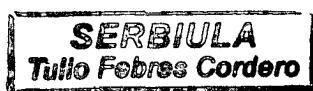


X
LB 30/3 34
C6G3

REPUBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
CONSEJO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN ESTUDIOS SOCIALES Y CULTURALES DE LOS ANDES

**REPRESENTACIONES SOCIALES DE
VIOLENCIA EN NIÑOS ESCOLARIZADOS**



Por:

Com. Social. Carolina García Pino

Tutora: Phd. en Ciencias Humanas Luz Pargas

Trabajo de Grado presentado como Requisito Parcial
para obtener el Grado de
MAGISTER SCIENTIAE en
Estudios Sociales y Culturales de los Andes.

MÉRIDA, ENERO DE 2014

www.bdigital.ula.ve

Dedicatoria:

*Al Dios de la vida que me ha permitido conocer la felicidad absoluta a
través de las maravillas de su creación.*

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

www.bdigital.ula.ve

Agradecimientos:

Doy gracias a todas las personas que han hecho posible la realización del presente proyecto. En especial a Luz Gisela Pargas López quien en su papel de tutora brindó un acompañamiento constante que permitió llevar a buen término los objetivos propuestos. A Lorena Montilla Lamas quien como amiga y confidente brindó un apoyo invaluable para conllevar las dificultades cotidianas. A los maestros del equipo de trabajo que dedicaron sus esfuerzos a nuestra formación. A mis familiares y amigos que acompañaron con amor y paciencia el largo proceso de trabajo, sacrificando sus espacios y sus tiempos para facilitar mi camino.

ÍNDICE GENERAL

RESUMEN.....	x
ABSTRACT	xi
INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO I La violencia y su representación como problema de investigación.....	15
1.1 Planteamiento del Problema.....	16
1.2 Preguntas Directrices en esta Investigación	23
1.3 Objetivo General	24
1.3.1 Objetivos Específicos	24
1.4 Justificación.....	24
CAPÍTULO II Teorizando sobre la representación y la violencia.....	26
2.1 Antecedentes	27
2.1.1 Observatorios.....	27
2.1.2 Investigaciones en el entorno europeo y australiano	30
2.1.3 Investigaciones en América Latina.....	35
2.1.4 Investigaciones en Colombia.....	40
2.1.5 A manera de conclusión	48
2.2 Teorizando sobre Violencia y Representación.....	50
2.2.1 Una aclaración previa	51
2.2.2 ¿Qué se entiende por representaciones sociales?.....	55
2.2.3 Algunas apreciaciones sobre los niños como sujetos de investigación.....	65
2.2.4 La violencia, el objeto de la representación.	70
2.2.5 ¿Qué se entiende por elementos socioculturales?.....	79
2.3 Marco Contextual.....	82
CAPÍTULO III Sobre el modo de obtener la representación de la violencia.....	90
3.1 Introducción al Método	91
3.2 Los “Sujetos” de Estudio.....	93
3.3 Instrumentos Metodológicos.	94

3.3.1 Observación participante:	95
3.3.2 Entrevista semi-estructurada:	95
3.3.3 Ficha del grupo familiar:	97
3.4 ¿Cómo se recolectó la información?	97
3.5 Técnica de análisis de la información recolectada	99
 CAPITULO IV_La representación de la violencia en l@s niñ@s.....	100
4.1 Los Componentes de la Representación.....	102
4.1.1 Lo que saben l@s niñ@s de la violencia.....	105
4.1.2 Juicios morales en la representación de violencia.....	119
4.1.3 Sentimientos que generan la violencia	133
4.1.4 Lo que se ve, se hace, y se oye de la violencia.....	137
4.1.5 A manera de síntesis.....	162
4.2 Elementos Socioculturales y Comunicacionales de la Representación de Violencia en l@S Niñ@s	165
4.2.1 Del contexto.....	167
4.2.2 Algunas aplicaciones teóricas.....	170
4.2.3 Construcción del campo de la representación de la mano de sus elementos socioculturales y comunicativos.....	179
 CAPÍTULO V_Conclusiones Generales.....	203
5.1 Respecto a la teoría	204
5.2. Respecto al método y metodología	209
5.3 Sobre la representación de violencia en niños y niñas	210
5.3.1 Nivel cognitivo	210
5.3.2 Actitudes y afectos	212
5.3.3 Nivel praxiológico	212
5.3.4 Del discurso	213
5.3.5 En torno al campo de representación.....	214
5.4 Del concepto de violencia	215
5.5 La comunicación como propuesta de intervención	226
5.5.1 Diagnóstico Participativo	228
 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	238

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1: Triangulo de la violencia según Galtung.....	37
Ilustración 2: Diagrama que representa los determinantes motivacionales de la agresión en las teorías del instinto, la pulsión reactiva y del aprendizaje social.	76
Ilustración 3: Mapa de Norte de Santander y Cúcuta	85
Ilustración 4: Número de Homicidios por Comuna en Cúcuta entre 2009 y 2011.....	86
Ilustración 5: Escuela Pedro Fortoul.....	88
Ilustración 6: Ciclo de la violencia desde su concepto	112
Ilustración 7: Ciclo de la violencia con algunos elementos axiológicos	125
Ilustración 8: Valoración de la violencia	131
Ilustración 9: Emociones asociadas a las situaciones de violencia.....	136
Ilustración 10: Violencia cíclica y lineal	153
Ilustración 11: Representación social de violencia en l@s niñ@s	163
Ilustración 12: Lenguaje temático.....	180
Ilustración 13: Fuentes de información	183
Ilustración 14: Campo de la representación en Salgado (2009)	192
Ilustración 15: Esquema conceptual de la Representación de Violencia en los niños	193
Ilustración 16: Campo de la representación de violencia en l@s niñ@s.....	194
Ilustración 17: Tipología de la violencia OMS (2002)	218
Ilustración 18: Modelo ecológico para comprender la violencia.....	219
Ilustración 19: Tipología de Violencia	221

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Adolescentes acusados de violar la ley penal con su debido proceso	21
Tabla 2: Casos de violencia reportados por el ICBF EN 2010.....	22
Tabla 3: Clasificación del juicio moral en niveles y estadios de desarrollo	69
Tabla 4: Modificación de conductas de niños pre delincuentes	77
Tabla 5: Cúcuta en cifras	84
Tabla 6: Maltrato infantil reportado al ICBF al segundo trimestre del 2013	87
Tabla 7: Entrevista basada en Piaget (1981).....	96
Tabla 8: Entrevista basada en Moscovici (1979) para identificar los conocimientos sobre violencia	97
Tabla 9: ¿Qué es la violencia?	107
Tabla 10: Origen de la violencia.....	110
Tabla 11: Del conocimiento de la violencia	111
Tabla 12: Cómo responder al ver una acción violenta.....	114
Tabla 13: Caracterización de las acciones de una acción violenta	118
Tabla 14: Violencia en el barrio	141
Tabla 15: Violencia Intrafamiliar	143
Tabla 16: Violencia escolar	145
Tabla 17: Situaciones de violencia en que los niños son victimizados	154
Tabla 18: Situaciones de violencia en que las niñas son victimizadas	158

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A: Fichas De Observación	251
Anexo B: Entrevista 1 Realizada A Los Niños Y Niñas	254
Anexo C: Entrevista 2 Realizada A Los Niños Y Niñas	270
Anexo D: Anécdotas De L@S Niñ@S Según Su Contexto	278
Anexo E: Respuestas De La Ficha De Grupo Familiar	284

www.bdigital.ula.ve

RESUMEN

El complejo concepto de las representaciones sociales es abordado desde la teoría de Moscovici (1979) para comprender la forma en que los niños y niñas de una escuela localizada en una zona de bajos recursos económicos de la ciudad de Cúcuta, Colombia, construyen la representación de violencia. Para ello, se toma la escuela como escenario de encuentro y desarrollo de los niños y niñas, donde es posible observar su comportamiento en un grupo de iguales y entrevistarlos sobre los demás espacios que habitan y en que han experimentado formas de violencia. Se logró identificar algunos elementos socioculturales y de comunicación presentes en el proceso de objetivación y anclaje, así como el lenguaje temático de la representación. La investigación de corte cualitativo, buscó acercarse a las formas de pensamiento infantil para abonar el terreno de estudio y más adelante proponer salidas a los procesos de comunicación y a las situaciones de violencia.

ABSTRACT

In order to understand the way that a group of children attending to a low economical resources school in the city of Cucuta, Colombia, build the representation of violence there was aboard the complex concept of social representations from the theoretical approached of Moscovici (1979). To do that, the school is taken as a meeting space for children and a development space, where is possible to watch children's behavior in a group of their pairs and is also possible to interview them about the other spaces they experiment violence. This research achieved it identify some socio-cultural elements and communication elements presents in the process of objectification and attachment, process of the making of the social representation. It was a qualitative research, that pretend to approached the ways of children thinking in order to contribute to the study of this topic and having the hope to be able to contribute later on, in some solutions to the communicative process in the violence situations.

INTRODUCCIÓN

En un mundo en el que los medios de comunicación hacen posible que se conozcan todos los matices y tipos de violencia, y en los que es cada vez más común experimentarla en carne propia en alguna de sus manifestaciones, es preciso preguntarse ¿Qué es la violencia? ¿Cómo se aprende? ¿Cómo podríamos desaprenderla?

Interesados en aportar a la respuestas de estas preguntas algunos científicos sociales han comprendido que es un fenómeno que convoca a múltiples ciencias (economía, política, sociología, antropología...) ya que se presenta en múltiples escenarios (sociedad, familia, escuela...) y escalas (grupala, interpersonal, individual).

Este interés ha llevado a desarrollar investigaciones en cada uno de estos escenarios y niveles, en el caso particular de estudio se ha tomado la escuela, entendiendo que es un lugar en el que los niños y niñas convergen y ponen en escena lo que han aprendido en su proceso de socialización. Específicamente se han tenido en cuenta las voces de niños y niñas entre los 8 y 12 años de edad, teniendo como marco teórico la teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici.

En el presente documento se han desarrollado cinco capítulos que plantean los siguientes postulados. En el primer capítulo se plantea el problema central de la investigación, a saber descubrir la representación social de violencia que los niños y niñas han construido a partir de su relación con el entorno. En un segundo capítulo se hace un arqueo de investigaciones similares, encontrando que existe a nivel global un alto interés por las investigaciones de violencia en menores de edad. En el caso de Europa y Norte América la tendencia ha llevado a desarrollar complejos cuestionarios cuantitativos de rol, que permiten conocer los tipos de rol de los involucrados en una disputa. En el caso Latinoamericano resaltan las investigaciones cualitativas a nivel local y con estudios de caso y algunos intentos nacionales por llevar estadísticas referidas a la

violencia infantil. En Colombia resaltan a escala nacional las oficinas estatales del ICBF y el IDEP, mientras que a nivel local el trabajo está siendo adelantado por las universidades con enfoques metodológicos mixtos. En este campo se hace necesario adelantar investigaciones mancomunadas que permitan hacer comparaciones socio-económicas.

También en el segundo capítulo, se ha preparado un recorrido teórico por la teoría de las Representaciones Sociales, en especial el trabajo de Moscovici (1979) y de sus colaboradores para abonar a la comprensión de los elementos que la componen como el núcleo y sus funciones. La violencia como fenómeno fue analizada desde diversas posturas, para concluir desde la teoría del aprendizaje planteada por Bandura y Ribes (1975) que esta es socialmente construida y delimitada.

