecho, el relato, estructurado bajo la forma narrativa o descriptiva, permite formular de manera escrita un lenguaje que aflora y que proyecta el sentir individual frente a la realidad del sujeto que percibe.

Una conclusión general de este apartado destaca la importancia de la relación entre pensamiento y lenguaje y que una alternativa de lectura analítica de las representaciones sociales que construye un sujeto, de su entorno social e individual, podría desarrollarse mediante un análisis del lenguaje (externo) que emerge en las producciones escritas. Así, el pensamiento verbal, manifestado en el texto escrito, podría convertirse en una alternativa de estudio del pensamiento y sus construcciones; aunque se tiene claro que el lenguaje escrito no agota la posibilidad discursiva propia del pensamiento como tal, sí podría facilitar la comprensión de parte del mismo. Además, algunos géneros discursivos podrían permitir analizar las representaciones que construye un individuo o un grupo frente a sí mismo y la sociedad que lo circunda. Y, como dirían Martí y Pozo (2000), quizás estas formas apreciables, establecidas, organizadas luego de procesos largos de consolidación social, permiten leer lo que a nivel interno sucede con las elaboraciones que realiza cada sujeto del mundo que vive.

4. METODOLOGÍA

Después de haber presentado el problema objeto de esta investigación, de haber hecho un acercamiento a las investigaciones referidas a dicho objeto y a los referentes teóricos que la orientaron, abordamos en este capítulo la metodología que sustentó nuestro trabajo. El capítulo está estructurado en cinco partes; en la primera, explicitamos el abordaje con el cual se emprendió el estudio de las representaciones sociales; en la segunda, presentamos la metodología utilizada; en la tercera, explicamos el proceso de selección de los/as participantes; en la cuarta, aludimos a los instrumentos usados para la recolección de la información (análisis documental, talleres investigativos y observación participante) y, en la quinta, presentamos el proceso desarrollado para realizar el análisis de los datos y la elaboración de resultados.

4.1. Abordaje para el estudio de las representaciones sociales

Según la profundización realizada sobre las representaciones sociales, no existe un método único para acceder al estudio de las mismas²³. Lo que sí se

²³ Banchs (2000) plantea que el problema no está en lo metodológico, el problema acontece cuando la representación se diluye en el método y es entonces cuando los argumentos teóricos se minimizan o reducen a “tecnicismos instrumentales”. La autora señala en su texto que,

puede plantear es el empleo de alternativas o técnicas que permitan el análisis de las representaciones sociales buscando abarcar las dimensiones que las constituyen y estructuran.

Algunos autores como Abric (2004), Banchs (2000), Jodelet (1984), Moliner (2007) y Rodríguez (2007b) han teorizado frente a las maneras de acceder al estudio de las representaciones sociales y reconocen, de manera general, que para llevar a cabo este proceso hay dos perspectivas: la procesual y la estructural. Sin embargo, actualmente se habla también de la posibilidad de una opción metaparadigmática, como lo expresa Banchs (2000) o dialéctica, como lo propone Marková (1996, citada en Banchs, 2000).

Si dentro de una investigación se enfatiza la perspectiva procesual se siguen los postulados de Moscovici y Jodelet, quienes sostienen que las representaciones sociales requieren ser analizadas desde los procesos de la dinámica social y de la dinámica psíquica.

Por otro lado, si se opta por la perspectiva estructural, apoyada por autores como Abric (2004) y Moliner (2007), se postula que el abordaje de las representaciones sociales debe focalizarse sobre la estructura de las mismas,

independientemente del modo de aproximación que se elija, se requiere comprender lo social, preguntar por cómo abordarlo y cómo integrarlo a nivel metodológico, teórico y empírico. “Se trata de que honremos el carácter histórico social de las representaciones, estudiando en su estructura no sólo los mecanismos sino los contenidos en tanto que memoria social y huella cultural y analizando los procesos sociales de su construcción en la interacción cara a cara” (p. 3.13).

predominando el análisis empírico que lleva a desentrañar esta estructura, olvidando la procedencia social y cognitiva que dio origen a las mismas. Cabe aclarar que hay autores, como Rodríguez (2007b), que proponen actualmente un abordaje cualitativo de la estructura de las representaciones sociales.

Sin embargo, pese a tener claros los propósitos de cada perspectiva de apropiación de las representaciones sociales (procesual y estructural), en nuestra investigación consideramos prudente retomar ambas posturas. Es decir, que para nosotras, fue fundamental proponer estrategias metodológicas que nos permitieran examinar tanto los procesos sociales que contribuyen a la estructuración de las representaciones sociales de la violencia como también analizar aquellos elementos (matices), que podrían apoyar la estructura de la violencia que representaban los niños/as mediante el lenguaje escrito; conviene aclarar que los resultados de la investigación se inclinaron con mayor fuerza en este sentido de la estructura. Así, pues, para cumplir este propósito fue necesario retomar técnicas como el análisis documental, la observación, los talleres investigativos y la producción textual. Desde los aportes de Abric (2004), diríamos que nuestra propuesta metodológica nos permitió obtener un acercamiento a los elementos periféricos de una representación pero, a su vez, identificar algunos matices del núcleo central de formación de las representaciones sociales de la violencia.

Así, luego de obtener los textos escritos por los niños/as para ser analizados, recurrimos a la propuesta de análisis de contenido de Bardin (1996), como un conjunto de técnicas que nos permitieron identificar matices de la estructura de las representaciones sociales de la violencia y buscar elementos de estos matices (propios del campo de representación), objetivados, que podrían explicar un proceso de anclaje a las dinámicas sociales que viven los niños/as participantes de la investigación. En conclusión, nuestra investigación buscó abordar la doble cuestión que se ubica en la base de la teoría de las representaciones sociales, los procesos sociales y los procesos cognitivos inmersos en las representaciones de la violencia que construyeron los niños/as de una institución educativa de un sector vulnerable de la ciudad de Medellín.

4.2. La metodología utilizada

Es conveniente señalar, inicialmente, que esta investigación optó por los supuestos del paradigma cualitativo como pilar fundamental del estudio; sin embargo, hubo la necesidad de retomar también herramientas cuantitativas para desarrollar el análisis de algunos elementos que pudieran aportar al logro de los objetivos formulados.

Consecuentes con la opción anterior, se optó también por el estudio de caso, asumiendo como caso a un grupo de niños/as, el cual permitió hacer un análisis particular y profundo de un contexto específico y de un grupo en particular, al igual que posibilitó comprender “el significado de una experiencia” (Pérez, 2004, p. 80). Cuando hablamos de estudio de caso nos referimos a lo que plantean Restrepo y Campo (2002) cuando dicen:

El estudio de caso, es una forma de conocimiento de lo “individual” en donde se privilegia la explicación que se desprende del caso mismo. La metáfora del “caso clínico” o del caso “policivo” bien sirven para ilustrar la validez y el sentido del descubrimiento que sólo es posible siguiendo las huellas e indicios presentes en el caso estudiado. Sólo mediante el análisis del caso se puede solucionar el enigma que se presenta. La teoría que de allí se desprende es por lo tanto generada del caso mismo. (...) Por ser la educación un proceso siempre cambiante referido a circunstancias y condiciones específicas, el análisis de caso es una forma privilegiada de investigación que permite detenerse en lo particular de las situaciones educativas (p. 88-89).

Por otro lado, refiriéndonos a la investigación de las representaciones sociales de la violencia, se hizo necesario pensar en un conjunto de herramientas metodológicas que permitieran abarcar los elementos que contribuyen a la

estructuración del contenido de una representación social (afectivo, cognitivo, social); usando los conceptos de Moscovici (1984), hablaríamos entonces de la información, la actitud y el campo de representación. Las herramientas metodológicas deberían permitirnos, así mismo, llegar a reflexionar sobre el aspecto social de la representación. Teniendo en cuenta lo anterior, para esta investigación se diseñó una propuesta metodológica basada en el empleo de cuatro componentes esenciales.

- Inicialmente, se desarrolló un análisis documental apoyado en el estudio del diario de campo de la docente a cargo del caso, grupo de niños/as, estudiado; nos centramos en el diagnóstico del grupo el cual nos permitió hacer una lectura general de la situación familiar y social, previa a la producción escrita por parte de los niños/as. Posteriormente, se realizó la lectura del diagnóstico de la Institución Educativa y del barrio con el objetivo de contextualizar y conceptualizar algunos componentes del caso como aspectos sociales, formas de interacción a nivel escolar, el barrio, vida social, etc.²⁴.

²⁴ Este proceso nos permitió llegar a lo que Jodelet denomina análisis de procedencia de la información, aspecto cultural interpretativo, sociogénesis de las representaciones sociales, si se analiza la clasificación que hace Rodríguez (2007b); como también pensar en el carácter contextual de las representaciones sociales, como lo postula Rodríguez (2007a).

- Luego, se desarrollaron los talleres investigativos, los cuales permitieron la producción textual por parte de los niños/as, herramienta central en esta investigación.
- En los talleres investigativos se hizo uso de la narrativa, relato de experiencias vividas, como medio para aproximarnos a las formas y sentidos de las representaciones, esto es, determinar el anclaje de tales representaciones y la objetivación de las mismas mediante la escritura.
- Finalmente, la observación participante fue una estrategia metodológica que permitió la recolección de elementos complementarios a la producción textual surgidos en el desarrollo de los talleres investigativos (actitud, aptitud, emociones, sentimientos, expresiones, etc.). En términos de Moscovici (2003), analizar la parte afectiva de la representación social de la violencia.

4.3. Selección de los participantes de la investigación (el caso)

Para iniciar este apartado citamos a Goezt y LeCompte (1988), quienes señalan que todo investigador/a debe tomar una serie de decisiones relacionadas con los individuos que van a ser participantes de la investigación. Estas son: el

número de los participantes, el tiempo, el lugar y las circunstancias en que se efectuará el estudio; estas decisiones dependen de la estrategia de selección usada por las investigadoras y son necesarias para el desarrollo de la investigación misma. “Además, las autoras plantean que a veces es conveniente, identificar primero el grupo que interese por algún motivo personal, empírico o conceptual y, a continuación, acceder a ese grupo y desarrollar las opciones de selección y muestreo. Es el muestreo, entonces, elegir de un grupo una pequeña parte que lo represente” (Sánchez y Montoya, 2009, p.33). Para nuestro caso, teniendo en cuenta estas indicaciones, nosotras pensamos, desde el inicio del proceso, en la posibilidad de realizar el estudio en una institución en la que una de las investigadoras trabaja, dado que se encontrarían mayores facilidades para la recolección y acceso a la información relacionada con los niños/as que participaron del estudio y con el entorno que los circunda.

De tal manera que el grupo seleccionado para el estudio fue de 20 (niños o niñas) con ciertas características: estudiantes del grado cuarto, vinculados/as a una institución educativa semi-rural de Medellín, con edades que oscilan entre los 10 y los 12 años, pertenecientes a una red de escritores/as y formados/as con antelación en el género textual relato de experiencias vividas; formación que, aclaramos, no fue un elemento de control impuesto por nosotras sino una característica que los/as estudiantes tenían previamente y la cual aprovechamos. El número de 20 estudiantes es la muestra del total del grupo

de cuarto de primaria y este número se definió a partir de las posibilidades de control y de análisis de la información hallada en los textos escritos y no a partir de una aplicación estadística. Cabe resaltar que otro factor que contribuyó a la escogencia de este grupo fue el hecho de que fueran niño/as cuyas historias, familiar y barrial, manifestaban situaciones de vulnerabilidad, producto de entornos violentos.

Tabla N° 1: Composición de la muestra por sexo (el caso)

Número total de niño/as: 20	
Masculino:	8
Femenino:	12

4.4. La recolección de la información

La metodología que se usó partió de la idea de que era necesario, en primer lugar, obtener elementos sociales de producción de las representaciones sociales de la violencia y en segundo lugar, lograr la producción de material

escrito, por parte de los niños y niñas, para ser analizado. Para lograr este propósito, se implementaron las técnicas que se describen a continuación.

4.4.1. El análisis documental

Dentro de nuestra investigación cabe aclarar que el análisis documental se usó en dos momentos. En un primer momento se utilizó para construir el marco teórico y los antecedentes de la investigación. Este análisis fue apoyado con fichas textuales y fichas de lectura²⁵, las cuales nos permitieron citar y usar los libros leídos en el momento de la redacción del trabajo, además de apoyar la organización de la bibliografía final. En un segundo momento, fue necesario retomar el estudio documental ya que requeríamos encontrar elementos del entorno social que circundaba a los niños/as pertenecientes al caso. Este proceso nos dio una visión general del contexto y de algunas dinámicas sociales que se tejen en el sector; de igual manera, las fichas fueron la herramienta utilizada para consignar aspectos significativos del entorno y obtener la descripción final del contexto social de las representaciones sociales de la violencia.

²⁵ Para ampliar acerca de este proceso metodológico leer a Eco (1987) y sus pistas sobre cómo elaborar una tesis.

4.4.2. Los talleres investigativos

Se optó así mismo como una estrategia metodológica pertinente por el uso del taller investigativo (Sandoval, 2002, p. 146), reconociendo que dicha estrategia nos permitió integrar observación participante y producción textual. El proceso del taller investigativo comprendió tres etapas: una etapa inicial, denominada encuadre, usada para identificar, ubicar y relacionar a los/as participantes (objetivos, metas, forma de trabajo, postura ética, motivación y actividad preparatoria); una segunda etapa que correspondió a la ejecución de la propuesta de taller en la que se preparó y realizó la producción textual; y una tercera, usada para la socialización de las producciones. El instrumento que se utilizó fue la guía de taller, que permitió dar directrices a la intervención (Ver anexo 8.1, Talleres).

4.4.3. La observación participante

Como estrategia metodológica simultánea al desarrollo de los talleres se usó la observación participante (Anguera, 1999, Lara y Ballesteros, 2007) que buscó un acercamiento a la conducta manifestada por los copartícipes (niños/as) que surgió a la par de la producción de los textos escritos. En términos de Moscovici

hablaríamos de la observación de la actitud²⁶ al producir el texto, como una dimensión de las representaciones sociales (Ver anexo 8.2, Guía de observación).

Con respecto a la observación, Taylor y Bogdan (1986) utilizan la expresión observación participante “...para designar la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el milieu de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo” (p. 31). Para efectuar la observación en cada una de las tres etapas, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios: previamente se contactó con la profesora encargada del grupo la llegada de las investigadoras, planteándole el propósito de la visita y acordando el día y la hora. Las investigadoras se presentaban y se clarifican los roles que iban a asumir en el trabajo con el grupo.

Para realizar la observación, se almacenó una descripción de las acciones, palabras, gestos, sentimientos de los niños/as que acompañaron la producción de los textos escritos. El instrumento para la recolección de la observación fue las notas de campo, cuya característica fundamental es la flexibilidad en la recogida de los datos, dado su carácter abierto, que ofreció la posibilidad de incluir lo no planeado, lo inesperado e inusual. En dicho registro se hizo lo

²⁶ Moscovici (1979, citado en Mora 2002) propone algunas técnicas para el análisis de las dimensiones de la representación (campo de representación, información y la actitud). Como ya se dijo en el diseño metodológico, algunas de estas técnicas serán usadas en esta propuesta como son: la observación participante y el análisis minucioso del lenguaje de las personas.

posible por mantener la fidelidad a lo observado y captar el máximo de detalles relevantes.

4.5. El análisis de los datos

Una aclaración inicial sobre los textos, relatos de experiencias vividas, producidos por los niños/as, es que sólo fueron abordados a partir del contenido; no consideró esta investigación el análisis de la forma lingüística ni a nivel del micro universo lingüístico (reglas sintácticas) ni del macro universo (reglas semánticas y discursivas). Por tanto, no se hizo un análisis de las capacidades lingüísticas de los niños/as, objetivadas en los relatos, sino que sólo se retomó el contenido de los textos referido a las representaciones sociales de la violencia; esta opción metodológica fue asumida de forma explícita por parte del equipo de investigadoras.

Para el análisis de los datos se usaron dos estrategias. Primero se elaboró un texto que recoge la descripción del contexto (barrio, escuela, niños/as del caso), según los elementos encontrados en el análisis documental. Y segundo, para analizar las producciones escritas de los niños/as y las notas de campo de la observación participante, se usó el análisis de contenido²⁷. Krippendorff (1990)

²⁷ Para ampliar sobre el tema leer: Sandoval (2002, p. 90).

señala, con respecto al mismo, que es una “técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que pueden aplicarse a su contexto” (p. 28). A su vez Bardin (1996), define el análisis de contenido como:

Un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones tendiente a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (variables inferidas) de estos mensaje (p. 32).

Este conjunto de técnicas nos permitieron el estudio y el análisis minucioso del contenido del lenguaje, de la comunicación (contenido y continente) de las representaciones sociales de la violencia. Bardin (1996), a su vez, propone tres fases para llevar a cabo el análisis categorial y temático, nuestra perspectiva de análisis.

La primera fase, denominada preanálisis. En esta fase se retomaron los 20 textos elaborados por los niños/as sobre la violencia, las transcripciones de las notas de campo hechas de la observación participante y las fichas en las cuales se registró el análisis documental. Se realizaron lecturas varias del material intentando establecer relaciones entre los datos y el marco teórico, así como

establecer relaciones entre los mismos datos. A partir de dichas relaciones se empezó un acercamiento al sistema categorial del cual se construyeron y explicitaron los matices del campo de las representaciones sociales de la violencia.

Segunda fase. En esta fase se realizó un proceso de codificación, descomposición o enumeración de los datos contenidos en los textos²⁸ de los niños/as y las transcripciones de las notas de campo y, a su vez, una consideración sobre la relevancia de los datos que arrojaba el análisis documental. Es decir, procedimos a realizar la descomposición de los textos producidos por los niños/as en unidades de sentido²⁹ (unidades de registro) (ver Anexo 8.3, Ejemplo de codificación de un texto). Dichas unidades fueron analizadas bajo los parámetros de frecuencia de aparición, recurrencia semántica, y se conformaron bloques o montones a los cuales se asignaron nombres, teniendo en cuenta los aportes del marco teórico. Emergieron así unas categorías y subcategorías que fueron ampliadas, ajustadas y renombradas al realizar el mismo proceso con las transcripciones de las notas de campo. Se elaboró, así mismo, una tabla que demuestra la presencia, en términos de porcentaje, de las categorías y subcategorías, lo que permitió posteriormente determinar jerarquías en las mismas.

²⁸ Los datos fueron codificados con la inicial T, para los textos y O, para las observaciones, así: textos (T1, T2, T3...), observación, (O1, O2).

²⁹ Las unidades de registro o sentido, también fueron codificadas secuencialmente, después de la Inicial (T-O) y el número del texto u observación. Ejemplos: Texto 1, registro 1 (T.1.1); Observación 1, registro 1 (O.1.1).

El conjunto de categorías fue objeto de adecuaciones permanentes en el proceso de análisis ya que también se hizo un cruce de la información, al observar de forma paralela los hallazgos arrojados por los distintos instrumentos usados. En el gráfico siguiente se presenta la articulación que se trató de mantener entre los diversos datos y cómo se operó la triangulación entre los mismos.

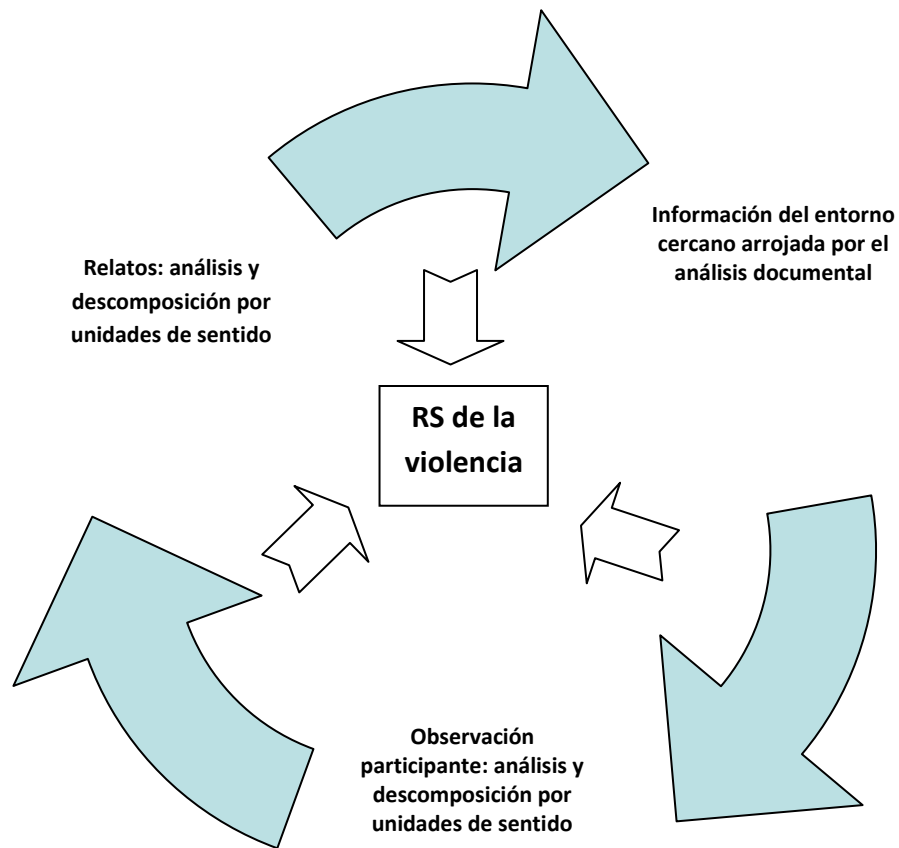


Gráfico N° 2. Proceso de triangulación desarrollado en el análisis

Tercera fase. En este momento se pasó al tratamiento, análisis e interpretación de los resultados obtenidos. A partir de las categorías y subcategorías se infirieron los matices de las representaciones sociales; para ello se acudió a la propuesta de Rodríguez (2007b) quien plantea la posibilidad del análisis cualitativo de la estructura de las representaciones sociales. Optamos, pues, por seguir su propuesta y por ello ubicamos algunos matices de las representaciones sociales que emergieron de las categorías y subcategorías, puestas en evidencia por el análisis de contenido, y esos matices daban, a su vez, avances en la identificación de la estructura de las representaciones sociales de la violencia. Se realizó también una selección de algunos textos “típicos” para poner en evidencia las representaciones de manera individual y su construcción a nivel cognitivo.

