



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

**Representaciones sociales sobre los orígenes del conflicto armado en
Colombia expresadas por estudiantes de noveno grado de la Institución**

Educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo

Maria Alejandra Agudelo Agudelo

Francisco Antonio López Vargas

Trabajo de grado

Asesores:

Edison Cuervo Montoya

Edgar Ocampo Ruiz

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Universidad de Antioquia

Medellín

2018



1. Introducción.....	6
2. Asunto problemático.....	10
3. Objetivos.....	13
3.1. Objetivo general.....	13
3.2. Objetivos específicos.....	13
4. Caracterización del contexto de investigación.....	14
4.1. Aspectos generales sobre la Institución Educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo.....	15
5. Aspectos epistemológicos.....	20
5.1. La teoría de las Representaciones Sociales.....	21
5.2. A propósito de currículum y las representaciones sociales.....	27
5.3. Aspectos generales sobre el concepto de violencia.....	32
6. La violencia en Colombia: orígenes del conflicto armado	38
6.1. De la violencia bipartidista al conflicto entre el Estado, las guerrillas y los paramilitares.....	40
6.2. El conflicto en el siglo XXI	47
7. Antecedentes investigativos.....	52
7.1. Sobre la ciudadanía o de la formación política de los estudiantes.....	53
7.2. La violencia en la escuela.....	55
7.3. El reconocimiento de la afrocolombianidad en el contexto educativo.....	57
7.4. Sobre el maestro y su práctica.....	58
8. Estrategia metodológica “Hacia el florecimiento de la representación”.....	60
9. Presentación de resultados y discusión.....	70



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

9.1. En busca de la problemática.....	70
Facultad de Educación	
9.2. Condiciones de emergencia de las RS sobre los orígenes del conflicto armado.....	73
9.2.1. Características del contexto en el que residen las estudiantes	73
9.2.2. El contexto y la violencia.....	75
9.3. Campo de información.....	79
9.3.1. Origen de las RS sobre el conflicto armado	79
9.4. Campo de representación.....	82
9.4.1. La violencia armada	83
9.4.2. El conflicto armado en Colombia	86
9.4.3. Sobre los grupos armados involucrados en el conflicto	88
9.4.4. El sujeto de la guerrilla: las FARC en el contexto del conflicto armado colombiano	91
9.5. Campo de actitud.....	94
9.5.1. Responsabilidades atribuidas a los grupos armados involucrados en el conflicto.....	94
9.5.2. Administración del conflicto armado por parte del Estado Colombiano. El mayor responsable de lo acontecido	96
10. Conclusiones: representaciones sociales sobre los orígenes del conflicto armado en Colombia	99
11. Bibliografía.....	105
12. Anexos.....	111



El presente texto, concebido desde la investigación cualitativa social, buscó comprender las representaciones sociales sobre los orígenes del conflicto armado en Colombia que expresaron algunas estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo, ubicada en la zona centro oriental de la ciudad de Medellín, específicamente en el barrio Miraflores, un contexto que se caracteriza por la presencia de grupos armados, narcotráfico, exclusión social y violencia, resultantes de las dinámicas generadas por el conflicto armado que no es foráneo a las ciudades del país, como muchas de las estudiantes lo manifestaron. Se aproxima una comprensión alrededor del contenido de las representaciones y de sus dimensiones constitutivas, bajo el enfoque procesual introducido por Serge Moscovici que considera que para acceder al conocimiento de las representaciones sociales es necesario asumir al sujeto como productor de sentidos, como productor de la realidad social, por medio de la combinación de múltiples técnicas y de la triangulación de las mismas. Se encontró que las estudiantes participan de una especie de “pacto de silencio” alrededor de la violencia y sus manifestaciones; el conflicto armado es para ellas la expresión de un conflicto social profundo, cuya solución se percibe lejana, y cuyos orígenes aún permanecen difusos.

Palabras clave: escuela, currículum, representaciones sociales, violencia, conflicto armado en Colombia.



This essay with a social qualitative research tries to understand the social representations about the origins of armed conflict in Colombia uttered by some students of ninth (9th) grade of the Institución Educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo, located at the mid-eastern part of Medellín city, more specifically in Miraflores district. A scenario characterized by presence of armed groups, drug trafficking, social exclusion and violence as a consequence of the dynamics of war conflict in Colombia and not exclusively in the rural areas but also in the inner parts of the cities, as expressed by many of the students. It also deals with an estimate comprehension around the content of social representations and its constitutive dimensions (factors) based on the procedural method of Serge Moscovici who thinks that in order to get access to knowledge of social representations is necessary to interpret the subject as a maker of social meanings and social reality, by combining multiple technics and a triangulation among them. It has been found that the students have a so-called “pact of silence” around violence and its manifestations; The war conflict means for them the expression of a deep-rooted social conflict whose solution is far beyond reach and its origins still remain blurred.

Keywords: school, curriculum, social representations, violence, armed conflict in Colombia.



El estudio que se presenta a manera de trabajo de grado, fue una construcción hecha en el marco de la línea de investigación en currículum y violencia del programa de Licenciatura en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales, para la obtención del título de maestros, toda vez que recoge el proceso de formación en el programa, a la luz de un interés investigativo particular nacido en el contexto de la práctica pedagógica profesional en la Institución Educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo, concretamente una mirada de las representaciones sociales (RS), bajo su enfoque procesual (Cuevas, 2016 y Araya, 2002), sobre los orígenes del conflicto armado en Colombia, a través de un paradigma, el de la investigación social cualitativa (Martínez, 2010; Galeano, 2004).

Siguiendo a Cuevas (2016), todo estudio en RS debe reunir tres aspectos que conforman el objeto de representación:

- Un objeto de representación presente y relevante: Este objeto de representación es el conocimiento alrededor de los orígenes de dicho conflicto, de entre el cual, este trabajo abordó sólo el informe del Grupo de Memoria Histórica “Basta ya Colombia: memorias de guerra y dignidad” publicado en 2013, por ser el único informe sobre estos temas directamente publicado por la imprenta nacional y por su importancia para la educación, algo especialmente evidente con las “cajas de herramientas” del Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Un sujeto que construye la representación social: las RS son sistemas de interpretación que se rigen por la relación del ser humano con el mundo y los otros, es decir, que las RS se construyen a partir de la interrelación entre sujetos sociales



Facultad de Educación

Por esta razón, a la hora de investigar en RS, es necesario acotar quién es el sujeto social que las expresa, dado que estas están determinadas por el contexto que habita el sujeto. En este caso fueron las estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo, y

- Un contexto histórico y cultural: su contexto fue la comuna 9 de la ciudad de Medellín en el año 2017 (ir al apartado 4).

En suma, lo que se pretende es la comprensión de las RS que expresan las estudiantes de noveno grado sobre los orígenes del conflicto armado en Colombia, en el año 2017. Por lo tanto, lo que se leerá en este informe de trabajo de grado está constituido por tres momentos.

Un primer momento en el que se esboza el proyecto de investigación como tal, la descripción del contexto en el que está inmersa la institución educativa donde se desarrolló la investigación, así como el marco epistemológico y el marco teórico, los cuales constituyeron la base sobre la cual se realizó el análisis que permitió aproximar una comprensión del problema. Así, los conceptos que articulan este escrito son los siguientes:

- RS
- Currículum
- Violencia

Cabe resaltar que, para acercar tal comprensión fue fundamental la revisión del informe producido por el GMH (2013), en la medida en que constituye un instrumento de análisis de la versión oficial sobre lo acontecido a lo largo del conflicto armado colombiano. Por



- La violencia en Colombia: orígenes del conflicto armado
- De la violencia bipartidista al conflicto entre el Estado, las guerrillas y los paramilitares
- El conflicto armado en el siglo XXI

Sobre dicho objeto de representación, es decir, sobre los orígenes del conflicto armado en Colombia no se hallaron antecedentes investigativos que le trataran propiamente desde la teoría de las RS, así que, las fuentes rastreadas fueron clasificadas de acuerdo a los objetos de representación a los que hacían referencia. Los estudios en RS consultados fueron realizados en distintas instituciones educativas del Valle de Aburrá por estudiantes de pregrado y maestría de la Universidad de Antioquia, de los cuales se desprendieron cuatro líneas de análisis:

- Sobre ciudadanía o de la formación política de los estudiantes
- La violencia en la escuela
- El reconocimiento de la afrocolombianidad en el contexto educativo
- Sobre el maestro y su práctica

Un segundo momento en el que se presenta la estrategia metodológica diseñada que buscó, siguiendo a Jodelet (1986), conocer qué se sabe (campo de información), qué se cree, cómo se interpreta (campo de la representación) y qué se hace o cómo se actúa (campo de actitud) respecto al objeto de representación ya mencionado, en otras palabras identificar los discursos de las estudiantes a través de la aplicación de las técnicas: observación



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

participante, grupo focal de discusión, entrevista semiestructura y asociación libre de palabras.
Facultad de Educación

Y, un tercer momento en el que se esbozan los resultados y discusiones del proceso como tal, es decir, el contenido de las RS sobre el objeto de investigación mencionado. De esta manera, a través del análisis del material empírico y de la triangulación de los datos obtenidos de la aplicación de la estrategia metodológica, fue posible la creación de una serie de unidades de sentido, con el fin de analizar las representaciones expresadas por las estudiantes, sobre la base conceptual y teoría postulada. Por último, se proponen posibles líneas de investigación.

A continuación, presentamos nuestro proyecto de investigación, un proyecto que apenas se perfila y que esperamos continúe.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



El martes 4 de septiembre de 2012, en La Habana, Cuba, inició la segunda fase del Acuerdo General para la terminación del conflicto entre las FARC-EP y el Gobierno Nacional en cabeza del presidente Juan Manuel Santos, hecho que provocó todo un auge en el estudio sobre los orígenes de dicho conflicto, así como una serie de debates en torno a las posibilidades de superar políticamente esta cruenta confrontación bélica; y no es de extrañar, pues este conflicto armado se prolongó por décadas y generó un estado de crisis permanente en la sociedad colombiana con un saldo de más de 220.000 muertos en los años de confrontación (GMH, 2013), así como enormes y múltiples impactos más en términos económicos, políticos, sociales y culturales que continuarán siendo materia de estudio durante la fase de terminación del conflicto armado que tiene que ver con la construcción de la paz estable y duradera (el proceso de paz con las FARC-EP consta de tres fases evidentes en el acuerdo general: una primera fase exploratoria, una segunda fase en la mesa de conversaciones y una tercera fase, como esfuerzo a largo aliento en la implementación de los acuerdos, que corresponde al sexto punto de la agenda, y la construcción de la paz).

Esta coyuntura, sumada a la progresiva preocupación de distintos estudios por acercar una comprensión sobre los orígenes del conflicto armado colombiano, desde la publicación en 1962 de “La violencia en Colombia. Estudio de un proceso social” por Fals Borda, Umaña y Guzmán, un texto construido sobre la enorme base documental aportada por la Comisión Nacional Investigadora de las Causas y Situaciones Presentes de la Violencia en el Territorio Nacional, creada por la Junta Militar del General Rojas Pinilla entre 1958 y 1962, hacen pertinente el estudio de las RS sobre dicho objeto de investigación, toda vez que se



Facultad de Educación

estudiado por Serge Moscovici: la conversión del conocimiento científico en formas de pensamiento propias del sentido común.

Por su parte, las estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo, ubicado en la Comuna 9 de Medellín, expresaron percepciones y opiniones distintas sobre la violencia y el conflicto armado colombiano después de realizados ejercicios en clase donde se les preguntaba sobre Colombia o sobre su identidad al ser colombianas. La palabra “percibir” literalmente quiere decir “considerar algo como verdadero”. Sin embargo, más allá del interés por las “percepciones de la verdad” individuales o por sus orientaciones morales a fin de ser corregidas o criticadas, lo que interesa son las representaciones que sobre los orígenes del conflicto armado en Colombia tienen las estudiantes referidas. De esta manera, más que pretender plantear los errores de las estudiantes respecto de sus conocimientos sobre la historia de Colombia o de someter a juicio los procesos de la institución educativa, nuestra búsqueda fue motivada por los retos, a propósito del currículo, que tienen los maestros a la hora de abordar temas referidos a la paz, por cuanto la pregunta más importante en el contexto de la transición que posibilitó el Acuerdo final para la terminación del conflicto armado en Colombia, es la pregunta por los orígenes del conflicto, no propiamente por el “posconflicto”. Así que el interés por las RS es parte de nuestros primeros pasos en la investigación académica, de nuestro interés por la organización de las prácticas educativas (Gimeno, 1996) y de la dimensión oculta (Torres, 1994) de dichas prácticas que refieren las RS como “sistemas de interpretación” (Cuevas, 2016) o como una “modalidad particular del conocimiento” (Moscovici, 1979).

De esta forma, entendiendo por problema de investigación lo que plantea Sánchez, citado por Cuevas (2016), en tanto es un “un proceso gradual y continuo de clarificación del



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

objeto que se va a estudiar”, surgió la pregunta esbozada a continuación: ¿Cuáles son las

Facultad de Educación
representaciones sociales que sobre los orígenes del conflicto armado en Colombia que expresan las estudiantes del grado 9 de la Institución Educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo?



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



3.1 Objetivo general

Comprender el contenido de las representaciones sociales que expresan las estudiantes de 9 grado de la Institución Educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo sobre los orígenes del conflicto armado en Colombia mediante un ejercicio etnográfico con motivo de la práctica pedagógica profesional.

3.2 Objetivos específicos

Identificar los discursos expresados por las estudiantes sobre la violencia y los orígenes del conflicto armado en Colombia.

Establecer unidades de sentido para acercar una lectura a lo expresado por las estudiantes.

Analizar las representaciones sociales que las estudiantes expresaron sobre los orígenes el conflicto armado colombiano.



Fue necesario un acercamiento a las características generales del contexto en el que está inmersa la Institución Educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo, ya que el asunto problemático requiere ubicar algunos asuntos de tipo histórico y social que son pertinentes para describir lo que allí sucede. Partiendo de esta necesidad, a continuación se refiere la caracterización del contexto de la investigación.

Arredondo y López (2010) plantean que la zona Centro-oriental de la ciudad de Medellín, conocida desde 1987 como Comuna 9 Buenos Aires, se ha definido como un escenario de exclusión desde sus primeros poblamientos cuando era apenas un pequeño poblado semi-rural. Si bien las raíces históricas de su ocupación se remontan al siglo XVII, su poblamiento sustancial comienza a partir de la década de 1950 debido a la ubicación estratégica de estos terrenos en la geografía de la ciudad y sus límites naturales con la quebrada Santa Elena, al ser un paso obligado por caminos de comunicación hacia el oriente, a lo cual se suma su prematuro liderazgo y aporte a la industria de la ciudad. De esta manera, comenzó un proceso de rápido crecimiento urbano producto de las amplias migraciones y desplazamientos forzados que originó La Violencia que asolaba los campos hacia las periferias de la ciudad en un período que coincide con el desarrollo de una incipiente industria cervecera y textil.

La importancia que la planeación urbanística posee radica en que en ella se expresan los problemas urbanos y sus soluciones. A este respecto, el Informe del Grupo de investigación Cultura, Violencia y Territorio (2008) dirigido por Elsa Blair, destaca que en la década de 1950, ante la inmigración campo-ciudad, la planeación municipal dota de infraestructura a



Facultad de Educación

como una ciudad moderna que se planea, según dicho informe, desde el modelo de “Ciudad jardín”, es decir, una ciudad industrial con sentido social que tenía que ver con una suerte de paternalismo con los sectores obreros de la industria textil. De recordar en este sentido, la fundación del barrio Alejandro Echavarría, como un barrio obrero ligado a la producción textil de Coltejer, pero también otros asentamientos de carácter informal o “invasiones autogestionadas”, que dieron lugar, desde la década de 1970, a un “imaginario marginalista” de las poblaciones que allí habitaban (delincuencia común, milicias, etc.). Y es que dos tipos de periferias se iban definiendo en la ciudad: unos suburbios obreros y unos barrios de extramuro o “barrios pirata” con sus respectivas representaciones en tanto tugurios violentos y disfuncionales. Hasta que en 1987, con el Plan de Desarrollo Metropolitano se reevalúa la ciudad y se incorporan a su perímetro algunos de estos “barrios subnormales”, dando lugar a la modificación de las comunas y los bordes de la ciudad, quedando definidas 16 comunas.

No obstante, frente a la continua formación de estos barrios de carácter informal, en la década de 1970 se empiezan a pensar megaproyectos como el “Cinturón verde” cuyo objetivo es contener dicho crecimiento urbano sin planeación. Sin embargo, esto no detuvo el crecimiento de la ciudad hacia sus bordes con barrios como 8 de Marzo, Juan Pablo II, Caicedo, La Sierra, Villa Liliam, entre otros, que se iban quedando relegados ante los beneficios que recibían los barrios merecedores del paternalismo municipal. Esta exclusión simbólica y política dio origen a una serie de conflictos que iban desde aquel “imaginario marginalista” hasta conflictos por la vivienda digna, por el mejoramiento integral de los



En 1991 se elabora el Programa Integral de Mejoramiento de Barrios Subnormales (PRIMED) en la zona centro-oriental y en 2005 el Plan de Legalización y Regularización Urbanística (PLRU-2005). Estos planes que desde las instituciones se plantean, contrastan con fenómenos de ciudad como el “auge miliciano” entre 1987 y 1995, así como el posicionamiento de estructuras de carácter paramilitar como la banda La Terraza y la Oficina de Envigado después de la muerte de Pablo Escobar en 1993. Barrios como 8 de Marzo, Villatina y La Sierra contaban con la presencia de milicias populares del Movimiento 19 de abril, M-19 (los llamados “Comandos del 6 y 7 de noviembre”) y del Ejército de Liberación Nacional, ELN; luego hace presencia el Bloque Metro de la Autodefensas Unidas de Colombia, AUC y desplaza la hegemonía de las milicias en dichos barrios, pero este bloque de las AUC luego es desplazado también por el Bloque Cacique Nutibara comandado por Don Berna en el año 2002, quien luego de su extradición a EEUU en 2008, deja un vacío de poder que pronto es llenado por dos estructuras de bandas criminales que realizan el llamado “Pacto del fusil” en el que acuerdan el control de importantes sectores de la ciudad hasta la actualidad.

Por lo anterior, Ramírez (2014) plantea que el conflicto armado en Medellín tomó importancia entre 1998 y 2002 por dos factores dependientes de las políticas del Estado y los grupos armados ilegales, respectivamente. Ellos son: de un lado, la negación del Estado central respecto de la guerra en los grandes centros urbanos y la renuncia del Estado local, en el caso de Medellín, a cumplir con la salvaguarda exclusiva del bien público de la seguridad, configurándose así, según el autor, una situación de “retiro del Estado”. Del otro,



Por otra parte, Pareja (2013) plantea que otras problemáticas sociales tienen que ver con el tema de la desconexión de servicios públicos domiciliarios: si bien han ido dándose avances en términos de la solución al problema del abastecimiento de agua potable a los barrios periféricos, para el año 2013 en la parte alta de las comunas 8 y 9, las juntas de acción comunal administraban aproximadamente 20 tanques de agua que beneficiaban a 30 barrios al margen de las Empresas Públicas de Medellín (EPM) que a medida que avanza en la instalación de los acueductos y alcantarillados, va dejando el rastro de la desconexión por la falta de dinero en las poblaciones para pagar las facturas mensuales. Frente a este problema han surgido movimientos sociales como la Mesa Interbarrial de Desconectados quienes consideran dentro de sus propuestas el establecimiento de un “consumo mínimo vital de agua y energía”, así como una política de “perdón y olvido” con las deudas que algunas poblaciones de los estratos 1, 2 y 3 tienen con EPM. A estos problemas se suma la ausencia de infraestructura pública en barrios como 8 de Marzo, donde los niños y jóvenes comparten la cancha con los vehículos; la dificultad de movilización por las vías principales, saturadas por la construcción del tranvía, así como la monopolización comercial del sector de intervención del tranvía por locales comerciales que desplazaron a las pequeñas ventas.

1 8 0 3

4.1 Aspectos generales sobre la Institución Educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo

La Institución Educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo se encuentra ubicada en la zona centro-oriental del municipio de Medellín Comuna 9 Buenos Aires, exactamente en la Calle



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

49. N° 26-90. Limita al norte con la comuna 8 de Villa Hermosa, al oriente con el

Facultad de Educación

corregimiento de Santa Elena, al sur con la comuna 14 El Poblado y al occidente con la comuna 10 La Candelaria. La institución reúne estudiantes de los barrios Juan Pablo II, Barrios de Jesús, Bomboná, Los Cerros, El Vergel, Alejandro Echavarría, Caicedo, Buenos Aires, Miraflores, Cataluña, La Milagrosa, Gerona, Salvador, Loreto, Asomaderas 1, 2 y 3, 8 de Marzo, Eterna Primavera, Quinta Linda.

Por medio de la Resolución Nro. 16267 del 27 de noviembre del año 2002, que le da aplicación a lo establecido en la Ley 715 de 2000, se determina que el Liceo Gonzalo Restrepo Jaramillo, la Escuela Juan Cancio Restrepo y la Anunciación, por el sistema de fusión, conformarán entre sí la Institución Educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo, de carácter oficial. Se le autoriza impartir educación formal desde el nivel de transición hasta la educación media académica y técnica, con especialidades: Alimentos, Informática y Comercio en los grados 10 y 11. La fusión consolida un proyecto educativo que fue liderado desde 1930 cuando se creó la Escuela de Varones Boyacá y que posteriormente, en 1933 tomaría el nombre de Agrupación de Niñas Buenos Aires; luego en el año de 1945 cambia el nombre por Escuela Juan Cancio Restrepo.

