



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**LAS VIOLENCIAS Y SUS REPRESENTACIONES
SOCIALES DESDE LA EXPERIENCIA NARRADA DE
NIÑOS Y NIÑAS PARA RECONFIGURAR UNA
PRÁCTICA PEDAGÓGICA DESDE LA ALTERIDAD**

Autoras

Ana Carolina Vanegas Morales

Cindy Yohana Castaño González

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2019



Las violencias y sus representaciones sociales desde la experiencia narrada de niños y niñas para reconfigurar una práctica pedagógica desde la alteridad

Ana Carolina Vanegas Morales
Cindy Yohana Castaño González

Tesis o trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial para optar al título de:

Magister en Educación

Asesora:

Elizabeth Ortega Roldán

Magister en Educación

Línea de Investigación:

Pedagogía Social

Grupo de Investigación:

Unipluriversidad

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2019

Dedicatoria

A Dios y a la vida, por abrir ante mí el camino para crecer como profesional y como mujer, guiarme y darme la fortaleza, la fe, el amor, la confianza y el conocimiento para dar lugar al proceso investigativo.

A mi familia por su amor, paciencia, apoyo, cuidado, palabras de inspiración y comprensión en mis silencios y ausencias en muchos momentos.

A mi colega y amiga, que durante este trasegar sus palabras, sabiduría, cariño y bondad se convirtieron en el apoyo indispensable para la realización de este proceso.

Ana Carolina Vanegas Morales

A Dios y a la virgen, por brindarme la oportunidad de fortalecer mi proceso académico y sobre todo por hacer de esta experiencia la más significativa en cuanto a mi crecimiento personal, espiritual y profesional.

A mi familia, por su amor, cuidado, acompañamiento, paciencia, comprensión, confianza, palabras y oraciones que me acompañaron durante esta travesía y por supuesto me llenaron de energía en cada instante.

A mis compañeros de trabajo, quienes con su cariño, energía y comprensión me apoyaron y acompañaron durante todo el proceso.

A mi amiga y compañera de esta travesía, quien durante este proceso me lleno de sus palabras positivas, tranquilidad, responsabilidad y perseverancia, sin ti este proceso de corazonar y sentipensar nuestra práctica pedagógica no hubiera sido posible.

Cindy Yohana Castaño González

Agradecimientos:

A los estudiantes de las I.E. Manuela Beltrán sede San José grados 1° y Benjamín Herrera sede Santísima Trinidad grado 2° por permitirnos acercarnos a sus experiencias y compartir sus otras formas de concebir el mundo y sus propias vidas desde sus complejidades. Además, de ser inspiración para corazonar y reconfigurar nuestra práctica pedagógica desde la huella marcada en este proceso de investigación.

A la Universidad de Antioquia y la Facultad de Educación, por propiciar espacios para la reflexión y producción de conocimiento, que buscan transformar las prácticas investigativas en educación, a los sujetos y los contextos que son partícipes.

A todas las personas que nos encontramos en este camino, que de una forma directa o indirecta nos ofrecieron su palabra, apoyo y conocimiento para el desarrollo de nuestra investigación, muchas gracias.

Contenido

1. Introducción	1
1.1. Justificación	3
1.2. Antecedentes (Estado del Arte)	6
1.2.1. Perspectivas de violencias: violencia escolar, violencia en la escuela y violencias escolares.....	7
1.2.1.1. Mirada a las violencias escolares en el contexto internacional.	8
1.2.1.2. Mirada a las violencias escolares en el contexto nacional.....	14
1.2.1.3. Mirada a las violencias escolares en el contexto local.	17
1.3. Planteamiento del problema.....	21
1.3.1 Preguntas de investigación.	32
1.4. Objetivos	32
1.4.1. Objetivo General.....	32
1.4.2. Objetivos Específicos.....	33
2. Marco conceptual	34
2.1. Violencias	34
2.2. Las representaciones sociales	41
2.3. Alteridad	45
2.4. Experiencia narrada	48
2.5. Práctica pedagógica	52
3. Metodología	55
3.1. Paradigma y enfoque de investigación	55
3.2. Técnicas de recolección de información.....	58
3.3. Técnicas de análisis de información	60
3.4. Participantes del proceso	63
3.5. Fases de la investigación.....	65
3.6. Consideraciones éticas	65
4. Análisis, hallazgos y discusión	67
4.1. Acercamiento a las violencias desde el enfoque procesual	68
4.1.1. Los sujetos de las representaciones sociales.	69
4.1.1.1. Mi papá y mi mamá.	71
4.1.1.2. Otros(as) niños (as), sus compañeras (os), otro par.....	74

4.1.1.3. El ladrón, el violador.	77
4.1.1.4. El muchacho, el hombre grande.	79
4.1.2. Los objetos de las representaciones.	80
4.1.2.1. Las manos, las piernas, el rostro.....	80
4.1.2.2. Las máscaras o antifaces, cuchillos, piedras y armas	81
4.1.3. Los contextos de las representaciones	82
4.1.3.1. La escuela.	82
4.1.3.2. La comunidad/ el barrio.	84
4.2. Develando las representaciones sociales de violencia que aparecen en la experiencia narrada de niños y niñas.....	86
4.2.1. Violencia directa – subjetiva.	86
4.2.2. Violencia cultural -Simbólica.	93
4.2.3. Para cerrar abriendo: la urdimbre de las violencias	99
4.3. Reflexión de maestras investigadoras: Una forma de reconfigurar la práctica pedagógica	100
4.3.1. El ritual, la escuela y la práctica pedagógica.	103
4.3.2. Un día en la escuela: una reflexión sobre algunos rituales que encarnan violencias.	107
4.3.3. El transitar de dos maestras investigadoras al corazonar la práctica pedagógica	113
5. Conclusiones y recomendaciones	118
5.1 Conclusiones	118
5.2 Recomendaciones	121
6. Referencias	124
Anexos.....	131
Anexo 1: Consentimiento informado para los rectores de las instituciones educativas .	131
Anexo 2: Consentimiento informado a padres de familia/acudientes de los niños y niñas	132
Anexo 3: Formato entrevista semiestructurada individual	133
Anexo 4: Formato grupo focal – colcha de retazos	134
Anexo 5: Formato del fotolenguaje	137
Anexo 6: Formato cartografía social.....	139
Anexo 7: Formato cartografía corporal.....	141

Lista de tablas

Tabla 1: El triángulo de las violencias según Galtung y visualizada en el contexto de las I.E. Manuela Beltrán Sede San José y Benjamín Herrera sede Santísima Trinidad.....	29
Tabla 2: Descripción de las técnicas interactivas	59
Tabla 3: Descripción de técnicas, instrumentos y análisis:	64
Tabla 4: Fases de la investigación	65

Lista de figuras

- Figura 1:** Neurona elaborada en la construcción del planteamiento del problema 31
- Figura 2:** Elaboración propia desde las concepciones de alteridad de Levinas (2002)..... 48

Lista de abreviaturas

PEI: Proyecto Educativo Institucional

MEN: Ministerio de Educación Nacional

I.E.: Institución Educativa

Resumen

En el contexto colombiano las violencias han marcado hitos históricos y culturales en la sociedad; la escuela no es ajena a estas realidades, pues son reflejo de lo que se vive; por lo anterior, esta investigación busca comprender las representaciones sociales sobre violencias que tienen algunos niños y niñas de dos instituciones educativas públicas de Medellín para la reconfiguración de una práctica pedagógica desde la alteridad.

La investigación se realizó desde el paradigma interpretativo, con método biográfico narrativo, haciendo uso de los grupos focales con técnicas interactivas.

Para el análisis de la información se empleó el enfoque paradigmático y categorial, permitiendo identificar en las narraciones expresiones recurrentes con relación a las violencias; en un primer momento se clasificaron y analizaron tres conceptos claves: sujetos, objetos y contextos de las violencias; un segundo momento develó las representaciones sociales desde las tipificaciones de violencias según los autores abordados y las expresiones narradas por los participantes; y un tercer momento surge a partir de la experiencia y reflexión de las maestras investigadoras.

Algunos hallazgos relevantes sobre las representaciones sociales de violencias, tienen relación con las violencias de género, las violencias directas o subjetivas, y prácticas que se naturalizan en las interacciones cotidianas desde la familia, barrio y escuela; se encontró que normalizan “violadores”, “hombres malos”, “el muchacho” y otros como sujetos peligrosos, nunca ellos como posibles agresores, suscitando la importancia del reconocimiento del Yo y del Otro desde la alteridad como fuente de interacción.

Palabras claves: violencias, representaciones sociales, experiencia narrada, práctica pedagógica y alteridad.

Abstract

In the Colombian context, violence has marked historical and cultural milestones in society, where the school is no stranger to these realities, as they reflect what is lived; Meanwhile, this research seeks to understand the social representations about violence that some children of two public educational institutions in Medellín have for the reconfiguration of a pedagogical practice from otherness.

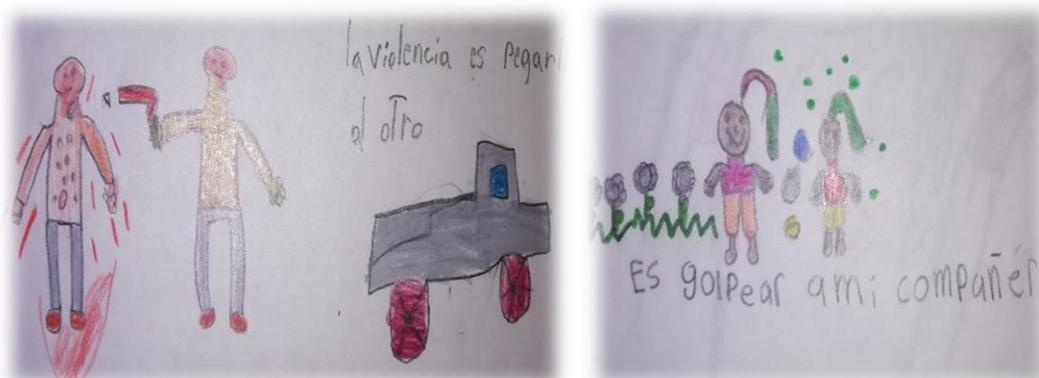
The research was carried out from the interpretive paradigm, with a narrative biographical method, using the focus groups with interactive techniques.

For the analysis of the information the paradigmatic and categorical approach was used, allowing to identify in the narratives recurrent expressions in relation to the violence; At first, three key concepts were classified and analyzed: subjects, objects and contexts of violence; A second moment revealed the social representations from the types of violence according to the authors addressed and the expressions narrated by the participants. And a third moment arises from the experience and reflection of the research teachers.

Some relevant findings on the social representations of violence are related to gender violence, direct or subjective violence, and practices that are naturalized in everyday interactions from the family, neighborhood and school; it was found that they normalize "rapists", "bad men", "the boy" and the others as dangerous subjects, never they as possible aggressors, raising the importance of the recognition of the Self and the Other from the otherness as a source of interaction.

Keywords: violence, social representations, narrated experience, pedagogical practice and otherness.

1.Introducción



Castaño, C. (2019). Fotografía colcha de retazos. I.E. Benjamín Herrera

“La lengua de la experiencia no sólo lleva la marca del hablante, sino también la del oyente, la del lector, la del destinatario siempre desconocido de nuestras palabras y de nuestros Pensamientos”.

(Bárcena, F., Larrosa, J., y Mélich, J, 2006, p. 257)¹

Las violencias en la sociedad son objetos de estudio e interés por parte de diferentes campos de conocimiento que buscan explicar y comprender este fenómeno, sin embargo, las situaciones asociadas a este tema no son lejanas al campo educativo y, de cierto modo, se le hace un reclamo a la escuela sobre sus acciones para hacerle frente, esta institución también se ha convertido en escenario y centro de interés para estudiarlas.

Para entender las violencias Galtung (1990) sintetiza tres tipologías “la violencia directa es un suceso; la violencia estructural es un proceso con sus altibajos; la violencia cultural es inalterable, persistente, dada la lentitud con que se producen las transformaciones culturales” (p. 154), con relación a lo anterior, Zizek (2009) las enuncia como violencia subjetiva, violencia objetiva y violencia sistémica, y, por su parte, Blair (2003) permite una contextualización de la

¹ El presente informe de investigación se escribió teniendo en cuenta las Normas APA sexta edición. ya que durante la escritura del informe se consideraron las normas APA que estaban en vigencia y estas son las solicitadas por el formato de la universidad

violencia en Colombia destacando los periodos donde ésta se ha agudizado y marcado hitos en la cultura y política del país.

Cotidianamente se identifican en la escuela situaciones y experiencias que se le asocian a las violencias y, usualmente, son pocas las investigaciones que tienen en cuenta a niños y niñas como participantes activos para abordar temas como este; es por ello que esta investigación buscó comprender las representaciones sociales sobre violencias que tienen niños y niñas de dos instituciones educativas públicas de Medellín para la reconfiguración de una práctica pedagógica desde la alteridad; dando lugar a un reconocimiento de las experiencias narradas de estos estudiantes, lo cual permitió dar a conocer otras formas de pensar y representar el mundo; así mismo, se vislumbró la normalización de ciertas prácticas en las formas de relacionamiento con los otros que se vuelven cotidianas en sus contextos y que están enmarcadas por algunas funciones de la representación social, la experiencia y el lenguaje de los sujetos participantes y de las maestras investigadoras.

De igual manera, la investigación orientó un proceso reflexivo a través de la pregunta ¿cómo la reconfiguración de una práctica pedagógica desde la alteridad permite comprender las representaciones sociales sobre violencias en las IE Manuela Beltrán sede San José y la IE Benjamín Herrera sede Santísima Trinidad? Esta cuestión dio lugar a la emergencia y narración de la experiencia de las maestras investigadoras en las que se identifica la alteridad como base para el relacionamiento e interacción con el Otro.

El informe de investigación se estructura en un primer momento con un rastreo de antecedentes investigativos que fueron seleccionados, atendiendo el tema de interés y a la población escolar, realizando una discusión con estos y sus elementos más generales, los cuales permitieron dar cuenta de la relevancia de la investigación, de la descripción del planteamiento del problema y el establecimiento de preguntas y objetivos de investigación.

En un segundo momento, se plantea una discusión teórica sobre las tipologías de las violencias con autores ya mencionados en líneas anteriores, además de las concepciones de representaciones sociales que orientaron el tema, y por su puesto la experiencia y la alteridad, que dan lugar a las particularidades de los sujetos y las formas en que se sienten y narran.

Para el tercer momento de este informe, se planteó todo el desarrollo metodológico que se enmarca en el paradigma interpretativo bajo el método biográfico narrativo; el diseño de los instrumentos de recolección de la información que estuvieron mediados por las técnicas interactivas de la investigación social y el enfoque para el análisis atendiendo a la corriente teórica de las representaciones sociales de Jodelet (1986) y Abric (2001).

En el cuarto momento se presenta el análisis y hallazgos de las representaciones sociales sobre violencias, canalizado por tres ejes centrales: los sujetos, los objetos y los contextos de las violencias, según lo encontrado en las expresiones de niños y niñas; además de la identificación de ciertas prácticas cotidianas que se asociaron a la tipificación de las violencias que se mencionó en un principio; y finalmente la experiencia de la reconfiguración de nuestra práctica pedagógica basada en la alteridad, dando lugar a la narración de la experiencia que nos llevó a repensar los senderos íntimos de las profesionales y las mujeres que somos, que leemos, estudiamos, sentimos, escribimos y vivimos el mundo.

1.1. Justificación

Las violencias son acciones de confrontación que han marcado la historia de las sociedades, en especial el contexto colombiano, quien en su devenir histórico se ha visto trasegado por diferentes manifestaciones e hitos de violencias, como: las luchas independentistas, el bipartidismo, el surgimiento de guerrillas, el narcotráfico entre otras; los cuales han generado

intereses y preocupación en diferentes disciplinas para su estudio, análisis y comprensión, como lo expresan Palomero y Fernández (2001)

a lo largo de los siglos se ha producido una fuerte polémica sobre el origen del comportamiento agresivo del ser humano, de forma que desde la religión (el mito del pecado original...), la filosofía, la psicología, la sociología, la antropología, la etología, la biología o la neurología... se ha intentado dar una explicación al fenómeno de la violencia. (p. 20)

De acuerdo con lo anterior, la educación y la escuela no son ajenas a este tema, así lo argumentan Echeverri, Gutiérrez, Ramírez y Morales (2014) cuando afirman que

las raíces de la violencia se reflejan en la escuela al ser un escenario en el que confluyen la realidad social y contextual. Dicho reflejo, a su vez, encuentra eco en la naturalización de la problemática en dos sentidos: la escuela como lugar donde se obvian los comportamientos y la escuela como lugar donde se medían los conflictos (p.126).

En este sentido y reconociendo la escuela como escenario donde se expresan diferentes formas de violencias derivadas de las realidades sociales, culturales y personales, esta investigación recobra importancia en la medida en que busca comprender las representaciones sociales sobre las violencias que tienen algunos niños y niñas de las I.E Manuela Beltrán sede San José y Benjamín Herrera sede Santísima Trinidad para la reconfiguración de una práctica pedagógica desde la alteridad. Además, ofrece la posibilidad de conversación y reflexión sobre problemáticas que poco se abordan a nivel curricular, también, abre la posibilidad de que los estudiantes expresen percepciones frente a las realidades y experiencias que viven, posibilitando que sus reflexiones puedan ir marcando camino para acciones que se orienten desde la alteridad.

Cabe aclarar que, las comunas² donde se localizan estas instituciones educativas son escenarios de diferentes dinámicas sociales, económicas, culturales y políticas, que, de forma directa o indirecta, influyen las formas de relacionamiento entre niños y niñas en el contexto escolar y social.

Por otro lado, la investigación se inscribe en un paradigma interpretativo con método biográfico narrativo, desde el cual se justifica esta investigación por el reconocimiento que se hará de las voces de niños y niñas, porque en ocasiones pasan desapercibidas sus apreciaciones, sus saberes, sus experiencias, sus representaciones sobre la vida y la realidad que habitan.

En consecuencia, reconocer las violencias como construcción cultural plantea el reto de reconfigurar la práctica pedagógica desde la alteridad para reconocer al Otro como sujeto de derechos e infinitamente diverso, lo cual implica una trascendencia para estar y relacionarse con el Otro y con lo otro; lo cual permitirá una práctica pedagógica basada en la alteridad y orientaría la construcción e implementación de una “justicia curricular”³ como lo nombra Mejía (2000) para que así, niños, niñas puedan visibilizar, reflexionar y accionar sobre las vivencias cotidianas de las violencias.

Esta investigación se inscribe en la línea de investigación de Pedagogía Social, de la Maestría en Educación de la Facultad de Educación, la cual remite a esa reconciliación entre lo social y lo escolar desde la posibilidad de soñar y construir otra escuela, de cara al contexto y al

² La distribución territorial del municipio de Medellín se agrupa en comunas, en este caso la investigación se desarrolló en las comunas: tres Manrique y quince Guayabal.

³ La justicia curricular, la nombra Mejía, M. (2000). Como aquellos contenidos que son importantes y hacen parte de la cotidianidad y realidad de los sujetos, y que poco o nulo se incluyen o se abordan como un contenido curricular que pueda ser discutido, reflexionado y aprendido de diferentes perspectivas. Ver más en el texto: Diseñar otra escuela desde la Educación Popular ciudadanos del mundo, pero también hijos de la Aldea, desiguales y excluidos. En Contexto & Educación. Editora UNIJUÍ p. 63-92

mundo de la vida. Además, contribuye a la reflexión académica y pedagógica sobre el tema de las violencias como maneras de aproximarse al estudio de la realidad política, social y escolar.

Por otro lado, como investigadoras y maestras se movilizó el interés por comprender las realidades de los contextos desde el devenir de la escuela y su relación con los haceres propios del maestro, quien estimula el pensamiento crítico, el fortalecimiento de los procesos de formación de subjetividades individuales y colectivas para la construcción y reconstrucción del tejido social⁴, además de apuntar a procesos de integración y reflexión para estos escenarios escolares y comunitarios. También se convierte en una forma de educar la esperanza y mantener la voluntad viva, de que algo se puede hacer desde la escuela y así transformar la experiencia de los sujetos que la transitan y a quienes permanecemos en ella.

Para entender esta realidad la investigación llevó a develar las formas de violencias, para reconfigurar una práctica pedagógica desde la Alteridad, y más desde el “corazonar⁵” y la posibilidad de tejer vida y construir tejido social. Además, permitió a los niños y niñas entender y explicar otras maneras de accionar en su cotidianidad escolar y social.

1.2. Antecedentes (Estado del Arte)

Es necesario advertir que las fuentes concurridas para el barrido bibliográfico son por lo demás disímiles y no pocas veces contradictorias en sus contenidos y conceptualizaciones, debido no solo a las diversas miradas disciplinares sino también a los variados enfoques conceptuales y teóricos de donde parten.

⁴ Tejido social lo entendemos como un entramado de relaciones e interacciones entre lo social, cultural, histórico, político y simbólico, que busca favorecer la cohesión y el intercambio planetario de las personas en la vida social.

⁵ Corazonar es un concepto trabajado por el antropólogo, músico y poeta Patricio Guerrero, que evoca a una propuesta que surge como respuesta ética y política ante la colonialidad del poder, del saber y del ser, es decir, corazonar es pasar lo que está en el pensar por el corazón, armonizando esa capacidad de razonar con la capacidad de sentir (Guerrero,2010, p.2)

Para la presente investigación se ha realizado un rastreo bibliográfico desde las bases de datos de la Universidad de Antioquia (Opac interno), Universidad de Medellín, Institución Universitaria de Envigado, Fundación Universitaria Luis Amigó, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Universidad Nacional de Colombia y la Universidad Santo Tomás. Además, las bases de datos internacionales Scielo, Redalyc, Dialnet, Google Académico. Se hizo uso de las palabras claves o descriptores: violencia escolar, violencia y educación, violencias.

En cuanto a la organización de los documentos (artículos de revista, libros, tesis doctorales, de maestría y pregrado, dossier) se clasificaron de acuerdo con el contexto internacional, nacional y local, identificándose que estas producciones se desarrollaron en un espacio temporal comprendido entre el 2001 hasta 2018 tiempo en donde se ha dado una producción académica recurrente frente al tema de interés.

1.2.1. Perspectivas de violencias: violencia escolar, violencia en la escuela y violencias escolares.

Para la categoría de violencias se emplearon como palabras claves, violencia escolar, violencias escolares, violencia en la escuela, escuela y violencia; esta búsqueda arrojó varias investigaciones que llevan a otros temas como el bullying, ciberacoso, agresiones, conflicto escolar, violencia política, violencias, entre otros, para ello se hizo una delimitación, teniendo en cuenta las dos palabras claves violencia y escuela dado que los otros temas mencionados no serán de interés central en esta investigación.

A nivel internacional, se seleccionaron 8 documentos; en los países donde se encontró mayor producción fueron Chile, México, Argentina, Venezuela y España.

Desde el ámbito nacional, se observan producciones a nivel de otros campos como la política, sociología y antropología; se eligieron 5 investigaciones, se logró identificar una producción desde el año 2001, el colombiano Enrique Chaux quien se destaca en la temática de la violencia en la escuela resalta la importancia del desarrollo de la asertividad y la empatía, además de otras investigaciones a nivel de posgrado que hacen énfasis en el tema de nuestro interés investigativo. En cuanto a la producción investigativa a nivel de ciudad, se lograron identificar 5 referencias que contribuyen a la presente investigación.

1.2.1.1. Mirada a las violencias escolares en el contexto internacional.

Las investigaciones rastreadas en Chile “*Sentido y Sinsentido de la Violencia Escolar: Análisis Cualitativo del Discurso de Estudiantes Chilenos*” García y Madriaza (2005), destacan que la pregunta por la violencia escolar sigue en aumento, “hace tres décadas se planteó como un problema disciplinar” (p.65) pero las investigaciones al respecto se limitan a las estadísticas y factores, dejando de lado las propias representaciones de los actores de la violencia. Al respecto argumentan que

Hay algo que nos quiere decir la violencia en las escuelas y que hemos dejado de escuchar en el permanente intento de extirparla de nuestros establecimientos. El límite que hemos establecido no ha servido para frenarla. La pregunta que se nos impone como investigadores, ya no es tanto la prevalencia del fenómeno o sus factores determinantes lo cual ya está medianamente respondido a nivel mundial con una extensa bibliografía cuantitativa (Flores y García, 2001), sino más bien, cómo entender la violencia escolar desde aquellos que la actúan y viven, y cuál es el sentido que le otorgan a ésta. Quizá comprendiendo el sentido desde dentro, desde ellos y no alejando y describiendo el fenómeno, podamos hacer algo más o quizá algo distinto, sobre la violencia y los que se violentan en nuestras escuelas. (p. 166)

En este orden, se observa que García y Madriaza (2005) destacan la importancia de elaboraciones discursivas y de representaciones sobre la violencia, por esta razón emplean una metodología desde lo cualitativo, que busca interpretar el fenómeno de la violencia en la escuela, a través del estudio de las representaciones de la violencia presentes en jóvenes de enseñanza media. Para este mismo año, ellos desarrollaron otra investigación titulada *Sentido y Propósito de la Violencia Escolar. Análisis Estructural del Discurso de Estudiantes Agresivos del Nivel Socioeconómico Alto*. Una de las interpretaciones que arroja este estudio se resume en

para la prevención y la intervención sobre el fenómeno de la “violencia escolar” debe tenerse en cuenta estas lógicas para poder interpelar a los jóvenes. No se trata de naturalizar sus discursos, ni de avalarlos, sino de captar su lógica para poder dialogar con ellos evitando, en lo posible, de caer en el repetitivo diálogo de sordos. (p. 57).

En este sentido, los autores señalan cierto vacío académico y encuentran otras formas de apostar para la comprensión de este tema, lo abordan desde un análisis cualitativo y estructural del discurso de un grupo de jóvenes de nivel socioeconómico alto de enseñanza media, “que fueron considerados por sus instituciones educativas como violentos o agresivos” (p.44).

García y Madriaza (2005), hacen referencia a un asunto importante para reflexionar, y es que “la idea de conflicto entre la reproducción cultural a través de la institución educacional (Bourdieu, 1977) y la resistencia con la que se opone el alumnado, parece ser fundamental para entender que la escuela en sí misma también es productora de violencia (Llaña, 2002; Magenzo y Donoso, 2000)” (p.43).

Por su parte en el contexto venezolano, desde la Universidad Rafael María Baralt, Arellano (2007) realizó el estudio “*La violencia escolar y la prevención del conflicto*”, ella alude a la violencia desde dos perspectivas

la violencia directa, que tiene un carácter personal, cara a cara, donde se utiliza la fuerza física o la palabra, como medio para resolver frustraciones y diferencias, mostrándose de diversas maneras: a nivel corporal, psicológico o moral, también se expresa contra objetos y ambiente. Barbeito y Caireta (2004, p.9), la definen como: “la actitud o el comportamiento que constituye una violación o una privación al ser humano de una cosa que le es esencial como persona (integridad física, psíquica o moral, derechos, libertades)” (p. 28).

Ella, sugiere métodos alternos de resolución de conflictos, como la negociación, mediación, acuerdos de mediación en la escuela.

Por otra parte, el artículo de revista, propuesto por Jiménez (2012) desde Universidad Autónoma del Estado de México, denominado *Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad*, comenta que

Hannah Arendt (2005) realizó un estudio sobre las bases teóricas de la violencia, concluyendo que ésta es la expresión más contundente del poder y surge de la tradición judeocristiana y de su imperativo conceptual de Ley. La violencia se enraíza en lo más profundo y original de nuestra sociedad occidental, esto es, en los principios más antiguos que fundaron nuestro pensamiento. (p. 15)

Jiménez, hace alusión a la violencia, siguiendo los planteamientos de Hannah Arendt como una expresión del poder y argumenta la siguiente postura,

el ser humano es conflictivo por naturaleza, pero pacífico o violento por cultura. La violencia del ser humano no está en sus genes sino en su ambiente, de forma que la Biología resulta insuficiente para explicar la violencia. Nadie es pacífico por naturaleza. La agresión es inevitable, no así la violencia. (p. 14)

En relación con el contexto mexicano, otra investigación, denominada *Una aproximación al análisis del contenido de las representaciones sociales sobre la violencia escolar en una escuela secundaria de la Ciudad de México*, en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Académica México, realizado por Baggini (2012) desde “el diseño cualitativo en donde se destaca la utilización de la entrevista, la observación y la revisión documental como las técnicas que permiten la elaboración de los datos y la teoría fundamentada como el recurso para la reconstrucción analítica del contenido de las narrativas” entiende la violencia escolar como

(...) aquellas relaciones interpersonales conflictivas que reiteradamente se desarrollan en el espacio escolar y que refuerzan los lazos de dominación con una lógica basada en la agresividad entre todos los integrantes de una comunidad escolar, lo que provoca procesos de victimización que se caracterizan por la alienación tanto de la víctima como del victimario. (Baggini, 2011, p.108)

Este autor, entiende la violencia escolar como una lógica de dominación caracterizado por la alienación lo cual implica una determinación de poder, y expresa:

la violencia como tal inhibe, además, la comunicación, la posibilidad de acuerdo y entendimiento entre las partes en conflicto y aunque puede ser un instrumento de transformación de las estructuras sociales (las revoluciones son un ejemplo de los mencionado), la deshumanización que lleva su ejercicio la ubica en una manifestación esencialmente no social. En definitiva, la violencia cancela los lazos sociales. (Baggini, 2012, p. 108)

El hecho de que se cancelen los lazos sociales de una comunidad genera una brecha desde la cual se podrían derivar muchos otros conflictos y por ende manifestaciones continuas de violencia.

Desde Argentina, en la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, González (2014), realiza la investigación: *Revolución y Violencia: ¿Utopía O Construcción Posible?* Desde el cual se desarrolla un abordaje teórico de los usos actuales de la violencia y los ideales de revolución implicados en esas intervenciones, teniendo como referentes algunas situaciones sociales y políticas. El autor alude a que “la violencia entonces es intrínseca a la sociedad, reafirmando la idea de Marcuse, y es necesaria para establecer o promover derechos y valores éticos y morales de los individuos y de la sociedad” (p. 80).

Al respecto González (2014) plantea que para el inicio del siglo XX algunas instituciones se caracterizaban por tratar situaciones problemas y de alguna forma interviene para dar una solución no violenta, en cambio otras entran en decadencia por la presencia latente de la violencia.

Conviene decir, que otra investigación propuesta desde Chile, *Las violencias escolares en el escenario educativo chileno. Análisis crítico del estado del Arte* por Neut (2017) hace referencia a las violencias en plural, porque desde sus planteamientos se expone que

en algunos casos se habla de distintos factores operantes en la violencia social y/o escolar e incluso se puede inferir la preexistencia de una concepción que distingue distintas violencias, más, ninguno delimita rigurosamente la existencia de múltiples tipos de violencia, ni expone la especificidad de aquellas que se entrecruzan en el espacio escolar. (p. 229)

Neut (2017) logra clarificar la postura frente a las violencias, identificando “tres figuras principales: la violencia de la escuela, la violencia entre pares y la violencia contra la escuela” (p. 232). Es de resaltar que el artículo se realizó a partir de

una revisión de las matrices teóricas preponderantes que se han ocupado de su análisis y la delimitación de múltiples lógicas o figuras de la violencia que emergen y se reproducen en las escuelas. La constatación de esta pluralidad de figuras permitirá clarificar y, al mismo tiempo, ampliar el espectro de investigaciones y líneas interpretativas abocadas al estudio de la violencia escolar en Chile. (p.9)

Se destaca que desde Chile se ha venido construyendo una producción significativa a nivel académico sobre el tema de las violencias y la paz, como un referente importante a partir de la experiencia acontecida antes, durante y después de la Dictadura.

Desde Argentina, se desarrolla el ensayo *Los sentidos de la violencia escolar* por Baeza. y Sandoval. (s.f.), se llega a este texto, porque otros autores a nivel local hacen referencia a las reflexiones que en este se exponen, por lo tanto, se destaca que

la escuela no es el único lugar de violencia, es acertado pensar que ella sería un lugar privilegiado donde la sociedad puede verse a sí misma y ver su violencia. ¿Por qué este privilegio de la Escuela como ventana de la violencia de la sociedad? Probablemente porque frente a la violencia en la Escuela la sociedad no reacciona de la misma manera que frente a la violencia en otros lugares. La violencia en la calle, en el estadio o en otros lugares, se la reprime, se le sanciona, se la juzga y, cuando se puede, se la encarcela. Sin embargo, en la Escuela no (todavía). (párr. 3.)

En este sentido, la violencia no es solo una preocupación de la escuela, sino que es también preocupación de otros ámbitos sociales y políticos, que es importante analizarlos para tener en cuenta cómo las formas de atención de las violencias se configuran de acuerdo con el contexto o con el sujeto.

1.2.1.2. Mirada a las violencias escolares en el contexto nacional.

A nivel nacional se rastrearon 5 investigaciones, en un espacio temporal comprendido entre el 2001 y el 2016. Se reconoce para el 2001 la investigación realizada por el doctor en educación Enrique Chaux, nombrada *agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia*; en esta presenta el análisis realizado a los mecanismos mediante los cuales la violencia en el contexto en el que crecen los niños puede llevar al aprendizaje de distintos tipos de comportamientos agresivos, comportamientos que a su vez contribuyen a la reproducción de la violencia en el contexto, formando así el ciclo de la violencia.