Y, finalmente, articulamos los matices propios del campo de representación de la violencia que emergieron en el estudio de caso con una argumentación crítica que presenta, de manera general, los hallazgos encontrados y los relaciona con las teorías planteadas en el marco teórico. Es decir, sintetizamos los hallazgos y planteamos una posible cartografía de los matices de las representaciones sociales de la violencia inferidos en el análisis de los datos.

4.6. Postura ética sobre el manejo de la información

Se describen a continuación algunas estrategias implementadas en la investigación a fin de garantizar el manejo ético de la información y la seguridad de los diversos actores/as intervinientes en la misma dada la situación de violencia e inseguridad en el barrio.

Se ofreció, inicialmente, información previa a la profesora responsable del grupo y se concertó con ella la realización de los talleres con los niños/as; además, se solicitó al rector de la institución el permiso para realizar el proceso investigativo. En el primer taller se presentó a los niños/as el objetivo del trabajo a realizar. Así mismo, los textos elaborados por los niños/as les fueron devueltos para su conservación. Además se concertó con el rector para la retroalimentación a los profesores/as sobre los resultados de la investigación.

De otro lado, a fin de garantizar una postura ética en el manejo de la información dado el contenido de los textos y la situación de violencia existente en el barrio, se estableció la codificación de los textos, antes señalada, la cual permitió proteger la identidad de los autores/as, niños/as. Además, en la transcripción de los textos se han reemplazado los nombres propios de

personas, sectores y de los grupos emergente que tienen presencia en el barrio, por nombres ficticios. Entonces, cuando en un texto aparecen nombres de mujeres se sustituyen así: el primero por “María”; el segundo por “Juana” y por “Luisa” el tercer nombre de mujer. Igualmente, cuando en un texto aparecen nombres de hombres se sustituyen así: el primero por “José”; el segundo por “Luis” y por “Pedro” el tercer nombre de hombre. Por otro lado, cuando aparece el nombre de un grupo emergente, se reemplaza por “Los Babilónicos”, en la primera mención, y por “Los Gatos” en la segunda. Y el nombre de un barrio vecino se sustituye por “El Jardín del Edén” y el nombre del barrio en el cual se realiza la investigación por “Bella Flor”.

5. RESULTADOS: REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA VIOLENCIA

En el presente capítulo se encuentra el análisis desarrollado con respecto a las representaciones sociales de la violencia. Para evidenciar de manera clara los resultados arrojados en la investigación, se estructuró el capítulo en cinco numerales. El primero recoge el contexto social sobre el cual se organizan las representaciones de la violencia (barrio, institución educativa, grupo de niños/as), producto del análisis documental. El segundo presenta las representaciones sociales a partir de los textos elaborados por algunos niños/as, asegurando presentar de manera detallada las producciones individuales, dada la riqueza discursiva y la importancia que toman cada una de ellas en lo que se designa como matices de las representaciones sociales. El tercero se refiere a los hallazgos develados por la observación con respecto a las representaciones sociales. El cuarto detalla el análisis de los matices develados en el estudio paralelo de los textos elaborados por los niños/as y de las notas de campo, producto de la observación. Y el último numeral sintetiza todos los aspectos anteriores y postula una posible cartografía de la violencia, aunando estos hallazgos a las construcciones teóricas desarrolladas por diversos investigadores de las representaciones sociales.

5.1. El caso: una mirada al contexto social de las representaciones

Una aproximación al contexto social en el que emerge una determinada representación de la violencia permite al lector/a tener una cercanía con el escenario en el cual se generan determinados procesos culturales que contribuyen a estructurar elementos a nivel cognitivo sobre la violencia y sobre los cuales se da el proceso de anclaje de estas estructuras cognitivas. Ello implica que, aunque la escuela sea el ámbito en el cual se estudió la violencia, se requirió analizar no sólo las dinámicas cotidianas escolares sino también ampliar el panorama al ámbito social y familiar que daría pistas para realizar conceptualizaciones frente a los procesos sociales en los cuales emergen las representaciones sociales y sobre los cuales se anclan estructuras determinadas.

Así, luego de realizar un análisis documental del diagnóstico del barrio, del diagnóstico institucional y del diagnóstico realizado por la docente a cargo de los niños y niñas participantes de la investigación, se pueden presentar, de manera general, algunas características del contexto social en el que emergieron las representaciones sociales de la violencia. Dado que una de las investigadoras es docente de la institución en la cual se realizó la investigación, ello facilitó el proceso, pues su vivencia cotidiana en el espacio permitió un mayor acercamiento al barrio, la institución educativa y el grupo de niños/as.

5.1.1. El barrio

La población en la cual viven los niños y niñas que participaron en la investigación, está localizado en la zona sur occidental de Medellín, a 9.4 Km de distancia del centro de la ciudad. Según lo muestra el diagnóstico, el territorio tiene una extensión de 2.741.22 hectáreas y se caracteriza por tener un relieve quebrado, con cañones intramontañosos que conforman un sistema de valles longitudinales, paralelos y rectilíneos³⁰. El sector está dividido en siete veredas; éstas, a su vez, se encuentran subdivididas en otros sectores o barrios entre los que se encuentra un asentamiento de 20.861 habitantes, aproximadamente.

Este último asentamiento está ubicado en la parte central del barrio y se caracteriza por ser una población desarraigada de su tierra de origen, desplazada por el conflicto armado, mayoritariamente proveniente del Urabá Antioqueño y del Pacífico Colombiano. Como dato particular, al interior de esta población se encuentra también otro grupo de personas reubicadas de otro barrio de la ciudad.

Como se puede apreciar, el barrio tiene una gran diversidad de pobladores/as, provenientes de diferentes municipios del Departamento de Antioquia y también

³⁰ Alcaldía de Medellín. *Medellín es solidaria y competitiva. Plan de desarrollo 2008-2011.*

de la misma ciudad de Medellín; personas que, en su mayoría, llegan a este lugar en busca de nuevas oportunidades o en calidad de víctimas del desplazamiento forzado. Lo anterior ha contribuido a la configuración de diferentes dinámicas raciales, culturales, económicas, rurales y urbanas que marcan la vida del territorio; podemos apreciar una mezcla de afro descendientes, costeños, antioqueños, chocoanos. Esta mezcla hace de este barrio un territorio rico en diversidad étnica y cultural pero también con problemas de identidad y choques culturales.

Por otro lado, el barrio cuenta con ocho establecimientos educativos, pero sólo en cuatro de ellos se enseña la básica secundaria. De lo anterior se infiere que la cobertura de la educación pública es insuficiente para atender a las demandas formativas de los diferentes grupos poblacionales que habitan el barrio (transición, básica primaria, básica secundaria, media técnica, educación de adultos y adultas); así mismo, algunos sectores del barrio son atendidos por el Programa de Cobertura del municipio de Medellín.

Además de la falta de cobertura educativa, en el barrio existen varias problemáticas que afectan directamente la vida, la crianza y la educación de los niños/as, tales como: deserción escolar, la cual influye de manera significativa en la falta de cultura educativa en la familia; trabajo de los niños/as para mejorar las condiciones económicas de sus familias; la educación no se percibe como una alternativa para mejorar la calidad de vida.

En el campo de la salud, el barrio cuenta sólo con un centro de salud ubicado en la parte central; se presta atención primaria como también atención a los adultos mayores, y los casos de urgencia y otros niveles de enfermedad son atendidos en la zona urbana de Medellín. Según reportes médicos, se evidencian constantemente casos de desnutrición y malnutrición en la población infantil; de igual manera, las madres gestantes, los adultos mayores y los niños/as, son altamente vulnerables en algunos sectores del barrio debido a prácticas culturales o también a la situación laboral de los padres/madres o cuidadores/as. Son también frecuentes las enfermedades relacionadas con las infecciones respiratorias debido a la contaminación ambiental producida por industrias que funcionan en el barrio.

En el ámbito familiar, la principales problemáticas denunciadas en la Comisaría de familia son: violencia al interior de la familia, menores en situación de desprotección o irregular, conflictos familiares como maltrato entre miembros de la familia, padres que golpean a sus hijos/as, maltrato verbal, niños/as en situación de calle por la situación laboral de las madres cabeza de familia que trabajan como internas en casas, desempeñándose en oficios varios.

Se pueden apreciar tipos de familias compuestas y recompuestas, incluso viviendas donde se encuentran hasta dos y tres familias viviendo juntas. Se encuentran, también, la mala comunicación dentro de la familia, el madre

solterismo en adolescentes, embarazos a temprana edad y no deseados, difícil situación económica que ha generado descomposición en las familias, pérdida de los roles familiares; es decir, abandono del padre, por lo tanto se delega a la mujer la responsabilidad de sacar adelante la familia. En general, son preocupantes los niveles de violencia al interior de la familia ocurridos en el sector, de los cuales algunas situaciones son reportadas, pero la gran mayoría se queda en reserva familiar dejando impune y sin tratamiento estas situaciones que afectan marcadamente al niño o a la niña y sus derechos.

El barrio no ha sido ajeno a la dinámica de conflicto existente en el país; la presencia de diferentes actores armados a través del tiempo ha generado un clima de zozobra, temor e inseguridad; la ubicación geográfica y topográfica convierten el barrio en una zona estratégica para el asentamiento de estos grupos. A su vez, la presencia de dichos grupos ha generado en la población joven simpatía y deseos de ingreso a sus filas, dado que este tipo de actividades se plantea como una opción de vida válida y rentable ante la escasa oferta de posibilidades laborales y educativas existentes en el barrio.

5.1.2. La institución educativa

La Institución educativa en la cual se ha realizado la investigación es de carácter público, fundada sobre la estructura física y teleológica de una escuelita rural, diseñada desde la concepción filosófica de “Una Escuela Abierta”; perspectiva considerada, según el alcalde de turno (Sergio Fajardo), como una posibilidad propicia para la formación de las futuras generaciones de niños/as y jóvenes del sector.

Es importante anotar que aunque la infraestructura cuenta con iluminación y ventilaciones adecuadas, no obstante carece de espacios apropiados para la recreación, situación que también está presente en otras Instituciones Educativas de la ciudad. Sólo existe una estructura grande, patio central, que en muchas ocasiones se convierte en lugar de recreo y en espacio destinado para el encuentro esporádico con el rector o los maestros/as encargados/as de la disciplina de la semana, quienes se dirigen a los niños/as para dar comunicados. Además, este espacio, según se percibió en la observación, es también lugar de confrontación y disputa por los grupos de alumnos que quieren jugar fútbol, quienes se enfrentan para hacer uso del mismo durante el descanso, quedando en manos del grupo más fuerte.

En el recorrido por la institución, se constató las situaciones más frecuentes, fuente de conflicto al interior del aula y de la misma institución, como los juegos bruscos, que tanto niños como niñas realizan, en los cuales demuestran su fuerza, golpean al contendor/a y se hacen los fuertes para no demostrar dolor ante los golpes que el otro/a le propina. Además, el uso de palabras soeces que hacen parte del juego, una demostración de su fuerza verbal, para agredir y humillar a su compañero/a.

Por otro lado, en las aulas de clase se evidencia la poca tolerancia hacia el otro/a, la explosividad manifiesta por los niños y niñas cuando por cualquier incidente se van a los golpes con el compañero; situación que obliga a la intervención de los/as docentes.

Además, se observan niños y niñas que se arrebatan la palabra al conversar y que no se escuchan entre sí, puesto que les interesa sobre todo expresar lo que sienten, independiente si el otro/a lo escucha o si él escucha a su interlocutor/a. Se evidencia la inestabilidad y ansiedad de los niños/as reflejada en el ir y venir de un puesto al otro/a, dificultad para permanecer mucho tiempo en un lugar; niños y niñas dispersos/as, con mucha dificultad para concentrarse en las actividades escolares propuestas.

Finalmente, el PEI de la Institución destaca algunas características de la población que asiste al establecimiento tales como: racismo por la falta de

identidad que genera el multiculturalismo acrítico, característico del sector³¹; falta de sentido de pertenencia por los objetos y por el espacio escolar, evidenciada en el daño de enseres; maltrato verbal entre pares, y maltrato a docentes y demás miembros de la institución educativa; pérdida de autoestima en muchos de los estudiantes; falta de amor propio, al igual que poco autocontrol ante situaciones escolares cotidianas.

Se puede concluir, entonces, que las problemáticas más sobresalientes de la población que asiste a la institución educativa son: los problemas de convivencia producto de la diversidad cultural no asumida positivamente (afro descendientes, desplazados/as, campesinos/as, etc.); la xenofobia, el robo, los ataques verbales, las diferencias socioeconómicas y religiosas; y también la exclusión o rechazo de estudiantes por el buen rendimiento académico.

5.1.3. El grupo de niños y niñas

El grupo de niños y niñas de 4º de primaria, seleccionado para el caso, realiza sus labores académicas en la jornada de la tarde, dado que la Institución presta sus servicios educativos para la primaria en esta jornada. Está conformado por

³¹ Se conserva la denominación del PEI “multiculturalismo acrítico” pero el equipo de investigación no comparte la concepción del multiculturalismo como una problemática sino que lo concibe como una riqueza del sector.

39 estudiantes, cuyas edades oscilan entre los 9 y los 12 años. Según el informe de la maestra del aula, diez (10) de estos niños y niñas tienen una familia disfuncional en la cual el padre está ausente, por lo tanto viven en compañía de otros miembros como primos, tíos o abuelos; dos (2) son hijos únicos, y uno de los estudiantes es huérfano de padre y vive sólo con la madre.

Por otro lado, la situación socioeconómica de estos niños y niñas es difícil ya que sus padres viven de empleos informales, el rebusque; realidad que va en detrimento de la calidad de vida de los niños y niñas y los coloca en un estado grave de vulnerabilidad; en situación de calle, en su mayoría.

Durante el trabajo realizado en los talleres investigativos, se pudo observar que el grupo tiene dificultades de atención, ya que reiteradamente había que solicitarles escuchar a sus compañeros/as, fácilmente se distraían y comenzaban a hablar sin respetar el turno en la conversación. Además, se evidenció que el tema de la violencia los motivó internamente pues todos/as querían compartir sus experiencias, situaciones, angustias o miedos sobre el mismo.

5.2. Las representaciones sociales de la violencia evidenciadas en los relatos de experiencias vividas

Como se presentó en el marco teórico, el relato de experiencias vividas corresponde a un género textual que supone la construcción de un mundo actual y real y puede planificarse desde la secuencia narrativa o la secuencia descriptiva. A su vez, es un género cuya particularidad es que está ligado al narrador/a, el cual se sitúa en el texto en un momento material de elaboración (Mugrabi, 2002); el enunciador/a se implica en el texto para traer a él ambientes actuales de su vida que se vinculan a la situación de producción.

El proceso de descripción y análisis de las representaciones sociales sobre la violencia, objeto de la investigación, se basó principalmente en el uso del género relato. Los niños y las niñas retomaron la violencia como eje de sus producciones escritas y, bajo este elemento referencial, realizaron asociaciones libres de sus experiencias del entorno cercano y construyeron relatos sobre las mismas.

Ciertamente, para nosotras como investigadoras, analizar las representaciones sociales de la violencia, exigió hacer una indagación de los relatos, los cuales mostraron especificidades pero, también, elementos similares que nombramos como matices del campo de representación. Estos matices dieron pistas para

analizar la violencia bajo la rejilla de la teoría de las representaciones sociales. En este apartado presentaremos, de forma particular y a modo de ejemplo, algunos textos elaborados por los niños y las niñas destacando los matices que ubicamos en ellos sobre las representaciones sociales de la violencia.

Inicialmente, se transcriben³² ciertos relatos que se anclan a la práctica social del barrio, para mostrar qué elementos representacionales (matices) se ligaron a este entorno.

T.1. LA VIOLENCIA...

La violencia para mí es uno pelear por cualquier cosa; yo quiero que en vez de pelear dialoguemos, porque un día, yo estaba paseando, cuando llegué había un grupo de muchachos y uno estaba molestando al otro; entonces le dije, deje de molestarme y el otro sacó una pistola e hizo un tiro para arriba, y por ahí estaba la policía y escucharon el tiro y el muchacho tiró la pistola a la cancha; los requisaron y no encontraron nada. Entonces un policía fue a la cancha y vio la pistola; se llevaron la pistola y el muchacho se fue en una moto a perseguir a la policía. FIN.

³² Dado que la investigación no consideraba el análisis de los textos a nivel de la forma lingüística (micro y macro universo) sino sólo el contenido de los mismos (en lo referido a las representaciones sociales), hemos realizado, para la comprensión del lector/a, algunas correcciones (puntuación, ortografía acentuación) en los mismos, teniendo cuidado de no afectar el sentido.

El texto anterior corresponde a la producción realizada por una niña; al escuchar la instrucción de escribir un relato en relación a la palabra violencia encuentra una relación directa con hechos como pelear, molestar y algunos elementos como pistola y policía. En otros relatos vinculados al barrio figuran también otros elementos como balacera, navaja, apuñalea, matar, envenenar. Al respecto, el relato de otro niño:

T.3. LA MUERTE DE MI TÍO JOSÉ

Un día, en 1998, un tío fue a una tienda a tomar una cerveza y de repente hubo una balacera; él salió a cubrirse y logró entrar a su casa; estaba muy pálido y llegó un señor gritando: abra la puerta. Él salió con una navaja a la terraza de su casa y ahí había un señor con una metralleta y él, con la navaja, lo apuñaló en la espalda y lo mató. Al día siguiente mi tío se sentía inseguro, fue a caminar un rato y llegó un señor con una pistola y lo amenazó, entrando a un callejón y lo envenenó.

NO MAS VIOLENCIA

EN

EL mundo



Veneno

En los relatos referentes al barrio se encuentran asociaciones referidas a ciertos grupos emergentes como: traquetos, paracos, pandillas y matones.

Ejemplificamos con otro relato:

T.12. LOS TRAQUETOS

Había una vez un día que yo fui a un lugar y en ese lugar había puros traquetos y matones. Y yo entré y me cogieron, me amarraron y no me dejaron ir hasta el otro día. Cuando salí, fui ahí mismito donde la policía y cuando llegamos al lugar ya se habían ido; buscamos por todos lados y no aparecían.

Al otro día yo fui a caminar y me los encontré y yo me fui corriendo para que no me cogieran y no los volví a ver más y me siguieron; ya me alcanzaron, me pegaron un tiro en el pie y me cogieron, me hicieron una masacre en todos lados. Fueron al mercado y mataron, fueron a todas partes y mataron.

Otro ejemplo al respecto es el texto de una niña que nombra los “paracos” vinculados a una imagen que para ella cobró relevancia y es la relacionada con la “muerte de Medellín”, dice:

T.13. LA MUERTE DE MEDELLIN

Un día en Medellín.

Ocho de diciembre, me estaban celebrando mi primera comunión y, muy de noche, había unos paracos. Y ese mismo día había otra tropa de paracos y, entonces, esa otra tropa mataron a un muchacho indefenso y ese muchacho tenía el pie malo y estaba por unos tierreros; y, entonces, eran gritando auxilio y yo estaba escuchando una voz y yo no sabía quién era; y entonces, al otro día, dijeron quién era y era un muchacho que le dicen José³³ y era un muchacho muy bueno con todo el mundo y era un muchacho muy joven.

En relación a la institución familiar, varios relatos vinculan este escenario y puede ubicarse como articulador de elementos referidos a la representación de la violencia como: borrachera, maltrato, muerte, pegar, empujar, golpear, armas, violar. A continuación, el texto de otra niña:

T.15. LA FAMILIA

Había una vez una familia llamada Gómez y esa familia un día amaneció en la casa de los abuelos; entonces no tenían nada qué comer. Entonces a la familia Gómez se le ocurrió una idea; entonces trabajaron haciendo empanadas, así consiguieron plata y se alimentaron; entonces compraron un mercado y trabajaron en eso y consiguieron alimento y la familia Gómez está soñando en eso y se levantó feliz. Y cuando fue abrir la nevera no había nada

³³ En todos los casos los nombres sustitutos se subrayan.

y pensó: y sólo trabajó en eso. Y llegó el marido y se enojó porque no había comida. Y la mujer le explicó por qué razón no había comida y el marido la mató. Los hijos vieron matar a ella y le dijeron, papá ¿por qué mataste a mi mamá? Y el papá dijo, porque no había comida; entonces, dijeron los hijos, me voy de esta casa y al papá no le importó. Y los hijos cumplieron y se fueron, y a los hijos les tocó trabajar y ayudar con la funeraria de la mamá y allí, lloran y lloran. Allí que se fueron y se vieron con el papá y dijeron: tú ya no eres mi papá; entonces, el papá porque los hijos le dijeron que ya no eres mi papá, a los hijos también los mató. Y al papá no le importó, y gente lo ayudaron a la funeraria de los hijos, lo metieron a la cárcel y ahí murió el papá. Colorín colorado este cuento se ha acabado. La violencia.

Es significativo encontrar en este relato la asociación de la violencia con el efecto muerte y como un activador de la violencia como lo es la falta de alimento. De igual manera, en otros textos se encontraron, como otros activadores de la violencia, la bebida o el alcohol. Otro niño escribe:

T.10. EL PAPÁ BORRACHO

Había una vez una noche que mi papá estaba borracho y estaba con los amigos, y cuando llegó a la casa y llegó a regañar a mi mamá. Y cuando, de repente, cogió un palo y tiró a mí mamá al suelo, y cuando yo llamé a mi hermanito y los dos lo cogimos y alzamos a mi mamá y yo me le monté a mi papá en la espalda y le empecé a pegar puños en la espalda. Y ya se calmó y se acostó a dormir, fin.

Me pareció violento porque mi papá siempre llega a la casa borracho a molestar a mi hermanito y no nos deja dormir. Y ese día estaba enojado mi papá porque estaba rompiendo la nariz.