Por ordenanza 30 del 17 de diciembre de 1966, se creó en el Barrio Buenos Aires un Liceo, que para el año 1968 a través de la Ordenanza Departamental Nro. 33, recibe el nombre de Liceo Gonzalo Restrepo Jaramillo, en memoria del escritor, orador y parlamentario antioqueño (PEI, I.E Gonzalo Restrepo Jaramillo, 2014, p. 12).

En cuanto a su planta física, la institución educativa cuenta con dos bloques de salones, uno antiguo y uno nuevo; ambos se encuentran actualmente en funcionamiento, aunque muchos espacios están deteriorados, inhabitables o en construcción. Los espacios deportivos son



Facultad de Educación

cuenta con una biblioteca con material de distinto orden y posee zonas verdes, unas hermosas ceibas se encuentran con la mirada de cualquier visitante una vez se ingresa a la institución.

La Institución Educativa adopta un modelo pedagógico desarrollista que pretende educar a las estudiantes de forma crítica y autónoma para la vida social, principalmente para su contexto inmediato. En cuanto a la misión, la institución busca que las estudiantes obtengan la habilidad de interferir, por medio de los aprendizajes que se adquieren en los diversos niveles (transición, básica, media académica y técnica, con especialidad en Alimentos, Informática y Comercio) en su contexto inmediato con el fin de establecer relaciones comunicativas encaminadas al mejoramiento de las relaciones interpersonales dentro y fuera de la institución educativa.

La visión institucional apunta al fortalecimiento del compromiso social en las estudiantes a partir del estudio del comercio, la informática y la gastronomía, con la finalidad de elaborar un proyecto empresarial productivo como una forma de compartir lo aprendido en la institución con el resto de la comunidad. Para el año 2020 “será líder en la formación integral de mujeres con compromiso social, competentes para la vida, con miras a una educación superior, el trabajo digno, la creación y administración de empresas productivas” (PEI, I.E Gonzalo Restrepo Jaramillo, 2014, p. 13).

De esta manera, luego de plantear las características de la Institución Educativa, seguidamente se esbozan los aspectos epistemológicos que constituyen el fundamento del objeto de representación, a saber: los orígenes del conflicto armado.



Este trabajo pretende una aproximación a la comprensión de las RS sobre los orígenes del conflicto armado colombiano que expresan las estudiantes de una institución educativa de carácter público de la comuna 9 de la ciudad de Medellín. Para ello, partimos del planteamiento de Acaso y Nuere (2005) cuando refieren que las personas piensan en relación con lo que las comunidades y grupos a los que pertenecen les otorgan mediante la cultura. Siguiendo esta línea argumentativa, las estudiantes poseen conocimientos que les permiten reconocer el conflicto armado a través del contenido implícito transferido por su medio, toda vez que el contexto que habitan les confiere una forma específica de representar los orígenes de un fenómeno como el conflicto armado colombiano. De ahí que, el currículum, especialmente el currículum oculto, nos permitió discutir sobre el contenido de las representaciones que las estudiantes expresan.

Es preciso aclarar que no fue interés de este proyecto abordar cuestiones de índole psiquiátrico o médico, sino cuestiones de índole sociológico, dado que la Teoría de las RS nace en el seno de la psicología social, una ciencia que en sus orígenes se nutrió de aportes de la sociología de Durkheim, de Berger, Luckmann, y del interaccionismo simbólico de Mead, referidos fundamentalmente a la explicación del pensamiento social (Hayes & Flores, 2011).

En este orden de ideas, a continuación se presentan algunas aproximaciones a los conceptos: Representaciones Sociales, Currículum y Violencia.



Facultad de Educación

El concepto de Representación Social tiene su precedente más importante en la obra de Durkheim (Representaciones individuales y representaciones colectivas, 1898) y su concepto de “representación colectiva”, que fue introducido para designar categorías abstractas que son producidas colectivamente y que constituyen el acumulado cultural de una sociedad, son las formas de conciencia que la sociedad impone a los individuos a través de la reproducción de una idea social, por lo que las representaciones individuales serían la manifestación de las representaciones colectivas adaptadas a las características de cada individuo (Moscovici, 1979).

Posteriormente, el francés Serge Moscovici (1979), en su obra “El psicoanálisis, su imagen y su público” (un estudio sobre la actitud y la opinión que pretende exponer cómo los franceses de la época concebían el psicoanálisis, a través del análisis de la prensa y entrevistas a diferentes grupos sociales), propone el concepto de RS no como un correlato de lo planteado por Durkheim, sino como un nuevo concepto que sostiene la idea de que las representaciones son generadas por los sujetos sociales. Es decir, no están sujetas a las conciencias individuales, sino que implican una construcción social del conocimiento por parte de los sujetos de un grupo en un contexto histórico determinado, son “una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos”, seguido continúa Moscovici: “son un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación” (Moscovici, 1979, pp. 17-18).



Facultad de Educación

debate permanente que ha sido ampliamente abordada en Ciencias Sociales debido a que ha desbordado a la psicología social y ha construido un campo de investigación dotada de instrumentos conceptuales y metodológicos propios.

Producto de lo anterior, es decir, producto de la multiplicidad de acercamientos conceptuales que caracterizan a dicha teoría, autores como Piña y Cuevas (2004), Araya (2002) y Banchs (2000) han realizado un esfuerzo por identificar líneas o modos de aproximación específicos a la teoría: para Banchs (2000) el enfoque procesual es eminentemente cualitativo, se fija en el proceso de elaboración de las RS a partir de un ejercicio interpretativo, entendiendo al ser humano como productor de sentidos, profundizando en el análisis de las producciones simbólicas, de los significados, el lenguaje a través de los cuales los seres humanos construimos el mundo en el que vivimos. Usa, por lo tanto, múltiples técnicas en la interpretación.

Por otro lado, dichos autores identifican otro enfoque, el estructuralista: su principal precursor es Jean Claude Abric (Juegos, conflictos y representaciones sociales, 1976), quien plantea que las RS pueden ser descritas e identificadas cuando se aprehende su contenido y su estructura, pues toda representación presenta una organización particular y específica donde sus elementos están organizados jerárquicamente alrededor de un núcleo central constituido por uno o varios elementos que le dan significado. Así, según Cuevas (2016), este enfoque busca identificar la estructura y el núcleo de la representación y las funciones de la estructura, y para tal precisión es necesario hacer uso de técnicas de corte cuantitativo.



Facultad de Educación
interaccionismo simbólico, pero la existencia de dos enfoques, estructural y procesual, surgió por la analogía respecto a la división existente entre el Interaccionismo Simbólico Procesual de la Escuela de Chicago y el Interaccionismo Simbólico Estructural de la Escuela de Iowa.

Es Moscovici (1979) quien señala que la Teoría de las RS busca defender los derechos de las personas “ordinarias” y el conocimiento tradicional. Este autor partió de la idea de que el conocimiento en general no puede reducirse a la ciencia, ni siquiera a la cognición; la cognición sería exclusivamente el conjunto de evidencias que denotan o describen los objetos de interés y se pueden declarar como falsas o verdaderas, por lo que la ciencia sería un subconjunto de la cognición. Wagner & Hayes (2011) plantean que a ello se debe que la psicología social, una ciencia autónoma, se interese en su estudio.

Para Moscovici (1979), las RS se dan mediante dos procesos fundamentales que consolidan su estructura, a saber:

- Objetivación, que se refiere a la transformación de las concepciones abstractas, extrañas en expresiones o materializaciones concretas, donde lo invisible se convierte en perceptible; esto es, en palabras de Moscovici: “lleva a hacer real un esquema conceptual, a duplicar una imagen con una contrapartida material” (p. 75).
- Anclaje: “para reducir la separación entre la masa de palabras que circulan y los objetos que las acompañan, los “signos lingüísticos” se enganchan a “estructuras materiales”, es decir, que es un proceso que trata de acoplar la palabra a la cosa representada.



Luego, el mismo Moscovici, en el prólogo de “El discurso de lo cotidiano” (2011) señala

Facultad de Educación

tres aspectos que caracterizan las RS: lo primero es que son sistemas de comunicación social que se presentan en la mente de los individuos como una imagen estructurada, afectiva, evaluativa, operativa, icónica, sobre fenómenos socialmente relevantes; que están inscritas en el discurso social, el cual articula la realidad social, esta característica refiere el origen, cambio y elaboración de la descripción icónica de las cosas en el discurso de los grupos sociales; Así, la Teoría de las RS intenta describir y comprender los hechos sociales, un proceso de “macro-reducción” que los condensa en formas de pensamiento con el fin de transferir símbolos de lo social a lo individual. En este sentido, las RS son “contenidos de conocimiento individual” y “modelos de discurso social” (dos caras de una misma moneda), esto es, la “traducción circular de las condiciones supraindividuales en patrones de conducta individual” (Wagner & Hayes, 2011, p. 74). Dicen Wagner & Hayes (2011) que “impreso y especialmente popularizado, el conocimiento científico penetra en el discurso cotidiano, formando puntos de vista, estrategias de argumentación y formas de asignar culpas”, y concluyen: “al apropiarse de los elementos del conocimiento científico, el sentido común adopta la ciencia para emplearla en el dominio de la vida cotidiana” (p. 79).

Para el mismo Moscovici, una representación es “un conjunto de afirmaciones vinculadas unas a otras formando un constructo parecido a una teoría (...), una elaboración de ideas o hechos, que tienen una verdad fiduciaria” (Hayes & Flores, 2011, p. 70), es decir, una verdad supuesta que muchos comparten. Existe pues, una interacción entre las personas, los objetos y los eventos representados, por lo que, para acceder al contenido de las RS es necesario un abordaje hermenéutico, en el que el ser humano es visualizado como



Facultad de Educación

de los efectos que produce la realidad social pasan por la interpretación que de ella hacemos, también es cierto que nuestra actividad hermenéutica está determinada en buena medida por factores que son independientes de cualquier interpretación.

Al respecto, Araya (2002) plantea que las RS son sociales por: las condiciones de producción en que emergen (comunicación y lenguaje); las condiciones de circulación de las RS (intercambio de saberes e inequidad); y las funciones sociales (búsqueda de sentidos o construcción del conocimiento de sentido común).

Por otro lado, siguiendo a Jodelet (1984), principal exponente del enfoque procesual, las RS son la manera en que los sujetos sociales aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características del medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano, es el conocimiento de sentido común, o bien, el pensamiento natural por oposición al pensamiento científico, que se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social, que permiten a las personas accionar en sus contextos (Jodelet, 1984, p. 473). En otras palabras, las estructuras cognitivas y afectivas que sirven para procesar la información del mundo social, sirven también para planificar las conductas sociales.

Para Páez (1987), si bien todo conocimiento es social, al ser una resultante de la socialización, las RS son esquemas cognitivos complejos generados por colectividades que permiten la comunicación y que sirven para orientar las interacciones.

Para Banchs (citada por Araya, 2002), las RS son “las formas de conocimiento del sentido común propio a las sociedades modernas bombardeadas constantemente de información a



Facultad de Educación
los sentidos de la realidad, las interpretaciones, etc.

Teniendo en cuenta lo anterior, las RS constituyen juicios y explicaciones cotidianas que forman una interrelación normativa y que determinan nuestros pensamientos y experiencias en la vida diaria. Por lo que su origen es interpersonal y social, pues las personas adquieren sus conocimientos de otras personas, por tanto, permiten a las personas de un grupo o sociedad entender su mundo clara y distintamente para interpretar eventos desafortunados o afortunados, y predecir y juzgar la conducta de otros, por lo que son, valga la redundancia, adquiridas socialmente en el seno de una cultura específica, es decir, en un periodo histórico determinado.

A su vez, Jodelet (2011) resalta que las representaciones son localizables en contextos institucionales y prácticas concretas, a través del discurso de los diferentes actores, por ello el campo de la educación ofrece un espacio privilegiado para su estudio, dado que allí se puede observar el juego de las RS en los diferentes niveles del sistema escolar: el nivel político donde son definidos los fines y las modalidades de organización de la formación, el nivel de la jerarquía institucional cuyos agentes están encargados de la puesta en práctica de estas políticas, y el nivel de los usuarios del sistema escolar, alumnos y padres. En esta medida, la autora advierte que su abordaje debe tener en cuenta la evolución de las políticas educativas de las poblaciones hacia las cuales la educación se dirige en razón de la masificación y la democratización de la escuela, de las posiciones y de las identidades que resultan de este modo entre los participantes de la relación pedagógica.



Facultad de Educación

Gimeno (1996) plantea que el currículum tiene que ver con la organización del conocimiento, con la “selección cultural” de los contenidos a enseñar y a aprender en las sociedades, por consiguiente todo currículum posee un contenido determinante, unos usos y hábitos, funcionamiento y un orden, dictado principalmente por el poder hegemónico. Aun así, en su transmisión intervienen distintos agentes sociales, pues existen distintos niveles de decisión curricular en los que son los protagonistas, ergo la realidad no solo se entiende a través de la producción de poder hegemónico. En este orden de ideas, el currículum no se encarga solo del plan de estudios, también organiza los tiempos escolares y define las jerarquías entre los agentes curriculares, un proceso definido por Marrero (2010) como de “decodificación, interpretación, significación, recreación, reinterpretación, de ideas, condiciones y prácticas disponibles en la cultura que se hacen más o menos visibles en un contexto situacional de interacción e intercambio de significados” (p. 223).

Para Gimeno (1996), el currículum, como modo de organizar las prácticas educativas, tiene distintas concepciones, se sirve de Rule, por ejemplo, para plantear dos definiciones de currículum: currículum como experiencia (como una guía de la experiencia de los niños) y como definición de los contenidos, objetivos y tiempos. Para los propósitos de esta investigación los planteamientos de este autor son importantes en la medida en que entiende el currículum como un “campo práctico” que usa el sistema social para dotar de sentidos la escuela, de acuerdo al contexto educativo concreto al que se haga referencia, es decir, que el currículum tiene sentido es en la práctica concreta de los sujetos que lo llevan a cabo. De tal forma, si el currículum refiere las prácticas educativas, cumple funciones precisas en los contextos donde tiene lugar. Sobre las funciones del currículum el autor



Facultad de Educación

proyecto de cultura y socialización las realiza a través de sus contenidos, de su formato y de las prácticas que genera en torno de sí” (p. 17). Por lo tanto, el autor resalta la provisionalidad histórica del currículum, toda vez que las funciones de la escuela se realizan a través de él y las funciones de la escuela cambian entre contextos y tiempos. Así, el currículum es el mecanismo a través del cual el conocimiento se distribuye socialmente, “es una opción históricamente configurada, que se ha sedimentado dentro de un determinado entramado cultural, político, social y escolar; está cargado, por lo tanto, de valores y supuestos que es preciso descifrar” (p. 18). El currículum es la construcción social que llena de contenidos la escuela, así como de orientaciones determinadas políticamente, es la “partitura” de la práctica, su significado último viene dado por los propios contextos.

Estos contextos son:

- Contexto de aula (libros, profesores, contenidos, estudiantes)
- Contexto personal y social (experiencia escolar y clima en clase)
- Contexto histórico (tradiciones asimiladas)
- Contexto político (relaciones de poder)

Los ámbitos donde se expresan prácticas relacionadas con el currículum:

1. Actividad político-administrativa (regulación del currículum)
2. Subsistema de participación y control (equilibrio en el reparto de los poderes de decisión)
3. La ordenación del sistema educativo (tiempo escolar, niveles, etc.)
4. El sistema de producción de medios (materiales didácticos)



6. Subsistema técnico-pedagógico (formadores, especialistas o investigadores y sus lenguajes introducidos)
7. Subsistema de innovación (cambios en el currículum)
8. Subsistema práctico pedagógico (prácticas de docentes y estudiantes)

El currículum es el resultado de la interacción entre estos subsistemas, no la suma de ellos, sino sus relaciones. De acuerdo a los planteamientos de este autor, el currículum como un “campo práctico” se relaciona con la teoría de las RS en tanto esta es una teoría fundada en la práctica, esto es, en el sentido común que es el conocimiento de la vida cotidiana, algo que se encuentra ligado con el ámbito de la creación cultural y científica donde se expresa el currículum, pues la teoría de las RS se ubica en el ámbito de la cultura y refiere las formas de socialización del conocimiento científico. En este sentido, el currículum tiene que ver con la manera en que el conocimiento se distribuye socialmente y la teoría de las RS busca establecer la relación entre el saber científico y las formas en que es distribuido y asimilado por lo grupos sociales. Las RS no se agotan en la cabeza de los sujetos como simples fenómenos psíquicos, sino que hacen parte de la realidad, tal como el currículum no se agota en la parte explícita del proyecto escolar.

Del mismo modo, el ya citado sostiene que la teoría del currículum es una metateoría que engloba discursos teóricos generados en otros territorios de la educación e incluso fuera de ella. Debe verse como un problema de relación entre la teoría y la práctica, por una parte, y entre la educación y la sociedad, por otra. Porque el currículum, lo mismo que la teoría que lo explica, es una construcción histórica que se da en unas determinadas condiciones. Su



Facultad de Educación
de medios didácticos, prácticas administrativas, de control o supervisión del sistema educativo.

Lo definido por Gimeno (1988) es vital porque refiere que el currículum es la “partitura” de la práctica educativa, es decir, el currículum es el camino para la práctica educativa, su partitura.

Por su parte, Torres (1994) se preocupa por el desajuste entre lo que la escuela ofrece y la sociedad demanda, planteando que las investigaciones del currículum deben tener en cuenta las interrelaciones entre el sistema educativo y las otras esferas de lo social para poder dar cuenta de lo que allí pasa. En este sentido, plantea que existen dos “polos discursivos” para argumentar los sistemas educativos, es decir, la relación de la escuela con la sociedad: la educación como algo que corrige disfunciones del modelo económico; y la educación como algo que puede contribuir a la transformación social

Para Torres (1994), los sistemas educativos legitiman el orden social vigente y lo hacen de cuatro maneras:

- Legitimación incipiente (transmisión del lenguaje con evidencias “automáticas” más que reflexión)
- Legitimación con proposiciones teóricas rudimentarias (refranes, proverbios, etc.)
- Legitimación con teorías explícitas (corpus de conocimientos generalmente manejados por especialistas)
- Universos simbólicos (procesos de significación que se refieren a realidades que trascienden las de la experiencia cotidiana)



Segun Torres (1994), fue investigando la relación entre la escuela y la sociedad que se llegó

Facultad de Educación.

al concepto de curriculum oculto, introducido por Philip Jackson (1998) una vez descubre la existencia de códigos asimétricos de poder que se aprenden en la cotidianidad del aula. Al respecto, Torres (1994) señala: “esta dimensión implícita (el curriculum oculto) no tendría otra misión que la de lograr una continuidad de las normas y valores dominantes tal como los definen y defienden los grupos sociales que tiene mayor poder en la sociedad adulta” (p. 62). Es decir, el curriculum oculto hace referencia a “todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza” (p. 198). Por otra parte, Jackson (1998) plantea que el paso por la escuela es una experiencia con millones de acontecimientos fugaces que se combinan y se vuelven triviales por tres aspectos, señalados por el autor, a saber:

- Frecuencia de los elementos triviales
- Uniformidad del entorno escolar
- Obligatoriedad de la asistencia

Esta monotonía existe en razón de que no hay otro lugar en la sociedad tan estable y en donde los niños y jóvenes pasen más tiempo. Con la asistencia obligatoria el alumno “debe aceptar el carácter inevitable de su experiencia” (Jackson, 1998, p. 49), así como renunciar a sus deseos y esperar a que se cumplan, ya que “ser paciente” y “sufrir en silencio” son virtudes escolares que se refieren sobre todo al control del impulso o a su abandono. Dicho esto, el autor plantea que son tres las características de la vida escolar:

- Masa (estar con otros)

Estas características posibilitan que el estudiante aprenda asuntos que no están en el plan de estudios, al respecto el autor mencionado señala que: La multitud, el elogio y el poder forman colectivamente un currículo oculto que cada alumno (y cada profesor) debe dominar para desenvolverse satisfactoriamente en la escuela, por lo que los currícula oficial y oculto están relacionados entre sí. En este sentido, no habría que buscar en los relatos adultos los asuntos propios e íntimos de los estudiantes, sino partir de la experiencia inmediata de estos.

5.3 Aspectos generales sobre el concepto de violencia

Calleja (2000) plantea que existen una serie de tendencias en las Ciencias Sociales a la hora de definir el concepto de violencia. Para el autor, todas ellas concluyen en que la violencia es una categoría social, un factor de cohesión, una relación asimétrica que le limita al sujeto la capacidad de actuar con libertad. Señala que su teorización es difícil por el carácter fragmentario y omnipresente de la misma, se ha oficializado su reprobación y no existe un consenso científico para determinar qué tipo de acciones son violentas. Al respecto, dice: “La violencia ha de ser entendida y analizada como una actividad colectiva, sólo comprensible en la riqueza de sus manifestaciones sociales, políticas y psicológicas en un periodo histórico determinado” (Calleja, 2000, p. 156).