Con el objetivo de delimitar el recorrido a seguir, en un tercer capítulo se estableció la investigación socio-crítica como perspectiva de investigación, en la que la etnografía se presentó como metodología precisa para abordar los niños. La observación participante permitió romper el hielo y crear un ambiente de confianza con los sujetos de estudio. En un segundo momento se realizaron dos entrevistas semiestructuradas elaboradas desde los aportes de Piaget (1981) para asegurar que las respuestas correspondieran al pensamiento de los niños y no a la sugestión del investigador.

Una vez digitalizada, la información recolectada hizo posible presentar un cuarto capítulo en el que se condensan los resultados alcanzados. En un primer momento se describen los componentes de la representación encontrados: definición, origen, sentimientos, moral, prácticas, actitudes, elementos comunicativos y socio-culturales.

Para finalizar el documento y a manera de conclusiones se desarrolla un quinto capítulo en el que además de las conclusiones referidas a la teoría de la representación y a la representación de violencia en los niños, se encuentra una aproximación al concepto de violencia y una propuesta de intervención para generar cambios en la representación.



CAPÍTULO I

La violencia y su representación como problema de investigación

1.1 Planteamiento del Problema

Al investigar las representaciones sociales de violencia en los niños escolarizados se busca comprender la forma en que estos sujetos han podido conformar tales representaciones desde un determinado ambiente (la escuela), logrando construir a partir de sus interacciones sociales y con el medio, lo que es este fenómeno social.

Abordar la representación social de la violencia implica el intento de comprender la forma en que los niños producen el conocimiento, como inteligencia colectiva o esa epistemología del sentido común, para mostrar todo aquello que en la mente del niño tiene una conexión con la violencia, las situaciones en que se puede presentar y sus escenarios.

Sin embargo, es importante insistir en el contexto sociocultural en el que se desarrolló esta investigación, puesto que Colombia es un país con una larga historia de violencia, y esta convivencia con el conflicto condiciona de alguna manera las formas en que la sociedad asume las situaciones de violencia, incluyendo que en algunos, podría tal vez naturalizarla.

Por otro lado, algo más del 20% de la población colombiana se encuentra actualmente en la etapa de la infancia (DANE, 2005), los cuales van a ser muy pronto los adultos de la nación, y ellos están siendo socializados en un mundo donde la violencia es un elemento cotidiano, con el que se aprende a vivir y que pasa a ser parte de formas de comportamiento aceptadas y reproducidas.

La historia de Colombia viene experimentando grandes conflictos y situaciones de violencia. Por lo general, al referirse a la violencia en Colombia se toma como punto de partida los sucesos del 9 de abril de 1948, cuando después de la muerte del líder político Jorge Eliecer Gaitán se dieron una serie de revueltas campesinas. A partir de

este momento, se conforman las primeras guerrillas campesinas, que años más tarde se consolidarían como las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia FARC, como resultado de una crisis estructural del Estado que había descuidado la inversión en el sector agrícola y no estaba respondiendo a las necesidades de los campesinos.

A partir de la década del 50 la historia nacional se vio marcada por el surgimiento de grupos al margen de la ley, como las FARC y el Ejército de Liberación Nacional ELN, el Movimiento 19 de abril o M19 (años 80), las Autodefensas Unidas de Colombia AUC (años 90). En la actualidad las BACRIM (Bandas Criminales) y los grupos paramilitares, a la par de la guerrilla mantienen al país en un escenario de conflicto armado interno.

Estos procesos han generado desplazamientos forzados, poblaciones que migran del campo a la ciudad y pasan a engrosar los círculos de pobreza, a hacer parte de ciudades con altas cifras de desempleo y corrupción.

La realidad colombiana está marcada ante los ojos del mundo por una violencia que proviene de los grupos insurgentes y más recientemente de la lucha antidrogas; se han retomado estos datos para evidenciar la realidad nacional como contexto, pero no ese tipo de violencia la que se estudiará aquí, sino la violencia que viven los niños, en su grupo de iguales.

Estos grupos contribuyen a la formación de la personalidad y permiten a los niños reflejar lo aprendido en el hogar y la escuela, pero también desarrollar sus propios pensamientos y representaciones. La dinámica nacional no es ajena a los infantes puesto que ellos viven de primera mano la pobreza, el desplazamiento y las consecuencias que trae la violencia.

Estas y otras acepciones de la violencia se manejarán desde la perspectiva de los estudios sociológicos y psicológicos de la agresión, entendiendo que existen conductas deseadas e indeseadas alrededor de lo que se entiende por violencia, sin embargo, la violencia que nos ocupa es la que experimentan los niños en su entorno más inmediato.

San José de Cúcuta es un distrito especial, fronterizo y turístico que ha desarrollado sus actividades económicas principalmente en torno a actividades comerciales, sin llegar a generar industrias representativas que generen fuentes de empleo permanentes, lo que la deja a merced de las fluctuaciones del mercado. Esta debilidad en las industrias como fuentes de empleo ha significado que en los últimos años la ciudad viva su peor crisis económica, agravada por el deterioro de las relaciones políticas con Venezuela y la caída del precio del bolívar.

Durante el 2010, el gobierno exoneró a los comerciantes durante 6 meses del Impuesto al Valor Agregado IVA y mejoró las relaciones políticas binacionales, pero el debilitamiento de la economía se ha mantenido. En diciembre de 2013 el Bolívar Fuerte tenía un valor de 0.034 pesos colombianos, lo que ha llevado a la ciudad a tener altos índices de desempleo y al cierre de cientos de locales comerciales.

La ciudad afronta serios problemas de pobreza y miseria, tanto por la crisis económica reciente, como por las oleadas de población desplazada de todo el departamento. Sólo en 2007 (ORDICOP, 2007), la ciudad recibió más de 400 personas desplazadas por la violencia provenientes de los demás municipios, especialmente de Tibú y Ocaña. Estos son dos municipios ubicados al norte del departamento¹, Norte de

¹ Para facilitar la lectura del documento es preciso aclarar las diferencias en las denominaciones de las divisiones territoriales de Colombia y Venezuela, puesto que la investigación se desarrolla en zona de frontera. En Colombia la división territorial se ha hecho en Departamentos mientras que en Venezuela se denominan Estados, a su vez los departamentos se dividen en Municipios al igual que en Venezuela, sin embargo en Venezuela los municipios se dividen en parroquias y en algunos casos sus capitales

Santander, del cual Cúcuta es la capital, en la zona rural de los mismos, se mantienen fuertes enfrentamientos entre el Estado y las fuerzas al margen de la ley por el control del territorio, lo que ha llevado a catalogar la zona como “roja” debido a la situación de permanente combate. En algunos casos estas familias han sufrido múltiples desplazamientos primero del campo a ciudades intermedias y luego de éstas a las ciudades capitales.

Por otra parte, el Norte de Santander es el departamento con mayor número de víctimas de minas antipersona del país, y es Cúcuta la ciudad receptora, puesto que cuenta con un hospital de tercer nivel con la capacidad de atención a dichas víctimas.

Estas familias desplazadas llegan a vivir en las zonas periféricas, a invadir terrenos y a intentar insertarse en los programas de asistencia del Estado, las ayudas se brindan en un promedio de tres meses, y por lo general no todas las familias logran beneficiarse de estos subsidios.

Sus niños entran a hacer parte del sistema educativo donde no se cuenta con profesionales especializados para atender sus necesidades y deben insertarse a los mismos procesos de aprendizaje y tiempos académicos de sus compañeros de grupo, sin considerar que la vida les ha marcado una realidad muy distinta.

llevan un nombre distinto al del municipio. Para el caso colombiano los municipios han sido nombrados por su cabecera municipal. En cuanto a la división dentro de las ciudades en Colombia las ciudades están divididas en comunas y las comunas en barrios, que han sido valorados de acuerdo a su ubicación y cualidades socioeconómicas en razón a lo cual están catalogados de acuerdo a un nivel o estrato económico, siendo el uno el más bajo. En Venezuela las ciudades están divididas en parroquias que funcionan como unidades administrativas, y la palabra barrio tiene una connotación negativa. Esta aclaración es necesaria para evitar confusiones en cuanto al uso reiterativo de la palabra “barrio” en el contexto colombiano.

Y es aquí donde la escuela como agente de socialización se convierte en el lugar de encuentro para niños con diferentes necesidades cuyas historias de vida impactan a maestros que no están preparados para manejar casos de esta complejidad.

El sistema de educación colombiano, si bien figura en la constitución como gratuito, no lo es en la realidad; cada colegio cobra un precio por matrícula, y lo hace de acuerdo al estrato social en que este ubicado el estudiante.

Los estratos están definidos por el Plan de Ordenamiento Territorial, documento producido por el Departamento Nacional de Planeación DNP después de hacer un análisis de las condiciones de cada sector. Su cercanía o distancia con las zonas comerciales, el tipo de uso de la tierra (residencial, terrenos baldíos, comercial) y el nivel de ingreso promedio de sus habitantes, presenta el estrato socioeconómico de cada zona de la ciudad.

Otros factores considerados son las condiciones del contexto, por ejemplo, existencia de servicios públicos, el estado de las vías de acceso, los materiales de construcción de las viviendas.

Los niños de menores posibilidades económicas acceden a escuelas de su sector, y esta condición determina la calidad del servicio, puesto que de acuerdo al estrato serán los recursos con los que cuente la escuela.

El Estado envía recursos de acuerdo al número de estudiantes, pero los colegios ubicados en barrios de nivel socio-económico medio y alto optan por imponer altas matrículas para satisfacer todas aquellas necesidades que no logran cubrir con los recursos del Estado. Los colegios ubicados en barrios de nivel socio-económico bajo no pueden imponer matrículas a sus estudiantes porque su nivel económico no les permitiría acceder a la educación.

Alejándonos de la escuela y valorando la situación de violencia que viven los menores el Centro Especializado de Servicios para Adolescentes CESPA, que integra oficinas de: la policía, la fiscalía, el ICBF y una oficina psicológica, es una entidad del Estado encargada de atender las situaciones de violencia donde los menores de edad son los victimarios. En sus cifras se reporta un total de 288 menores en la ciudad, procesados por diversos delitos sólo en 2009, y de 439 en 2010, siendo el porte ilegal de armas el delito más común, seguido por el hurto calificado y agravado. Todo ello con menores entre los 14 y 18 años².

Tabla 1: Adolescentes acusados de violar la ley penal con su debido proceso

INDICADOR	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Número de adolescentes entre 14 y 17 acusados de violar la Ley Penal vinculados a procesos judiciales	189	199	216	921	1.381	1.235
Porcentaje de adolescentes entre 14 y 17 años infractores de la ley penal reincidentes	125	269	310	83	142	126
Número de adolescentes entre 14 y 17 años privados de libertad procesados conforme a la Ley	823	865	938	1.181	1.771	1.583

Fuente: Informe 2008 – 2010. Gobernación de Norte de Santander.

Para los menores que entran al sistema judicial, existe en Cúcuta la Asociación del Menor Rudesindo Soto, que contaba en febrero de 2010 con 128 jóvenes judicializados, 25 de ellos estaban reclusos por diversos delitos o infracciones y el resto se encontraban con libertad asistida, es decir, que asistían a la Institución en un número determinado de días para recibir atención psicológica, médica y el procedimiento terapéutico.

² Fuente de información: reporte interno solicitado vía entrevista. Este tipo de información no se encuentra disponible en publicaciones de difusión masiva, pero como ente público los funcionarios están obligados a brindar la información cuando los ciudadanos la solicitan de manera verbal o por escrito.