Por otro lado, algunos textos destacan en la familia a uno de sus miembros, en especial, el padre, denominado en varios casos como agresor o procurador de algún daño. Este matiz se encuentra en el texto siguiente:

T.19. EL PADRE VIOLADOR

Un día el padre de María sentía emociones por las mujeres. Cuando un sábado María llegó con una amiga; entonces la amiga se quedó amaneciendo en la casa de su amiga. Por la noche el padre de María se fue pa' la pieza de la amiga de María, eran 3:00 de la mañana; cuando llegó, le tapó la boca, la empelotó y al otro día, cuando amaneció, se había volado de la casa. Y, entonces, llamaron a la policía y cuando lo encontraron, se había matado.

Los resultados generales referidos a cada texto muestran que, de manera muy frecuente, en la institución familiar y en el entorno barrial circulan elementos que se asocian libremente al objeto violencia y que, analizados de manera simultánea en todos los textos, expresan una serie de matices como: familia, modalidades de daño, instrumentos, actores barriales, muerte. Estos matices manifiestan cómo, en sus relatos, los niños y las niñas integran de sus vivencias

elementos de la violencia que estructuran imágenes y opiniones frente a ella, las cuales se analizaran posteriormente de manera detallada.

5.3. Las representaciones sociales de la violencia desde la observación

El acercamiento plural asumido en la investigación, en el nivel metodológico, proporcionó resultados que permitieron confirmar o ampliar el conjunto de elementos que hacen parte del campo de representación de la violencia. Constituye, por lo tanto, este acercamiento, un elemento de validación de los datos encontrados y una reconfirmación de los hallazgos. De allí que sea importante destacar que la observación participante permitió: primero, confirmar las maneras de referirse los niños y las niñas a la violencia, y segundo, acceder a algunos elementos emocionales que se ligan al discurso de las representaciones sociales de la violencia como los sentimientos de ansiedad, angustia y temor, no reflejados suficientemente en los textos escritos. De manera general, la observación posibilitó una revalidación de algunos de los matices que articulan el campo de representación de la violencia y, a su vez, el reconocimiento de la dimensión emocional de las representaciones sociales que emergió, principalmente y con mayor fuerza, al registrar el escenario de producción de los textos escritos.

En el desarrollo de los talleres, se abrió la posibilidad de hablar de la violencia y se encontró que las asociaciones libres construidas por los niños/as se articularon a algunos de los elementos ya identificados en los relatos como matices de las representaciones de la violencia. Es decir, se observó que los niños y las niñas también reconocían, de manera oral, la violencia asociada a las modalidades del daño físico y verbal, al igual que la asociación con la muerte. Al respecto se cita un fragmento de la observación donde los niños y las niñas relacionan las cosas que son violencia para ello/as:

Ante la pregunta todos querían hablar a la vez, de tal manera que se les pidió que levantaran la mano, para pedir la palabra; así fue como cada uno iba expresando lo que significaba la palabra violencia: “pelear, secuestrar, atracar, agredir, agresividad, muerte, matarse, robar, insultar, tomar, maltratar, apuñalar, abusar, violar, pegar (O.2.6).

Ampliando y reforzando el matiz de actores barriales, ya mencionados, articulados a las representaciones sociales de la violencia, se presenta una observación que fue cruzada con los datos registrados en los relatos. Cuando se hablaba acerca de quiénes ejercen la violencia, los niños/as opinan: “Los malos, los marihuaneros, los locos, la Farc, Chávez, las pandillas, los ladrones, los paracos, el ejército, la guerrilla, las águilas negras, los violadores en los adolescentes” (O.2.9).

La evidencia anterior amplía el matiz de los actores barriales a otros grupos como Farc, ladrones, águilas negras y violadores de adolescentes. Llama la atención la referencia que se hace a Chávez (presidente de Venezuela) como alguien que ejerce violencia, elemento diverso pues se menciona por su apellido, y que debe entenderse en el contexto de confrontación con Uribe, el entonces presidente de Colombia.

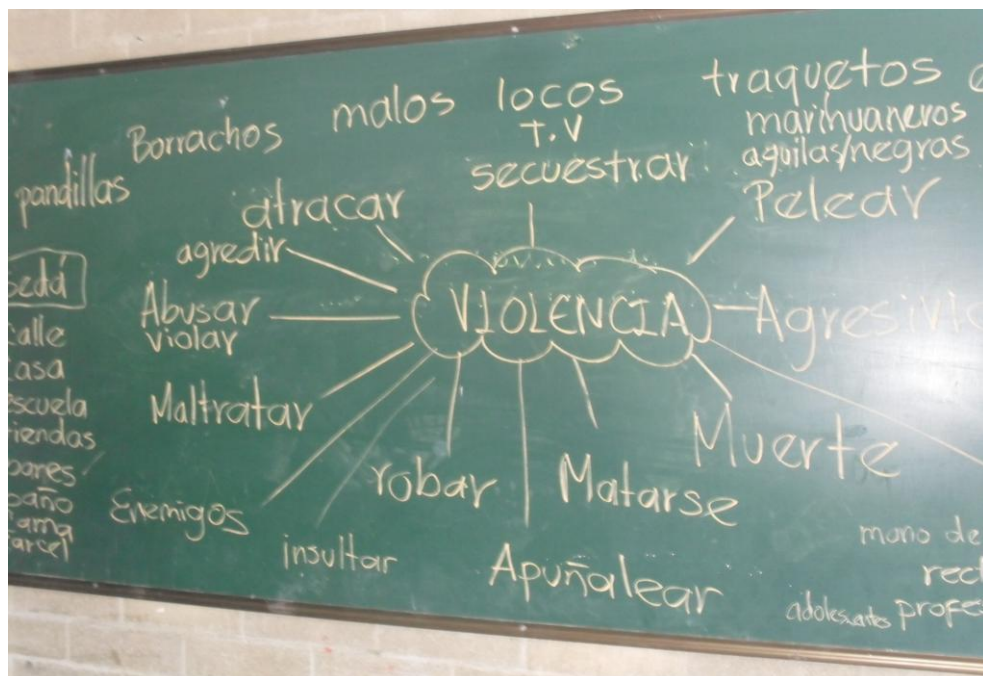
Es fundamental señalar que las asociaciones de la violencia, referidas a la familia y al barrio, aparecen de forma reiterada de manera verbal y durante los talleres investigativos, y se pueden apoyar en las notas de campo tomadas en la observación. Así, al contestar en qué lugares se ejerce la violencia, surgen las siguientes apreciaciones: “En la casa, en las tiendas, en los bares, en el barrio, en la cama, en el Jardín del Edén, en la cárcel” (O.2.12).

De igual manera, el matiz familia es nuevamente reforzado con las asociaciones que los niños y las niñas hacen respecto a quienes ejercen la violencia: “En la calle, entre amigos; en la cárcel, entre enemigos; en la casa, el papá con la mamá, los padres con los hijos y los hermanos entre sí, y entre todos. En la calle, cuando se enfrentan los combos. En los bares, cuando los borrachos se pelean” (O.2.12).

Con respecto al matiz de instrumentos que son asociados a la violencia, la observación arrojó resultados como:

Van diciendo: “armas, navajas, tenedores, bombas, granadas, revolver, cuchillo, machetes, silenciador, correas, pajiza (pistola grande), botella, veneno, martillo, destornillador, cadena, manos, clavos, bazuca, compás, teja, latas, tijeras, fuego, tablas, cincel, varilla, bolsa, almohada, segueta, lazo, palos, droga, palos, chupador, moto sierra (la cortan en pedacitos), cordón, alambre de púas, zapatos (O.2.13).

Para facilitar el proceso de registro de la observación, se realizó (en uno de los talleres) un esquema que sintetiza los aportes realizados por los niños/as acerca de sus representaciones sobre la violencia, esquema que, al ser analizado, apoya los matices ya encontradas en los relatos:



(Foto tomada en el desarrollo de los talleres y la observación participante)

Otro rasgo característico de la observación son las asociaciones emocionales que los niños y niñas realizan sobre la violencia. Al respecto se cita un fragmento de las notas de campo:

Llama la atención un niño llamado José quien, sin preguntársele, se acerca a una de las investigadoras y comienza a contar la muerte violenta de sus primos. Cuenta con bastante ansiedad lo que le pasó a su primo: “se le aparecen dos manes; uno con una pistola y otro con una navaja; a él lo hirieron en el pecho y aquí en la espalda; él llegó a la casa diciendo: ¡Ay, me hirieron!, pero eso me lo pagan; pero a los otros días él fue el que pagó (O.1.16).

Este registro permite evidenciar cómo la ansiedad se articula a las representaciones de la violencia. De igual manera aparece registrada en: “El niño comparte la manera como fue apuñalado; al hacerlo lo hace con ansiedad y demostrando la impresión que esto le ocasionó” (O.1.17).

El análisis realizado a la transcripción de las observaciones pone en evidencia que la dimensión afectiva y actitudinal, como componente de las representaciones sociales de la violencia, se concreta, para el caso, en ansiedad, angustia y temor. Esta relación también fue reforzada con algunos textos en los que se hacía explícito las palabras “y me dio mucho miedo”: “y yo vi al muchacho con una pistola, como un loco se puso a disparar y eso fue en el Jardín del Edén y eso fue muy horrible; a mí me dio mucho miedo” (T.18.2). Además, en: “y yo vi un muchacho de Los Babilónicos y un muchacho llevaba la pistola en la mano como si nada fuera y mató uno de Los Babilónicos y uno del Jardín del Edén y me dio mucho miedo” (T.18.3).

La observación fue, pues, una técnica que puso en evidencia el componente emocional de las RS, ya que en los relatos, en muy pocas ocasiones quedaba al descubierto y en varios permaneció oculta porque no se realizó un análisis lingüístico de los textos que hubiera permitido evidenciar dicho componente.

5.4. Descripción y análisis de las representaciones sociales de la violencia a partir de los matices sociocognitivos que emergieron en los relatos y en la observación

Después de realizar una lectura de los relatos elaborados por los niños y niñas que participaron del proceso de investigación y de las notas de campo elaboradas en la observación participante, se implementó un proceso de subdivisión de los textos y de las notas de campo en unidades de sentido o de registro. Posteriormente, se pudieron evidenciar, mediante el uso de juicios de asociación, una serie de categorías y subcategorías que permitieron apreciar las formas que iban adquiriendo las representaciones sociales de la violencia que tenía el grupo de niños y niñas y las maneras cómo las representaciones sociales se articulan a otros elementos que emergían en los discursos. Es decir, que luego de este proceso, se constató una cadena de conocimientos culturales y de signos cognitivos que surgían al relatar la violencia, objetivados mediante el lenguaje escrito, que a su vez, permitían aunar el discurso en torno a elementos que daban pistas sobre las representaciones sociales de la violencia. Se consideraron, entonces, esos elementos como matices de la violencia que apoyan el campo de representación de dicho objeto. Los matices de las representaciones, que emergieron en el análisis de los datos, a partir de las categorías y subcategorías, son los siguientes:

- Momento propicio: La noche.
- Detonadores: el hambre, el alcohol y el desempleo.
- Modalidades: daño físico y daño emocional.
- Escenario familiar: el padre, la madre (la madre propia, la madre de otros), otros familiares.
- Organismos de represión: agentes: la policía; mecanismos: la cárcel y el I.C.B.F.
- Instrumentos: armas de fuego y armas blancas.
- Sensibilidad social: solidaridad.
- Víctimas.
- Actores barriales.
- Resultados: la muerte.
- Juicios éticos.

La tabla N°2 presenta la frecuencia de aparición de los matices en los relatos y el número de veces que aparecen.

Tabla N° 2. Frecuencia de aparición de los matices

Matices	Textos en los que aparece referenciado el matiz	Porcentaje de aparición de cada matiz en los textos	Número de veces en los textos
Momento propicio: la noche	T.5, T.8, T.10, T.14, T.17, T.19.	En 6 Textos, 30%	10 veces
Detonadores: el hambre, el alcohol y el desempleo	Hambre: T.15. Alcohol: T.3, T.5; T.7; T.10, T.14, T.17. Desempleo: T.17.	En 7 Textos, 35%	Hambre; 2 veces. Alcohol: 10 Veces. Desempleo: 1 vez Total: 13
Modalidades: daño físico, daño emocional	Físico: T.1, T.2, T.3, T.4, T.5, T.6, T.7, T.8, T.9, T.10, T.11, T.12, T.14. Emocional: T.11, T.17, T.18.	En 15Textos, 75%	Física: 23 veces. Emocional: 3 veces. Total: 26
Escenario familiar: el padre, la madre, otros miembros	Padre: T.10, T.14, T.15, T.19. Madre Propia: T.10, T.14, T.16, T.18. Madre de Otros: T.2, T.6, T.15, T.17. Otros Familiares: T.3, T.5, T.6, T.7, T.8, T.9, T.10, T.11, T.14, T.16, T.18, T.20.	En 16 Textos, 80%	Padre: 8 veces. Madre Propia: 11 Veces. Madre de Otros: 11 veces. Otros familiares: 17 veces. Total: 47
Organismos de represión: agentes “la policía”, mecanismos “la cárcel y bienestar familiar”	Policía: T.1, T.5, T.8, T.12, T.17, T.19. Cárcel: T.2, T.5, T.7, T.11, T.15, T.17. I.C.B.F: T.2.	En 10 Textos, 50%	Policía: 7 veces. Cárcel: 5 veces I.C.B.F: 1 vez. Total 13
Instrumentos: armas de fuego y armas blancas	Armas Blancas: T.3, T.5, T.8, T.9; T.11, T.17. Armas de Fuego: T.1, T.3, T.12, T.16, T.17; T.18.	En 10 Textos, 50%	Armas Blancas: 9 veces Armas de Fuego: 14 veces. Total: 23
Sensibilidad social: solidaridad	T.2, T.4, T.6, T.7, T.8, T.13, T.14, T.15.	En 8 Textos, 40%	10 veces.
Víctimas	T.2, T.3, T.4, T.5, T.6, T.7, T.8, T.9, T.10, T.11, T.12, T.13, T.14, T.15, T.17, T.18, T.19, T.20.	En 18 Textos, 90%	28 veces.
Actores barriales	T.12, T.13, T.16, T.17,	En 4 Textos, 20%	5 veces
Resultados: la muerte	T.3, T.4, T.8, T.12, T.13, T.15, T.17, T.18, T.19, T.20.	En 10 Textos, 50%	17 veces.
Juicios éticos	T.3, T.15, T.13, T.11, T.7, T.16, T.9,	En 7 textos, 35%	11 veces

5.4.1. *El momento propicio: la noche*

El análisis por similitud de los textos de los niños y las niñas, puso en evidencia que el elemento “noche” aparece referenciado en un 30% de los textos; además es necesario señalar que en algunos de ellos figura varias veces, diez en total. Recurriendo a lo que plantea Rodríguez (2007b), se hablaría de que la repetición y otros énfasis son indicadores de un valor expresivo de las representaciones sociales.

La noche y su frecuente aparición en los textos de los niños y las niñas, articulada al análisis de las dinámicas sociales que acontecen en el barrio, conduce a pensar que existe una experiencia vivida a nivel temporal, la cual atraviesa el discurso de las representaciones de la violencia. Es decir, la persistente aparición del elemento “noche” da cuenta de la forma cómo los niños y las niñas se refieren a la violencia, asociándola con una vivencia reiterada de hechos que acontecen en este momento propicio, imagen que es evocada por la palabra violencia. Al respecto se citan algunos ejemplos de los textos que hacen referencia a este matiz: “Por la noche el padre de María se fue para la pieza de la amiga de María eran 3:00 de la mañana, cuando llegó le tapó la boca y la empeloto” (T.19.3); “Una noche en una farra al lado de una tienda un muchacho con un amigo que se llamaba José y Luis, por defender a su amigo, se metió a una pelea defendiendo a su amigo” (T.8.1); “Todo

comenzó un lunes festivo cuando un joven de tan sólo 23 años que salió a buscar trabajo a las 11:30 a.m. se encontró con un señor de 36 años que le propuso matar gente todas las noches a las 8:30” (T.17.1); “había una vez una noche que mi papá estaba borracho y estaba con los amigos” (T.10.1).

El hecho que los niños y las niñas hagan uso de la noche para articular sus relatos sobre la violencia, no significa que ellos/as definan o argumenten la violencia desde el tiempo; se trata que los niños y las niñas construyen activamente una imagen de la violencia, desde las prácticas sociales ligadas a una experiencia temporal que contribuye a la formación de las representaciones sociales de la misma y no sólo desde el discurso social teórico.

Recordando los aportes de Rodríguez (2007a), las representaciones sociales tienen un carácter contextual; por tanto este elemento temporal de la representación social de la violencia es dinámico y se debe a la construcción de la realidad física y cultural que tenga cada sujeto y su experiencia práctica social particular (la sociogénesis). Es decir, que cada cultura tiene formas específicas de vivir la violencia y las experiencias temporales determinadas que se articulan a las representaciones sociales de ella. El tiempo no explica la violencia pero sí se articula, en este caso, al campo de representación de la misma.

Retomando los aportes de Duveen y Lloyd (2003) sobre la ontogénesis de las representaciones sociales que es considerada como un proceso a través del cual cada individuo reconstruye la representación social y al desarrollar este proceso, establece identidades sociales concretas. Se podría decir que, quizá, una vivencia temporal reiterada de situaciones asociadas a la violencia en momentos determinados contribuye a que se desarrolle y se establezca la instancia tiempo. Resulta entonces que el proceso de significación de la violencia se ancla a una instancia temporal sobre la cual se articulan los relatos y no sobre una definición que explicaría el significado de la misma.

Por otro lado, podría pensarse que la estructura del género textual usado para analizar las representaciones sociales de la violencia, “relato”, contribuyó a que aflorara el tiempo como un matiz de la representación dado que la temporalidad es un componente esencial en la acción lingüística de relatar; el productor/a de un relato tienen que ubicar el texto en un momento determinado, situación no necesaria para la producción de otros géneros textuales como la explicación o la argumentación. Podría entonces inferirse que el uso del género relato contribuyó a que el tiempo se articulara a la representación de la violencia y que emergiera ese matiz que podría estar oculto al usar otro tipo de género discursivo.

Al leer las expresiones de los niños y niñas respecto a la noche, se puede apreciar que ésta se convierte en el momento propicio para que las acciones

asociadas a la violencia se desarrollen. Además, analizando el entorno social que contribuye a dar forma a una representación social, se podría decir que hay dinámicas a nivel barrial, relacionadas específicamente con el tiempo, que tienen relevancia en la formación de las representaciones sociales que construyen los niños y las niñas esto se ve de manera clara en las vivencias actuales que acontecen en el barrio. Por lo general los grupos emergentes, esperan la noche, cuando los niños/as salen de la escuela, para iniciar sus disputas y encuentros a metralleta. Quienes viven en el sector dan cuenta de ello.

5.4.2. Detonadores/impulsores: el hambre, el alcohol y el desempleo

Se hace referencia a detonadores e impulsores de la violencia como aquellas situaciones que activan la generación de acciones que van en contra del otro/a. Al respecto, Ovejero (2002) señala el hambre como una de las causas de violencia. Los resultados de esta investigación permite inferir que los niños y las niñas reconocen como violencia la realización de acciones con las cuales se le impone un daño a otro/a como producto del consumo de alcohol o como efecto de no tener empleo o tener hambre.

Así pues, respecto a la relación entre violencia y alcohol, los niños y las niñas vinculan esta representación a algunos miembros de la familia, especialmente el padre y el marido, quienes aparecen en escenas donde se vinculan el licor y el maltrato físico; el licor aparece con más frecuencia que el hambre y el desempleo. Al respecto se retoman algunos registros: “Una noche mis padres estaban en una fiesta cuando llegaron a su casa mi padre estaba borracho, cogió a mi madre y la empujó contra la pared” (T.14.1); “Y ese día llegó borracho y le pegó a María y la cortó con un cuchillo” (T.5.2); “Había una vez una noche que mi papá borracho y estaba con los amigos”(T.10.1); “e intentó a quitarle los hijos para enseñar a beber” (T.7.7); “y José empezó a beber y le pegaba a María las veces que quería delante de sus hijos” (T.7.4); “El papá borracho” (T.10.0).

Las anteriores evidencias conducen a reflexionar en la imagen que generan las situaciones vividas en el hogar y a las cuales se anclan las representaciones de la violencia. Es conveniente mencionar también la relación causal entre violencia y alcohol que establece una niña: “Me pareció violento porque mi papá siempre llega a la casa borracho, a molestar a mi hermano y no nos deja dormir” (T.10.6).

Retomando los aportes de Rodríguez (2007b), se puede agregar que es posible encontrar una práctica hegemónica de vivencias con el alcohol que se instaura

en las representaciones de la violencia y tienen una fuerza simbólica que se asume como natural.

Además, otras evidencias ponen de manifiesto el problema del hambre y su relación causal con nuestro objeto. Así, en uno de los textos emerge la referencia que hace una niña a la relación entre la falta de alimento como un detonador que conduce a la generación de violencia: “y el marido la mató, los hijos vieron matarla a ella y le dijeron, ¿papá por qué mataste a mi mamá? y el papá dijo, porque no había comida” (T.15.5).

Con respecto a este matiz, el diagnóstico del barrio presenta la pobreza como una de las principales problemáticas del sector, situación que estaría asociada a la representación de la violencia realizada por la niña en la evidencia anterior. También se retoman los aportes de Marín (2002) respecto a los factores sociales desfavorables como “caldo de cultivo” para la proliferación de conductas violentas o para la formación de asociaciones sobre la violencia.

Por otro lado, con menor frecuencia de aparición, se cita el desempleo como detonador de la violencia: “Todo comenzó un lunes festivo cuando un joven de tan sólo 23 años que salió a buscar trabajo a las 11:30 de la mañana, se encontró con un señor de 36 años que le propuso que matara gente todas las noches a la hora 8:30” (T.17.1). De manera general, el matiz de los detonadores/impulsores de la violencia aparece referenciado en un 35% de los

textos, lo que podría estar indicando que el alcohol, el hambre y el desempleo, son elementos que se asocian al contenido de las representaciones de la violencia.

Después del recorrido por este segundo matiz, no queda duda del papel predominante de las dinámicas familiares, las cuales contribuyen de manera protagónica en la configuración de la estructura de las representaciones sociales sobre la violencia. Los niños y niñas comprenden la realidad inmediata y realizan asociaciones a hechos que luego son usados en su lenguaje como imágenes explicativas sobre las cuales se argumenta la violencia, asociada a vivencias como el alcohol, el hambre y el desempleo. Así, pues, los contenidos de las representaciones de la violencia identifican la fuente y autoridad social sobre las que la sustentan, principalmente en las vivencias familiares.