Asimismo, esta investigación pone en evidencia la trayectoria del ciclo de la violencia, en relación con la agresión reactiva y la agresión instrumental, en donde la agresión reactiva surge como respuesta defensiva ante una agresión percibida o real y la agresión instrumental funge como instrumento para conseguir un objetivo sin ninguna provocación previa.

De la misma manera, este interés por comprender la violencia desde el contexto, convocó en el 2008 a la doctora en educación Bárbara García Sánchez a desarrollar la investigación *Familia, escuela y barrio: un contexto para la comprensión de la violencia escolar*, esta investigación referencia que la familia o la escuela reproducen relaciones de violencia, el desencuentro entre padres, madres y maestros se complejiza, haciendo aún más difícil la comprensión, la intervención y la prevención de dichas relaciones violentas, reforzando pautas inadecuadas, refiriendo que

las violencias impulsivas o difusas son el resultado de conflictos y estrategias individuales. Éstas pertenecen al ámbito de la vida cotidiana, de los espacios privados, de las relaciones íntimas o de pequeños grupos. Caben en nuestra categorización grupos semiorganizados u organizaciones de jóvenes cuyo fin explícito no es el ejercicio de la violencia ni el beneficio económico, pero que frecuentemente se ven involucradas en situaciones de violencia o de conflicto con la legalidad. (García, 2008, p. 112)

La problemática anterior conlleva a la sociedad a analizar los escenarios de socialización familiar, escolar y barrial, puesto que se presume que es allí donde se reproducen las relaciones que en algunos casos se expresan a través de formas violentas y que se manifiestan en las interacciones de la vida cotidiana, como es la escuela.

Por otro lado, en la investigación de tipo etnográfico realizada por Ruby Gärtner en el 2010, llamada *Representaciones de violencia y paz que los niños y las niñas significan a través de los noticieros de televisión: estudio con alumnos y alumnas de grado 5° de primaria del Instituto Cultural Riosucio*, se analiza cómo la configuración de las representaciones sociales de los niños y las niñas evidencia directa o indirectamente los elementos de la cultura y de los modos como se han establecido las formas de poder y de lo político; las representaciones de violencia y de paz

suscribe la aceptación o rechazo que se tiene del Otro y lo otro, recurriendo a elementos propios de la personalidad generando prejuicios, discriminaciones y exclusiones. Aspecto que Gärtner apunta, refiriendo que

las representaciones sociales estructuran los aspectos afectivos de la vida colectiva por medio de una red de significaciones, es decir, de una producción colectiva de sentido; y es este sentido o mejor sentimiento compartido lo que da cohesión a los grupos sociales, pues al proveer de un sistema de interpretaciones y de valoraciones provoca una adhesión afectiva, capaz de ahormar las conductas o motivar la acción. (Gärtner, 2010, p.56)

La autora concluye, que la interpretación de las representaciones de violencia y de paz son simultáneamente una introducción en el universo de las ideas y en la dimensión de las pasiones y su secreta alianza con el poder y con lo político, pues son en estas esferas en donde directa o indirectamente se le proporciona al individuo bases para interactuar en la esfera social.

En este sentido, el papel preponderante del poder y lo político referenciado en líneas anteriores que sirve como elemento argumental en lo abordado en el 2011 por Oscar Forero Londoño en su proceso de investigación: *La violencia escolar como régimen de visibilidad*, investigación que aborda los discursos sobre la violencia escolar como regímenes de visibilidad que se construyen históricamente; retomando a Chauv (2002) menciona que “todos los estudios indican que los niños que viven en contextos violentos tienen una mayor probabilidad de desarrollar comportamientos más agresivos que aquellos en contextos más pacíficos” (p.48); permitiéndose enunciar que ante esta realidad la escuela pocas veces provee herramientas a sus estudiantes para enfrentar estas situaciones en la vida real, lo cual hace necesario la aparición de propuestas educativas orientadas en el desarrollo de habilidades sociales y construcción de ciudadanías, puesto que, de no darse esta formación en las escuelas se estaría posibilitando

espacios de génesis de violencias relacionadas con contextos sociales más amplios, como son los lugares donde habitan los estudiantes.

Por último, dándole una mirada a la violencia desde el conflicto armado colombiano se identificó la investigación realizada en el 2016 por Angélica Padilla y Angela Bermúdez, llamada *Conflicto y desnormalizar la violencia: retos y posibilidades de la enseñanza crítica de la historia del conflicto armado colombiano*, investigación en la que se explora la contribución que puede hacer la enseñanza de la historia a procesos de educación para la paz en la escuela, específicamente en el abordaje de la historia del conflicto armado colombiano, esto a partir del análisis de narrativas sobre el conflicto presente en algunos textos, como: ¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad del grupo de memoria histórica (2013); en esta investigación se identificó y analizó su estructura narrativa, causas de la violencia y la experiencia de las víctimas a partir de 4 categorías de indagación crítica (planteamiento del problema, escepticismo reflexivo, multiperspectividad y pensamiento sistémico) con el fin de determinar cómo se puede contribuir en el fomento de una comprensión de la violencia política, culminando con la presentación de sugerencias para la enseñanza de la historia en el marco de una educación para la paz que promueva en los estudiantes reflexiones favorables en cuanto a la deslegitimación de la violencia y a la no repetición de esta.

1.2.1.3. Mirada a las violencias escolares en el contexto local.

A nivel de ciudad se eligieron 5 investigaciones que tienen afinidad con el tema de interés, en la Universidad de Antioquia, en el año 2011, se desarrolló la investigación *Representaciones sociales sobre la Violencia: los niños y niñas escriben sobre la violencia. Un Estudio de caso*, a cargo de las licenciadas en pedagogía infantil Chaurra y Castaño (2011). En esta, ellas plantean la importancia de analizar los efectos de la violencia a nivel psicológico, y acuden a los aportes de Bourdieu (2000) quien desarrolla el concepto de violencia simbólica, esta es entendida como

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. (p.80)

Cabe señalar que, en esta investigación, en los resultados se identifica que los relatos de los niños y niñas, el ámbito familiar y contexto barrial son imprescindibles, “expresan una serie de matices como: familia, modalidades de daño, instrumentos, actores barriales, muerte” (p.170).

Por otra parte, y desde un contexto externo a la escuela, La Corporación Región elaboró en 2012 una recopilación titulada *Diálogo trasatlántico sobre: el conflicto, la paz, distintas formas de relación social, la mediación comunitaria y la seguridad humana*, desde la cual el equipo de profesionales en liderazgo de Luz Amparo Sánchez, comparten enfoques conceptos y discusiones sobre la transformación de conflictos, la mediación comunitaria, la seguridad humana, distintas formas de relación social, producto de un diálogo transatlántico.

Desde esta investigación se plantea una diferencia entre la resolución de conflictos, la cual tiene como propósito la eliminación de los conflictos, en cambio la transformación de estos supone generar cambios mediado por un proceso de mediano y largo plazo, en palabras de Sánchez (2012) “En general, el principio orientador desde la perspectiva de la transformación de conflictos es “Reducir la violencia y aumentar la justicia”, es el propósito de la transformación de los conflictos” (p. 4).

Asimismo, desde la Universidad de Antioquia, Echavarría y Echeverry (2013) desarrollaron la investigación *Representaciones sociales sobre diversidad y transformación de prácticas escolares violentas*. Realizado bajo el paradigma de investigación cualitativa y el enfoque de investigación colaborativa que la describen como: (...) cuando un grupo de

profesionales realizan acuerdos, comparten conocimientos, hacia la solución de un problema y trabajan de forma colaborativa hacia la superación de la dificultad y la producción de nuevos conocimientos” (p. 60).

De esta investigación se destaca la posibilidad de transformación como

el reconocimiento de que se está haciendo daño a los y las demás. La mirada atenta para demostrar que hay violencia en otras y la mirada atenta para evitar cometer esos actos de violencia. El mirarse desde sí mismos y desde los otros, profundizando en esa mirada para reconocerse como un ser que ejerce actos de violencia. (p. 119)

La investigación de la Universidad Católica Luis Amigo, liderada por Echeverri, Gutiérrez, Ramírez, y Morales (2014). *Hacia una construcción del concepto violencias escolares*, la desarrollaron bajo la metodología de investigación cualitativa en su modalidad de investigación documental, donde logran destacar una concepción plural de las violencias escolares y otras maneras de manifestarse. Respecto a la violencia comentan

la violencia, materializada en el ámbito escolar, ha sido tratada como inherente al comportamiento humano y como fenómeno desde la perspectiva del sujeto, desarrollada por Madriaza y García (2005b). Palomero y Fernández (2001) plantearon que la violencia ha sido centro de discusión por su origen mítico, antropológico, psicológico, entre otros. Estos aspectos, que conforman las raíces de la violencia, se reflejan en la escuela al ser un escenario en el que confluyen la realidad social y contextual. Dicho reflejo, a su vez, encuentra eco en la naturalización de la problemática en dos sentidos: la escuela como lugar donde se obvian los comportamientos y la escuela como lugar donde se medían los conflictos. (Echeverri, Gutiérrez, Ramírez, y Morales, 2014, p. 126).

Por otra parte, la investigación del profesor Cuervo (2015), titulada: “*Violencia directa en los currícula de instituciones educativas emplazadas en contextos de conflicto armado*”, se desarrolló en la ciudad de Medellín, específicamente en la Institución Educativa Rural Santa Elena y la Institución Educativa Pedro Claver Aguirre, respaldada desde la Universidad de Valencia, España.

Esta investigación se realiza desde un corte mixto y el encuadre de un estudio de caso múltiple, él propone tres etapas, la primera de orden cuantitativo de exploración, “que buscaba apreciar el grado de correspondencia de contenidos curriculares” la segunda fase denominada profundización “pretendió ampliar la información recopilada en la primera fase, profundizando en aspectos atinentes a las creencias y concepciones de los maestros en dicha inclusión de contenidos y la realidad de los *currícula*⁶ del moldeamiento curricular en los centros estudiados.” y una última fase de “síntesis y reconstrucción” de la información recopilada la cual posibilitó:

(...) encuadrar y triangular los análisis llevados a cabo, por vía de las distintas fuentes de información que se tuvieron en cuenta (lineamientos curriculares estatales, libros de texto, proyectos educativos de centro, unidades didácticas, mallas curriculares y narrativas de maestros y maestras) (Cuervo, 2014, p. 14)

Teniendo en cuenta algunos hallazgos, Cuervo (2014) comenta que

(...) la violencia en su cara armada, puede ser un factor que no sólo habita la periferia de los centros escolares que la padecen, sino que también pueden penetrar sus efectos al interior de la escuela vía el currículum. Ello, con la capacidad de

⁶ Palabra en cursiva por el autor.

neutralización que tiene esa misma violencia en las intencionalidades educativas que están circunscritas al currículum y que tratan de paliar los fenómenos de violencia que padece la ciudad de Medellín y los barrios donde se encuentran ubicados los centros educativos estudiados. (p.392)

En este punto se destaca que la violencia armada se invisibiliza desde el currículum, esto lleva al autor hablar de *currículo proscrito*⁷. En este caso, sugiere la necesidad de vincular la violencia como un contenido curricular al interior de las instituciones educativas como forma de reconocer a historia y el conflicto subyacente en los contextos.

1.3. Planteamiento del problema

A finales del siglo XIX y principios del siglo XX en Medellín, se da el apogeo de las nacientes industrias y por ende un aumento poblacional, pues los habitantes y vecinos veían la ciudad como una oportunidad para empezar una vida con mejores condiciones económicas, sociales y políticas, además, era una posibilidad para huir de las violencias que acontecían en el campo colombiano. Para mediados del siglo XX, la situación se complica, debido al incremento de la población, evidenciándose en las décadas de los 50° y 60° un tresdoble de la población, generando que las ciudades crecieran “en un 96 y 98% mediante un proceso de autoconstrucción ilegal que representa la continuación en la urbe de la lucha campesina por la tierra” (Jaramillo, Ceballos y Villa, 1998, p. 30).

⁷ Respecto a este concepto, Cuervo (2015, p.84-96) dedica un apartado en su tesis doctoral para explicarlo. Por ejemplo, hace referencia a el concepto de: currículum nulo o negado, dice el profesor Antonio Bolívar Botia en Bolívar, Mata y Rodríguez (2006), se refiere a aquellos aspectos excluidos y ausentes del propio currículum, retomando para tal explicación el trabajo de Arrieta de Meza y Meza (2001) en donde se expone toda una gama de variantes o niveles del mencionado concepto de currículum nulo asociado a diversas causas, entre otras, el currículum nulo por omisión, por frondosidad, por preferencia del docente, por falta de incentivo, por falta de preparación del propio docente, por desfase del conocimiento, por superficialidad o por tradición, entre otras causas. (p. 86)

Según Jaramillo et al (1998), este crecimiento desmesurado tanto de la población como la ocupación del territorio también generó brechas y conflictos entre vecinos y barrios. Para la década de los 80° y 90° Medellín presenta un incremento en los índices de violencias y conflictos, pues la presencia de grupos armados, bandas delincuenciales y narcotraficantes habían iniciado su control en la ciudad; conllevando a perder el ideal de ser una mejor oportunidad desde el ámbito laboral y de vida. A esto, se le agrega el descuido por parte del Estado frente a las problemáticas que se venían presentando por la falta de inversión en salud, educación, cultura y empleo para los ciudadanos, además del auge del cartel de Medellín⁸, que se convierte en un factor decisivo en la transformación del panorama de criminalidad urbana, ya que “propicia la emergencia de nuevos actores de violencia, sicarios y bandas, y la generalización de las muertes violentas, factor que consagra pronto a Medellín como la ciudad más violenta del mundo” (Jaramillo et al., 1998, p. 47).

Se debe agregar que, la presencia de los conflictos y violencias se convirtió en una forma de herencia a nivel local y nacional; en donde los diferentes escenarios educativos no estuvieron ajenos pues los sujetos que integran la sociedad son los mismos que conforman una comunidad educativa⁹, desde la que se tejen relaciones que trascienden los muros de la escuela. Como es el caso que abordamos en este proceso investigativo en la comuna 3, barrio Manrique Oriental y la comuna 15 Guayabal, barrio Trinidad, lugares donde se ubican respectivamente las Instituciones Educativas Manuela Beltrán sede San José y Benjamín Herrera sede Santísima Trinidad donde laboramos como docentes e investigadoras.

⁸ El cartel de Medellín fue una red organizada de proveedores de drogas y contrabandistas, originario de la ciudad de Medellín, Colombia. El cártel funcionó en Colombia, Bolivia, Perú, América Central, Estados Unidos, así como Canadá e incluso de Europa a lo largo de los años 1970 y 1980. Esta organización recibió el nombre de "cartel" ya que tenía un esquema de operación en el cual los distintos empresarios compartían recursos tales como rutas, pero manejaban separadamente sus negocios (EcuRed, 2004)

⁹ Entiéndase por comunidad educativa a los estudiantes, padres de familia, acudientes, vecinos, docentes y directivos docentes

A continuación, se describe las características de los barrios e instituciones antes mencionadas. La historia del barrio Manrique Oriental se relata a partir de la experiencia de una de sus primeras habitantes así:

Doña Lucía llegó a esta ladera de Medellín cuando tenía siete años, en 1937, porque su familia fue obligada a abandonar la finca donde vivían en Fredonia, Antioquia, debido a problemas de su padre con los vecinos por los linderos de la propiedad. (Castañeda, 2018, párr. 3)¹⁰.

Asimismo, y siguiendo la misma fuente, lo que es hoy Manrique Oriental, era una gran hacienda llamada la Favorita que pertenecía al señor Tomás Muñoz, para ese entonces, la familia heredera dejó un pedazo de tierra sin lotear, con la idea de que allí se construyera la plaza del barrio; en dicho lugar se construyó El Parque Gaitán como se conoce hoy en día, sitio obligado para transitar, por quienes visiten esta I.E¹¹ Manuela Beltrán y por donde circulan las rutas de transporte hacia la parte alta de Manrique.

Para la década de los años 50, época conocida como “la más violenta en el país” (Castañeda, 2018), las disputas entre liberales y conservadores también se vivían en esta zona de la ciudad; según recuerda Jesús y doña Lucía “al barrio llegaban conservadores de Bello, San Vicente e Itagüí con la intención de atentar contra los líderes liberales, pero los vecinos los confrontaban con piedras y palos.” (Castañeda, 2018, párr.9). Estos relatos nos dan una idea de lo que ha sido la historia del barrio y de sus habitantes, además de la presencia de violencias que se dieron en su consolidación, y en las décadas posteriores de la emergencia del narcotráfico.

¹⁰ Este es un artículo que hace parte del proyecto Hacemos Memoria “Proyecto fruto de un convenio de cooperación entre la Universidad de Antioquia y la Deutsche Welle Akademie. Su propósito general es capacitar y acompañar a los periodistas en ejercicio de las regiones de Antioquia en el cubrimiento del conflicto y la construcción de la memoria histórica local, sean sus medios de prensa, radio, televisión o internet. Recuperado de <http://hacemosmemoria.org/2018/04/09/parque-gaitan-la-huella-de-un-pasado-rojo-en-manrique-oriental/>

¹¹ I.E corresponden a las siglas de Institución Educativa

Al sur de la ciudad el barrio Trinidad, o bien conocido como Barrio Antioquia, teje su historia desde 1910, como es relatado en el artículo “*Trinidad, cambió de nombre y de vida*” (Vásquez, 2010).¹² Poco a poco se fue poblando por campesinos provenientes del suroeste antioqueño y por personas a las que se le fueron entregando pequeños terrenos a cambio de trabajos; situación que fue llevando a que el avance económico y social en este barrio fuera mucho más lento al resto de la ciudad, según el informe referido anteriormente. Este fenómeno empeoró en 1951, donde el alcalde Luis Peláez a través del decreto 517 declaró al barrio como la única zona de tolerancia de la ciudad, esto implicó que en este lugar se desarrollarían actividades ligadas con la prostitución y los servicios de diversión y esparcimiento (licoreras y juegos de azar) de manera controlada; lo que a corto plazo llevó al deterioro de las casas, al cierre de las parroquias y escuelas, y a la aparición de una serie de problemáticas sociales como expresiones de violencias, la drogadicción y la prostitución, que en contraparte generó un masivo desplazamiento de sus habitantes a otras partes, con el fin de buscar una mejor calidad de vida.¹³

Las problemáticas sociales descritas, se acrecentaron significativamente en los 70s (Carrillo, Valencia y Velásquez, 2017)¹⁴, pues el contrabando hizo su aparición como actividad económica principal; para finales de esta década el Barrio Trinidad¹⁵ llamó la atención de los narcotraficantes Pablo Escobar, Jorge Mico y Griselda Blanco, convirtiendo el barrio en el centro de operaciones del narcotráfico en Medellín, “Barrio Antioquia fue una especie de oficina para Escobar y uno de los principales centros de expendio de la Ciudad de Medellín.” (Carrillo et al., 2017, párr. 32)

¹² Artículo Digital: Vásquez, J. (2010). Trinidad, cambió de nombre y de vida. El Mundo. Recuperado de <http://www.elmundo.com/portal/pagina.general.impresion.php?id=165858>

¹³ Artículo Digital: Restrepo, V. (2018). La otra historia de barrio Antioquia. El colombiano. Recuperado de <http://www.elcolombiano.com/antioquia/historia-del-barrio-antioquia-de-medellin-CX8990224>

¹⁴ Carrillo, M; Valencia, P & Velásquez, J. (2017). Barrio Antioquia, bajo la sombra de Pablo Escobar. Recuperado de <http://www.ciudadsur.co/2019/02/21/la-otra-cara-del-narcotour-en-envigado-y-medellin/>

¹⁵ El Barrio Trinidad anteriormente se llamaba Barrio Antioquia y el cambio de nombre se dio como una forma de reivindicar la historia local pero aun así sus pobladores y la sociedad en general lo continúan asociando con su nombre anterior

Asimismo, Carrillo et al. (2017) en el informe “Barrio Antioquia, bajo la sombra de Pablo Escobar” señala que estos narcotraficantes crearon laboratorios para el procesamiento de las drogas y trazaron las rutas para el tráfico de los cargamentos fuera del país, aprovechando su historia de zona de tolerancia, además de su cercanía al aeropuerto local Olaya Herrera. Legado del narcotráfico que hasta el día de hoy sigue vigente, pues según informes de las Fuerzas Armadas presentados en 2016, en el barrio Antioquia se encuentra 14 de las plazas de vicios más importantes de la ciudad de Medellín, y en la cotidianidad se hace evidente la herencia que dejó el cartel de Medellín.

Lo expuesto en párrafos anteriores describe algunas condiciones que han identificado a los barrios, en las líneas siguientes se presentan características de las I.E. que se ubican en ellos y se convirtieron en los lugares de la investigación.

De acuerdo con lo anterior, la historia de la I.E. Manuela Beltrán, inició sus labores educativas en una casa del barrio Manrique Oriental en el año 1954. En noviembre 28 de 1959 por Ordenanza No. 21 se le dio carácter oficial como escuela Manuela Beltrán, y en el año 2002 se fusiona con la que era Residencia Social San José (PEI, 2017)¹⁶ y adoptan el nombre como se le conoce actualmente. Se propone como misión “Formar personas autónomas que vivencien la sana convivencia respetando la diversidad y apropiándose de los conocimientos para generar acciones de transformación personal, social y cultural.” Ligado a esto se visualiza en el 2023 como “una institución reconocida por su calidad humana y académica, formación técnica, eficientes procesos de desarrollo organizacional y proyección social.” (PEI, 2017). En la sede alterna de la institución (sede San José) se atiende los grupos desde Preescolar hasta grado 3° y programa de modelos Flexibles (Procesos Básicos y Aceleración) lugar donde se encuentra parte de los participantes de esta investigación.

¹⁶ PEI: Estas siglas corresponden al Proyecto Educativo Institucional según el cual el decreto 1860 de 1994 es “la carta de navegación de las escuelas y colegios, en donde se especifican entre otros aspectos los principios y fines del establecimiento” (Ministerio de Educación Nacional). Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-79361.html>

Por su parte, la I.E Benjamín Herrera, como se refiere en el Manual de Convivencia Escolar (2016-2018), tuvo sus inicios en 1966, donde algunos líderes cívicos del barrio, sacerdotes de la comunidad y los directores de las escuelas del sector, inquietos por la apremiante necesidad de un establecimiento de bachillerato para sus hijos, se dedicaron a gestionar ante la Asamblea Departamental esta necesidad, pues consideraban que con la creación de un liceo se le permitiría a los jóvenes del sector alejarse del narcotráfico, las violencias y la prostitución. En razón de ello, el 22 de febrero de 1967 se inaugura el “Liceo Departamental Benjamín Herrera” en 1970 mediante el Decreto Departamental N°044 se crea la escuela Santísima Trinidad, la cual tenía como propósito atender a los niños y niñas que habitaban los lugares cercanos al aeropuerto Olaya Herrera, y es tan solo hasta el 2002 donde a partir de la Resolución 16309 de la Secretaría de Educación y Cultura de Antioquia, se fusionan el Liceo Benjamín Herrera y la escuela Santísima Trinidad, creándose la I.E. Benjamín Herrera con una sede, la Sección Santísima Trinidad, espacio en donde también se desarrolló esta investigación. En cuanto al horizonte institucional, la I.E. Benjamín Herrera se misiona como una

Institución incluyente, comprometida con la formación integral: relacionada con el ser, el saber, el hacer y el convivir. Fortaleciendo el pensamiento de los procesos crítico-sociales que permiten a las personas trascender y transformar el contexto donde se desenvuelven en pro del bien común; esto permite que para el 2020 se visiona como una institución con egresados íntegros, autónomos, críticos y reflexivos, con una formación humanista, académica y técnica que les permita identificarse como ciudadanos solidarios, comprometidos y competentes para los espacios que habitan (Manual de convivencia, 2016-2018, p.16).

Cabe señalar que, las I.E. mencionadas son de carácter público; además se localizan en comunidades que han sido afectadas por situaciones de violencias subyacentes al narcotráfico, vandalismo, delincuencia, desplazamiento, desempleo, prostitución, pobreza entre otros; en

respuesta a estas situaciones desde sus PEI, buscan ofrecer formación integral para sus estudiantes enfocadas en el mejoramiento de la convivencia.

En este sentido, al llegar a estas I.E. como docentes en propiedad de Básica Primaria hace aproximadamente cuatro años, se reconocen las situaciones descritas anteriormente, identificando que son comunidades afectadas por violencias y conflictos. Desde la cotidianidad escolar se observa que algunas de las relaciones entre los niños y niñas están mediadas por gritos, sobrenombres, golpes, hurto, daño de útiles escolares, entre otras; estas conductas o comportamientos son utilizadas para resolver cualquier situación de desencuentros con el otro.

De ahí que, los comportamientos de los estudiantes reflejen, de algún modo, las vivencias que les provee el contexto; pues cotidianamente se encuentran inmersos en situaciones de maltratos físicos y psicológicos, asesinatos, violencia intrafamiliar, abuso de menores, abandono familiar, privación de la libertad, consumo y venta de estupefacientes, fronteras invisibles, entre otras. Los anteriores hechos se registran en el diálogo cotidiano con las familias y estudiantes, en el observador del estudiante¹⁷, la hoja de vida o diagnóstico de grupo realizado a lo largo del año escolar a cada uno de los estudiantes de las instituciones mencionadas.

De este modo, las dinámicas propias de los contextos, que se ven reflejadas en estas I.E, así como lo enuncia Tello (2002) “las escuelas, como instituciones que reproducen el orden social, no pueden pensarse de manera aislada, en ellas se reflejan problemas y fortalezas” (p.1); es decir, la escuela y el contexto de los estudiantes se encuentran interconectadas y las situaciones que ocurren en cada una de ellas siempre traspasan esas paredes.

¹⁷ El observador de los estudiantes es un libro donde se hace registro del seguimiento académico y comportamental de cada estudiante además de que registran eventualidades familiares que influyen en el proceso de formación de los estudiantes además de que se convierte en un instrumento de lectura de las performativas de la escuela, al igual que las hojas de vida y las caracterizaciones de los grupos.

También, se observan aspectos desde la imitación de conductas de adultos y de los estereotipos que generan las series, películas y videojuegos a los cuales acceden niños, niñas y adolescentes; sin dejar de lado, el rol de la escuela con un currículo aislado a estas realidades de un contexto social y local. Al respecto Cuervo (2015) concluye que

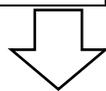
La violencia armada no se aborda de manera adecuada en sus programaciones de aula, ni en la programación curricular de su centro, por cuanto sus prácticas de diseño curricular, si bien incluían algunos contenidos sobre violencia, terminaban siendo acotaciones morales sobre la misma y no un ejercicio concreto de abordaje de contenidos que ayudaran a conocer ampliamente dicho fenómeno. (p.392)

Al mismo tiempo, se identifican otras situaciones que se estructuran en la tipificación de las violencias de Galtung¹⁸ (1969), a saber, escasas estrategias de los estudiantes para interactuar y comunicarse (miedo de hablar en público, hablar en tono de gritos), agresión física al otro aludiendo que son juegos, dificultades para el aprendizaje por desnutrición, ausencia de acompañamiento por parte de la familia en el aprendizaje y en la salud, el incumplimiento de las normas institucionales (por desafío a la norma, exceso o falta de autoridad). Además, se puede observar casos de familiares de niños y niñas privados de la libertad, actitudes y comportamientos donde se percibe cierta normalización de agresiones (pellizcos, golpes, calvazos –golpes secos en la cabeza-, sobrenombres, zancadillas, apodos, palabras despectivas o vulgares etc.); seguido de esto, poca apropiación frente a los deberes y derechos (incumplimiento a las normas institucionales, abandono familiar evidenciado en la poca asistencia a reuniones, acompañamiento en el desarrollo de actividades escolares, entre otros), esto ligado a situaciones de segregación y rechazo (homofobia, racismo, machismo, nacionalismo), exaltación de modelos sexistas y agresiones imperantes.

¹⁸ La tipificación de las violencias por Galtung se comprende desde el triángulo de las violencias, que lo conforman la violencia directa (son visibles), estructural (invisible – negación de necesidades) y cultural (invisible – legitima las otras dos) - Ver mayor profundización en marco conceptual.

Tabla 1: El triángulo de las violencias según Galtung y visualizada en el contexto de las I.E. Manuela Beltrán Sede San José y Benjamín Herrera sede Santísima Trinidad

	Necesidades de supervivencia	Necesidades de bienestar	Necesidades identitarias	Necesidades de libertad
Violencia Directa	Asesinatos	Enfrentamientos verbales y físicos Abandono familiar	Comportamientos agresivos, imitación de conductas de adultos	Privación de la libertad familiares Maltrato intrafamiliar
Violencia Estructural			Estereotipos de Tv y videojuegos	Desplazamiento urbano e interurbano Migración ¹⁹



Violencia Cultural

Galtung, J. (1990). La violencia: cultural, estructural y directa: Capítulo 5. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832797>

Cuadro (con base en lo propuesto en el triángulo de la violencia de Galtung) para la comprensión y ubicación de los diferentes tipos de violencias emergentes en los contextos escolares parte de esta investigación.

Las anteriores situaciones, desde la cotidianidad escolar no se han pasado por alto, pues a partir de la normatividad vigente como es la Ley 1620 y el decreto 1965, ambos de 2013, por los cuales se creó el “Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y la Mitigación de la Violencia Escolar”, se ha procurado en ambas I.E. generar acciones para prevenir, atender y hacer seguimiento a la convivencia escolar, a través del comité de convivencia escolar, las rutas de

¹⁹ Enlace cuadro desde la teoría de Galtung para la comprensión de los diferentes tipos de violencia emergentes en las I.E:
https://docs.google.com/presentation/d/1MEUUmWx_xYDK0S69DfsxvrnPIMDKKMJ0z0o7ryeyqRk/edit?usp=sharing

atención integral apoyadas por profesionales de la Unidad de Atención Integral²⁰ y Escuela Entorno Protector²¹, el PEI y el gobierno escolar, en donde a pesar de este marco normativo, se siguen presentando situaciones de violencias que afectan las dinámicas escolares.

Desde la normativa antes referenciada, en ambas instituciones educativas, se incorpora la tipificación, procedimientos, protocolos y normas relacionadas con las acciones que afectan las convivencia escolar y los derechos humanos, identificándose que las tipo I corresponden a “los conflictos manejados inadecuadamente y aquellas situaciones esporádicas que inciden negativamente en el clima escolar, y que en ningún caso generan daños al cuerpo o a la salud física o mental” (Decreto 1965, 2013, art. 40), de ahí que, en ambas instituciones hacen correspondencia con: el uso de vocabulario inofensivo, utilización de apodos, hacer comentarios descalificadores, participar en juegos bruscos además empujar, golpear, gritar y molestar durante los desplazamientos por diferentes lugares de las instituciones.

Por su parte, las situaciones tipo II corresponden a las acciones de agresión escolar, acoso escolar y ciberacoso; es decir, los eventos que no revisten un delito y que cumplen con las siguientes características “a) se presenta de forma repetida y sistemática, b) que causen daños al cuerpo o a la salud (física o mental) sin generar incapacidad alguna para cualquiera de las personas involucradas” (Decreto 1965, 2013, art. 40). Estas situaciones en los manuales de convivencia se referencian como: agresión física y verbal, atentar contra la honra o buen nombre, práctica de actos violentos que causen daño al cuerpo y salud, responder de manera agresiva o despectiva (verbal y gestual), participar en disturbios, practicar juegos que atenten contra la integridad física, entre

²⁰ Desde la Secretaría de Educación de Medellín se entiende a la UAI como “el conjunto de servicios profesionales complementarios en el sistema educativo para garantizar el acceso, permanencia y promoción en condiciones de calidad y equidad a la población que presenta Necesidades Educativas Especiales desde el enfoque de inclusión” Secretaría de Educación, (s.f.). Recuperado de <https://medellin.edu.co/unidad-de-atencion-integral/la-uai>

²¹ Escuela Entorno Protector es un programa que acompaña las instituciones educativas de Medellín en “el fortalecimiento de sus prácticas relacionales para favorecer la convivencia escolar, el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, la construcción de ciudadanía y la protección integral de niños, niñas y adolescentes” Secretaría de Educación, (s.f.). Recuperado de <https://medellin.edu.co/entorno-protector>

otros. En este sentido, dichas acciones mencionadas en líneas anteriores se ubican en la violencia directa abordada por Galtung.

Por último, las situaciones tipo III corresponden a aquellas situaciones de agresión escolar que remiten a

El cometido de un delito contra la libertad, integridad y formación sexual o que constituyen cualquier otro delito establecido en la ley penal colombiana vigente y requieren que la atención sea brindada por entidades externas al establecimiento educativo (por ejemplo, Policía de Infancia y Adolescencia, ICBF, sector salud, etc.)” (Decreto 1965 de 2013, art 40)

De ahí que, las situaciones que inciden en las dinámicas escolares, según los manuales de convivencia se representan en: atentar contra la vida, participar en actividades que afecten la libertad (física, sexual, psicológica), acoso, provocación, violencia sexual, forzar en contra de su voluntad para realizar algún acto, vandalismo, extorsión, tráfico de drogas, secuestro entre otros. Las cuales, desde lo abordado por Galtung, corresponden al triángulo de las violencias (1969), ya que es visible y se concreta con comportamientos agresivos (directa), vulneración de derechos fundamentales y satisfacción de necesidades, en donde las estructuras niegan la supervivencia, el bienestar y la libertad (estructural); normalizado o legitimado desde una violencia cultural.