Según el Informe de gestión presentado por la Gobernación del Norte de Santander periodo 2008 – 2010, los niños, niñas y adolescentes infractores de la ley suman un total de 7.161 entre los años de 2005 a 2010 y 57,8 % de ellos ha ingresado al sistema judicial. Según el informe las condiciones sociales de pobreza y delincuencia hacen que los jóvenes sean reincidentes y por ello terminen siendo procesados.

En el caso de los menores de edad que son víctimas de la violencia el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF es el encargado de asistirlos y velar por el cumplimiento de sus derechos.

Tabla 2: Casos de violencia reportados por el ICBF EN 2010

DENUNCIA	NÚMERO CASOS
Abuso sexual	131
Maltrato Psicológico	55
Maltrato Físico	574
Negligencia	562
Maltrato por gestación	3
Explotación laboral	105
Mendicidad	7
Niño, niña o adolescente de la calle	23
Problemas DE CONDUCTA	29
Consumo sustancias psicoactivas	7
Total:	1.496

Fuente: ICBF, seccional Cúcuta.

En la presente investigación los menores sujetos de estudio, fueron veintisiete niños y niñas entre los ocho y doce años de edad que asisten a una escuela pública de estrato económico 2. Este corte de edad se realiza considerando los aportes de Piaget (1981) quien establece que los niños pasan por tres etapas y es alrededor de los 7 años cuando dejan de lado la etapa de la “figuración” y de proveer respuestas de su imaginación.

Los menores se encuentran en la etapa denominada “*infancia*” entendida por la UNICEF, como los niños y niñas entre los 7 y los 12 años de edad. Según el Censo de Población del 2005, en Colombia hay 4.295.913 niños y niñas entre 5-9 años y 4.339.046 niños y niñas entre 10-14 años que representan el 10.36% y el 10.46% (DANE, 2005) de población total del país respectivamente.

Estudiar la representación de violencia de los niños escolarizados parte de la hipótesis de que es esta una edad clave en la formación de la personalidad, en la que el niño tiene la posibilidad de fortalecer el “yo”, y de crear una identidad independiente de los lazos familiares, pero a su vez marcada por ellos. En la escuela el niño puede ser él mismo y en su relación de pares delimita los aspectos distintivos de su personalidad. Es un mundo complejo en el que se reproduce la estructura de la sociedad a pequeña escala, donde los “juegos de poder” entran en escena y de acuerdo a la forma en que el niño los afronte dependerá la posición que ocupe en dicho escenario.

1.2 Preguntas Directrices en esta Investigación

¿Cuáles son las representaciones sociales de violencia en los niños en edad escolar de la ciudad de San José de Cúcuta? Para lograr responder a la misma, se esbozaron otras inquietudes a lo largo de la investigación, tales como:

¿Qué es la violencia para los niños?, ¿Qué emociones les genera ser víctimas, agresores o espectadores de la violencia? ¿De dónde obtienen los niños la información para elaborar sus representaciones sobre violencia? ¿Qué actuaciones violentas presentan los niños ante sus iguales?

1.3 Objetivo General

Caracterizar las representaciones sociales de violencia de un grupo de niños en edad escolar de la ciudad de San José de Cúcuta, Colombia.

1.3.1 Objetivos Específicos

1. Identificar algunos elementos socioculturales y comunicacionales que podrían estar implicados en la generación de violencia en los niños. Estos elementos podrían encontrarse en las dimensiones de las representaciones, a saber: cognitiva, afectiva, valorativa y sus prácticas rutinarias o cotidianas a través de las cuales se pudiera expresar la violencia.
2. Describir las prácticas asociadas a la violencia y sus manifestaciones en un grupo de niños escolarizados.
3. Identificar la singularidad de los anteriores objetivos en el contexto de estudio elegido.

1.4 Justificación

En la actualidad son múltiples las instituciones a nivel internacional que se han creado para estudiar la violencia en la escuela, son de notar, los observatorios internacionales sobre este tema, como por ejemplo, los cientos de investigaciones adelantadas sobre el matoneo (bullying) en Estados Unidos, en especial por los casos de tiroteos en las escuelas que han tenido que vivir estas poblaciones.

Para el caso de Colombia, estos estudios son aún pocos y no cubren la totalidad del territorio nacional. En Bogotá, Enrique Chaux (2001) ha iniciado estudios sobre conflicto en grupo de iguales y el Ministerio de Educación creó en 1994, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP, encargado de realizar investigaciones en el sector educativo y de propender por el mejoramiento de la calidad de la educación, pero esta institución realiza sólo estudios en la ciudad capital, dejando de lado el resto del país.

Los otros intentos apuntan a recolectar información estadística sin considerar las percepciones, opiniones e ideas de los propios actores. Para el caso de la ciudad de Cúcuta, particularmente, a pesar de presentar una situación tan compleja, en sus Secretarías de Educación Municipal y Departamental, no se encuentran cifras ni referencias alrededor del problema, ya que de momento sus investigadores están interesados en el manejo y aplicación de las políticas públicas.

Por lo anteriormente expuesto, se podría afirmar que la presente investigación es pionera al aproximarse al estudio de esta dimensión de la violencia, como es el de la representación social y se constituye en un punto de partida por comprender las causas de las manifestaciones de violencia en los menores.

El estudio en curso parte de la premisa que se debe comprender las causas del problema y que la educación para la paz y la resolución del conflicto debe partir de un reconocimiento de la representación de la violencia y de los actos de violencia en el niño, para poder combatir sus bases estructurales.

Para llevar a cabo esta tarea, la investigación precisa encontrar sustento en la construcción de un marco teórico y metodológico que permita la comprensión de la violencia como un fenómeno que necesita urgentemente de investigación e intervención.



CAPÍTULO II

Teorizando sobre la representación y la violencia

2.1 Antecedentes

En las últimas décadas ha crecido el interés por comprender la violencia que se presenta en múltiples entornos, en especial la violencia que experimentan las poblaciones vulnerables, como las mujeres, los niños, los desplazados. En esta ocasión el interés de esta investigación ha girado alrededor de la violencia desde la mirada de niños y niñas entre los 8 y 12 años de edad, sin embargo para conocer las perspectivas mundiales se ha tomado un marco más amplio que incluye otros abordajes de la violencia y en otras edades.

Se ha hecho un arqueo de investigaciones consultadas con el ánimo de comprender los abordajes metodológicos, teóricos y principales resultados alcanzados por los investigadores de distintos contextos, iniciando este panorama por Europa, para seguir con Latinoamérica y finalmente Colombia.

2.1.1 Observatorios

En la actualidad casi todos los países de Occidente cuentan con un observatorio de violencia escolar y existen varios internacionales. Uno de los más importantes es el Observatorio Europeo de Violencia Escolar, creado en Francia en 1998, apoyado por otras instituciones europeas han logrado desarrollar diversas investigaciones sobre el fenómeno de la violencia en la escuela.

En Brasil en el año 2002 se creó el Observatorio de Violencias en las Escuelas, como parte del convenio entre la Universidad Católica de Brasilia y la UNESCO (Brasil). El grupo ha logrado determinar que los aspectos socioculturales inciden en la violencia que se presenta en las escuelas, problemas como el narcotráfico, las bandas criminales, la precariedad de las escuelas y la crisis económica hacen aún más compleja la situación (Castro Santander, 2007).

En Argentina en el año 2.004, el Ministerio de Educación de la Nación creó el Primer Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, que ha producido múltiples resultados sistematizando la información disponible y estableciendo instrumentos para medir la violencia, así como estrategias para educar los jóvenes.

A nivel de Latino América, se encuentra la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar, creada para compartir las experiencias e investigaciones sobre la escuela, integrada por la Universidad Iberoamericana de León (México), la Universidad de Costa Rica, la Universidad Católica de Chile y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), de Guadalajara, México. En su página web, se encuentra una interesante lista de investigaciones en toda América Latina, entre las que se incluyen las desarrolladas por Enrique Chaux en Bogotá y por el Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas.

En Venezuela, Roberto Briceño León, dirige el Observatorio Venezolano de Violencia, que surgió en el 2005 como iniciativa del Laboratorio de Ciencias Sociales (LACSO) para hacer seguimiento y monitoreo sobre la situación de violencia y la percepción de inseguridad de los venezolanos.

Este observatorio cuenta con el apoyo del Instituto de Ciencias Penales y Criminalísticas con sede en Caracas, además de alianzas estratégicas con entidades como: la Universidad del Zulia, la Dirección de Cultura de la Universidad de Oriente, la Universidad Católica, entre otras.

En la Universidad de Los Andes de Mérida, Venezuela, se encuentra el Grupo Interdisciplinario del Centro de Investigaciones en Ciencias Humanas, HUMANIC liderado por la Profesora Alejandrina Silva, quien en múltiples ocasiones ha presentado sus disertaciones sobre el tema de la violencia, en Silva (2006) afirma que existen tres formas de relacionarse con la violencia la primera desde la moral a la hora de condenar

los actos violentos de la sociedad, pero esto genera una ambigüedad con el segundo tipo de relación y es de legitimar la violencia en situaciones en que puede ser necesaria como una revolución, argumento que “se cae por su propio peso” en cuanto viola las libertades y derechos humanos, finalmente se encuentran los medios y la relación que establecer con la violencia al banalizarla y convertirla en objeto de entretenimiento, contribuyendo a la creación de miedos colectivos.

En el caso particular de Colombia, existen múltiples observatorios de violencia, y otros tantos de infancia y adolescencia, en su mayoría se ocupan o de la violencia en general, o de las políticas públicas de infancia y adolescencia. Tal es el caso del Observatorio de Infancia y Adolescencia de la Universidad Nacional que fue fundado en 1993, pero se ocupa solo del seguimiento de las políticas públicas de infancia.

Los casos que se registran de seguimiento de la temática específica son más bien resultado de la intención de algunas facultades de educación de universidades tales como la Universidad de Los Andes en Bogotá, que en repetidas ocasiones ha colaborado con el Ministerio de Educación para hacer levantamiento de información sobre la violencia en las escuelas, pero estas investigaciones no han sido publicadas por el ministerio si no de manera parcial por algunos colaboradores.

De manera general, el Informe de Derechos Humanos de la Personería de Bogotá, resume, sin mostrar mayores cifras, que en los colegios capitalinos los niños y jóvenes se enfrentan diariamente a amenazas, lesiones, homicidios, agresiones físicas, verbales, trata de personas, hurto, consumo de drogas y creación de pandillas. A lo que se suma las nuevas formas de matoneo como el uso de redes sociales virtuales.

Otro ejemplo es el de la Universidad Surcolombiana, en el Huila, que logró hacer una caracterización de la violencia en todo el departamento en 2004. Caso que se reseña

más adelante. También es posible referenciar experiencias de la Universidad de Antioquia publicadas en su revista Educación y Pedagogía.

En el caso puntual de Bogotá, son muchas las experiencias suscitadas alrededor de la temática, en especial a partir de 1994, cuando se crea el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP, como ente encargado de realizar investigaciones en las escuelas y de propender por el mejoramiento y la calidad educativa, sin embargo, este instituto solo produce cifras de la ciudad capital.

2.1.2 Investigaciones en el entorno europeo y australiano

Rutland (1998) en Inglaterra, buscó identificar la representación de los adolescentes sobre “Europa”, enmarcado en los procesos de consolidación de la Unión Europea y el desarrollo de la identidad nacional. Logró comprobar que las variables edad y clase social afectaban directamente la cantidad de conocimiento que los niños poseían sobre Europa y la Unión Europea. Y que los niños de clase media tenían una opinión menos favorable para la categoría Europeos que los niños de clase trabajadora, sin embargo, todos acordaban en que la Unión Europea era una organización para la promoción de la paz y prevención de la guerra, el mejoramiento de la calidad de vida y de la comunicación entre las naciones.