5.4.3. Modalidades

Al ubicar modalidades de la violencia se señaló las formas de violencia que se establecen con respecto al daño causado, entre las que aparecen, según Sanmartín (2007), la violencia física, la violencia emocional, la violencia sexual y el maltrato económico. Las evidencias empíricas de la investigación permiten

inferir que un matiz importante de las representaciones sociales sobre la violencia se refiere a las modalidades de la misma.

Dentro de los relatos elaborados por los niños y niñas, al igual que en algunas de las notas de campo, se encontraron alusiones a la violencia física y a la violencia emocional. Cabe aclarar que esta violencia física y emocional, con una frecuencia de aparición en los relatos de un 75%, es ubicada principalmente en el escenario familiar y barrial, en tanto la escuela no figura como contexto propicio para la ejecución de este tipo de situaciones. El discurso de los niños y niñas muestra cómo la violencia y su representación se articula a las marcas y señas físicas que deja un agresor sobre otro/a, “víctima”, como también a los efectos a nivel emocional que puede acarrear este tipo de hechos, ocurridos física o verbalmente; se especifican matices de las representaciones de la violencia asociadas a las modalidades de la misma.

5.4.3.1. Daño físico

En relación con el daño físico ocurrido en contra de alguien, la violencia es asociada por los niños/as a hechos como herir, golpear, pelear, pegar, maltratar. En este caso, la violencia está articulada a un daño físico, el cual tiene un valor asociativo, ya que está ampliamente integrado a la significación

de las representaciones de la violencia. Una evidencia al respecto son los títulos que dieron algunos niños/as a sus relatos: “Un amor que termina en violencia y mucho maltrato” (T.7.0); “La pelea de mi primo José” (T.9.0).

Se deduce que el principal ámbito asociado a la violencia física es la familia; es allí, en este entorno inmediato, en donde se escenifican las acciones relatadas en este sentido. Algunas evidencias empíricas al respecto: “Al día siguiente mi madre tenía la cara hinchada; mi padre le dijo ¿qué te pasa que estás tan hinchada la cara?” (T.14.4); “pero él siguió jugando y tocamos en la casa donde venden arepas y, lastimosamente, ellos se dieron cuenta y le dijeron a la mamá de José lo que hizo y ella le pegó muy fuerte con el palo de una escoba” (T.2.4); “Y yo me le monté a mi papá a la espalda y le empecé a pegar puños y ya se calmó y se acostó a dormir” (T.10.5).

Ahora bien, el matiz de las modalidades de la violencia conduce a sostener que hay dos elementos que tienen una fuerte articulación al daño físico y al daño emocional y son la constante aparición del agresor y el tipo de daño causado. Es decir, que tanto el daño físico, como marca, y el agresor/a, como aquel que origina esta seña (física o emocional), aparecen de forma reiterada en los textos y se asocian a su vez a entre sí. Cabe aclarar que esta relación, en su mayoría, se escenifica en el ámbito familiar, y pueden ser consideradas como imágenes que emergen de un anclaje en la realidad del entorno inmediato y no como resultado de una formación desde discursos teóricos. Es por ello que ambos

daños (físico y emocional) integran elementos del entorno vivido por el sujeto, de sus experiencias prácticas que soportan las representaciones sociales de la violencia. Conviene recordar a Abric (2004) cuando habla de los elementos periféricos de las representaciones sociales y de la función de concreción que permite hacer palpable la realidad mediante una forma concreta de la representación, y habla del presente y de lo vivido por el sujeto.

Por otro lado citando a Rodríguez (2007b), cuando se refiere al lenguaje explícito como un indicador discursivo, para valorar la relevancia argumentativa del aporte de una niña cuando define la violencia desde este matiz del daño causado: “la violencia para mí es pelear por cualquier cosa” (T.1.1). Lo anterior permite analizar una definición de violencia vinculada a este matiz de daño físico que se impone a otro/a.

5.4.3.2. Daño emocional

En relación a este matiz, que hace parte de la estructura de las representaciones de la violencia, se puede decir que fue significativo el hecho de que emergió principalmente de la observación participante y no de los relatos. Ello significa que la dimensión emocional y actitudinal fue captada con

mayor frecuencia al observar los comportamientos de los niños/as que acompañaron la producción escrita.

Varias unidades de registro de observaciones permiten inferir cómo la muerte, al ser vincula a la violencia, genera sentimientos de ansiedad y de angustia: “Ante lo que el niño dice, interviene José diciendo: a él le fue más bien, porque a mí me han matado más de dos, cuatro primos y dos mamitas se murieron” (O. 1.19).

Otro fragmento de la observación explica la relación emotiva entre muerte y violencia:

Los niños continúan el diálogo sobre la muerte de primos y abuelitos, y se acerca otro niño quien interrumpe la conversación queriendo también contar la historia de su primo José y dice: “a mí también se me murió un primo que era todo asesino; le decían José y un día llevó una granada a la casa (O.1.21).

Otro niño, que se une al diálogo sobre la muerte, manifiesta la tristeza y la ansiedad que le ocasiona recordar hechos vinculados a la familia y a herir físicamente:

Ante lo que él cuenta se une otro niño quien cuenta también, con mucha ansiedad, la manera como un primo había sido apuñalado; dice: él estaba peleando con otro muchacho y este muchacho tenía un amigo y éste le metió dos puñaladas a mi primo y se lo llevaron al hospital; pero se recuperó (O.1.18).

También en los relatos, dos niños destacan los daños que a nivel emocional acarrea el evocar situaciones asociadas a la violencia como disparar y matar y que les generan angustia y temor (15%): “y yo vi al muchacho con una pistola, como un loco se puso a disparar y eso fue en el Jardín del Edén y eso fue muy horrible, a mi me dio mucho miedo” (T.18.2); “y yo vi un muchacho de Los Babilónicos y un muchacho llevaba la pistola en la mano como si nada fuera y mató uno de Los Babilónicos y uno del Jardín del Edén y me dio mucho miedo” (T.18.3).

Para concluir, se considera necesario recordar que dentro de los elementos sobre los cuales se constituyen las representaciones sociales está la actitud (Jodelet, 1984), como la parte emocional de las representaciones que evoca la perspectiva valorativa y evaluativa frente al objeto representado. Esta perspectiva valorativa del objeto violencia se percibe cuando un niño o una niña comunica sentimientos que genera la palabra violencia como angustia, temor, miedo y tristeza; sentimientos que se vinculan a las representaciones de la violencia y que afloraron con mayor fuerza en la observación.

5.4.4. Escenario familiar

A partir del análisis de los textos escritos por los niños y niñas emerge el matiz del escenario familiar, en el cual se muestra una compleja dinámica de relaciones entre los miembros de esta institución que figuran como protagonistas, ya sea como víctimas o como victimarios del hecho violento. Violar, golpear, son algunas de las acciones que se relacionan con dicho matiz. Se infiere, pues, una asociación de la violencia con las relaciones institucionalizadas en el ámbito familiar.

En este sentido, la familia es representada por los niños y niñas como portadora de elementos que contribuyen a que se establezca una imagen de la violencia ligada a aquellos sujetos que dentro de la cotidianidad hacen parte del entorno más próximo, como mi madre, mi padre, mi primo, mi tío y mi hermano. Este matiz figura en un 80% de los textos y, al igual que matices anteriores, se hace referencia a él varias veces al interior de un mismo relato, hecho que demuestra la fuerza simbólica de las vivencias acontecidas en este entorno.

Retomando a Flament (2004) quien se refiere a los elementos de una representación indicando que pueden ser activados o no en un contexto dado y estar ligados directamente a los efectos del mismo, lo que podría significar que los contextos familiares en los que los niños y niñas viven están

permanentemente impregnados por situaciones violentas que, como práctica, contribuyen a estructurar y a dinamizar la violencia y sus representaciones sociales; afirmación que es apoyada por los resultados del análisis documental sobre las problemáticas del barrio.

También los argumentos de la teoría social de la violencia, y en especial los aportes de Martínez (2008), sostienen que hay espacios socializables que contribuyen a cultivar formas específicas de violencia o culturas de la violencia. Se presentan a continuación los resultados de la investigación con respecto al matiz del escenario familiar.

5.4.4.1. El padre

En las evidencias aparecen como violentas todas aquellas acciones realizadas por el padre, vistas y sancionadas por el niño y la niña, que crean en ellos/as una imagen articulada a la representación social de la violencia.

El análisis de los relatos pone en evidencia la forma cómo se percibe la violencia y cómo se asocia a la forma de vivir y de actuar del otro, “padre”- “modelo”, que guía las prácticas formativas institucionalizadas en la familia. La recurrencia, en los textos, de la palabra “padre”, unida a otras como violar y

estar enojado, permite inferir que las representaciones sociales de la violencia poseen un matiz del padre agresor, juzgado desde la vivencia del niño o la niña; el padre como imagen estereotipada de un agresor. Esta inferencia se sustenta con algunos datos empíricos: “el padre violador” (T.19.0); “y ese día estaba enojado mi papá porque le estaba rompiendo la nariz” (T.10.7); “allá que se fueron y se vieron con el papá y le dijeron: tú ya no eres mi papá” (T.15.8); “y cuando fue a abrir la nevera no había nada y pensó y sólo trabajo en eso. Y llegó el marido y se enojó porque no había comida y la mujer le explicó por qué razón no había comida” (T.15.4); “un día el padre de María sentía emociones por las mujeres” (T.19.1).

La figura del padre se desdibuja al analizar las representaciones sociales de la violencia que este grupo tiene, ya que la imagen del padre se relaciona con el agresor o procurador de algún daño. Esta inferencia se apoya con la caracterización realizada del contexto social de las representaciones sociales según la cual es común encontrar en el barrio familias disfuncionales que presentan el maltrato familiar, muchos de los casos no se denuncian y en varios de los cuales el padre es el agresor.

5.4.4.2. *La madre*

Las alusiones a la violencia vinculadas al elemento representacional de la madre, como miembro de la familia, puede tomar dos direcciones. Una que alude a la madre propia y la otra, a la madre de los otros.

5.4.4.2.1. *La madre propia*

Los datos demuestran que los niños y las niñas hacen referencia a la violencia unida al maltrato físico que soporta la madre propia, la cual figura en la mayoría de los casos como víctima: “y cuando llegó a la casa y llegó a regañar a mi mamá y” (T.10.2); “cuando, de repente, cogió un palo y tiró a mi mamá al suelo” (T.10.3); “una noche, mis padres estaban en una fiesta cuando llegaron a su casa; mi padre estaba borracho, cogió a mi madre y la arrempujó contra la pared” (T.14.1); “después la cogió, a mi madre, a cachetadas; mi madre lloraba cuando mi hermana se levantó y le dijo por qué estaba llorando” (T.14.2).

Otra de las inferencias referida a la madre propia, es la figura de la madre como guía, acompañante, sobre la cual recae la función de establecer normas

morales y orientar: “mamá, no pienses que yo voy a ser así; yo voy a ser trabajador y voy a sacar a mi familia adelante” (T.16.5); “a mi mamá y mi papá me dijeron, que esto me iba a enseñar a no ser matón” (T.16.4).

Se encuentra, pues, una tendencia en los niños y niñas de este sector en plantear la violencia articulada a los miembros de la familia, en la que la madre aparece con frecuencia como víctima, imagen que se “naturaliza”. Esta inferencia se apoya también en los datos arrojados por el análisis documental.

5.4.4.2.2. La madre de otros

La presencia de la madre de otros, en los relatos, tiene una doble inclinación, ella es a la vez víctima y victimaria en situaciones que son vinculadas por los niños y niñas a la violencia.

Con respecto a la madre de otros como victimaria, algunos registros: “y estábamos pasando muy bueno y la mamá de mi amigo José es muy brava” (T.2.7); “Al otro día él nos contó que su mamá, María, le pegó muy, pero muy fuerte en todo su cuerpo” (T.2.5); “y la mamá después se arrepintió y fue a hablar con un abogado para que la ayudara a que le devolvieran a José”

(T.2.11). Sólo en el texto 2 se encuentra esta referencia a la madre agresora, pero de forma reiterada, lo que corresponde a un 5% del total.

Por otro lado, con relación a la madre de los otros como víctima, varios registros lo evidencian: “y el marido la mató, los hijos vieron matarla a ella y le dijeron, ¿papá por qué mataste a mi mamá? y el papá le dijo, porque no había comida” (T.15.5); “todo parecía salir muy bien, al otro día su madre encontró una arma debajo de la cama del joven” (T.17.2); “su madre se fue de la casa, al otro día todo cambió, su hijo comenzó a cambiar, a traer mujeres y pandilleros, incluso a su jefe José” (T.17.4); “pasaron unos meses; un día, de repente, pasó la policía y al joven se lo llevaron para la cárcel y a los seis días; su madre falleció apuñalada” (T.17.6).

En un 15% de los textos figura la referencia de la madre de los otros como víctima. Es de aclarar que en un texto en especial aparece un elemento diverso y es que la madre es víctima, no sólo del padre agresor sino también de las acciones del hijo.

5.4.4.3. *Otros familiares cercanos (primos, tíos/as, abuela, hermanos/as)*

La técnica de asociación usada a nivel metodológico, permitió encontrar que la violencia vinculada al escenario familiar, no sólo hace referencia al padre o a la madre, sino que también emergen relaciones, ancladas a imágenes, que incluyen a otros miembros de la familia, como tíos/as, primos/as y abuelos/as, con un 60% de aparición. Es, entonces, la familia ampliada la que representan los niños/as como protagonista de hechos violentos.

Algunos de los relatos nombran como personajes de la historia a los tíos y primos: “Un día, en 1998, un tío fue a una tienda a tomar una cerveza” (T.3.1); “La pelea de mi primo José” (T.9.0); “De repente, se le pararon dos muchachos y se colocaron a pelear, mi primo José y uno de los muchachos” (T.9.3); “Entonces mi primo se volvió y uno de los muchachos le dio dos puñaladas” (T.9.4); “Una vez donde mi tío hubo una balacera y yo estaba con mi mamá y mi hermana” (T.18.1).

En un texto figura un primo como agresor y víctima de un daño físico, pero en los demás, los miembros de la familia son citados para articularlos a los hechos de violencia como observadores o testigos; algo similar ocurre cuando se cita en los textos a los hermanos/as y a la abuela: “Una vez donde mi mamita hubo una balacera” (T.6.1); “y mi hermano salió corriendo a la casa de él. Y él gritó

José, José, a Luis lo apuñalearon” (T.8.4); “después la cogió, a mi madre, a cachetadas; mi madre lloraba cuando mi hermana se levantó y le dijo, por qué estaba llorando” (T.14.2).

5.4.5. Organismos de represión

En el análisis de los textos apareció como matiz la relación entre violencia y presencia de la fuerza pública–policía-; ésta actúa en momentos en los que los grupos violentos ejercen su poder o cuando el agresor realiza su acción. De igual manera, se articula la representación de la violencia con los mecanismos de control-represión del Estado –cárcel- y que son utilizados para controlar o penalizar los actos que realizan quienes ejercen la violencia en determinadas situaciones.

Este matiz, organismos de represión, figura en un 50% de los textos, y al igual que en matices anteriores, se hace referencia a ella varias veces al interior de un mismo relato lo que indica su relevancia a nivel de las construcciones discursivas y el valor simbólico a nivel de las representaciones de la violencia que le asignan los niños y las niñas. Por lo anterior, los agentes y los mecanismos de control del Estado ejercen una fuerza simbólica en la estructuración de las representaciones sobre la violencia ya que son vinculados

a las acciones violentas que se dan en los entornos en los que los niños y niñas interactúan.

5.4.5.1. Agentes: la policía

Un indicador discursivo que se articula al campo de las representaciones sociales de la violencia son los agentes del Estado como la policía, percibida por los niños y las niñas como un mecanismo de control de los actos que son catalogados como violentos: “Entonces un policía fue a la cancha y vio la pistola” (T.1.6); “muy triste llegó la mujer y lo montó a una patrulla de policía” (T.8.6); “y al otro día, cuando amaneció, se había volado de la casa y entonces llamaron a la policía y cuando lo encontraron se había matado” (T.19.4); “Cuando salí, fui ahí mismito donde la policía y cuando llegamos al lugar ya se habían ido y buscamos por todos lados y no aparecían” (T.12.3); “y la hija llamó a la policía para que viniera por el papá” (T.5.4).

Expresiones como las anteriores dan cuenta de la lectura que los niños y niñas hacen sobre los agentes de la fuerza pública, la forma cómo ellos se articulan a las representaciones de la violencia como controladores en los escenarios en donde ella ocurre.

Cabe recordar los aportes de Jodelet (1984) quien aludía a las representaciones sociales como imágenes que condensan un cúmulo de significados, sistemas de referencia que permiten explicar lo que acontece en el entorno. De allí que sea característico que el niño y la niña de este entorno en particular, retomen la fuerza pública como un elemento social que les permite explicar el fenómeno de la violencia.

5.4.5.2. Mecanismos: la cárcel

En los escritos producidos por niños y las niñas aparece, vinculado a los acontecimientos que relatan sobre la violencia, la cárcel como un espacio al que se lleva la persona cuando realiza alguna acción sancionada como violenta. Llama la atención que en dos de los relatos se vincula la cárcel con la muerte, y en otros dos se vincula el maltrato físico como un causante para ir a la cárcel. Con respecto al primer vínculo entre cárcel y muerte se encontró: “pasaron unos meses; un día, de repente, pasó la policía y el joven se lo llevaron para la cárcel y a los seis días; su madre falleció apuñaleada” (T.17.6); “y la gente los ayudaron a la funeraria, y los hijos lo metieron a la cárcel, y allí murió el papá” (T.15.10).

Con relación a la cárcel y al maltrato físico: “y él, en este momento, le dieron casa por cárcel porque agredió a su mujer” (T.5.5); “y María quedó con un rostro muy horrible y decidió meterlo a la cárcel” (T.7.10).

El análisis también arroja que otro mecanismo de control de actos violentos es Bienestar Familiar: “y la vecina, que le dicen doña María, lo denunció y se lo llevaron para Bienestar Familiar” (T.2.10).

5.4.6. Instrumentos

En relación a este matiz es importante anotar la manera reiterativa de ser referenciado en los relatos. Este matiz aparece con un porcentaje del 50%, lo que podría significar que los instrumentos tienen una alta frecuencia de aparición en los procesos comunicativos de los niños/as sobre la violencia.

Cuando los niños y las niñas vinculan las armas utilizadas por los distintos actores para realizar actos violentos a sus representaciones sobre la violencia, destacan este matiz que si bien no define la violencia sí se evidencia como un elemento significativo para los niños/as. Además estos instrumentos son vistos con “naturalidad” en el entorno y contribuyen a generar la imagen que los niños y las niñas construyen de la violencia.

Aunque no se logró profundizar en la investigación, se encontraron algunos “indicios” de que los niños/as se mueven afectivamente entre una actitud de “atracción Vs rechazo” frente a los instrumentos; tensión que también se percibió en el contexto. A continuación se especifican las dos formas de aparecer referenciado este matiz.

5.4.6.1. Armas de fuego

Algunas de las armas de fuego nombradas, por los niños y las niñas para articular los hechos que son narrados en sus relatos de violencia, son: metralleta, pistola, revólver: “Y de repente hubo una balacera, él salió a cubrirse y logró entrar a su casa, estaba muy pálido, y llegó un señor gritando, abra la puerta” (T.3.29); “Él salió con una navaja a la terraza de su casa y ahí había un señor con una metralleta” (T.3.3); “Entonces le dijo: deje de molestarme, y el otro sacó una pistola e hizo un tiro para arriba y por ahí estaba la policía y escucharon el tiro” (T.1.4); “Erase una vez en la madrugada nosotros, mi papá, mamá y mi hermano, nos estábamos durmiendo y pun, sonó un tiro de un revólver” (T.16.1); “Y yo vi un muchacho con una pistola, como un loco, se puso a disparar y eso fue en el Jardín del Edén y eso fue muy horrible, a mí me dio mucho miedo” (T.18.2); “Y yo vi un muchacho de Los Babilónicos y un

muchacho llevaba una pistola en la mano, como si nada fuera, y mató uno de Los Babilónicos y uno del Jardín del Edén y me dio mucho miedo” (T.18.3).

A destacar que en la observación realizada en los talleres se encuentran diálogos de los niños y niñas que apoyan este matiz y reiteran la importancia de las armas en los argumentos que construyen frente a la violencia y su representación; la observación amplía este matiz integrando otras armas como: bombas, granadas, silenciador, pajiza (pistola grande), y bazuca.

5.4.6.2. *Armas blancas*

Fue común encontrar la asociación de la violencia con las armas blancas, usadas para herir, agredir y matar al otro. Los relatos están atravesados por esta constante y es representativa la escritura en primera persona de los relatos que evidencia cómo los niños y niñas son testigos/as directos/as de los hechos que involucra el uso de estos instrumentos. A modo de ejemplo se citan algunos fragmentos: “Y él, con la navaja, lo apuñaleó en la espalda y lo mató” (T.3.4); “Y ese día llegó borracho y le pegó a María y la cortó con un cuchillo” (T.5.2); “y se puso a pelear con un paraco y el paraco le sacó una navaja y lo tiraron al suelo y lo encendieron a puñaladas” (T.8.2); “y mi hermano salió corriendo a la casa

de él. Y él gritó, José, José, a Luis, lo apuñalearon” (T.8.4); “Entonces mi primo se volteó y uno de los muchachos, le dio, dos puñaladas” (T.9.4).