Por su parte, Blair (2008) plantea un argumento semejante al señalar que a quien habla de violencia hay que preguntarle siempre qué entiende por ella, dado que es necesaria una



Facultad de Educación.
tipo de violencia específica” (Blair, 2008, p. 13). La autora resalta que ha habido tres

tendencias fundamentales en los estudios sobre la violencia, a saber:

- De la coyuntura política a la perspectiva de larga duración (violencia como fenómeno estructural)
- De los enfoques globalizantes a los estudios regionales
- Del “economicismo” a determinaciones culturales y sociales del fenómeno de la violencia

Por otro lado, Domenach (1981) plantea que la violencia es el empleo ilegítimo, o por lo menos ilegal, de la fuerza, su movilización efectiva para causar daño. Para este autor, la "violencia" se cristaliza progresivamente en tres aspectos principales, a saber:

- El aspecto psicológico, que refiere una explosión de fuerza que cuenta con un elemento insensato y con frecuencia mortífero
- El aspecto moral, que es un ataque a los bienes y a la libertad de otros
- El aspecto político, la utilización de la fuerza para conquistar el poder o dirigirlo hacia fines ilícitos (Domenach, 1981, p. 34)

En este orden de ideas, la obra de Galtung (1995) alrededor de la paz y la violencia fue una referencia de vital importancia para los propósitos de esta investigación, pues en sus investigaciones sobre el concepto de “paz”, va a abordar el problema de la violencia desde sus “dimensiones significativas”, toda vez que la violencia está presente cuando alguien es sometido efectiva, somática y mentalmente, cuando este alguien no puede realizar su potencial debido a la fuerza que lo limita. El autor dice que “cuando el potencial es mayor que lo efectivo y ello sea evitable, existe violencia” (Galtung, 1995, p. 315), es decir, que si



Facultad de Educación

por lo tanto, un hecho natural su muerte, ya que no existía cura para dicha enfermedad; pero si dicho caso se presenta en el siglo XXI cuando la muerte por tuberculosis es evitable, existe violencia, ya que la persona podría vivir. Así pues, para Galtung 1995) la violencia podría entenderse como una influencia sobre alguien, esto es, una ecuación en la que intervienen: alguien que influye (sujeto), una influencia (objeto) y un modo de influir (acción). Esta ecuación hace que haya que diferenciar entre:

1. La violencia física de la violencia psicológica, la violencia que se ejerce sobre el cuerpo y la que se ejerce sobre el alma.
2. El enfoque negativo y positivo de la influencia, o sea, de la violencia. Enfoque positivo en el sentido de un orden social que plantea constricciones reducidas y posibilita ampliar las capacidades del potencial.
3. ¿Hay o no un objeto físico o biológico dañado con la influencia en tanto acción? Es necesario distinguir la “violencia truncada” de aquella que va dirigida contra alguien concretamente, pues el daño a la propiedad es más una amenaza de violencia, un mensaje enviado a través de destrucción.
4. ¿Hay sujeto en la acción? Es importante esta pregunta, pues cuando no hay un sujeto concreto ejerciendo una violencia directa, se trata de violencia edificada en la estructura social, esto es, violencia estructural, la que tiene que ver con la injusticia social.
5. La violencia deliberada y la violencia no deliberada cuando se trata de establecer culpabilidades.



Facultad de Educación
tipología de violencia: por un lado, considerando las herramientas empleadas, y por otro lado, la organización del individuo o del grupo de la influencia. Otros enfoques se aproximan al problema desde el ser humano, distinguiendo entre la violencia que intenta matar el cuerpo, de la que busca controlar su movimiento y/o acción, y a su vez, a propósito de este control sobre la acción del cuerpo, habría dos maneras: una negación de la “fuerza entrada” (lo que tiene que ver con el acceso a fuentes de energía) y una negación de la “fuerza de salida”, esto es, la posibilidad de movilización.

Ahora, el concepto de “violencia estructural” es fundamental para comprender los orígenes del conflicto armado en Colombia, pues la violencia personal es perceptible al sentido de la visión, se puede ver, pero la violencia que está edificada en la estructura social, no. Sobre la violencia estructural, Galtung (1995) plantea que su fórmula es la desigualdad en la distribución del poder. Dicha desigualdad se da a nivel de actor social, a nivel de sistema, de estructura (que comprende varios sistemas), así como dentro de los rangos de cada estructura. En este sentido, se podría decir que existe una relación entre la violencia personal y la violencia estructural, toda vez que la violencia personal se tiende a presentar en escenarios de violencia estructural. Sin embargo, la violencia estructural no presupone la violencia personal, por lo que para pensar en el conflicto armado colombiano, en sus orígenes, habría que hacer mención no sólo de aquellas causas estructurales que le dieron origen, sino también de la voluntad de sectores insurgentes y contrainsurgentes.

En la discusión entre la violencia personal y la violencia estructural, la violencia se desdobra, y lo mismo ocurre con la paz concebida como ausencia de violencia; es decir, una concepción amplia de la violencia conlleva a una concepción amplia de paz, que posee dos



Facultad de Educación

paz positiva (Galtung, 1995). Asimismo, no importa que exista o no una relación clara entre sujeto–objeto–acción, la violencia que no posee rostro está relacionada con la estructura, está impresa en ella. Domenach (1981) la denomina “injusticia social”, aun así, la violencia estructural no comporta menos sufrimiento que la personal, la resignificación de ambas depende de las concepciones sociales que se tengan sobre las mismas. Una es estable y la otra presenta fluctuaciones a lo largo del tiempo y por tanto es más fácil de detectar. La violencia está pues, incluida, desde el origen, en la formación de la conciencia, en la afirmación de la autonomía. La conciencia de la violencia, la intolerancia ante ella es un fenómeno reciente, o por lo menos que ha adquirido recientemente dimensiones considerables. Irracional por esencia, la violencia está sin embargo vinculada al ejercicio mismo de la razón.

La violencia se representa superficialmente como un fenómeno de fuerza –acción que está ubicada en las antípodas del lenguaje. Además, es pertinente añadir que gracias a la aparición del capitalismo y del estado nacional se puede estudiar la violencia como fenómeno conflictivo, puesto que en las sociedades antiguas la violencia era algo natural, permanente y habitual. Esto ha sido sustituido por un control más eficaz: la capacidad de administrar directa o indirectamente la vida de los individuos mediante la aplicación de un creciente poder disciplinar (Calleja, 2000). Es decir, se perfeccionó el control social para acelerar la acumulación del capital, por medio de la vigilancia constante como instrumento de coerción física y moral, recreando una acción cada vez más planificada y organizada, que termina por dar lugar a la subversión.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Así, una vez puestos a consideración los aspectos generales sobre la violencia, se presentan

Facultad de Educación
enseñada algunos aspectos sobre el conflicto armado en Colombia a partir de los elementos contenidos en el informe del Grupo de Memoria Histórica, publicado en el año 2013 y cuyo título es “Basta ya Colombia: memorias de guerra y dignidad”.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



En el contexto de la transición de la guerra a la paz en Colombia con motivo de la terminación del conflicto armado con las FARC-EP, se cruzaron distintos esfuerzos interpretativos sobre los orígenes y las motivaciones del conflicto, concretamente el informe del Grupo de Memoria Histórica (GMH) “Basta ya Colombia. Memorias de guerra y dignidad” (2013), y el informe de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (CHCV) titulado “Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia” (2015) y que se dio en medio de la segunda etapa del proceso de paz. Incluso, estos informes bien pueden juntarse a otros esfuerzos del pasado que van en la misma dirección, desde la Comisión de Estudios sobre la Violencia con su informe “Colombia: violencia y democracia. Informe presentado al Ministerio de Gobierno” (1987), hasta el trabajo de Fals Borda, Umaña y Guzmán (1962) titulado “La violencia en Colombia. Estudio de un proceso social” cuyo sustrato fueron las fuentes documentales que posibilitó la Comisión Nacional Investigadora de las Causas y Situaciones Presentes de la Violencia en el Territorio Nacional creada en 1958, a inicios del Frente Nacional. Ahora bien, es preciso señalar lo que el GMH plantea en su informe publicado en 2013 sobre el conflicto armado.

En los antecedentes del informe se encuentran, según Fajardo (2014), la Ley 975/2005 o Ley de Justicia y Paz que en su artículo ocho refiere la reparación simbólica de las víctimas, así como la Ley 1448/2011 o Ley de Víctimas y Restitución de Tierras que establece el derecho a la reparación simbólica de las víctimas en sus artículos 3, 141 y 196. Tenía por mandato dar cuenta del origen, las transformaciones y las características de los



Dicho informe ofrece un relato interpretativo del conflicto armado con el fin de dimensionar la tragedia a través de cifras, modalidades de guerra y responsables; tratar de dar algunos aportes explicativos de por qué nos ha pasado lo que no ha pasado “factores de continuidad”; exponer daños e impactos causados por la guerra en las víctimas; y narrar el papel político de las visitas. Para tal fin reparador, el informe establece un relato de Estado sobre el conflicto armado y le proporciona un periodo que va entre 1958-2012.

Como resultado, proporciona una serie de datos que dan cuenta de la dimensión del conflicto: estima que se produjeron 220.000 víctimas de los cuales el 81.5 % son civiles, lo que refleja que es mucho más factible que muera un civil desarmado que un combatiente armado; 40.000 combatientes caídos, 27.000 desapariciones forzadas, 27.000 secuestros y 5'600.000 desplazados internos. Además, entre 1980 y 2012 se registraron 1.982 masacres que confluyen con el periodo de auge paramilitar. También, parte del presupuesto de que en Colombia existen 11 modalidades de violencia: violencia sexual, reclutamiento forzado, víctimas de minas antipersona, secuestro, desaparición forzada, asesinato selectivo, sevicia y tortura, despojos y extorsiones, reclutamiento ilícito, las cuales son reconocidas constitucionalmente.

No obstante, es preciso señalar los capítulos uno y dos del informe que dan cuenta de los orígenes, las dinámicas y el crecimiento del conflicto. El presente trabajo optó por sustentar los orígenes del conflicto desde lo planteado allí.

Ahora bien, resulta vital para este trabajo resaltar los aspectos que el informe refiere como los factores que dieron origen al conflicto, o bien, que llevaron a la prolongación de la



- Persistencia del problema agrario
- Irrupción y propagación del narcotráfico
- Limitaciones y posibilidades de la participación política
- Influencia del contexto internacional
- Fragmentación institucional y territorial del Estado
- Resultados ambiguos de procesos de paz y reformas (GMH, 2013, p. 111)

El informe plantea además, que estos factores que le dieron origen al conflicto, solo es posible entenderlos en el contexto de 4 periodos cronológicos, definidos así:

1. (1958-1982): de la violencia bipartidista a la subversiva
2. (1982-1996): auge guerrillero y nacimiento del paramilitarismo
3. (1996-2005): recrudecimiento del conflicto armado
4. (2005-2012): reacomodo del conflicto armado

A continuación se despliegan algunos asuntos considerados de interés a este respecto

6.1 De la violencia bipartidista al conflicto entre el Estado, las guerrillas y los paramilitares

Para el GMH, el origen cronológico del conflicto no se encuentra en la década de 1940 con el fenómeno de La Violencia (1946-1953), pues esta es una “vieja violencia”, parte de la “constante histórica” de la disputa entre liberales y conservadores que dejó una herencia



Facultad de Educación
informe da cuenta de los factores que posibilitaron La Violencia, a saber:

- El sectarismo del presidente Laureano Gómez
- La influencia de la Iglesia Católica en las ideas conservadoras
- La afiliación partidista de miembros de las FF.AA.

El GMH cita el Informe de la Secretaría de Agricultura del Tolima en el contexto de La Violencia para referir que 40 mil propiedades de 32 mil dueños fueron abandonadas por la violencia, por lo que la motivación económica de la tierra es muy importante para comprender el origen del conflicto.

Con el “golpe de opinión” del General Rojas Pinilla en 1953 se efectuaron amnistías a los guerrilleros liberales y a las autodefensas campesinas organizadas después del asesinato del candidato presidencial Jorge Eliécer Gaitán en 1948, pero algunas de estas últimas no aceptaron los términos y el gobierno militar respondió desplegando operativos militares que precipitaron la conversión de las autodefensas en guerrillas revolucionarias. Esta ofensiva continuó bajo el Frente Nacional (1958-1974) que fue un “pacto político acordado entre los líderes de los partidos tradicionales, Alberto Lleras Camargo y Laureano Gómez” (GMH, 2013, p. 115).

El componente militar fue muy importante en el periodo del Frente Nacional (FN), pues según el GMH “la lógica anticomunista o de construcción del enemigo externo, construida en el ambiente de la Guerra Fría (GF), determinó el concepto de seguridad” (Ibíd.). Esto se combinó con el reformismo social y la asistencia estadounidense mediante el Tratado de Asistencia Recíproca (TIAR, por sus siglas en inglés) y la Alianza para el Progreso. La GF



y la coyuntura nacional de pacto bipartidista fue el escenario perfecto para el surgimiento

Facultad de Educación

de grupos armados. En ese periodo se dieron “miradas conspirativas” tanto en la izquierda como en la derecha colombianas, toda vez que la izquierda veía las condiciones objetivas óptimas para la revolución y el Estado veía la amenaza comunista inminente. Lo cierto es que fue un periodo con amplia efervescencia política.

Existen dos versiones del surgimiento o de la mutación de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) de autodefensas campesinas a guerrillas revolucionarias: como resultado de los ataques del ejército a las “Repúblicas independientes”; o como resultado del asesinato del “Charro Negro” por parte de las guerrillas liberales y las ofensivas del ejército.

Dice el informe: “el cierre de oportunidades que este (el FN) parecía exhibir, se convirtió, para muchos, en justificación suficiente para optar por la lucha armada” (GMH, 2013, p. 117). Y es que el FN no solamente cerró las posibilidades de participación política, sino que “no lograba superar las rivalidades entre regiones, municipios y veredas, ni las relaciones de los gamonales con las guerrillas de sus respectivos partidos” (GMH, 2013, p. 118).

Durante los años de La Violencia, la crueldad se combinó con la “revancha terrateniente” contra los campesinos por las luchas agrarias de los años 1920 y 1930. En ese periodo 2 millones de hectáreas de tierra fueron despojadas. Por su parte, “el reducido alcance de las reformas sociales y económicas, y el escenario de represión militar y de restricción política del FN, sirvieron de caldo de cultivo de la vía armada y de la radicalización de algunos sectores políticos de la izquierda” (GMH, 2013, p. 120).



Facultad de Educación, discurso de la “seguridad interior” de la Guerra Fría (GF) con las denuncias contra las “Repúblicas independientes” (RI). En este sentido, el ataque a Marquetalia en 1964, se dio en el marco de la implementación del Plan Lazo que buscaba la autonomía de los militares en el manejo del orden público, es decir, la defensa del régimen bipartidista y de la seguridad nacional. Existen tres interpretaciones alrededor del hito marquetaliano: como error histórico del Estado fundado en la doctrina de Seguridad Nacional y anticomunista; el ejército logra fragmentar las RI; y ausencia del componente político que acompañe la acción del ejército.

Sin embargo, también el encuentro entre los jóvenes ciudadanos influenciados por las revoluciones china y cubana, así como con los herederos de las guerrillas gaitanistas posibilita el surgimiento de guerrillas como la del Ejército de Liberación Nacional (ELN), el Ejército Popular de Liberación (EPL) y de figuras emblemáticas como el Che Guevara y Camilo Torres Restrepo.

El periodo 1966-1977 es muy importante debido a las reformas y cambios que se dieron en el país, expresados en el surgimiento de la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (ANUC) en 1967 que buscaba una reforma agraria desde el campesinado mismo, tornándose cada vez más radical y distante del gobierno. Por otra parte, las dudas que suscitó la elección del presidente Misael Pastrana en 1970 dan pie al nacimiento del Movimiento 19 de abril (M-19), mientras el problema agrario se intensifica y las luchas campesinas se propagan. Surgen entonces dos líneas en la ANUC: la Línea Armenia, cercana al gobierno y la Línea Sincelejo, de tendencia revolucionaria



Facultad de Educación
crisis económica que aumenta el descontento social. Este malestar tuvo su máxima expresión con el Paro Cívico del 14 de septiembre de 1977, de tal envergadura que la guerrilla y el gobierno lo leyeron como oportunidad y amenaza, respectivamente.

Durante el FN, en el país urbano se profundizó la crisis inflacionaria y en el país rural el modelo agrario de tipo capitalista se consolidó a través de programas como el de Desarrollo Rural Integral (DRI) en donde “se reemplazó la política distributiva de la tierra, ejecutada por el Instituto Colombiano de Reforma Agraria (INCORA), por una política de productividad y comercialización que reforzara la economía campesina en las regiones más integradas” (GMH, 2013, p. 132). Este escenario fue propicio para el nacimiento de actividades ilegales tales como el narcotráfico y el gobierno de Turbay Ayala intenta enfrentarlo con el Decreto 1923/1978 o “Estatuto de Seguridad” que instrumentaliza la Doctrina de Seguridad Nacional. Este estatuto hace que tomen fuerza las organizaciones defensoras de DDHH, pues hay denunciados alrededor de 82 mil casos de detenciones arbitrarias y torturas en vigencia del mismo. Comienza un “despliegue represivo del gobierno”, pero esto contrastaba con el avance guerrillero, este “fue posible, en cierto modo por el debilitamiento de las posturas más moderadas dentro de los movimientos sociales y los partidos de izquierda debido a la dureza de la represión oficial” (GMH, 2013, p. 135).

Inicia entonces el periodo del auge guerrillero y el nacimiento de los grupos paramilitares a partir de 1982. En este contexto se ubican los diálogos de paz de La Uribe (Meta) en 1984 entre el gobierno de Belisario Betancur y las FARC, en medio de las cuales se crea la Unión Patriótica (UP), un partido político que desafía la hegemonía de los partidos tradicionales, “la dinámica expansiva del nuevo movimiento tuvo como respuesta una



Facultad de Educación

las FARC habían crecido de tal manera que en lo militar pasaron hacia una “ofensiva estratégica”, por lo que algunos sectores sociales interpretaron la expansión de la UP como el resultado de una política de “combinación de todas las formas de lucha”. De esta manera, en el marco de la oposición de importantes sectores sociales al proceso de paz, la Ley 48/1968 fue el respaldo para los grupos paramilitares, pues esta ley permitía la conformación de grupos de autodefensa armada.

Los diálogos de paz con las FARC se rompen en 1987, dos años después de la toma y retoma del Palacio de Justicia y el asesinato selectivo de líderes de izquierda. El presidente Virgilio Barco opta por otro tipo de proceso de paz mediante el Programa Nacional de Rehabilitación (PNR), a la par que se dan importantes reformas democráticas a finales de la década del 80 como la elección popular de alcaldes. Pese a esto, los grupos armados de guerrillas y paramilitares se consolidan en estos años. La Guerra Sucia en la que miembros del ejército tejen alianzas con los grupos paramilitares, coincidió con el ascenso de los narcotraficantes que tenían sus propios ejércitos. De esta manera, se aliaron estos tres actores en la causa común de la contrainsurgencia. Esta causa contrainsurgente terminó por diluir la frontera entre civiles y combatientes, entre luchas sociales y acciones insurgentes. En este sentido, estos tres bandos entendieron mal el ascenso de la protesta social que no buscaba el colapso del Estado, sino una mayor intervención de él en los problemas de inequidad (GMH, 2013). La explosión paramilitar refleja la irrupción del narcotráfico en el conflicto armado. Tres intereses confluyeron allí, según el GMH: de las élites económicas, de los narcotraficantes y de sectores de las fuerzas militares. Así se dio origen al narcoparamilitarismo, un fenómeno que se configura a partir del problema agrario, ya que



Facultad de Educación.
de tierras despojadas por paramilitares y funciona como una contrarreforma agraria. El

GMH menciona 4 impactos del narcotráfico:

- Concentración de la tierra
- Cooptación del Estado
- Deterioró referentes éticos de la acción política
- Vía rápida de ascenso social

“En este proceso de reconfiguración social y cultural, el misticismo del guerrillero de los años sesenta y setenta, que calaba tanto en el país urbano, fue reemplazado por el pragmatismo del narcotraficante” (GMH, 2013, p. 145).

Hacia finales de la década de 1980, el Estado colombiano se ve debilitado fuertemente por tener que hacer dos frentes de guerra, contra los narcotraficantes y la insurgencia. Es así que el paramilitarismo tiene un carácter dual, es aliado contrainsurgente, y enemigo en la lucha contra las drogas. Pese a este contexto difícil para la solución política, se dan los acuerdos de paz con el M-19 y su desmovilización en 1990, así como el EPL. Este fue el escenario político para la irrupción de una nueva constitución política en 1991 de limitados impactos reformadores como consecuencia de la Apertura Económica del gobierno de César Gaviria. A este respecto, dice el informe que “la apertura aportó por el país urbano en detrimento del país rural” (GMH, 2013, p. 152), lo que provocó ascenso del narcotráfico, una mayor concentración de la tierra y el fenómeno de la ganaderización; se desmontaron las reformas en el campo, pero la relación militares-gobierno se restablece positivamente



El impacto de la nueva constitución, la caída de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) y de los referentes comunistas hacen que se cree una gran distancia entre las guerrillas alineadas en esos discursos y el país urbano insertado en otras lógicas. Este fue uno de los factores del creciente rechazo a las FARC en las grandes ciudades cuando estas decidieron “urbanizar la guerra” con sus Milicias Bolivarianas.

6.2 El conflicto en el siglo XXI

Entre 1996 y 2005 la confrontación armada alcanzó su punto máximo. En este periodo los actores armados cambiaron su relación con la población civil, millones de víctimas de desplazamiento forzado y miles de masacre cometidas dan cuenta de ello. De esta manera, “los años ochenta fueron la década de las guerrillas, mientras que el final de los noventa y principios del siglo XXI fueron los años de los paramilitares” (GMH, 2013, p. 160). Este “resurgir paramilitar” fue posible gracias a, según el GMH: la creación de las CONVIVIR con el Decreto 356 de 1994; el repliegue del ejército frente a la insurgencia; y a la reconfiguración interna de los grupos paramilitares: conformación de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), el “Pacto de Ralito” y el proyecto de “refundar la patria”

El paramilitarismo fue un fenómeno, según el GMH (2013), de carácter reactivo, preventivo y oportunista, esto es, que se dio en defensa de grandes propiedades de tierras, como un medio de las élites para contener a la insurgencia y como expresión violenta de unas “élites emergentes”.