En síntesis, algunas de las acciones emprendidas por las instituciones educativas y demás entes encargados del campo educativo, como se presentó en líneas anteriores, no logran generar un impacto sobre la gestión de conflictos por la vía de las violencias, es por ello, que el objeto de esta investigación se orientó a la comprensión de las representaciones sociales sobre las violencias.

Figura 1: Neurona elaborada en la construcción del planteamiento del problema



22

Elaboración propia a partir de la caracterización de cada institución durante la construcción del planteamiento del problema.

1.3.1 Preguntas de investigación.

¿Cuáles son las representaciones sociales sobre violencias que aparecen en las experiencias narradas de algunas niñas y niños de las IE Manuela Beltrán sede San José y la IE Benjamín Herrera sede Santísima Trinidad y su relación con una práctica pedagógica desde la alteridad?

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo General.

Comprender las representaciones sociales sobre violencias que aparecen en la experiencia narrada de algunas niñas y niños de las IE. Manuela Beltrán sede San José y Benjamín Herrera sede Santísima Trinidad para la reconfiguración de una práctica pedagógica desde la alteridad.

²² Enlace neurona en drive: https://drive.google.com/open?id=1beOg_HMEDFtW5yvJR3MMemoT3jIoO4ILL

1.4.2. Objetivos Específicos

Reconstruir la experiencia narrada de violencias de algunos niños y niñas de las I.E. Manuela Beltrán sede San José y Benjamín Herrera sede Santísima Trinidad.

Develar las representaciones sociales de violencias de algunos niños y niñas de las I. E. Manuela Beltrán sede San José y Benjamín Herrera sede Santísima Trinidad.

Reconfigurar la práctica pedagógica desde la alteridad como forma de comprensión de las representaciones sociales de violencias percibidas en las I. E Manuela Beltrán sede San José y Benjamín Herrera sede Santísima Trinidad.

2. Marco conceptual



Vanegas, A. (2019). Fotografía cartografía corporal IE Manuela Beltrán

2.1. Violencias

Para entender las violencias, es preciso reconocer una pluralización en sus formas y expresiones desde las cuales se pueden apreciar, partiendo desde lo más visible hasta lo más imperceptible (violencia familiar, violencia subjetiva, violencia política, violencia sistémica, objetiva, directa, estructural...) dentro de una realidad concreta y específica, la familia, la escuela, el barrio, la ciudad, el país y el mundo; para ello se hace necesario aproximarnos a algunas reflexiones que plantean el sociólogo noruego Johan Galtung, el filósofo esloveno Slavoj Zizek y la socióloga colombiana Elsa Blair Trujillo sobre la violencia.

Las violencias como un comportamiento que ha sido utilizado como un mecanismo de supervivencia, control del poder, sublevación de la dominación y la agresión física y psicológica que entre las relaciones humanas se gestan cotidianamente. De acuerdo con González (2006) “la violencia es un modo de interlocución que, a veces resulta ser la única alternativa posible ante la oclusión de otros medios menos destructivos de relación mutua” (p. 155).

En este orden, el mismo autor señala que la violencia se encuentra directamente conectada con el problema del poder, en donde la búsqueda de controlarse y controlar al otro conlleva a que

la violencia presente una potencia transgresora de los derechos esenciales de las personas; es decir, “es un ataque contra la integridad física y moral de alguien a quien se está vedando o limitando gravemente su capacidad de actuar con libertad” (p.156). Aspecto al que Bobbio (1988) también hace referencia, señalando que esta puede ser entendida como “una acción real y física, en cierto sentido mecánica, que se ejecuta hacia alguien en términos de oposición u obstáculo” (p.80).

Galtung (2003) señala que es necesario aclarar el malentendido que refiere a la violencia como un asunto natural del ser humano, y manifiesta que “el potencial para la violencia, así como para el amor, son propios de la naturaleza humana; pero las circunstancias condicionan la realización de dicho potencial” (p.3). Es decir, las grandes variantes de la violencia pueden entenderse en función de la cultura y las estructuras sociales, políticas, económicas e ideológicas; como las nombra este autor: violencia cultural y violencia estructural, y que a su vez recurren como “actores violentos que se rebelan contra las estructuras y esgrimen la cultura para legitimar su uso de la violencia” (p.3).

En este orden de ideas, Galtung (2003) establece el triángulo de la violencia, en el cual ubica en sus vértices base la violencia estructural y la violencia cultural, y en la cúspide está la violencia directa, cada una de estas tiene sus propios ciclos y efectos visibles o invisibles, que se dan como representación dinámica de la generación de las violencias en conflictos sociales. En este sentido, la violencia directa se entiende como esas violencias que son visibles y se concretan en comportamientos tales, como: los homicidios, las masacres, los daños materiales, las agresiones físicas, la privación de la libertad, el maltrato intrafamiliar, los enfrentamientos verbales, el abandono intrafamiliar, la miseria, la represión entre otros; violencias que se reflejan en el caso de los contextos sociales e instituciones donde se centra esta investigación.

Por su parte, la violencia estructural se entiende como aquella que hace una negación de las necesidades básicas, como “las necesidades de supervivencia (negación: la muerte, la mortalidad); necesidades de bienestar (negación: sufrimiento, falta de salud); de reconocimiento,

necesidades identitarias (negación: alienación); y necesidad de libertad (negación: la represión)” (Galtung, 1969, p.150)

Puesto que, las violencias las entiende como la “disminución del nivel real de satisfacción de las necesidades básicas, por debajo de lo que es potencialmente posible” (Galtung, 1969, p.150), violencias que desde un contexto real, como las I.E. Manuela Beltrán en Manrique Oriental y Benjamín Herrera en el barrio Antioquia, se puede ver expresada en agresiones psicológicas, la migración, el desplazamiento forzado (urbano/interurbano), las fronteras invisibles, los contextos familiares y sociales violentos entre otros, que pueden ser garantizados por la familia y/o el Estado, pero no se da una satisfacción de dichas necesidades en el nivel deseado. Generalidades que fueron evidenciadas en la realización de los diagnósticos de grupo, diálogos cotidianos con los padres de familia y estudiantes, los cuales se ubicaron en una “neurona de ideas”,²³ que permitió clasificar cada una de estas situaciones en los tipos de violencias definidos por Galtung.

En esta medida, las violencias directa y estructural desde Galtung (1969) encuentran un marco legitimador en la violencia cultural, puesto que es allí donde se concretan las actitudes de un tipo de “violencia simbólica” y se expresa desde diferentes medios como son: la religión, las ideologías, el idioma, el arte, la ciencia, la cosmología, las leyes, la educación, los medios de información, la historia entre otros; que en últimas no solo consienten la legitimación de la violencia estructural y directa, sino que también funge como dispositivos de represión e inhabilitación de la objeción por parte de las personas que son víctimas de estas violencias, hasta el punto de llevar a las personas a justificar estas violencias en defensa de sus propias necesidades, ideologías, entre otros.

Cabe aclarar que, para esta investigación, la comprensión de la violencia directa como la denomina Johan Galtung fue fundamental, ya que dentro de las I.E Manuela Beltrán sede San José

²³ Esta se puede observar en el siguiente enlace https://drive.google.com/file/d/1beOg_HMEDFtW5yvJR3MemoT3jIoO4ILL/view?usp=sharing

y Benjamín Herrera sede Santísima Trinidad, esta categoría permite describir acontecimientos que son recurrentes dentro de las dinámicas cotidianas y son expresadas en agresiones físicas y verbales, segregación, dificultades para interactuar y comunicarse, acoso escolar, bullying²⁴, ciberbullying²⁵; entre estudiantes. Es decir, en las I.E. ya mencionadas se expresa una violencia visible que se concreta en comportamientos y responde con actos violentos.

A raíz de la pregunta por la violencia cuando la lucha y la agresión son parte de la vida, Zizek (2009) plantea una solución, y es definir terminológicamente cada concepto, para lo cual refiere “la violencia no es aquí la agresión como tal, sino su exceso que perturba el curso normal de las cosas deseando siempre más y más. La tarea se convierte en liberarte de ese exceso” (p. 81).

Según Simone Weil (1997) citada en Zizek (2009) la agresión y la violencia estarían relacionadas con lo finito (límite propio ante el otro) e infinito (ilimitado deseo de), con los límites que cada sujeto sabe hasta dónde va la libertad propia y donde inicia la libertad del Otro. Puede entenderse la agresión como esa “fuerza vital” que lleva al sujeto a actuar sobre sus propios límites y la violencia como esa “fuerza mortal” que excede los límites propios y el de los demás reflejado en asesinato, terror, racismo, odio, discriminación, etc., siendo ese exceso de límites o fuerza lo que refleja la violencia.

Para Zizek (2009), la violencia se asemeja a un triunvirato, desde el cual distingue tres tipos de violencia, la violencia simbólica, la violencia sistémica y la violencia objetiva.

La primera la define, como aquella que se encarna en el lenguaje y sus formas, lo que Heidegger llama “nuestra casa del ser”. La segunda la entiende como las

²⁴ El bullying o el acoso escolar hace referencia a la serie de maltratos físico, psicológicos y verbales que se ejercen entre dos sujetos de manera repetitiva.

²⁵ El ciberbullying o ciberacoso hace referencia a la serie de maltratos psicológicos y verbales, que denigran a los sujetos a nivel emocional y sociales, a través de los medios virtuales o redes sociales

consecuencias a menudo catastróficas del funcionamiento homogéneo de nuestros sistemas económicos y políticos. Y la tercera se refiere a la violencia inherente a este estado de cosas normales, la violencia objetiva es invisible puesto que sostiene la normalidad del nivel cero contra lo que percibimos como subjetivamente violento. (p. 10).

Estos tres tipos de violencia se encuentran aliados entre sí, complementan las formas de expresión que alguna de ellos ejerce, dicho de otra forma, cada una legítima o refuerza las manifestaciones de las otras (las invisibiliza) o peor aún las normalizan; situación que agudiza la confrontación de la violencia. Ahora bien, este autor logra acercarnos desde una mirada compleja, que es importante analizar con precaución, pues son varios los factores económicos, políticos, ideológicos que están inmersos en cada uno de los tipos de violencia.

En esta medida, se reconoce que las violencias que se manifiestan dentro del contexto escolar y barrial donde se desarrolló esta investigación están solapadas desde la violencia sistémica, no precisamente encarnada por “los comunistas liberales”, sino por otras organizaciones que tienen influencia dentro de estas zonas de Medellín, como lo serían los combos barriales, grupos al margen de la ley, pandillas, medios de comunicación e incluso instituciones militares, entre otras, que operarían bajo la lógica de poderes e intereses económicos.

Asimismo, en el desarrollo de esta investigación nos acercamos a algunas comprensiones de la violencia planteados por Blair (2003) la cual hace una aproximación teórica en torno a la violencia a partir de la lectura crítica de varias concepciones a partir de autores europeos y norteamericanos, con el fin de construir un concepto más cercano o abarcador de las diferentes realidades en torno a las violencias que se viven en el territorio colombiano; pues era claro que a pesar de los altos índices de violencia que se han marcado a lo largo de la historia de Colombia, no se ha realizado trabajos que busquen definirla, sino simplemente describir su presencia como fenómeno social, como se reseña a continuación:

La mayoría de los trabajos sobre el tema en el país no dice qué es la violencia, sino cómo se manifiesta y, sobre todo, que podría explicarla. Pese a la enorme producción sobre el tema, en términos de conceptualización el resultado ha sido llamar con un solo término LA VIOLENCIA (en mayúscula sostenida), el fenómeno social y político de los años cincuenta del siglo XX y, a la violencia más reciente asumida por algunos como la “nueva” o el “nuevo ciclo” a los fenómenos violentos que queremos abordar, esto es, violencia política, social, sexual de género, etcétera. (p.21)

Es decir, en el desarrollo que se le ha dado al concepto de violencia en Colombia, se logra vislumbrar dos grandes temporalidades para su comprensión, el primero es el caso de la VIOLENCIA con mayúscula, el cual comprende los hechos ocurridos entre 1945 y 1965, manifestada en actos extremadamente violentos subyacentes a confrontaciones dadas entre el partido liberal y el partido conservador (bipartidismo), que incluyó asesinatos, agresiones, persecuciones, migraciones forzadas, desapariciones forzadas, magnicidios, guerras civiles entre otros y la segunda temporalidad fue la violencia “la nueva” o el “nuevo ciclo” que permite comprender a todas esas violencias sociales, políticas y familiares, que en últimas para Blair resulta un tanto inquietante, pues en este sentido se hace difícil comprender el significado de la violencia en el territorio nacional, para lo cual se acerca a una aproximación más o menos conceptual sobre el fenómeno de la violencia, desarrollado por Gonzalo Sánchez (1991), quien dice que

El término violencia pretender describir o sugerir la inusitada dosis de barbarie que asumió contienda, otras veces se apunta al conjunto no coherente de procesos de que caracterizan: esa mezcla de anarquía, insurgencia campesina y terror oficial y finalmente, en la mayoría de los casos, el vocablo cumple una función ideológica particular, la de ocultar el contenido social o los efectos de clase de la crisis política (p.22)

La aproximación conceptual, que desde Blair (2003) pareciera reforzar la idea de la poca o inexistente elaboración teórica que dentro de Colombia se ha dado de la violencia, quedando claro los fenómenos y perspectivas que de ella se han dado desde 1950 hasta la actualidad, marcadas en tres grandes tendencias, como son:

1. La violencia como coyuntura política
2. La violencia entendida desde fenómenos políticos, sociales y familiares
3. La violencia entendida desde la política, culturas, las relaciones sociales y familiares

Las anteriores tendencias historiográficas le permitieron a Blair (2009) establecer una conceptualización de las violencias, a partir de la relación entre la cultura y la violencia, como lo señala en las siguientes líneas

La cultura no es un campo ajeno a la política sino más bien que la política de un país refleja el sentido de su cultura o en términos de Carolyn Nordstrom cuando plantea que la violencia es culturalmente construida y una dimensión de la vida de la gente, no algo externo a la sociedad y la cultura que le sucede a la gente. (p.29)

Es este sentido, la violencia que se ha llamado por años política no es algo que gira en torno al Estado, sino que es el resultado de las representaciones culturales de Estado y de las diferentes prácticas políticas que estas representaciones conllevan, como lo argumenta Blair (2009)

Hoy creo que no es solo la fuerza de las armas lo que caracteriza la violencia propia del conflicto político, en ella están, y de manera importante, otras “violencias” y/u otras formas de violencia como el terror y la crueldad, generados a partir de

amenazas, rumores, intimidaciones produciendo más violencia. O, en todo caso, lo que yo llamaría una violencia más profunda: no solo la que se queda en la dimensión física de los cuerpos, sino la que afecta otros aspectos en la subjetividad de los individuos y de las sociedades: ya no solo sus cuerpos sino sus espacios vitales, sus significaciones, el sentido de su orden. (p.31)

Esa “Violencia profunda” que es más sutil, consistente en su permanencia, pero difícil de percibir y que la socióloga enuncia que interfiere en la subjetividad de los individuos e incluso en sus formas de relacionamiento con los Otros y lo otro.

2.2. Las representaciones sociales

La idea de la representación social es un concepto que emerge en las ciencias sociales y viene cobrando fuerza en diferentes disciplinas, como: la antropología, la sociología, economía, psicología social y especialmente la educación. Durkheim fue quien abrió camino al construir el concepto de representación colectiva, que posteriormente serviría de inspiración para Serge Moscovici (1986) y su teoría de las representaciones sociales, al igual que para Denise Jodelet (2011) en su teoría de la representación social, quien las refiere como:

Una forma específica de conocimiento, el conocimiento ordinario, que es, incluido en la categoría del sentido común y tiene como particularidad la de ser socialmente construido y compartido en el seno de diferentes grupos. Esta forma de conocimiento tiene una raíz y un objetivo práctico: apoyándose en la experiencia de las personas, sirve de grilla de lectura de la realidad y de guía de acción en la vida práctica y cotidiana. (p. 134)

De acuerdo con lo anterior, en la presente investigación se abordó la teoría de las representaciones sociales sobre las violencias, porque ofrece espacios para la reflexión del

conocimiento cotidiano y de la experiencia de los sujetos, en este caso son los niños y niñas de dos I.E públicas de Medellín. Asimismo, será a través de las representaciones sociales donde se le dará sentido, significado y comprensión a las diferentes dinámicas sociales y escolares que en torno a las violencias se viene configurando en estas comunidades.

Como lo menciona Jodelet (1986) las representaciones sociales funcionan como: “el representante mental de algo: objeto, persona, acontecimiento, imagen, etc. Por esta razón, la representación está emparentada con el signo, con el símbolo” (p. 475), puesto que desde su teoría sólo es posible objetivar los fenómenos cuando este se es representado por imágenes o palabras, es decir, “al poner en imágenes las nociones abstractas, da una textura material a las ideas, hace corresponder cosas con palabras, da cuerpo a esquemas conceptuales” (p. 481).

De la misma manera, señala que las representaciones sociales se dan también como una forma de discurso, en donde “sus propiedades sociales provienen de la situación de comunicación, de la pertenencia social de los sujetos que hablan y de la finalidad de su discurso” (Jodelet, 1986, p. 479). Asimismo, refiere, que, aunque los sujetos compartan situaciones idénticas, la comprensión e interpretación que realizan cada uno de estos es diferente, al igual que el comportamiento que se pueda dar frente a esta.

La representación, desde la teoría de Jodelet, tiene una incidencia directa en el comportamiento y organización social de un grupo, hasta llegar a transformar su funcionamiento. Aunque para ello, es necesario tener claro que las representaciones sociales son producto de un proceso social y psicológico desde la experiencia real y cotidiana “las representaciones sociales son abordadas a la vez como el producto y el proceso de una actividad de apropiación de la realidad” (Jodelet, 1989, p.37); es decir, en el proceso de participación de un sujeto en un contexto específico, este va elaborando, comprendiendo, interpretando, reinterpretando una visión del mundo, a partir de un conocimiento y experiencia socialmente compartida, en donde la correlación con otros sujetos le permite realizar nuevas interpretaciones de la realidad.

A modo de síntesis, las representaciones sociales para Jodelet constituyen formas de pensamiento, dirigidos hacia la comprensión, la comunicación y la apropiación - control del entorno social, ideal y material.

Desde otra postura para el estudio de las representaciones sociales, María Banchs (2000) propone el enfoque procesual, y lo describe Cuevas (2016)

Los estudios de corte procesual se interesan por comprender los hechos particulares que dan lugar a la elaboración de una representación específica, donde los significados que se asignan a un hecho, persona u objeto están íntimamente ligados a la historia, el contexto y la cultura. (p.113)

Asimismo, Jodelet propone para su estudio tres aspectos: los objetos, los sujetos y el contexto los cuales se convierten en configuradores de las representaciones sociales. Sobre los objetos se argumenta que

Toda representación social es sobre algo o alguien, a lo cual se le conoce como objeto de representación, el cual puede ser humano, social, ideal o material (Jodelet, 1989). (...) Flament y Rouquette (2003) señalan que el objeto de representación debe tener un grado de implicación con los sujetos de elaboración que consiste en una relación histórica determinada asociada a sus prácticas. (Cuevas, 2016, p.115)

Cómo bien lo mencionan estos autores un objeto de la representación puede ser sujetos, cuerpos materiales o inmateriales con los cuales tienen una relación histórica y social con otros sujetos y el contexto mismo en que ellos están inmersos.

Los sujetos de la representación son comprendidos como lo expresa Cuevas (2016) “(...) un sujeto social, que está situado en un tiempo, un espacio particular y establece relaciones con otros.” (p. 115) y por su parte, Ibáñez (2001) sostiene que “el grupo es un conjunto amplio de personas que tienen una cultura, memoria y lenguaje en común” (p. 116). De esta forma, son sujetos que están inmersos en un grupo social en el cual comparten dichos elementos que son comunes y familiares entre sí.

El tercer elemento es el contexto “es necesario resaltar que las representaciones sociales no surgen de manera fortuita y al azar; por el contrario, la elaboración de éstas toma como referencia elementos contextuales donde se ubica el sujeto” (Cuevas, 2016, p. 116). Pues estas obedecen a un contexto, espacio y tiempo concreto. Elementos que serán de gran utilidad para el análisis y comprensión de las representaciones sociales.

Desde la concepción de Jean Claude Abric (2001) expone 4 funciones de las representaciones sociales, la primera es *la función de saber*, de saber práctico y de sentido común. La segunda es *las funciones de identitarias*, “compatible con los sistemas de normas y valores social e históricamente determinados” (Mugny y Canigati, 1985, p.183 citados en Abric, 2001, p. 7). La tercera *función de orientación* que conduce a los comportamientos y prácticas “se convierte en una guía de acción” para los sujetos actuar y orientarse frente a situaciones dadas. Y la cuarta *función es justificadora* que funge como ejercicio “e intervienen también luego de la acción, y permiten así a los actores explicar y justificar sus conductas en una situación a en consideración a sus colegas” (p. 8). Aspectos que dan utilidad a las representaciones sociales para el individuo, para el grupo y los grupos sociales con los que se interactúa.

De este modo, se encuentra relevancia porque las RS, forman parte del núcleo central que moviliza las relaciones entre las personas y su contexto, crear identidad, compartir su sistema de valores, orientarse en los modos de actuar con el otro y con lo otro, además, expresar acciones y situaciones que ocurren en su contexto. Ya que serán formas en el que los grupos humanos viven y comparten el mundo.

2.3. Alteridad

La relación con Otro o el Discurso es una relación no-alérgica, una relación ética, pero ese discurso recibido es una enseñanza. Pero la enseñanza no se convierte en la mayéutica. Viene del exterior y me trae más de lo que contengo. En su transitividad no-violenta se produce la epifanía misma del rostro.
Emmanuel Levinas (2002, p. 75)

La alteridad como parte de la complejidad humana, es una forma de posicionarnos y de corresponder al Otro, a los otros y a lo otro; partiendo de nuestro yo e identidad, siendo estos dos elementos bases con los cuales vamos a mirar el mundo, conocerlo, aprenderlo, desearlo y vivirlo, es por ello que el lenguaje y el discurso denotan un lugar importante en la relación con el Otro:

El que habla auxilia con su presencia las palabras que profieren, hurtándolas así a las manipulaciones de la totalidad y de la historia. El lenguaje acorta así la distancia entre las intenciones y sus objetivaciones. Por todo esto, es la relación privilegiada del yo con el Otro, capaz de mantener la alteridad sin introducirla o reducirla en el Mismo. (Levinas, 2002, p. 38)

Expresa el mismo autor que “el pensamiento consiste en hablar” y es que cuando el habla se convierte en auxilio para el Otro se teje una relación de alteridad, pero cuando son discursos que violentan, agreden, desprecian, silencian, matan al otro, se rompe esa alteridad; sin embargo,

la alteridad es aquello que nos produce ruido, ruptura frente el otro, pero lo que cambia es la forma en que yo entiendo y me relaciono con el otro, es más de decisión y trascendencia; dice Levinas (2002)

Ser yo es, fuera de toda individuación a partir de un *sistema* de referencias, tener la identidad como contenido. El yo no es un ser que permanece siempre el mismo, sino el ser cuyo existir consiste en Identificarse, en recobrar su identidad a través de todo lo que le acontece. Es la identidad por excelencia, la obra original de la identificación. (p. 60.)

La identidad y el Yo²⁶ que se teje a raíz de lo que la familia, el contexto social y escolar provee, viene configurándose desde los matices que nos proporcionan el mundo y la experiencia con uno mismo y con el Otro, teniendo en cuenta que acontece y estamos en movimiento. La forma en que entendamos nuestra experiencia y aprendizajes sobre el mundo y la vida guiarán las formas de relacionamiento con los otros, desde relaciones cordiales, amables, respetuosas, dialógicas, normativas, violentas, agresivas, que anulan o silencian. Al respecto expresa Levinas (2002)

La relación con el Otro no se produce fuera del mundo, pero pone en cuestión el mundo poseído. La relación con el otro, la trascendencia, consiste en decir el mundo al Otro. Pero el lenguaje cumple la puesta en común original, la que se refiere a la posesión y supone la economía. La universalidad que una cosa recibe de la palabra que la arranca al *hic et nunc*, pierde su misterio en la perspectiva ética en la que se sitúa el lenguaje. (p. 191)

²⁶ Levinas (2002), hace uso del Yo con mayúscula en cuanto a la identificación del Mismo en el Yo, (...) el Yo es un mundo primeramente otro es, sin embargo, autóctono. Es la mudanza misma de esta alteración. Encuentra en el mundo un lugar, una casa. Habitar es el modo mismo de sostenerse; no como la famosa serpiente que se toma al morderse la cola, sino como el cuerpo que, sobre la tierra, exterior a él, se sostiene y puede. El «en lo de sí» no es un continente, sino un lugar donde yo puedo, donde, dependiendo de una realidad que es otra, soy a pesar de esta dependencia, o gracias a ella, libre. (p. 61)

Como se expresa en la cita anterior, la relación con el Otro no se da fuera del mundo, sino que se trata más bien de “decir el mundo al otro” pero ese decir no de una forma violenta, brusca, irrumpiendo con la identidad del Otro, y es acá donde el lenguaje, el discurso o la conversación son las formas en que nos aproximamos al Otro, se trata de pensar cómo es que esa relación con el Otro se da a raíz de nuestras propias experiencias.

Para la concepción de alteridad del filósofo lituano se quiere destacar los siguientes elementos: primero el Yo, para poder tejer una relación de alteridad con el Otro se debe partir desde la subjetividad ética, lo cual implica una responsabilidad para reconocer un derecho en el Otro, ese otro que lo percibo por su rostro, el rostro del Otro que es diverso e irrumpe con mis propias concepciones. Segundo el Otro, sobre este manifiesta que

el Otro permanece infinitamente trascendente, infinitamente extranjero, pero su rostro, en el que se produce su epifanía y que me llama, rompe con el mundo que puede ser común y cuyas virtualidades se inscriben en nuestra naturaleza y que desarrollamos también por nuestra existencia. (Levinas, 2002, p. 208)

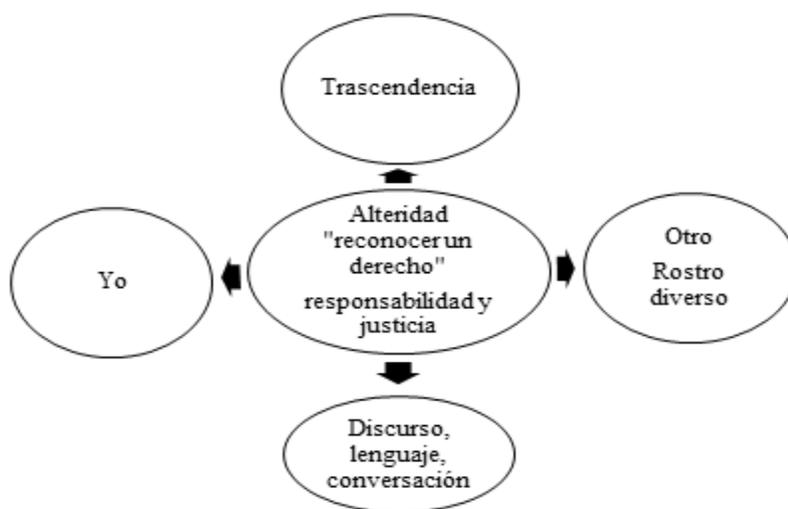


Figura 2: Elaboración propia desde las concepciones de alteridad de Levinas (2002)

Con relación a lo anterior, el Otro es trascendencia, es infinito y diverso en su comprensión, y la forma de aproximarnos a él es a través del lenguaje “Y esa alteridad sólo puede sobrevenir bajo cierta forma de conversación, que nada tiene que ver con la hipocresía ni con la arrogancia del dar voz a los que creemos que no la tienen.” (Skliar, 2017, p.163). En el sentido de que no podemos pretender poseer al otro ni sentirse superior al Otro, es la trascendencia la que permite pensar y vivir la noción de que todos como humanos estamos en una condición de vulnerabilidad y necesidad de cuidado. De este modo, “Alteridad de vidas y de mundos, alteridad de tiempos e instantes, alteridad, de ficción y realidad. Alteridad, aquí, no es oposición ni rechazo; más bien se trata de un arte de la multiplicidad y de sus pliegues” (Skliar, 2017, p.160).

2.4. Experiencia narrada

La experiencia dentro de la presente investigación se convierte en un eje articulador de nuestro interés por develar las representaciones sociales sobre violencias y aproximarse a la experiencia, a ese algo íntimo del sujeto, a esa huella que deja lo imprevisto de aquello que acontece en la vida de cada uno; así la experiencia, entendida como el viaje, como lo nombran Bárcena, Larrosa y Mélich (2006) “El viaje, pues, como experiencia, como salida que nos confronta con lo extraño y como posibilidad de un nuevo comienzo” (p. 237), es estar en constante exposición y encuentro con lo nuevo y lo vivido, no se pretende crear un recetario sobre la vida, sobre eso que nos puede pasar y que nos pasa; en esta línea Mélich (2012) expone que “la experiencia es una pasión, un suceso, un acontecimiento improgramable, implanificable, impensable...La experiencia es lo que nos sorprende, lo que nos rompe. La experiencia no es ni lo que hacemos ni lo que nos hace, sino *lo que nos deshace*” (p. 67).

A propósito de lo impensable e improgramable de la experiencia, de aquello que no se planifica, sino que nos pasa, ese acontecimiento que es externo, pero es en mí en quien deja un

rastro, una huella; en este sentido, la experiencia es poner en evidencia ese algo externo que nos ha marcado, que nos ha dejado un aprendizaje o un desaprender, es por ello que también la experiencia da cuenta de su rastro en las maestras investigadoras, quienes sin programarlo nos generó huellas a lo largo del desarrollo del proceso investigativo, dice Larrosa (2006) la experiencia es

(...) "eso que me pasa". Prosigamos ahora con ese me. La experiencia supone, hemos visto ya, que algo que no soy yo, un acontecimiento, sucede. Pero supone también, en segundo lugar, que algo me pasa a mí. No que pasa ante mí, o frente a mí, sino a mí, es decir, en mí. La experiencia supone, ya lo he dicho, un acontecimiento exterior a mí. Pero el lugar de la experiencia soy yo. (p. 89)

En este sentido, la experiencia implica movimiento, en palabras de Larrosa (2006)

Un movimiento de ida porque la experiencia supone un movimiento de exteriorización, de salida de mí mismo, de salida hacia fuera, un movimiento que va al encuentro con eso que pasa, al encuentro con el acontecimiento. Y un movimiento de vuelta porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí, en lo que yo soy, en lo que yo pienso, en lo que yo siento, en lo que yo sé, en lo que yo quiero, etcétera. (p.90)

En este orden de ideas, la experiencia es aquello que hay fuera de mí, pero que me pasa a mí, y me transforma, me afecta y deja huella. Para nosotras como investigadoras es un reto poder abordar la experiencia como posibilidad de encuentro y aprendizajes dentro del proceso de investigación y que en cierta forma es "nuevo viaje", si bien, dice Larrosa (2006) que la experiencia ha sido nombrada de forma utilitaria, "es descontaminar la palabra" (p. 100), a su vez no existe un concepto único sobre la experiencia, sino que se convierte en una manera singular de vivir un

hecho, pues cada sujeto se convierte en portador de experiencia y de historias, pero ninguna puede ser vivida de igual forma. De tal manera que,

Si la experiencia es "eso que me *pasa*", el sujeto de la experiencia es como un territorio de paso, como una superficie de sensibilidad en la que algo pasa y en la que "eso que me *pasa*", al pasar por mí o en mí, deja una huella, una marca, un rastro, una herida. (Larrosa, 2006, p. 91)

Entendemos la experiencia como viaje, porque va al encuentro de lo nuevo; como movimiento, porque va hacia fuera, pero regresa de vuelta y me afecta; y como territorio de paso, porque deja rastro de "eso que me pasa". En esta medida la experiencia, es en sí misma, un aspecto íntimo y singular de la persona, en nuestro caso de niños y niñas, quienes a su corta edad es posible que hayan sido trastocados por hechos que encarnan algún tipo de violencia, (*el viaje*) que seguramente el hecho o suceso puede ser el mismo pero a cada uno lo ha marcado de una forma diferente, (*el movimiento*), para citar un ejemplo: la muerte, la muerte nos pasa a todos, pero cada sujeto lo marca, lo hiera (*territorio*) de manera distinta, dice Larrosa: "Por eso podríamos decir que todos vivimos y no vivimos la misma muerte". (p. 101)

De manera que, la experiencia, "eso que nos pasa" y eso que nos atraviesa, que nos marca, que nos "deshace precisa ser comunicado, ser contado, ser pensado con otros, Bárcena, Larrosa y Mélich. (2006) hablan del lenguaje de la experiencia, refiriendo que la "experiencia exige otro lenguaje, un lenguaje atravesado de pasión, capaz de enunciar singularmente lo singular, de incorporar la incertidumbre. Con ese "necesitamos un lenguaje para la experiencia" quiero decirte que me gustaría poder hablar contigo, pensar contigo" (p. 256).