5.4.7. Sensibilidad social: solidaridad

Es importante retomar este matiz no sólo por su frecuencia de aparición, en un 40 % de los relatos, sino sobre todo por el valor asociativo que representa en la muestra. Llama la atención la referencia que hacen algunos niños y niñas a situaciones en las cuales las personas se dejan tocar por la realidad del otro/a y afloran valores, simbolizados por los niños y las niñas y retomados para articular sus asociaciones respecto a las representaciones de la violencia. Valores como la solidaridad, la ayuda, el compartir, la amistad: “y él pedía ayuda pero nadie le prestó atención porque él tenía muy mala reputación” (T.4.3); “y la mamá después se arrepintió y fue a hablar con un abogado para que la ayudara a que le devolvieran a José y” (T.2.11); “lucharon y lucharon hasta sacarlo de allí y ese día le hicimos una fiesta de bienvenida” (T.2.12); “y entonces, eran gritando auxilio y yo estaba escuchando una voz y yo no sabía quién era” (T.13.4); “Una noche en una farra, al lado de una tienda, un muchacho con un amigo que se llamaba José, y Luis, por defender a su amigo, se metió a una pelea defendiendo a su amigo” (T.8.1). Hay, pues, una

tendencia en los niños y las niñas a asociar la violencia basada también con los actos de solidaridad que ocurren luego de que algo malo sucede.

5.4.8. Víctimas

El matiz que tuvo una articulación más frecuente en los relatos fue el de víctimas. Los hechos narrados con mayor repetición, un porcentaje de 90% en los relatos sobre la violencia, se refieren a las víctimas del daño que se ocasiona otro/a. Este matiz, víctima, indica que las mujeres, los niños/as y los jóvenes son los más vulnerables frente a lo que acontece a nivel familiar y social y por lo tanto son reconocidos como los protagonistas, víctimas en cada escrito. Esta apreciación fue confirmada en el análisis documental que enfatiza este aspecto.

Es interesante observar que las relaciones respecto a la violencia, en la mayoría de los relatos, aparecen vinculadas a acontecimientos en los cuales hay un daño físico o emocional procurado a la madre, al hijo o al joven, articulado directamente con el daño causado. Además, el matiz víctimas tiene un fuerte enlace con otros matices como el escenario familiar, los instrumentos, los actores: “Mi amigo que tiene una vida de miserable” (T.2.0); “y un muchacho bajó corriendo con una herida que le atraviesa uno de sus hombros” (T.4.2); “Y

ese día, llegó borracho y le pegó a María y la cortó con un cuchillo” (T.5.2); “Entonces la bala se fue por una ventana y le dio a un niño en el pie” (T.6.0); “Y José empezó a beber y le pegaba a María las veces que quería delante de sus hijos” (T.7.4); “Y cuando, de repente, cogió un palo y tiró a mi mamá al suelo” (T.10.3); “un día, por mi casa, hubo una violencia que un niño violó a dos niños” (T.11.1); “y entonces esa otra tropa mataron a un muchacho indefenso y ese muchacho tenía el pie malo y estaba por unos tierreros” (T.13.3); “Entonces el papá, porque los hijos le dijeron que ya no eres mi papá, a los hijos también los mató y al papá no le importó” (T.15.9); “era una tarde, mi primo y mis amigos se fueron para el morro y dos jóvenes se fueron por detrás y a uno lo marcaron y los mataron” (T.20.1).

Finalmente, se podría decir que los niños y las niñas anclan sus relatos en la manera como ellos perciben las dinámicas que se tejen en el ámbito de las interacciones cotidianas, que involucran a los seres que les rodean y a sus problemáticas. Es, entonces, significativo el hecho que afloren vinculaciones a la violencia surgidas en las imágenes que deja el daño que se le ocasiona a otro “víctima”, madre, amigo/a, primo/a. Dicha asociación parte de modelos fenomenológicos hegemónicos, producto de prácticas reiteradas que se instauran ontogenéticamente y cuya fuerza simbólica se posesiona a nivel cognitivo. Esta inferencia tiene un sustento en los datos arrojados por el análisis documental que muestra algunas formas de maltrato ocasionadas principalmente contra la mujer, los ancianos y los niños y las niñas, las cuales,

muchas de las veces, no son registradas ante la Casa de Gobierno o ante Bienestar Familiar y continúan ocurriendo sin medios que las frenen.

5.4.9. Actores barriales

Este numeral destaca los resultados arrojados con respecto a lo que se ha denominado en la investigación actores barriales. Es una realidad que los niños y las niñas, al escribir sobre la violencia, plasman en sus relatos el panorama desolador de la guerra que se vive en la ciudad y la fuerza simbólica a nivel cognitivo ejercida por los hechos que acontecen en el entorno barrial. Los grupos armados que controlan el barrio son referidos y relacionados por los niños y niñas al escribir sobre la violencia: “había una vez, un día, que yo fui a un lugar y en ese lugar había puros traquetos y matones y” (T.12.1).

La reconstrucción de las representaciones de la violencia, evidenciada en los relatos, refleja las imágenes que configuran las mentes de los niños y las niñas, vinculadas a la realidad sobre la existencia de diferentes grupos armados que disputan el poder en los barrios de la ciudad. Araya (2002) sostiene al respecto que la inserción social no sólo interviene para la exposición selectiva de distintos contenidos conversacionales sino que ejerce una influencia sobre el tipo de experiencia personal que se establece con relación al objeto de la

representación, de tal forma que en este caso los niños y las niñas son influenciados por sus entornos y, al escribir sobre la violencia, la vinculan a los grupos que conviven en su barrio. Ello se evidencia cuando un niño o una niña escribe: “y muy de noche, habían unos paracos y ese mismo día había otra tropa de paracos” (T.13.2); “Los traquetos” (T.12.0); “El pandillero se llamaba José, estaba encapuchado, él llamó a su pandilla de Los Babilónicos contra la pandilla del Jardín del Edén o sea el barrio en donde vivo” (T.16.2); “Su madre se fue de la casa al otro día, todo cambió; su hijo comenzó a cambiar, a traer mujeres y pandilleros, incluso a su jefe José” (T.17. 4).

Este matiz aparece referenciado en un 20% de los textos y, aunque su presencia no sea alta, amplía el campo de representación de la violencia como ya se ha anotado; sin embargo, este matiz no podría figurar en las representaciones de otro grupo de niños/as con un nivel socio económico diferente y con relaciones cotidianas diversas a las del sector.

5.4.10. Resultados: muerte

La muerte está vinculada directamente con el daño físico, según los relatos de los niños y niñas. Aunque esta relación es significativa, aparece en un porcentaje alto de los textos, cabe aclarar que los resultados ocasionados por el

daño físico o emocional no siempre son la muerte; sin embargo en algunos de los textos se liga la palabra violencia a hechos cuya conclusión es la muerte. La frecuencia de aparición de este matiz corresponde a un 50% que indica el énfasis discursivo y articulador de este matiz. A continuación se presentan evidencias en las cuales los niños y niñas especifican esta relación entre violencia y muerte: “y el marido la mató, los hijos vieron matarla a ella y ellos dijeron: ¿papá por qué mataste a mi mamá?; y papá les dijo, porque no había comida” (T.15.5); “Era una tarde, mi primo y mis amigos se fueron para el morro y dos jóvenes se fueron por detrás y a uno lo marcaron, los mataron” (T.20.1); “Y yo vi un muchacho de Los Babilónicos y un muchacho llevaba una pistola en la mano, como si nada fuera, y mató uno de Los Babilónicos y uno del Jardín del Edén y me dio mucho miedo” (T.18.3); “y él, con la navaja, lo apuñaleó en la espalda y lo mató” (T.3.4).

Sorprende el hecho de que los niños y las niñas relaten los hechos con claridad y precisión, como si fuera una imagen que ha sido naturalizada. Una explicación sería lo que plantea Rodríguez (2007b) respecto a los contenidos hegemónicos que han sido elaborados socialmente, de tal manera que los individuos mismos no se dan cuenta y lo asumen con la fuerza simbólica de lo evidente; así, la muerte ligada a la violencia es percibida, por los niños y niñas, como natural.

El énfasis de la muerte, como matiz de la representación que tienen los niños y las niñas sobre la violencia, permite considerarla como un elemento privilegiado

para entender la influencia de los entornos en la construcción de las representaciones. Esta apreciación es apoyada también por las explicaciones dadas por los niños/as registradas en la observación: "...a él le fue más bien, porque a mí me han matado más de dos; cuatro primos y dos mamitas se murieron" (O.1.19); "y además cuando mataron a los otros dos primos míos ellos iban sin pistolas, sin nada; porque iban era a decir a los otros que no los jodieran más, que ellos ya no querían seguir en eso; cuando, al momentico, salieron dos manes de dos carros y los cogieron; como no tenían armas, iban a pie, ellos iban sin nada y a pie; a uno le pegaron 27 y a otro dieciséis" (O.1.24).

5.4.11. Juicios éticos

Las representaciones sobre la violencia, asociadas a juicios éticos, son relativamente poco frecuentes en el desarrollo de los relatos y corresponden a un 35% de la muestra total. Sin embargo, es conveniente agregar que las referencias encontradas en los textos relacionadas con este matiz muestran como rasgo característico opiniones y no tanto imágenes, como en los matices anteriores. En algunas de estas opiniones se puede apreciar una fuerte inclinación a los contenidos emancipados de la representaciones sociales, denominados por Moscovici (1988, citado en Rodríguez, 2007b) caracterizados como los que se derivan de la circulación de conocimientos e ideas

pertenecientes a subgrupos referidos a creencias y valores que sostienen grupos sociales específicos: “No más violencia por favor...no más violencia” (T.9.5); “No más violencia, la violencia nos puede agredir” (T.16.9); “Y entonces, al otro día, dijeron que era un muchacho que le dicen José y era un muchacho muy bueno con todo el mundo y era un muchacho muy joven” (T.13.5); “Y así vivió feliz con sus hijos, maltratados, pero muy felices” (T.7.11).

En las representaciones de la violencia asociada al matiz ético se pueden constatar espacios de autonomía de los niños y de las niñas, concretados en la toma de posición, expresadas a través del uso de opiniones. Sin embargo, pese al intento de desprender los argumentos de la violencia hacia actitudes personales de juicios morales, podría decirse que estas apreciaciones son el efecto del anclaje a un marco cultural de legitimación como lo explicaría el siguiente fragmento extraído de un texto: “Mamá, no pienses que yo voy a ser así, yo voy a ser trabajador y voy a sacar a mi familia adelante” (T.16.5).

5.5. A manera de síntesis: cartografía sociocognitiva de las representaciones sociales de la violencia

El abordaje psicosocio-educativo de la violencia en el espacio educativo, desde la propuesta del paradigma de las representaciones sociales adoptado en la

investigación, ayudó a aclarar los siguientes aspectos respecto a las representaciones de la violencia.

- Inicialmente se pudo apreciar que hay procesos sociales, es decir, dinámicas familiares y barriales que juegan un papel predominante en la estructuración y en el contenido de las representaciones de la violencia. Los resultados indican que la capacidad de los niños y niñas de representar la violencia está mediada por las relaciones que establecen entre los miembros que hacen parte de su entorno más cercano y que contribuyen a estructurar en ellos/as imágenes sobre la misma. Es decir, que en este caso en particular, las representaciones de la violencia dependen del contexto y de las dinámicas que circulan allí. En este sentido, las representaciones sociales de la violencia se conciben como procesos sin los cuales sería difícil inferir el producto de la misma.

Es importante recordar entonces lo que decía Rodríguez (2007b) respecto a que las representaciones sociales no sólo deben ser asociadas con la elaboración ingenua del conocimiento científico puesto que ellas también parten de la elaboración simbólica (Bourdieu, 2000) de cualquier objeto social (en este caso, la violencia), sujeto a discusión y controversia. Los resultados arrojados por la investigación confirman la postura de Rodríguez, ya que en el discurso de los niños y niñas se derivaban representaciones de la violencia asociadas a matices sociales contextuales, cuya información

partía del saber fenomenológico vivido en la familia y en el barrio y no de concepciones teóricas sobre la violencia que podrían haber sido dadas por la escuela, la televisión u otros espacios distintos a la familia. Cabe recordar a Jodelet (1984):

Así pues, la noción de representación social nos sitúa en el punto donde se interceptan lo psicológico y lo social. Antes que nada concierne a la manera cómo nosotros, sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano. En pocas palabras, el conocimiento “espontáneo”, “ingenuo” que tanto interesa en la actualidad a las ciencias sociales, ese que habitualmente se denomina conocimiento de sentido común, o bien pensamiento natural, por oposición al pensamiento científico. Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos, y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, este conocimiento es, en muchos aspectos, un conocimiento socialmente elaborado y compartido (p.473).

Los resultados de la investigación reiteran que la familia y el barrio son las fuentes principales de información y de conocimiento respecto a la violencia y

las fuentes primarias de organización significativa. De allí la relevancia del conocimiento del contexto para comprender el contenido y la dinámica de una representación social.

- Las relaciones que los niños y las niñas establecen en torno a la violencia se instituyen según acuerdos y prácticas sociales. Los niños y las niñas pueden generar espacios de autonomía en los que podrían acercarse a la toma de decisiones respecto a valores sociales vinculados a las representaciones de la violencia. Sin embargo, es relevante el hecho de que los niños y las niñas aportan representaciones sociales de la violencia, imágenes y opiniones, configuradas bajo referentes del grupo social al que pertenecen y como producto de las dinámicas histórico culturales que circulan en éste, que podrían variar en otra época y otra cultura, en las que se establezcan otras relaciones heterogéneas. Los grupos armados presentes en el sector, los actos criminales y delictivos que acontecen en la realidad del barrio, la contante violación de los derechos del niño, la niña y la mujer; anclan las imágenes y las opiniones que los niños y niñas evocan al escuchar la palabra violencia y se convierten en signos constitutivos de su representación.

En este caso en especial, se evidencia de manera particular y a modo de ejemplo el matiz de tiempo “la noche”, como un elemento específico de este contexto al cual se articulan las representaciones de la violencia, no para

referirlas a una definición, sino para asociarlas a la estructura de las representaciones sociales de este objeto en especial. Es conveniente decir que el matiz tiempo permitió validar los aportes de Rodríguez (2007a) respecto al carácter contextual de las representaciones sociales, ya que este matiz cobra relevancia en este caso debido a las constantes prácticas sociales cotidianas “violentas” que ocurren en el momento de la noche. Abric (2004) plantea que la significación de las representaciones sociales dependerá de las relaciones concretas que se verifican en el tiempo de una interacción, el contexto social y el lugar que ocupa el individuo y su grupo en el sistema social.

Por ello es relevante decir que intervenir desde el ámbito educativo la violencia requiere considerar la posibilidad del estudio de la construcción de la subjetividad social a través de las interacciones propias de cada grupo como paso previo. Es decir, retomar la formación y estabilidad aparente del fenómeno violencia, lo cual proporciona una guía frente a los comportamientos que acontecen en la escuela y la forma apropiada y contextual de intervenirlos.

- Una cartografía de la violencia, para este caso, muestra cómo las representaciones sobre la violencia se articulan a elementos del entorno como los grupos emergentes, la familia, el daño causado, detonadores, la muerte; elementos que emergieron principalmente con el uso del género textual relato, apoyados por la observación y el análisis documental.

Elementos todos que se postulan como matices y que expresan el campo de representación de la violencia, y formas de anclaje a las dinámicas sociales de la institución familiar y el barrio, teniendo un papel protagónico la familia. Resumiendo pues los resultados de la investigación, se ha agrupado las representaciones de los niños y las niñas con respecto a la violencia en once matices propios del campo de representación y que pueden apreciarse con mayor claridad en el gráfico siguiente.

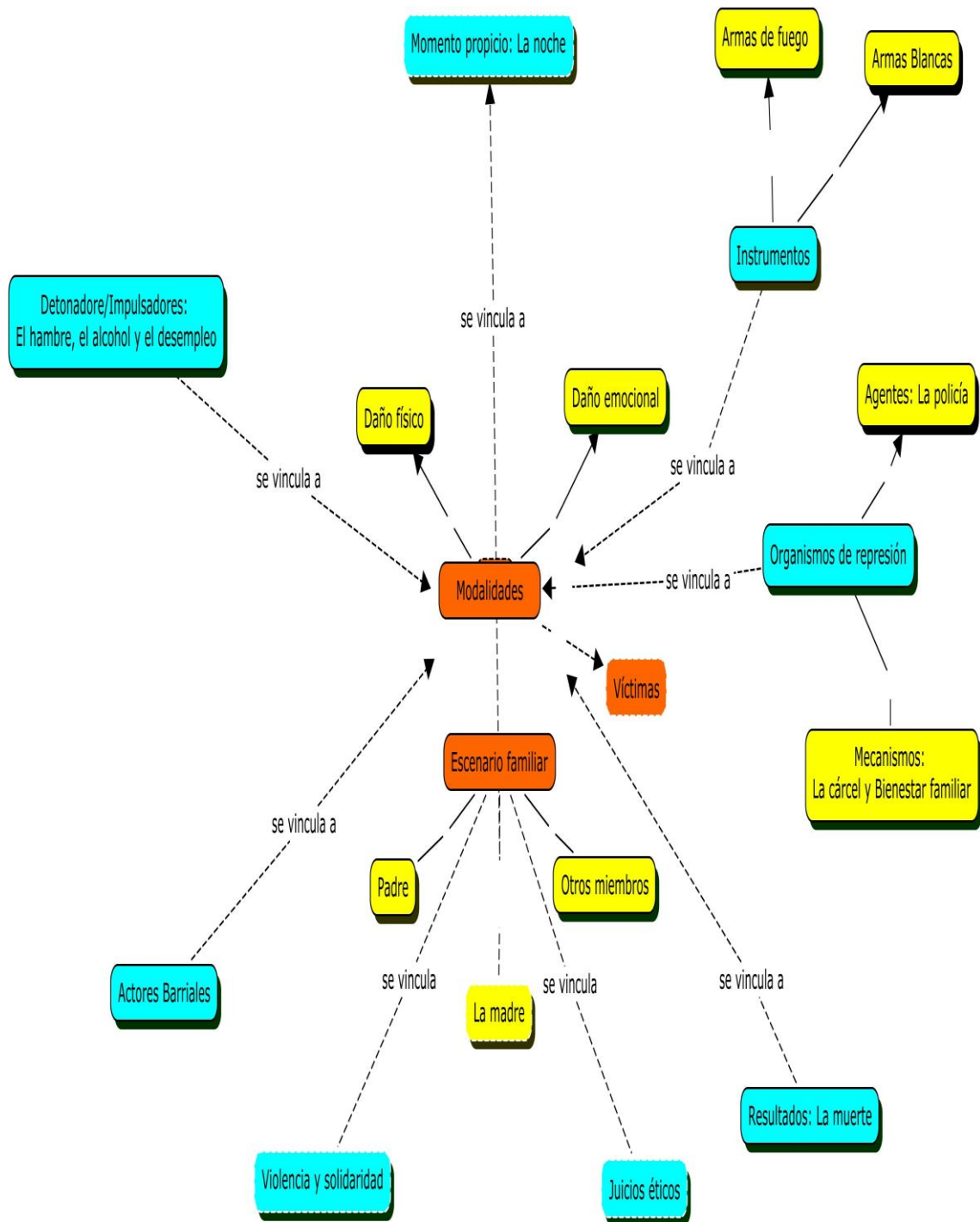


Gráfico N° 3. Cartografía sociocognitiva de matices sobre las cuales se esquematiza el fenómeno de la violencia. El color rojo indica la mayor

frecuencia de aparición del matiz, el azul muestra un nivel secundario y el amarillo marca un nivel terciario.

Comprender las representaciones sociales de la violencia en este sector, implica reconocer por qué el niño o la niña relacionan la palabra a contenidos sociales que se transforman en imágenes como el alcohol, el padre, la madre, la muerte, la víctima, el maltrato; es decir, comprender la red de elementos explicativos que hacen parte de la actividad cognitiva del niño o la niña y de los procesos sociales que lo circundan y sobre los cuales se constituye la realidad de ellos.

La realidad social de los niños y niñas participantes de la investigación, nos muestra la manera cómo las dinámicas familiares determinadas por el consumo de alcohol, el papel de la mujer víctima, las muertes consecutivas de las cuales muchas veces los niños y las niñas son testigos/as, la pobreza que trae consigo hambre, la presencia palpable de los grupos armados en el barrio, entre otros elementos, son dinámicas que tienen un fuerte eco en las construcciones simbólicas, valorativas y estructurales frente a la violencia. Es decir, que esas prácticas sociales apoyan los procesos de objetivación de la violencia que culmina en la naturalización de tales prácticas sociales, que parecieran mostrarse cíclicas y paralizadas.

En la lectura del mapa sobre las representaciones de la violencia se puede apreciar cómo la información dada por la institución familiar y la información del barrio, tienen mayor relevancia en el proceso de anclaje, en la formación del objeto representado y en la consolidación del sistema de pensamiento de los niños y las niñas. Cabe entonces recordar a Abric (2004) quien aporta al respecto lo siguiente:

La representación funciona como un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, ya que determinará sus comportamientos o sus prácticas. Es una guía para la acción, orienta las acciones y las relaciones sociales. Es un sistema de pre-decodificación de la realidad puesto que determina un conjunto de anticipaciones y expectativas (p.13).

Pareciera ser que los niños y niñas de este sector tienen una mayor tendencia a organizar su conocimiento de la violencia en función de las dinámicas y prácticas que experimentan en el lugar donde viven y se desarrollan. Cabe entonces recordar un aporte de Moscovici (2003) al respecto:

En consecuencia, las representaciones sociales o colectivas no se pueden explicar a partir de hechos menos complejos que aquéllos que gobiernan la interacción social. En otras palabras, no se los puede

explicar a partir de los hechos de la psicología individual o a partir de procesos elementales (p. 95).

Por otro lado, cuando se dio la posibilidad a los niños y a las niñas de construir un texto desde las asociaciones que sugirieran al escuchar la palabra violencia, fue relevante encontrar que la observación de sus actitudes y expresiones puso en evidencia, con mayor fuerza, la parte emotiva de la representación. Es decir, que las actitudes que acompañaban las imágenes que se vinculaban a la violencia, fueron la angustia, la ansiedad y el temor, sentimientos propios de los procesos de objetivación de la violencia y su representación.

De manera general con respecto al componente procesual de las representaciones sociales, cabe citar a Jodelet (1984) quien postula que la objetivación es la propiedad de “hacer concreto lo abstracto”. Retomando este aporte decimos que el léxico usado por los niños/as para relatar la violencia, con los matices encontrados (modalidades, actores, víctimas, victimarios, instrumentos, etc.), muestra la transformación y naturalización que el entorno ha hecho de la violencia hasta volverla parte de la cultura del barrio, dándole existencia autónoma. La familiarización que demuestran los niños/as en el uso de los términos da cuenta de que los conceptos han cobrado existencia propia y han sido articulados a las prácticas sociales del entorno. Una, pues, de las principales estrategias de objetivación de las representaciones sociales sobre la violencia, para este caso, es el lenguaje.