Para el caso australiano se destacan las investigaciones de Owens, L., Shute, R. & Slee, P. (2000) quienes abordan las agresiones indirectas entre las jóvenes adolescentes. Debe notarse que el grupo ha adelantado múltiples investigaciones en especial para encontrar diferencias de género en las formas de agresión, por eso el interés por las niñas y en caracterizar sus formas de violencia puesto que las agresiones físicas son más frecuentes en varones y de ellas ya se conoce un amplio repertorio y ocurrencia.

Los investigadores encontraron que las adolescentes realizan una agresión indirecta hacia sus pares por entretenimiento, crear rumores que le den emoción a la vida cotidiana de la escuela y en algunos casos como parte de los procesos de aceptación en los grupos populares. Y finalmente como deseo de herir al otro, evitando que esa persona obtenga algún reconocimiento social o logre consolidar relaciones personales cercanas.

Otra referencia europea, lo constituye la investigación en Francia y Escocia Emler, Ohana y Moscovici (1987) (En: Emler, N., Ohana, J. y Dickinson, J. 2003) estudiaron 183 niños y niñas entre los seis y doce años de edad pertenecientes a la clase media y clase trabajadora, a quienes se les realizaron entrevistas sobre la forma en que los maestros los evaluaban, la ayuda que recibían para hacer sus trabajos y como se debían cumplir las normas escolares.

Uno de sus principales resultados fue reconocer que alrededor de los once años los niños lograban reconocer la jerarquía de autoridad que existe en la escuela, y los deberes y derechos de los maestros como parte de un esquema en el que no se pueden infringir las normas a voluntad de los maestros.

Otras investigaciones sobre conceptos de autoridad se encuentran en Castorina, J. y Lenzi, A. (2002) así como otras investigaciones sobre el cambio conceptual aplicado al aprendizaje de las ciencias sociales. En general, se emplea el método de la entrevista clínica de Piaget logrando establecer dos categorías sobre la concepción de la autoridad en los niños, una minimalista en la que los niños perciben la autoridad desde alguien que compra la escuela, o los docentes pagan por su posición para poder mandar, y una maximalista en la que se concibe que las posiciones de poder en la escuela existen aún antes de los personajes particulares que las ejercen.

Es interesante resaltar que algunos capítulos reconocen el dilema de la complejidad de hacer una doble hermenéutica, al recolectar los datos por medio de entrevistas, y luego interpretarlos. Existe la posibilidad de no hacer el análisis de la realidad como tal sino de un dato construido por el investigador, dilema que Giddens (1993) resalta en Las nuevas reglas del método sociológico.

Siguiendo en el marco europeo, en el caso de España y Portugal resalta la abundancia de las investigaciones e instrumentos empleados para estudiar la violencia en grupos de iguales y en particular en la escuela. Se reseñara aquí algunas en el orden de ocurrencia.

Martínez Muñoz (2000) analizó en España las representaciones sociales de los adolescentes madrileños, en el marco del proyecto Formación de Formadores en la Prevención de la Violencia junto a niños/as, jóvenes y grupos sociales desfavorecidos en cinco países de la UE, patrocinada por la Plataforma de Organizaciones de Infancia. Su investigación aporta como resultado que las chicas tienen mayor facilidad para expresar sus emociones y suelen hacerlo con sus madres, sin embargo, al hablar con ellas omiten la información sobre riñas callejeras, sexo y drogas.

Por otra parte, el estudio muestra que durante la adolescencia los jóvenes se identifican más con el grupo de iguales, por lo que restan importancia a las relaciones familiares, y confían más en sus amigos para contarles sobre sus problemas. En el trato con los monitores, que son jóvenes algo mayores que ellos, es mucho mejor que el que tienen con sus educadores y con sus padres, a quienes ven como personas con las que no se puede hablar de los problemas. En la escuela, los profesores que menos se interesan por ellos o intentan conocerlos, son quienes reciben sus descargas de violencia, así como las figuras que representan menos poder, como el conserje. Otra forma de expresar su descontento es atacando los bienes inmuebles de la institución.

Otro caso Español de particular relevancia teórica y contextual, lo da el Centro Reina Sofía, dedicado a los estudios sobre violencia, en su libro *El laberinto de la violencia* (2004) recopila una serie de artículos sobre violencia.

En su desarrollo, se compila una amplia gama de teorías y estudios sobre el tema, en primer lugar por la definición de agresividad y violencia desde el manejo que se le ha dado en las teorías biológicas y ambientales, cruzando por los factores sociales y biosociales generadores de violencia, para pasar luego a los entornos en que se ha estudiado la misma y las conclusiones al respecto, manejando así: la familia, el trabajo, la escuela, la política, el deporte, la guerra y los medios de comunicación.

En una tercera parte, se presentan los estados de la investigación en cuanto al perfil de la víctima (niño, mujer, persona mayor, minoría), el perfil del agresor (doméstico, joven, delincuente, terrorista). Y cierra con el tratamiento del comportamiento violento y tramite penitenciario acorde a cada agresor, ya sea doméstico, sexual o psicopático.

Al tratar la violencia desde una mirada holística, el libro logra su cometido de ser un referente para los estudios sobre la misma, además de presentar toda la gama de posibilidades, escenarios, y actores que confluyen en el fenómeno de la violencia.

Se encuentran también investigaciones en adultos (Moya, J. y Meseguer, V. 2005) estudiaron las agresiones directas en una población española, tomando como muestra 107 sujetos (56 hombres y 51 mujeres) a través de un muestreo por bola de nieve. Los participantes llenaban un cuestionario que buscaba identificar la frecuencia y edad de uso de la violencia directa e indirecta para relacionar dichos datos por género. Encontraron que no existe diferencia de género en la agresión verbal e indirecta pero sí en la directa, donde aparece mayor número de agresiones en los varones.

Un amplio y extenso estudio sobre las representaciones de violencia de los menores se encuentra en Caurcel (2009), quien realizó como tesis doctoral el Estudio Evolutivo del maltrato entre iguales desde la percepción y el razonamiento socio moral de los implicados.

La investigación tuvo una muestra de 1237 preadolescentes y adolescentes de entre 11 y 16 años de España y Portugal, y buscó identificar la representación social de los menores sobre el maltrato, específicamente, la percepción, comprensión y concepción que tenían del mismo. En una segunda etapa, se establecieron algunas relaciones causales de la agresión, de la mano del perfil de los actores involucrados en el conflicto y las emociones y valores que agresores y víctimas asignaban al maltrato.

Para lograrlo, se aplicaron tres test internacionalmente reconocidos sobre el Bullying, tales como: el Test Bull-s Test de evaluación de agresividad entre escolares (Cerezo, 2000), el MESSY (Matson evaluation of social skills in youngsters) (Matson, Rotatori y Hesel, 1983) y el Scan Bullying (Almeida y Caurcel, 2005).

Además de los resultados ambicionados, esta investigación se constituye en una excelente guía para desarrollar estudios sobre maltrato escolar a gran escala, ya que los instrumentos que maneja han sido probados en múltiples ocasiones en España y Portugal, así como una fuente de consulta de primera mano ya que la revisión histórica es también exhaustiva y detallada.

Es de notar que algunos instrumentos de recolección de información se van validando en la medida en que son masivamente empleados y reproducidos por otros investigadores, así lo hacen Lucas, B., Pulido, R., Solbes, I. (2011) quienes lograron aplicar el test Participant-Role Questionnaire (Salmivalli et al. 1996) para identificar los roles en las situaciones de violencia, en 2.050 niños españoles entre los 8 y 13 años de edad, partiendo de la premisa que las situaciones de violencia se dan en grupo y por lo

tanto existen múltiples roles, en adición a la descripción de cada rol, se realiza la relación con la pertenencia a uno de los cinco estatus socio métricos.

Otro instrumento aplicado fue el Cuestionario Socio métrico para Niños (Díaz-Aguado, 1996) que permite evaluar la integración social de los estudiantes y la forma en que son percibidos por sus compañeros de aula, encontrando que se pueden presentar cinco roles diferentes a saber: popular, rechazado, aislado, controvertido y normal.

2.1.3 Investigaciones en América Latina

En el caso de América Latina, resalta la experiencia de Argentina, donde la Universidad de Buenos Aires se ha tomado la tarea de estudiar a profundidad la violencia en la escuela, un ejemplo de ello se encuentra en el libro titulado: Violencia escolar y climas sociales, publicado en 2008, teniendo por coordinadora a Ana Lía Kornblit.

La publicación es el resultado de varios años de trabajo del grupo de investigación de la Universidad de Buenos Aires, quienes toman como fuentes de información algunas de las respuestas al censo, así como otras técnicas de recolección de información demográfica que permiten comprender mejor el fenómeno de la violencia en las escuelas.

En el primer capítulo se muestran los antecedentes de ese tipo de estudios en Argentina, así como los encuentros generados para discutir la temática y las leyes que rigen el sistema educativo de la nación. En el segundo se muestran los resultados obtenidos de la primera etapa de su investigación en la que se tomaron los casos reportados en el censo sobre la tipología de violencia experimentada por los alumnos, allí logran establecer en qué regiones se presenta un mayor número de casos de violencia y cuál es la precepción de los actores hacia la misma.

En los siguientes capítulos del libro se procura abordar el tema desde causas más puntuales, buscando identificar su grado de correlación con las manifestaciones de violencia, tales como la homofobia, la discriminación de género, la intolerancia y la postura de las instituciones del estado que intervienen, como el caso de la policía.

Otro grupo investigador que resalta es el de México, en especial en la Universidad de Guadalajara, Rodríguez, T. y García, L. (2007) a propósito de las Representaciones sociales, preparan una compilación de artículos que permite conocer el recorrido teórico de las representaciones desde Durkheim hasta los enfoques cualitativos de las últimas décadas.

En el caso mexicano se resalta la experiencia de la Universidad Nacional Autónoma de México, en especial el trabajo adelantado por el Seminario Permanente de Cultura y Representaciones Sociales que en sus ponencias quincenales aborda el problema de la violencia desde las diferentes ciencias sociales. En el caso de la violencia vinculada al narcotráfico y la incidencia de el mismo en el ejercicio del poder fiscal en contraposición con el Estado mexicano, el seminario se propuso durante el 2013, analizar el problema de la violencia desde una visión global e integrada de las ciencias sociales, especialmente teniendo en cuenta la sociología, la antropología, la ciencia política y la psicología social.

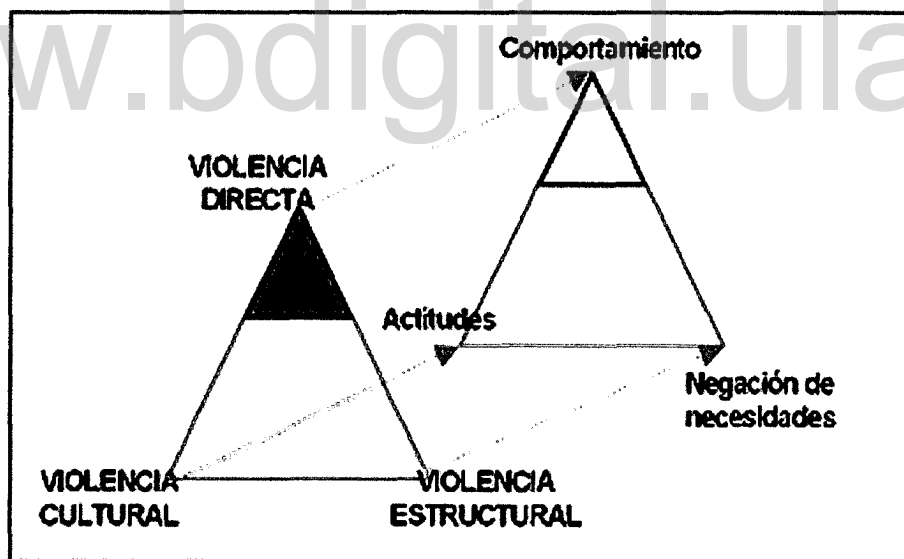
En este sentido, Giménez y Jiménez (2013) presentaron su análisis sobre la Violencia en México a la luz de las ciencias sociales, encontrando que es un tema estudiado desde la sociología por autores como Durkheim al estudiar la anomia, Max Weber al estudiar la autoridad ejercida legítimamente por el Estado, idea que es continuada por Norbert Elías (1970) en su análisis de la construcción de los Estados.