En 1997 el conflicto entra en una etapa de “guerra de posiciones”, algo especialmente

Facultad de Educación
trágico en la región de Urabá, pues allí se concentraron fuertes tensiones vividas a nivel nacional entre las FARC y los desmovilizados del EPL, ahora agrupados en el movimiento Esperanza, Paz y Libertad, donde se protagonizó un exterminio recíproco. A este respecto, señala el informe Basta ya Colombia: “Ante la violencia de las FARC contra los “esperanzados” del reinsertado EPL y la violación de los pactos de no agresión entre ellos, se produjo el alineamiento de los Comandos Populares (milicias de los reinsertados del EPL) con los paramilitares, que obtuvieron así el tiquete de entrada a la región de Urabá” (GMH, 2013, p. 163). Se fue configurando un mapa de la polarización en el norte con las AUC y al sur las insurgencias, principalmente las FARC. A mediados de los años noventa se da un ascenso de la movilización social pero la relación de esto con la presencia guerrillera cambia por dos motivos, según el GMH, a saber:

1. En 1997 las FARC impiden comicios electorales y esto cambia su relación con los poderes locales con los que coexistía creando una enemistad absoluta con cualquier presencia del Estado.
2. La unidad paramilitar en las AUC.

En este contexto comienzan las conversaciones de paz en El Caguán con el gobierno de Andrés Pastrana que termina en una gran desilusión por una “doble lógica” de las partes en la mesa según el GMH, esto es, el hecho de que ambos actores (FARC y gobierno) desplegaron una lógica política y militar como una forma de “hacer la guerra en medio de la paz” (GMH, 2013, p. 165). Esta desilusión se vio ambientada por el Plan Colombia firmado en 2000, pues este tenía un “énfasis militar” que atribuía el origen del conflicto a la



vinculación de los grupos armados con los dineros del narcotráfico. Esto, sumado al **Facultad de Educación** guerrerismo de las FARC imposibilitó la salida política.

Fue a partir de la masacre de Mapiripán (Meta) en 1998 y de la incursión paramilitar en los barrios pobres de Barrancabermeja que empieza la “urbanización de la disputa territorial” entre guerrillas y paramilitares llevando a una “lógica asimétrica” en tanto habían unas zonas controladas por la insurgencia y otras por los paramilitares, quienes no tenían como razón de existencia la confrontación entre sí, sino configurar un proyecto social y político para el país, y para esto aumentaron su influencia en la política regional y local. Por su parte, “los efectos de la apertura económica y el desmonte de la institucionalidad pública implicaron un abandono estatal del país rural, que no hizo otra cosa que dejar el territorio despejado para atizar la feroz confrontación, quienes ahora definirían la configuración económica de esos territorios” (GMH, 2013, p. 177).

El país rural cambió su configuración a partir del despojo de tierras perpetrado por los paramilitares y el abandono estatal de regiones apartadas de los centros urbanos. Esto tuvo devastadoras consecuencias para la economía del país por problemas como la concentración de la propiedad rural, el desempleo agudizado por el desplazamiento forzado, entre otros. Para el GMH (2013), dichos efectos negativos posibilitaron el viraje en la opinión pública hacia la salida militar del conflicto. Además, después de los atentados del 11 de septiembre de 2001 en Nueva York, la mirada sobre el conflicto armado cambió de manera significativa.

El fracaso de los diálogos de paz con las FARC y el clima adverso a la solución política, posibilitó el ascenso de sectores militaristas al gobierno, primero en 2002 y luego en 2006, que profundizaron la confrontación bélica y negaron la existencia de un conflicto armado



Facultad de Educación

costos en esta ofensiva sin precedentes contra la insurgencia que significó el gobierno de Álvaro Uribe, el cual además de haber aumentado los impuestos, causó el desencadenamiento de conductas criminales como los “falsos positivos”.

No obstante, el gobierno de Uribe produjo la controvertida negociación política con los paramilitares en Santa Fe de Ralito (Córdoba), quienes venían sufriendo un proceso de fragmentación después de la renuncia de Carlos Castaño a la comandancia de las AUC, dando lugar a las disputas del Bloque Metro, el Bloque Nutibara y el Bloque Central Bolívar hasta la muerte del mismo Carlos Castaño en 2004 que posibilitó la hegemonía de los sectores narcotraficantes de los paramilitares (GMH, 2013). Según el GMH (2013), la política de defensa y seguridad democrática tomó ribetes de guerra patria contra la amenaza terrorista. Esta política tuvo los siguientes impactos:

- Cambió el rol de la población civil
- Superó el dilema “paz o desarrollo”
- Culpó a los terroristas de la crisis económica que había heredado de gobiernos anteriores
- Arrinconó a las FARC en zonas de retaguardia y de frontera

Por otro lado, las fallas en el proceso de desmovilización paramilitar posibilitaron su rearme, una nueva configuración del territorio en función del narcotráfico y del “auge minero”, toda vez que, según el GMH, hay una convergencia entre la geografía de las economías ilegales y el conflicto armado. Las rentas extraídas en estas economías se volvieron el “combustible de la guerra”. No obstante, el gobierno de Juan Manuel Santos



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

dio. un viraje importante con la promulgación de la Ley 1448/2011 y los acuerdos de paz

Facultad de Educación
con la FARC-EP que lograron su desmovilización en 2017.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Las investigaciones en RS se han realizado principalmente en los contextos europeo y estadounidense debido a que allí se han dado sus principales contribuciones conceptuales. En América Latina, las investigaciones en RS son relativamente recientes, los temas más estudiados tienen que ver con diferentes fenómenos de la cultura como el trabajo, la salud, la política y los menos estudiados están relacionados con el campo de la educación (Piña y Cuevas, 2004). A pesar de esto, la teoría de las RS es una propuesta teórica y metodológica con la potencia de comprender los procesos educativos, es una herramienta para desentrañar los diversos significados que se tejen en los espacios escolares acerca de algo: un objeto material o ideal. Lo que aquí interesa es que dicha propuesta teórica esboza un planteamiento metodológico bastante atractivo en el contexto del análisis del sentido común y de los elementos que configuran la cotidianidad de los sujetos, una característica muy pertinente a propósito del problema de los significados de la violencia en el contexto escolar.

Existen múltiples investigaciones en RS en el ámbito educativo, pero pocas problematizan cuestiones referentes a la violencia, y mucho menos sobre los orígenes del conflicto armado colombiano, un debate que se vuelve viral en Colombia después de la publicación en 2013 del informe del GMH, por lo que es posible plantear la apertura de una línea de investigación. Las fuentes bibliográficas consultadas fueron en su mayoría tesis de pregrado y tesis de maestría de estudiantes de la Universidad de Antioquia producidas en los últimos quince años referidas a problemas en el contexto del enfoque procesual de la teoría de las RS, es decir, que “se interesan por comprender los hechos particulares que dan lugar a la



Facultad de Educación

hecho, persona u objeto están íntimamente ligados a la historia, el contexto y la cultura”

(Cuevas, 2016, p. 113), y son pocos los trabajos que se concentran en la estructura central de las RS.

En suma, los antecedentes rastreados dan cuenta de cuatro líneas de análisis, definidas de acuerdo a las temáticas que abordan, es decir, al objeto de representación sustancial que aproximan, de la siguiente manera:

- Sobre la ciudadanía o de la formación política de los estudiantes
- La violencia en la escuela
- El reconocimiento de la afrocolombianidad en el contexto educativo
- Sobre el maestro y su práctica.

Seguidamente se desarrolla cada una de estas:

7.1 Sobre ciudadanía o de la formación política de los estudiantes

Las investigaciones encontradas denotan profunda preocupación por las manifestaciones violentas que se presentan durante la convivencia escolar, por lo que no es de extrañar la reiterativa mención del concepto de violencia en todas las líneas de análisis a tratar. En este caso, resalta la importancia de los procesos formativos direccionados a la ciudadanía y al accionar político.

En el ámbito educativo colombiano se han ideado múltiples propuestas para disminuir la violencia dentro de las aulas de clase que en algunos casos parecen tener poco éxito, no por la ausencia de novedad y profundidad en las mismas, sino porque la crisis nacional es tal



que parece consumir cada esfuerzo civil de mejora. Al respecto, el trabajo de Castrillón,

Facultad de Educación

Escarria, Ramírez, Zuleta, Restrepo y Torres (2003) plantea una propuesta pedagógica

llevada a cabo a través de talleres y entrevistas informales a maestros y maestras sobre las

RS de la justicia que éstos poseen, con el fin de contribuir a disminuir las manifestaciones

de violencia simbólica y física en el aula, específicamente que ayuden a disminuir la

violencia de éstos hacia sus alumnos y alumnas. A su vez, Echavarría y Echeverry (2013)

identifican la influencia de la resignificación de las RS sobre diversidad en la

transformación de las prácticas escolares violentas con un grupo de docentes y personal

administrativo, resaltando la necesidad de un reconocimiento veritas de la otredad que no es

nada más que el reconocimiento del otro, de su libertad, dignidad y de todo lo que debe

gozar un ciudadano.

La formación política en la escuela también ha sido objeto de múltiples discusiones, una de

ellas atañe a que la formación política no vincula la cotidianidad de los estudiantes,

haciendo de la enseñanza un instrumento que obstaculiza que éstos se asuman como sujetos

políticos. En la escuela la formación política se transfigura en las elecciones de los distintos

representantes educativos producto (o consecuencia) de una lógica nacional que reduce la

acción democrática a la elección de figuras representativas. Al mismo tiempo, esta lógica

contribuye a la prolongación del status quo al que ha estado relegado el conflicto armado

por años. Al respecto Pamplona y Quintero (2016) estudian las RS que expresan los

estudiantes de noveno grado de dos instituciones educativas del Valle de Aburrá sobre la

política y lo político, mediante el concepto de civilidad. Por su parte, Alzate (2011) realiza

una interpretación de las concepciones y prácticas ciudadanas que poseen algunos

estudiantes de la Institución Educativa Maestro Fernando Botero con el fin de contribuir a



sentido de reflexión sobre la ciudadanía en escuelas que se ubican en sectores urbanos conflictivos.

Son diversas las razones que pueden servir para justificar la violencia en la escuela, Echavarría y Echeverry (2013) refieren que una de ellas tiene sin duda que ver con “en el recrudecimiento de la violencia barrial y la ocupación de los espacios por nuevos grupos armados” (p. 6); otra encuentra resonancia en las altas cifras de desempleo, que genera a su vez una reducción excesiva de las necesidades básicas. Además, los niños no se hallan al margen de la violencia, también son víctimas de un conflicto armado de grandes dimensiones y vieja data, en sus barrios padecen las fronteras invisibles, mueren por balas perdidas, son reclutados por grupos violentos, obligados a delinquir y a exterminarse mutuamente en los azares de la guerra.

Luego de presentar las investigaciones en RS sobre ciudadanía, enseguida se exponen las que tratan directamente la violencia escolar.

7.2 La violencia en la escuela

La violencia social influye directamente en la construcción de la realidad escolar, en nuestro país dicha realidad deja claro que las prácticas pedagógicas en torno al tema de la violencia deben ser repensadas, dado que “el tratamiento de la violencia con fines pedagógicos posibilita la reelaboración de estrategias educativas capaces de fracturar el ciclo de la violencia” (Castaño y Loaiza, 2016, p.10). En este sentido, Chaurra y Castaño (2011) indagan las RS de niños y niñas sobre la violencia, partiendo del presupuesto de que “la violencia es un fenómeno social y como tal genera en los sujetos un pensamiento social



Facultad de Educación

Castaño y Loaiza (2016) se aproximan a la comprensión de las RS que manifiestan estudiantes del grado décimo sobre la violencia urbana, de la Institución Educativa Alfredo Cock Arango, ya que preguntarse por el papel de la violencia urbana coopera con el avance en la comprensión del estatus discursivo que los estudiantes le han otorgado a esta problemática de la ciudad; Mazo, Henao y Moreno (2012) se aproximan a la comprensión de las concepciones que poseen algunos maestros de Ciencias Sociales sobre la violencia y la influencia de estas al momento de planear clase, pretenden dilucidar la idea de que dichas concepciones determinan el saber que es seleccionado por los maestros; Gómez y Villalba (2016) analizan las prácticas violentas que se generan en el barrio y la escuela, de las cuales los estudiantes se apropian y ejecutan como parte de su territorialidad, a través del estudio de caso y el análisis, determinaron que las diversas territorialidades que los estudiantes adquieren en sus barrios guardan estrecha relación con las prácticas violentas que son intercambiadas entre el barrio y una institución, donde las respuestas curriculares a estas problemáticas, son escasas e insuficientes; por su parte, Pastrana, Guizado y Ruiz (2016) sostienen que la violencia que se vive en las instituciones educativas femeninas se presenta de forma naturalizada, a través de situaciones como el bullying y el matoneo o violencia escolar. Además, resaltan que la violencia escolar no sólo se manifiesta de forma física o directa, también la violencia simbólica cumple un rol preponderante, para el control dentro de las aulas. Todo con el fin de comprender la manera en que la violencia simbólica se materializa en la Institución Educativa La Presentación. Y, Salinas, Posada e Isaza (2002) refieren las RS que sobre la justicia tienen los niños y las niñas de escolaridad básica de dieciséis instituciones escolares en la ciudad de Medellín, con el fin de indagar cómo se ven afectadas por la violencia escolar, familiar y social a la que han estado expuestos.



concepto de violencia, donde propone retomar determinadas características del término, de algunas disciplinas de las Ciencias Sociales, con el fin de aproximar diferenciaciones en el sentido o sentidos de la misma, pensadas tanto desde los espacios educativos, como desde los sociales ergo la violencia cohabita la cotidianidad.

En definitiva, las luchas y enfrentamientos entre estudiantes, la agresión al otro y el ejercicio de poder frente al compañero se han convertido en situaciones cada vez más frecuentes producto de la violencia social, obstaculizando las prácticas pedagógicas y los propósitos formativos, redefiniendo la función del educador que parece suprimir contenidos que la refieran. Pero, como sostiene el profesor Cuervo (2016), más allá de la preocupación por el denominado bullying, es preciso pensar posibles rutas de indagación en torno al abordaje del concepto de violencia, en clave de investigación educativa.

7.3 El reconocimiento de la afrocolombianidad en el contexto educativo

Cuando hablamos sobre la violencia en Colombia es ineludible mencionar temas de índole étnico, dado que la Colombia de regiones alberga en su interior multiplicidad de prácticas culturales. Las concepciones étnicas de nación y la unánime condición a la que han sido relegadas las poblaciones negras, afrocolombianas, palenqueras y raizales generan indicadores en el contexto educativo, que, a pesar de poseer herramientas para proceder a controvertir el tema, como la cátedra sobre afrocolombianidad que debería atender a la formación en el reconocimiento de la diversidad cultural, atiende a la reproducción de un ideal folclorizado, de estereotipos culturales profundamente marcados. El trabajo de Giraldo (2016) no define cómo llevar a cabo la cátedra, pero si reflexiona alrededor de su



Facultad de Educación

poseen distintos miembros de la Institución Educativa María Josefa Marulanda (municipio de La Ceja del Tambo, Antioquia) como un aporte a la reestructuración de los planes de estudio y al reconocimiento de la diversidad y la interculturalidad.

Por otra parte, existen otros contextos como las bibliotecas públicas que son vitales en los procesos educativos de los estudiantes, Duque (2014) indaga las RS que las mujeres afrocolombianas de la ciudad de Medellín poseen sobre la lectura-escritura-oralidad, a través de un lente decolonial que compromete una reflexión acerca del modo cómo se han llevado a cabo en la ciudad las prácticas de formación de lectores, particularmente con comunidad afrocolombiana en las bibliotecas públicas.

Por último, dos referentes investigativos que tratan al maestro y su práctica, como objetos de representación.

7.4 Sobre el maestro y su práctica

Los maestros, además de expresar representaciones, son objeto de representación, es decir, sobre estos también existe una representación socialmente compartida. Al respecto, el trabajo de Gallego y Martínez (2016) revisa las pretensiones institucionales reglamentarias que plantea la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia en torno a las condiciones y desarrollo de la práctica pedagógica y la figura que debería representar al maestro practicante, para ello, indaga las RS que poseen los estudiantes de la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa sobre el maestro practicante, precisa las dimensiones que identifican al sujeto en formación como maestro desde el plano institucional, para



Siguiendo a Henao y Sierra (2008) “las RS sirven como marcos de percepción e interpretación de la realidad y como guías de los comportamientos y prácticas de los agentes sociales” (p. 16), por ello, describen e interpretan las RS que los maestros de Ciencias Sociales (participantes del proyecto Recontextualización Planes de Área 2007) tienen de sí mismos, y cómo esto influye en sus prácticas pedagógicas. Plantean la existencia de una tensión entre las imágenes que se le imponen a la figura del maestro y las que éste construye desde su experiencia cotidiana, una posibilidad para hacer nuevas lecturas del “ser maestro”.

Indudablemente todas estas investigaciones pretenden, a partir de la indagación por los conocimientos del sentido común en un grupo específico, contribuir al cambio social, pues, en las RS yace una apuesta formidable para generar situaciones de cambio.



La estrategia metodológica “Hacia el florecimiento de la representación” es el resultado de las reflexiones y las elaboraciones realizadas en el ámbito de la práctica profesional, y de su seminario, de la revisión de documentos institucionales como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el plan de estudios y las mallas curriculares del grado 9; de la revisión de distintas fuentes bibliográficas del seminario de la práctica; y de los encuentros con maestros del área de Ciencias Sociales, principalmente con el profesor cooperador de nuestra práctica y con otros funcionarios de la institución educativa que acompañaron dicho ejercicio.

Ahora, si bien no existe acuerdo entre los investigadores sociales frente al concepto de estrategia de investigación social, ni respecto a los umbrales de diferenciación entre técnica, enfoque y estrategia, ni sobre qué es cada uno (Galeano, 2004, p. 19), resulta importante señalar:

- Las estrategias son “modelos o patrones de procedimiento teórico y metodológico en los cuales se han cristalizado usos específicos de investigadores y estudiosos de la investigación social cualitativa” (Galeano, 2002, p. 19).
- Los enfoques son perspectivas teórico-metodológicas asumidas por el investigador.
- Las técnicas son conjuntos de herramientas para recoger, generar, registrar y analizar información.

En este orden de ideas, las RS constituyen una teoría ampliamente abordada en la investigación social cualitativa, con trabajos que van desde Moscovici (1979), Jodelet



Facultad de Educación

propias de proceder metodológicamente de acuerdo a dos enfoques diferenciados por Banchs (2000), Araya (2002) y Cuevas (2016), a saber: el enfoque procesual y el enfoque estructural. Este trabajo se apoya en el primero de ellos, es decir, en la escuela clásica de las RS desarrollada por Moscovici (1979) a partir de su obra cumbre “El psicoanálisis, su imagen y su público” y Jodelet (1986) con sus estudios sobre la locura cuyo sustrato fue la obra de Moscovici.

Según Galeano (2004), la investigación social cualitativa “apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de la lógica de los diversos actores sociales” (p. 20), esto es, en términos de Martínez (2010), la captación de la esencia de un fenómeno social, de sus cualidades propias que lo diferencian de otro. De acuerdo a esto, se procedió con especial énfasis en la valoración de lo subjetivo, lo vivencial y en las interacciones entre los sujetos de la investigación. En este sentido, la metodología en RS que sostiene Jodelet (1986), se fundamenta en la perspectiva etnográfica como un medio para enriquecer el desarrollo teórico. Para ello, recurre a técnicas como la observación, la entrevista y el análisis de contenido. Jodelet enfatiza en la utilidad de la observación participante y demanda la aplicación individual de técnicas como la entrevista.

Por otro lado, los antecedentes referidos anteriormente, es decir, el proceso de indagación sobre investigaciones en RS realizadas en el contexto educativo regional, indican que, a la hora de proceder a investigar en RS sobre algún fenómeno en la escuela, se opta por el paradigma de investigación cualitativa, entendiendo por paradigma el conjunto de valores y saberes compartidos colectivamente por una comunidad académica que tiene las siguientes



Facultad de Educación

encegece para lo que excluye, es invisible y crea la sensación de lo que es real, es inconmensurable y condiciona una determinada visión del mundo. Aunque en algunos de los antecedentes no queda claro el sustrato epistemológico sobre el que aborda el problema, si se incluyen los enfoques aplicados: hermenéutico, histórico-hermenéutico, participativo, etnográfico y el autobiográfico-narrativo a través de técnicas como el mapa mental, la entrevista semi-estructurada, el análisis iconográfico de imágenes, el cine foro, la observación participante, el cuestionario, el diario de campo, el análisis documental, el grupo focal y el estudio de caso, algunos de ellos combinan diversas técnicas, otros solo proceden con una, como es el estudio de caso.

Cabe anotar lo resaltado por Pérez (2003) sobre el denominado criterio de "saturación de la información" a la hora de determinar el número de sujetos partícipes de la investigación, mediante el cual, una vez los argumentos comienzan a repetirse esto indica que es el límite de sujetos “pues una mayor cantidad de individuos no aporta ninguna significación diferente al contenido de la representación” (Pérez, 2003, p. 15). Esto, en términos de Jodelet (1986), quiere decir que las RS son conocimientos instalados en el sentido común de una colectividad, son construcciones cognitivas compartidas por los miembros de un grupo social que les permiten actuar en este (Cuevas, 2001). Por ende, muestrear a veinte estudiantes puede no resultar más apropiado que hacerlo a ocho. Por el contrario, la importancia de este proceso radica en un minucioso registro de la información referida por la población que participa del estudio.