Por otro lado se usa el término de anclaje recordando que es el proceso que se encarga de hacer familiar lo extraño, se puede decir, que esto se explicó al determinar el engranaje de construcciones de la violencia, los cuales se reiteran, se aferraron con fuerza a elementos constitutivos que circulan en el ambiente familiar y social; desapareciendo de este engranaje elementos propios de otras esferas como la escuela o la televisión; quizás esto se deba a que las vivencias y, por ende, la información que da la familia y el barrio son más fuertes y relevantes en las construcciones cognitivas que realizan los niños y las niñas. Y, por tanto, minimizan el eco que puede dejar a nivel cognitivo la información fenomenológica que pueda aportar la escuela o la televisión.

En otro sentido si se habla del sistema periférico, al que alude Abric (2004), como creencias, opiniones y mitos, se puede decir que los textos transfieren aquellas imágenes que parten de elementos fenomenológicos y no de supuestos sociales como lo serían las creencias o los mitos; los cuales por cierto no aparecen referenciados en los textos de los niños y las niñas.

Antes de concluir este apartado se retoma un fragmento de Flament (2004):

Podemos decir que una representación social es un conjunto organizado de cogniciones relativas a un objeto, compartidas por los miembros de una población homogénea en relación con ese objeto.

Pero no se trata aquí de una definición, porque la fórmula, en el estado inicial en que estamos, es circular: la representación social se define por la homogeneidad de la población, que se explica a su vez por la colectividad de la representación social (p. 33).

La anterior idea se ilustra en los resultados encontrados. Cada matiz, propio del campo de las representaciones de la violencia, dio pistas de las cogniciones asociadas al objeto de investigación; sin embargo, se podría decir que el análisis de los procesos sociales vistos con detenimiento en el estudio de los documentos, contribuyó de forma paralela en la explicación de las dinámicas colectivas que contribuyen a dar forma y contenido a este objeto estudiado.

6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Este capítulo busca responder a la pregunta ¿qué conclusiones generales se podrían extraer de esta investigación y de sus resultados?

Una primera conclusión se refiere a que la investigación, en principio, avalaría la teoría psicosocial soportada en el paradigma de las representaciones sociales, en tanto sus resultados evidencian que las representaciones sociales de la violencia están enmarcadas principalmente por unas prácticas fenomenológicas que imprimen la estructura que toma la violencia y sus representaciones. Es decir que para un niño o una niña, del entorno estudiado en esta investigación, tiene una incidencia más fuerte, en la conformación de sus representaciones sociales sobre la violencia, lo que acontece en su medio inmediato a nivel práctico (familia, barrio) que las formas hegemónicas provenientes de discursos fundamentados teóricamente, dados por instituciones como la escuela.

Otra conclusión, íntimamente relacionada con la anterior, para este caso particular, es que pareciera que, a pesar de las situaciones de agresión que acontecen a diario en el espacio escolar, los niños/as no perciben la escuela como un contexto específico sobre el cual circulen situaciones que se asocian a las representaciones de la violencia. Por el contrario, como lo demuestra el

análisis, los contextos familiar y barrial se convierten en los principales espacios sobre los cuales se realizan asociaciones sobre la violencia; los niños/as relatan la violencia desde lo que viven en su cotidianidad familiar y barrial, continuidad que parece dar elementos de información que tienen mayor fuerza en la construcción cognitiva de la violencia. En consecuencia, la violencia que los niños/as perciben en sus entornos, familiar y barrial, son tan fuertes que hacen que la violencia que ellos/as viven con sus pares y maestros/as, en la escuela, se minimice o quizás se normalice.

La noche, el alcohol, la figura del padre y la madre, al igual que las asociaciones a otros miembros de la familia explican la relevancia de los procesos sociales vinculados a la estructura y al contenido de las representaciones sociales de la violencia. Es decir, las prácticas sociales que circulan en el barrio y en la familia contribuyen a la formación de una estructura a nivel grupal e individual que liga las representaciones de la violencia a estos entornos en particular.

Se concluye también que los matices de la violencia, que emergieron en el caso, se desprenden de procesos culturales cuyos rasgos particulares derivan de un desarrollo ontogenético y sociogenético; historia del barrio, prácticas culturales que han circulado también en un tiempo. Confirmando los aportes de Abric (2004) quien sostiene que las prácticas sociales dinamizan y transforman las representaciones sociales. En este caso las prácticas sociales, repetitivas y

cotidianas que circulan en el ambiente y son aprobadas como propias, homogenizan y estabilizan una representación social de la violencia que se instaure y afirma en el discurso social de las personas específicas. Lo anterior explica la “normalidad-naturalidad” con la que los niños/as se refieren a la violencia.

Por otro lado, sobre la centralidad de los matices de las representaciones sociales de la violencia evidenciadas en los resultados (se aclara no era objetivo de la investigación descubrir el núcleo) se concluye que, debido a la repetición y énfasis que tienen algunos indicadores discursivos y a su rasgo asociativo, algunos como modalidades (daño físico y emocional), entorno familiar, víctimas e instrumentos podrían ser ubicados como matices más centrales de las representaciones sociales de la violencia. Por el contrario, otros como solidaridad, muerte, actores barriales, detonadores se evaluarían como elementos cuya articulación depende, en su mayoría, del contexto y, por tanto, son más periféricos. Así, pues, estos últimos modulan o contextualizan el sentido de los matices centrales, son propios de este caso y su aparición depende de los grupos y de sus dinámicas de circulación. Además, se aclara que estudios etnográficos más exhaustivos y con mayor tiempo de realización permitirían profundizar en el aspecto procesual de las representaciones así como estudios comparativos (otros casos) podrían enriquecer la investigación sobre las representaciones sociales de la violencia.

Otra conclusión de la investigación apunta a que los niños/as se representan la violencia anclada a situaciones en las que ellos/as (yo) son participantes, víctimas de los hechos a los que se asocian las representaciones, hechos propios o de otros. En los relatos el niño/a figura como protagonista victimizado/a y no como agresor/a, por ello su persistente aparición en primera persona.

Respecto a la metodología empleada en la investigación, se puede concluir que el análisis de contenido realizado sobre los textos producidos por los niños/as resultó insuficiente para poner en evidencia la actitud o la dimensión emocional de las representaciones sociales, por lo que fue conveniente usar otras herramientas, en este caso la observación, para poner en evidencia este componente. Igualmente, en el ámbito metodológico, el escaso dominio real por parte de los niños/as del género relato, también influyó en los resultados obtenidos pues la forma lingüística condiciona la presentación del contenido, supuesto que no se abordó en el presente estudio. Otro aspecto metodológico a tener en cuenta, fue el período de tiempo considerado para la realización de los talleres investigativos que resultó corto frente a la situación concreta de los niños/as, hecho que limitó retomar los datos obtenidos para ampliarlos a partir de otras técnicas.

Se puede concluir también que, desde lo pedagógico y educativo, es indispensable emprender procesos de investigación de la violencia escolar

sustentados en estrategias de intervención proyectadas hacia los escenarios que contribuyen a dar forma y contenido a las representaciones sociales. Es decir, que abordar la intervención de la violencia en la escuela, requiere vincular la familia y el barrio como instituciones que contribuyen en la formación de la misma; este aspecto fue develado, al menos tentativamente, en esta investigación.

Es importante concluir diciendo, finalmente, que el estudio de las representaciones sociales de la violencia permitió entender las maneras como los niños/as interpretan sus realidades sociales; analizar las subjetividades y comprender la realidad social de los niños/as que participaron de la investigación. Esta lectura analítica de las realidades se convierte en un instrumento fundamental para establecer otra forma de investigar. Es decir que, a la luz de lo anterior, se considera importante desarrollar investigaciones que propongan lecturas en contexto de los comportamientos para, luego, ofrecer escenarios escolares propicios que permitan generar alternativas de atención pertinentes y contextuales; alternativas en las cuales la escuela se plantee como un espacio de criticidad, de re-significación y re-construcción de su rol como referente social y cultural.

La escuela, luego de reconocer las representaciones sociales de la violencia que tienen los niños/as y de referenciar el contenido hegemónico que aportan instituciones como la familia y el barrio, debería proponer espacios de discusión

social a fin de construir estrategias que generen transformaciones en la realidad del entorno (articulando los diferentes actores/as) y, a su vez, incidan en aquellas instancias sociales normativas y polémicas de las representaciones sociales de la violencia. Esta investigación aporta directrices para iniciar esta discusión social. Además, cabe recordar los aportes de Rodríguez (2007b) cuando advertía que las representaciones sociales no se transforman al azar o con el simple pasar de la historia. Ellas se transforman a través de acciones desarrolladas por grupos o personas, las cuales buscan incidir en las maneras de concebir objetos sociales relevantes, y éste es el trabajo de re-significación de tales objetos al cual están llamados los educadores/as.

7. BIBLIOGRAFÍA

Abric, J. (2004). *Prácticas sociales y representaciones*. México D.F: Ediciones Coyoacán S.A.

Agudelo, L. M., Gómez, J. A., López, A. A., De los Ríos, A., Quintero, J. I., Álvarez, T. et al. (2007). Representaciones sociales: otra perspectiva de estudio de la violencia. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, Bogotá, 002 (36), 224-236.

Alcaldía de Medellín. *Medellín es solidaria y competitiva. Plan de desarrollo 2008-2011*. Extraído el 2 de febrero, 2010.
<http://es.scribd.com/doc/2901803/Plan-de-desarrollo-de-Medellin-20082011>

Angera, M. (Coord.). (1999). *La observación en la escuela: aplicaciones*. Barcelona: Ediciones Universidad de Barcelona.

Arango, L. (2008). *Representaciones y prácticas sobre ciudadanía en estudiantes de octavo grado de educación básica secundaria de tres planteles educativos pertenecientes a estratos sociales diferentes*. Tesis para optar al título de Magíster en Educación no publicada, Universidad de Antioquia, Facultad de educación, Medellín, Colombia.

Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Extraído 1 de marzo, 2010 de <http://www.flaso.or.cr/fileadmin/documentos/.../cuaderno 127>.

Ayllón, A. (2008). *Transmisión de la legitimación de la violencia de padres a hijos*. Tesis de Doctorado para la obtención de título de doctor de Psicología Social, Facultad de Psicología, Universidad Complutense, Madrid, España. Extraído el 25 de Agosto, 2010 de <http://eprints.ucm.es/8547/1/t30729.pdf>

Bajtín, M. (1993). *Problemas de la poética de Dostoievski*. Colombia: Fondo de Cultura Económica.

Bajtín, M. (1995). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo X.

Banchs, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las Representaciones sociales. *Papers on Social Representacions Textes sur les représentations sociales*. (9), 3.1-3.15. Extraído el 26 de Agosto, 2010 de <http://www.psr.jku.at/frameset.html>

Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. España: Martínez Roca. Libros universitarios y profesionales.

Barceló, L. (2008). *Representaciones sociales y prácticas educativas en un contexto de exclusión. Estudio de caso*. Trabajo presentado en las II Jornadas del Servicio de Educación Inicial. Investigaciones actuales en Primera Infancia y en el ámbito de la Educación Inicial, Facultad de Psicología, Universidad de la República, Uruguay.

Bardin, L. (1996). *El análisis de contenido* (2° ed.). Madrid, España: Ediciones Akal.

Barrios, O. (2002). Realidad y representación de la violencia. *Seminario sobre realidad y representación de la violencia (pp.39-41)*. España: Ediciones Universidad de Salamanca.

Barrón, M. (2007). *Violencia*. España: Editorial brujas.

Belgic, H. (2003). *Escuela, violencia y niñez. Nuevos modos de convivir*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones

Botero, J. Et Rosas, A. (2000). *Mentes reales. La ciencia cognitiva y la naturalización de la mente*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia: Siglo del hombre Editores.

Boudon, R. (1990). *Diccionario crítico de sociología (3° ed.)*. Buenos Aires Argentina: Ediciones S.A.

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. España: Editorial ANAGRAMA, S.A.

Bronckart, J. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos, por un interaccionismo-socio discursivo*. Madrid: Colección Cultura y Conciencia.

Burgiére, A. (Ed.). (1991). *Diccionario Akal de ciencias históricas*. Madrid: Ediciones Akal S.A.

Burgiére, A. (Ed.). (1998). *Diccionario Akal de psicología*. Madrid: Ediciones Akal S.A.

Camargo, A. M. (1997). Violencia escolar y violencia social. *Revista Colombiana de educación*, Bogotá, Primer trimestre, 34, 5-24.

Campos, M. Et Gaspar, S. (1999). Representación y construcción de conocimiento. *Perfiles educativos*, México, 83-84 (21), 27-49.

Castorina, A., Kaplan, C., Kantarovich, G., Orce, V., Brener, G., García, S. et al. (2006). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Argentina: Miño y Davila.

Cuevas, M., Hoyos, P. Et Ortiz, Y. (2009). Prevalencia de intimidación en dos instituciones educativas del departamento del Valle del Cauca. *Pensamiento psicológico*, Cali, 6 (13), 153-172.

Cultural S.A. (2008). *Diccionario de pedagogía y psicología*. Madrid: Editor.

Durkheim, E. (2000). *Sociología y filosofía*. Madrid: Miño y Dávila.

Duveen, G. Et Lloyd, B. (2003). Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social. En Castorina, J. (comp.) *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp. 29-39). España: Gedisa editorial.

Eco, U. (1987). *Cómo se hace una tesis* (6° ed.). Colombia: FIC.

Ediciones S.A. (1990). *Diccionario crítico de sociología* (3° ed.). Buenos Aires Argentina. Editor.

Fandiño, Y. Et Bustos, F. (2005). Violencia en el contexto escolar: otra forma de maltrato infantil. *Nova et vetera, Revista de la facultad de investigaciones de la ESAP*, Bogotá, 55, 45-57.

Farr, R. (1984). Las representaciones sociales. En S. Moscovici, *Psicología Social I y II, pensamiento y vida social: psicología social y problemas sociales* (pp. 495-506). Barcelona: Paidós.

Farr, R. (2003). De las representaciones colectivas a las representaciones sociales: ida y vuelta. En Castorina, J. (comp.), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp. 29-39). España: Gedisa editorial.

Fernández, M. Et Hernández, A. (2005). Las representaciones sociales: una forma de investigar la realidad educativa. *Pedagogía y saberes*, Bogotá, 23, 19-28.

Flament, C. (2004). Estructura, dinámica y transformación de las representaciones sociales. En Abric, J. (comp.), *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 33-53). México, D.F: Ediciones Coyoacán, S.A. de C.V.

Flores, G. (1990). *Diccionario de ciencias de la educación*. España: Ediciones Paulina.

Freud, S. (1975). *El malestar en la cultura y otros ensayos*. España: Alianza Editorial.

Freud, S. (1998). *Más allá del principio de placer: psicología de las masas y análisis del yo y otras obras: (18)*. Buenos Aires: Amorrortu.

Goetz, J. Et LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Hoyos, O., Aparicio, J., Et Córdoba, P. (2005) Caracterización del maltrato entre iguales en una muestra de Colegios de Barranquilla. *Psicología desde el Caribe*, Barranquilla, 16, 1-28.

Ibáñez, T. (1988). Representaciones sociales, teoría y método. En Ibáñez, T. *Ideología de la vida cotidiana* (pp.13-78). Barcelona: Sendai

Imberti, G. (2002). Violencia y representación: nuevos modos de ver y de sentir. *C y E Cultura y educación*, España, 1 (14), 33-41.

Imberti, J., Cardoso, N., Chemen, S., Correa, J., Guebel, G. Et Hernández, C. (2001). Violencia y escuela. Miradas y propuestas concretas. *Miradores sobre la violencia* (pp.17-52). Buenos Aires: Paidós.

Jiménez, M., Castellanos, M. Et Chaux E. (2009) Manejo de casos de intimidación escolar: Método de Preocupación Compartida. *Pensamiento Psicológico*, Cali, 6, (13), 69-86.

Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos conceptos y teoría. En Moscovici, S. (comp.), *Psicológica social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 439-506). Barcelona- Buenos Aires.- México: Paidós.

Jonson, D. W. Et Johnson, R. T (2004). *Cómo reducir la violencia en la escuela*. Argentina: Editorial Paidos educador.

Ketele de, J. M. Et Roegiers, X. (1995). *Metodología para la recogida de información*. Madrid: La Muralla.

Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido*. Barcelona: Paidós.

Lamo, E. (1998). *Diccionario de sociología*. Madrid: Salvador Giner. Alianza editores.

Lara, E. Et Ballesteros, B. (2007). *Métodos de investigación en educación social*. Madrid: Universidad Nacional de educación a distancia.

Luciano, G., Marín, L. Et Yuli, M. (2008). Violencia en la escuela: ¿Un problema y un desafío para la educación?. *Enseñanza e investigación en psicología*. México: Xalapa, 1 (13), 27-39.

Mansione, I., Tettamanti, M., Et Zac, D. (2006). Investigación, asesoramiento y prevención. Violencia en la escuela y de la escuela. *Novedades educativas*, Mexico, 187 (18), 18-23.

Marková, I. (1998). Social Representation as an epistemology of social psychology. *Varios Simposio Internacional sobre Representacoes Sociais: quetoes epistemológicas. Textos para a discussao*. Brasil: Universidad de Rio Grande do Norte.

Marková, I. (2003). La presentación de las representaciones sociales: Diálogo con Serge Moscovici. En Castorina, J. (comp.), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp.111-152). España: Gedisa editorial.

Marti, E. Et Pozo, J. (2000). Más allá de las representaciones mentales: la adquisición de los sistemas externos de representación. *Infancia y aprendizaje*, España, 90, 11-30.

Martín-Baró, I. (1998). *Acción e Ideología* (3° ed.). El Salvador: UCA. Editores.

Marín, M. (2002). Aspectos psicosociales de la violencia en el contexto educativo. *Aula abierta*, España, 79, 85-105.

Martínez, C. (2008). Sobre la violencia en los escolares. Estudio sobre la identidad de género y violencia a través de la representación gráfica. *Revista de educación Pulso*, España, 31, 11-36.

Moliner, P. (2007). La teoría del núcleo matriz de las representaciones sociales. En Rodríguez, S. T. Et García, C. M. L. (Coord.), *Representaciones Sociales Teoría e Investigación* (pp. 137-156). México: Universidad de Guadalajara. Extraído el junio 5, 2010. <http://books.google.com.co/books>

Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*, otoño, 2, 1-25. Extraído el 3 de abril, 2010. <http://agora.ya.com/psicosocio/mora2002.pdf>

Moscovici, S. (1979). La representación social un concepto perdido. En S. Moscovici, *El Psicoanálisis su imagen y su público* (pp. 27-44). Buenos Aires: Huemul Ed.

Moscovici, S. (1984). *Psicológica social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona-Buenos aires-México: ediciones Paidós.

Moscovici, S. (2003). La conciencia social y su historia. En J. A. Castorina (comp.), *Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp. 91-110). España: Gedisa

Mosterín, J. (2007). Cultura y violencia. *Revista de filosofía, España, 42*, 23-43

Mugrabi, E. (2002). *La pedagogía del texto en la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Medellín: IDEA-CLEBA.

Oblitas, B. (2006). *Trabajo social y violencia familiar*. Buenos Aires: Editorial Espacio.

Organización Mundial de la Salud (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud. Resumen*. Washington, D.C: Autor. Extraído el 14 de Mayo, 2011 de <http://www.redfeminista.org/documentosA/oms%20resumen.pdf>.

Ortiz, M., Ramírez, R. Et Barrera, V. (2003). *Prevención temprana de la agresión: orientaciones para el trabajo docente en el aula*. Medellín: BID.

Ovejero, B. (2002). Cultura de la pobreza: Violencia, inmigración y fracaso escolar en la actual sociedad global. *Aula Abierta, España, 79*, 71-83.

Páez, R. (2009). Cuerpo reconocido: Formación para la interacción sin violencia en la escuela primaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Colombia, 2 (7), julio-diciembre, 989-1007.

Paredes, M., Álvarez, M., Lega, L. Et Vernon, A. (2008). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Colombia, 6 (1), 295-317. Extraído el 30 de Agosto, 2010, de <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>

Pareja, A. Et Delgado, M. (2006). Aportaciones del texto libre Freinetiano a la investigación cualitativa, una aplicación al estudio de la violencia escolar en contextos interculturales. *Revista de ciencias de la educación*, Madrid, 207, Julio-Octubre, 257-382.

Parra, R., González, A., Moritz, O., Blandón, M. Et Bustamante, R. (1992). *La Escuela violenta*. Colombia: Tercer Mundo editores.

Pérez, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I métodos*. Madrid: Editorial la muralla S.A.

Piaget, J. Cols. (1920). Los orígenes del animismo infantil. Necesidad moral y determinismo físico. En *La representación del mundo en el niño* (6ª. Ed, pp.181-216). Madrid: Ediciones Morata S.A.

Pinzón, J., Rodríguez, L., Riveros, O., Roa, P. Et Zipaquirá, E. (2002). *Trayectos y aconteceres un proyecto sobre violencia y escuela*. Bogotá: Ediciones Antropos Ltda.

Restrepo, M. Et Campo, R. (2002). *La docencia como práctica, el concepto, un estilo, un modelo*. Bogotá: Facultad de educación, Pontificia Universidad Javeriana.

Reyes, R. (2009). *Diccionario crítico de ciencias sociales*. Madrid y México: Universidad Complutense. Extraído el 25 de Julio, 2010 de http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/index_b.html

Rodríguez, S. (2007a, Julio-agosto). *Del carácter contextual de las representaciones sociales*. Trabajo presentado en la V jornada internacional e III conferencia Brasileira Sobre Representacoes Sociáis, Brasilia: DF Brasil.