De su aproximación a la definición de violencia cabe resaltar que la misma tiene al menos dos acepciones una que implica el contacto físico y otra que no. Galtung

(2003) entiende la violencia como cualquier forma de desigualdad social que crea muertes y sufrimientos innecesarios, y propone el triángulo de la violencia. Allí diferencia la violencia directa, de la estructural y la cultural, en razón a que la violencia directa es visible (comportamiento, actos concretos), mientras las otras son invisibles (las estructuras sociales están dadas de tal forma que no permiten la satisfacción de las necesidades humanas y se legitiman la violencia estructural).

También encuentra que la violencia directa está relacionada o puede ser causada por la violencia estructural y cultural, al ser consecuencia del abuso de poder de los grupos de elite sobre los oprimidos, de la desigualdad social en el acceso a recursos, validado por una sociedad que ha sido socializada en esta cultura de desigualdad.

Ilustración 1: Triángulo de la violencia según Galtung



Fuente: Giménez y Jiménez (2013)

Para Giménez y Jiménez (2013) esta definición es bastante amplia y no implica el ejercicio de la fuerza física por lo que se queda corta en definir la violencia. Otro tipo de violencia que señala es la de género, entendida en la actualidad no solo como control físico o coercitivo sino también como poder simbólico (Bourdieu y Passeron, 2001).

También se retoman los aportes de Baudrillard (1978), quien siguiendo la línea de la violencia simbólica, analiza la guerra como espectáculo propiciado por los medios quienes involucran la sociedad en general en el fenómeno.

Respecto a otras definiciones de violencia que si impliquen el uso de la fuerza física Giménez y Jiménez retoman a Collins (2008) quien se aleja de los conceptos biológicos y define la violencia como “la aplicación de la fuerza física con la intención de lastimar o hacer daño”. Finalmente Giménez agrega que además de estos elementos simbólicos, físicos y verbales se debe considerar la violencia legítima o institucional.

En relación a esta acepción de la violencia Giménez y Jiménez retoman a Gramsci (1999), quien categoriza la violencia del Estado como violencia de resistencia y de gobernanza. En su concepción, la violencia se ha institucionalizado, gracias al consenso social y a la coerción, por lo que para estudiar la violencia hay que estudiar las relaciones entre violencia y consentimiento y entre poder y autoridad. En este mismo escenario resalta el poder económico y su impacto en las “nuevas guerras”, donde por intereses expansionistas se han librado batallas en pro de la apertura de mercados o creación de facilidades en los mismos, guerras financiadas por el mercado económico y por productos ilegales (drogas y armamentos).

Finalmente, Giménez y Jiménez (2013) proponen que la violencia no sea entendida de forma exclusiva desde alguno de estos campos (político, económico...) sino como una práctica distintiva interconectada con el campo de estudio de la sociología desde los diferentes escenarios en que se presenta (interpersonal, gobernanza, guerras con fines económicos), en este sentido debe crearse una sociología de la violencia que la estudie como un fenómeno continuo que se presenta en múltiples escenarios, formas y esferas, lo que retoma de Purkayastha (2009).

Para argumentar este abordaje interdisciplinar de la violencia explican que: la violencia interpersonal puede ser estudiada desde la criminología, pero el problema quedaría sin tocar aspectos como las nuevas guerras o las consecuencias de la violencia estructural de la gobernanza; en el caso de las nuevas guerras estas pueden ser intergrupales o interpersonales, y nacionales o internacionales por lo que los estudios de guerras desborda las fronteras de lo interpersonal y lo interestatal.

En resumen,

“la violencia interpersonal, las nuevas guerras y la violencia de la gobernanza genera prácticas y producen efectos que afectan todos los niveles de violencia en una sociedad. De este modo, la violencia se presenta como un campo particular, conectado con otros campos (economía, estado, sociedad civil) pero no reducible a éstos. De aquí la propuesta de desarrollar una sociología de la violencia que tome en serio todas las interconexiones señaladas, es decir, que estudie la violencia como un campo realmente autónomo, pero interconectado”. (Giménez y Jiménez 2013:19)

Otros ejemplos de prolífica producción en el campo de la violencia se encuentra en el Observatorio Ciudadano de la Seguridad Escolar OCSE, en su publicación “¿Qué cosa es esa llamada violencia?”, (2006), en la que se recogen algunas experiencias significativas de investigaciones sobre violencia tocando la violencia infantil, sexual, de género, escolar y la generada por las guerras y conflictos armados. Del texto se destacan los aportes de San Martín quien clasifica la violencia de acuerdo a la víctima. Así tenemos: violencia de género, infantil, contra adultos mayores. Según su escenario se clasifica en: violencia doméstica, escolar, cultural, en el lugar de trabajo, de conflictos armados y de calle. Según el victimario la clasifica como: violencia juvenil, violencia terrorista, psicopática, crimen organizado.

Jiménez Ornelas (2006) también hace un recorrido por la violencia en México, considerado uno de los países más violentos del mundo, recopilan investigaciones que abordan la problemática desde la visión del Estado y sus políticas para combatirla, para

concluir que el problema no ha sido abordado a profundidad por el Estado sino desde las concepciones de los funcionarios de turno y siguiendo políticas y modelos que no han tenido un impacto real en las comunidades interesadas. Jiménez (2005) también ha estudiado la violencia desde la delincuencia y su impacto en la percepción de seguridad de los ciudadanos, y en particular la delincuencia juvenil.

También en México, Velarde (2008) parte de la teoría de la mediación (Serrano, 1977) para analizar las representaciones en los niños y niñas entre los 9 y 12 años de edad. Se encontró que los medios de comunicación son fuente de estereotipos de héroe para los niños; estas ideas son empleadas para definir el rol masculino y femenino y para obtener un marco de referencia para tomar juicios de valor hacia los personajes que emplean en sus relatos.

En los niños de alto nivel económico Velarde (2008) halló un rechazo a la violencia y mayor número de juegos grupales, democráticos y constructivos. En los niños de bajo nivel económico se halló una tendencia a la agresividad y juegos violentos en parejas o grupos pequeños.

2.1.4 Investigaciones en Colombia

Se ha señalado en páginas anteriores que en Colombia existen tanto observatorios como institutos encargados de realizar investigaciones sobre la infancia y la violencia, sin embargo, existen pocas iniciativas conjuntas que permitan conocer el panorama nacional, para efectos estadísticos generales, el Departamento Nacional de Estadística DANE, permite contar con cifras socio económicas, y el Instituto Colombiano de Bienestar Familia ICBF con cifras de maltrato.

Al consultar las investigaciones realizadas entre 1985 y 1996 sobre el maltrato infantil (Mejía de Camargo, Sonia et al 1997) las mismas recopilan dichas experiencias,

logrando un total de 1046 referencias con más 900 autores, uno de los principales resultados de su análisis es que si bien existen numerosas investigaciones e intervenciones la atención a la infancia sigue presentando las mismas deficiencias.

También en Valenzuela Camacho, L.E. y Cifuentes, R.M. (2007) se encuentran en análisis 145 experiencias de investigación sobre violencia intrafamiliar y maltrato infantil realizadas por el ICBF en su estrategia de Observatorios de Infancia y Familia (OIF). Lo interesante de esta mirada, además de que es dirigida por el Estado, es la posibilidad de incidencia política de sus hallazgos, ya que en algunos casos son estudios conducidos para evaluar la pertinencia de los planes de intervención del ICBF y su impacto en programas como Madres sustitutas, Madres comunitarias, entre otros.

Por su parte, el Centro Nacional de Consultoría (1998) realizó una investigación a escala nacional en la que a través de una encuesta se logró identificar las creencias sobre el maltrato además de datos socio demográficos que permitieran un mayor análisis. Se encontró que el 92 % de los padres había sido víctima de maltrato en su infancia, en su mayoría por parte de la madre; se encontró que en la mayor parte de los casos la madre es la encargada de impartir los castigos, y el padre presenta cierta negligencia emocional.

Los padres también se presentan como maltratadores al enseñar a los niños a responder con violencia ante los ataques y confrontaciones. Los adolescentes se presentan como víctimas de la violencia y al menos en un 20% no existe comunicación del joven con el padre biológico. En estos maltratos a los menores, no solo se presentan casos de violencia física, también de negligencia, maltrato emocional, explotación laboral y abuso sexual.

Todos estos factores se ven agudizados por un sistema educativo débil en la atención, cuidado y garantía de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, y un

entorno conflictivo, con grandes problemas de pobreza, pérdida de valores, desintegración familiar, y consumo de sustancias psicoactivas.

Estas serían algunas de las iniciativas a escala nacional. En pequeña escala se encuentran múltiples investigaciones como iniciativa de investigadores adscritos a diversos grupos universitarios con el interés común de comprender la violencia que observan y experimentan los menores, algunas de ellas se han organizado a continuación de acuerdo a su orden de ocurrencia.

Otálora de Segura, M. C., y Ramírez de Salamanca A. L. (1993) abordaron el estudio de la violencia intrafamiliar con el objetivo de proponer un modelo comunicativo para apuntar a la resolución de conflictos en el hogar, en esta investigación participaron 147 personas, entre adultos, niños en edad escolar y preescolar pertenecientes a tres barrios de estratos bajos de Bogotá vinculados al programa de *Madres Comunitarias* del ICBF. Para estudiar la violencia intrafamiliar aplicaron socio dramas y entrevistas. Más que analizar situaciones específicas se buscaban soluciones y alternativas concertadas entre los actores para resolver los problemas de violencia.

Oviedo Córdoba, M., Delgado de Jiménez, M.C., (1999) tomaron como muestra 165 niños y niñas maltratados y no maltratados, residentes entre los estratos uno y cuatro, que asistían tanto a instituciones públicas como privadas procurando identificar el tipo de maltrato y las prácticas que se relacionaban con el mismo a partir de las expresiones de los actores. La observación y contacto directo con los niños por un largo periodo de tiempo permitió ganar la confianza de los menores, y concluir que para niños y niñas el maltrato significaba “golpear, gritar y regañar”, establecidos estos como formas de castigo empleadas para su educación por parte de los padres. Estos maltratos generan en ellos sentimientos de tristeza, rabia, rencor. En general el hogar fue el lugar

en el que se encontraron evidencias del maltrato como una conducta indeseada por los hijos.

Más adelante Oviedo Córdoba, M., Bonilla Baquero, C. (2004) realizaron una revisión documental y encontraron que son pocos o casi inexistentes los trabajos sobre representaciones de los niños, que tengan en cuenta la voz propia de los actores, y la forma en que interpretan la realidad. Para dar solución a ello, el programa de psicología de la Universidad Sur Colombiana abordó la tarea de investigar las representaciones de violencia y conflicto de niños y niñas entre los 7 y 10 años de edad de todo el departamento, tomando como herramientas la descripción demográfica (tipología familiar, el tipo de unión entre los padres, edad y ocupación de los padres, su nivel de escolaridad y algunas condiciones socioeconómicas generales de su vivienda).