En este sentido, a continuación se señalan los pasos que permitieron aproximar una interpretación del contenido de las RS sobre los orígenes del conflicto armado colombiano



Siguiendo a Jodelet (1986), conocer o establecer una RS implica determinar qué se sabe (campo de información), qué se cree, cómo se interpreta (campo de la representación) y qué se hace o cómo se actúa (campo de actitud). Estas tres dimensiones, originalmente planteadas por Moscovici, forman un conjunto que sólo puede escindirse para satisfacer las exigencias propias del análisis conceptual. Por lo tanto, dichas dimensiones constituyen los ejes de análisis de este escrito. Para Cuevas (2016) los ejes de análisis son constructos de orden teórico metodológico que sirven como soporte para establecer un acercamiento al objeto de estudio y un vínculo entre el marco de referencia y la evidencia empírica, se intenta mediando los ejes de análisis comprender el problema de investigación por lo que el investigador es quien los genera, pero en este caso la Teoría de las RS emana los siguientes:

Eje de análisis 1. Condiciones de producción de las RS sobre el conflicto armado: Conocer al sujeto, es decir, a las estudiantes, y su entorno, como elementos que coadyuvan a la construcción de RS, por ejemplo: género, edad, lugar de residencia, entre muchos más. En esta dimensión el investigador necesita recuperar elementos de los antecedentes, la problematización, las preguntas de investigación y los supuestos, con el fin de concentrar los aspectos que, considera, influyen en la construcción de la representación social. En otros términos, esta dimensión posibilita delinear el contexto donde surgen las RS, a fin de aportar elementos que posibiliten entender su origen, pues, una RS se construye en un espacio y momento particular (Jodelet, 1989, citada por Cuevas, 2016, p.121).

Eje de análisis 2. Campo de la información: el campo de la información “se relaciona con la organización de conocimientos que posee un grupo con respecto a un objeto social”



Facultad de Educación
información que está disponible sobre el objeto de representación.

Eje de análisis 3. Campo de la representación: Moscovici (1979) advierte que “nos remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de representación” (p. 46).

El campo de representación comprende los significados que se le asignan al objeto de representación y que pueden ser diversos como juicios, aserciones, tipologías, creencias, elementos culturales (Jodelet, 1989). Tales elementos se ordenan y jerarquizan de acuerdo con el contenido de la representación. En esta dimensión, por ejemplo, el sujeto expresa con qué o quién relaciona el objeto de representación, qué significados le atribuye y con cuáles elementos de la vida cotidiana relaciona el objeto.

Eje de análisis 4. Campo de la actitud: Se conforma por expresiones de carácter evaluativo con relación al objeto de representación (Moscovici, 1979). Es decir, a partir de la información que se comparte con el grupo y los significados que le son atribuidos al objeto de RS se adoptan posturas y se ejercen acciones. Indaga las valoraciones que hacen los sujetos, la posición que asumen y las acciones que pretenden emprender ante el objeto de RS (Cuevas, 2016, p.122).

Entonces, a partir de estos campos se elaboraron unos instrumentos y consecuentemente, tras el análisis de la información, unidades de sentido. Es por esto que la estrategia metodológica combina cuatro técnicas articuladas entre sí que fueron analizadas a través de la triangulación de datos.

El primer momento constó de la aplicación de la técnica Observación Participante con el fin de recolectar información sobre el contexto y sobre el universo simbólico de las estudiantes



Facultad de Educación

investigador vive lo más que puede con las personas o grupos que desea investigar, compartiendo sus usos, costumbres, estilos y modalidades de vida” (p.89). Esta técnica se aplicó desde el inicio de la práctica pedagógica en la institución educativa. Al respecto, Cuevas (2016) resalta que la Observación Participante es vital como punto de partida para investigar RS en el ámbito educativo, ya que permite establecer posibles teorías explicativas de la realidad objeto de estudio.

Durante este proceso, se tomaron notas de campo sobre lo observado tras cada intervención, palabras clave y acentos especiales, con el ánimo de registrar cuestiones relevantes sobre qué investigar, de acuerdo a nuestra querencia personal que estuvo enfocada en un agente curricular: las estudiantes. Además, teniendo en cuenta la firma del Acuerdo General para la Terminación del Conflicto Armado en Colombia y tras estudiar los diarios de campo a la luz de las dinámicas antes referidas en la caracterización del contexto, se encontró pertinente enfocarnos en dicho tema.

En este orden de ideas, la técnica Grupo Focal de Discusión (GFD) buscó la identificación de elementos relevantes en los testimonios de las estudiantes sobre el conflicto armado y sus orígenes. Según Martínez (2004), el GFD supone especificar un tema concreto y buscar, por medio de la “interacción discursiva” y la contrastación de opiniones entre los miembros participantes, aplicar el principio de complementariedad, esto es, un ejercicio en el que cada una de las partes dialoga con posiciones diferentes, ya que si bien pueden parecer mutuamente excluyentes dos situaciones de observación, se pueden complementar entre sí y alcanzar una “racionalidad múltiple”, es decir, una conversación entre lo diverso que evidencie la riqueza de los diferentes puntos de vista para lograr comprender la



armado” **Facultad de Educación** problematiza cuestiones relacionadas con la violencia del contexto inmediato de las estudiantes, sus creencias y percepciones sobre la misma.

Ahora bien, discutidos aspectos concernientes a la violencia, tanto en sus barrios como a nivel nacional, y teniendo en cuenta el criterio de “saturación de la información” (Pérez, 2003), se seleccionaron 4 de las 8 estudiantes que hicieron parte del GFD con el objetivo de profundizar en aspectos directamente relacionados con el conflicto armado a través de la técnica Entrevista Semiestructurada.

Según Jodelet (1989), la Entrevista Semiestructurada es una herramienta indispensable en cualquier estudio de RS, ya que se dirige a conocer el discurso de los sujetos, allí donde se plasman las representaciones, razón por la cual la naturaleza discursiva de la entrevista le confiere una riqueza y profundidad únicas. Se inscribe en un proceso dinámico que es propio del lenguaje hablado, se produce en un espacio, en un lugar, en un tiempo específico y forma parte de una cultura particular. El sujeto, en su discurso, desarrolla una argumentación que se apoya en estos aspectos (Cuevas, 2016). En palabras de Martínez (2006), este tipo de entrevista permite obtener descripciones del mundo vivido para lograr interpretaciones fidedignas del significado que tienen los fenómenos descritos. De la implementación de esta técnica se desprendió un término inductor en función de la aplicación de la siguiente técnica de Asociación Libre de Palabras, ya que la última pregunta de la entrevista iba en esa dirección.

Por último, la Asociación Libre de Palabras pretendía actualizar elementos implícitos o latentes que serían ahogados o enmascarados en las producciones discursivas. Entonces, mediante un término inductor, se solicitó a 8 estudiantes diferentes que escribieran las 3



Facultad de Educación

llegan a la mente del entrevistado de manera inmediata. Posteriormente, colocaron un número según su importancia. El número 1 significa las palabras que consideraron muy importantes y el 3 a los menos. Finalmente, se les pidió un argumento de por qué escribieron cada palabra. La importancia de este material asociativo consistió en que permitió profundizar en la información obtenida en los pasos anteriores.

El preciso anotar que en la triangulación de los datos las técnicas expuestas no corresponden exclusivamente a los campos señalados como si se trataran de fronteras absolutas. Estos ejes de análisis son los elementos que articulan y dan forma a las RS expresadas por las estudiantes, por lo que el propósito de desarrollar un estudio con esta teoría es comprender la representación social y su contenido, es decir, los elementos que la configuran y que le dan forma. De ahí que haya sido necesario ubicar las categorías construidas en las dimensiones propuestas por Moscovici (1961) y Jodelet (1989). Esta última, Jodelet (1986), recomienda que al hacer uso del análisis de contenido, se debe trascender el nivel categorial con función descriptiva para inferir las relaciones y organización de la estructura representacional, entendiéndose como estructura y proceso.

La siguiente tabla es una síntesis de lo expuesto:

1 8 0 3



Facultad de Educación

“HACIA EL FLORECIMIENTO DE LA REPRESENTACIÓN”

Características del estudio:

Metodología en RS	Enfoque: Procesual de las RS	Objetivo: Identificar el contenido de las RS	Análisis de datos: Triangulación de los datos
-------------------	------------------------------	--	---

Contenido de las RS:

Ejes de Análisis	Condiciones de emergencia de las RS:			
	<p>Campo de información: ¿Qué se sabe?</p> <p>Campo de la representación: ¿Qué se cree? ¿Cómo se interpreta?</p> <p>Campo de actitud: ¿Qué se hace? o ¿cómo se actúa?</p>			
	PASO 1	PASO 2	PASO 3	PASO 4
Técnica	Observación Participante	Grupo Focal de Discusión	Entrevista Semiestructurada	Asociación de Palabras
Objetivo de la técnica	Aproximación a la problemática de estudio	Indagar por el contexto y el universo simbólico de las estudiantes	Conocer el discurso de los sujetos	Profundizar en la información obtenida en los pasos anteriores
¿Cómo se realizó?	Diarios-Notas de campo	Con 6 estudiantes a través de preguntas abiertas	Con 4 estudiantes a través de preguntas abiertas	8 estudiantes asocian 3 palabras al término inductor según su importancia argumentando por qué escribieron cada palabra.

Tabla 1. Pasos seguidos en la estrategia metodológica. (Elaboración propia)



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

Para el desarrollo de la estrategia metodológica, contamos con un consentimiento informado del rector de la institución educativa, quien autorizó el ejercicio, así como las grabaciones de audio necesarias (ver anexo 1). Para ello, anotamos que omitimos los nombres de las estudiantes por consideraciones éticas sugeridas por Simons cuando dice que “tenemos que estar seguros de que no hacemos un mal uso intencionado de esa información, y de que no explotamos la franqueza, ni la vulnerabilidad de la persona” (Simons, 2011, p. 141); en cambio, están numeradas anteceditas de una letra, así: “G” para el GFD, “E” para las entrevistas y “A” para la ALP.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Tal como quedó referido anteriormente, el propósito del estudio consistió en la comprensión de las RS sobre los orígenes del conflicto armado colombiano, que emergieron de los discursos de las estudiantes que participaron en la investigación. Entonces, con el fin de establecer el acercamiento al objeto de estudio, fueron diseñadas unidades de sentido que dan cuenta del contenido de las RS y que corresponden a las dimensiones expresadas por Moscovici (1979), Jodelet (1989) y Cuevas (2016), a saber:

- Condiciones de producción de las RS.
- Campo de la información.
- Campo de la representación.
- Campo de la actitud.

En adelante, el despliegue de las unidades de sentido a partir de las cuales se analiza el contenido de las RS.

9.1 En busca de la problemática

Nuestra llegada a la Institución Educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo se dió en el contexto de la práctica pedagógica profesional como maestros en formación. Allí, recibimos la cooperación de distintos miembros de esta institución como el rector, los coordinadores académicos y profesores del área de Ciencias Sociales, tanto de la mañana, como de la tarde, con los cuales nos reunimos para planificar el ejercicio de la práctica. De acuerdo a su disponibilidad y querencia, se acordó que el maestro cooperador sería el que estaba a



Facultad de Educación

dispuesto a acompañar este proceso. El grupo 9-1 se constituyó en la población vinculada a la investigación, dado que durante la observación participante expresaron elementos de interés a propósito de las representaciones sociales sobre la violencia. La cooperación con el maestro de ciencias sociales consistió en el acompañamiento de las clases durante los cuatro periodos académicos del año 2017. En este tiempo el maestro nos abrió las puertas del aula donde llevaba a cabo su labor, permitió la observación de su cotidianidad a maestros en formación con perspectivas de investigar alrededor de los temas del currículum y la violencia.

De manera paralela, se realizó una caracterización de la comuna 9 de Medellín y la institución educativa cuyos elementos más importantes fueron esbozados en una infografía (ver anexo 6) que despertó el interés por la cotidianidad de las estudiantes, por cómo percibían las realidades de su barrio dada su historia ligada a la violencia en tanto escenario de exclusión (Pareja, 2013). Así, entendiendo el currículum como un modo de organizar las prácticas educativas (Gimeno, 1996), pero también como todas aquellas prácticas que no están propiamente organizadas y que constituyen la dimensión implícita u oculta del currículum en tanto conocimientos, valores y actitudes que se comparten con la mera participación en un sistema educativo (Torres, 1994), surgió el interés por las representaciones de Colombia dada la prioridad que el maestro cooperador le otorgaba a la geografía física, pero particularmente por las percepciones de las estudiantes alrededor de asuntos de la historia del país. Los temas abordados por el maestro cooperador referían su historia: proceso de Independencia, formación del Estado-nación, guerras civiles durante el siglo XIX, surgimiento de los partidos políticos y el constitucionalismo.



De esta manera, a propósito de profundizar en aquel interés, se realizó un ejercicio de aula

Facultad de Educación

en el contexto de la práctica pedagógica junto al maestro cooperador, cuyo tema refería la historia de Colombia, concretamente, el proceso de independencia y el origen del Estado colombiano. Su pretensión fue explorar las percepciones de las estudiantes sobre el país.

Las preguntas fueron:

- ¿Qué te gusta de Colombia y por qué?
- ¿Qué no te gusta de Colombia y por qué?
- Enuncia cuatro de las causas del proceso de independencia
- ¿Crees que tu país es libre?, ¿sí?, ¿no?, ¿por qué?

Así, fue a partir de la pregunta por lo que no les gustaba de Colombia que surgió el interés por las RS sobre la violencia, concretamente sobre los orígenes del conflicto armado, pues en todas las respuestas había alguna referencia a dicho conflicto y nos fueron más significativas aquellas que hablaron explícitamente de la “guerrilla”. La estudiante 1 responde a dicha pregunta que no le gustan “los grupos armados, porque estos en su “rebelión” involucran y lastiman gente que no tiene culpa de nada”; también la estudiante 2 cuando dijo que no le gusta “la guerrilla, porque matan personas inocentes y les roban sus tierras”, y la estudiante 3 dijo: “No me gusta de Colombia la guerra con las FARC, ELN, BACRIM, etc. porque así la guerra genera más violencia y nos atrasamos más como país” (Ver anexo 7). De aquí surgió el interés por las RS sobre los orígenes del conflicto armado en Colombia, dado que a partir de la Ley 975 de 2005, el GMH se propuso elaborar un relato sobre el conflicto “desde la consideración de los actores armados ilegales no solo como aparatos de guerra, sino especialmente como productos sociales y políticos del devenir de nuestra configuración histórica como país” (GMH, 2013, p. 16). Así, siguiendo a



Facultad de Educación

en el discurso cotidiano, formando puntos de vista, estrategias de argumentación y formas de asignar culpas”, se continuó con la implementación de la técnica Grupo Focal de Discusión (GFD), ya que mediante esta se pudo especificar el tema y dialogar en torno a él (Martínez, 2004).

Seguidamente, se presenta el contenido que constituye las RS sobre los orígenes del conflicto armado en Colombia.

9.2 Condiciones de emergencia de las RS sobre los orígenes del conflicto armado

Para identificar el contenido de una RS es necesario determinar antes dónde surgen (Cuevas, 2016), así que a continuación se refieren las características de los barrios donde viven las estudiantes participantes.

9.2.1 Características del contexto en el que residen las estudiantes

Es preciso decir, de acuerdo con los resultados de la implementación de los instrumentos de investigación, que las estudiantes participantes viven en los barrios Quinta Linda, Buenos Aires, Santa Lucía, Caicedo y Villa Hermosa. Además, dos de ellas vivieron en la ciudad de Neiva y en el municipio de Liborina (Antioquia), así como en otros barrios de la ciudad de Medellín. Estos barrios, ubicados en la zona centro-oriental de la ciudad, son descritos a partir de tres características, a saber: por un lado, como lugares tranquilos pese a las alteraciones del orden público y la inseguridad, tales como robos y peleas callejeras,



Facultad de Educación

barrios como un lugar de peleas y ubican el origen de esto en el consumo de drogas, especialmente de alcohol en el contexto de festejos. Estas son las “peleas típicas de un barrio”, tal como expresa la estudiante G5. Y por último, resaltan la presencia de “pelaos en la esquina”, expendedores de drogas, “duros”, esto es, las bandas criminales que operan allí, en los territorios que habitan, particularmente después de la extradición de los jefes paramilitares en 2008 que fragmentó las estructuras de criminalidad y del llamado “Pacto del fusil” entre esas facciones resultantes (Pareja, 2013).

Según el GMH (2013), hay una convergencia entre la geografía de las economías ilegales y el conflicto armado, por lo que las rentas extraídas en estas economías se volvieron el “combustible de la guerra”. En las estudiantes este vínculo se establece a partir de vocablos como “vicio”, que es asociado a la presencia de “duros”, de los “muchachos” y los “pelaos de la esquina”; por lo que estas palabras les sirven para “clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver” (Jodelet, citada por Cuevas, 2016). A este respecto, la estudiante G5 expresa: “allá se ve también el vicio (en el barrio Caicedo de la comuna 9), pero no mucho. También hay veces que, por ejemplo los de más arriba, más arriba de Caicedo, se bajan, pues pa por mi casa y entonces se van con unos muchachos ahí, y entonces también hay veces que los fines de semana los “duros” se ponen a quitar motos por mi casa, pues, es una bobada ahí”. En este testimonio da cuenta de las condiciones de emergencia en tanto son evidentes prácticas que se viven en su barrio, así como un desplazamiento del “imaginario marginalista” (Blair, 2008) de los barrios periféricos, toda vez que los barrios “pirata” son cada vez más altos en las laderas de la ciudad.



Facultad de Educación
resaltan además, los disparos con armas de fuego, heridas contra sus seres queridos, así como la utilización de armamento de guerra como granadas, tal y como se expone a continuación en la categoría sobre la violencia en el contexto de los barrios donde residen las estudiantes participantes

9.2.2 El contexto y la violencia

Para las estudiantes, la violencia en sus barrios tiene su origen en tres aspectos: las disputas por el control del territorio, es decir, los factores asociados al poder como la demarcación de “fronteras invisibles”; a la falta de valores y al choque de pensamientos diferentes.

La estudiante G5 dice: “quieren que ese barrio también sea de ellos”. Aquí, el vocablo “también” explica que no todos los territorios están controlados por los mismos actores, y es que después de la extradición de los jefes paramilitares del Bloque Metro y el Bloque Nutibara de las AUC en 2008, su poder quedó fragmentado (Pareja, 2013) dando lugar a disputas por la hegemonía. La estudiante G3 utiliza una metáfora extraída del fútbol para dar cuenta de estas diferencias, así: “hay unas personas que como que son hinchas de un equipo, ¿cierto? y hay otras que son de otro. Entonces empiezan a decir que “no, que este es mejor, que este es mejor” entonces empieza una pelea por eso”. De esta manera, existe una representación del origen de la violencia en sus barrios en tanto producto de pensamientos diferentes. La estudiante G1 relaciona estas disputas con la demarcación de las “fronteras invisibles” en su barrio. Al respecto, dice: “porque muchos se creen y quieren mandar, muchos ponen esas “zonas invisibles” que uno no puede pasar”.



Facultad de Educación

ocurrido en los barrios que habitan, como tiroteos y enfrentamientos entre bandas, de 3 formas, a saber: violencia verbal, violencia física y violencia religiosa. En sus testimonios es claro que para ellas debe distinguirse la violencia directa o verbal de la violencia psicológica, que llaman violencia religiosa. Por su parte, Galtung (1995) menciona que la violencia es una ecuación en la que intervienen un sujeto, un objeto y una acción, es decir, alguien que influye, una influencia y un modo de influir. En este sentido, la violencia se da cuando alguien no puede realizar su potencial debido a una fuerza que lo limita. Esto se manifiesta de diversas formas, una de ellas es la violencia física y otra es la violencia psicológica, aunque el autor deja claro que no existe una frontera real entre ambas violencias: en la primera los involucrados se ven heridos somáticamente con la muerte como punto extremo y conceptos como “daño” o “golpe” que se han normalizado en el vocabulario. En la segunda, el daño no es físico, por el contrario, suele ser verbal y arremete contra la emotividad de los sujetos. A este respecto, la estudiante G6 dice a propósito de la violencia armada: “Yo creo que es todo: física, psicológica, porque es que además, las palabras también puede ser un arma, pueden ofender a alguien y pueden causar daño”.

No obstante, las estudiantes expresan situaciones de violencia que no alteran la percepción general de seguridad en los barrios, concretamente la violencia que ejercen los grupos que se disputan el control de los barrios,¹ por lo que hay ³ una representación de la violencia en tanto fundadora del orden social vigente. Por ello, fenómenos como el cambio constante de vivienda y la corta edad de las estudiantes contribuyen a dicha normalización, pues se instalan en escenarios de exclusión (Blair, 2008).