Rodríguez, S. (2007b). Sobre el Estudio Cualitativo de las Representaciones Sociales. En Rodríguez, S. T. Et García, C.M.L (Coord.), *Representaciones Sociales Teoría e Investigación* (pp. 157 -188). México: Universidad de Guadalajara. Extraído el 5 de junio, 2010 de <http://books.google.com.co/books>

Rosas, D. (2004). *Piaget, Vigotsky y Maturana. Constructivismo a tres voces*. (1° ed.). Argentina: Aique

Rueda, F. Et Giraldo, J. (2007). *Violencia escolar a propósito de las manifestaciones de exclusión de un grupo de niños hacia uno de sus pares*. Tesis de maestría no publicada, Universidad de Antioquia, Medellín.

Saldarriaga, J. (2006). *Educación en la diversidad, prácticas y estrategias escolares frente al impacto de la violencia en niños y niñas*. Medellín: Corporación Región Palabras más # 10.

Salgado, F. (2009). Representaciones sociales acerca de la violencia escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (7), 138-152. Extraído el 2 de febrero, 2010 de www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7nu3/art8.htm

Salinas, M., Posada, D. Et Isaza, L. (2002). A propósito del conflicto escolar. *Revista de Educación y Pedagogía*, Medellín, 34 (14), 245-273.

Salinas, M. Et Isaza, L. (2003). *Para educar en el valor de la justicia. Representaciones sociales en el marco de la escuela*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Salinas, M., Isaza, L. Et Parra, C. (2006). Las representaciones sociales sobre la evaluación de los aprendizajes. *Revista de Educación y Pedagogía*, Medellín, 46 (18), 205-221.

Sánchez, A. Et Montoya, J. (2009). *Lectura e interpretación de la imagen fotográfica: estudio de caso con analfabetos adultos y neo-lectores*. Medellín: Corporación Educativa Cleba.

Sandoval, C. (2002). *Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social: Investigación cualitativa*. Bogotá: ARFO editores.

Sanmartín, J. (2004). *El laberinto de la violencia: causa, tipos y efectos*. Barcelona: Ariel.

Sanmartín, J. (2007). ¿Qué es la violencia? Una aproximación al concepto y a la clasificación de la violencia. *Revista de filosofía, España*, 42, 9-21.

Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Editorial Losada.

Serrano, A. et Iborra, I. (2005). *Informe violencia entre compañeros en la escuela*. España. Extraído el 28 de octubre, 2010 del sitio web del Centro Reina

Sofía para el estudio de la violencia:
http://www.centroreinasofia.es/informes/Violencia_entre_compares_en_la_escuela.pdf

Taylor, S. Et Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos aires: Paidós.

Ted, H. (Ed.). (2001). Violencia. En G. T. Carmen (Trad.), *Enciclopedia Oxford de Filosofía* (pp. 1028-1029). Madrid: Tecnos

Trianes, M. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Imagraf.

Trujillo, R. (1993). *Cuatro estudios de caso sobre la violencia y estilos pedagógicos*. Tesis de maestría en educación no publicada, Universidad de Antioquia, Medellín.

Valencia, M. (2004). Conflicto y violencia escolar en Colombia: lectura breve de algunos materiales escritos. *Guillermo de Ockham: revista científica*, Cali, 1 (7), Enero-Junio, 29-41.

Vallejo, G. (2002). Conceptos representación y ciencia cognitiva. *Revista de filosofía*, España, 58, 145-170.

Vigotsky, L. (1993). *Pensamiento y lenguaje. Obras escogidas* (Tomo II). Madrid: Visor.

Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Quiseno, H., Saenz, J. Et Álvarez, A. (2003). *Pedagogía y epistemología*. Colombia: Cooperativa editorial Magisterio.

8. ANEXOS

8.1. Anexo No. 1: Guía de talleres

Taller N°1

Nombre del taller: Introdutorio

Objetivo: Ubicar al grupo de niños/as en el proceso a desarrollar y propiciar el conocimiento entre ellos/as y con las investigadoras.

Facilitadores:-----

Estudiantes participantes.-----

Edades:-----

Grado al que asisten:-----

Duración: cuatro (4) horas.

ESTRUCTURA:

1. Presentación de integrantes: desarrollar actividad de presentación con nombre y fruta preferida para facilitar el conocimiento de los/as integrantes. Explorar, mediante preguntas abiertas, con quién viven, cuáles son sus padres, qué hacen -su familia en general-.
2. Indicar el propósito de los talleres, cuáles serán los resultados esperados, qué tenemos para ofrecer y qué pueden darnos ellos/as.
3. Actividad introductoria a la producción textual: cada integrante del grupo decorará una carpeta con material variado, de manera creativa. Se explicará que esta carpeta guardará las producciones escritas y por ello debe ser lo más creativa posible, porque será como un baúl que custodia nuestras elaboraciones escritas.
4. Se recogen las carpetas y se fija la fecha para el próximo encuentro. Se evalúa la actividad y se analiza el grado de motivación de los/as participantes.

Taller N°2

Nombre del taller: Producción textual

Objetivo: Lograr que cada niño/a produzca un relato de experiencia escrito sobre la problemática de la violencia.

Facilitadores:-----

Estudiantes participantes.-----

Edades:-----

Grado al que asisten:-----

Duración: cuatro (4) horas.

ESTRUCTURA:

1. Presentación del objetivo de este taller.
2. Entablar diálogo sobre lo que les significa la palabra “violencia”: ¿qué piensan cuando escuchan esta palabra?, ¿qué sentimientos les produce escucharla?, ¿dónde y cuándo la escuchan?, ¿qué pensamientos se les vienen a la cabeza con esta palabra?, etc... Permitir la expresión libre de los niños/as y tratar que se expresen al máximo sobre la problemática.
3. Intercambiar algunas ideas sobre el género textual que se va a usar en esta sesión “el relato de experiencias vividas”. Explorar conocimiento y uso dentro del programa de red de escritores/as. Retomar, con el aporte de los niños/as, los elementos centrales que diferencian este género de otros (la carta, el cuento, por ejemplo).
4. Facilitar marcadores, lápices, hojas llamativas, y un ambiente agradable para la producción textual.

5. Proponer la elaboración de un texto escrito bajo las siguientes especificaciones.

- Género de texto: relato de experiencias vividas.
- Extensión: máximo, dos páginas.
- Objetivo del texto: relatar sus experiencias (o una experiencia) vivida que ellos/as relacionen con la palabra violencia; puede ser en la casa, familia, la escuela, el barrio, etc.

Es su experiencia, algo que les haya sucedido a ellos/as y que quieran compartir con las investigadoras y sus compañeros/as. De pronto algunos/as no desean que los compañeros/as conozcan su relato, por tanto, se respetará esta postura.

6. Dar instrucciones de marcar con el nombre, cada producción.
7. Producción individual de los textos.
8. Recoger los textos.

Taller N°3

Nombre del taller: Socialización de los textos y evaluación del proceso

Objetivo: Socializar en el grupo algunos de los relatos producidos y evaluar el proceso desarrollado.

Facilitadores:-----

Estudiantes participantes.-----

Edades:-----

Grado al que asisten:-----

Duración: cuatro (4) horas.

ESTRUCTURA:

1. En plenaria socializar algunos de los textos elaborados por los niños/as. Consultar a los que quieran hacerlo. No forzar si algún niño/a no lo hace y valorar en cada caso las ideas de su relato.
2. Registrar en el diario de campo las emociones, actitudes y comentarios que hacen los otros niños/as (el público) al escuchar los textos de los otros/as.
3. Evaluar el proceso: ¿Cómo nos pareció?, ¿qué no nos gustó?, ¿qué nos llamó la atención?, ¿cómo nos sentimos realizando la actividad?, ¿qué nos permitió la elaboración del texto?
4. Proponer la reescritura del texto usando como medio el PC, los/as que lo deseen y si el tiempo lo permite Al igual que quien desee ilustrar el texto, también puede hacerlo.

8.2. Anexo No. 2: Guía de observación, notas de campo

1. Fecha:
2. ¿Quién realiza la observación?
3. Objetivo:
4. Lugar:
5. Participantes de la observación:
6. Desarrollo de la observación:
 - Gestos de cuerpo y rostro.
 - Expresiones/comentarios personales que acompañan la producción de los textos (en alta voz o en susurros).
 - Actitudes asumidas al producir los textos: rabia, alegría, tristeza, melancolía, llanto, indiferencia, poco entendimiento, otros.

8.3. Anexo No. 3: Codificación de un texto

T.2.0. Mi amigo que tiene vida de miserable

T.2.1. El domingo pasado mis amigos y yo estábamos jugando,

T.2.2. éramos 7 personas y estábamos pasando muy bueno y la mamá de mi amigo José es muy brava'.

T.2.3. Y como estábamos jugando tin tin corre corre, se puso muy brava con él y le dijo que no jugara más.

T.2.4. Pero él siguió jugando y tocamos en la casa donde venden arepas y, lastimosamente, ellos se dieron cuenta y le dijeron a la mamá de José lo que hizo y ella le pegó muy fuerte con el palo de una escoba.

T.2.5. Al otro día él nos contó que su mamá <María> le pegó muy, pero muy fuerte en todo su cuerpo,

T.2.6. pero que le pegó más fuerte en la espalda

T.2.7. y ella le dejó los palazos en la espalda marcados.

T.2.8. Y nos contó que también le pegó con una correa de cuero que era del papá

T.2.9. y que el papá cuando llegó la regañó por haberle pegado tan duro.

T.2.10. y la vecina que le dicen doña Juana la denunció y a él se lo llevaron para Bienestar Familiar.

T.2.11. Y la mamá después se arrepintió y fue a hablar con un abogado para que la ayudara a que le devolvieran a José y

T.2.12. lucharon y lucharon, hasta sacarlo de allí y ese día le hicimos una fiesta de bienvenida.

8.4. Anexo No. 4: Cuadro de categorías y subcategorías que emergieron en la lectura de los textos y las notas de campo

Categorías	Subcategorías	Unidades de sentido
<p>1. Momento propicio: la noche.</p>		<p>T.8.0. “Una noche”.</p> <p>T.5.0. “La noche”.</p> <p>T.14.5 “Mi madre le dijo que le perdonará y mi madre le dijo que si y se perdonaron y mi padre no volvió hacer”.</p> <p>T.19.3 “Por la noche el padre de <u>María</u> se fue para la pieza de la amiga de <u>María</u> eran 3:00 de la mañana, cuando llegó le tapó la boca y la empeloto”.</p> <p>T.17.3. “Llegó el joven al atardecer se sentaron a dialogar, se fueron a dialogar toda la noche”.</p> <p>T.5.1 “Un día por la noche llegó el marido de una muchacha llamada <u>María</u> y el marido bebe mucho”.</p> <p>T.8.1 “Una noche en una farra al lado de una tienda un muchacho con un amigo que se llamaba <u>José</u> y <u>Luis</u> por defender a su amigo se metió a una pelea defendiendo a su amigo”.</p> <p>T.17.1. “Todo comenzó un lunes festivo cuando un joven de tan sólo 23 años que salió a buscar trabajo a las 11:30 a.m. se encontró con un señor de 36 años que le propuso matar a gente todas las noches a las 8:30”.</p> <p>T.10.1. “había una vez una noche que mi papá estaba borracho y estaba con los amigos”.</p> <p>T.14.1. “Una noche mis padres estaban en una fiesta cuando llegaron a su casa mi padre estaba borracho cogió a mi madre y la empujo contra la pared”.</p>
<p>2.Detonadores/ impulsores: El hambre, el alcohol y el desempleo.</p>		<p>T.14.1. “Una noche mis padres estaban en una fiesta cuando llegaron a su casa mi padre estaba borracho, cogió a mi madre y la empujó contra la pared”.</p> <p>T.14.3. “y mi madre le dijo que por nada, mi padre no sabía lo que estaba haciendo porque estaba borracho”.</p> <p>T.10.1. “Había una vez una noche que mi papá borracho y estaba con los amigos”.</p> <p>T.10.6. “Me pareció violento por mi papá siempre llega a la casa borracho a molestar a mi hermano y no nos deja dormir”.</p> <p>T.17.5. “Su madre <u>María</u> y su amiga <u>Juana</u> pasaron por ahí y el joven estaba borracho en incluso con mujeres y con un arma”.</p> <p>T.7.7. “e intento a quitarle los hijos para</p>

		<p>enseñar a beber”.</p> <p>T.7.4. “<u>José</u> empezó a beber y le pegaba a <u>María</u> las veces que quería delante de sus hijos”.</p> <p>T.5.1 “Un día por la noche llegó el marido de una muchacha llamada <u>María</u> y el marido bebe mucho”.</p> <p>T.5.2. “Y ese día llegó borracho y le pegó a <u>María</u>”.</p> <p>T.10.0. “El papá borracho”.</p> <p>T.17.1. “Todo comenzó un lunes festivo cuando un joven, de tan sólo 23 años, que salió a buscar trabajo; a las 11:30 de la mañana se encontró con un señor de 36 años que le propuso que matar a gente todas las noches a la hora 8:30”.</p> <p>T.15.5. “y el marido la mató, los hijos vieron matarla a ella y le dijeron, ¿papá porque mataste a mi mamá? y el papá dijo, porque no había comida”.</p>
<p>3.Modalidades:</p>	<p>3.1. Daño físico</p>	<p>T.1.0. “La violencia”.</p> <p>T.1.1. “la violencia para mi es pelear por cualquier cosa”.</p> <p>T.9.0 “La pelea de mi primo <u>José</u>”</p> <p>T.7.0 “Un amor que termina en violencia y mucho maltrato”.</p> <p>T.14.4. “Al día siguiente mi madre tenía la cara hinchada, mi padre le dijo ¿qué te pasa que estás tan hinchada la cara?”.</p> <p>T.2.4. “pero él siguió jugando y tocamos en la casa donde venden arepas y, lastimosamente, ellos se dieron cuenta y le dijeron a la mamá de <u>José</u> lo que hizo y ella le pegó muy fuerte con el palo de una escoba”.</p> <p>T.3.4. “y él con la navaja lo apuñaló en la espalda y lo mató”.</p> <p>T.10.5. “Y yo me le monte a mi papá a la espalda y le empecé a pegar puños y ya se calmó y se acostó a dormir”.</p> <p>T.1.2. “Yo quiero que en vez de pelear dialoguemos”.</p> <p>T.2.6. “pero que le pegó más fuerte en la espalda”.</p> <p>T.9.3. “De repente se le pararon dos muchachos y se colocaron a pelear, mi primo <u>José</u> y uno de los muchachos”.</p> <p>T.10.2. “Y cuando llegó a la casa y llegó a regañar a mi mamá”</p> <p>T.10.3. “Cuando de repente cogió un palo y tiró a mi mamá al suelo”.</p> <p>T.6.3. “Entonces la bala se fue por una ventana, le dio a un niño en un pie”.</p> <p>T.7.8. “y ella se intentó defender y la empujó y se cogió la cabeza con una roca y la tuvieron que llevar al médico”.</p> <p>T.7.5. “y la maltrataba en cualquier lado e incluso al lado de los vecinos”.</p> <p>T.4.2. “Y un muchacho bajo corriendo con una herida que le atravesaba uno de los hombros”.</p>

		<p>T.5.3. “Y le pegó en la cara y le dejó el ojo morado y la oreja se la tuvieron que cocer”.</p> <p>T.2.8. “Y nos contó que también le pegó con una correa de cuero que era del papá”.</p> <p>T.2.5. “Al otro día él nos contó que su mamá <u>María</u> le pegó muy pero muy fuerte en todo su cuerpo”.</p> <p>T.2.7. “y ella le dejó los palazos en la espalda marcados”.</p> <p>T.2.9. “y que le papá cuando llegó la regañó por haberle pegado tan duro”.</p> <p>T.8.1. “Una noche en una farra, al lado de una tienda un muchacho con un amigo que se llamaba <u>José</u> y <u>Luis</u> por defender a su amigo se metió a una pelea defendiendo a su amigo”</p> <p>T.11.1. “Un día por mi casa hubo una violencia que un niño violó a dos niños”.</p> <p>T.12.5. “y no los volví a ver más y me siguieron, ya me alcanzaron me pegaron un tiro en el pie y me cogieron, me hicieron una masacre en todos lados”.</p> <p>T.17.6. “pasaron unos meses un día, de repente, pasó la policía y el joven se lo llevaron para la cárcel y a los seis días su madre falleció apuñaleada, fin”.</p> <p>O2.6. Ante la pregunta todos querían hablar a la vez, de tal manera que se les pidió que levantaran la mano, para pedir la palabra; así fue como cada uno iba expresando lo que significaba la palabra violencia: “pelear, secuestrar, atracar, agredir, agresividad, muerte, matarse, robar, insultar, tomar, maltratar, apuñalar, abusar violar, pegar”. Estas fueron las palabras que más se repitieron pues todos los niños participaron. En sus rostros se reflejaba entusiasmo por comunicar lo que sabían.</p>
	<p>3.2. Daño emocional.</p>	<p>T.11. 5. “y me parece cruel que ese niño tiraba papeletas todos los días”.</p> <p>T.18.2. “y yo vi al muchacho con una pistola, como un loco se puso a disparar y eso fue en el <u>Jardín del Edén</u> y eso fue muy horrible a mí, me dio mucho miedo”.</p> <p>T.18.3. “y yo vi un muchacho <u>Los Babilonios</u> y un muchacho llevaba la pistola en la mano como si nada fuera, y mató uno de <u>Los Babilonios</u> y uno de <u>Los Gatos</u> y me dio mucho miedo”.</p> <p>O1.16. Llama la atención un niño llamado <u>José</u> quien, sin preguntársele, se acerca a una de las investigadoras y comienza a contar la muerte violenta de sus primos. Cuenta con bastante ansiedad lo que le paso a su primo: “se le aparecen dos manes; uno con una pistola y otro con una navaja; a él lo hirieron en el pecho y aquí</p>

		<p>en la espalda; él llegó a la casa diciendo: ¡Ay me hirieron!, pero eso me lo pagan; pero a los otros días él fue el que pagó”.</p> <p>O1.17. El niño comparte la manera como fue apuñalado; al hacerlo lo hace con ansiedad y demostrando la impresión que esto le ocasionó.</p> <p>O1.18. Ante lo que él cuenta se une otro niño quien cuenta también, con mucha ansiedad, la manera como un primo había sido apuñalado; dice: “él estaba peleando con otro muchacho y este muchacho tenía un amigo y éste le metió dos puñaladas a mi primo y se lo llevaron al hospital; pero se recuperó”.</p> <p>O1.19. Ante lo que él niño dice, interviene <u>José</u> diciendo: “a él le fue más bien, porque a mí me han matado más de dos, cuatro primos y dos mamitas se murieron”,</p> <p>O1.20. -mientras hablan de esto se refleja en sus rostros tristeza, pero a la vez una necesidad de contar.</p> <p>O1.21. Los niños continúan el diálogo sobre la muerte de primos y abuelitos, y se acerca otro niño quien interrumpe la conversación queriendo también contar la historia de su primo <u>José</u> y dice: “a mí también se me murió un primo que era todo asesino; le decían <u>José</u> y un día llevó una granada a la casa”,</p>
<p>4. Escenario familiar:</p> <p>O2.12. Ante las respuestas la investigadora les invitó a que manifestaran entre quienes se ejercía la violencia en esos lugares que expresaron y los niños, muy motivados, respondieron: “En la calle, entre amigos; en la cárcel, entre enemigos; en la casa, el papá con la mamá, los padres con los hijos y los hermanos entre sí, y entre todos. En la calle, cuando se enfrentan los combos. En los bares, cuando los borrachos se pelean”.</p>	<p>4.1. Padre</p>	<p>T.19.0. “El padre violador”.</p> <p>T.10.6. “Me pareció violento por mi papá siempre llega a la casa borracho a molestar y no nos deja dormir”.</p> <p>T.10.7. “Y ese día estaba enojado mi papá porque estaba rompiendo la nariz”.</p> <p>T.14.1. “Una noche mis padres estaban en una fiesta cuando llegaron a su casa; mi padre estaba borracho cogió a mi madre y la arrempujó contra la pared”.</p> <p>T.15.6. “entonces dijeron los hijos me voy de esta casa y al papá no le importó y los hijos cumplieron y se fueron”.</p> <p>T.15.8. “allá que se fueron y se vieron con el papá y le dijeron: tú ya no eres mi papá”.</p> <p>T.15.4. “Cuando fue abrir la nevera no había nada y pensó y su trabajo en eso y llegó el marido y se enojó porque no había comida y la mujer le explicó por qué razón no había comida”.</p> <p>T.19.1. “Un día el padre de <u>María</u> sentía emociones por las mujeres”.</p>

	4.2. Madre:	
	- propia	<p>T.10.2. "Y cuando llegó a la casa y llegó a regañar a mi mamá y".</p> <p>T.10.3. "Cuando, de repente, cogió un palo y tiró a mi mamá al suelo".</p> <p>T.10.4. "Y cuando yo llame a mi hermanito y, los dos, los cogimos y alzamos a mi mamá".</p> <p>T.14.1. "Una noche mis padres estaban en una fiesta cuando llegaron a su casa; mi padre estaba borracho, cogió a mi madre y la arrempujo contra la pared".</p> <p>T.14.2. "Después la cogió a mi madre a cachetada, mi madre lloraba cuando mi hermana se levantó y le dijo porque estaba llorando".</p> <p>T.14.4. "al día siguiente mi madre tenía la cara hinchada; mi padre le dijo ¿qué te pasa que estás tan hinchada la cara?".</p> <p>T.14.5. "mi madre le dijo lo que le había pasado esa noche; mi padre le dijo que lo perdonará y mi madre le dijo que sí y se perdonaron y mi padre no lo volvió hacer".</p> <p>T.16.1. "Erase una vez en la madrugada nosotros, mi papá, mamá y mi hermano, nos estábamos durmiendo y pun, sonó un tiro de un revolver".</p> <p>T.16.4. "A mi mamá y mi papá me dijeron que esto me iba a enseñar a no ser matón".</p> <p>T.16.5. "mamá no pienses que yo voy a ser así, yo voy a ser trabajador y voy a sacar a mi familia adelante".</p> <p>T.18.1. "Una vez donde mi tío hubo una balacera y yo estaba con mi mamá y mi hermana".</p>
	- de otros	<p>T.2.2. "personas y estábamos pasando muy bueno, y la mamá de mi amigo <u>José</u> es muy brava".</p> <p>T.2.4. "pero él siguió jugando y tocamos en la casa donde venden arepas y lastimosamente ellos se dieron cuenta y le dijeron a la mamá de <u>José</u> lo que hizo y ella le pegó muy fuerte con el palo de una escoba".</p> <p>T.2.5. "Al otro día él nos contó que su mama <u>María</u> le pegó muy, pero muy fuerte en todo su cuerpo".</p> <p>T.2.11. "y la mamá después se arrepintió y fue a hablar con un abogado para que la ayudara a que le devolvieran a <u>José</u> y".</p> <p>T.6.4. "La mamá fue a pedir ayuda el niño ya está bien".</p> <p>T.15.5. "y el marido la mató; los hijos vieron matarla a ella y le dijeron ¿papá por qué mataste a mi mamá? y el papá le dijo que porque no había comido".</p> <p>T. 15.7. "y a los hijos les tocó trabajar y</p>