De esta manera, la experiencia está ligada al lenguaje narrado, para ser compartida, pensada y reflexionada, pues la experiencia narrada en sí misma trae una nueva experiencia para quien se aproxima a ella desde la palabra. Expresa Mélich (2012)

La experiencia tiene que ser narrada, necesita del lenguaje de la narración, del lenguaje literario. La literatura expresa experiencia y, en consecuencia, no son tan importantes las respuestas que el escritor da a las cuestiones (grandes o pequeñas), sino las preguntas que formula. (p. 72)

En esta línea, la experiencia al ser narrada forma parte de un proceso de comprensión sobre “eso que nos pasa” da la posibilidad de acompañar y aprender junto al otro a través de la palabra, de tal manera que, “una experiencia tiene que poder ser comunicable. Si no es así está muerta. Toda experiencia se dirige a otro, a un interlocutor” (p. 74), nos referimos a dos experiencias, la primera es la experiencia vivida y otra es la experiencia transmitida, pues bien, las palabras serán suficientes para expresar la experiencia misma, pero aquella que es transmitida, narrada, que deja en escena lo pasional, lo vivido por el sujeto, dice Larrosa (2006)

De la pasión también se desprende una epistemología y una ética, tal vez incluso una política, seguramente una pedagogía. Pero se trata de mantener siempre ese principio de receptividad, de apertura, de disponibilidad, ese principio de pasión, que es el que hace que, en la experiencia, lo que se descubre es la propia fragilidad (...) (p. 471)

La experiencia, en sí, es el reflejo de lo frágil y vulnerables que somos ante lo exterior, ante el viaje de lo imprevisto, del movimiento que hay hacia fuera, pero que regresa y me afecta y en esos devenires aparece la potencia del relato y la narración para configurar y refigurar la experiencia misma.

2.5. Práctica pedagógica

No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseño continúo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad.

(Freire, P., 1993, p. 14)

La práctica pedagógica forma parte del quehacer cotidiano de los maestros, al igual que la investigación, es un hacer, aprehender, reflexionar y reinventar la acción educativa. Desde las Escuelas Normales y facultades de Educación del país se infunde la importancia de la práctica pedagógica e investigativa, como proceso que se va fortaleciendo y enriqueciendo a medida que la experiencia como maestros y maestras se vincula con la investigación del espacio del aula y la realidad contextual en la cual están inmersos los estudiantes, desde el sentir propio como personas y desde las propias representaciones y formas de leer el mundo. Para Barragán, F. Gamboa, A. y Urbina, J. (2012)

Lo más íntimo de un maestro es su práctica pedagógica, la cual no debe entenderse solamente como simples técnicas para enseñar, sino como las intencionalidades del ejercicio docente que van de lo posible a las acciones concretas que involucran la ética, la moral y la política. (p. 25)

La práctica pedagógica como se enuncia en la cita anterior va más allá de hacer un seguimiento a las estrategias, metodologías, diseño de unidades didácticas, actualización curricular, planeación y articulación con las políticas públicas sobre educación, por ejemplo, evaluación, inclusión, estándares curriculares, lineamientos curriculares, derechos básicos de aprendizaje, entre otros. Va más allá de dichas acciones, pues “la educación es un acto político” (Freire, 1996, p.106), que implica una responsabilidad social, ética y política; es por ello que nos formamos como profesionales de la educación, y ésta trasciende el empleo de técnicas, estrategias, didácticas y saberes disciplinares; asimismo, Barragán, Gamboa y Urbina (2012), argumentan que “la práctica pedagógica debe pensarse desde la manera que el maestro se sitúa en el mundo y en consecuencia, desde allí comprende lo humano”, (p. 32), de este modo, es cómo se aproxima a otros al conocimiento y al reconocimiento de la condición de humanidad.

En este sentido, no es dejar de lado el valor y el rigor científico que enmarca la práctica pedagógica y la práctica investigativa, sino dotarlo de sentido y reflexión que invite a niños, niñas, jóvenes y adultos a unas prácticas humanas desde criterios éticos y de alteridad; dice Skliar (2017) “creo que toda práctica pedagógica nace de un gesto de generosidad, de pasaje, de travesía entre generaciones” (p.163). Una expresión bella que enuncia este autor es “gesto de generosidad”, pues es una forma de ofrecer a Otros saberes y conocimientos de otras generaciones, proceso que se da a través del lenguaje, del discurso y la conversación otras formas de mirar las realidades y concebirse en el mundo.

Se debe agregar que, los maestros en la práctica pedagógica están en continua relación con las disposiciones legales, políticas educativas, éticas y sociales que consideramos deben ser enseñadas con las realidades y las experiencias que los estudiantes viven a diario, pero muchas veces esa relación no se da en interacción o intercambio, en algunos casos el currículo y la práctica educativa son aislados y dejan de lado el contexto de los estudiantes pues las adversidades (desmotivación de los estudiantes, abandono familiar, violencias, ambientes conflictivos y falta de garantías laborales, problemas profesionales y personales) con las que los maestros se enfrentan

a diario; una de las salidas para buscar respiro o encontrar luz en la oscuridad es aproximarse continuamente a la reflexión, propone Ghiso (2006)

La práctica y el saber sobre la práctica implican acciones y reflexiones en y sobre la realidad social, y éstas se originan o son ocasionadas por situaciones concretas, en las que no sólo se pone en juego la capacidad o la incapacidad para resolver un problema, sino que, ante todo, hay que tener en cuenta la habilitación o inhabilitación social, política y cultural para en definir en qué consiste y sobre qué aspectos actuar. (p. 76)

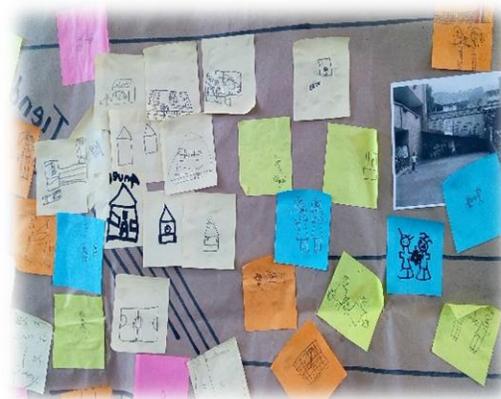
Y es que las situaciones concretas, que a diario acontecen en las escuelas y que a través de la reflexión pedagógica se haya la prudencia para decidir actuar de una forma u otra, para intervenir u omitir un hecho o una situación que están configurados sobre su marco de valores sociales y políticos; decidimos investigar y reflexionar sobre la problemática de las violencias en la escuela y desde la experiencia de niños y niñas, que de forma espontánea o intencionada narraron, ya que con frecuencia se identificó y se hizo necesario tomar una decisión para reconocerlas y hacerlas visibles y poder darle otra mirada, pues las violencias no están lejos de lo que es la esencia del maestro. Expone el sociólogo Perrenoud (2001) “reflexionar sobre la propia práctica también significa reflexionar sobre la propia historia, los hábitos, la familia, la cultura, los gustos y aversiones, la relación con los demás, las angustias y las obsesiones” (p. 58), es decir, es reflexionar sobre el mundo, la vida y lo que acontece en ella, la experiencia individual y colectiva que nos atraviesa y nos lleva a dejar huella en los Otros y lo otro.

De este modo, la práctica pedagógica como experiencia y quehacer del maestro posibilita un proceso de auto reflexión y reconfiguración de la acción misma, partiendo de elementos que proporcionan la investigación y el campo del conocimiento en general, instaurándose en el respeto, la justicia, la crítica, la dignidad humana, la ética, el sentido común y la alteridad.

3. Metodología



Castaño, C. (2019). Cartografía social



Vanegas, A. (2019). Cartografía social

En este apartado se presenta la metodología que orientó este proceso de investigación, identificando el paradigma, el enfoque, el método, las técnicas de recolección y análisis de la información, los criterios de selección de la población, las fases de la investigación y las consideraciones éticas que direccionaron el proceso investigativo.

3.1. Paradigma y enfoque de investigación

Esta investigación se realizó desde el paradigma interpretativo, que para Vasilachis de Gialdino (2006) su “fundamento radica en la necesidad de comprender el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes” (p.48), pues desde esta posición se comprendió la realidad a través de las representaciones sociales de violencias de dos contextos concretos desde la perspectiva de niños, niñas y la acción de la práctica pedagógica de las maestras investigadoras.

Esta misma autora propone 4 supuestos básicos del paradigma Interpretativo (p. 49) desde los cuales se identifica gran relación con la presente investigación y que está en coherencia con lo desarrollado, se asocia con el interés central de la siguiente forma:

- a) “la resistencia a la «naturalización» del mundo social”: se asocia con las acciones de la vida social, un interés por cuestionar la naturalización de las violencias y sus representaciones desde las experiencias de niños y niñas.
- b) “la relevancia del concepto de mundo de la vida”: en este caso hace alusión al contexto, a los diversos escenarios que se asocian con las violencias y sus representaciones sociales.
- c) “el paso de la observación a la comprensión y del punto de vista externo al punto de vista interno”: la posibilidad de analizar las teorías sobre las Violencias Galtung (1990) y Zizek (2009) y comprender el punto de vista de niños y niñas, además de aproximarse a una reconfiguración de la práctica pedagógica.
- d) “la doble hermenéutica”: reinterpretar situaciones significativas dentro del proceso investigativo, en este caso, la reconfiguración de la práctica pedagógica.

Por su parte, el enfoque fue investigación social cualitativa, el cual desde Galeano (2004), se entiende como aquel que

aborda las realidades subjetivas e intersubjetivas como objetos legítimos de conocimiento científico. Busca comprender desde la interioridad de los actores sociales las lógicas de pensamiento que guían las acciones sociales. Estudia la dimensión interna y subjetiva de la realidad social como fuente del conocimiento. (p.18)

Es decir, la investigación cualitativa se orienta hacia la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico, en donde lo subjetivo, lo vivencial y la interacción entre los sujetos son fundamentales, pues es este conocimiento naciente de lo social y colectivo, el que está “atravesado e influenciado por los valores, percepciones y significados de los sujetos que los construyen” (Galeano, 2004, p.18)

En este sentido, la presente investigación se inscribió en un enfoque cualitativo, en la medida en que buscó comprender algunas de las realidades sociales, como fueron las representaciones sociales sobre violencias, a partir de la comprensión de un contexto determinado,

a través de los participantes del proceso que en este caso fueron algunos niños y niñas de dos instituciones educativas de Medellín, teniendo en cuenta sus experiencias narradas, percepciones y sentires sobre sus contextos.

Por su parte, el método empleado en esta investigación fue biográfico narrativo, que para Bolívar y Fernández (1998) va más allá de la recogida y análisis de datos, pues bien, permite construir sentidos a partir del análisis de datos biográficos, en donde la reconstrucción de la experiencia se da mediante un proceso reflexivo, que da “significado a lo sucedido o vivido” (p.14); y es allí, donde la experiencia narrada por el sujeto adquiere gran relevancia dentro de la investigación, puesto que, estas narraciones permitieron comprender las representaciones sociales sobre violencias de algunos niños y niñas de dos instituciones educativas para una reconfiguración de la práctica pedagógica desde la alteridad.

De igual manera, la comprensión de las representaciones sociales sobre violencias se abordó desde el método biográfico narrativo, en cuanto procuró escuchar las voces de los niños y niñas que pocas veces son escuchadas, tal y como lo logramos identificar en el rastreo de antecedentes y nuestra práctica pedagógica, es decir, se usó la experiencia narrada como camino para recuperar las historias desde las voces mismas de quienes las han vivido, construido, experienciado y corazonado²⁷; implicando acercarnos a la experiencia vivida de estos niños y niñas para reconstruir una historia, una experiencia, un lugar, un espacio y un objeto en lo personal, llevándonos por tanto, a ver desde otras formas como es la palabra y no desde aquello totalizante que desde nuestra experiencia particular nos ha marcado.

²⁷ Corazonar es un concepto trabajado por el antropólogo, músico y poeta Patricio Guerrero, que evoca a una propuesta que surge como respuesta ética y política ante la colonialidad del poder, del saber y del ser, es decir, corazonar es pasar lo que está en el pensar por el corazón, armonizando esa capacidad de razonar con la capacidad de sentir

Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes y, al desplazar la hegemonía de la razón, se muestra la constitución de la humanidad entre la efectividad y la razón, cuyo horizonte es la construcción de propuestas epistémicas otras, y sentidos otros de la existencia (Guerrero, 2010, p.2)

3.2. Técnicas de recolección de información

De acuerdo con el método biográfico narrativo, se eligieron las técnicas para hacer recolección de la información, estas serán descritas a continuación:

El *relato de vida* constituye una de las fuentes principales de información porque se narra la experiencia del sujeto en diferentes ámbitos: personal, social o escolar; además se convierte en una situación de diálogo recíproco, en el que se “representa el curso de una vida individual, en algunas dimensiones, a requerimiento del investigador; y posteriormente es analizada para dar significado al relato”. (Bolívar, Segovia y Fernández, 2006, p. 17). Dichos relatos de vida se recogieron de maneras individual, a través de entrevistas semiestructuradas y colectivas desde grupos focales. Para ambos momentos, la recolección de información estuvo apoyada de técnicas interactivas.

Por lo anterior, se reconoce *la entrevista semiestructurada* desde Corbetta (2010) como aquella en la que “el entrevistador dispone de un «guion», que recoge los temas que debe tratar a lo largo de la entrevista” (p.351) teniendo en cuenta la singularidad de las situaciones que a lo largo de la conversación con el entrevistado se hará presente sin salirse del foco central del tema. De este modo, se orientaron preguntas que llevaron al niño o niña a narrar la vivencia o el acontecimiento que han dejado huella en su vida o la ha cambiado drásticamente, personas, lugares que han sido relevantes dentro de su experiencia de vida; aspecto que destaca Frutos (2002), refiriendo que la narración es el nivel más elevado de la experiencia, ya que abre caminos a la comprensión del otro en donde “la intersubjetividad se pone en acto privilegiadamente por la mirada, en tanto que representa un aspecto vivencial” (p. 3).

De otro lado, la técnica del *grupo focal* se comprende “una modalidad de entrevista la cual es un medio para recolectar en poco tiempo y en profundidad, un volumen significativo de información cualitativa, a partir de una discusión con un grupo (...)” (Torres, 1999, p.105).

Conviene subrayar que como los participantes de esta investigación eran niños y niñas se usó diversas técnicas interactivas (ver anexos) como son la colcha de retazos, fotolenguaje, cartografía social y cartografía corporal las cuales permitieron hacer un ejercicio de construcción individual y colectiva de una experiencia “similar” al grupo de participantes; de tal manera afloro interacciones, prácticas y posturas con relación a diferencias, similitudes y distancias que cada sujeto eligió expresar dentro del desarrollo de estas.

Tabla 2: *Descripción de las técnicas interactivas*

Técnica interactiva	Descripción
Colcha de retazos	Esta técnica tiene como objetivo “develar y poner en evidencia sentimientos, expresiones y vivencias de los sujetos con relación a sus prácticas y maneras de interactuar con la realidad social” (Quiroz, A., Velázquez, A., García, B., y González, S., s.f. p.68), es decir, la colcha de retazos permite dar cuenta de emociones, procesos, cambios y percepciones de los sus frente a diversas situaciones y momentos.
Fotolenguaje	Esta técnica tiene como propósito “Evocar los espacios en donde transcurren los procesos, textualizando situaciones y experiencias de los sujetos relacionadas a los usos del espacio, a sus actores, a sus reglas y a sus temporalidades” (Quiroz, A et al, s.f. p.74) Esta técnica se basa en la fotografía o imagen y a partir de éstas se ha construido unas preguntas que orientan la lectura de la imagen; el grupo de niños y niñas se divide en subgrupos a cada subgrupo se le entregará una foto o imagen, se les pide que observen y conversen sobre las preguntas que se les ha orientado, cada subgrupo va rotando la foto y van comentando lo que observan.

Cartografía social	<p>Se reconoce por <i>cartografía</i> a aquella técnica interactiva que permite “reconocer y expresar dónde viven los grupos, sus paisajes, sus costumbres, sus miedos internos y su música” (Quiroz, A et al, s.f. p.90), es decir, es una técnica que le permite a las personas identificar los elementos que representan su vida cotidiana, su realidad entre otros. Esto a partir, de la comprensión de que:</p> <p>Los mapas como forma de escritura y textualización no son neutrales, expresan un desde donde se mira y para que se mira, de allí que en ellos se pone de manifiesto, de manera clara: jerarquizaciones, homogeneizaciones, visualizaciones e invisibilizaciones en las que se evidencian o esconden concepciones de la realidad social” (Quiroz, A et al, s.f. p.90).</p>
Cartografía corporal	<p>Se reconoce por <i>cartografía corporal</i> a aquella técnica interactiva que posibilita a los participantes la expresión y narración; “a partir de las marcas, las estéticas y las partes de su propio cuerpo, historias, vivencias, experiencias y sentidos que ellas tienen” (Quiroz, A et al, s.f. p.90). Ya que se reconoce al cuerpo como una cartografía viviente, en que hay:</p> <p>...marcas, símbolos y formas que dicen de nosotros; por ejemplo: los accesorios que llevamos, nuestra forma de vestir, las cicatrices que tenemos, cada parte de nuestro cuerpo (las manos, los pies, los ojos) cada una de ellas y de los elementos que lo componen tienen una historia y una vivencia que contar, algún sentido por descifrar. (Quiroz, A et al, s.f. p.90)</p>

Descripción de las técnicas interactivas utilizadas en el desarrollo del proceso investigativo, estas técnicas fueron referenciadas en el texto técnicas interactivas de investigación cualitativa y se adecuado correspondiendo a las características de los niños y niñas.

3.3. Técnicas de análisis de información

Las técnicas de análisis que orientaron este proceso investigativo fueron el análisis paradigmático y el análisis categorial, con el fin de atender al método biográfico narrativo que orientó la recolección de la información.

En cuanto al análisis paradigmático, según Sampeiro y Vásquez (2004) se “encarga de identificar los paradigmas o el conjunto de significantes preexistentes dentro de un texto, este incluye lo positivo o negativo de las connotaciones que se le da a cada significante” (p.64)” es decir, el análisis paradigmático permite identificar dentro de la lingüista o los textos los modelos, patrones o conjunto de elementos filológicos que tienen características similares en tanto gramática como significado.

En este sentido, el análisis paradigmático dentro del proceso investigativo permitió identificar en los diferentes relatos leídos en Atlas Ti, una serie de categorías y características similares como fueron la alteridad, la práctica pedagógica, las violencias, violencia cultural/simbólica, violencia estructural/subjetiva y violencia directa/objetiva, además que fue posible observar las relaciones existentes entre lo que no se dice pero tiene significado (ausencias²⁸) y lo que es visible ante el investigador.

Por su parte el análisis categorial, entendido como la “identificación de las partes de la oración (categorías gramaticales) a las que se reconoce intuitivamente y por sus propiedades morfológicas” (Beas, 2015, p.05), llevó a realizar una serie de dosificaciones de los datos recogidos en los relatos durante el proceso de investigación en Atlas ti y Excel, ya que después de establecer unas categorías gramaticales se clasificó la información de los relatos en matrices de análisis y red de códigos (figura 1) con el fin de identificar recurrencias frente a la códigos o elemento lingüísticos mencionados en el párrafo anterior, ello atendió a lo mencionado por Herrera (2016) quien señala que el análisis categorial permite “de-construir cada registro de información

²⁸ Las ausencias lo asociamos con esas narraciones en las que no era explícito las situaciones de violencias, pero a la luz del marco conceptual correspondían a expresiones y tipificaciones de violencias.

en virtud de la naturaleza de las unidades que se estuviesen localizando” (p.5) donde partir de unos codificadores, se comparó, contrastó y organizó los datos para identificar regularidades emergentes como se observa en el capítulo de hallazgo, el cual se dio al proceso mismo de codificación y caracterización.

Al mismo tiempo, esas técnicas de análisis implicaron: codificación, categorización, triangulación de la información y la construcción de un nuevo texto con la voz de participantes e investigadoras.

En este sentido, la propuesta de análisis se asumió desde Rodríguez, Quiles & Herrera (2005), quienes plantean la siguiente ruta: reducción de datos, disposición y transformación de los datos, obtención y verificación de conclusiones, la cual permite iniciar la ruta de análisis.

Para iniciar esta ruta se realizó la transcripción de la información recogida en los diversos relatos a través del desarrollo de las técnicas interactivas, luego se procedió a la separación de la unidad de análisis, definiendo como criterio espacial de análisis el párrafo. Se continuó con el proceso de identificación y clasificación que hace referencia a la codificación y categorización, teniendo como códigos la alteridad, la práctica pedagógica, las violencias, violencia cultural/simbólica, violencia estructural/subjetiva y violencia directa/objetiva, ambos procesos se realizarán usando el software Atlas Ti, aunque es importante aclarar que inicialmente se había realizado en Excel a través de una matriz preliminar (ver enlace²⁹) en la que se ubican los relatos en violencia cultural/simbólica, violencia estructural/subjetiva y violencia directa/objetiva de acuerdo con los planteamientos de Galtung (1969) y Zizek (2009).

Hay que mencionar, que la codificación y categorización se entendió de forma mixta, lo que indica que para el análisis de los datos se tenían unas categorías, previamente definidas, sin embargo, se da apertura a unas categorías que permitieron darle orden y sistematicidad a la disposición de la información, basadas en el proceso de recolección de la información, que en este caso surgieron como parte del enfoque procesual propuesto por Jodelet (1986) y el enfoque estructural de Abric (2001) para la comprensión de las representaciones sociales, los cuales se centran en los procesos o categorías que estructuran las representaciones sociales y hacen posible el estudio de estas, como son: el objeto, el sujeto y el contexto.

Para finalizar se llevó a cabo un proceso de síntesis y agrupamiento desde un análisis horizontal inter-categorial vertical, haciendo revisión de cada categoría, identificando relaciones de semejanza, diferencias y posibles tendencias, que sirvieron como puntos de inicio para la construcción del análisis y hallazgos del proceso investigativo.

3.4. Participantes del proceso

Los criterios básicos de selección de los participantes fueron: Ser estudiantes de las instituciones educativas donde se realizó esta investigación, haber cursado el año anterior en las instituciones educativas mencionadas, estar matriculado en los grupos donde las docentes investigadoras se les asignó su carga académica.

En consonancia con lo anterior, se eligió cinco niños y cinco niñas por cada grupo de docente para un total de 20 participantes, priorizando estudiantes que más reportaron anotaciones en el observador y el protocolo de corresponsabilidad de las instituciones educativas, estudiantes que tengan 2 o más años de vivir en las comunas mencionadas y estudiantes entre los 5 y 8 años.

Tabla 3: Descripción de técnicas, instrumentos y análisis:

Objetivos Específicos	Técnica	Instrumentos	Análisis
Reconstruir la experiencia narrada de violencias de algunos niños y niñas de las I.E. Manuela Beltrán sede San José y Benjamín Herrera sede Santísima Trinidad.	Relato de vida de niños y niñas Grupo focal	Entrevista semiestructurada (individual y grupal) Técnicas interactivas (Colcha de retazos, mural de situaciones, cartografía social y cartografía corporal)	Análisis paradigmático y el análisis categorial
Develar las representaciones sociales de violencias de algunos niños y niñas de las I. E. Manuela Beltrán sede San José y Benjamín Herrera sede Santísima Trinidad.	Enfoque procesual, como se reconoce una representación social (sujeto, objeto y contexto)	Técnicas interactivas	Codificación, categorización, triangulación de la información en Atlas ti construcción de narrativa

Reconfigurar la práctica pedagógica desde la alteridad como forma de comprensión de las representaciones sociales de violencias percibidas en las I. E Manuela Beltrán sede San José y Benjamín Herrera sede Santísima Trinidad.	Relatos	Notas del investigador Performance Ritual	Construcción narrativa
--	---------	---	------------------------

3.5. Fases de la investigación

Tabla 4: *Fases de la investigación*

Momentos	Descripción
1. Ideación	Diseño del anteproyecto de investigación, literatura, reconocimiento del problema, diseño de instrumentos
2. Ir (me) con la voz	Trabajo de campo, transcribir fichas de información y análisis procesual de las representaciones sociales
3. Recoger (me) con la voz	Escritura de la narrativa de las investigadoras como aproximación a la reconfiguración de una práctica pedagógica desde la alteridad.
4. Polifonía	Análisis y redacción del informe final y devolución a las instituciones educativas

3.6. Consideraciones éticas

Durante el desarrollo de esta investigación, se reconoció a los participantes como sujetos políticos, históricos, sociales y portadores de experiencia. Teniendo en cuenta que son menores de

edad, en compañía de su representante legal se les informó acerca del objeto y el proceso de investigación además de sus implicaciones, después del cual eligieron su estancia en la investigación de manera voluntaria; dando paso a la formalización de dicha participación a través de un consentimiento informado (ver anexo 1), el cual además de ofrecer información, advierte sobre el cuidado y reserva que se dará a los datos desde criterios de intimidad y anonimato;³⁰ de igual forma se reconoce que la información construida solo será usada con fines académicos.

³⁰ En lugar del nombre completo de los participantes se usarán seudónimos elegido por ellos mismo, con el fin de responder a los criterios de anonimato.

comprensión de las representaciones sociales sobre las violencias y el tercero una reflexión en torno a la práctica pedagógica desde la alteridad.

Cabe aclarar, atendiendo al método biográfico narrativo estos tres apartados reúnen y desarrollan simultáneamente los hallazgos, el análisis y la reflexión.

4.1. Acercamiento a las violencias desde el enfoque procesual

“Las experiencias no se hacen, se padecen. Es cierto que muchas veces tenemos miedo de esta dimensión imprevisible de la experiencia y nos protegemos de ella. Intentamos blindarse (de forma física o simbólica). Pero finalmente todo es en vano.”
(Mélich, 2010, p.130)

Al realizar lectura del contexto y de las experiencias que han narrado de forma cotidiana y desde las técnicas descritas en la metodología empleadas con niños y niñas participantes de esta investigación, logramos asociarlas con lo que expresa Mélich (2010) las experiencias “se padecen”, se viven y en algunos casos intentamos blindarnos, para escabullirnos de ellas, pero lo que a veces no comprendemos es que estas experiencias forman y hacen parte de la vida misma de cada persona.

A continuación, presentamos el análisis desarrollado sobre las violencias, a partir de tres ordenadores sugeridos en el enfoque procesual de la teoría Denise Jodelet: los sujetos, los objetos y el contexto, el cual se encuentra descrito en el marco teórico y metodológico. Para lograr identificar estos ordenadores, la transcripción de notas y audios obtenidos de las diferentes técnicas empleadas, se codificaron en el software académico Atlas ti, bajo los códigos ordenadores, (alteridad, práctica pedagógica, violencias cultural/simbólica, estructura/subjetiva, directa/objetiva, sujetos, objetos, contextos, violencias) luego se realizó una reorganización de

cada uno identificando cuales eran más recurrentes entre cada uno de estos y es como se enuncian y analizan seguidamente.

4.1.1. Los sujetos de las representaciones sociales.

“Un día mi papá, un muchacho le robó la bicicleta a mi papito y nos tuvimos que venir caminando hasta que encontramos al ladrón y mi papito Álvaro y mi tío Wilson le pegaron a ese muchacho y mi tío Wilson le quebró una silla a un muchacho en la cabeza se la quebró...” (Marco, Entrevista, 2019)

Las representaciones sociales son siempre de un sujeto individual y colectivo (individuo, familia, grupo social...) con vínculo a otro sujeto, o bien, desde Jodelet (2008) “un sujeto es aquel con pertenencia cultural y social, que interactúa con los otros (acuerdos, divergencias) mediante la comunicación (p.21); es decir, las representaciones sociales pueden entenderse como esa relación existente entre el sujeto y la sociedad desde una organización de significantes, aspecto que Abric (2001) refiere, señalando que las representaciones sociales

Funcionan como un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, ya que determina sus comportamientos y práctica. Es una guía para la acción, orienta las acciones y las relaciones sociales (p.2)

Es decir, el sujeto individual y colectivo tiene gran relevancia dentro de las representaciones sociales, ya que son ellos quienes ponen en práctica los procesos cognitivos que determinan las condiciones sociales en las que estas se elaboran, se transmiten y se apropian en un contexto social.

En este sentido, los sujetos participantes de este proceso investigativo hacen parte de unos grupos de interacción social y cultural, es decir, de interacción con los Otros y lo otro a través del intercambio de creencias y actitudes, que influyen en su desarrollo sociocognitivo,³¹ como son: la familia; la escuela; el barrio; el equipo de fútbol; el grupo de las clases de baile u otra actividad cotidiana, como los videojuegos, la televisión y en algunos casos las redes sociales, donde la comunicación y el lenguaje verbal y no verbal se desempeñan como medio para comunicar el mensaje o información.

De ahí que, el sujeto de esas palabras, gestos y emociones se hace presente, pues es él ellos quien como sujeto social, según Jodelet (2008) elabora las representaciones sociales, situado en un tiempo, en un espacio y en una relación con los otros; para el caso de esta investigación los sujetos son niños y niñas que entre las dinámicas escolares, sociales e investigativas, relataron sus representaciones acerca de las violencias, y a través del relato representaron a esos otros sujetos que aparecieron como protagonistas de sus historias, contextos y vida cotidiana.

Dicho lo anterior, en palabras de Jodelet (2008), un sujeto no debe ser tratado como un individuo

sino un individuo auténticamente social, un sujeto que interioriza y se apropia de las representaciones sociales interviniendo al mismo tiempo en su construcción [...] los individuos activos en redes y contextos sociales, como en colectivos de

³¹ Este concepto es abordado por Abric (2001) en el capítulo I: las representaciones sociales, aspectos teóricos, quien señala que para el análisis y comprensión de las representaciones sociales se necesitará un acercamiento a lo sociocognitivo, el cual se entiende como ese doble enfoque que supone un componente cognitivo y social:

Componente cognitivo: La representación supone, la hemos dicho un sujeto activo, y tiene desde ese punto de vista una textura psicológica (Moscovici, 1976, p.40) sometida a las reglas que rigen procesos cognitivos.

Componente social: La puesta en práctica de esos procesos cognitivos está determinada directamente por las condiciones sociales en que una representación se elabora o se transmite (p.2)

naturaleza variada (grupos, comunidades, conjuntos definidos por una categoría social, etcétera). (p.37)

Dicho en otras palabras, son sujetos que dentro de los relatos comparten experiencias, memorias, lenguajes y visiones del mundo comunes, ya que como lo referencia Jodelet (2008), cuando se habla de representaciones sociales se hace alusión a un sujeto social que se configura en diferentes aspectos de la vida cotidiana, tales como su inscripción social o su interacción con otros sujetos en un tiempo y un espacio en concreto (que en esta investigación fueron Manrique Oriental y Barrio Trinidad -Barrio Antioquia).

Con respecto a lo anterior, en estas líneas se ubicarán esos sujetos receptores y generadores de las violencias; esos otros que, desde los relatos de los niños y niñas, emergen para darle rostro a las violencias; esto sujetos que son recurrentes, comprendidos y nombrados en cada una de las técnicas desarrolladas como sus padres, madres, tíos, abuelos, compañeros, amigos, hombres grandes, el ladrón, violador y otros; que a su vez sirve como organizador para la comprensión de las representaciones sociales sobre violencias, desde el enfoque procesual de Denise Jodelet (1986) y el enfoque estructural de Jean Claude Abric (2001), los cuales se centran en los procesos o categorías que estructuran las representaciones sociales y hacen posible el estudio de estas, como son: el objeto, el sujeto y el contexto.

4.1.1.1. Mi papá y mi mamá.

En los relatos de los niños y niñas de ambas instituciones educativas, se logró identificar que los sujetos receptores y generadores de las violencias responden a personas cercanas a sus contextos, ya que con recurrencia los sujetos protagonistas de sus relatos eran sus padres y madres; sujetos que dentro de las diferentes dinámicas familiares manifestaron agresiones físicas y verbales, tal y como se relata a continuación:

El papá estaba jalando a la mamá, porque vio las flores llenas de moscos y, y llenas de lombrices. Mi papá y mi mamá se peleaban y yo me ponía a llorar porque se estaban golpeando. Pero... Hmm violencia es que mi papá trata feo a mi mamá y todo el día la trata, todos los días la trata fea... y luego cuando se alegran luego ellos están amorosos (Luz*, entrevista, 2019).³²

El anterior relato permite no solo evidenciar agresiones físicas del padre hacia la madre, sino también prácticas de origen patriarcal, en cuanto se le asigna a la mujer la responsabilidad sobre el mantenimiento del hogar, y al no ser cumplido, el padre demuestra rechazo a través del golpe. Estas situaciones también se hacen evidentes en otros relatos, donde el padre manifiesta control frente a las acciones de la madre, no solo ante las actividades domésticas sino también hacia las relaciones que ésta establece con otras personas.

Porque mi papá se enojó porque mi mama siempre habla con un amigo y a mi papá no le gusta que hable con ese amigo entonces le trataba a mi papá de quitar el teléfono entonces estaban peleando (Alejandra, grupo focal, 2019).

De manera semejante, en otros relatos aparecen expresiones que problematizan el género, ya que hacen referencia a actitudes, conductas y prácticas sociales ³³que promueven la negación de la mujer, como se relata a continuación, a partir de la pregunta ¿estás muy feliz con tu nuevo hermanito?

³² Los nombres de los niños y niñas participantes son ficticios, con el fin de respetar su privacidad

³³ Se entiende por prácticas sociales a esas actividades que son socialmente compartidas y aceptadas por las personas que conforman una comunidad.

Si profe, pero ¿sabes? mi papá está más feliz que todos porque él quería un niño para poder jugar fútbol y hacer cosas de hombres. Entonces él es el más feliz del mundo ya que cumplió su sueño porque cuando mi mamá estaba embarazada de mí él quería que yo fuera un niño, pero nací yo y no estaba tan feliz (Alejandra, entrevista, 2019).

El anterior relato pone en evidencia la construcción histórica que se ha dado frente al rol de la mujer en la familia y sociedad en general a través del patriarcado; ya que, no solo hace referencia a la supremacía del hombre, sino que señala comportamientos y roles sociales que tienen las mujeres en la vida social.