Facultad de Educación

violencia estructural, ya que la violencia directa es perceptible a la vista, mientras que la violencia estructural no, es silenciosa y estable, pues está edificada en la estructura social, se presenta naturalizada y su origen está en una desigual distribución del poder. En este sentido, a toda violencia personal y directa le subyace la violencia estructural. A este respecto, la estudiante G3 dice que en su barrio (Santa Lucía): “a veces si hay peleas, pero es como normal, porque antes sí era como muy, ¿cómo le dijera yo?, como mucha violencia por las bandas que hay por ahí”. Las estudiantes dan cuenta de una suerte de normalización o una especie de "pacto de silencio" sobre algunas formas de violencia personal y directa que han experimentado, particularmente, las formas que son ejercidas con herramientas como armas de fuego y armamento pesado, pues es la que tiene que ver con los actores armados que aún hacen presencia en la comuna ocho y nueve luego de la desmovilización paramilitar entre 2003-2005, y más específicamente, después de la extradición de los jefes paramilitares en 2008 (Pareja, 2013). En contraste, la estudiante G5 dijo: “hace unos años, en un enfrentamiento de esos, le dieron un tiro a mi papá”. De esta manera, siguiendo a Jodelet (citada por Cuevas, 2016), “representar es el acto de pensamiento en que el actor se relaciona con el objeto” (p. 51), se puede decir que hay una representación de la violencia como un asunto del pasado de la ciudad. A este respecto, la estudiante G1 dijo: “por donde yo vivía (en el barrio El Salvador de la Comuna 9) si había muchos pelaos y en cualquier momento se encendían (...) se daban bala, empezaban sus riñas”. La violencia de las bandas aparece como una "violencia sin rostro" (Galtung, 1995), pues se desconocen sus motivaciones y de hecho, no se ponen como características del barrio, por lo que se utilizan vocablos que le quitan el rostro a los actores armados, esto es, el vocablo “pelaos” y “muchachos”, que son usados indistintamente para referir jóvenes pero que se cargan con



Facultad de Educación

Así, el miedo contribuye a esta normalización. La estudiante G4 dijo: “uno es con miedo de que vuelva a pasar todas esas cosas (...) Una amiga, por ejemplo, solo iba caminando, tenía como catorce años y había unas pandillas enfrentándose, dispararon y ella ya no puede caminar”.

Por otra parte, la estudiante G2 sostuvo que los barrios en los que ha vivido no son violentos porque no hay riñas callejeras, aquí está una representación de la violencia: la que tiene que ver con las alteraciones del orden público, pues con la pregunta referida al tipo de violencia mencionan la violencia directa con objetos. No dan cuenta de las armas de fuego como una de las características generales del barrio, aunque sí fueron mencionadas con la pregunta por afectaciones directas a ellas, es decir, así como se excluye el “país urbano” (GMH, 2013) que se percibe distante del conflicto armado, igual se hace con la violencia de la que han sido víctimas las estudiantes, pues la separan de las características de la ciudad que habitan. Por otro lado, la estudiante A5 dijo que “la mayoría de las veces, a las personas les toca hacer justicia por sus propias manos, y no de la mejor manera; esto en vez de solucionar problemáticas las empeora y hasta se crecen más”, por lo que hay una representación de los orígenes de la violencia en tanto producto injusticia, o bien, de la inoperancia de los organismos judiciales. De esta manera, el concepto de violencia, tan debatido en las Ciencias Sociales y sobre el cual no existe consenso sobre su definición, está objetivado y anclado a los valores culturales vigentes en la zona centro-oriental de la ciudad de Medellín. Es lo que Moscovici (1979) señala como el paso del "símbolo" al "signo", es decir, que "lo que era específico de un concepto se propone como propiedad de su contrapartida en lo real" (p.76). No obstante, las estudiantes que afirman que sus barrios



Facultad de Educación

en sus experiencias fuese opaca, una “violencia fundadora” del orden social vigente, y por lo tanto, una violencia cargada de positividad, en contraposición al “auge miliciano” (Pareja, 2013) de los años ochenta y principios de los años noventa. Esto podría significar, más que una idea con matices de contrainsurgencia, una naturalización de ello.

De manera que bajo estas condiciones emergen las RS que las estudiantes poseen sobre el conflicto armado, específicamente sobre sus orígenes. Por consiguiente, antes de adentrarse en los campos se hace necesario plantear a continuación la procedencia de las RS que expresan las estudiantes sobre dicho objeto de representación.

9.3 Campo de información

Este campo se propone presentar y analizar los testimonios que se relacionan con fuentes de consulta, conversaciones e informaciones mediáticas sobre el objeto de representación, esto es, cuestiones acerca de los conocimientos e informaciones que tienen las estudiantes, los medios por los cuales tuvieron contacto con ellos, las fuentes que han consultado al respecto, los elementos que resultan relevantes de la información disponible sobre el objeto de representación (Cuevas, 2016, p. 121), de la siguiente manera:

9.3.1 Origen de las RS sobre el conflicto armado

En este sentido, las estudiantes señalan que la información que han adquirido a lo largo de su proceso educativo, sobre el conflicto armado colombiano proviene de la lectura de libros de texto, de “las noticias y los medios de comunicación”, especialmente de medios



Facultad de Educación

por los profesores en las aulas de clase; pero también de las películas y series de televisión colombianas.

Según lo dicho por las estudiantes, resulta vital destacar la influencia e importancia del contenido que se transmite a través de medios informativos y educativos, tales como: los libros de texto, las películas, las series de televisión y los medios de comunicación colombianos, ya que estos son los encargados de conferir a los sujetos una forma determinada de representar, es decir, son los transmisores de parte del presupuesto simbólico que dota de contenido a las RS.

A este respecto, teniendo presente que esta es una investigación que se enmarca en el ámbito educativo y que en este circulan expresiones del sentido común particulares, pero que emanan de dispositivos simbólicos más amplios como los medios antes mencionados, cabe señalar lo que plantea Gimeno (1996) cuando dice que el currículum al tener que ver con la selección cultural de los contenidos a enseñar y a aprender en las sociedades, posee implicaciones políticas e ideológicas en el proceso de su realización, dichas implicaciones estructurales determinan el contenido, usos y hábitos, funcionamiento y un orden, que, al igual que las RS debe ser leído teniendo en cuenta el contexto que lo dota de sentido (Moscovici, 1979; Jodelet, 1986). A pesar de dicho orden estructural, en su construcción intervienen distintos agentes de decisión curricular que van desde los padres de familia, hasta los medios de comunicación y los libros de texto, su interrelación es determinante, ya que las creencias individuales devienen de la cultura, la cual es entonces el resultado de la interrelación entre los distintos agentes sociales. Pero, dichas intervenciones políticas e ideológicas, es decir, la intervención del poder político, es nodal en la medida en que el



Facultad de Educación
distintas RS que son transmitidas y reproducidas por la institución escolar.

Teniendo en cuenta esto, las estudiantes resaltan “lo narco”, un nicho de mercado que constituye toda una estética que Rincón (2009) denomina “narcocultura”, como una forma de pensar que promueve el triunfo rápido y la cultura de ostentación, una cultura que promueve la fascinación por los sicarios “pelaos”, la truculencia y la pasión por el exceso, brotados desde los territorios de la exclusión. Según Rincón (2009), la “narco TV”, es decir, las series de televisión como “El Cartel”, “Sin tetas no hay paraíso” o “Rosario Tijeras” son relatos de transmisión de la narcocultura, la cual permea los significados que constituyen las RS sobre los orígenes del conflicto armado que expresaron las estudiantes. Esta forma de pensar “la narcocultura” genera temor a la estudiante E2, que dijo: “yo he visto mucho en las películas colombianas que matan gente sin pensarlo y me da mucho miedo”. Así, dicha cultura confiere a las estudiantes una forma determinada de representar el conflicto armado en Colombia a través del miedo, y el rencor, según dijo la estudiante E1 tras mencionar que un guerrillero “mata gente”.

En relación a lo referido, es preciso señalar también la relevancia del material curricular denominado por las estudiantes como el libro de texto, dado que es un elemento determinante en las relaciones de enseñanza y aprendizaje en la Institución Educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo. Dice Bonafé (2008), que este modo de presentar el contenido pone al sujeto en una relación alienada respecto del conocimiento, porque lo sitúa fuera su propia experiencia. En consecuencia de ello, los libros de texto prescinden del conocimiento popular, del sentido común construido socialmente, por lo que termina por descontextualizar el saber, que contrariamente se construye en una relación viva con las



empresariales e institucionales que hacen de la enseñanza y el aprendizaje instrumentos

para lograr sus fines. Según Bonafé (2008), el libro de texto se mantiene aún como forma

de presentación del contenido curricular sólo porque alguien con más poder les está

obligando a los estudiantes a relacionarse de esa manera con el conocimiento, de otra

manera no sería así, ya que otros formatos facilitan y enriquecen mucho más esa relación

cultural (Bonafé, 2008, p. 4). Frente a esto, la estudiante E2 dijo que el desconocimiento

concerniente a los temas relacionados con el conflicto armado en clase son producto de la

ignorancia de los maestros que usan materiales como el libro de texto, asevera: “usted sabe

que los profesores no saben así... mucho”. También la estudiante E3 dijo a este respecto:

“pues a mí una vez un profesor me dijo que las guerrillas se crearon fue en el Huila”. Por su

parte, la estudiante G4 considera que dicho desconocimiento es producto de que “los

ciudadanos han sido mal gobernados y a ello se debe que no contemos con la información

sobre lo que realmente acontece”.

9.4 Campo de representación

Luego de identificar las condiciones de emergencia y la procedencia de la información

referente al objeto de investigación, tal elección de informaciones y su

descontextualización, dan pie al campo de representación (Cuevas, 2016, p. 134), es decir,

la información del objeto de representación nutre la imagen que se construye del mismo.



Facultad de Educación
ya que es uno de los más ricos, almacena las imágenes que el sujeto posee del conflicto armado colombiano, tal como se plantea a continuación:

9.4.1 La violencia armada

Tras preguntarle a las estudiantes por la violencia y las formas en que esta se manifiesta en sus barrios, fue necesario preguntarles por la violencia armada. Respondieron que era una violencia ejercida por grupos armados, una agresión con objetos o el acto de dañar a alguien o algo con objetos y/o palabras. Alrededor de estas violencias cubiertas con un manto de normalidad, la mayoría de las estudiantes le atribuye su origen a asuntos ligados al poder, esto es, al control del territorio por parte de grupos con intereses en ello, una de ellas manifiesta que es “una bobada”, es decir, algo poco relevante (Ver: apartado 8.2.2: El contexto y la violencia).

Ahora, después de leer la información obtenida de las técnicas aplicadas durante la estrategia metodológica, se empleó una técnica más para ahondar en aspectos que las estudiantes del Grupo Focal de Discusión y la Entrevista Semiestructurada no refirieron a profundidad. Se realizó entonces un ejercicio asociativo a partir del concepto de “conflicto armado en Colombia” del que se extrajo el término inductor para la Asociación Libre de Palabras; los resultados son los siguientes:

1 8 0 3



Entrevistada 1 Facultad de Educación	Agresión	Armas	Guerrilla	Tormentos
Entrevistada 2	Muerte	Armas	Víctimas	Problemas
Entrevistada 3	Armas	Poder	Confrontación	Enemistad
Entrevistada 4	Masacres	Armas	Despojo de tierras	Combate armado

Tabla 2. Palabras asociadas al concepto “conflicto armado en Colombia”. (Elaboración Propia)

En la tabla 2 se puede ver que las estudiantes refieren en repetidas veces actos violentos como la agresión, el combate armado, los asesinatos, las masacres, el despojo de tierras, la victimización, el tormento y la enemistad, todas producto de formas de violencia que según estas involucran las armas y que atañen a las formas o modalidades de violencia efectuadas a lo largo del conflicto armado, que según el GMH (2013) suman dieciséis tipos. Considerando lo anterior, el término inductor del ejercicio que constituyó la Asociación Libre de Palabras (ALP) fue “violencia armada”, con el fin de identificar elementos que pueden ser ahogados o enmascarados en los testimonios de las estudiantes.

Así, de la implementación de la técnica ALP cabe señalar que la palabra más referida por las estudiantes fue “muerte”, entendida como cúspide del acto violento, en palabras de Galtung (1995) como extremo de la violencia personal o directa. La estudiante A1 sostiene que la muerte es producto de “la lucha continúa por medio de la violencia y los malos tratos”, resalta que la muerte se da “en la mayoría de los casos de personas inocentes”, tal como refiere el GMH (2013) a propósito del conflicto armado. Por otro lado, la estudiante



A3 dijo que “en la muerte se expresa el poder, que es la manera positiva para ganar miedo”,

Facultad de Educación

y continúa “el poder es lo que finalmente da la oportunidad que se necesita para llevar a cabo la conquista, a través de esa violencia” a lo que la estudiante A7 añade de forma muy particular “conquistar para acabar con el descontento, la conquista da paso a la violencia, fría y sin escrúpulos”. Aquí se ve al miedo como mecanismo de legitimación de la violencia que finalmente termina por acabar con el descontento.

También, las estudiantes sostienen que el conflicto armado posee una serie de sucesos o condiciones que están en sus orígenes. La estudiante A4 resalta el abandono estatal como un aspecto que ha posibilitado el conflicto armado. A este respecto, dice que “el abandono por parte del Estado a las personas que se encuentran en estas circunstancias (de pobreza) y a las cuales no se les da la atención necesaria” mantiene en vigor el conflicto armado. Por su parte, la estudiante A2 ubica en los orígenes del conflicto armado a la pobreza, “ya que estas comunidades con bajos recursos son los más afectadas por el conflicto armado y sufren las consecuencias”. La estudiante A5 asocia la desigualdad con el conflicto armado cuando sostuvo que “la desigualdad es el principio de diversas problemáticas sociales y culturales, si esta no está, el porcentaje de muerte, pobreza y violencia disminuiría”. Además, la estudiante A2 relaciona desigualdad e injusticia como factores asociados al origen del comportamiento violento: “si hay injusticia, nadie va a cumplir con las normas de la sociedad, y como no hay castigo ni penalización, la gente va a andar haciendo daños tanto a personas como a bienes materiales”. Y, según la estudiante A3, “la corrupción es una manera de extorsionar a las personas para obtener algo a cambio” lo cual es dinamita para el conflicto armado que es a la vez un conflicto de intereses. En este sentido, según lo planteado por Galtung (1995), a saber: la ecuación de la violencia sujeto-objeto-acción,



resaltan asuntos ligados a lo que Domenach (1981) llama “injusticia social” y a lo que el

Facultad de Educación
mismo Galtung denomina “violencia estructural”. También es posible identificar la idea según la cual, la violencia armada es la expresión de algo que no se puede decir con palabras (Calleja, 2000), de un conflicto marcado por la intolerancia y en este sentido, irresuelto, tal como está contenido en el testimonio de la estudiante A1 cuando dijo que “el conflicto es lo que genera la violencia armada, ya que allí se manifiestan desacuerdos que luego la intolerancia transforma en agresiones”. Así pues, la violencia armada aparece como la expresión de problemas sociales más profundos, cuya solución se percibe lejana. Aquí radica su normalización, ya que se encuentra en el orden social mismo, de ahí el silencio frente a la violencia directa de los grupos armados ilegales como algo que contar sobre el barrio, pues estos se presentan en defensa del status quo.

A continuación, se esbozan asuntos propiamente referidos al conflicto armado colombiano.

9.4.2 El conflicto armado en Colombia

Las estudiantes coinciden en asociar los temas referentes a la violencia con la historia del país. Relatan que Colombia se caracteriza por ser un país en el que, según la estudiante E1, “la gente se siente desprotegida”, la estudiante G4 “lo describiría como un país violento” y para la estudiante G6 “es un país muy estigmatizado por todo lo que ha sucedido con, lo que sucedió con Pablo Escobar”. Estas descripciones del país contrastan con la percepción de tranquilidad en sus barrios, que son descritos como lugares tranquilos pese a la violencia de los grupos armados de la que hasta algunos de sus seres queridos fueron víctimas. Dice el GMH (2013) que en Colombia existe un estado de guerra permanente, pero las estudiantes tienen como referentes del conflicto armado colombiano a fenómenos de la



Facultad de Educación

pasado que entienden lejano. A su vez, sobre la violencia en sus barrios, las estudiantes no la relacionan de manera tan rotunda con sus dinámicas propias. Este contraste país violento-barrio tranquilo está relacionado con lo que el GMH (2013) plantea cuando distingue al país rural del país urbano en Colombia. Así, el conflicto armado aparece como una realidad de los campos desligada de lo urbano, un conflicto entendido como el “enfrentamiento donde participan varios grupos” (estudiante E4) que termina siendo “un problema con las armas” (estudiante E1) de “gente que quiere hacer ley por su propia cuenta” (estudiante E3). De esto, las estudiantes destacan fenómenos como la injusticia, la pobreza, el asesinato y el desplazamiento, atribuyéndole su origen a la desprotección estatal, al deseo de imponerse sobre otros, así como a valores culturales como la envidia y la hipocresía.

Por otra parte, la estudiante G2 atribuye el origen del conflicto armado colombiano en que “todos quieren imponer la opinión. Por ejemplo, cuando uno está en un debate quiere ganar siempre (...) uno siempre quiere imponer su poder sobre la otra persona”. A su vez, la estudiante G5 dijo: “también puede ser que, que una persona le envidie a otro porque tiene algo que esa persona quiere, o sea, si, tiene lo que ella quiere y ya”. La estudiante G4, plantea que los ciudadanos han sido mal gobernados, pues “el presidente, él debería de dar ideas, no solamente sentarse y hablar y hablar y hablar”. Además, dicho mal gobierno tiene su expresión en el hecho de los Acuerdos de paz con las FARC, pues, según la estudiante G3: “yo sé que ha hecho cosas buenas el presidente, pero digamos que... si, las FARC ya entregaron las armas, ¿cierto? pero detrás de eso va como que un partido político de entre

¹ "Cartel de Medellín" es el nombre atribuido al grupo de narcotraficantes oriundos de la ciudad de Medellín entre la década de 1970 y 1990. Uno de sus personajes más iconográficos es Pablo Escobar.



ellos, ¿si me entiende? Y digamos que si una de esas personas que hacían tanto daño se

Facultad de Educación
sube al poder, ¿qué sería de un país?”. Aquí, se entiende negativamente la participación política de la insurgencia, lo que contrasta con uno de los aspectos relacionado con los orígenes del conflicto armado según el GMH (2013), a saber: las limitaciones de la participación política. A propósito, las estudiantes coinciden en que la guerrilla de las FARC y el gobierno nacional estaban en conflicto porque sus ideales no eran compatibles, la estudiante E1 resalta que su disputa se dió específicamente “por poder y territorio”, ya que el fin de un conflicto que se lleva a las armas pretende un interés mayor, esto es, el poder político y el control territorial. Por otra parte, la estudiante E4 refiere que el origen de esta guerrilla se dio porque “el pueblo sentía que violaban mucho sus derechos y (...) tuvieron una disputa. Al gobierno no aceptar esto, ahí fue cuando ellos tomaron las armas y se alzaron”. El GHM (2013) sostiene, a propósito de la expresión resaltada en el testimonio, que uno de los factores asociados a los orígenes del conflicto armado colombiano, fue la imposibilidad de ejercer oposición política legal en el contexto del Frente Nacional, pues no existe democracia sin opción; y también, en contestación a la excesiva concentración de la tierra, su inequitativa distribución y su mal uso. A este respecto, la estudiante E4 dijo sobre el despojo de tierras que en los pueblos “es donde uno más escucha a los mayores decir que a Julano (...) los paramilitares le quitaron la tierrita”.

Sobre los grupos involucrados en el conflicto armado colombiano, seguidamente se presentan algunas consideraciones. 1 8 0 3

9.4.3 Sobre los grupos armados involucrados en el conflicto



Facultad de Educación

principalmente tres grupos: las guerrillas, los paramilitares y las fuerzas armadas y policiales del Estado. A este respecto, las estudiantes reconocen la existencia de algunas guerrillas revolucionarias diferentes a las FARC-EP, como el Movimiento 19 de abril (M-19) y el Ejército de Liberación Nacional (ELN), así como de los “paracos” y el Ejército Nacional. La estudiante E1 dijo: “había muchos, estaba el M-19 y el ELN”, igual que la estudiante E3 quien reconoce “el ELN, el M-19 y las bandas criminales”, así como la estudiante E4 quien refiere “el M-19, los paramilitares y las bandas criminales”, y la estudiante E2 que refiere “Las fuerzas armadas y los paracos”. Así pues, la referencia al M-19, al ELN y a los paramilitares, tiene que ver con un “conocimiento ordinario” (Jodelet, 2011) de las estudiantes producto del despliegue de los medios de comunicación de masas sobre este tema que es apropiado en función de la interacción social (Ibíd.), ya que la desmovilización del M-19 fue el escenario político para la promulgación de la Constitución de 1991 (GMH, 2013) y con el ELN se iniciaron conversaciones de paz en la ciudad de Quito, Ecuador en 2017. En este sentido, hay una representación de los actores del conflicto relacionado con uno de los factores de continuidad del mismo mencionado por el GMH (2013), a saber, el fracaso de anteriores procesos de paz, toda vez que las estudiantes dan cuenta de grupos armados con los que el Estado colombiano ha alcanzado acuerdos relativamente exitosos.

Del mismo modo, las estudiantes representan el paramilitarismo de dos formas, a saber: por un lado, como un proyecto con status político al igual que el de las guerrillas revolucionarias, pues estos justificaron su accionar en la búsqueda del bienestar del país, “se publicitaron a sí mismos como los restauradores del orden, y presionaron a los civiles a



Facultad de Educación
criminales son desechos de los paramilitares que se iban desintegrando y se venían para acá (la ciudad), y ya, formaban su propio bando”, lo que quiere decir que la estudiante representa al paramilitarismo como un fenómeno fundamentalmente rural, al igual que la estudiante E1 cuando dijo que el conflicto se dió en “zonas donde hubiera menos gente vigilando, eso como para ellos hacer maldades, y pues, donde haya mucha fauna silvestre”. La expresión resaltada da cuenta de una imagen del conflicto en tanto una realidad de la selva. Así mismo, la estudiante cuando dijo que el conflicto se da “en las lejanías porque si ellos se van por ejemplo por el amazonas allá no va a haber quien los rastree, eso lleno de árboles y todo eso nadie los va a rastrear”. Sin embargo, el GMH (2013) plantea que el conflicto armado se urbanizó hacia finales de la década de 1980 con la creación de las “Milicias Bolivarianas” de las FARC-EP.