Esta investigación tomó en cuenta niños escolarizados y no escolarizados. Las herramientas empleadas para desarrollar el estudio fueron: talleres lúdicos, de dibujo, proyección y socialización para conocer las representaciones y la entrevista a profundidad.

Maldonado, L. et al. (1998) realizaron un estudio que involucró familias desplazadas y no desplazadas de 14 diferentes municipios ubicados en cuatro departamentos, se buscaba comprender las dinámicas propias de una comunidad que ha sufrido el desplazamiento y el conflicto armado. Se trabajó el concepto de red familiar desde los niños y niñas preguntado sobre su vida como víctimas del conflicto. Para su desarrollo se emplearon historias de vida, mapas cognitivos y flujo-gramas, finalmente se logra una vez recolectada la perspectiva de los actores, proponer al ICBF y al Estado una serie de políticas públicas para brindar y asegurar el cumplimiento de los derechos de los menores.

Alvarado, S., Ospina H., Vasco E. (2001) En busca de realizar una propuesta para la formación en paz, trabajaron con grupos de niñas y niños de seis municipios de

cinco departamentos del país, proyecto que se adelantó entre 1998 y 2001, el estudio abordó las concepciones de los niños que residen en comunidades con altos índices de violencia, y lo hace desde la perspectiva teórica de la socialización política, entendida esta como la forma en que se aprenden las conductas y normas socialmente aceptadas, no de manera reproductiva sino reflexiva. En su investigación participaron 375 niños y niñas de cuarto grado entre 10 y 12 años, a través de cuestionario, cuentos y dibujos, se logró reconocer las concepciones de los niños alrededor de la muerte/violencia y vida/paz.

Hoyos, O. et al. (2004). Estos autores aplicaron el test Scan-Bullying (Almedia, Del Barrio, Márquez, Gutiérrez & Van der Meulen, 2001) para identificar la representación del maltrato entre iguales, a través de una entrevista clínica piagetiana semi-estructurada, realizada a 80 niños y niñas escolarizados de 9, 11 y 13 años, de nivel socioeconómico alto y bajo, encontrando en el nivel económico bajo mayor tolerancia al bullying, lo que coincide con Velarde (2008).

Hernández, et al. (2006) estudiaron las representaciones sociales de interrelaciones familiares de escolares con estudiantes entre los 10 y 12 años de edad y sus familias (44 en total) se buscó la relación entre la interacción familiar y las agresiones que ocurren en la escuela, a partir de las representaciones sociales de la vida familiar.

Los investigadores pudieron concluir que los principales factores generadores de violencia son: el pertenecer a familias reconstituidas, donde hay dificultades para establecer los roles de poder entre los nuevos padres y sus hijos; los estilos de comunicación autoritaria y represiva o en la mayoría de los casos simplemente ausente. Otro factor es el poco tiempo que dedican los padres a sus hijos.

Amar, J. et al. (2006) Con la intención de construir la representación social de pobreza, desigualdad social y movilidad económica, se tomó una muestra de 50 jóvenes entre los 19 y 24 años de edad, provenientes de diversos niveles económicos. Encontrando según su escala de medición sobre el nivel de desarrollo cognitivo sobre movilidad social, que solo el 10% de los jóvenes se ubica en el nivel IV que sería el correspondiente a su edad, lo que indica que hay una escasa y rudimentaria comprensión del mundo económico y social por la mayor parte de los jóvenes analizados.

Piedrahita, L., Martínez, D., Vinazco, E. (2007) estudiaron el significado de la violencia en 60 niños, con edades entre los 6 y 12 años de un colegio oficial de Cali, durante el 2005, en su investigación se puede ver una amplia descripción tanto del entorno desde la mirada de los niños, como de las situaciones de violencia que han vivido en el hogar, el barrio, la escuela, y las emociones que estos episodios les han despertado.

En el estudio de jóvenes adultos se encuentra a Molinares, C., Valega, S. (2008) quienes tomaron una muestra de 116 estudiantes de segundo a noveno semestre, escogidos aleatoriamente, después de haber definido una muestra representativa por cada programa académico de una universidad privada. El instrumento fue una entrevista elaborada a partir del Scan Bullying (Almeida, et al., 2001). Encontraron que en las universidades se viven situaciones de bullying similares a las que ocurren en la escuela, un 93 % de los encuestados se consideró en el rol de testigo, el 15 % se reconoce como agresores, y el 9 % como víctimas, una gran diferencia con relación a los estudios escolares se encontró en que las manifestaciones de violencia física directa son pocas, mientras que las de violencia indirecta son las más comunes, la primera de ellas poner apodos, y hablar mal de las personas.

González, L., Barrero, D. (2008), en este trabajo se buscó reconstruir las representaciones sociales de los preadolescentes contando con 13 niños y niñas entre los

10 y 12 años, lograron describir las ideas, emociones y practicas relacionadas con el maltrato infantil, encontrando que los niños reconocen a los adultos como los principales victimarios en el maltrato, y a los medios de comunicación como fuente de información de temáticas relacionadas con la violencia.

Un ejemplo de una exhaustiva, pero interesante descripción de categorías de la violencia grupal se encuentra en Chaux (2001), su trabajo de tesis doctoral titulado: *Peer conflicts in a violent enviroment: strategies, emotions, reconciliatios, and third parties in conflicts among Colombbian children and early adolescents*.

La investigación se desarrolló en Bogotá recolectando historias de jóvenes que habían vivido situaciones de violencia escolar, y hacían parte de colegios públicos de la ciudad, sus edades oscilaron entre los 8 y 14 años. Entre sus principales resultados se encuentra la caracterización de las estrategias de evasión del conflicto entre las que se destaca el escape (45 %) y el no responder a la agresión (22 %). Es de notar que su investigación aborda el tema de las emociones generadas en víctimas y victimarios por las situaciones de violencia, así como el rol que juegan los terceros en la solución o intensificación de las situaciones de matoneo.

Chaux logró establecer la tipología de las temáticas de los conflictos (abuso, poder, propiedad, relaciones, intrafamiliares), la tipología de las estrategias empleadas en dichos conflictos (evitación, forcejeo, integración, obediencia), la tipología de las reconciliaciones después del conflicto (explícita, implícita, promovida por otros, ninguna). Y finalmente las correlaciones de los conflictos de acuerdo a edad y género, emociones presentadas durante las diferentes etapas del conflicto y los roles asumidos por los terceros involucrados en el conflicto.

Más adelante Heinsohn, R.; Chaux, E. y Molano A. (2010) investigaron la violencia que se presentaba en un colegio masculino, en la que buscaron el significado

que los actores le otorgaban a la intimidación, sus creencias, percepciones, emociones, causas y consecuencias. El interés por la violencia masculina se da para aclarar las diferencias en la violencia de acuerdo al género, en este caso se trabajó con estudiantes de entre 11 y 17 años, de un colegio de nivel económico alto de la ciudad de Bogotá. En un primer momento los investigadores aplicaron una encuesta para identificar víctimas y victimarios, y luego realizaron entrevistas a profundidad a los 15 jóvenes seleccionados, procurando cubrir los diferentes grados académicos.

En sus resultados, lograron caracterizar a él intimidado y el intimidador desde la mirada de su oponente y la suya propia, además de establecer que la red de apoyo de los intimidados se encuentra en los amigos fuera de la escuela, ya que los que están dentro de la escuela se alejan en los momentos de confrontación para evitar ser también intimidados. Estos roles no son permanentes, pueden cambiar de acuerdo a las situaciones sociales, la posición de los individuos en la escala social interna de la escuela, o su deseo de cambiar de rol de acuerdo a sus experiencias.

Una explicación que los intimidadores dan a sus acciones es que los intimidados incurren en conductas poco aceptadas por el grupo, por su parte tanto intimidadores como intimidados, consideran que los actos de agresión se realizan por diversión del intimidador, por mantener su posición en el grupo, por hacerse notar, o como consecuencia de ser una víctima, pero la causa central se halla en el mantenimiento y demostración pública del poder del intimidador.

Otro fenómeno que ocurre entre ellos es el de escalamiento de los ataques: este puede ser rápido (aumento de grado, número de intimidadores en un corto periodo de tiempo), o lento. Depende por lo general de la actitud del intimidado, delatar o buscar ayuda de los adultos puede ser un acelerador del proceso. A su vez, los intimidados se convierten en victimarios con los nuevos estudiantes, en busca de la aceptación social y de reenfocar la atención hacia una nueva víctima.

El tema de las emociones generadas, reveló que a los jóvenes les costaba trabajo definir lo que sentían, sin embargo, los intimidados coincidieron en: rabia, rencor y tristeza. Es de notar que los intimidados no consideraron que nada bueno provenga de las agresiones, sin embargo los intimidadores creen que el lado positivo se encuentra en que las víctimas refuerzan sus relaciones con sus padres, se enfocan en el estudio, aprenden a no dar importancia a lo que los demás piensen de ellos y se vuelven personas persistentes.

En cuando a proponer soluciones al problema de la intimidación en la escuela, los jóvenes no creen que este problema desaparezca, algunos identifican la respuesta agresiva como una forma de detener al agresor, pero que de allí no viene nada bueno, otros creen que padres y docentes deben intervenir, pero esta solución es temporal puesto que por el castigo impuesto al agresor, es probable que vuelva a atacar en venganza, pocos estudiantes mencionaron el cambio de actitud en los intimidadores como una solución a la problemática. El aporte de esta investigación se centra en abonar el terreno en la comprensión de la problemática desde la perspectiva de sus autores, sin embargo al no ser este un colegio típico, sus resultados no son generalizables.

2.1.5 A manera de conclusión

En general, se puede apreciar que en la mayoría de las investigaciones encontradas, se abordan aisladamente las concepciones de la violencia, la caracterización de roles de los sujetos alrededor de los actos de violencia, así como sus sentimientos hacia los mismos (estos son componentes de lo que se entiende en psicología social por representación social), pero las investigaciones se quedan cortas en la construcción integral de la misma y escasamente se emprende frontalmente el estudio de la representación social. Un estudio integral de la violencia exige además incorporar los elementos socioculturales (el mito, las creencias, los significados, el papel de la

sociedad en su elaboración) que complementarían las dimensiones humanas y darían luces sobre la violencia como fenómeno en las primeras etapas de la vida.

Otra característica general está en un interés en integrar las herramientas de medición cuantitativas con las cualitativas, puesto que aún se emplean test de personalidad a la par de entrevistas y observación para complementar los estudios. Esta tendencia al abordaje métrico de las actitudes y su incidencia habla de cierta inclinación hacia lo cuantitativo como forma de asegurar la validez y confiabilidad de los estudios.

Del campo de investigación en Colombia frente a la violencia y los niños es importante reconocer las iniciativas por parte del Estado de llevar un registro de casos y su tipología así como la asistencia brindada por el ICFB. Desde este arqueo es posible identificar que existen factores de riesgo que hacen a los niños más propensos a tener actitudes violentas, estos serían: que su hogar sea monoparental, hogar con padres emocionalmente negligentes, padres que hayan sido víctimas de violencia infantil, padres con un estilo de comunicación autoritaria o provenir de un hogar con bajos recursos económicos.