Al mismo tiempo, aviva un estereotipo que se sigue replicando en las familias, escuelas y sociedad en general, que se expresa en las prácticas sociales y se manifiesta en lenguajes, sistema de valores, ideas y comportamientos, que en un sentido más amplio designa una forma de pensamiento social, como se observa a continuación

- Como cuando uno les pega a los hijos y sin motivos o les pega a las esposas o a las novias. (Camila, fotolenguaje, 2019)
- A veces mi papá cuando se enoja le pega a mi mamá y a mi hermana, porque ellas no hacen cosas que hacen las mujeres, entonces él se enoja mucho. (Juan, fotolenguaje, 2019)
- Me da tristeza este golpe que mi mamá me dio porque no le quise llevar el plato a mi abuelito, como él no se puede parar porque llega del trabajo, yo siempre le llevo el plato y como no quise mi mamá me pegó muy duro (Mariana, cartografía corporal, 2019)

Estos relatos desde la teoría del triángulo de las violencias de Johan Galtung (1990) corresponden a las dos tipologías de violencias: directa y cultural, ya que en las narraciones se evidencian comportamientos tanto físicos y verbales que afectan el bienestar y cumplimiento satisfactorio de las necesidades básicas (necesidad de bienestar, libertad y supervivencia) del otro que en este caso es la mujer, madre, esposa e hija.

Para ser más específicas, se logra evidenciar en los relatos la violencia directa, ya que, se identifican conductas que corresponden a comportamientos que se realizan sobre mujeres, madres, esposas e hijas, como es la violencia física manifestada a través del golpe y que a su vez dejan marcas sobre el cuerpo; estas situaciones encuentran un marco legitimador desde la violencia cultural, puesto que en los relatos se hace visible una construcción histórica basada en el patriarcado, el cual inhibe respuesta frente a quienes la sufren y genera una serie de justificaciones para que este tipo de acciones se puedan realizar y se sigan replicando de generación en generación, ya que al hacerse soterradamente desde el lenguaje, los símbolos, la religión entre otros se hacen invisibles a las realidades.

4.1.1.2. Otros(as) niños (as), sus compañeras (os), otro par.

Se debe agregar, que, desde los diferentes relatos, otros sujetos que aparecen con frecuencia son los otros niños y niñas pueden ser de otros grados o del mismo, un vecino (a) o amigo(a) del barrio que para ellos/ellas también representan acciones de violencias. Una de las constantes es que casi siempre coinciden en que son los otros que los agreden, maltratan, violentan. A continuación, algunos ejemplos respecto a la pregunta ¿a quiénes consideran violentos?

Unos amiguitos que se están pegando porque ellos se quieren pegar porque están peleando y ellos se están pegando porque están enojados. (Colcha de retazos, 2019)

De mi colegio considero violenta a la niña esa que se llama Cristina que estudia acá en mi salón, porque es muy mala con todos, porque a todos les roba las cosas, les hace cosas malas y es igual a una película que yo me he visto, es igual a maléfica que ella, su hija mala le robó una paleta, un dulce, entonces ella lo que hizo fue escupirla y metérsela acá en la axila, y luego le dijo que se la devolviera. (Cristal, entrevista, 2019)

Lo que expresan los niños y niñas sugiere unas formas de relacionamiento y es que cuando están enojados con el otro, la vía para entrar a resolver ese problema o conflicto es pegándole, o buscar una forma de acercarse y tener contacto y de esa manera es la pelea. Otro aspecto que se logra percibir es que algunos niños y niñas logran evidenciar que hay comportamientos “violentos” que no son solo de los pares con quienes ellos se relacionan, sino que también son acciones que las observan en otros espacios como en las películas, series de televisión, videojuegos a los cuales tienen acceso; en uno de los casos *Cristal* se refiere al comportamiento de Cristina como “mala” y la asocia con “Maléfica”³⁴ quien interpreta el papel de la bruja mala, pero detrás de esta historia hay unas razones del porqué ella cambió su forma de ser y volverse “mala”; esto nos sugiere unas preguntas ¿Qué experiencias han padecido niños y niñas que los han llevado a identificar a otros como violentos? ¿Cómo asocian las experiencias padecidas con las formas de relacionarse, formas de ser propias y de otros?

En el siguiente relato

Yo antes cuando estaba en primero, yo veía cuando Jesús y otro niño se peleaban cuando la profesora salía a decirle algo importante al otro profesor, es que siempre que la profesora no los ve algunos niños se pelean y se golpean, o se dicen palabras feas. (Fotolenguaje, 2019)

³⁴ Maléfica, (2014) es una película de Disney, la cual se inspira en otra versión de un cuento tradicional “La Bella Durmiente” Maléfica es la bruja mala, y en la historia se desarrolla de idea de cómo se convirtió en “mala”. Ver tráiler de la película: <https://www.youtube.com/watch?v=6yZXLkkbMA>

Se puede reflexionar sobre la imagen o el rol de maestro “vigilante”, porque bien se refiere “*cuando la profesora salía*”, cuando la supervisión o la mirada del Otro se convierte en inspección y ejerce cierto control sobre las acciones que ellos puedan tener con sus pares; respecto a la mirada, Skliar (2017) refiere

es claramente una posición, un punto de partida, una dimensión inaugural, posee un valor de principio: revela la posición de quien mira, desde dónde mira, qué altura se atribuye al mirar, en qué lugar deja o ubica a quien es mirado. No se trata tanto de mencionar su dispositivo biológico ni el aparataje cultural que lo gobierna, sino los modos de posicionarse al mirar y al mirarse. (p. 38)

Esa mirada también nos posiciona como sujetos de poder frente a los niños y niñas, pero a su vez, también sugiere una mirada de poder del sujeto que ejerce maltrato o violencia sobre otro; esto es, una posible posición de “superioridad” e “inferioridad” que se podría asumir entre ellos como una forma de relacionamiento y de ejercer el poder sobre el otro.

Por otra parte, pocas veces ellas/ellos mismos se reconocen como sujetos que también pueden ser violentos a excepción de dos casos; se identificó que por lo general los niños y niñas participantes señalan a los Otros como sujetos violentos, se puede asociar con diferentes dinámicas históricas, sociales, culturales y con su formación personal que hacen que adquieran diversas formas de leer y comprender el mundo y así mismos. Con respecto a la pregunta ¿te consideras violento y en qué momentos? Dos niñas respondieron

A veces cuando, cuando me pongo brava me halo el pelo, me pongo muy brava, Me halo la blusa. (Cristal, entrevista, 2019).

Si, cuando le daba pata a mi mamá. (María, entrevista, 2019).

-Cuando digo palabras feas a mi mamá y no le hago caso y todo eso sale de mi boca y me hace sentir triste (Luis, Cartografía social, 2019)

En estas experiencias, se percibe que hay unas manifestaciones de la violencia y la agresión que Zizek (2009) las nombra como “fuerza mortal” y “fuerza vital”, donde la primera se convierte en un “exceso” que irrumpe el curso normal de las situaciones y la segunda cumple una función más de orden vital, de defensa de la propia vida. En este sentido, sería normal sentirse enojado, con ira o enfado (fuerza vital) y el dar “pata a la mamá” puede referirse a un exceso (violencia), porque perturba “lo normal” de las cosas, de relacionarse y de interactuar con el Otro. Lo ideal y una forma de resolver la violencia según este autor es “liberarse de ese exceso” (p. 81); y la cuestión más compleja aún, ¿cómo ofrecer alternativas a niños y niñas para que se liberen de los excesos, si el exceso mismo, en algunos casos, se convierte en la normalidad de sus vidas?

4.1.1.3. El ladrón, el violador.

En los relatos de los niños y niñas aparecen otros sujetos que son nombrados reiterativamente, como el ladrón y el violador, los cuales aparecieron en la narración que fue movilizada ante la pregunta ¿para ti que son las violencias?

Violencia es como cuando la gente viola a una niña o a una persona, eso, para mí, es eso. (Marisol, grupo focal, 2019)

La violencia es algo malo, una persona coja al otro le hace bullying y la violen, así como lo mostraron por caracol (Andrés, fotolenguaje, 2019)

Los anteriores apartados permiten identificar a los violadores y ladrones como aquellos sujetos o actores intencionados de actos que atentan contra la necesidad de bienestar de niñas y

personas, generándoles agresiones físicas y mentales, que dentro de la teoría de Galtung (1990) se refieren a violencias directas, puesto que el abuso sexual es una violencia visible que no deja exclusivamente afectaciones físicas sobre quien es receptor del hecho, sino también que da lugar a la aparición de efectos menos visibles como son las afectaciones psicológicas y emocionales entre otras, que a su vez transgrede la necesidad de bienestar que Galtung refiere como un derecho fundamental para el sostenimiento del equilibrio social.

Asimismo, en otros relatos se observa la aparición de este sujeto, pero a diferencia del anterior ese relato se dio como respuesta a la pregunta ¿de dónde se aprende a ser violento?, “De las palabras y las..., y de las, cuando uno le toca las partes íntimas aprende (Marcela, entrevista, 2019); es decir, en este apartado no sólo hace referencia a un sujeto de la violencia, sino que también hace apertura al surgimiento de las violencias, como respuesta a un hecho que inicialmente intentó contra sí.

Dicho lo anterior, las violencias serían también respuesta ante situaciones que inicialmente vulneraron los derechos o las necesidades básicas de sí por parte de otro; como se observa en algunos relatos, y que, en el análisis realizado al sujeto ladrón, también se hacen presentes en algunas narraciones realizadas por los niños y niñas, como se cita a continuación:

- Un día mi papá, un muchacho le robó la bicicleta a mi papito y nos tuvimos que venir caminando hasta que encontramos al ladrón y mi papito Manuel y mi tío Michael le pegaron a ese muchacho y mi tío Michael le quebró una silla a un muchacho en la cabeza, se la quebró (Marcos, grupo focal, 2019)
- Yo creo él le está pegando al otro a punta de puños, porque creo que él lo hizo enojar a él, entonces él le está pegando puños allá y acá, entonces él le está devolviendo los puños en el mismo lugar. (Alejandro, fotolenguaje, 2019)

,

En ambos relatos se observa que no solo el receptor del hurto es quien representa las violencias, sino que ante el hecho se responde con otras violencias, haciendo uso de la fuerza excesiva y atentando en contra del bienestar y supervivencia del otro. Situación que sin duda expresa esas otras formas de violencias poco visibles, ya que la respuesta ante el hecho del robo surge a partir de un marco legitimador que se ha instituido en este contexto, basado en la legítima defensa, en el cual se le hace percibir a los sujetos que frente alguna situación de violencia la única medida de respuesta es otro acto de violencia, que para ellos no son violencias sino defensa ante una vulneración a sus derechos, sin reflexionar ante el hecho de que también está vulnerando los derechos del otro.

4.1.1.4. El muchacho, el hombre grande.

Al mismo tiempo, niños y niñas en sus experiencias logran identificar otros sujetos: el muchacho, el hombre grande, ese otro que es extraño, lejano para ellos; y que en algunos casos son vistos como “malos” “violentos” “que generan miedo o le han hecho daño a otro”. Cabe resaltar que este sujeto también es identificado no solo en su medio social cotidiano sino también en la televisión, las novelas, noticias, películas, videojuegos, redes sociales. Respecto a la pregunta ¿qué experiencias/situaciones conocen de violencias? y ¿qué programas de televisión películas ven y qué hacen los personajes?

- La violencia es algo malo, una persona odia a la otra, la hace bullying, la golpea (Luna, colcha de retazos,2019)

-lo amenacen con un cuchillo y que lo maten y que un muchacho se suba a la casa de un niño y el muchacho estaba amenazando a un niño con un cuchillo y después este lo dañó, le quebró un mano. (Martin, colcha de retazos,2019)

-Maltratar a los indigentes, pegarle al otro. (Samuel, colcha de retazos, 2019)

-Las películas, eso es para hombres, para los niños grandes. (Ángel, entrevista, 2019)

-Un muchacho con un cuchillo (Lucas, colcha de retazos, 2019)

Como se enuncia anteriormente, este otro sujeto es más lejano a ellos, es visto como un extraño. En los relatos se puede percibir como la presencia de sujetos y objetos se convierten en una constante, así como lo plantea Jodelet, las representaciones sociales se pueden estudiar desde estos.

4.1.2. Los objetos de las representaciones.

Con relación a los objetos, Jodelet (1989) señala que son “toda representación social sobre algo o alguien, el cual puede ser humano, social, ideal o material” (citado en Cuevas, 2016, p.115). Por ejemplo, la escuela, el salón, el patio, el cuchillo, las piedras entre otros. Cabe aclarar, para ser considerado objetos de representación, estos deben tener un grado de relevancia y presencia en la construcción histórica o comunicativa de los sujetos, a lo cual Flament y Rouquette (2003) señalan que estos “debe tener un grado de implicación con los sujetos de elaboración que consiste en una relación histórica determinada asociada a sus prácticas” (citados en Cuevas, 2016, p.115), asimismo señala que estos deben incitar debates, discusiones y sentimientos entre los sujetos sociales.

En este sentido, los objetos que se vuelven recurrentes en los relatos de niños y niñas son: las manos, las piernas, el rostro como objetos que reciben o general golpes y agresiones. Además de las máscaras o antifaces, cuchillos, piedras y armas que se usan para intimidar o anular al Otro.

4.1.2.1. Las manos, las piernas, el rostro

En los relatos de los niños y niñas fue recurrente la presencia de las manos, las piernas y el rostro, como los lugares que recibían golpes o tenían marcas resultantes de estos, asimismo

como ser (las manos y piernas) los causantes de los golpes y agresiones a otros, situación que se aprecia a continuación:

¿Profe te puedo contar algo?, hoy me siento muy triste porque mi abuelito me pego en la cara, él se despertó enojado y porque yo le dije algo el me dio una cachetada muy dura y como el tiene una mano muy grande me dolió mucho (Luna, cartografía corporal, 2019).

Por ejemplo en los descansos los niños siempre le pegan a los más pequeños con piedras o las manos porque se enojan o le dicen algo que a uno no le gusta, por ejemplo a mí siempre me pega Lucas cuando yo no le doy de mi comida. (Martín, entrevista, 2019)

Del mismo modo, allí se observa que el cuerpo es el principal receptor de los golpes, específicamente el rostro u otros lugares poco visibles, como son las piernas y los brazos, los cuales fueron resaltados en la cartografía corporal como los lugares donde sus padres o adultos les generaban morados por situaciones que ocurrían dentro del hogar, pero que al indagárselos acerca de las situaciones específicas evidenciaban temor a través del silencio.

4.1.2.2. Las máscaras o antifaces, cuchillos, piedras y armas

En los relatos de los niños y niñas otros objetos de representación de las violencias son: los antifaces, los cuchillos, las armas y las piedras. En donde los tres primeros aparecieron con frecuencia, relacionados con situaciones que se presentan en sus familias o comunidades, a partir de algunas expresiones de violencia intrafamiliar, como:

Un día mi abuelita Luisa estaba muy enojado con mi abuelo, y él la empujó, entonces él se enojó y le iba a pegar, pero mi abuela cogió un cuchillo y salió corriendo detrás de él para chuzarlo, pero no pudo porque mi papa llegó (Ángel, colca de retazos, 2019)

Por su parte, las piedras hicieron presencia en situaciones específicas durante la jornada escolar, como es el descanso, donde los niños y niñas manifestaron el uso de este objeto para golpear o agredir al otro, por ejemplo:

Profe Ángel siempre que se enoja va y busca una piedra para pegarle a los amiguitos, hasta los hace correr para no pegarle. Viendo profe que las piedras pegan muy duro y pueden romper la cabeza de alguien o matarlo como por ejemplo como cuando le rompió la cabeza a Luis cuando se enojó y lo tuvieron que llevar al médico (Mariana, fotolenguaje, 2019).

4.1.3. Los contextos de las representaciones

De acuerdo con Cuevas (2016) “las representaciones sociales son producto de un tiempo y un espacio. La historia y la cultura son los cimientos que le dan forma a éstas” (p.116). Por lo anterior, es importante referirnos al contexto social y cultural en el cual están inmersos los sujetos que dan cuenta de sus prácticas y creencias, al relacionarse con los otros, ya que es a través de esos contextos y situaciones específicas donde se posibilitan los elementos que dan origen a algunas representaciones sociales. A continuación, se describieron los aspectos que hacen parte esencial de los contextos, identificándose dos grandes escenarios: la escuela y la vida en comunidad – el barrio, al interior de estos sobresalen unos lugares en concreto, que se enuncian acompañados de los relatos y experiencias de niños y niñas.

4.1.3.1. La escuela.

La escuela es otro de los lugares donde niños y niñas tienen forma de conocer el mundo y socializar e interactuar con otras personas fuera del círculo familiar, cada vez desde edades más tempranas ellas y ellos acceden al programa de *Buen Comienzo*³⁵, el cual propicia una experiencia

³⁵ Buen comienzo es un programa de atención integral a la primera infancia, que se ha institucionalizado como una política pública pionera en la ciudad de Medellín. Ver más información <https://medellin.edu.co/buen-comienzo/inicio-buen-comienzo>

previa al ámbito escolar y académico. En este orden Roger Simon (s.f.), “las escuelas como sitios de producción cultural encarnan representaciones y prácticas que constituyen, a la vez bloquean, las posibilidades de albedrío humano entre los estudiantes” (citado en Giroux, 1993, p. 206)

Si bien, este autor relaciona la escuela como un sitio de producción cultural, y de acuerdo con las experiencias que los estudiantes compartieron, se lograron identificar dentro de este contexto lugares como: el patio o la cancha, el baño como el escenario donde más acciones violentas perciben:

- En el patio, porque los niños grandes son muy bruscos pasan corriendo y hacen caer a las niñas. (cartografía escolar, 2019)
- En el patio, porque comienzan a correr detrás de un tarro y llega otro y se los quita y se van todos detrás de ese niño y lo cogen a puños y patadas. (cartografía escolar, 2019)

En las respuestas más recurrentes frente a los lugares en los cuales se encontraban mayores expresiones de violencias, era el patio, este es un lugar abierto donde se da la interacción con los propios compañeros y los de otros grados, donde la misma performativa del lugar hace posible que puedan correr, jugar fútbol, comer, jugar, etc.; y sobre todo donde la presencia del maestro no está en una posición de disciplinar y orientar el juego, sino que cada sujeto elige dónde estar, qué jugar y con quién estar. Se observa, además, la falta de cuidado de los estudiantes más grandes frente a los más pequeños, también se ve reflejado a través del lenguaje expresiones sobre las niñas como débiles, un ejemplo de ellos es “hacen caer a las niñas”.

Las acciones que realizan los niños y niñas en sus juegos e incluso en las formas del lenguaje para interactuar con otros se convierten en reflejo de lo que perciben en otros contextos (familia, barrio, medios de comunicación) como parte de su apropiación cultural y que

posiblemente ellos/ellas perciben como permitido realizar en dichos espacios, lo ven como una práctica cotidiana. En palabras de Bruner (1997) “la escuela es una cultura en sí, no sólo una “preparación” para ella o un calentamiento. Como les gusta decir a algunos antropólogos, la cultura es una caja de herramientas, de técnicas y procedimientos para entender y manejar el mundo” (p. 116).

Esas expresiones que niños y niñas están empleando para interactuar con los otros y con lo otro: lenguajes, acciones, prejuicios, valores, saberes, etc., van siendo guardadas en “su caja de herramientas”. Esto nos lleva a pensar que esa “caja” hay que dotarla de otros saberes que incluso a veces ni la misma familia provee como el cuidado de sí, del Otro y de lo otro, la alteridad como expresión del reconocimiento del otro como otro totalmente diferente al yo pero que merece respeto porque compartimos un mismo contexto, un mismo mundo.

4.1.3.2. La comunidad/ el barrio.

La comunidad de personas que integran el barrio y la comuna son otro grupo de gentes que son cercanas a los niños y niñas a parte de su familia y la escuela, al interior de estos contextos hay escenarios importantes para la integración social, el esparcimiento, el juego y el deporte; dichos espacios que son reconocidos y mencionados por los niños y niñas se tornan como hitos o punto de referencia para la vida familiar y social.

La calle ya no es simplemente un lugar de paso para ir de un lugar a otro, sino que acá se convierte o se vuelve escenario de las expresiones de las violencias para ser visibles, pero no como una experiencia de aprendizaje sino como una experiencia de mirar lo que le puede pasar al otro; la calle o el callejón fueron los lugares más recurrentes y donde ellos podían recordar haber visto situaciones asociadas a las violencias, tal como se presenta a continuación

- Yo vi dos niños costeños, se agarraron a pelear en la calle y el otro tumbo al otro y lo cogió del cuello y le pegó un puño en la cara. (Fotolenguaje, 2019)
- Mi mamá estaba viendo un video de que dos hombres en la calle estaban peleando con un cuchillo y uno mató al otro. (Fotolenguaje, 2019)

En las conversaciones establecidas durante esta técnica se logró orientar la pregunta, a partir de una imagen que se presentó en la actividad ¿quiénes más pelean en la calle?, los estudiantes expresaban que también se peleaban y se trataban mal los niños y los adultos, incluso situaciones donde ellos sabían dónde acontece la eliminación del otro, por ejemplo

en la 65 siempre hay balaceras y nosotros vivimos cerca y cuando escuchamos nos toca meternos debajo de la cama con mis hermanitos. Hay balaceras ahí porque yo creo que los malos están peleando, no ve profe que la otra vez mataron un muchacho ahí tirado en el piso. (Gabriel, Cartografía social, 2019)

En esta parte, también se observó el predominio de la violencia directa o violencia subjetiva asociada al género masculino, es decir, los niños y los hombres son quienes representaban esas peleas en la calle. En las narraciones anteriores, se denota el exterminio del otro por la vía violenta, además, se desdibuja la emergencia de alteridad y es posible que, desde esa cotidianidad, los niños y niñas van instaurando dichas formas de reconocer al otro no como un alterno diferente a mí, sino como otro que se vuelve una amenaza y que puede aniquilar o que se debe estar en continua zozobra y amenaza porque ese otro “malo” puede actuar contra mí; estos elementos cotidianamente se pueden ir configurando como acciones justificadoras de las representaciones sociales.

Es de resaltar también que, el papel de los medios de comunicación para divulgar información o hechos violentos se ha vuelto recurrente, pues bien, cuando los estudiantes se refieren a “*mi mamá estaba viendo un video*” aparecen situaciones de amarillismo, chisme,

también la idea de que es el otro al que le pasó o que “él se lo buscó o lo provocó”; las anteriores fueron hechos que se identificaron con recurrencia en sus narraciones. Esto sugiere una reflexión, en cuanto al acceso rápido de la información ¿cómo es posible que sigamos siendo indiferentes ante las violencias que padecen los otros? ¿cómo hacer que esas experiencias de violencias que acontecen a los otros no sean indiferentes y las veamos como acciones que no se pueden repetir porque atentan contra la vida, la existencia, la dignidad y derechos del Otro?

4.2. Develando las representaciones sociales de violencia que aparecen en la experiencia narrada de niños y niñas

Para el análisis de las violencias se realizó lectura de toda la información e insumos recogidos a través de las técnicas empleadas en la metodología usando el software académico Atlas ti, identificando, además, los códigos: violencias, violencia directa- subjetiva, violencia cultural - simbólica, violencia estructural - objetiva, para identificar las representaciones sociales sobre violencias que aparecen en las narraciones de los niños y niñas.

El ejercicio de codificación permitió identificar que las violencias más frecuentes en las narraciones de los niños y niñas se centran en la violencia directa- subjetiva y la violencia cultural - simbólica, las cuales han sido referenciadas por Galtung (1969) y Zizek (2009), y hacen correspondencia en su orden, a las violencias más visibles (físicas y morales: bueno-malo) expresadas en golpe, insulto, tortura (acción que los participantes de la investigación describen en algunos videojuegos o en televisión.) y aquellos principios, conductas y normas explícitas e implícitas que legitiman o justifican otros tipos de violencias como es el sexismo, el clasismo, racismo, etc.

4.2.1. Violencia directa – subjetiva.

La violencia directa -violencia subjetiva desde las conceptualizaciones de Galtung (2003) y Zizek (2009) respectivamente, se refieren a esas violencias más visibles o reconocibles; es decir, a esas violencias que dejan marcas corporales, psicológicas y emocionales, materializadas en hechos que van en contra de las necesidades básicas de supervivencia, bienestar, identidad y libertad que propone Galtung; y que se observan representadas en los relatos, en acciones como: el golpe, el insulto, la exclusión de género, el robo, el asesinato, el abuso sexual entre otros; como se observa en esta narración, a partir de la pregunta ¿qué es la violencia?

- Que alguien le toque las partes íntimas (Aylin, entrevista,2019)
- Si uno viola a otro y se lo llevan a la cárcel, eso es violencia. (Manuel, entrevista,2019)
- Cuando la mata... Cuando matan a todos, cuando los violan, cuando nos llevan a fumar cosas que no son, es violencia, cuando tienen una mata de marihuana ...Cuando, cuando consumen marihuana y obligan al otro a fumarla. (Luna, fotolenguaje,2019)

De las anteriores expresiones, se infiere que las manifestaciones de violencias más visibles para los niños y niñas se concentran en el abuso sexual y el asesinato, es decir, esas violencias que demarcan experiencias en la vida de los sujetos y que reiteradamente aparecen en otras narraciones, como se observa a continuación, a partir de la pregunta ¿conoce alguna experiencia de violencia?, ella expresa

En las noticias cuando mi mamá se las ve, de que están violando a los niños, de todo eso malo, de que están robando, de todo. Pues porque no tienen plata y les toca hacerse, y porque, porque meten vicios, y también se vuelven violentos, malos, por eso. (Cristal, entrevista, 2019)

Y concluye sobre lo que es violencia

Eh, de lo malo que pasa en el mundo y todo eso, las cosas malas son que... Pues que no tengamos nada que comer, que todo esté malo, no hay nada más que comer, que todos maten a otras personas, que ya no haya ropa, que nadie tenga algo que hacer porque los ladrones se llevaron todo. De que las personas maten a las plantas y animales, de que, que ellas son las que nos regalan el oxígeno y amor bueno, que porque... porque roban, matan a las niñas, porque las violan y las dejan embarazadas (Cristal, entrevista, 2019).

Las anteriores narraciones entran en relación con los contextos barriales en los que se encuentran inmersos y, que, actualmente reportan la presencia de acciones violentas. Además, se asocian a la historicidad de éstos, puesto que para las décadas de los 80 y 90 marcaron un hito en acciones violentas para dichas comunidades y para la ciudad.

Asimismo, se manifiestan otras representaciones de las violencias directas -subjetivas, como es el robo, la vulneración de necesidades básicas de alimentación, empleo y vivienda (la pobreza) que en últimas se trastocan con los otros tipos de violencias o que incluso podrían ser expresiones o provocadoras de otras formas de violencias referidas por los autores Galtung (2003) y Zizek (2009) permitiendo abrir el espectro frente a la urdimbre que se teje alrededor de las tipologías de las violencias, en donde cada una de ellas permite sostener a la otra, es decir, las violencias se tejen a raíz de un hilo estructural y/o sistémico que será la base de otras violencias y expresiones, habrá unos hilos más vistosos y coloridos como esas violencias más visibles (directa-subjetiva) y marcadas en los contextos, pero la base del urdimbre está solapada por otros hilos de la cultura y las estructuras que no son tan fáciles de percibir.

De la misma forma, en estas narraciones se hacen presentes los sujetos receptores de las violencias directas – subjetivas, en donde no solo aparecen el humano, sino también las plantas y los animales, es decir, en las narraciones se les da lugar a esos otros diferentes al sí mismo, que también se les matan y lastiman. Al mismo tiempo, llama la atención en las representaciones de las violencias directas – subjetivas la aparición de la mujer o niña como una de las principales receptoras de las violencias directas- subjetivas, de este modo, el lenguaje percibido entre los niños y niñas casi siempre alude a ella, a ellas, a lo femenino, como si el masculino no estuviese expuesto a esas formas de violencia, o como si la niña-mujer, fuera la única que padeciera esta violencia que a su vez han sido legitimadas por esas otras violencias no visibles, como se observa a continuación, a partir de la pregunta ¿Cuándo tus papás pelean crees que hay violencias?

Sí, porque mi papá se enoja y alza la mano para pegarle a mi mamá, porque a él no le gusta que mi mamá hable con amigos hombres, sino que le gusta que hable solo con él. (Alejandra, entrevista, 2019)

No sé qué es violencia, pero sé que mis papás están peleando porque mi mamá a veces es muy grosera con mi papá. (Luz, entrevista, 2019)

En este sentido, se pone atención en que la niña manifieste que no tiene conocimiento del significado de la palabra violencia, y por su parte refiere una acción concreta como que sus papás pelean como algo cotidiano; es decir, las violencias adquieren un significado o representación desde el accionar, percibiendo que para los niños y niñas la violencia directa-subjetiva es la comprensión más cercana que se puede tener acerca de las violencias, ya que se centran en esas acciones que ven en su cotidianidad desde las relaciones que se establecen en sus familias, escuelas y barrios, entre otros.

Al mismo tiempo, al relatarse cada una de estas representaciones se hizo manifiesto el temor frente a lo dicho, pues fue recurrente en los niños y niñas bajar el tono de voz, al momento de narrar, mencionando que no podía hablar de que los padres peleaban porque los podían culpar

o llevar a la cárcel, situaciones que permite identificar que aunque las violencias sean visibles ante los ojos de todos, en muchas ocasiones se ve encubierta por un manto de temor y silenciamiento que conllevan a que estas se sigan perpetuando y normalizando; acá podemos enunciar una representación social ya que “tolera e integra contradicciones aparentes y por qué los razonamientos que genera pueden aparecer como «ilógicos» o incoherentes” (Abric, 2001, p. 2). De ahí que, niños y niñas dicen y se contradicen en su reconocimiento de la violencia, pero se logra develar que ésta la conciben como silenciamiento y temor a contar eso que saben, que saben que no pueden comentar porque trae consecuencias para sus familiares y para ellos.

Por consiguiente, el golpe, el insulto, la explotación, la segregación, el clasismo, el sexismo entre otras, se continúan presentando ante los ojos de todos, empero el miedo se emplea como marco legitimador; así que, se infunde un temor de que “está mal pelear” por parte de los niños y niñas, aspecto que suscita preguntas, como: ¿pueden culpar a los padres porque se pelean? o ¿por qué los hijos deben quedarse callados cuando sus padres pelean? ¿los niños y niñas han naturalizado las peleas en el hogar y por eso les parece normal pelear en la escuela por cualquier cosa? ¿los niños y niñas realmente saben que en sus familias hay expresiones de violencias y no lo expresan libremente por temor? temor a quedarse sin sus padres, temor a ser culpados por lo que hacen sus familias y por lo que ellos mismos han callado.

Pudiésemos pensar también las violencias como unas formas de relacionamiento porque ha sido la manera en que han visto el trato en su hogar como algo normal y cotidiano, aspecto que dificulta la comprensión del conflicto como algo inherente a nuestra condición humana, y que hace de la violencia la vía más fácil para resolver los conflictos y diferencias con los otros, y sumado a esa falta de tacto, de trascendencia de la Alteridad porque sistemáticamente y contextualmente es lo que conocemos, lo que culturalmente se comparte, esa ley de Talió³⁶ que parte de un principio

³⁶ Esta es una ley que se estableció a mediados del siglo V a.C y se conoce su origen en el código Hammurabi de la antigua Babilonia y también a nivel bíblico Mateo 5;38-39 “Sabéis que se dijo: ojo por ojo y diente por diente”. Recuperado de García, B. (2017). La ley romana del talió y su base correlativa: antigüedad e innovación. *Emérita, Revista de lingüística y filología clásica*, 85 (2), p. 223- 239

de justicia retributiva, se reconoce cotidianamente como “ojo por ojo, diente por diente”. Por ejemplo

Yo me acuerdo de que un día un niño y otra niña estaban peleando ella le estaba dando cachetadas y él le daba puras patas. (Luis, cartografía social, 2019)

Violencia es lo que les tiran a los guerrilleros, porque yo lo vi en caracol... (Ángela, entrevista, 2019)

En dichas narraciones, se puede evidenciar la influencia de los medios de comunicación (televisión, internet, radio) a los cuales los estudiantes tienen acceso sin restricciones (programas con contenido de violencias como las narconovelas, novelas, películas, series que incluso son recreadas en el mismo contexto de sus barrios por ejemplo Pablo escobar, La vendedora de rosas, Sin senos sí hay paraíso ... canciones, videojuegos) algunas porque los ven o escuchan en compañía de sus familias o cuidadores e incluso solos porque sus acudientes trabajan y no tienen tiempo de supervisar lo que ellos ven y escuchan.

Estas expresiones se ven reflejadas en contrariedades cotidianas, y que se podría decir son juegos de niños, cosas que hacen de forma pasajera, pero no, porque se han convertido en el día a día, en la queja, en el reclamo, en el problema recurrente, que a diario nos desesperanza y nos limita a seguir un debido proceso según el manual de convivencia de la I.E., pero cuyas medidas son tan mediáticas y se convierten en paños de agua tibia, que en realidad no resuelven la situación desde el fondo. Aspecto que nos recuerda la invitación que hizo Zuleta (1994) para “(...) construir un espacio social y legal, en el cual los conflictos pueden manifestarse y desarrollarse, sin que la oposición al otro conduzca a la supresión del otro, matándolo, reduciéndolo a la impotencia o silenciándolo” (p. 72).