Por otra parte, la estudiante E3 expresa que los campesinos que iniciaron el conflicto armado “estaban en contra del gobierno (...) por querer que Colombia fuera un país mejor, pero se convirtió en uno peor”. Aquí hay una idea del alzamiento en armas relacionada con la justicia; la estudiante E4 relaciona su existencia con el narcotráfico, pues estos existen “actualmente por los beneficios que trae meterse a esto, porque la venta de coca y la venta de marihuana son muy buenas, pero antes era porque, como lo dije anteriormente, se sentían muy reprimidos, pues, que violaban sus derechos entonces se alzaban, pero yo creo que esos ideales han ido decayendo”.^{1 8 0 3}

En este orden de ideas, en seguida se presentan las consideraciones alrededor de las FARC-EP, por cuanto de esta guerrilla afloraron expresiones que fueron motivo de análisis.



Para Moscovici (1979), uno de los aspectos más importantes que caracterizan a las RS es que se presentan como una imagen estructurada, afectiva, evaluativa, operativa e icónica sobre fenómenos socialmente relevantes. Así, las estudiantes expresaron tres maneras de representar a las FARC-EP a partir del vocablo “guerrillero”: por un lado, el guerrillero como “una persona que desplaza, secuestra y mata a gente”, tal como expresa la estudiante E1, mientras que la estudiante E3 dijo que es alguien que va “matando gente sin pensarlo”, quizá un menor reclutado de manera forzada “que no quiere hacer eso, pero lo están obligando”. Esta imagen del guerrillero da cuenta del creciente rechazo a las guerrillas producto de lo que el GMH (2013) nombra como la distancia entre el país urbano y dichos grupos, dado que el impacto de la constitución de 1991, así como del derrumbe de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) y de los referentes comunistas hacia finales de la década de 1980, hacen que se cree esta imagen negativa del guerrillero. Por otro lado, la estudiante E2 dijo que un guerrillero es una de las “personas que demás que quieren tener el poder”, así como la estudiante E4, quien expresa a propósito de la relación entre guerrilleros e intelectuales que “alguien tuvo que haber planteado el sistema de ellos, ellos tienen normas, reglas y tienen su propia estrategia, entonces yo creo que fueron ellos (los intelectuales) los que planearon ese tipo de cosas: quieren alcanzar el poder”; y por otra parte, la estudiante E1 también dijo que los guerrilleros son “personas campesinas que quisieron hacer justicia por sus propias manos”, así como la estudiante E3, quien dijo: “es gente que estaba inconforme con el Estado, entonces quiso hacer sus propias leyes”. Estas dos representaciones sobre la guerrilla le otorgan un carácter político a la misma, por



Facultad de Educación

respecto, el GMH (2013) plantea que existen dos versiones sobre surgimiento o de la mutación de las FARC de autodefensas campesinas a guerrillas revolucionarias, a saber: como resultado de los ataques del ejército a las “Repúblicas independientes”; o como resultado del asesinato del “Charro Negro” por parte de las guerrillas liberales y las ofensivas del ejército.

Ahora bien, sobre el origen de las FARC-EP, las estudiantes refieren distintas periodizaciones de acuerdo a la imagen que se tenga sobre el sujeto de la guerrilla, ya que si a la imagen del guerrillero se le quita su carácter político, su historia coincide con la historia del narcotráfico; mientras que la imagen que lo asocia con un proyecto revolucionario, ubica su origen en el Bogotazo², como se puede observar de manera respectiva cuando la estudiante E4 dijo que “fue en Bogotá donde todo inició”, allí se produjo el Bogotazo que “fue cuando cogieron las armas y se levantaron”; mientras que la estudiante E3 plantea el origen en la década de 1970 aproximadamente, fue “hace más de 50 años”, así como la estudiante E2 quien dijo que “hace unos 50 o 70 años”, pero refiere este periodo como el de “Escobar”, es decir, relaciona la historia de la guerrilla de las FARC con la del narcotraficante Pablo Escobar.

En este sentido, el contraste entre las imágenes contenidas en los testimonios de las estudiantes sobre la guerrilla se muestra en el siguiente gráfico:

1 8 0 3

² "El Bogotazo" es en nombre atribuido a los hechos desencadenados tras el asesinato de Jorge Eliecer Gaitán el 9 de abril de 1948.



Desplaza, secuestra, mata

Quiere tener poder, quiere
hacer justicia

Figura 1. Representación sobre el guerrillero (Elaboración propia).

En relación con esto, el GMH (2013) sostiene que las bajas del conflicto armado son mayoritariamente civiles, y se presentan en las regiones del país producto de la presencia desigual del Estado, aunque no siempre es ausencia, se presenta como una presencia que viola y vulnera, es esa presencia militar que no posee conciencia social y que se aprovecha de la inexistencia de un Estado social de derecho en las regiones, como resalta la E4 su presencia es represiva. De manera que, creen que se produjo en estos lugares aislados y campesinos porque las guerrillas requerían una posición estratégica que les diera la delantera en el campo de batalla, por ello los campos y las ruralidad son los lugares de residencia de las personas que se alzan en armas, son mayoritariamente pobres que sienten inconformidad ante la realidad que padecen.

Resulta importante resaltar la alusión reiterada al paramilitarismo hecha por la estudiante E2, la cual se relaciona de forma conexa con lo que el GHM (2013) llama “La Narcopolítica” una forma, o período de recrudescimiento del conflicto entre 1997 y 2012, donde el desplazamiento se presentó como un éxodo masivo en el que se conjugaron todas las modalidades de violencia. Si bien figuras como Pablo Escobar en los 80 son



Facultad de Educación
en la institucionalidad pública afecta profundamente las dinámicas de los grupos armados.

Por último, resulta vital discutir alrededor de la actitud de las estudiantes sobre la participación y responsabilidad de los grupos armados que refirieron (Ver: 9.4.3 Sobre los grupos armados involucrados en el conflicto).

9.5 Campo de actitud

A pesar de que no existe consenso en las Ciencias Sociales sobre qué es la violencia, debido a que buena parte de las contribuciones a este debate se han superpuesto unas a otras, antes que contribuir a un proceso ordenado y acumulativo del conocimiento en esa materia (Calleja, 2000), este concepto, instalado en el sentido común, confiere a las estudiantes formas de representar la violencia, de reconocer los grupos armados y, en consecuencia, valorar y asumir posiciones frente a los hechos violentos perpetrados por estos durante el conflicto armado.

9.5.1 Responsabilidades atribuidas a los grupos armados involucrados en el conflicto

El GMH (2013) sostiene que es difícil precisar las responsabilidades de los grupos armados involucrados en el conflicto armado colombiano debido a las transformaciones que han sufrido y las alianzas que han conformado. Según su informe, cada uno de los grupos ejerció distintas modalidades de violencia, pero se pueden distinguir diferencias considerables que concluyen en que la responsabilidad no es la misma, se diferencian de



Facultad de Educación
dimensión atroz de los hechos, pues “algunas prácticas fueron usadas más recurrentemente por unos que por otros y se volvieron distintivas de su accionar” (GMH, 2013, pp. 34-35).

En las estudiantes fue posible identificar que también diferencian a los grupos armados por sus modalidades de victimización, tal como lo hace la estudiante A4 cuando dijo que “ellos (refiriéndose al Ejército Nacional) son los que van a masacrar a los campesinos allá (en el campo)”. A este respecto, el GMH (2013) sostiene que las fuerzas militares del Estado han atentado principalmente contra la vida y la libertad por medio de las torturas, los asesinatos selectivos y las desapariciones forzadas, lo cual afecta principalmente a la población civil.

Frente a las distintas modalidades de violencia, la mayoría de las estudiantes coinciden en que el mayor responsable de los hechos violentos ocurridos en medio del conflicto armado es el Estado y sus fuerzas militares y policiales, ya que “según ellos (el gobierno), tratan de defendernos de toda esa gente (la guerrilla)”, tal cual dijo la estudiante E2, y continua: “el Estado tiene la responsabilidad sobre todos nosotros”, es decir, posee la responsabilidad política y moral de proteger y velar por el bienestar de la población civil. En este aspecto, la estudiante A8 le atribuye responsabilidad al Estado a partir de su carácter victimario cuando dice que “gracias a las fuerzas armadas, hay familias incompletas y muertas”. En este sentido, la estudiante E1 añade que el Estado es el mayor responsable gracias a que producto de su accionar surgió “gente que quiso tomar justicia por su propia mano, porque sentían que no estaban siendo bien gobernados e hicieron las cosas a su modo”.

Por otro lado, una de las estudiantes le atribuye la responsabilidad a la guerrilla cuando dijo que era “la causante de todo lo que le ha pasado a Colombia” dado que iniciaron el conflicto, “cuando ellos iniciaron entonces fueron otros grupos armándose”, a lo que añade



que “el gobierno hubiera podido actuar desde el principio y así hubiese evitado que estos

Facultad de Educación
grupos se multiplicaran”. En este sentido, esta idea según la cual todos los problemas del país son responsabilidad de las guerrillas es, según el GMH (2013), un producto de la política de defensa y seguridad democrática del gobierno de Álvaro Uribe (2002-2010) quien culpó a los “terroristas” de la crisis que había heredado de gobiernos anteriores.

Ahora, las estudiantes no mencionan la responsabilidad de los paramilitares³ cuando se les preguntó de forma amplia por la responsabilidad de los grupos armados involucrados en el conflicto armado, su culpabilidad aún se oculta tras el velo de la impunidad de Estado, su atención, como se puede asumir de lo antes descrito se enfoca en el gobierno y sus fuerzas militares. De esta forma se hace pertinente ahondar en su rol.

9.5.2 Administración del conflicto armado por parte del Estado Colombiano. El mayor responsable de lo acontecido

Frente a la actuación y manejo del conflicto por parte del Estado, la estudiante E1 dijo que todos los hombres que han ocupado la presidencia de Colombia han hablado sobre la paz “y a la final ninguno hace nada”, hace hincapié en que “el presidente Santos le dio el poder a las FARC para que creara un partido político que puede hacer daño al país” ya que “hay muchos rumores de que uno de esos era un exparamilitar y todas esas cosas” que “podría llegar a convertirse en un gobernador y quien dijo que cuando tengan poder no cojan las mismas mañas que tenían antes y vuelvan esto nada”. En este sentido, es evidente una valoración y una postura frente a uno de los acuerdos de paz entre las FARC-EP y el

³ Por paramilitares se entiende la alianza contrainsurgente de militares y narcotraficantes ocurrida en Colombia en el contexto del conflicto armado interno, principalmente desde la década de 1980.



Facultad de Educación

constituye uno de los factores asociados al origen del conflicto armado (GMH, 2013) y a esto le suceden tres posiciones: rechazo rotundo a la FARC por el daño que cometieron en el contexto del conflicto; refieren una tergiversación de los ideales originarios de las FARC y asocian estos ideales a la figura de Pablo Escobar. Consecuencia del creciente reconocimiento del narcotráfico, las estudiantes asocian todo lo que está al margen de la ley con este.

Dice Torres (1994), que una de las formas mediante las cuales los sistemas educativos legitiman el orden vigente, es mediante procesos de significación que se refieren a realidades que trascienden las de la experiencia cotidiana, como el narcotráfico, estos procesos definen los “universos simbólicos” de las estudiantes en relación con los actores del conflicto. Es decir que, gracias a la narcocultura Rincón (2009) las estudiantes relacionan a las FARC-EP con el narcotráfico.

Del mismo modo, la estudiante E4, mientras resalta lo reciente del acuerdo de paz con las FARC-EP, dijo que “es primer vez que el gobierno toma medidas, pues, que yo sepa”, con esta última exclamación la estudiante se remite a su corta vida, pues el último acuerdo de paz aconteció mientras era niña. Por otra parte, la E3 dijo que “desde el principio de la guerra la hubieran podido controlar para que no hubiera hoy en día tantos muertos”.

Con todo, el GMH (2013) plantea que la responsabilidad también compete a funcionarios públicos, políticos, élites económicas quienes en últimas han impulsado, legalizado e institucionalizado las armas para la conquista de intereses particulares. En los términos de la estudiante A8: “las armas (...) generan más destrucción, genera muerte, guerra y pobreza”.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

De esta manera, en su conjunto, las unidades de sentido planteadas constituyen el contenido

Facultad de Educación
de las RS expresadas por las estudiantes.

Finalmente, se presentan a continuación las conclusiones:



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



En tal sentido, este trabajo pretendió aproximar una comprensión sobre los orígenes del conflicto armado en Colombia, que expresaron las estudiantes del grado noveno, de la Institución Educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo, de la comuna 9 de la ciudad de Medellín en el año 2017, su conjunto constituye el objeto de estudio aquí expuesto.

Para Moscovici (1979) las RS son construcciones que funcionan como una verdad supuesta y compartida por un colectivo determinado, en un momento histórico determinado, permitiéndoles juzgar y orientarse, esto es, accionar en la esfera social, de tal manera que constituyen un “corpus” posible de comprender a través del análisis de la realidad social de los sujetos. Teniendo en cuenta esto, se plantean entonces cuatro conclusiones que recogen las RS sobre los orígenes del conflicto armado colombiano expresadas por las estudiantes, siguiendo los objetivos específicos trazados, es decir, a partir de la identificación de discursos sobre la violencia y los orígenes del conflicto armado; el establecimiento de unidades de sentido para acercar una lectura de estos; y su posterior análisis, a manera de palabras finales:

1. En primera instancia, los discursos expresados por las estudiantes sobre la violencia y los orígenes del conflicto armado en Colombia develan que en su percepción de violencia no alteran la percepción general de seguridad en los barrios que habitan, concretamente la violencia que ejercen los grupos que se disputan el control de los mismos. De esta manera, uno de los factores asociados a los orígenes del conflicto armado colombiano, tiene que ver con la irrupción y propagación del narcotráfico,



Facultad de Educación

establecieron a partir de vocablos como “vicio”, que es asociado a la presencia de “duros”, de los “muchachos” y los “pelaos de la esquina”; por lo que estas palabras les sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver (Jodelet, citada por Cuevas, 2016). En este sentido, hay a) una representación de la violencia como un asunto del pasado de la ciudad, porque la violencia de las bandas criminales de la que dan cuenta los testimonios aparece como una "violencia sin rostro" (Galtung, 1995), pues se desconocen sus motivaciones y, de hecho, no se ponen como características del barrio propiamente dicho; por ello se utilizan vocablos que le quitan el rostro a los actores armados, esto es, el vocablo “pelaos” y “muchachos”. De esta manera, la percepción de tranquilidad oculta b) una representación de la violencia en tanto fundadora del orden social vigente. Así, fenómenos como el cambio constante de vivienda y la corta edad de las estudiantes contribuyen a la normalización de las formas de violencia que provienen de los grupos armados que se disputan el control de algunos barrios en la zona centro-oriental de Medellín, pues se instalan en escenarios de exclusión en el que c) existe una representación del origen de la violencia en tanto producto de pensamientos diferentes, las “peleas típicas” de un barrio, tal como menciona una de las estudiantes. Dicha normalización es una especie de "pacto de silencio" alrededor de las formas de violencia que son ejercidas con herramientas como armas de fuego y armamento pesado, pues es la que tiene que ver con los grupos armados mencionados. Las estudiantes no dieron cuenta de las armas de fuego como una de las características generales del barrio, aunque sí fueron mencionadas con la pregunta por las afectaciones directas a ellas; es decir,



así como se excluye al “país urbano” que se percibe distante del conflicto armado,

Facultad de Educación

igual se hace con la violencia de la que han sido víctimas las estudiantes, pues la separan de las características de la ciudad que habitan. En este sentido, hay d) una representación de los orígenes de la violencia en tanto producto de la injusticia, o bien, de la inoperancia de los organismos judiciales.

2. Cualquier representación contiene una serie de informaciones que adquiere el sujeto sobre el objeto de representación. En este sentido, las estudiantes obtienen la información referente al conflicto armado en Colombia de las series de televisión nacionales, que guardan en sí relatos de la “narcocultura”, una cultura que confiere a las estudiantes una forma determinada de representar el conflicto armado en Colombia, a partir de la movilización de sentimientos como el miedo. Así se transmite el presupuesto simbólico que dota de contenido a las RS sobre los orígenes del conflicto. Ahora bien, el currículum tiene que ver con la “selección cultural” del conocimiento, una selección materializada en los libros de texto, las películas, las series de televisión y los medios de comunicación, ya que estos son los encargados de conferir a los sujetos una forma determinada de representar, por lo que el currículum durante su ejercicio de formulación, contiene distintas RS que luego son transmitidas y reproducidas por la institución escolar.
3. Un factor determinante respecto del origen del conflicto armado y su continuidad, es la persistencia del problema agrario, un factor de injusticia social o de violencia estructural que se encuentra en la base de la violencia armada. En las estudiantes de la Institución Educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo, la violencia armada aparece como la expresión de problemas sociales profundos, cuya solución se percibe lejana. Aquí radica su normalización, ya que esta violencia es parte del orden social



Facultad de Educación

como algo que contar sobre el barrio, pues estos se presentan en defensa del status

quo. Otro de los factores ligados a los orígenes del conflicto armado en Colombia,

son los resultados ambiguos de los procesos de paz como el que posibilitó el rearme

paramilitar. De esta manera, hay una representación del paramilitarismo y su

carácter dual, a saber: que fue un aliado contrainsurgente del Estado; pero también,

su enemigo en la lucha contra las drogas. Es así que las estudiantes tienen como

representación del conflicto armado colombiano a fenómenos de la década de los

años noventa como el Cartel de Medellín y Pablo Escobar, sucesos de un pasado

que entienden lejano tanto de la ciudad como en el tiempo. Ahora bien, un factor

más relacionado con los orígenes del conflicto, es la limitación de la participación

política, por lo que afloraron tres maneras de representar a las FARC-EP a partir del

vocablo “guerrillero”, a saber: como criminales, como ansiosos de poder o como

revolucionarios. Sin embargo, se entiende negativamente la participación política de

exguerrilleros de las FARC, ya que afloró una representación de los orígenes del

conflicto armado que refieren la envidia y la imposición de opiniones. Las

estudiantes mencionaron los grupos armados con los que el Estado ha alcanzado

acuerdos relativamente exitosos. A este respecto, mencionaron distintas

periodizaciones de acuerdo a la representación que se tenga sobre el sujeto de la

guerrilla, ya que si a la imagen del guerrillero se le quita su carácter político, su

historia coincide con la historia del narcotráfico; mientras que la imagen que lo

asocia con un proyecto revolucionario, ubica su origen en el Bogotazo.

4. Es complicado precisar las responsabilidades de los grupos armados involucrados en el conflicto armado colombiano debido a las transformaciones que han sufrido y



Facultad de Educación

relacionados con los orígenes del conflicto tiene que ver con la fragmentación

institucional y territorial del Estado, por lo que cada uno de los grupos armado

ilegales ejerció distintas formas de victimización allí donde el Estado no garantiza la

seguridad. De esta manera, se pueden distinguir diferencias considerables que

concluyen en que, para las estudiantes, el Estado y sus fuerzas militares y policiales

son los mayores responsables de los hechos violentos ocurridos en medio del

conflicto armado, porque este tiene la responsabilidad política y moral de proteger y

velar por el bienestar de la población civil; además, atribuyen responsabilidad al

Estado a partir de su carácter victimario, como máximo exponente del asesinato;

añaden que es su responsabilidad fundamental porque de su accionar surgieron las

guerrillas, producto del descontento ante la realidad existente; pero también fue

evidente la idea según la cual, todos los problemas del país son responsabilidad de

las guerrillas, una idea producida en el contexto de la política seguridad democrática

del gobierno de Álvaro Uribe (2002-2010) que culpó a los “terroristas” de la crisis

que había heredado de gobiernos anteriores. Por último, es preciso resaltar que

sobre las responsabilidades del paramilitarismo a propósito de los crímenes

cometidos en el conflicto armado, no se hace mención, ya que en los testimonios de

las estudiantes se evidenció la dificultad de juzgar el paramilitarismo debido a que

fue un aliado contrainsurgente del Estado en la contención de las guerrillas, pero su

enemigo en la guerra contra las drogas. Las estudiantes asociaron a los grupos que

lo conformaron con las bandas criminales, debido al impacto de su desmovilización

en 2003-2005 (GMH, 2013). Frente a la actuación y manejo del conflicto por parte

del Estado, en las estudiantes es evidente una valoración y una postura frente a uno



Facultad de Educación

ver con la participación política, cuya limitación constituye uno de los factores

asociados al origen del conflicto armado (GMH, 2013), resaltan que su negligencia

ha causado la pérdida de muchas vidas.

Algunas preguntas quedan abiertas como futuros proyectos de investigación en la línea del currículum y la violencia, así como en términos de las RS sobre la violencia, toda vez que se trata de una investigación planteada por un maestro y una maestra en formación y en ese sentido las RS interesan en tanto contenidos implícitos u ocultos que habitan la cotidianidad de la escuela. Una de esas cuestiones refiere el impacto de las RS sobre los actores del conflicto armado colombiano en la enseñanza de la historia del mismo, por ejemplo: ¿cómo se expresan estas RS en el contenido de los libros de texto utilizados por los maestros de Ciencias Sociales en la institución educativa?, o lo que tiene que ver con la relación entre las identidades políticas de los maestros de Ciencias Sociales y las RS sobre asuntos ligados a la historia reciente del país, es decir, ¿qué relación es posible establecer entre las identidades políticas de los maestros de Ciencias Sociales y las RS sobre el conflicto armado en Colombia que expresan las estudiantes? Son algunas de las preguntas que se quedan en el camino, esperamos que futuros proyectos de investigación educativa alrededor del currículum y la violencia aporten en su desarrollo.