Una diferencia teórica encontrada en los antecedentes consultados es el abordaje de la representación desde la teoría de Delval (2008) quien se distancia de Moscovici en cuanto se ubica en la escuela piagetiana, ya que para Delval se debe dar mayor relevancia a los conflictos que generan la transformación de la representación en la mente del niño y critica de Moscovici su poca preocupación por abordar el problema desde la psicología del desarrollo y dar mayor énfasis a la influencia del grupo en la formación de la representación.

Finalmente es de considerar el carácter descriptivo de las investigaciones que suelen quedarse en mostrar ampliamente las pruebas lingüísticas de las concepciones de sus sujetos de estudio, pero no incursionan en la búsqueda de causas de las acciones

violentas o posibles soluciones, quizás allí se encuentra aún un campo en construcción para los estudiosos de la psicología social y la pedagogía.

2.2 Teorizando sobre Violencia y Representación

Para caracterizar la representación de violencia en los niños escolarizados, es necesario construir teóricamente diversos tópicos. Con esto en mente en esta sección de la investigación se abordaran las siguientes temáticas. En primer lugar, se encontrará una aclaración metodológica y teórica sobre las corrientes propias de la psicología social, la aclaración es pertinente para comprender que en el presente estudio se asume una postura constructivista de los procesos que implica la representación social y por tanto, los demás conceptos que se abarquen tienen un carácter complementario a esta postura, pero no central.

En un segundo momento, se aborda la teoría de las representaciones sociales, propuesta por Moscovici (1979), para definir el concepto y sus dimensiones, el carácter social de la representación y algunas críticas metodológicas y teóricas tomando aportes de Jung (1997) y Baudrillard (1978) para precisar la discusión.

Para continuar, se desarrollan algunas bases metodológicas del trabajo de Piaget (1974, 1981) con los niños como “sujetos” de estudio. También con el ánimo de entender los procesos de desarrollo en los niños, se retoma a Kohlberg (1992) y su interpretación de desarrollo moral como teoría complementaria a la hora de interpretar el componente axiológico de la representación. Seguidamente, se encuentra un abordaje a la “violencia” como objeto de estudio de la psicología social, tomando definiciones de Skinner (1969), Fromm (1966) y Bandura y Ribes (1975) y a algunas causas planteadas en Torres (2007). El objetivo de este recorrido es conocer las explicaciones teóricas que se han dado a este fenómeno y concluir sobre la forma en que se entiende “la violencia” en el presente estudio.

Finalmente, se plantea los elementos socioculturales, haciendo un breve recorrido por la definición de cultura, para llegar a Canclini (1997) y su visión integradora de producción cultural, sentido y consumo, propios de la sociedad actual.

2.2.1 Una aclaración previa

Se ha mencionado en los párrafos precedentes varios teóricos de la psicología que se ubican en diferentes posturas con relación a la forma en que comprenden el desarrollo cognitivo del individuo, por lo que se hace necesario delimitar los aportes de cada uno de ellos y la forma en que se emplearán para cumplir con los objetivos de la investigación en curso.

Delval (2008: 464) realiza una diferenciación en la forma en que Bandura, Moscovici, Piaget, Vygotsky y la teoría del conflicto socio cognitivo han explicado cómo el niño adquiere el conocimiento y sus conductas, comprendiendo que Bandura lo hace desde la escuela del aprendizaje social (para la cual las conductas son aprendidas por modelamiento, refuerzo y castigo); que Moscovici parte de las ideas de Durkheim y considera que el niño produce las representaciones en su interacción con el entorno social y por lo tanto, él mismo determina el contenido de la representación.

Para el caso de Vygotsky (En Delval, 2008: 465) los procesos de desarrollo individual están ligados a los procesos sociales, y el niño desarrolla sus procesos internos a la par del aprendizaje del mundo social. Piaget propone que el niño posee unas capacidades que interactúan con la realidad y por lo tanto el conocimiento no es una copia de la realidad sino una construcción del sujeto que se reorganiza en la medida en que los conflictos externos le obliguen a reconfigurar sus aprendizajes. Finalmente la teoría del conflicto socio cognitivo heredera de la tradición de Vygotsky y Piaget,

propone que los conflictos que hacen que los individuos transformen sus representaciones se dan tanto en su interior como en el contexto en el que habitan.

Como puede verse estos autores dan mayor importancia a los procesos cognitivos individuales, y critican el valor que la teoría de las representaciones da al grupo social como entorno que determina el contenido de la representación. Son este tipo de diferencias las que hacen que algunos teóricos sean detractores de las propuestas de Moscovici, en su defensa Emler, N., Ohana, J. y Dickinson, J. (2003) afirman que:

“La teoría de las representaciones sociales... postula que todo conocimiento se construye y se sostiene socialmente. Considera al conocimiento un fenómeno social y no una propiedad de los individuos y afirma que el conocimiento, más que residir en las cabezas de los individuos, se manifiesta en la comunicación social. El desarrollo del conocimiento en el niño es un proceso de socialización a través del cual se lo introduce en maneras de pensar y comprender que son habituales en su sociedad.” (p. 70)

Mientras otros autores dan mayor relevancia al ámbito individual en busca de mostrar cómo se construye la representación, Moscovici da mayor importancia al grupo, en cuanto la representación cobra cierta independencia de los individuos. Para hacer una comparación Emler, N., Ohana, J. y Dickinson, J. (2003) señalan las diferencias entre la definición piagetiana de la inteligencia (resolución de problemas individuales) y la postura de las representaciones sociales de Moscovici.

“La teoría de las representaciones sociales plantea tres diferencias en este aspecto. En primer lugar, la resolución de problemas no es solamente una actividad individual, sino que también es una actividad grupal. En segundo lugar, las soluciones se conservan en la memoria colectiva del grupo. Cada individuo no debe comenzar a resolver desde el inicio cada problema de la naturaleza y la sociedad. En tercer lugar, hay pocos problemas, ya sean naturales o sociales, que tengan una sola respuesta racional adecuada

y que por lo tanto queden resueltos de una manera decisiva y única. (Billing, 1987)” (p. 71)

El énfasis se encuentra en la independencia que adquieren las representaciones de los individuos, lo que recuerda la característica de las representaciones colectivas de Durkheim de ser externas y por tanto autónomas una vez son asumidas por la sociedad.

Para Moscovici (1996) aun cuando todas estas posturas han tomado múltiples caminos, todas poseen un origen común y la búsqueda de ese origen ha llevado a realizar análisis antropológicos de la psicología, lo que le ha permitido solidificarse teóricamente; a propósito del centenario del nacimiento de Piaget y Vygotsky, Moscovici analizó las raíces de la representación y encontró que ambos fueron influenciados por las posturas de Levy Bruhl “trató de demostrar que las representaciones sociales son racionales al parecer de los miembros de una cultura. Sin embargo, no es necesario que lo sean en el mismo sentido, o según la misma lógica, para otra cultura” (p. 97).

Del mismo autor resalta uno de los postulados de las ciencias humanas y es que “lo que es absurdo para nosotros no lo es necesariamente para otros” (p. 99), postulado que ayuda a afianzar su creencia en que más allá de debatir diferencias teóricas sería necesario encontrar los postulados que permanecen en las diversas posturas como bases para comprender el pensamiento social.

Más adelante en su disertación Moscovici busca puntos comunes para comprender la formación de la representación en el niño,

“Según Piaget, los escritos de Durkheim aportan evidencias de que el niño se encuentra alienado en una sociedad gerontocrática. El hecho es que el egocentrismo se encuentra a mitad de camino entre el pensamiento autista y el socializado. En el egocentrismo, el niño no puede captar el punto de vista del otro. Precisamente porque el niño está

centrado en sí mismo, tal como el primitivo está centrado en su grupo, tiene sólo una visión parcial y de corto plazo de la sociedad, que, de todos modos, no afecta la tendencia general de su razonamiento. Si uno acepta que la sociedad gerontocrática, tal como subrayaba Piaget, afecta el juicio del niño, también podría decirse que el niño es suprasociocéntrico. En estas circunstancias, cuando una persona está totalmente subordinada a su familia, a la iglesia, a la comunidad, es incapaz de pensar en sí mismo sin pensar al mismo tiempo en su familia, su iglesia y su comunidad. Esto es aplicable tanto a los niños como a los adultos y aporta a Piaget el modelo para toda su concepción de la participación". (Moscovici, 1996:103)

Podría ampliarse el texto diciendo que aporta también a Moscovici su postura para defender la influencia del entorno en la formación de la representación en el individuo, en este caso retomando el concepto de egocentrismo de Piaget, Moscovici concluye que el niño puede estar alienado en cuanto percibe del mundo aquello que los adultos le permiten ver y construye su representación con aquello que apropia del entorno y de las experiencias que va obteniendo.

Desde esta perspectiva, Moscovici finaliza su artículo retomando a Fleck (1986) quien consideró a Durkheim y a Levy Bruhl como los referentes teóricos de Piaget y Vygotsky, así mismo Moscovici considera a estos últimos las bases para el desarrollo de la teoría actual de las representaciones sociales.

Esta disertación inicial se hace con la intención de aclarar que las bases teóricas de la investigación en curso toman apartes de diversos teóricos que muchos críticos han considerado opuestos, pero que se han extraído desde diversas miradas. En un primer momento y como marco general la teoría de Moscovici se ha tomado para comprender la forma en que se construye el pensamiento social. Mientras que los postulados de Piaget se toman por sus logros metodológicos para abordar la mentalidad infantil. Finalmente el análisis de Bandura, permite tener luces sobre los abordajes que desde la psicología se han hecho al estudio de la violencia.

2.2.2 ¿Qué se entiende por representaciones sociales?

El concepto de representación social emerge de la psicología social y tiene sus raíces en las propuestas de diversos autores entre las que se cuentan las representaciones colectivas de Durkheim, el interaccionismo simbólico de Mead y los postulados de la etnopsicología de Wundt.

La noción de “representaciones sociales” pertenece a Serge Moscovici (*El psicoanálisis, su imagen y su público*, 1979) quien diferencia el concepto de las “representaciones colectivas” que Emile Durkheim expuso en su obra *Las formas elementales de la vida religiosa* (2003). Moscovici y su grupo de investigación logran difundir la temática en Francia gracias al Doctorado en Psicología Social que el autor dirigía.

En su delimitación, Moscovici aclara que el lenguaje juega un papel esencial a la hora de develar las representaciones, ya que es a través de él que se pueden comunicar y reconstruir permanentemente los símbolos y sus significados. Para entrar en el tema de estudio, se puede tomar la definición de Moscovici a propósito de las representaciones sociales:

“Son una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos... La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, y liberan los poderes de su imaginación” (1979, p. 17-18).

Se define simultáneamente como conjunto de conocimientos y como proceso, la representación implica un proceso para ser construida y en este procedimiento cognitivo se logra anclar la información del entorno para finalmente expresarla como un nuevo

objeto. A partir de estas teorías de sentido común, el sujeto puede tomar las decisiones de la vida cotidiana, los juicios de valor, las inclinaciones.

En esta mirada de la representación, Moscovici adopta el calificativo “social” a diferencia de colectivo, esto ha causado discusiones que el mismo autor disuelve,

“La mayor parte del tiempo estos términos se usan como sinónimos. Yo prefiero usar únicamente <<social>> porque me parece que, en la época moderna, una creencia cultural o un ritual se encuentran secularizados e insertados en la sociedad. Se trata de una sociedad en la cual las conversaciones y las comunicaciones entre los individuos se tornan más importantes que en las sociedades tradicionales. Podría ser que algunos aspectos de las representaciones fuesen más colectivos, pero no trataré aquí otras implicaciones posibles ni su historia. Si uno intenta prestar mucha atención a la mezcla entre el fenómeno social, el biológico y el cultural corre el riesgo de olvidar que nuestros problemas son primordialmente sociales: problemas de poder, de libertad, etcétera”. (Moscovici, S. y Marková, I. 2003:142)

El énfasis en lo social está enraizado en el proceso que constituye la representación teniendo las interacciones sociales como fuente de información y marco normativo. La formación de la representación inicia cuando las personas *perciben* la existencia del objeto, hecho o fenómeno. Luego de notar su existencia se da el *conocimiento* del objeto, es decir la búsqueda de información al respecto, para finalmente poder emitir un *concepto*.