Es posible construir ese espacio social, escolar y político donde el otro no sea visto como una amenaza, sino como un Otro diverso; frente a lo cual, la familia debería proveer inicialmente este tipo de relaciones donde haya lugar al reconocimiento de la existencia y diferencia del Otro, un Otro que puede pensar y actuar en su libre albedrío, pero sin negar mi existencia y mi posición diferente ante la vida.

La escuela como el segundo lugar donde más tiempo e interacción se tiene con otros, es un espacio en el que los humanos invertimos y “padecemos experiencias” que nos puedan dotar de oportunidades para reconocer las diferencias de los otros y asimismo como la posibilidad de ver en el Otro, esas múltiples posibilidades de quien pude ser y no soy, en este sentido, no ver el Otro como alguien distante, distinto sino como una posibilidad de ser en otros, en otros contextos, culturas y experiencias, sin necesidad de anular, ni silenciar o matar. Dice Levinas (2002)

Abordar el Otro en el discurso, es recibir su expresión en la que desborda en todo momento la idea que implicaba un pensamiento. Es pues, *recibir* del Otro más allá de la capacidad del Yo; lo que significa exactamente: tener la idea de lo infinito. Pero eso significa también ser enseñado. La relación con Otro o el Discurso es una relación no-alérgica, una relación ética, pero ese discurso recibido es una enseñanza. (p.75)

En este sentido, se puede entender que una forma de relacionarse con el Otro es a través del discurso, del lenguaje, de la conversación como algo más próximo que conlleva a una relación ética que trasciende el saber y amerita ser enseñado y alberga la condición de ser aprendido. De otro modo dice Skliar (2017)

Creo que conversar es un gesto diferente, un encuentro sin principio ni fin que se desvía, avanza y retrocede, se pierde y quizá se reencuentra. Pienso más en las

políticas de la amistad, de la fraternidad, de una conversación que no se sostenga en él "porque yo lo digo" sino en el encuentro entre dos o más fragilidades. (p. 173)

Es también estar en la capacidad para conversar con el otro bajo un discurso que sea cercano donde ambos se puedan identificar como sujetos que sienten, viven y piensan el mundo de formas diversas, pero están en relación de fragilidades, derechos y responsabilidades.

4.2.2. Violencia cultural -Simbólica.

Galtung (2003) y Zizek (2003) han expresado lo complejo que es definir las violencias, sin embargo, han planteado diferentes maneras de entenderlas, una de estas es la violencia cultural o simbólica, entendiéndola como una forma de identificar algunas manifestaciones de violencias, puesto que son maneras que se comparten culturalmente y a su vez cotidianamente, hasta el punto de normalizarse y circular diariamente en las formas de relacionamiento de los grupos sociales. En algunas experiencias que narran los niños y niñas respecto a la pregunta ¿qué sabes o entiendes por violencias? se logra identificar

- En amenazar a uno. Eh es... decirle que no le diga nada de lo que pasó, en eso. (Cristina, entrevista, 2019).
- Lo amenacen, que le hagan cosas malas y que lo violen. (Ricardo, Colcha de retazos, 2019)
- Es no dejar que uno diga lo que quiere decir, y lo obliguen a hacer silencio haciendo shh, o por ejemplo mi mamá a veces me pone la mano en la boca para que yo no pueda hablar (Luis, entrevista, 2019)

La amenaza y el silenciamiento, son una manifestación de violencia cultural como un marco legitimador en el que donde se concretan actitudes de relacionadas con la “violencia

simbólica” y se expresa desde diferentes medios como son: la religión, las ideologías, el idioma, el arte, la ciencia, la cosmología, las leyes, la educación, los medios de información, la historia entre otros, (Galtung, 1969); estas formas se ha instaurado tan cotidianamente en los contextos local y nacional, que incluso dentro de la escuela se convierte en una forma de hostigamiento repetitivo, es común escuchar que los estudiantes expresan: “*él me amenazó, que no podía decir nada, sino me pegaba*”; así, la acción de callar (agresiones, bullying y multiplicidad de expresiones) se convierte en una expresión recurrente de la cual se apropian y emplean los mismos niños y niñas como forma de gestionar sus dificultades, y no se percatan de los alcances de intimidación y acoso que pueden generar ante otro compañero. En algunas situaciones como esa, al momento de afrontar experiencias de violencia y al confrontar a los estudiantes ellos han expresado “yo lo dije sin pensar”. Es decir, es posible que ellos y ellas usan estas formas de violencia como herramientas para afrontar y resolver las dificultades con los Otros, pero no se percatan de las implicaciones que estas traen, pues, en diferentes medios sociales y comunicativos (novelas, películas, videojuegos, música) ven el silenciamiento y la amenaza como algo plausible para defenderse y justificarse frente a la agresión.

De ahí que se encuentra una de las funciones de las representaciones sociales y es la de justificar los comportamientos, dice Abric (2001) las representaciones sociales “permiten a los actores explicar y justificar sus conductas en una situación en consideración a sus colegas” (p.8). De este modo los estudiantes siempre justifican sus acciones usando expresiones como “el otro me provocó”, “él empezó primero”, para acudir a la agresión, e incluso para justificar sus juegos basados en peleas, cachetadas; encontrando en estas formas una manera de justificar sus acciones porque son unas representaciones sociales que se comparte y valida desde el propio contexto familiar y social.

Adicionalmente, desde la cotidianidad las formas de relacionamiento e interacción entre papá y mamá no siempre se basan en el respeto, diálogo, comprensión; sino que hay presencia de agresiones físicas, verbales y psicológicas; se reconoce que la figura de la familia es muy importante porque ayuda al desarrollo psicosocial de los menores y es “el primer contexto de

aprendizaje de papeles y estereotipos asociados a la identidad sexual que conserva las normas y reglas socialmente establecidas y adquiridas.” (Torres, Garrido, Reyes y Ortega, 2008, p. 79), teniendo en cuenta que en algunos casos ese primer contexto está mediado por las expresiones de violencia física, verbal, abandono, falta de cuidado físico y emocional; en este caso, siendo la familia quienes propician un contexto de normalización de las conductas agresivas que niños y niñas están naturalizando “es normal que ellos peleen, es normal que ellos se agredan” por ejemplo:

- Ellos como son (peleones), se agarran a pelear. Porque es que ellos alegan mucho, y, y como el dueño de la casa le pide plata y no tiene pa´ pagar la casa y mi mamá le dice que no tiene para pagar. Ángela (entrevista).
- Como cuando uno les pega a los hijos y sin motivos o les pega a las esposas o a las novias. Lucas (Entrevista)

Los anteriores son comportamientos que se vuelven cotidianos, donde el ser humano continúa reproduciendo prácticas culturales; también se convierten en la manera en que ellos se relacionan con Otros, dando continuidad a la violencia o lo que Chaux (2003) llama el ciclo de la violencia

Los niños que viven en contextos violentos desarrollan con más facilidad comportamientos agresivos que tienen a su vez una alta probabilidad de convertirse en comportamientos violentos más tarde en la vida, contribuyendo así a la continuación de la violencia en el contexto. (p. 48)

Los comportamientos agresivos que los niños y niñas ven cotidianamente, los van apropiando en sus formas de interactuar con los otros e incluso desde los propios juegos que realizan en los descansos, es común ver que jueguen a las cachetadas, darse patadas, puños, golpes: “Yo me acuerdo de que un día un niño y otra niña estaban peleando, ella le estaba dando cachetadas

y él le daba puras patadas. (Luna, cartografía escolar, 2019); situación que, frente a un llamado de atención, responden “estamos jugando o es un juego”, a raíz de esto surgen algunas cuestiones, como: ¿se pueden acostumbrar a la violencia como expresión de afecto, porque es una forma en que ellos logran la atención y cercanía de sus padres?, y así mismo lo buscan con sus pares; por otra parte, se suma que desde los barrios también presencian situaciones como

- Cuando estaba peleando mi papá con otros amiguitos le estaban pegando puños, patadas y le hizo una herida durísima y le rajó toda la nariz por acá. (Rosa, colcha de retazos, 2019)
- Mi mamá Katherine le pegó una patada a mi papito Roberto en la nuca, entonces mi papito Roberto cogió un machete y le estaba haciendo así (subiendo y bajando la mano con el machete por todo el cuerpo) y ella se enojó y le estaba diciendo que se largara de la casa. (Marco, colcha de retazos, 2019)

En las anteriores expresiones, se percibe que una de las formas en que se resuelven los problemas en los barrios es a través de la violencia directa, el ejercicio como tal de esta práctica se convierte en una violencia cultural, porque se comparte el mismo mecanismo y se emplea de forma continua, lo cual hace que su naturalización sea más sutil. Desde la teoría de las representaciones sociales esto tiene una explicación de acuerdo con una de sus funciones,

Respecto a la recurrencia de estereotipos a una violencia de género que se encuentra en algunas expresiones, podemos explicarlo dado que: La representación tiene por función perpetuar y justificar la diferenciación social, puede —como los estereotipos— pretender la discriminación a mantener una distancia social entre los grupos respectivos. (Abric, 2001, p.8)

De este modo, una función de las representaciones sociales es perpetuar y justificar no sólo la violencia de género sino también las otras formas de violencia que se han descrito, y lo cual propicia su naturalización.

También el contexto y la relación histórica con el territorio, hace que circulen ciertos imaginarios sobre “cómo es que se resuelven los asuntos aquí” (expresiones de las personas del barrio) los contextos locales de Manrique Oriental y Trinidad (antes Barrio Antioquia) fueron protagonistas de episodios de grandes índices de violencia, delincuencia, narcotráfico, prostitución, sicariato, ... durante las décadas de los 80 y 90, elementos que dejan algunas prácticas instauradas como cotidianas. Es de aclarar, que pueden existir contextos con características similares que comparten ciertas costumbres e incluso, es posible que la transformación de dichos lugares y situaciones hagan un cambio en las formas de ejercer las violencias, de vivirlas y expresarlas de forma diferente.

A partir de las experiencias anteriores, aparece otro tipo de violencia: la estructural, objetiva o sistémica, entendida como “las consecuencias a menudo catastróficas del funcionamiento homogéneo de nuestros sistemas económicos y políticos” (Zizek, 2009), la cual se ve reflejada en la siguiente narración: “profe mi mamá está muy triste porque a mi papá lo echaron del trabajo, porque él es muy grosero y el dueño de la casa le está pidiendo que le pague. (Estrella, entrevista, 2019)

Desde esta experiencia es posible entrever los sistemas hegemónicos, en la medida en que sus padres están tristes, porque el vecino les exige el pago del arriendo, pero sus padres se encuentran desempleados, y este se convierte en una carencia que interfiere en la satisfacción de otros derechos (vivienda, salud, educación, alimentos ...), es decir, el no tener una vivienda digna para vivir, según Galtung (1969) hace parte de una violencia estructural:

Las grandes variantes de la violencia pueden explicarse fácilmente en función de la cultura y estructura: violencia cultural y estructural causan violencia directa, y

emplean como instrumentos actores violentos que se rebelan contra las estructuras y esgrimen la cultura para legitimar su uso de la violencia (p. 3)

La violencia estructural se mantiene gracias a esas violencias recurrentes y constantes que se vuelven cotidianas; el Estado deja de satisfacer y garantizar el cumplimiento de las necesidades básicas de sus ciudadanos, esta situación es una realidad un país como Colombia, en el que la corrupción está presente en diferentes estamentos del Estado y que estos a su vez continúan perpetuando la desigualdad social, injusticia, falta de garantías para el acceso a la salud, el acceso a la educación, falta de oportunidades de empleo, gestión de situaciones de migración y desplazamiento, carencias en la alimentación, etc. Si al interior de una familia estas problemáticas se agudizan, son latentes y continuas, generan ambientes caóticos para el aprendizaje porque es un niño, niña, adolescente o joven, que no cuenta con las condiciones básicas físicas, emocionales, psíquicas y espirituales para la apertura al aprendizaje; además este tipo de condiciones van estableciendo o fracturando vínculos en la vida familiar y social, ejemplo “*No nos vemos porque ya nos embargaron la casa.*” Antony (entrevista); en este caso la vida familiar se vio interrumpida por dicha situación, el embargo generó que la familia se tuviera que desintegrar, mamá e hijos a vivir a un lado, y papá e hijas en otro, para poder sobrevivir y cumplir con las necesidades básicas del hogar. Un niño o una niña que crezca en esas condiciones de insatisfacción e injusticia posiblemente viene cargado de una estructura de violencia que se legitimaría a través de la violencia cultural.

Por otra parte, se encuentran acciones que buscan “cuidar de sí o cuidar del otro”

- hay veces en mi barrio se ponen a formar peleas y mi mamá baja a ver, pero a mí no me dejan bajar. (Cristal, entrevista, 2019)
- Que mi mamá peleaba con mi papá, pero ya no volvieron a pelear porque mi mamá le echó la policía a mi papá. (Guadalupe, colcha de retazos, 2019)

Se percibe que hay cierto cuidado de la madre hacia la hija para que no presencie peleas, confrontaciones de otras personas fuera de su familia, pero la niña es consciente de que hay peligro fuera de casa. También se enuncia la situación de maltrato y violencia que padece la madre, pues toma la decisión de “echarle a la policía”, denunciar las agresiones por parte del esposo, esto implica una experiencia para la vida futura de esta niña, pues ella a través de la decisión de la madre, de forma voluntaria o involuntaria está reconociendo su dignidad y la posibilidad de buscar estrategias para garantizar sus derechos no solo como mujer sino como cualquier ciudadana.

4.2.3. Para cerrar abriendo: la urdimbre de las violencias

Es necesario aclarar que en un principio la experiencia narrada de los niños y niñas fue analizada haciendo correspondencia a un tipo de violencia dentro de la clasificación desarrollada por los autores mencionados, pero a medida que se fue construyendo el análisis se identificó por parte de las investigadoras, que para comprender las violencias representadas en cada una de las narraciones, era necesario hacerlo en su conjunto, es decir, no era fácil clasificarlas u observarlas como simplemente directas- subjetiva (las más visibles) o culturales-simbólicas y estructurales-objetiva,(menos perceptibles) sino que era necesario leerlas como un entretejido.

Por otra parte, para comprender las dinámicas de la generación de las violencias en las relaciones sociales donde el protagonista no era simplemente lo visible, que en este caso son las violencias directas-subjetivas manifestadas en los golpes, gritos, patadas usos de armas (cuchillos), insultos, amenazas, abusos sexuales, etc., sino en identificar dentro de estas violencias visibles esas otras violencias que se expresan en una infinidad de medios (televisión, prensa entre otros) que legitiman la violencia cultural-simbólica y estructural-objetiva. Respecto a esto dice Abric (2001)

Así, en situación de relaciones competitivas serán elaboradas progresivamente las representaciones del grupo contrario, con el objeto de atribuirle características que justifiquen un comportamiento hostil en su contra. Estamos así ante un caso de para estudiar las relaciones entre representaciones y prácticas, en el que la representación es determinada por la práctica de las relaciones. (p. 8)

Niños, niñas y adultos van elaborando representaciones y legitimando expresiones de violencia de forma que sus comportamientos ante los menores funciona como algo normal en sus formas de relacionamiento, es decir una representaciones sociales es la violencia física, la agresión directa hacia el otro, porque es una de las formas más recurrentes encontradas en los narraciones, además es el código más común que se presenta tanto en la escuela como en las situaciones de la vida familiar y social, enmarcando en lo que Abric (2001, p.7) nombra como una función identitaria de un grupo desarrollando un papel importante en el control social ejercido sobre el mismo grupo y otros.

Se logra percibir lo complejo que es hablar de las violencias por todas sus formas, la manera en que cada quién las asume, las vive, las narra, las comprende, la manera en que éstas son intervenidas y la forma en que las leemos quienes estamos en relación con el contexto, pero no al interior de este. Llamaremos urdimbre de las violencias porque para hacer un tejido la urdimbre es la base (en este caso las violencias cultural, estructural u objetiva) para hacer el entramado de la tela que serían las otras violencias directas o subjetivas que son las que dan matices, colores, formas más visibles que las demás. Es así, como las violencias se convierten en bastidores de la injusticia, desigualdad, pobreza, la opresión de las jerarquías políticas, económicas y sociales que van guiando la trama según los intereses y las reacciones de los menos favorecidos y de quienes ostentan el poder.

4.3. Reflexión de maestras investigadoras: Una forma de reconfigurar la práctica pedagógica

Son las 6:50 de la mañana, se abren las puertas de la escuela como cada día; la Coordinadora acompañada por la Maestra de la disciplina, se disponen a recibir a todos los estudiantes con un ávido saludo, ¡buenos días niños, vamos a formarnos!

Todos los niños corren mientras suena el himno del colegio, como cada lunes y viernes al iniciar la jornada, se organizan en fila, en orden de estatura, toman distancia y se sientan en el mismo lugar que por todo el año escolar se les fue asignado a su grupo.

Empieza la Maestra de la disciplina con un saludo, felicitándolos por la puntualidad al ingreso y obviamente no olvida agradecer a Dios “en el nombre del padre del hijo y del espíritu santo...”, seguidamente les recuerda la importancia del buen comportamiento y cumplimiento de las normas institucionales, eso sí! no se le escapa llamar con fuerte voz y nombre propio a esos niños que entre las filas hablan, juegan y charlan ¡usted Daniel, no ve que estoy hablando, si quiere salga y hable por mi... venga para acá y se para enfrente donde todos lo vean!

Seguidamente, continúa recordando los deberes del manual de convivencia, los valores institucionales, las competencias ciudadanas, el SIEE³⁷ y los DBA³⁸, eso a lo que hoy en día llamamos operacionalización del PEI como inducción y reinducción a los estudiantes, que cada lunes y viernes como parte de la cátedra de competencias ciudadanas se agenda en el horario institucional.

³⁷ Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes.

³⁸ Derechos Básicos de Aprendizaje.

Después de ello, toma la palabra la Coordinadora, quien hace un llamado a todos esos niños que han llegado tarde, y les recuerda todo aquello que se han perdido por su impuntualidad, al mismo tiempo que hace un llamado a todos los estudiantes que hacen parte del proyecto de corresponsabilidad (proyecto institucional en donde los niños que no aportan “positivamente al ambiente de aula” asisten a reuniones quincenales con sus padres con el fin de darles estrategias para mejorar su comportamiento) y para que no falten a las reuniones, de lo contrario estarán realizando actividades en la biblioteca y no en las aulas de clase. y “Héroes por la paz” (proyecto en el cual los estudiantes participan voluntariamente, pero deben demostrar un comportamiento en pro de la paz y la convivencia)

Continuamente, la Maestra de la disciplina junto con la Coordinadora se despiden, y uno a uno van nombrando a cada grupo, para que de manera organizada se dirijan a sus salones, en donde sus maestros directores de grupo realizan la orientación del día y continuarán con sus rituales subrepticios e imperceptibles.

La narración que anteriormente se cita, hace parte de rituales en los que maestros y estudiantes, día a día nos vemos inmersos, y que en gran parte hacemos de manera inconsciente, en silencio y poco visible; es por ello que este capítulo buscará exponer el ritual desde la práctica pedagógica³⁹, que en la escuela se han venido reproduciendo para su práctica y la performática de la escuela.

Es de aclarar que las siguientes consideraciones, están escritas desde la experiencia personal, singular, colectiva, plural y pedagógica de cada maestra investigadora, donde se ha tomado como punto de análisis y reflexión los rituales y performáticas de la escuela, a partir de las reflexiones orientadas desde los diferentes cursos de la Maestría en Educación y la experiencia

³⁹ En el marco conceptual se encuentra desarrollado la comprensión que para el desarrollo de esta investigación se tuvo acerca de la práctica pedagógica.

misma de la investigación, aludiendo cómo cada uno de estos transforman nuestra práctica pedagógica, personal y las realidades o por ende, continúa repitiendo patrones socialmente compartidos que también pueden ser replicadores de violencias.

4.3.1. El ritual, la escuela y la práctica pedagógica.

Cuando aparece la palabra ritual, sin duda se nos viene a la cabeza esa serie de acciones que tienen un valor simbólico para un contexto específico, como es la religión, la política, la historia entre otros, pero pocas veces pensamos el ritual dentro de la escuela, aspecto en el que McLaren (1995) nos permite visibilizar cómo dentro de la escuela, e incluso el mismo maestro, estimulan y apropian una gran cantidad de acciones rituales que se han asido a la reproducción, la costumbre y la pasividad misma de la cotidianidad escolar, a tal punto de señalar que dentro de la escuela y la misma aula de clase, se ha construido un sistema ritual de cuatro tipos, como son: la instrucción, la revitalización, la intensificación y la resistencia, McLaren (1995) que desde nuestra práctica pedagógica se hace visible, a través de: las filas, las tareas, los actos cívicos, la toma de asistencia, el porte del uniforme, la hora de la entrada, el semáforo de la disciplina, los modos de silencio, la presentación de la agenda, las canciones, entre otros.

En este sentido y acercándonos a lo señalado por McLaren (1995), es posible reconocer que los rituales, ejemplificados anteriormente, son transportadores de signos, símbolos, códigos culturales y representaciones sociales en los que no solo se modela la percepción de los estudiantes, sino también la forma en que se comprenden los diferentes aspectos que se dan dentro de la cultura escolar y social, en donde la escuela vista como un performance, proporciona elementos para entenderla como aquel transmisor simbólico de paradigmas. De este modo, podemos decir que

Los rituales pueden ser percibidos como transportadores de códigos culturales (información cognitiva y gestual) que moldean la percepción de los estudiantes y los modos de comprensión; se graban tanto en “la estructura de superficie” como

en la “gramática profunda” de la cultura escolar. Los rituales también pueden ser entendidos como modelos gestuales y rítmicos que posibilitan a los estudiantes negociar entre los diversos sistemas simbólicos que han sido prohiados por la sociedad ampliada e incrementados en la cultura dominante”. (McLaren,1995, p.21)

Las anteriores comprensiones en torno al ritual nos permiten como investigadoras educativas, analizar las formas en las que los actores dentro de una sociedad, en nuestro caso, docentes y estudiantes codifican, conservan las imágenes, las representaciones sociales de sí, de los otros y de la sociedad que habitan.

En esta misma línea, es evidente el carácter de poder y dominación que dentro de los rituales se ven emergentes; pues dentro de la práctica pedagógica es posible visibilizar las maneras de controlar, regular e imponer una serie de prácticas que permiten ordenar y hacer visible la autoridad de los docentes y administrativos, como el control del tiempo para el ingreso a la escuela o ir al baño, la formación de filas, el timbre, la solicitud de la palabra entre otros; poder y dominación que McLaren (1995) refiere al asumir el ritual como un “producto cultural construido como referencia colectiva de la experiencia simbólica y situada de la clase social de un grupo” (p.21); en esta perspectiva el ritual se entiende como un hecho político, parte de un capital cultural preponderante dentro de la escuela.

Del mismo modo, es importante señalar que McLaren (1995) comprende el ritual como una necesidad humana, en cuanto éste penetra las fibras más profundas de las personas que hacen parte de un sistema en general, como la escuela; hasta tal punto de hacerlo cotidiano y parte de los ritmos y gestos que forman las columnas imperecederas de la historia y las prácticas sociales de esta. Usualmente, los rituales son actividades que se encuentran asociadas al ámbito religioso pero que no son exclusivos a este, y también funcionan como

conducta organizada, surgen de las ocupaciones ordinarias de la vida. En oposición a la idea extendida entre muchos estudiosos y legos en el sentido de que los rituales generalmente desaparecido en la sociedad contemporánea, estos se encuentran presentes siempre y por doquier en la vida industrial moderna. No solo son parte del mausoleo de la sociedad; permanecen tan vivos y vitales hoy como en la antigua Grecia. Su órbita de influencia permea todos los aspectos de nuestra existencia. (McLaren, 1995, p.55)

Es decir, estos hacen parte de la cultura escolar y de la sociedad en general, como se evidencia a lo largo de la historia, en donde los rituales han tenido una orientación hacia lo místico y religioso, que al darse de manera consecutiva de generación en generación se han hecho parte natural en la relación existente entre los diferentes miembros de una comunidad, esto gracias al valor simbólico que ha adquirido dentro de las diferentes acciones y creencias que forman parte de la práctica. De modo que, los rituales son

inherentes sociales y políticos, y no pueden ser entendidos aislados de la manera en que los individuos son ubicados geográfica e históricamente en varias tradiciones de mediación. Acomodados en el marco de la vida tanto privada como institucional, los rituales se hacen parte de los ritmos y metáforas del medio humano socialmente adquiridos y biológicamente constituidos. Y aun cuando los rituales tienden a brotar dondequiera que los hombres se reúnan en grupo, su fluorescencia se vuelve de los más intrincado y entretejido de la vida religiosa. (McLaren, 1995, p.57).

Respecto a lo anterior, es ineludible no establecer una relación entre el ritual y las representaciones sociales, pues éstas también fungen como reproductoras de ciertas prácticas culturales, religiosas, políticas, ideológicas en un grupo social en un contexto y tiempo determinado. Abric (2001) expone respecto a esto:

La representación es informativa y explicativa de la naturaleza de los lazos sociales intra e intergrupos, y de las relaciones de los individuos con su entorno social. Por eso es un elemento esencial en la comprensión de determinantes de los comportamientos y de las prácticas sociales. (p.4)

En este sentido, la escuela se convierte en un espacio de expresión de representaciones sociales sobre el contexto, las formas en que se relacionan los sujetos y las comprensiones sobre su mundo, ya que la escuela al estar conformada por sujetos individuales, con sus propias características, normas y pensamientos comunes crean un cúmulo de creencias, pensamientos, principios, juicios y normas sociales que proporcionan un código común de comunicación que guían la forma en la que los sujetos actúan y crean conciencia común dentro de su grupo social; situaciones en las que la práctica pedagógica no está lejos de esa continuidad de rituales, que si bien los maestros vamos apropiando a lo largo de nuestra formación, ya sea de forma consciente o inconsciente que los reproducimos, si bien, maestros y maestras también fuimos estudiantes y como dice Mélich (2010) “padecemos experiencias” con otros profesores que marcaron también parte de nuestra formación y del ejercicio de nuestra labor, es por ello que se hace necesario preguntarnos ¿Qué tanto heredamos de nuestros profesores? ¿Qué rituales y prácticas hemos transformado? y ¿cuáles seguimos reproduciendo que van dando continuidad a las violencias?

Dichas situaciones salieron a relucir a través de la experiencia e implementación de las técnicas empleadas, donde nos confrontamos y visualizamos ese conjunto de actividades cotidianas que buscaban controlar la postura del cuerpo, la palabra, la distribución en el salón, la normatividad que por años habíamos considerado como una verdad dada, y absoluta, que al ser evocadas por niños y niñas nos remitieron al pasado, al momento en que fuimos estudiantes, recordar esas experiencias vividas, que antes no habíamos cuestionado de forma consciente

4.3.2. Un día en la escuela: una reflexión sobre algunos rituales que encarnan violencias.

Muchas veces naturalizamos nuestra práctica pedagógica, o al menos en nuestro caso ocurre, dejamos pasar detalles que se convierten en aspectos relevantes para nuestro hacer; el primer ritual del día como maestras inicia cuando llegamos al aula de clases y nos disponemos a organizar objetos (marcadores, libretas, materiales de clases, etc.) necesarios para el día; luego proseguimos a recibir a nuestros estudiantes con un caluroso y enérgico saludo.

El segundo ritual del día es la bienvenida y oración, acostumbramos a “encomendar y dar gracias a Dios por un día más”⁴⁰ o bien, dependiendo también de nuestros afanes y conflictos o dificultades personales y de algunos estudiantes que han manifestado algún problema se encomiendan en la oración dichas necesidades. Algunos estudiantes lo hacen con “devoción” o acogen una actitud silenciosa en la oración, otros son indiferentes.

En ocasiones son los mismos estudiantes quienes lideran la oración, cuando ellos mismos expresan que desean hacerla. De esta manera, “todos somos ritualistas inveterados y seres que emplean el ritual. No tenemos que esperar un edicto eclesiástico o la autorización de un consejo escolar para involucrarnos en acciones rituales.” McLaren (1995, p. 55). Es en este momento y en otros del día, nos percatamos de que somos seres rituales y hacemos que los otros también apropien, porque hay días que son caóticos o diferentes que hace que se inicie el día de otra manera y hay estudiantes que reclaman la oración “profe no hemos orado” “profe y la oración del día”, de esta forma, se percibe que los estudiantes ya interiorizan ciertas prácticas rituales que inciden en sus propias formas rituales de su vida personal; formas de reproducir y perpetuar lo que por años ha sido considerado válido desde la cultura y las tradiciones de la escuela.

⁴⁰Implica continuar replicando practicas espirituales que conlleven a un sentido de gratitud con la vida y las personas que nos rodean.

Cabe aclarar que, dentro del ritual de la oración no obligamos de forma consciente a ningún estudiante a realizarlo, quienes desean hacerlo lo hacen y quienes no, permanecen en silencio, porque la idea de la oración no es vincularlos a una sola religión, ni mucho menos tacharlos como buenos o malos católicos, sino que tengan un referente para una conexión espiritual que en algunos casos no es dada desde casa y se puede convertir en un punto de consolidación de la esperanza, y no como lo plantea McLaren (1995) a partir de las experiencias observadas en una escuela: “Los maestros acordaban las conexiones entre símbolos y referentes, conexiones que uno debía hacer si quería ser considerado un “buen estudiante y un buen católico” (p.189). El propósito es más enfocado a que sean sujetos reflexivos y que se piensen desde sus propias acciones y se invita a la oración como un lugar para esto, irrumpiendo con la violencia cultural que prioriza unas religiones sobre otras.

El tercer ritual que queremos abordar es el descanso. Recordando e intencionado nuestras prácticas nos damos cuenta que posponer algunas conversaciones de orden personal y familiar de los estudiantes para el momento del descanso: “enseguida me cuentas todo lo que pasó” “en el descanso me sigues contando”; muchos esperan con ansias que sea el descanso ya sea para contarnos sus historias del fin de semana, sus eventualidades familiares, o porque simplemente están cansados de estar en el salón, o quieren comer y para algunos en ocasiones será su primera comida del día; si bien, sobre esto último en las IE se cuenta con el Programa de Alimentación Escolar (PAE)⁴¹

En este sentido el descanso suscita la reflexión sobre lo desigual que es nuestra sociedad y las condiciones tan precarias en que viven no solo algunos de nuestros estudiantes sino muchas otras personas que habitan la ciudad, el departamento y el mundo en general, el tener que padecer hambre por mucho tiempo durante sus vidas; que en cierta medida se va instituyendo como una realidad que no fluctúa y se configura como una situación compartida y aceptada. Esto lo asociamos también con lo que proponen Galtung (1969) y Zizek (2009) cuando explican la violencia estructural y otras formas en que las grandes potencias se vanagloria de ofrecer

⁴¹ PAE desde el cual se intenta ofrecer alimentos a un 80% de la población estudiantil.

“alternativas a los más necesitados” cuando en realidad lo que hacen es continuar las formas de desigualdad. En este caso, vemos que se les subsidia un alimento al día, pero esto no cubre otras necesidades que se dan al interior de las familias de los estudiantes, como lo es el desempleo, una vivienda digna, acceso a la salud y servicios públicos, entre otros. Y es difícil reconocer que nosotras a veces lo normalizamos, porque sabemos que es su realidad, ¿Es posible que ellos naturalizan estas condiciones: “es normal que seamos pobres”? Se convierte en una lucha interna para nosotras en no caer en la “normalización de las situaciones” pues hay situaciones de violencia estructural, violencia directa que nos marcaron tanto al llegar a estos contextos, y que tras la recurrencia se vuelve una lucha interna para que esas circunstancias no se nos vuelvan paisaje y no se convierta en expresiones cotidianas “porque ellos son así, es lo que ven en casa”. Pero ¿qué hacer más allá de querer transformar o cambiar dichas situaciones?

Dice Freire (1993) en *Pedagogía de la Esperanza*

En el fondo yo venía educando mi esperanza mientras buscaba la razón de ser más profunda de mi dolor. Para eso, jamás esperé que las cosas simplemente se dieran. Trabajé las cosas los hechos, la voluntad. Inventé la esperanza concreta de que un día me vería libre de mi malestar. (p. 48).

En este sentido, si percibimos las angustias y el malestar que nos genera reconocer las violencias desde lo que niños y niñas nos contaron y lo que observamos en el día a día, y verlo desde un punto de vista diferente o como lo propone Freire nos estaríamos “educando en la esperanza” es seguir inventando “la esperanza concreta” que nos guíe en el diálogo, la conversación en los lenguajes de la alteridad para reconocer los malestares individuales y colectivos.

Por otra parte, el descanso y a su vez otros rituales que lo acompañan, por ejemplo, hacer la fila para reclamar el refrigerio escolar, esperar el turno para la cancha, hacer la fila para comprar en la tienda; siendo la fila durante el descanso como un segundo ritual, que implica el orden y la espera de turno. Nos percibimos tan repetitivas con los estudiantes para permanecer en la fila ordenada y la permanencia en la espera, como formas de normativizar los tiempos y las maneras en que debemos “esperar hasta para conversar conmigo” sobre una experiencia personal. Luego de este momento los estudiantes nos cuentan sus experiencias, algunas se convierten en un detonador de conversación en clase, porque puede ser afín a algún contenido a abordar, o simplemente solo queda en nuestra conversación de descanso sobre la experiencia acontecida.