- Abric, JC (1976). Juegos, conflictos y representaciones sociales (Tesis de Doctorado). Universidad de Provence. Francia.
- Acaso, M. & Nuere, S. (2005). El curriculum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen. *Arte, individuo y sociedad*, (17), 207-220. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/download/ARIS0505110207A/5814>
- Alzate, J. (2011). Representaciones sociales de ciudadanía de estudiantes de educación básica secundaria de la comuna seis de Medellín (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia. Medellín.
- Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. Flacso. Cuaderno de Ciencias Sociales 127. Recuperado de <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/ICAP/UNPAN027076.pdf>
- Arredondo, N. y López, C. (2010). Desde el oriente llegaron Buenos Aires: memoria y patrimonio: crónicas y relatos de la comuna 9 de Medellín. Alcaldía de Medellín.
- Banchs, M. A. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Arte, Individuo y Sociedad*, (17), 205-218. Recuperado de http://www.psr.jku.at/PSR2000/9_3Banch.pdf
- Bonafé, J. M. (2008). Los libros de texto como práctica discursiva. *Revista de la asociación de sociología de la educación (RASE)*, 1(1), 62-73. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2793153>



Facultad de Educación
guerra. INER. Medellín: Grupo de investigación Cultura, violencia y territorio, 47-107.

Calleja, E. (2000). La definición y caracterización de la violencia desde el punto de vista de las ciencias sociales. *Arbor* 167 (657), 153-185. Recuperado de <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/1154>

Castaño, D. y Loaiza, J. (2016). Naturalización de la violencia urbana: representaciones sociales de estudiantes de décimo grado de la Institución Educativa Alfredo Cock Arango (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia. Medellín.

Castrillón, A., Escarria, D., Ramírez, M., Zuleta, A., Restrepo, A. y Torres, O. (2003). Las representaciones sociales sobre justicia en la escuela (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia. Medellín.

Chaurra, R. y Castaño, G. (2011). Representaciones sociales sobre la violencia, los niños y las niñas escriben sobre la violencia: un estudio de caso (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia. Medellín.

Cuervo, E. (2016). Exploración del concepto de violencia y sus implicaciones en educación. *Política y Cultura*, (46), 77-97. Recuperado de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/2617>.

Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Cultura y representaciones sociales*, 11(21), 109-140. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v11n21/2007-8110-crs-11-21-00109.pdf>



Duque, N. (2014). Representaciones sociales de la lectura-escritura-oralidad en las voces afrofemeninas: horizontes de sentido para prácticas bibliotecarias de educación lectora intercultural en la ciudad de Medellín (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia. Medellín.

Echavarría, M. y Echeverry, C. (2013). Representaciones sociales sobre diversidad y transformación de prácticas escolares violentas (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia. Medellín.

Fajardo, D. (2014). Reseña Grupo de Memoria Histórica. ¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013. Historia y Sociedad. No. 26, 274-281. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/hisysoc/article/view/44516/47805>

Galeano, M. (2004). Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada. Medellín: La Carreta.

Gallego, J. y Martínez, D. (2016). Del papel a la práctica: representaciones sociales del maestro practicante (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia. Medellín.

Galtung, J. (1995). Violencia, paz e investigación sobre la paz. En investigaciones teóricas: sociedad y cultura contemporánea. Barcelona, Editorial Fontamara, 311-354.

Gimeno J. (1988). ¿Qué significa el currículum.?. El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata, 373-403. Recuperado de <http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Evaluacion/Curri.pdf>



Facultad de Educación
reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata, 11-43. Recuperado de
<http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Evaluacion/Curri.pdf>

Giraldo, V. (2016). Representaciones sociales sobre lo afrocolombiano en la Institución Educativa María Josefa Marulanda municipio de la Ceja del Tambo Antioquia (Tesis de Maestría). Universidad de Antioquia. Medellín.

Gómez R, D. y Villalba R, M. (2016). Territorialidades cruzadas, entre ciudad y escuela: el currículo y los fenómenos de violencia urbana que trascienden el territorio escolar. - Un estudio de caso en la Institución Educativa Héctor Abad Gómez (tesis de pregrado). Universidad de antioquia. Medellín

Grupo de Memoria Histórica (2013). Basta ya Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Imprenta Nacional, Bogotá, Colombia. Recuperado de
<http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/basta-ya-colombia-memorias-de-guerra-y-dignidad-2016.pdf>

Henao, S. y Sierra, Y. (2008). Los maestros de ciencias sociales: una lectura desde la teoría de las representaciones sociales (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia. Medellín.

I.E Gonzalo Restrepo Jaramillo. (2014). Manual de convivencia. Medellín.

I.E Gonzalo Restrepo Jaramillo. (2014). PEI gestión a la comunidad. Medellín.

Ibáñez, T. (1996). Fluctuaciones conceptuales en torno a la posmodernidad y la psicología. Caracas. Universidad Central de Venezuela.



Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. Espacios en blanco. Serie indagaciones, 21(1), 133-154. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v21n1/v21n1a06.pdf>

Martín, L. (2007). La noción de paradigma. Signo y pensamiento. 50 (XXVI), 34-45. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/860/86005004.pdf>

Martínez, M. (2004). Los grupos focales de discusión como método de investigación. Heterotopía, 26, 59-72.

Martínez, M. (2006). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. México: Trillas.

Mazo, M., Henao, S., y Moreno, M. (2012). Instancias curriculares: concepciones del maestro, contenido escolar y violencia en la enseñanza de las ciencias sociales, estudio de caso (tesis de pregrado). Universidad de antioquia. Medellín.

Moscovici, S. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. Huelum: Buenos Aires.

Moscovici, S. (2011). Introducción a las representaciones sociales. En: Wagner, W.; Flórez, F.; Hayes, N. El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales. Anthropos: Barcelona, 63-81.

Pamplona, G. y Quintero, R. (2016). La formación política de jóvenes desde una postura de civilidad: análisis de caso a partir de las representaciones sociales de la política y lo político en estudiantes de violentas (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia. Medellín.



Pérez, M. (2003). A propósito de las representaciones sociales: apuntes teóricos, trayectoria y actualidad. La Habana: CIPS. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cips/20130628110808/Perera_perez_repr_sociales.pdf

Piña, J. y Cuevas, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales: Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles educativos*, 106 (XXVI), 102-124. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/132/13210605.pdf>

Pastrana Reyes, C. M, Guizado Lopera, M. F y Ruiz Mosquera, Y. A. El viaje de Alicia entre el País de las Maravillas y la escuela: una lectura de la violencia simbólica y la educación intercultural (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia. Medellín.

Rincón, O. (2009). Narco estética y narco cultura en Narcolombia. *Nueva Sociedad*, 222, 147-163. Recuperado de <http://nuso.org/articulo/narcoestetica-y-narcocultura-en-narcolombia/>

Salinas Salazar, M. L., Posada Giraldo, D. M., y Isaza Mesa, L. S. (2002). A propósito del conflicto escolar (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia. Medellín.

Simons, H. (2011). Capítulo IV: ¿a quién pertenecen los datos? La ética en investigación con estudio de caso. En: *El estudio de caso. Teoría y práctica*. Morata: Madrid. 140-165.

Torres, J. (1994). *El currículum oculto*. Morata: Madrid.



Anexo 1: Consentimiento informado del rector de la Institución Educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo.

Medellín, octubre 30 de 2017

Consentimiento informado

Yo _____, identificado(a) con cédula de ciudadanía No. _____, autorizo que algunas estudiantes del grado noveno participen en la fase de trabajo de campo del proyecto de investigación titulado: ***Representaciones Sociales sobre los orígenes del conflicto armado***, que realizarán los estudiantes Francisco Antonio López y María Alejandra Agudelo de la Universidad de Antioquia.

Manifiesto que fui informado sobre el propósito del proyecto, lo cual incluye entrevistas, grabaciones y fotografías que serán utilizadas exclusivamente para fines académicos, respetando la privacidad y las consideraciones de la ley 1098 de 2006 (Ley de Infancia y Adolescencia).

Al culminar la investigación los investigadores compartirán con la institución los resultados de la misma.

Nombre del Rector: _____

Firma: _____



Instrumento de investigación: Observación Participante.	
Fecha	
Hora y lugar	
Descripción del campo	
Experiencias a resaltar	
Notas para discutir	



Instrumento de investigación: Grupo Focal de Discusión.

Gracias por venir estudiantes del grado 9º, su presencia es importante porque ustedes serán nuestras maestras hoy. Estamos aquí reunidas porque vamos a aplicar una técnica que se llama “grupo focal” cuya razón es encontrarnos a hablar sobre un tema concreto: su percepción sobre el conflicto armado en Colombia.

Para efectos de registrar la información de manera óptima vamos a grabar en audio lo que digan, con la total garantía de que su uso será exclusivamente académico, todos los comentarios son confidenciales para que esto no intimide el uso de la palabra.

Por otra parte, nos gustaría que esto fuera una conversación en grupo, por lo que no es necesario que les dé la palabra. Vamos a conversar alrededor de muchos temas relacionados, por lo que no deben temer introducir nuevos elementos a la conversación.

Ahora daremos inicio a la conversación contando:

1. ¿En qué barrio viven?
2. ¿cómo describen su barrio?
3. ¿Ustedes creen que sus barrios son violentos? ¿Qué tipo de violencia es? y ¿porque se da esa violencia?
4. ¿Qué entienden por violencia armada?
5. ¿Porque vivimos en violencia?
6. ¿Cómo describirían a Colombia luego de lo que se ha dicho?
7. Para terminar nos parece importante saber cómo se sintieron y sus impresiones sobre lo dialogado.



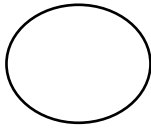
Instrumento de investigación: Entrevista semiestructurada.

Buenas tardes estudiante, como habíamos dialogado en la discusión que tuvimos hace poco, nos encontramos realizando nuestro trabajo de grado sobre las concepciones de las estudiantes del grado 9 sobre el conflicto armado colombiano, por lo que nos gustaría que pudieras responder a una entrevista, es corta y tu nombre será confidencial, no debes preocuparte por nada, la información grabada será de uso exclusivamente académico.

1. ¿Cuál es tu disposición en clase cuando se estudian temas que tengan que ver con el conflicto armado en Colombia? ¿Por qué te parece importante o no este tema?
2. Con tus propias palabras ¿Qué entiende por conflicto armado?
3. De manera instantánea, ¿Qué piensas cuando se menciona la palabra guerrillero? ¿Quiénes crees que integraban la guerrilla de las FARC-EP?
4. Hace poco las FARC y el gobierno nacional firmaron un acuerdo de paz ¿por qué crees que las guerrillas de las FARC y el gobierno estaban en guerra? ¿dónde crees que se produjo? ¿Por qué crees que se produjo allí? y ¿desde cuándo crees que esto pasa?
5. Además de las FARC-EP y el gobierno nacional ¿qué otros grupos participaron en el conflicto armado? ¿por qué crees que lo hicieron?
6. de los grupos que hablábamos en la pregunta anterior ¿cuál tiene mayor responsabilidad de la violencia que ha vivido Colombia?
7. ¿Crees que el gobierno ha actuado bien en el manejo del conflicto? si, no ¿Por qué?
8. Escriba las primeras cuatro palabras que vienen a su mente cuando se habla de conflicto armado



Técnica de investigación: Asociación libre de palabras



1. _____

2. _____

3. _____

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



COMUNA 9 MEDELLÍN: BUENOS AIRES (ZONA CENTRORIENTAL)



124.996

Habitantes

- Reseña histórica (Exclusión simbólica y política - 1987 - 1991 - 2005).
- Imaginarios espaciales (caso Tranvía de Ayacucho y quebrada Santa Elena).

Problemas asociados a la desigualdad (Estratos 1, 2 y 3 principalmente). Ejemplo: desconexión de SPD.

CONFLICTO URBANO (MILICIAS, AUTODEFENSAS, DELINCUENCIA COMÚN)



Lugares de memoria, organización comunitaria y arte

Juventud

Participación y oportunidades



GÉNERO

Violencia sexual



- Arredondo D.L. (2012). Desde el Oriente llegaron Buenos Aires: crónicas y relatos de la comuna 9. Proyecto memoria y patrimonio
- Plan de desarrollo local. comuna 9: Buenos aires. Alcandía de Medellín. (2014)
- DANE (2010). Perfil sociodemográfico 2005-2015 Comuna 9 Buenos Aires. Disponible online.
- Observatorio Políticas Públicas de Medellín (2012). Pobreza y condiciones de vida de los habitantes de Medellín.
- Pareja, Y. (2013). Conflicto armado en la Comuna 8 y 9 de Medellín en 2012. Trabajo de grado, UdeA. CD-ROM.
- Blair, E. (2008). De memorias y de guerra. Grupo de investigación cultura, violencia y territorio (Informe final). Cap. "Espacialidades del conflicto y d ela memoria"NER: Medellín. Págs. 47-107.



1.2. La personalidad de la mayoría de las personas habitantes allí, porque son muy alegres, tienen un "dora" muy buena, fresca, relajada.

2. La violencia que se practica en la mayor parte de éste, porque aun no aprendemos que las cosas se pueden solucionar hablando y salen mejor cuando se llega a un acuerdo por la paz.

2.1. Los grupos armados, porque éstos en su "rebelión" involucran y lastiman gente que no tiene la culpa de nada.

2.2. El mal gobierno, porque desaprovechan mucho la plata en cosas que quizás son necesarias pero no tanto como otras cosas que si necesitan una mayor importancia y una solución urgente.

3. Jerarquía racial

- Rebelión de los comuneros
- Invasión a España
- Traducción de los DD.HH. y divulgación de estos.



Facultad de Educación

③ Muerte

Violencia armada

② Rebelión

① Desigualdad

1. porque la desigualdad es el principio de diversas problemáticas sociales y culturales. Si esta no está, el porcentaje de muerte, Pobreza, y violencia disminuiría.
2. porque la mayoría de veces a las personas les toca hacer justicia por mano propia y no de la mejor manera; esto en vez de solucionar problemas, los empeora y hasta se crean más.
3. la muerte por mano armada hace que la sociedad actúe de forma negativa, dejándose llevar por el dolor y la indignación.



Grupo Focal de Discusión					
Ejes de análisis	Pregunta/Tema	Código/Sub-código			
Condiciones de producción (P. 1, 2 y 3)	Descripción (P. 1, 2 y 3)	1. Residencia	1.1. Quinta Linda		
			1.2. Buenos Aires		
			1.3. Santa Lucía		
			1.4. Caicedo	1.4.1. Liborina	
			1.5. Villa Hermosa		
	2. Sobre el barrio	2. Tranquilo	2.1.1. Robos	2.1.2. Discusiones	
				2.2. Peleas	2.2.1. Alcohol
			2.2.1. Típicas		
			2.3. Bandas	2.3.1. “Pelaos en la esquina”	
				2.3.2. Disparos	
				2.3.3. Granada	
				2.3.4. Muertos en carretera	
			3. Percepción de violencia	3.1. Vicio (drogas)	3.2. Enfrentamientos
					3.3. Fronteras invisibles
3.4. 1803					
Campo de información (P. 3)	Reconocimiento (P. 3)	4. Tipo de violencia	4.1. Verbal		
			4.2. Física		
			4.3. Religiosa		



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Campo de representación (P. 3 y 4)	Percepciones de la violencia (P. 3 y 4)	5. Origen de la violencia	5.1. Poder		
			5.2. Falta de valores		
			5.3. Pensamientos diferentes		
		6. Concepto de violencia armada	6.1. Grupos armados		
			6.2. Agresión con objetos		
			6.3. Dañar con objetos o palabras		
Campo de actitud (P. 5 y 6)	7. Origen de la violencia a nivel nacional	5.1. Rivalidad			
		5.2. Hipocresía			
		5.3. Poder	5.3.1. Territorio		
		5.4. Opiniones impuestas			
		5.5. Envidia			
		6. Descripción del país	6.1. País violento	País	6.1.1. Hay países peores
	6.2. País mal gobernado		País mal gobernado	6.2.1. Partido político FARC	6.2.1.1. Hicieron daño
					6.2.1.2. Tenían propuestas buenas con Pablo Escobar
					6.2.1.3. Hay que perdonarlos.
	6.3. País estigmatizado		País	6.3.1. Pablo Escobar	
	6.4. País de regiones pobres				



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Anexo 10. Tabla de códigos para la construcción de las unidades de sentido: Entrevista Semiestructurada

Entrevista semiestructurada Facultad de Educación						
EJES DE ANÁLISIS	PREGUNTA/TEMA	CÓDIGO Y SUB-CÓDIGO				
Campo de representación	1. Importancia y pertinencia del conflicto armado para las estudiantes	1.1 Relación (El conflicto tiene que ver con la historia de Colombia)		1.1.2 Guerra interna		
				1.1.3 Pasado violento		
				1.1.4 Desprotección		
				1.1.5 Injusticia		
				Asesinato y desplazamiento		
	2. Significado de conflicto armado	2.1 Enfrentamiento	Relación:		2.3 Involucra a varios grupos	2.4 Daño físico
			2.1 Violento			
	3. Lo que las estudiantes piensan cuando se menciona la palabra guerrillero. ¿Quiénes crees que integraban la guerrilla de las FARC-EP?	3.1 Relación: las estudiantes sienten malestar	3.1.1 Simples civiles		3.2 Relación: Violento	3.3 Causantes de todo lo que le ha pasado a Colombia.
			3.1.2 Campesinos			
			3.1.3 Reclutados		3.2.2 Uniformados	
3.1.3 Obligados						
3.1.5 Insatisfacción con el estado			3.2.1 Analfabetas			
3.1.4 Justica a través de sus propias leyes			3.2.3 Asesinos			
Intelectuales						

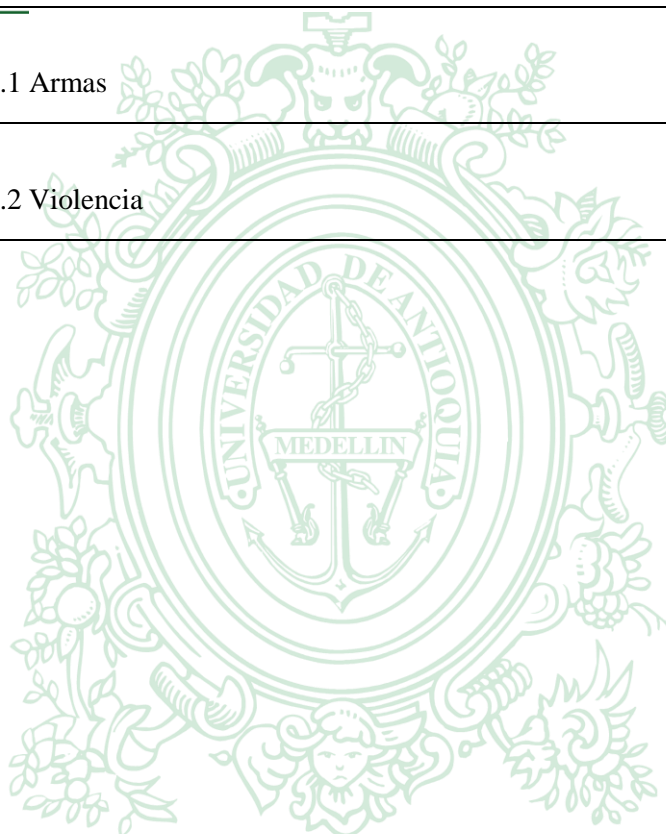


Campo de información	Facultad de Educación 4. ¿Por qué crees que las guerrillas de las FARC y el gobierno estaban en guerra? ¿Dónde crees que se produjo? ¿Por qué crees que se produjo allí? Y ¿Desde cuándo crees que esto pasa?	4.1 Relación: desacuerdo de ideales	Zonas rurales/campo	Estrategia	Entre 50 y 70 años.	Adquieren la información: lectura, sus padres, los profesores, películas,
			Pueblos	Inconformidad	Desde los años 60	
					Escobar	
					El bogotazo/muerte de Gaitán	
		4.2 Poder y territorio	En Bogotá	Pobreza		
					Paramilitarismo	
Campo de actitud	5. ¿Qué otros grupos participaron o participan en el conflicto armado? ¿Por qué crees que lo hicieron o hicieron?	5.1		5.2		5.3
		5.1.1 M 19		5.2.1 Intereses económicos		5.3.1 Consecuencia: Guerra urbana
		5.1.2 ELN				
		5.1.3 Paramilitarismo		5.2.2 Narcotráfico		5.3.2 Perdida de ideales
		5.1.4 Bandas criminales BACRIM				
	5.1.5 Solo las FARC y el gobierno					
6. Responsabilidad de los actores del conflicto	6.1 El gobierno (desazón especial hacia este)	6.2 Las fuerzas armadas (se distinguen distintas)	6.3 Las FARC	6.4 Los guerrilleros que tomaron las armas por primer vez		
7. ¿Crees que el gobierno ha actuado bien en el manejo del conflicto? si, no ¿Por qué?	7.1 El gobierno ha actuado mal y ha evadido su responsabilidad	7.2 El gobierno hubiera podido actuar desde el principio	7.3 primer vez que el gobierno toma medidas	7.4 Evasión en la respuesta		



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Termino inductor: Violencia armada	8. Escriba las primeras cuatro palabras que vienen a su mente cuando se habla de conflicto armado	8.1	8.2 Violencia armada
		8.1.1 Armas	
		8.1.2 Violencia	



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3