		<p>ayudar con la funeraria de la mamá y allí lloran y lloran”.</p> <p>T.17.2. “Todo parecía salir muy bien; al otro día su madre encontró una arma debajo de la cama del joven”.</p> <p>T.17.4. “Su madre se fue de la casa al otro día; todo cambio su hijo comenzó a cambiar a traer mujeres y pandilleros incluso a su jefe <u>José</u>”.</p> <p>T.17.5. “Su madre <u>María</u> y su amiga <u>Juana</u> pasaron por ahí y el joven estaba borracho e incluso con mujeres y con un arma”.</p> <p>T.17.6. “pasaron unos meses; un día de repente paso la policía y el joven se lo llevaron para la cárcel y a los seis días su madre falleció apuñalada”.</p>
	<p>4.3. Otros miembros</p>	<p>T.3.1. “Un día, en 1998, un tío fue a una tienda a tomar una cerveza”.</p> <p>T.3.5. “Al día siguiente mi tío se sentía inseguro, fue a caminar un rato”.</p> <p>T.5.1. “un día por la noche llegó el marido de una muchacha llamada <u>María</u> y el marido bebe mucho”.</p> <p>T.6.1. “Una vez, donde mi mamita, hubo una balacera”.</p> <p>T.7.11. “y así vivió feliz con sus hijos, maltratada pero muy feliz”</p> <p>T.8.4. “y mi hermano salió corriendo a la casa del, Y él grito <u>José, José</u> a <u>Luis</u>, lo apuñalearon”.</p> <p>T.9.0. “La pelea de mi primo <u>José</u>”.</p> <p>T.9.1. “Un día martes, mi primo <u>José</u> estaba haciendo ejercicio”.</p> <p>T.9.3. “de repente, se le pararon dos muchachos y se colocaron a pelear, mi primo <u>José</u> y uno de los muchachos”.</p> <p>T.9.4. “Entonces mi primo se volvió y uno de los muchachos le dio dos puñaladas”.</p> <p>T.10.4. “Y cuando yo llame a mi hermanito y los dos los cogimos y alzamos a mi mamá”.</p> <p>T.10.6. Me pareció violento por mi papá, siempre llega a la casa borracho a molestar a mi hermanito y no nos deja dormir</p> <p>T.11.6. “se quemó la mano y le dijo al papá que se la habían tirado”.</p> <p>T.14.2. “Después la cogió a mi madre a cachetada; mi madre lloraba cuando mi hermana se levantó y le dijo porque estaba llorando”.</p> <p>T.16.1. “Érase una vez, en la madrugada nosotros, mi papá, mamá y mi hermano nos estábamos durmiendo y pun, sonó un tiro de un revolver”.</p> <p>T.18.1. “Una vez, donde mi tío, hubo una balacera y yo estaba con mi mamá y mi hermana”.</p> <p>T.20.1. “Era una tarde mi primo y mis amigos se fueron para <u>El Jardín del Edén</u> y dos jóvenes se fueron por</p>

		<p>detrás y a uno lo marcaron y los mataron”.</p> <p>O2.11. Después se les pregunto: ¿En qué lugares se ejerce la violencia? Nuevamente los niños levantan impaciente las manos, quieren que se les de la palabra a la vez. Se nota que es un tema con el que ellos conviven, por la expresión de sus rostros y por las expresiones que van diciendo: “En la casa, en las tiendas, en los bares, en el barrio, en la cama, en <u>El Jardín del Edén</u>, en la cárcel”.</p>
5. Organismos de represión:	5.1. Agentes: la policía	<p>T.1.7. “Se llevaron la pistola y el muchacho se fue en una moto a perseguir la policía”.</p> <p>T.1.6. “Entonces, un policía fue a la cancha y vio la pistola”.</p> <p>T.8.6. “Muy triste llegó la mujer y lo monto a una patrulla de policía”.</p> <p>T.1.4. “Entonces le dijo: deje de molestarme y el otro sacó una pistola e hizo un tiro para arriba y por ahí estaba la policía y escucharon el tiro”.</p> <p>T.19.4. “Y al otro día cuando amaneció se había volado de la casa y, entonces, llamaron a la policía y cuando lo encontraron se había matado”.</p> <p>T.12.3. “Cuando salí fui ahí mismito donde la policía y cuando llegamos al lugar ya se habían ido a buscamos por todos lados y no aparecían”.</p> <p>T.5.4. “y la hija llamó a la policía para que viniera por el papá”.</p>
	5.2. Mecanismos: la cárcel.	<p>T.15.10. “y la gente lo ayudaron a la funeraria y los hijos y metieron a la cárcel y allí murió el papá”.</p> <p>T.5.5. “Y él en este momento le dieron casas por cárcel porque agredió a su mujer”.</p> <p>T.11.2. “El caso fue ese y entonces se lo llevaron a la cárcel de menores de 18 años”.</p> <p>T.7.10. “Y <u>María</u> quedo con un rostro muy horrible y decidió meterlo a la cárcel”.</p> <p>T.2.10. “Y la vecina que le dicen doña <u>Juana</u> la denunció y se lo llevaron para Bienestar Familiar”.</p> <p>T.17.6. “Pasaron unos meses un día, de repente, pasó la policía y el joven se lo llevaron para la cárcel y a los seis días su madre falleció a puñalada”.</p>
6. Instrumentos:	6.1. Armas de fuego.	<p>T.3.2. “y, de repente, hubo una balacera, él salió a cubrirse y logró entrar a su casa, estaba muy pálido, y luego un señor gritando abra la puerta”</p> <p>T.3.3. “el salió con una navaja a la terraza de su casa y hay había un señor con una metralleta”.</p> <p>T.3.6. y llegó un señor con una pistola y lo amenazó, entrando a un callejón y lo</p>

		<p>envenenó”</p> <p>T.1.5 “y el muchacho tiro la pistola a la cancha, los requisaron y no encontraron nada”</p> <p>T.12.5. “y no los volví a ver más y me siguieron; ya me alcanzaron, me pegaron un tiro en el pie y me cogieron, me hicieron una masacre en todos lados”.</p> <p>T.1.4. “entonces le dijo: deje de molestarme y el otro saco una pistola e hizo un tiro para arriba y por ahí estaba la policía y escucharon el tiro”.</p> <p>T.1.6. “entonces un policía fue a la cancha y vio la pistola”.</p> <p>T.1.7. “se llevaron la pistola y el muchacho se fue en una moto a perseguir a la policía”.</p> <p>T.16.1. “Érase una vez, en la madrugada, nosotros mi papá, mamá y mi hermano, nos estábamos durmiendo y pun , sonó un tiro de un revolver”.</p> <p>T.16.3. “al otro día, aparecían balas y sangre por todos lados”</p> <p>T.17.2. “Todo parecía salir muy bien, al otro día su madre encontró una arma debajo de la cama del joven”.</p> <p>T.18.1. “Una vez, donde mi tío, hubo una balacera con mi mamá y mis hermanas”.</p> <p>T.18.2. “y yo vi un muchacho con una pistola; como un loco se puso a disparar y eso fue en <u>El Jardín del Edén</u> y eso fue muy horrible, a mí me dio mucho miedo”.</p> <p>T.18.3. “y yo vi un muchacho de los Babilonios y un muchacho llevaba una pistola en la mano como si nada fuera; y mató uno de <u>Los babilónicos</u> y uno del <u>Jardín del Edén</u>, y me dio mucho miedo.”</p> <p>O1.22. -mientras él cuenta esto los otros dos niños siguen conversando de la violencia, y el tercero les toca, queriendo llamar su atención sobre lo que él está contando - “yo también tengo un primo que se llamaba <u>José</u> y una vez le dieron una granada y la llevó para la casa y mi mamita casi se muere”. El otro niño intervino y le dijo: “¿se le estalló la granada?”, “no ella la vio y le dio un derrame”.</p> <p>O2.13. Finalmente se les preguntó ¿Cuáles son los instrumentos con los que se ejerce la violencia? Ante esta pregunta todos se lanzan a responder casi sin esperar el turno; en sus rostros se nota el deseo de hablar y contar, ante lo cual la investigadora manifiesta que solo se escuchará a quien levante la mano, como en las preguntas anteriores.</p> <p>Van diciendo: “armas, navajas, tenedores, bombas, granadas, revolver, cuchillo,</p>
--	--	---

		<p>machetes, silenciador, correas, Pajiza (pistola grande), botella, veneno, martillo, destornillador, cadena, manos, clavos, bazuca, compas, teja, latas, tijeras, fuego, tablas, cincel, barrilla, bolsa, almohada, segueta, laso, palos, droga, palos, chupador, moto sierra (la cortan en pedacitos), cordón, alambre de púas, zapatos"</p>
	<p>6.2. Armas blancas.</p>	<p>T.3.3. "Él salió con una navaja a la terraza de su casa y ahí había un señor con una metralleta".</p> <p>T.3.4. "y él con la navaja lo apuñaló en la espalda y lo mató",</p> <p>T.5.2. "y ese día llegó borracho y le pegó a María y la cortó con un cuchillo".</p> <p>T.8.2. "y se puso a pelear con un paraco y el paraco le sacó una navaja y lo tiraron al suelo y lo encendieron a puñaladas".</p> <p>T.8.4. "y mi hermano salió corriendo a la casa de él. Y él gritó: <u>José, José a Luis</u>, lo apuñalaron".</p> <p>T.9.4. "entonces mi primo se voltio y uno de los muchachos le dio dos puñaladas".</p> <p>T.11.5. "y me parece cruel que ese niño tiraba papeletas todos los días".</p> <p>T.11.7. "pero todo era mentira y el papá no le creía, le esculco los bolsillos y tenía 44 papeletas".</p> <p>T.17. 6. "pasaron unos meses; un día, de repente, pasó la policía y el joven se lo llevaron para la cárcel y a los seis días su madre falleció apuñalada. Fin".</p> <p>O.2.13. Finalmente se les preguntó ¿Cuáles son los instrumentos con los que se ejerce la violencia? Ante esta pregunta todos se lanzan a responder casi sin esperar el turno; en sus rostros se nota el deseo de hablar y contar, ante lo cual la investigadora manifiesta que solo se escuchará a quien levante la mano, como en las preguntas anteriores.</p> <p>Van diciendo: "armas, navajas, tenedores, bombas, granadas, revolver, cuchillo, machetes, silenciador, correas, Pajiza (pistola grande), botella, veneno, martillo, destornillador, cadena, manos, clavos, bazuca, compas, teja, latas, tijeras, fuego, tablas, cincel, barrilla, bolsa, almohada, segueta, laso, palos, droga, palos, chupador, moto sierra (la cortan en pedacitos), cordón, alambre de púas, zapatos".</p>
<p>8. Sensibilidad social: solidaridad.</p>		<p>T.4.3. "y el pedía ayuda pero nadie le prestó atención porque él tenía muy mala reputación".</p> <p>T.6.4. "la mamá fue a pedir ayuda, el</p>

		<p>niño ya está bien”.</p> <p>T.2.11. “y la mamá, después, se arrepintió y fue a hablar con un abogado para que la ayudara a que le devolvieran a <u>José</u> y”.</p> <p>T.2.12. “lucharon y lucharon hasta sacarlo de allí y ese día le hicimos una fiesta de bienvenida”.</p> <p>T.13.4. “y, entonces, eran gritando: auxilio y yo estaba escuchando una voz y yo no sabía quién era”.</p> <p>T.14.2. “después, la cogió, a mi madre, a cachetadas; mi madre lloraba cuando mi hermana se levantó y le dijo porque estaba llorando”.</p> <p>T.15.7. “y a los hijos les toco trabajar y ayudar con la funeraria de la mamá y allí lloran y lloran”.</p> <p>T.8.1. “Una noche, en una farra, al lado de una tienda, un muchacho con un amigo que se llamaba <u>José</u> y <u>Luis</u>, por defender a su amigo, se metió a una pelea defendiendo a su amigo”.</p> <p>T.8.5. “Y el papá lo fue a recoger</p> <p>T.7.9. “y un amigo de ella la trataba de llevar más lejos de él y siempre la perseguía”.</p>
<p>8. Víctimas</p>		<p>T.3.6. “y llegó un señor con una pistola y lo amenazó, entrando a un callejón y lo envenenó”.</p> <p>T.2.0. “Mi amigo que tiene una vida de miserable”.</p> <p>T.4.2. “y un muchacho bajo corriendo con una herida que le atraviesa uno de sus hombros”.</p> <p>T.5.2. “y ese día llegó borracho y le pegó a María y la cortó con un cuchillo”.</p> <p>T.6.0. “entonces, la bala se fue por una ventana y le dio a un niño en el pie”.</p> <p>T.7.4. “y José empezó a beber y le pegaba a <u>María</u> las veces que quería delante de sus hijos”.</p> <p>T.7.11. “y así vivió feliz con sus hijos, maltratada pero muy feliz”.</p> <p>T.8.2. “y se puso a pelear con un paraco y el paraco le sacó una navaja y lo tiraron al suelo y lo encendieron a puñaladas”.</p> <p>T.9.4. “entonces mi primo se voltio y uno de los muchachos le dio dos puñaladas”</p> <p>T.9.5. “No más violencia por favor...no más violencia”.</p> <p>T.10.2. “y cuando llegó a la casa y llegó a regañar a mi mamá”</p> <p>T.10.3. “y cuando, de repente, cogió un palo y tiró a mi mamá al suelo”.</p> <p>T.10.6. “me pareció violento por mi papá, siempre llega a casa borracho a molestar a mi hermanito y no nos deja dormir”.</p> <p>T.11.1. “un día por mi casa hubo una violencia que un niño violó a dos niños”.</p> <p>T.12.2. “yo entré y me cogieron, me</p>

		<p>amarraron y no me dejaron ir hasta el otro día”.</p> <p>T.12.5. “y no los volví a ver más y me siguieron; ya me alcanzaron me pegaron un tiro en el pie y me cogieron me hicieron una masacre en todos lados”.</p> <p>T.13.3. “y, entonces, esa otra tropa mataron a un muchacho indefenso y ese muchacho tenía el pie malo y estaba por unos tierreros”.</p> <p>T.13.5. “y, entonces, al otro día dijeron quién era y era un muchacho que le dicen José y era un muchacho muy bueno con todo el mundo, y era un muchacho muy joven”.</p> <p>T.14.1. “Una noche, mis padres estaban en una fiesta cuando llegaron a su casa mi padre estaba borracho, cogió a mi madre y la arrempujó contra la pared”</p> <p>T.14.2. “después, la cogió a mi madre a cachetada; mi madre lloraba cuando mi hermana se levantó y le dijo porque está llorando”.</p> <p>T.15.5. “y el marido la mató; los hijos vieron matarla a ella y le dijeron ¿papá por qué mataste a mi mamá? y el papá dijo: porque no había comida”.</p> <p>T.15.9. “entonces, el papá porque los hijos le dijeron que ya no eres mi papá, a los hijos también los mató y al papá no le importó”.</p> <p>T.17.1. “Todo comenzó un lunes festivo cuando un joven de tan sólo 23 años que salió a buscar trabajo a las 11:30 de la mañana, se encontró con un señor de 36 años que le propuso que matará gente todas las noches a la hora 8:30”.</p> <p>T.17.6. “pasaron unos meses; un día, de repente, paso la policía y al joven se lo llevaron para la cárcel y a los seis días su madre falleció puñaleada. Fin.</p> <p>T.18. 2. “y yo vi un muchacho con una pistola, como un loco, se puso a disparar y eso fue en el Jardín del Edén y eso fue muy horrible, a mí me dio mucho miedo”.</p> <p>T.19.3. “por la noche el padre de <u>María</u> se fue para la pieza de la amiga de <u>María</u>, eran las 3 de la mañana, cuando llegó le tapó la boca, la empelotó”.</p> <p>T.20.1. “era una tarde, mi primo y mis amigos se fueron para <u>El Jardín del Edén</u> y dos jóvenes se fueron por detrás y a uno lo marcaron y los mataron”.</p> <p>T.20.3. “Y dijo, nada más los vi cuando estaban en el piso y yo arranque a correr para aquí; vengan, présteme plata que yo la mando por correo. Sí, yo le prestó pero llévenme al bus y gracias”.</p>
9.Actores barriales		<p>T.12.0. “Los traquetos”</p> <p>T.12.1. “Había una vez un día que yo fui a un lugar y en ese lugar Había puros</p>

	<p>traquetos y matones y”</p> <p>T.13.2. “y muy de noche habían unos paracos y ese mismo día había otra tropa de paracos”</p> <p>T.16.2. “El pandillero se llamaba <u>José</u> estaba encapuchado, él llamó a su pandilla de <u>Los Babilónicos</u> contra la pandilla del <u>Jardín del Edén</u>, o sea el barrio en donde vivo”</p> <p>T.17. 4. “Su madre se fue de la casa al otro día; todo cambio, su hijo comenzó a cambiar a traer mujeres y pandilleros, incluso a su jefe <u>José</u>”.</p> <p>O1.23. Ante esto, <u>José</u> interviene y dice: “los otros cuatro primos míos, también eran pandilleros; ahí no hay nada que hacer, porque ellos ya desde que se metan, el vicio no los deja”.</p> <p>O2.9. “Los malos, los marihuaneros. Los locos, la Farc, Chávez, las pandillas. Los ladrones, los paracos, el ejército, la guerrilla, las águilas negras, los violadores en los adolescentes”.</p>
<p>10. Resultados: la muerte</p>	<p>T.3.0. “La muerte de mi tío <u>José</u>”.</p> <p>T.8.3. “y José se metió a la casa mía y le dijo: nena, no me deje morir; y se sentó en un mueble en la casa mía”.</p> <p>T.20.2. “y el primo salió a correr y se metió para una casa de dos señoras y no lo dejaron matar y él bajo para la casa”.</p> <p>T.8.7. “Y él llegó al hospital casi muriéndose y perdió muchos litros de sangre”.</p> <p>T.17.1. “Todo comenzó un lunes festivo cuando un joven de tan sólo 23 años que salió a buscar trabajo a las 11:30 a.m., se encontró con un señor de 36 años que le propuso que matará gente todas las noches a las 8:30”.</p> <p>T.15.9. “entonces el papá, porque los hijos le dijeron que ya no eres mi papá, a los hijos también los mató, ya la papá no le importó”.</p> <p>T.15.5. “y el marido la mató; los hijos vieron matarla a ella y le dijeron ¿papá, por qué mataste a mi mamá? y papá le dijo: porque no había comida”.</p> <p>T.4.0. “La muerte de la inocencia”.</p> <p>T.13.0. “La muerte de Medellín”.</p> <p>T.20.1. “Era una tarde mi primo y mis amigos se fueron para <u>el Jardín del Edén</u> y dos jóvenes se fueron por detrás y a uno lo marcaron los mataron”.</p> <p>T.18.3. “y yo vi un muchacho de <u>Los Babilónicos</u> y un muchacho llevaba una pistola en la mano como si nada fuera y mató uno de <u>Los Babilónicos</u> y uno del <u>Los Gatos</u> y me dio mucho miedo”.</p> <p>T.3.4. “y él, con la navaja, lo apuñaló en la espalda y lo mató”.</p>

		<p>T.13.3. “Y, entonces, esa otra tropa mataron a un muchacho indefenso y ese muchacho tenía el pie malo y estaba por unos tierreros”.</p> <p>T.12.6. “Fueron al mercado y mataron, fueron a toda parte y mataron”.</p> <p>T.19.4. “Y al otro día, cuando amaneció, se había volado de la casa y entonces llamaron a la policía y cuando lo encontraron se había matado”.</p> <p>T.17.6. “pasaron unos meses, un día, de repente, paso la policía y el joven se lo llevaron para la cárcel y a los días falleció apuñaleado”.</p> <p>T.15.10 “y gente lo ayudaron a la funeraria y los hijos y lo metieron a la cárcel y ahí murió el papá”.</p> <p>O1.24. “y, además, cuando mataron a los otros dos primos míos ellos iban sin pistolas, sin nada; porque iban era a decir a los otros que no los jodieran más, que ellos ya no querían seguir en eso; cuando, al momentico, salieron dos manes de dos carros y los cogieron; como no tenían armas, iban a pie, ellos iban sin nada y a pie; a uno le pegaron 27 y a otro dieciséis”.</p>
<p>11.Juicios éticos</p>		<p>T.3.7 “No más violencia”</p> <p>T.15.11. “Colorín colorado este cuento se ha acabado.”</p> <p>T.13.5. “Y, entonces, al otro día, dijeron que era un muchacho que le dice José y era un muchacho muy bueno con todo el mundo, y era un muchacho muy joven”.</p> <p>T.11.5. “Y me parece cruel que ese niño tiraba papeletas todos los días”.</p> <p>T.7.11. “Y así vivió feliz con sus hijos, maltratados pero muy felices.”</p> <p>T.16.5. “mamá, no pienses que yo voy a ser así; yo voy a ser trabajador y voy a sacar a mi familia adelante.”</p> <p>T.9.5 “No más violencia por favor...no más violencia.”</p> <p>T.16.4. “Mi mamá y mi papá me dijeron que esto me iba a enseñar a no ser matón.”</p> <p>T.16.9. “No violencia, la violencia nos puede agredir”.</p> <p>T.11.7. “pero todo era mentira y el papá no le creía; le esculco los bolsillos y tenía 44 papeletas.”</p> <p>T.11.6. “Se quemó la mano y le dijo al papá que se la había tirado”.</p>