En medio de comida, bullicio, risas, gritos, empujones; niños y niñas abren sus mundos al espacio familiar y barrial, narran momentos felices o tristes, que dan lugar a otras realidades, y emerge la pregunta ¿qué experiencias relacionadas con las violencias han padecido niños y niñas? y sumado a ello nosotras también venimos cargadas de experiencias y representaciones sobre sus realidades y la forma en que los reconocemos. Dice Levinas (2002)

Reconocer al Otro, es pues alcanzarlo a través del mundo de las cosas poseídas, pero, simultáneamente, instaurar, por el don, la comunidad y la universalidad: El lenguaje es universal porque es el pasar mismo de lo individual a lo general, porque ofrece mis cosas al otro. Hablar es volver el mundo común, crear lazos comunes. El lenguaje no se refiere a la generalidad de los conceptos, sino que echa las bases de una posesión en común. Suprime la propiedad inalienable del gozo. El mundo en el discurso no es más lo que es en la separación -lo doméstico donde todo me es dado- es lo que doy, lo comunicable, lo pensado, lo universal. (p.99)

La forma en que estos niños y niñas nos han ofrecido sus experiencias y su mundo nos han tocado las fibras más internas de nuestro ser como profesionales y como mujeres, es necesario pensarnos, nosotras con ellos y en comunidad ¿cómo hacer que esa vida que cada uno vive, no sea

indiferente, no sea extranjera, no sea vista como buena o mala, que quiera ser silenciada o anulada?, por el simple hecho de ser diferente, de pensar distinto, de tener otras nociones y posibilidades en el mundo y en la vida misma. ¿cómo hacer de esos lenguajes un camino hacia la alteridad?

Ese mundo que ha sido ofrecido a nosotras nos acoge y conduce hacia una Responsabilidad y Justicia⁴² no solo con él o ella, o ellos, ellas, sino también con nuestras funciones, como profesionales y cómo mujeres que asumimos un rol social y político. Es por ello que, se asume un rol de investigadoras para analizar y pensar de otro modo las violencias en la escuela, que se desdibujan en una anotación en el observador, en el debido proceso y demás instrumentos que tienen las IE en los Manuales de Convivencia, empero, vuelven a coger fuerza porque ese otro no se encuentra con su par, con su maestro, con su amigo, con su padre, con su madre, con su vecino en el hablar como una forma de “crear lazos comunes”⁴³ sino como el desquite, el golpe, el insulto, la ofensa, que no permiten trascender las perspectivas de mundo que nos limitan y dan continuidad al Ciclo de la Violencia Chauv (2003). Es de resaltar, que la responsabilidad y la justicia son dos componentes que no están ajenos al ámbito normativo, jurídico y legal, sino también como un marco de referencia personal donde podemos ubicar al Otro, lo otro y una misma para reconocer la condición de vulnerabilidad en la cual todos estamos inmersos.

Como maestras asumimos la apertura hacia niños y niñas que llegan en busca de enseñanzas y aprendizajes sobre las ciencias, la especificidad de un arte u oficio, del mismo modo sobre la vida misma, dice Skliar (2017) “la noción de disponibilidad y responsabilidad es claramente ética: estoy disponible para recibir a quien sea, a cualquiera, a todos, a cada uno; me siento responsable por buscar los modos en que la enseñanza tornará lugar” (p. 179).

⁴² Esta noción la abordamos desde la idea de pedagogía de la alteridad de Carlos Skliar (2017) *Pedagogías de las diferencias ¿por qué responsabilidad? ¿por qué justicia?* (p. 163)

⁴³ Este concepto lo emplea Levinas (2002) como un elemento importante que debe hacer parte de la alteridad, para no ver al otro como un extranjero, sino como otro con cual nos podemos relacionar y construir un lazo común.

Esa idea de disponibilidad y de responsabilidad, nos ayudan a guiar nuestras decisiones y educar la esperanza como lo mencionamos en líneas atrás con Freire, ir construyendo desde la voluntad y la acción, establecer con el otro una relación de alteridad que en sí misma es una relación ética, como diría Levinas (2002)

Es pues, *recibir* del Otro más allá. de la capacidad del Yo; lo que significa exactamente: tener la idea de lo infinito. Pero eso significa también ser enseñado. La relación con Otro o el Discurso es una relación no-alérgica, una relación ética, pero ese discurso recibido es una enseñanza. Pero la enseñanza no se convierte en la mayéutica. Viene del exterior y me trae más de lo que contengo. En su transitividad no-violenta se produce la epifanía misma del rostro. (p. 75)

Y a propósito del rostro, en el tercer momento ritual simbólico, son nuestros gestos y formas de hablar, esos modos de ser más allá de nuestra expresión física del rostro, esas formas que nos recuerdan que el Otro está frente a mí y que yo existo, que hay un nosotros que es común y es el rostro de cada uno. A través de las preguntas realizadas a ellos sobre: ¿qué les gusta de mi profe? y ¿qué no me gusta de mi profe? por ejemplo:

Percibimos que para muchos les agrada “la manera en que los trato”, en como soy con ellos, “cuando nos comparte colores”; pero no cuando “se enoja”, o “mira feo”, esto último no me había percatado del sentido que puede tener para ellos que yo los mire feo o alce el tono de mi voz. (colcha de retazos,2019)

Es importante reconocer que estas últimas actuaciones para algunos es posible que se conviertan en violencias en el lenguaje que no hemos reflexionado o que se ha naturalizado como algo normal dentro de nuestra práctica pedagógica.

Sin embargo, es posible que para ellos también un gesto de mirar feo o gritar sea parte de una comunicación simbólica marcada por la naturalización de las violencias desde el hogar; es decir, se normaliza el grito o la mirada fea como una expresión cotidiana y no como una señal de alerta, sobre algo que acontece en el momento y que es pertinente pensar y modificar.

De cierta manera, los rituales en la escuela nos llevan a reproducir elementos del sistema hegemónico, y están tan enraizados interiorizados por cada uno de nosotros que hace que no nos percatamos de las diferentes maneras en que los rituales nos ayudan a naturalizar de ciertas tradiciones prácticas. Es decir, los rituales funcionan como formas en las que se encarnan ciertas violencias, como se ilustra en líneas anteriores.

4.3.3. El transitar de dos maestras investigadoras al corazonar la práctica pedagógica

“La primera vez que nos sentamos a pensar, sobre qué era lo que deseábamos plantear para la investigación, realizamos una lluvia de ideas y llegó a la conversación, cómo deseábamos transformar las perspectivas de vida de nuestros estudiantes, sin embargo, en ningún momento habíamos pensado en que este proceso investigativo nos atravesaría, nos llevaría a los rumbos del Corazonar y el Sentipensar nuestra práctica pedagógica y nuestros modos de ser y existir en el mundo...” (Vanegas, A., y Castaño, C, 2019)

Pensamientos que se vuelven palabras

Cada día me preguntaba, por qué Ángela era tan inquieta, peleadora y no se concentraba en las tareas, explicaciones, juegos dirigidos, entre otros, en ocasiones la llamaba a solas y la sentaba en mi escritorio para intentar que atendiera a los trabajos del aula, pero no funcionaba, otras veces la llamaba a solas y le preguntaba si hacía las tareas en casa, si sí estaba repasando lo que veíamos en clases y si ella realmente hacía las tareas que me presentaba, o qué

acontecía en su casa que me quisiera contar, pero a todo me respondía como si nada. A veces la miraba con enojo e impaciencia, hasta que iniciamos el desarrollo de las técnicas de la investigación.

Hablamos con las familias y estudiantes para contarles sobre el proceso que veníamos haciendo, casi todos estuvieron de acuerdo en permitir que sus hijos participaran. Cuando fue el turno para que Ángela participara de la entrevista y contara su vida, encontré otro mundo que no veía desde la cotidianidad del aula, no sé si fue porque ella me vio en un rol diferente al de maestra, se sintió tan importante cuando le dije que le iba hacer una entrevista que sonrió y me miro con cara de satisfacción. No sé qué pasó en ese momento mientras conversábamos, ella abrió su mundo, caótico, violento, donde la agresión hacia la madre era continua, Ángela ya lo contaba con tanta normalidad y tranquilidad que me sorprendió la forma en que lo decía, en ese instante me asusté, pensé en todo lo que había leído sobre las violencias, las ideas, prejuicios, creencias y mi imaginación se perdió en ese mar de ideas de lo que había escuchado y lo que había leído; luego sentí tanta impotencia por esa niña y su madre, que ese día solo puede hacer esa entrevista. Mis ojos no volvieron a mirar a Ángela como antes, ahora entendía su desenfreno, su afán por estar en un lugar y otro, por molestar a ella o él, su dificultad por centrar su atención en un juego o tarea, su desinterés por centrar su atención y pensamiento en algo.

Para entonces, esa entrevista me causo un desacomodo y una angustia me cobijaba la mirada hacia esta niña; le solicité a las psicólogas de los programas⁴⁴ que se desarrollan en la institución para brindarle atención a la familia y la estudiante.

Pasadas dos semanas, llegó su madre como costumbre a recogerla a la hora de la salida; en ese momento la señora me dijo muy seria “Proje necesito

⁴⁴ Programas de la secretaria de salud y de la secretaría de Educación como MIAS Modelo Integral de Atención en Salud y Entorno protector.

hablar con usted” espero a que yo terminará de entregar a los demás estudiantes, cuando le pregunte: - ¿Cómo estás? ¡Cuéntame ahora sí!

- Ella me dijo en un mar de llanto: - Proje estoy mamada de ese hombre mire como me volvió, estoy desesperada, ¡ya no sé qué hacer!, con ese hombre siempre es lo mismo, mire, mire como me dejó la cara (efectivamente tenía unos rasguños y unos morados junto al ojo y el cachete). Y se puso a llorar. En ese momento la angustia se hizo más profunda, y la abracé.

Luego le dije: no tienes por qué aguantarlo, ¿tienes familia que te pueda ayudar? – Sí proje tengo una hermana y una hija allá en el pueblo, es que mire, yo había dejado el pueblito y mi casa por seguir a ese hombre, y mire que lo que me ha hecho por estos años, él sin empleo, sin con qué pagar un arriendo y no me deja trabajar... y mi niña no puede seguir viviendo este infierno...

Días después Ángela no regreso a clases, y me dispuse a llamar al celular, el padre me respondió: Profesora esa mujer me dejó y se llevó la niña a vivir al pueblo...

La escuela como espacio compartido entre diversos sujetos individuales se ve permeada por diversas formas de pensamientos, sentires y características particulares que la convierte en un territorio de diversidad. Sin embargo, al estar ubicada dentro de un contexto específico como son el Barrio Manrique Oriental y Barrio Antioquia, lugares donde se ubican las instituciones educativas y residencias de los niños y niñas que hicieron parte del desarrollo de esta investigación, esta no se encuentra desligada de esa serie de normas, creencias, afirmaciones, estereotipos, valores, principios y juicios clasificatorios comunes que sirven como códigos de comunicación entre los sujetos individuales y colectivos que habitan en ellos.

Situación que se hizo visible en el desarrollo metodológico de esta investigación, ya que en la aplicación de cada una de las técnicas de recolección y análisis de la información se fueron develando que muchas de esas prácticas de relacionamiento, que en un principio desde nuestra práctica pedagógica consideramos inadmisibles por ser “violentas” y “agresivas” además, buscábamos controlar a través de anotaciones y control de comportamiento, corresponden a un

código de comunicación común con el que los niños y niñas establecen normas y límites dentro de su consciencia colectiva para relacionarse con el otro, pues desde los diferentes relatos se logró vislumbrar que algunas situaciones que acontece dentro de las dinámicas escolares eran recurrentes protagonistas dentro las familia y barrios a los que niños y niñas pertenecen.

En relación con ello Abric (2001) refiere:

La representación como una visión funcional del mundo que permite al individuo o al grupo conferir sentido a sus conductas y entender la realidad mediante su propio sistema de referencias y adaptar y definir de este modo un lugar para sí.

Es decir, esas formas de relacionamiento que para nosotras maestras e investigadoras eran violentas, agresivas y generaban problemas de convivencia dentro de las instituciones educativas, durante el desarrollo de la investigación fueron comprendidas como esas formas de relacionamiento que los niños y niñas han visto con recurrencia en su contexto, es decir, que han sido las formas de comportarse y entender la realidad a partir de su sistema de referencia como son las comunidades y familias a las que pertenecen, en suma todas esas situaciones corresponden a las representaciones sociales sobre violencias.

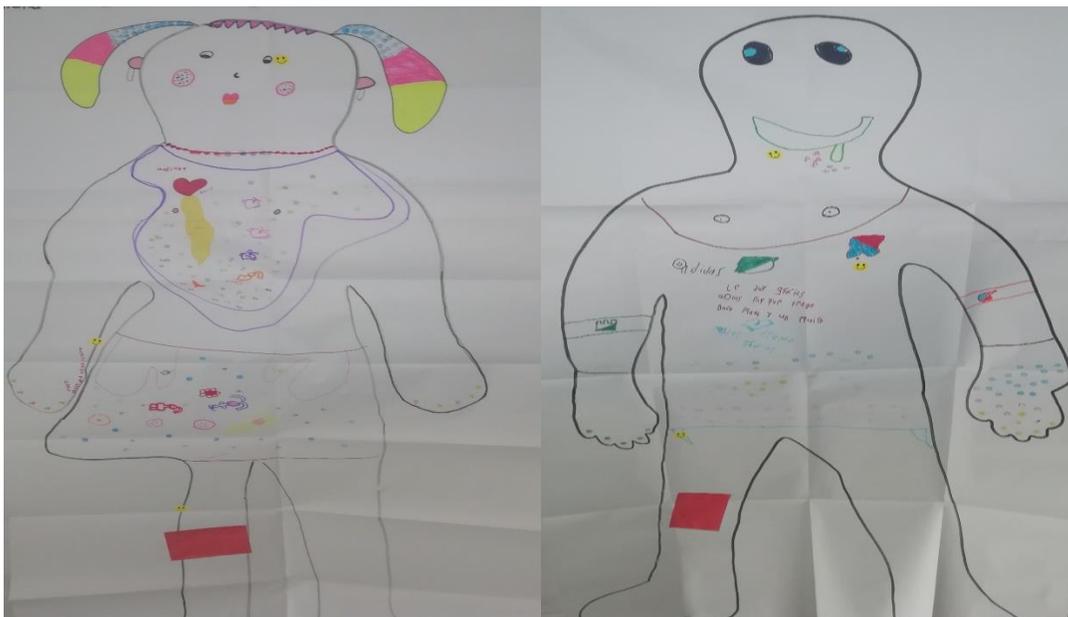
En este sentido, la comprensión de las representaciones sociales sobre violencias nos permitió como investigadoras hacer lectura del mundo que itinerantemente transitamos desde otras perspectivas, ya que como se mencionó en líneas anteriores, en la medida que se fueron desarrollando cada una de las técnicas de recolección de información, como: las entrevistas, foto lenguaje, colcha de retazos, cartografía social y cartografía corporal fuimos acercándonos a la lectura de contexto desde una serie de realidades que en nuestra cotidianidad desconocíamos, además de con llevarnos a ver a nuestros estudiantes más allá de sus rostros, ya que, en cada relato fuimos conociendo no solo sus historias, sino sus sentires, sus realidades y cada una de esas comprensiones que desde su cotidianidad familiar y comunitaria correspondían a manifestaciones de violencias que transitaban a las relaciones que establecen con sus compañeros en los descansos, aulas de clase entre otros.

Y por ende reconfigurar nuestra práctica pedagógica, pues es claro que al ir escuchando eso que sentían, que les transitaban, que los configuraba, que lo mueve cada día, más que validar las situaciones de violencia que se presentan en las I.E. pudimos reconocer que ellos, nuestros estudiantes han crecido dentro de un contexto en donde la violencia de género, el golpe, el maltrato físico/ psicológico, el abuso sexual entre otras expresiones de violencia son parte de su realidad y es allí donde al escuchar su voz y conocer a través de sus narraciones sus historias, sus sentimientos, sus cuestionamientos, logramos poner en evidencia una serie de acciones que inconscientemente nosotras, maestras veníamos igualmente fortaleciendo y reproduciendo a través de los rituales.

También, nos permitió comprender que para poder cambiar una situación que se ha normalizado y se ha convertido en cotidianidad, primero se debe orientar a los sujetos a reflexionar sobre sus acciones para que sean conocedores y críticos sobre la situación y sean ellos quienes planteen las alternativas para transformar sus realidades. Es por ello, que este proceso investigativo será el inicio de otros caminos hacia la alteridad.

Por último, este proceso investigativo en cada uno de sus ir y venir nos reorientó en un proceso de cambio y reflexión hacia la alteridad, como un eje importante que se articuló a la práctica pedagógica y personal, como la posibilidad de identificar lo diversos que somos, la posibilidad de ser y existir en el mundo, además de la importancia de guiar a niños y niñas a ese reconocimiento como parte del tejido de las relaciones con los otros desde el respeto, responsabilidad y justicia, al mismo tiempo que nos otorgó una mirada compasiva y ética, para la reafirmación de la esperanza.

5. Conclusiones y recomendaciones



Vanegas, A., y Castaño, C. (2019). Cartografía corporal

5.1 Conclusiones

Reconstruir la experiencia narrada de violencias de algunos niños y niñas de las I.E. Manuela Beltrán sede San José y Benjamín Herrera sede Santísima Trinidad.

En un principio niños y niñas expresaban no saber ni reconocer situaciones y expresiones de violencias, pero al ir proponiendo otras técnicas de recolección de la información, empezaron a dar cuenta de situaciones que eran normalizadas y que arraigaban las violencias.

En diferentes narraciones se observó que las representaciones sobre de las violencias se relatan desde un hecho que les ocurre a otros y no desde situaciones que les acontecen, de este modo, se puede decir que las violencias son percibidas como aquel hecho que le acontece al otro,

al extraño, a otro externo, es decir, no sé reconocen como sujetos receptores o generadores de violencias.

Las violencias más recurrentes encontradas en las expresiones de niños y niñas están asociadas con la violencia directa- violencia subjetiva, es decir, físicas y verbales donde el cuerpo era el principal receptor de golpes, marcas, agresiones, entre otros, que se normalizan en el relacionamiento con el otro; de igual manera, se deja vislumbrar la violencia estructural que aparece de forma sutil, cuando se refieren al empleo, alimentación o al pago del arriendo de la casa.

En el desarrollo de las técnicas de recolección se percibió de manera recurrente la presencia de un tono de voz bajo, de gestos de vergüenza y tristeza, al momento de narrar situaciones de violencias que se presentaban en sus contextos cercanos, especialmente donde sus padres o algún miembro de sus familias eran protagonistas.

Develar las representaciones sociales de violencias de algunos niños y niñas de las I.E. Manuela Beltrán sede San José y Benjamín Herrera sede Santísima Trinidad.

Se identificó que los sujetos de las violencias para niños y niñas son personas cercanas que hacen parte de sus círculos sociales, como madres, padres, hermanos y tíos, además de compañeros y amiguitos, es decir, las violencias no se identifican fuera de sus contextos más próximos, sino desde acciones que se realizan sobre personas que están cerca de ellos, siendo en su gran mayoría las receptoras niñas, madres (mujeres); en este caso, se asocia con las violencias de género, en donde no aparece la noción de violencia sexual hacia hombres y niños. Al igual que la continuación del sexismo y prácticas patriarcales donde se deja entrever que “la mujer es más débil y vulnerable que el hombre”.

Respecto a los objetos se percibió que los participantes representaban a través de dibujo extensiones de las manos con cuchillos, piedras, lápices, pistolas y manos más grandes en proporción al cuerpo, suscitando otro tipo de interpretaciones que se aproximan a otras disciplinas de las ciencias humanas.

El proceso investigativo nos permitió abrir nuevos caminos de comprensión frente a esas formas de relacionamiento que para nosotras inicialmente eran violentas, agresivas y generaban problemas de convivencia dentro de las instituciones educativas, ya que durante el desarrollo de la investigación fueron comprendidas como esas formas de relacionamiento que los niños y niñas han visto con recurrencia en su contexto, de este modo, que han sido las formas de comportarse y entender la realidad a partir de su sistema de referencia como son las comunidades y familias a las que pertenecen, en suma todas esas situaciones corresponden a las representaciones sociales sobre violencias.

Una forma de las representaciones sociales de violencia es que funcionan como informativas y explicativas en las formas de relacionamiento entre los grupos y otros en los cuales se tienen interacción:

la representación es informativa y explicativa de la naturaleza de los lazos sociales intra e intergrupos, y de las relaciones de los individuos con su entorno social. Por eso es un elemento esencial en la comprensión de los determinantes de los comportamientos y de las prácticas sociales (Abric, 2001, p.4).

Reconfigurar la práctica pedagógica desde la alteridad como forma de comprensión de las representaciones sociales de violencias percibidas en las I. E Manuela Beltrán sede San José y Benjamín Herrera sede Santísima Trinidad.

La metodología empleada desde el método biográfico narrativo permitió visualizar la vida de los sujetos participantes como un entramado de costumbres, creencias, experiencias, posturas, entre otros, que llevan a la comprensión de las violencias como una acción o hecho complejo que tiene múltiples aristas que dan continuidad a la naturalización de éstas.

La investigación misma nos reorientó en un proceso de cambio y reflexión hacia la alteridad, como un eje importante que se articuló a la práctica pedagógica y personal, como la posibilidad de identificar lo diverso que somos, la posibilidad de ser y existir en el mundo, además de la importancia de guiar a niños y niñas a ese reconocimiento como parte del tejido de las relaciones con los otros desde el respeto, responsabilidad y justicia.

La pedagogía social abre caminos para guiar procesos de comprensión y transformación de las realidades a partir de la experiencia viva de los sujetos que las habitan, y a partir de ésta generar componentes explicativos y de construcciones alternativas desde sus propias realidades y necesidades.

5.2 Recomendaciones

Para los estudiantes

Para niños y niñas que desde su espontaneidad y curiosidad nos hicieron una especie de reclamo o “exigencia” curricular de pensar en las Violencias, les invitamos a continuar pensando sus mundos, expresando sus inquietudes y necesidades que sirven para su propia inspiración de ayudar a construir un mundo mejor.

Familias

A las familias les invitamos a conversar con sus niños y niñas sobre la vida familiar, escolar y barrial, son personas que desde sus comprensiones tienen otras formas de sentir, percibir y aprender el mundo, tienen mucho por enseñarnos.

A nivel familiar les invitamos a una reflexión sobre su cotidianidad en las formas de relacionamiento con los niños y niñas y demás personas, para que dichas relaciones se construyen desde la responsabilidad, la justicia, el diálogo y la alteridad. La violencia sistémica y cultural están inmersas en nuestras realidades, pero podemos ir haciendo mella desde la trascendencia de cómo vemos a los otros y a nosotros mismos como seres infinitamente diversos.

Vincularse activamente con las instituciones educativas y sus estrategias que apunten al reconocimiento y apropiación de derechos y deberes para hacer atención y frente a las violencias o demás hechos que se presentan en sus contextos.

Docentes

Los maestros deben abrir espacios de diálogo con sus estudiantes, espacios donde sus experiencias cotidianas sean los protagonistas fundamentales, esto apoyado de diversas estrategias didácticas que les permitan a los estudiantes narrarse y conocer su historia conectando de manera transversal su experiencia con lo que se aborda en el currículo, las diferentes áreas de conocimiento y la vida escolar.

Generar prácticas de conocimiento y reconocimiento del Otro y lo otro a través de la experiencia narrada o la implementación de técnicas interactivas, ya que estos espacios le permiten a los estudiantes y maestros compartir sus experiencias, reflexionar acerca de estas, además de conocer las de sus compañeros y estudiantes. Convirtiendo la narración como una experiencia de sí mismo y de comprensión del otro.

A las instituciones

Las violencias según los estudios realizados por Cuervo (2015) habla de un currículo proscrito o nulo, y que también evidenciamos en esta investigación, y que desde la experiencia propia de los estudiantes se hace necesario vincular las violencias como contenido de análisis, reflexión y trascendencia para ser conversado entre maestros, familias, niños y niñas que lleven a otras comprensiones desde la alteridad, la memoria histórica, desaprender las violencias, la cultura de paz, entre otras.

Para hablar de paz, antes es necesario hablar de las violencias para dar otra mirada a las formas de gestionar los conflictos, que irrumpa con la naturalización de las violencias. es decir, es necesario conocer las causas y las expresiones que surgen desde las violencias, la guerra y el conflicto para hacer evidente el pasado y en el presente accionar otras maneras de relacionarnos con el Otro y lo otro.

Para futuras investigaciones se hace importante abordar el análisis particular de uno de los tipos de las violencias, por ejemplo: las violencias de género a nivel escolar y familiar, las violencias directas o subjetivas desde el ámbito escolar o familiar ligado a otras alternativas para su comprensión y transformación.

Política pública

La cátedra para la paz y las competencias ciudadanas como propuestas pedagógicas emergentes para el mejoramiento de la convivencia en las instituciones educativas se han orientado en la enseñanza de valores, lo cual sin duda debe ser replanteado, incluyendo dentro de su implementación en el aula espacios de diálogo, reflexión y comprensión sobre el otro y lo otro, es decir, que esa cátedra para la paz y competencias ciudadanas surjan a partir de eso que se escucha de ese otro compañero o experiencias propias, pues es claro que estas políticas educativas son trabajados dentro de las aulas sin mayor impacto.

6. Referencias

- Abric, J. (2001). *Las representaciones sociales: Aspectos teóricos*. Recuperado de <https://campus.fundec.org.ar/admin/archivos/ABRIC%20-%20practicassociales-y-representaciones-5-16.pdf>
- Arellano, N. (2007). La violencia escolar y prevención del conflicto. *Revista ORBIS/ciencias humanas*, 23-45.
- Baeza, J., y Sandoval, M. (s.f.). Los sentidos de la violencia escolar. *Secretaría de educación de Guanajuato*, 1-7. Recuperado de <http://www.seg.guanajuato.gob.mx/Ceducativa/CDocumental/Doctos/2012/Junio/12062012/LosSentidosdeLaViolenciaEscolar.pdf>
- Bárcena, F., Larrosa, J., y Mélich, J. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista portuguesa de pedagogía*, 40 (1), 233-259. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/1012/9142a6ade3efac66763ee0592ef21efcc345.pdf>
- Baggini, I. (2012). Una aproximación al análisis de las representaciones sociales sobre la violencia escolar en una escuela secundaria de la Ciudad de México. *Investigación Universitaria multidisciplinaria*, 105-114.
- Barragán, F., Gamboa, A., y Urbina, J. (2012). La práctica pedagógica: pensar más allá de las técnicas. *Educación y pedagogía*, 19-38. Recuperado de <https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/otros/practica-pedagogica-pensar-mas-alla-de-las-tecnicas-barragan-diego.pdf>
- Beas, O. (2015). *Estructura del español: Categorías y funciones*. Recuperado de <https://es.slideshare.net/vsyntact/clase-2a-categoras-y-funciones>
- Blair, E. (2003). Memoria y narrativa: La puesta del dolor en la escena pública. *Instituto Estudios Políticos (IEP)/Universidad de Antioquia*, 21, 9-28.
- Blair, E. (2009). Aproximación teórica al concepto de violencia: Avatares de una definición. *Instituto de Estudios Regionales, INER, Universidad de Antioquia*. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/polcul/n32/n32a2.pdf>
- Bobbio, N. (1988). *Teoría general del derecho*. Bogotá, Colombia: Temmis
- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (1998). *La Investigación biográfico-narrativa en educación: guía para indagar en el campo*. Grupo Editorial Universitario.
- Bolívar, A., y Segovia, D. (2006). La investigación Biográfica-Narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social*, 7(4). Recuperado de: <http://www.qualitativereasearch.net/index.php/fqs/article/view/161/357>

- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid, España: Ed. Visor fotocomposición.
- Carrillo, M., Valencia, P., y Velásquez, J. (2017). Barrio Antioquia, bajo la sombra de Pablo Escobar. Recuperado de <http://www.narcotour.co/medellin/item/4-barrio-antioquia-bajo-la-sombra-de-pablo-escobar>
- Castañeda, J. (2018). El Parque Gaitán: la huella de un pasado rojo en Manrique Oriental. *Hacemos Memoria*. Recuperado de <http://hacemosmemoria.org/2018/04/09/parque-gaitan-la-huella-de-un-pasado-rojo-en-manrique-oriental/>
- Chaurra, R., y Castaño, G. (2011). *Representaciones sociales sobre violencia: los niños y las niñas escriben sobre la violencia*. Universidad de Antioquia. Recuperado de http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/7491/1/RosaCharrua_2013_violencia_ni%C3%B1os.pdf
- Chaux, E. (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. *Revista de Estudios Sociales*, (15), 47-58. Recuperado de <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/abs/10.7440/res15.2003.03>
- Cifuentes, R. (2011). Capítulo 2 Enfoques de investigación. En Noveduc Libros. *Diseño de proyectos de investigación cualitativa* (pp. 23 - 41). Buenos Aires, Argentina. Recuperado en <http://files.coordinacion-de-investigaciones.webnode.com.co/200000021-47c0549bf3/Enfoque%20de%20investigaci%C3%B3n.pdf>
- Corbetta, P. (2010). *Capítulo 10: La entrevista cualitativa. En: Metodologías y técnicas de investigación social*. p. 344-361. Ed. Mc Graw Hill. Madrid, España. Recuperado de https://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/t.3_corbetta_metodologia_y_tecnicas_3ra_parte_cap.10.pdf
- Cordua, C. (2012). Slavoj Zizek. Sobre la violencia, Seis reflexiones marginales. *Revista de filosofía*, 68, 205-206.
- Cuervo, E. (2015). *Violencia directa en los currículos de instituciones educativas emplazadas en contextos de conflicto armado (Medellín)*. Universidad de Valencia. España. Recuperado de: <http://roderic.uv.es/handle/10550/42607>
- Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Representaciones sociales e investigación*, 11 (21), 109-139. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v11n21/2007-8110-crs-11-21-00109.pdf>
- Decreto N°1965. Sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, Colombia, Bogotá, septiembre 11 de 2013. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-328630_archivo_pdf Decreto 1965.pdf

- Echeverri, A., Gutiérrez, R. A., Ramírez, C. M., y Morales, S. A. (2014). Hacia una construcción del concepto violencias escolares. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 5(1), 122-138. Recuperado de: <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/article/view/971/1191>
- Echavarría, M., y Echeverry, C. (2013). *Desarrollaron la investigación Representaciones sociales sobre diversidad y transformación de prácticas escolares violentas*. Recuperado de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/135>
- Flament, C., y Rouquette, M. (2003). *Anatomie des idéés ordinaires. Comment étudier les représentations sociales*. Armand Colin/ VUEF, Paris.
- Forero, O. (2011). La violencia escolar como régimen de visibilidad. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (8), 399-41.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Recuperado de <https://cronicon.net/paginas/Documentos/paq2/No.11.pdf>
- Frutos, S. (2002). La entrevista en la investigación social. *Aprende en línea UdeA*. Recuperado de aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/.../content/0/entrevista_e_interaccion.doc?
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Fondo editorial universidad EAFIT.
- Galtung, J. (1969). *La violencia: cultural, estructural y directa*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5832797.pdf>
- Galtung, J. (1990) Capítulo quinto La violencia: cultural, estructural y directa. *Journal of Peace Research*, 27 (3), 291-305, Con una traducción autorizada en la que se han suprimido las referencias. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832797>
- Galtung, J. (2003). Violencia, guerra y su impacto: Sobre los efectos visibles e invisibles de la violencia. *Polylog Foro para filosofía intercultural*, 5. Recuperado de <https://them.polylog.org/5/fgj-es.htm>
- García, B. (2008). Familia, escuela y barrio: un contexto para la comprensión de la violencia escolar. *Revista Colombiana de Educación*, (55), p. 108-124. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635249006>
- García, M., y Madriza, P. (2005). Sentido y propósito de la violencia escolar: Análisis estructural del discurso de estudiantes agresivos del nivel socioeconómico Alto. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 41-60. Recuperado de <https://revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/view/17333>

- Ghiso, A. (2006). Practicas generadoras de saber: Reflexiones freireanas en torno a las claves de la sistematización. *Revista educación y ciudad*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5705107.pdf>
- Giroux, H. (1993.) La escuela y la lucha por la ciudadanía. Ciudad de México, México: Ed. Siglo XXI editores.
- González, E. (2006). El problema de la violencia: Conceptualización y perspectivas de análisis desde las ciencias sociales. En *investigaciones sociales*, 17, Lima, 173-216.
- González, L. (2014). *Revolución y violencia: ¿utopía o construcción posible?: VI congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.
- Sánchez, G. (1991). *Historiografía sobre la violencia: Pasado y presente de la violencia en Colombia*. Fondo Editorial CEREC. Bogotá, Colombia.
- Herrera, D. (2016). Aportaciones metodológicas a la investigación biográfica, relacionadas con el procesamiento y la organización de datos. *Institucional* Recuperado de http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/25/11_MI_25.pdf
- Jaramillo, A., Ceballo, R., y Villa, M. (1998). *En la encrucijada conflicto cultura política en el Medellín de los noventa*. Corporación región. Medellín.
- Jiménez B, F. (2012). Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad. Convergencia. *Revista de Ciencias Sociales de Universidad Autónoma del Estado de México*, 58, 13-53. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v19n58/v19n58a1.pdf>
- Jodelet, D. (1986). *La representación social. Fenómenos, concepto y teoría*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/281193185_La_representacion_social_fenomenos_concepto_y_teoria
- Jodelet, D. (1989). *Representaciones Sociales*. París: PUF (traducción de D. Páez y C. San Juan), PUF, París.
- Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Revista electrónica de ciencias sociales*, 3 (5), 32- 61. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/crs/article/view/16356/15561>
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Revista de Educación*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/3845/384539803006/>
- Larrosa, J. (2006). Sobre la Experiencia. Aloma. *Revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, 19, 87-112. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367/154553>

Larrosa, J. (2006). Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. *Revista de Estudios filosóficos*, 467-480.

Ley N°1620. Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, Colombia, Bogotá, marzo 15 de 2013. Recuperado de https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1620_2013.htm

Levinas, E. (2002). *Totalidad e Infinito Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca, España.

Gärtner, R. (2010). Representaciones de violencia y paz que los niños y las niñas significan a través de los noticieros de televisión: estudio con alumnos y alumnas de grado 5° de primaria del Instituto Cultural Riosucio. *Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE*. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130321120205/TesisRubyNellyLopez.pdf>

McLaren, P. (1995). *La escuela como un performance ritual*. Madrid, España: Siglo veintiuno.

Mejía, M. (2000). Diseñar otra escuela desde la Educación Popular ciudadanos del mundo, pero también hijos de la Aldea, desiguales y excluidos. *En Contexto & Educación. Editora UNIJUÍ*, 63-92.

Mélich, J. (2010). *Cap. 4 La situación ética. En Ética de la compasión*. Barcelona, España. Editorial Herder.

Mélich, J. (2012). *Filosofía de la finitud*. Barcelona, España: Ed. Herder.

Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Huemul.

Moscovici, S. (1986). *Psicología social I: influencia y cambio de actitudes. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.

Neut, P. (2017). Las violencias escolares en el escenario educativo chileno: Análisis crítico del estado del arte. *Calidad en la educación*, 46, julio, 222-247.

Padilla, A., y Bermúdez, A. (2016). Normalizar el conflicto y desnormalizar la violencia: retos y posibilidades de la enseñanza crítica de la historia del conflicto armado colombiano. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 219-25

Palomero, J., y Fernández, M. (2001). La violencia escolar, un punto de vista global. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado de Universidad de Zaragoza*, 41, 19-38

Perrenoud, P. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*. París, Francia. Recuperado de

- https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/6_perrenoud_philippe_2007_desarrollar_la_practica_reflexiva.pdf
- Quiroz, A., Velázquez, A., García, B., y González, S. (s.f.). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Recuperado de http://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_asesoria_familia_r/proyectos_I/m%C3%B3dulo%202/Tecnicas%20Interactivas%20-%20Quiroz.pdf
- Restrepo, V. (2018). La otra historia de barrio Antioquia. *El Colombiano*. Recuperado de <http://www.elcolombiano.com/antioquia/historia-del-barrio-antioquia-de-medellin-CX8990224>
- Rodríguez, C., Quiles, O., y Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos: Proceso general y criterios de calidad. *SOCIOTAM*, (15), 133-154. Recuperado de <https://www.yumpu.com/es/document/read/14108009/redalycteor%C3%ADa-y-practica-del-analisis-de-datos-cualitativos-proceso->
- Sampeiro, J., y Vásquez, M. (2004). Análisis de la Representación de la Mujer en los Medios Impresos de la Campaña de El Palacio de Hierro. Santa Catarina Mártir, Puebla. México. Recuperado de http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lco/samperio_d_j/
- Sánchez, L. (2012). *Diálogo transatlántico sobre: el conflicto, la paz, distintas formas de relación social, la mediación comunitaria y la seguridad humana*. Corporación Región. Medellín.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias: notas, fragmentos, incertidumbres*. Ed. Noveduc libros. Buenos Aires, Argentina.
- Tello, N. (2002). *La convivencia en la comunidad escolar y la violencia*. Recuperado de <http://www.educacionyculturaaz.com/analisis/la-convivencia-en-la-comunidad-escolar-y-la-violencia>
- Torres, A. (1999). *Estrategias y técnicas de investigación cualitativa*. Bogotá, Colombia: Ed. Arfin. Ediciones.
- Torres, L; Garrido, A; Reyes, L., y Ortega, S. (2008). Responsabilidades en la crianza de los hijos: Enseñanza e investigación en psicología, 13 (1), 77-98. Recuperado en https://www.researchgate.net/publication/40441112_Responsabilidades_en_la_crianza_de_e_los_hijos
- Vasilachis de Gialdino, I. (2020). La investigación cualitativa. En *Estrategias de investigación cualitativa* (1.ª ed., pp. 23–60). Barcelona: Gedisa, S.A. Recuperado en <http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wpcontent/uploads/sites/103/2013/03/Estrategias-de-la-investigacin-cualitativa-1.pdf>
- Vásquez, J. (2010). Trinidad, cambió de nombre y de vida. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.com/porta/pagina.general.impression.php?idc=165858>

Zizek S. (2009). *Sobre la violencia, seis reflexiones marginales*. Barcelona, España: Ed. Paidós Ibérica S.A (versión online)

Zuleta, E. (1994). *Elogio de la dificultad y otros Ensayos*. Bogotá, Colombia: Ed. Fundación Estanislao Zuleta.

Anexos

Anexo 1: Consentimiento informado para los rectores de las instituciones educativas

Universidad de Antioquia Maestría en Educación

Las violencias y sus representaciones sociales desde la experiencia narrada de niños y niñas para reconfigurar una práctica pedagógica desde la alteridad

Docentes Investigadoras:

Cindy Yohana Castaño González y Ana Carolina Vanegas Morales

Consentimiento Rectores

Yo _____, identificado con cédula N.º _____, en calidad de rector de la _____ expreso mi consentimiento para que las docentes que realizan la investigación *“Las violencias y sus representaciones sociales desde algunas experiencias narradas por niños y niñas: una reflexión sobre el cuidado en la escuela”* desarrollen su trabajo de investigación con los estudiantes de la institución en la cual laboran. Y declaro que se me ha informado claramente sobre los siguientes aspectos:

El objetivo general de la investigación es: Comprender las representaciones sociales sobre violencias que aparecen en la experiencia narrada de niños y niñas de las IE. Manuela Beltrán sede San José y Benjamín Herrera sede Santísima Trinidad para la construcción de una reflexión sobre el cuidado.

1. Las técnicas de recolección de la información pretenden compilar datos cualitativos sobre las experiencias de los participantes a través de relatos de vida, grupos focales, entrevista semiestructurada.
2. La aplicación de las técnicas requieren grabación de la voz y audiovisual, registro fotográfico, levantamiento de material gráfico y/o visual, de uso exclusivo para la investigación.
3. El equipo investigativo de la Universidad estará abierto a responder cualquier pregunta que surja sobre el proceso de investigación.
4. Los resultados de la participación de estudiantes serán confidenciales y solamente podrán divulgarse con autorización de el/ ella o sus acudientes.
5. Los materiales que sean producto de la participación serán devueltos o serán retirados de la investigación, si así lo solicitara algún participante.
6. Autorizo a las investigadoras para desarrollar su trabajo de campo y entiendo que he recibido toda la información necesaria de lo que incluirá la investigación y que tuve la oportunidad de hacer las preguntas necesarias, las cuales fueron respondidas con claridad.

Firma del Rector

Fecha:

Firma de la Asesora

fecha:

Firma de la investigadora

Fecha:

Anexo 2: Consentimiento informado a padres de familia/acudientes de los niños y niñas

Universidad de Antioquia

Maestría en Educación

Las violencias y sus representaciones sociales desde la experiencia narrada de niños y niñas para reconfigurar una práctica pedagógica desde la alteridad

Docentes Investigadoras:

Cindy Yohana Castaño González y Ana Carolina Vanegas Morales

Consentimiento Informado

Yo _____, identificada (o) con cedula N.º _____, en representación del estudiante: _____ del grado: _____

expreso mi consentimiento para que él/ ella participe en la investigación “Las violencias y sus representaciones sociales desde algunas experiencias narradas por niños y niñas: una reflexión sobre el cuidado en la escuela” Y declaro que se me ha informado claramente sobre los siguientes aspectos:

El objetivo general de la investigación es: Comprender las representaciones sociales sobre violencias que aparecen en la experiencia narrada de niños y niñas de las IE. Manuela Beltrán sede San José y Benjamín Herrera sede Santísima Trinidad para la construcción de una reflexión sobre el cuidado.

1. Las técnicas de recolección de la información pretenden compilar datos cualitativos sobre las experiencias de los participantes a través de relatos de vida, grupos focales, entrevista semiestructurada.
2. La aplicación de las técnicas requieren grabación de la voz y audiovisual, registro fotográfico, levantamiento de material gráfico y/o visual.
3. El equipo investigativo de la Universidad estará abierto a responder cualquier pregunta que surja sobre el proceso de investigación.
4. Los resultados de mi participación serán confidenciales y solamente podrán divulgarse con mi autorización.
5. Los materiales que sean producto de mi participación me serán devueltos o serán retirados de la investigación, si así lo solicitare.
6. Entiendo que mi participación es voluntaria, que puedo retirar mi consentimiento en cualquier momento, que he recibido toda la información necesaria de lo que incluirá la investigación y

que tuvo la oportunidad de hacer las preguntas necesarias, las cuales fueron respondidas con claridad.

Firma del Acudiente/padre o madre

Fecha:

Firma del participante/Estudiante

Fecha:

Firma del investigador(a)

Fecha:

Anexo 3: Formato entrevista semiestructurada individual

Universidad de Antioquia

Maestría en Educación

Las violencias y sus representaciones sociales desde la experiencia narrada de niños y niñas para reconfigurar una práctica pedagógica desde la alteridad

Docentes Investigadoras:

Cindy Yohana Castaño González y Ana Carolina Vanegas Morales

1. Objetivo: Reconstruir los relatos sobre violencias de niños y niñas de las I.E. Manuela Beltrán sede San José y Benjamín Herrera sede Santísima Trinidad.

2. Entrevista semi estructurada: se reconoce *la entrevista semiestructurada* desde Corbetta (2010) como aquella en la que “el entrevistador dispone de un «guion», que recoge los temas que debe tratar a lo largo de la entrevista” (p.351) teniendo la singularidad de las situaciones que a lo largo de la conversación con el entrevistado se hará presente sin salirse del foco central del tema. De este modo, se orientarán preguntas que lleven al niño o niña a narrar la vivencia o el acontecimiento que han dejado huella en su vida o la ha cambiado drásticamente, personas, lugares que han sido relevantes dentro de su experiencia de vida; aspecto que destaca Susana Frutos (2002), refiriendo que la narración es el nivel más elevado de la experiencia, ya que abre caminos a la comprensión del otro en donde “la intersubjetividad se pone en acto privilegiadamente por la mirada, en tanto que representa un aspecto vivencial” , (p. 3).

3.Consideraciones del investigador: Se asumirá una actitud de respeto y escucha por las opiniones de los participantes, convirtiéndose a la vez en un mediador y orientador de las discusiones que puedan generarse a raíz de las preguntas que se formulen en torno al tema de investigación, se procura desarrollar los encuentros en espacios diferentes al aula de clases de modo que se propicie un espacio de confianza.

Además, se conservará la información bajo reserva y con fines académicos, se protegerá el nombre de los niños y niñas para ello se nombraron participantes.

4.Metódica

4.1 contextualización

Inicialmente se hará una convocatoria de manera personal con participantes previamente seleccionados, teniendo en cuenta los criterios establecidos; luego se proseguirá a realizar un encuadre donde se recuerde el nombre y el objetivo de la investigación y se entregará un cronograma sobre la propuesta de trabajo; luego se informa sobre cuál es el objetivo de la entrevista semiestructurada y las técnicas de registro, devolución y análisis de la información.

4.2 Consentimiento informado

Cada uno de los participantes conocerá y firmará el consentimiento informado al igual que su acudiente/padre o madre en el que manifiesta su firme intención de participar en el proceso de investigación.

5.Preguntas de orientación a la entrevista semiestructurada:

Preguntas individuales:

1. ¿Hace cuánto vives en el barrio?
2. ¿Dónde vivías antes de llegar a este barrio?
3. ¿Por qué se cambiaron de barrio?
4. ¿Con quién vives, cuéntanos que haces en familia?
5. ¿Qué Programa o telenovelas observas en familia?
6. ¿Qué juegos realizas en familia?
7. ¿Cuál es tu videojuego favorito? ¿Y por qué te gusta?
8. ¿Recuerdas un momento triste, alegre o donde sentiste miedo que hayas vivido en el anterior barrio? ¿Qué ocurrió? ¿Cómo te sentiste?
9. ¿Tienes otro momento triste, alegre? o que genere miedo que te haya pasado en este barrio?
10. ¿Sabes de otras experiencias parecidas a la tuya?
11. ¿Qué opinas sobre esas experiencias?
12. ¿Cómo crees que se expresa la violencia, puedes dar ejemplos?
13. ¿crees que esas formas de violencia nacen con uno o las aprendemos de otros?
14. ¿quiénes consideras violentos? ¿por qué?
15. ¿te consideras violento? ¿cuándo?
16. ¿Para ti qué significa Violencias?

6.Técnica de rastreo: Para realizar el registro se utilizará grabación de voz con previo consentimiento de los informantes. Además, en algunos momentos se hará uso de videograbación y fotografías. En todos los encuentros serán indispensables las notas de campo.

7.Proceso de transcripción: Con la información recogida en las grabaciones de voz se realizará una fiel transcripción; con dichos datos se irán construyendo análisis iniciales ubicando la información de acuerdo con la categoría o tópico relacionado: violencias, experiencias narradas

Anexo 4: Formato grupo focal – colcha de retazos

**Universidad de Antioquia
Maestría en Educación**

Las violencias y sus representaciones sociales desde la experiencia narrada de niños y niñas para reconfigurar una práctica pedagógica desde la alteridad

Docentes Investigadoras:

Cindy Yohana Castaño González y Ana Carolina Vanegas Morales

1. Objetivo

Reconstruir los relatos sobre violencias de algunos niños y niñas de las I.E. Manuela Beltrán sede San José y Benjamín Herrera sede Santísima Trinidad.

2. Grupos focal

Se reconoce al *grupo focal* desde Alicia Hamui-Sutton y Margarita Varela-Ruiz (2012) como aquel:

Espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos. Kitzinger lo define como una forma de entrevista grupal que utiliza la comunicación entre investigador y participantes, con el propósito de obtener información. Para Martínez-Miguel, el grupo focal “es un método de investigación colectivista, más que individualista, y se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto”

Es decir, el grupo focal es una técnica de investigación de gran utilidad, ya que permite no solo explorar los conocimientos de los participantes frente a la temática a investigar, sino también acercarse a las experiencias de las personas desde un ambiente propio; permitiendo identificar lo que piensa, como lo piensa y de qué manera piensan. Al mismo tiempo que facilita la discusión entre los participantes, opinando y comentando acerca del tema que se está investigando, generando así una riqueza de testimonios.

3. Consideraciones del investigador

Se asumirá una actitud de respeto y escucha por las opiniones de los participantes, convirtiéndose a la vez en un mediador y orientador de las discusiones que puedan generar, a raíz de las preguntas que se formulen en torno al tema de investigación asimismo se procura desarrollar los encuentros en espacios diferentes al aula de clases de modo que de propicie un espacio dialógico.

Del mismo modo, se le informará y recordará a los participantes el objetivo de esta investigación a través de un conversatorio guiado a través de imágenes, dándosele a conocer el cronograma de trabajo en un plan interactivo que se le entregará a cada participante y acudiente, informándoles sobre el objetivo del grupo de discusión, la duración, las técnicas de registro y los modos de análisis de la información.

4. Metódica

4.1 Encuadre/Contextualización

Inicialmente se hará una convocatoria de manera personal con participantes previamente seleccionados, teniendo en cuenta los criterios establecidos; luego se proseguirá a realizar un encuadre donde se recuerde el nombre y el objetivo de la investigación y se entregará un cronograma sobre la propuesta de trabajo; luego se informa sobre cuál es el objetivo de la entrevista semiestructurada y las técnicas de registro, devolución y análisis de la información

4.2 Consentimiento informado

Se convocará a los padres de familia a un encuentro con el fin de socializarles la propuesta de investigación, identificando los objetivos, la metodología, cronograma entre otros; esto a través de diapositivas y conversatorio, generando a los padres de familia y estudiantes un espacio diálogo en el que puedan preguntar y hacer observaciones frente al proceso. Seguidamente a los participantes y sus acudientes legales se les hará entrega del consentimiento informado con el fin de que lo lean y aclaren dudas, para proseguir con la firma de este.

4.3 Preguntas de orientación

Las investigadoras iniciaran el grupo focal explicándole a los participantes el propósito de esta técnica a través de alcanza la estrella, al mismo tiempo que se les dará a conocer el desarrollo de la dinámica a partir del video group focus de los Simpsons https://youtu.be/60hp_SMwa7g y algunos ejemplos derivados de esta y la experiencia escolar, ello con el fin de generar un ambiente de confianza. Seguidamente se iniciará una ronda de preguntas que será orientado y mediado por las investigadoras.

Durante el proceso de discusión las investigadoras deberán estar atentas a los dibujos, las narraciones y otras respuestas que puedan servir como referente para la formulación de nuevas preguntas en torno al propósito de la investigación, es por ello que la discusión será grabada con previo aviso a los participantes e igualmente se escribirán aspectos relevantes.

A continuación, se presentan las preguntas a realizar durante el desarrollo de este grupo focal:

- ¿Hace cuánto vives en el barrio?
 - ¿Dónde vivías antes de llegar a este barrio?
 - ¿Por qué se cambiaron de barrio?
 - ¿Con quién vives?
 - ¿Recuerdas un momento triste o alegre?
 - ¿Qué ocurrió?
 - ¿Cómo te sentiste?
 - ¿Alguien te ayudo
-
- ¿Cuál es tu juego favorito? (en casa, en la escuela y en el barrio “cerca de tu casa)
 - ¿Cuál es el juego que menos te gusta? ¿por qué?
 - ¿Qué juegos tienes con tus amigos?
 - ¿Cuál es tu programa de TV favoritos?
 - ¿Cuál es tu cuento favorito?
 - ¿Cuál es tu canción favorita?
 - ¿Cuál es tu videojuego favorito?
 - ¿Cuál es tu super héroe favorito? ¿Qué hace él o ella que te gusta más?

Historias inconclusas:

- ¿Qué haces los fines de semana?
- ¿Qué te genera alegría o tristeza?
- Si pudieras ser uno de tus superhéroes favoritos ¿Cuál te gustaría ser y por qué?
- Si pudieras ser parte de un video juego ¿En cuál te gustaría estar y por qué?
- Narra alguna situación de violencia o violenta

5. Técnicas de registro

En el desarrollo del grupo focal se tendrá como técnicas de registro: la grabación de voz y las notas de campo; en caso de que sea necesario se recurrirán a otras técnicas como videograbación, fotografías y registros escritos.

6. Proceso de transcripción

Los audios del grupo focal serán transcritos literalmente, apoyándose de las notas de campo. Seguidamente se hará un análisis de la información, ubicando las respuestas obtenidas en una matriz de análisis, construida a partir de las siguientes categorías de análisis: violencia directa, y representaciones sociales.

Anexo 5: Formato del fotolenguaje

Universidad de Antioquia Maestría en Educación

Las violencias y sus representaciones sociales desde la experiencia narrada de niños y niñas para reconfigurar una práctica pedagógica desde la alteridad

Docentes Investigadoras:

Cindy Yohana Castaño González y Ana Carolina Vanegas Morales

1.Objetivo

Reconstruir los relatos sobre violencias de algunos niños y niñas de las I.E. Manuela Beltrán sede San José y Benjamín Herrera sede Santísima Trinidad.

2.Técnica interactiva: Fotolenguaje

Esta técnica tiene como propósito “Evocar los espacios en donde transcurren los procesos, textualizando situaciones y experiencias de los sujetos relacionadas a los usos del espacio, a sus actores, a sus reglas y a sus temporalidades” Quiroz, A. Velázquez, A. García, B. y González, S. (s.f. p.74)

Esta técnica se basa en la fotografía o imagen y a partir de éstas se ha construido unas preguntas que orientan la lectura de la imagen; el grupo de niños y niñas se divide en subgrupos a cada subgrupo se le entregará una foto o imagen, se les pide que observen y conversen sobre las preguntas que se les ha orientado, cada subgrupo va rotando la foto y van comentando lo que observan.

3. Consideraciones del investigador

Se asumirá una actitud de respeto y escucha por las opiniones de los participantes, convirtiéndose a la vez en un mediador y orientador de las discusiones que puedan generar, a raíz de las preguntas que se formulen en torno al tema de investigación asimismo se procura desarrollar los encuentros en espacios diferentes al aula de clases de modo que de propicie un espacio dialógico.

Del mismo modo, se le informará y recordará a los participantes el objetivo de esta investigación a través de un conversatorio guiado a través de imágenes, dándosele a conocer el cronograma de trabajo en un plan interactivo que se le entregará a cada participante y acudiente, informándoles sobre el objetivo del grupo de discusión, la duración, las técnicas de registro y los modos de análisis de la información.

4. Metódica

4.1 Encuadre/Contextualización

Inicialmente se hará una convocatoria de manera personal con participantes previamente seleccionados, teniendo en cuenta los criterios establecidos; luego se proseguirá a realizar un encuadre donde se recuerde el nombre y el objetivo de la investigación y se entregará un cronograma sobre la propuesta de trabajo; luego se informa sobre cuál es el objetivo de la entrevista semiestructurada y las técnicas de registro, devolución y análisis de la información.

4.2 Consentimiento informado

Los participantes y sus acudientes legales deben conocer y firmar un consentimiento para llevar a cabo el grupo de discusión.

4.3 Preguntas de orientación

Las investigadoras inician el grupo focal bajo la técnica **fotolenguaje** explicando a los participantes el propósito de esta técnica y la dinámica que se desarrollará, ello con el fin de generar así un ambiente de confianza. Se dispone al grupo de estudiantes para que realicen la ronda “Jugo de Limón”, con el fin de amenizar y organizar subgrupos más pequeños y entregar las fotografías.

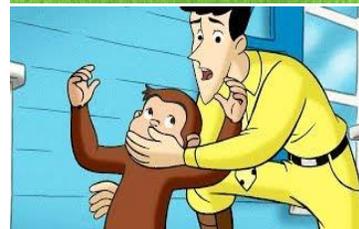
- ¿Qué lugar es?
- ¿quienes usan estos lugares?
- ¿qué hacen los personajes?
- ¿qué problemas o conflictos se ven?
- ¿esas situaciones solo les pasan a los personajes?

5. Técnicas de registro

En el desarrollo del grupo focal se tendrá como técnicas de registro: la grabación de voz y las notas de campo; en caso de que sea necesario se recurrirán a otras técnicas como videograbación, fotografías y registros escritos.

6. Proceso de transcripción

Los audios del grupo focal serán transcritos literalmente, apoyándose de las notas de campo. Seguidamente se hará un análisis de la información, ubicando las respuestas obtenidas en una matriz de análisis, construida a partir de las siguientes categorías de análisis: violencia directa, v representaciones sociales.



Asimismo, se hizo uso de fotografías de los niños y niñas en diferentes momentos de las jornadas escolares.

Anexo 6: Formato cartografía social

Universidad de Antioquia Maestría en Educación

Las violencias y sus representaciones sociales desde la experiencia narrada de niños y niñas para reconfigurar una práctica pedagógica desde la alteridad

Docentes Investigadoras:

Cindy Yohana Castaño González y Ana Carolina Vanegas Morales

1. Objetivo

Reconstruir los relatos sobre violencias de algunos niños y niñas de las I.E. Manuela Beltrán sede San José y Benjamín Herrera sede Santísima Trinidad.

2. Cartografía

Se reconoce por *cartografía* a aquella técnica interactiva que permite “reconocer y expresar dónde viven los grupos, sus paisajes, sus costumbres, sus miedos internos y su música” (Quiroz, A; Velásquez, A; García, B & González, S., s.f., p.90), es decir, es una técnica que le permite a las personas identificar los elementos que representan su vida cotidiana, su realidad entre otros. Esto a partir, de la comprensión de que:

Los mapas como forma de escritura y textualización no son neutrales, expresan un desde donde se mira y para que se mira, de allí que en ellos se pone de manifiesto, de manera clara: jerarquizaciones, homogeneizaciones, visualizaciones e invisibilizaciones en las que se evidencian o esconden concepciones de la realidad social. (Quiroz, A; Velásquez, A; García, B & González, S., s.f., p.90)

3. Consideraciones del investigador

Se asumirá una actitud de respeto y escucha por las opiniones de los participantes, convirtiéndose a la vez en un mediador y orientador de las discusiones que puedan generar, a raíz de las preguntas que se formulen en torno al tema de investigación asimismo se procura desarrollar los encuentros en espacios diferentes al aula de clases de modo que de propicie un espacio dialógico.

Del mismo modo, se le informará y recordará a los participantes el objetivo de esta investigación a través de un conversatorio guiado a través de imágenes, dándosele a conocer el cronograma de trabajo en un plan interactivo que se le entregará a cada participante y acudiente, informándoles asimismo sobre el objetivo de la cartografía corporal, la duración, las técnicas de registro y los modos de análisis de la información.

4. Metódica

4.1 Encuadre/Contextualización

Inicialmente se hará una convocatoria de manera personal con participantes previamente seleccionados, teniendo en cuenta los criterios establecidos; luego se proseguirá a realizar un encuadre donde se recuerde el nombre y el objetivo de la investigación y se entregará un cronograma sobre la propuesta de trabajo; luego se informa sobre cuál es el objetivo de la entrevista semiestructurada y las técnicas de registro, devolución y análisis de la información.

4.2 Consentimiento informado

Se convocará a los padres de familia a un encuentro con el fin de socializarles la propuesta de investigación, identificando los objetivos, la metodología, cronograma entre otros; esto a través de diapositivas y conversatorio, generando a los padres de familia y estudiantes un espacio diálogo en el que puedan preguntar y hacer observaciones frente al proceso. Seguidamente a los participantes y sus acudientes legales se les hará entrega del consentimiento informado con el fin de que lo lean y aclaren dudas, para proseguir con la firma de este.

4.3 Preguntas de orientación

Las investigadoras iniciaran el desarrollo de esta técnica interactiva “cartografía” a través de la observación del video “los mapas” https://www.youtube.com/watch?v=xZLP4i_W_UM&list=PLU5mk5xEcHnFJP7FZPg3fahJXn1Jbc6Eh con el fin de acercar a los participantes a la comprensión de la importancia y usos de los mapas, seguidamente se realizará un conversatorio en el que se les explicara que es la cartografía (técnica) y cómo se desarrolla, para lo cual se le presentará un cartel con el mapa de Medellín, en donde se señalaran con ayuda de ellos qué espacios nos hace feliz, donde vivimos etc.

Continuamente, se les presentará a los participantes los materiales (marcadores, vinilos, papel, lápiz, colores, lanas entre otros) donde a partir de las siguientes preguntas ejecutarán el desarrollo de la técnica. Para ello se les pedirá que se organicen en subgrupos de trabajo, donde cada uno de ellos plasmará en un pliego de papel un mapa de su escuela o barrios que refiera las necesidades del tema a tratar; para lo cual se establecerá un debate y acuerdos entre los integrantes sobre lo que se va a plasma. Cabe aclarar que mediante el desarrollo de la técnica el diálogo estará abierto, confrontando sus opiniones, ideas, historias entre otros.

A continuación, se presentan las preguntas a realizar durante el desarrollo de este grupo focal:

- ¿Como nombran ese lugar?
- Que pasa en estos lugares, relata alguna experiencia
- ¿Qué lugares de tu escuela te hacen sentir feliz? Por qué
- ¿Cuándo van a ese lugar, qué hacen, con quien prefieren ir?
- ¿Este lugar a cuál se parece del barrio? ¿Por qué? ¿Qué hacen en ese lugar?
- ¿qué lugares crees que ocurre violencias?

Por último, se le pedirá a cada participante que relate lo que significa cada una de sus elaboraciones realizadas en la silueta, claro está que a medida que estas se vayan construyendo los participantes tendrán el espacio abierto para que vayan relatando.

5. Técnicas de registro

En el desarrollo del grupo focal se tendrá como técnicas de registro: la grabación de voz y las notas de campo; en caso de que sea necesario se recurrirán a otras técnicas como videograbación, fotografías y registros escritos.

6. Proceso de transcripción

Los audios del grupo focal serán transcritos literalmente, apoyándose de las notas de campo. Seguidamente se hará un análisis de la información, ubicando las respuestas obtenidas en una matriz de análisis, construida a partir de las siguientes categorías de análisis: violencia directa, v representaciones sociales.

Anexo 7: Formato cartografía corporal

Universidad de Antioquia Maestría en Educación

Las violencias y sus representaciones sociales desde la experiencia narrada de niños y niñas para reconfigurar una práctica pedagógica desde la alteridad

Docentes Investigadoras:

Cindy Yohana Castaño González y Ana Carolina Vanegas Morales

1. Objetivo

Reconstruir los relatos sobre violencias de algunos niños y niñas de las I.E. Manuela Beltrán sede San José y Benjamín Herrera sede Santísima Trinidad.

2. Cartografía corporal

Se reconoce por *cartografía corporal* a aquella técnica interactiva que posibilita a los participantes la expresión y narración; “a partir de las marcas, las estéticas y las partes de su propio cuerpo, historias, vivencias, experiencias y sentidos que ellas tienen” (Quiroz, A; Velásquez, A; García, B & González, S., s.f, p.90). Ya que se reconoce al cuerpo como una cartografía viviente, en que hay:

...marcas, símbolos y formas que dicen de nosotros; por ejemplo: los accesorios que llevamos, nuestra forma de vestir, las cicatrices que tenemos, cada parte de nuestro cuerpo (las manos, los pies, los ojos) cada una de ellas y de los elementos que lo componen tienen una historia y una vivencia que contar, algún sentido por descifrar. (Quiroz, A; Velásquez, A; García, B & González, S., s.f, p.90)

3. Consideraciones del investigador

Se asumirá una actitud de respeto y escucha por las opiniones de los participantes, convirtiéndose a la vez en un mediador y orientador de las discusiones que puedan generar, a raíz de las preguntas que se formulen en torno al tema de investigación asimismo se procura desarrollar los encuentros en espacios diferentes al aula de clases de modo que de propicie un espacio dialógico.

Del mismo modo, se le informará y recordará a los participantes el objetivo de esta investigación a través de un conversatorio guiado a través de imágenes, dándosele a conocer el cronograma de trabajo en un plan interactivo que se le entregará a cada participante y acudiente, informándoles asimismo sobre el objetivo de la cartografía corporal, la duración, las técnicas de registro y los modos de análisis de la información.

4. Metódica

4.1 Encuadre/Contextualización

Inicialmente se hará una convocatoria de manera personal con participantes previamente seleccionados, teniendo en cuenta los criterios establecidos; luego se proseguirá a realizar un encuadre donde se recuerde el nombre y el objetivo de la investigación y se entregará un cronograma sobre la propuesta de trabajo; luego se informa sobre cuál es el objetivo de la entrevista semiestructurada y las técnicas de registro, devolución y análisis de la información.

4.2 Consentimiento informado

Se convocará a los padres de familia a un encuentro con el fin de socializarles la propuesta de investigación, identificando los objetivos, la metodología, cronograma entre otros; esto a través de diapositivas y conversatorio, generando a los padres de familia y estudiantes un espacio diálogo en el que puedan preguntar y hacer observaciones frente al proceso. Seguidamente a los participantes y sus acudientes legales se les hará entrega del consentimiento informado con el fin de que lo lean y aclaren dudas, para proseguir con la firma de este.

4.3 Preguntas de orientación

Las investigadoras iniciaran el desarrollo de esta técnica interactiva “cartografía corporal” a través de un conversatorio con los participantes, en donde se les presentara la silueta de un cuerpo humano, identificando sus partes y acciones que con ellas podemos realizar. Seguidamente, se les explicara que es la cartografía corporal y cómo se desarrolla para lo cual se observarán las imágenes del video “Dibujos, paisajes y voces del cuerpo territorio-taller de cartografías corporales” <https://www.youtube.com/watch?v=e5IUxVyXTwE> en donde se puede apreciar el desarrollo de esta técnica.

Continuamente, se les presentará a los participantes los materiales (marcadores, vinilos, papel, lápiz, colores, lanas entre otros) donde a partir de las siguientes preguntas ejecutarán el desarrollo de la técnica, con el fin de dar claridades se les dará un ejemplo a través de un conversatorio con los participantes.

A continuación, se presentan las preguntas a realizar durante el desarrollo de este grupo focal:

- ¿Qué partes de tu cuerpo te hacen sentir felicidad?
- ¿Qué parte de tu cuerpo ha sentido dolor y por qué?
- ¿Qué cicatrices tenemos en nuestro cuerpo? ¿Como aparecieron? ¿Qué me ocurrió para que aparecieran?
- ¿Qué partes de mi cuerpo han sido violentos con otros?
- ¿Qué partes de mi cuerpo han sufrido por la violencia?
- Narra alguna situación de violencia o violenta

Por último, se le pedirá a cada participante que relate lo que significa cada una de sus elaboraciones realizadas en la silueta, claro está que a medida que estas se vayan construyendo los participantes tendrán el espacio abierto para que vayan relatando.

5. Técnicas de registro

En el desarrollo del grupo focal se tendrá como técnicas de registro: la grabación de voz y las notas de campo; en caso de que sea necesario se recurrirán a otras técnicas como videograbación, fotografías y registros escritos.

6. Proceso de transcripción

Los audios del grupo focal serán transcritos literalmente, apoyándose de las notas de campo. Seguidamente se hará un análisis de la información, ubicando las respuestas obtenidas en una matriz de análisis, construida a partir de las siguientes categorías de análisis: violencia directa, v representaciones sociales.