Este proceso es individual en cuanto cada sujeto debe realizarlo por sí mismo, pero es también social puesto que de su entorno (condiciones demográficas, económicas, instituciones, relaciones de producción en las que está inmerso, fuentes de información, etc.), dependerá la re-presentación que se haga del objeto.

Moscovici (1979) ha denominado este proceso como de objetivación y anclaje,

“Como se sabe, la objetivación lleva a hacer real un esquema conceptual, a duplicar una imagen con una contrapartida material. El resultado, en primer lugar, tiene una instancia cognoscitiva: la provisión de índices y de significantes que una persona recibe, emite y trama en el ciclo de las infra comunicaciones, puede ser superabundante. Para reducir la separación entre masa de palabras que circulan y los objetos que las acompañan, como no se podría hablar de “nada”, los “signos lingüísticos” se enganchan a “estructuras materiales” (se trata de acoplar la palabra cosa). Este camino es tanto más indispensable porque el lenguaje —especialmente el lenguaje científico— supone una serie de convenciones que determinan su adecuación a lo real” (p. 75)

A su vez los procesos de objetivación y anclaje tiene sus etapas, en la objetivación primero se debe naturalizar el objeto, es decir llevar los elementos que se han tomado de él al plano cognitivo, para clasificarlos en las estructuras mentales preexistentes.

“Naturalizar, clasificar, son dos operaciones esenciales de la objetivación. Una convierte en real al símbolo, la otra da a la realidad un aspecto simbólico. Una enriquece la gama de seres atribuidos a la persona (y en este sentido se puede decir que las imágenes participan en nuestro desarrollo), la otra separa algunos de estos seres de sus atributos para poder conservarlos en un cuadro general de acuerdo con el sistema de referencia que la sociedad instituye”. (Moscovici, 1979:77)

En este proceso, el conocimiento que se obtenga es clave para la conceptualización del objeto, ya que de allí, el sujeto tomará una actitud frente al objeto. Es decir, la representación termina constituyéndose, por lo *cognitivo*, como conjunto de conocimientos sobre el objeto (información que depende del campo), lo *afectivo* y *axiológico*, como postura del sujeto hacia el objeto de conocimiento, y esto se traduce en *prácticas* concretas, que serán la manifestación visible de la representación. Estas prácticas son tanto acciones específicas como prácticas discursivas, ya que es a través del lenguaje que el individuo podrá reproducir la representación que ha construido.

Para Moscovici es importante reconocer que las representaciones son creadas por los individuos, renegociadas en su proceso de aprehensión de la misma y no impuestas, de allí que se puedan transformar a través del tiempo y que de hecho lo hacen cotidianamente en el proceso de intercambio e interacción entre los sujetos.

Una crítica que se ha realizado a la teoría de Moscovici se centran en que ella tiene un marcado enfoque psicológico, pero es de resaltar que otros colaboradores han complementado la teoría y hecho propuestas que dan respaldo a la misma. Araya Umaña (2002) relaciona además del enfoque de la escuela clásica liderado por Jodelet y Moscovici, el enfoque cognitivista liderado por Claude Abric, quien recurre a técnicas experimentales. Y finalmente, los aportes de Willem Doise desde la escuela sociológica.

Rodríguez y García (2007) explican la teoría propuesta por Abric (1976) con referencia al contenido de la representación:

“La teoría del núcleo central plantea que toda representación social está hecha de un *código central* y un entramado de *elementos periféricos*. El código o núcleo central es el elemento principal porque determina el significado de la representación como un todo (tiene una *función de generación*), pero también determina su estructura (tiene una *función de organización*)”. (p. 163)

La tarea a la hora de reconstruir la representación estaría entonces en la búsqueda de esos elementos que constituyen el núcleo central, sin olvidar que los elementos periféricos pueden variar de acuerdo a las experiencias de cada individuo o la información que recibe del entorno, así mismo se debe aclarar que la representación es social y por tanto muchos de esos elementos centrales pueden ser aceptados por el grupo social, aun cuando no de manera unánime, siempre dejando espacio para la opinión y renegociación de los sentidos.

Para comprender mejor las funciones del núcleo, Moliner (2007) las divide en tres:

“La primera es la función de denotación, que reposa sobre las propiedades simbólicas de los elementos centrales. El núcleo proporciona de este modo etiquetas verbales que permiten a los individuos evocar o reconocer el objeto de la representación sin recurrir a discursos extensos o al análisis a profundidad. No obstante, lo importante aquí sería más la capacidad de indicación de estas etiquetas verbales que su significación intrínseca”. (p. 140) (...) La segunda función del núcleo es la de agregación, directamente relacionada con el fuerte potencial semántico de los elementos centrales”. (p. 141)

“La tercera función del núcleo es la de federación, derivada de las anteriores. Ofreciendo al grupo elementos de definición difusa, el núcleo proporciona una matriz común que permite a cada uno evocar el objeto de la representación, a la vez que permite la coexistencia de la gran variedad de experiencias individuales”. (p. 142)

Como puede verse la existencia del núcleo común no elimina la posibilidad de que cada individuo agregue elementos periféricos diferenciadores de acuerdo a su experiencia, la evidencia de la existencia del núcleo se encuentra en el consenso que existe en la sociedad sobre cada representación, ya que aun cuando existen diferencias también hay elementos imponderables sobre los cuales las comunidades encuentran de acuerdo.

Asumir la teoría de las representaciones implica enfrentar ciertas “precauciones mínimas” (Pargas 2012: 271-275). A continuación se muestran algunos fragmentos:

“1. La teoría de Moscovici no hace énfasis en una comprensión antropológica e histórica del papel del mito en la construcción de las representaciones e identidades sociales contemporáneas.

“2. Pero resulta que, de otro lado, igualmente, las teorías de los arquetipos y representaciones colectivas (Durkheim, Jung), no tienen un análisis de los mecanismos

psicosociales de construcción de tales entidades asumidas como incidencia colectiva. Este análisis lo emprende Moscovici, cuestión que tiene una gran utilidad analítica, e incluso hermenéutica, al señalar que las representaciones son construcciones del sentido común en las que se articulan, la psique individual con los procesos sociales de construcción de sentido de la realidad.

“3.- Y es que: “

...” El pensar simbólico no es saber exclusivo del niño, del poeta o del desequilibrado. Es consustancial al ser humano; precede al lenguaje y a la razón discursiva. Imágenes, símbolos, mitos no son creaciones irresponsables de la psique: dejan al desnudo las modalidades más secretas del ser (Eliade 1989), además de subrayar los elementos biológicos, históricos y funcionales que tienen que ver con el desarrollo de la capacidad simbólica del hombre: el cerebro, la mano, los gestos, etcétera” (p. 85).

“4. Fue Marcel Mauss (en su esbozo sobre una teoría general de la magia) uno de los primeros en percibir los obstáculos de la visión cientificista sobre algunos fenómenos excluidos del método científico. “En efecto, fue uno de los primeros en denunciar la insuficiencia de la psicología y de la lógica tradicional, rompiendo sus rígidas estructuras al revelar otras formas de pensamiento aparentemente extrañas a nuestro entendimiento, sólo podía manifestarse de una forma negativa, haciendo alusión a una “psicología no intelectualizada” (Lévi-Strauss, introducción a Marcel Mauss 1991: 41). Recordemos, apunta Lévi-Strauss que el ensayo sobre la magia data de una época en que las ideas de Freud eran totalmente desconocidas en Francia.

“5. Precaución sobre la influencia de la metafísica de Durkheim y el monismo metodológico del positivismo. Las representaciones colectivas de Durkheim (entre otras categorizaciones sociales), se expresan a través del concepto de totalidad (o del hecho social total en los términos de M. Mauss). La conciencia colectiva (también llamada “inconsciente colectivo” o “no consciente colectivo), es entendido como aquel bagaje de experiencias sociales adquiridas y que no pertenecen a nadie en particular. Sería entonces, una conciencia de conciencias:

“La conciencia colectiva es la forma más alta de la vida psíquica, pues es una conciencia de conciencias. Colocada fuera de las contingencias individuales y locales y por encima de ellas, sólo ve las cosas en su aspecto permanente y esencial, que fija en nociones comunicables (Durkheim en Gauna 2006: 119).

“6. En los términos de Moscovici, lo social de las representaciones no se concibe como algo que se impone desde el exterior; como fuera del individuo. Los hechos sociales no determinan las representaciones como fuerza externa (social): la sociedad, los individuos y las representaciones son construcciones sociales, que se fabrican en el intercambio social. Aquí estaría uno de los elementos diferenciadores entre la noción de representaciones colectivas de Durkheim y la de representaciones sociales de Moscovici.

“9. El conocimiento está multideterminado por relaciones sociales y culturales. De ahí que para acceder a estas relaciones y cultura, se intermedian las representaciones. Por tanto, se hace necesario un abordaje etnográfico y hermenéutico, al concebir a las personas como productoras de sentido desde su propia *philosophia plebeia*.

“10. La fuerza de las representaciones. Las representaciones sociales no son simples imágenes, verídicas o engañosas de una realidad que les es externa. Como dice Chartier, poseen una energía propia que persuade a darnos cuenta de que el mundo o el pasado son, en efecto, lo que dicen que es. La representación en ese sentido, no nos acerca o aleja de lo real o de lo social; “ayuda a los historiadores a deshacerse de la ‘muy magra idea de lo real ‘como escribía Foucault” (Chartier 2007: 73).

“11. El punto crucial de la humanidad (entendida como encrucijada), no es la verdad (como surgimiento metasocial de una adecuación a lo real), sino la vida y las verdades que le dan sentido diverso, como parte de esta, sus formas de conocimiento, las cuales hay que rastrearlas en los individuos y los grupos; entre los mitos, ritos y el sentido común, en las historias, que por cierto no se repiten; hay que recuperarlas (entendiendo que al ser representaciones no puede esperarse lo mismo que se aspira de los conceptos al modo de la ciencia). Estas representaciones en la historia o la lectura del tiempo, hay

que recuperarlas “porque al menos pueden ayudar a la comprensión crítica de las innovaciones del presente” (Chartier 2007: 73).

“12. Las anteriores consideraciones nos permiten comprender el encuentro necesario entre el mito, la ciencia y la filosofía sencilla presentada ante nosotros, pero compleja y total (desechando lo que una vez fue desalianza entre el pensamiento concreto y la mente “civilizada”). ... los dos piensan bien, y no existe privilegio o arrogancia por parte de ninguno de ellos, pero se propone la recuperación y puesta en consideración del primero (Lévi-Strauss 2007: 34).

“12. A diferencia de la función de la ideología (lugar de la conservación y de la de la continuidad), concepto abstracto e impersonal, la representación social se adelanta al cambio, por lo concreto (y como posible acelerador de movimientos heréticos). Aparece cuando el grupo social abandona temporalmente su criterio de coherencia para volver a proclamar el orden del mundo en toda su diversidad y heterogeneidad (SmailAid el Hadj 1984).

“13. Ante cualquier cosa que signifique evolución de las ideas, hay una cosa innegable: la información del observador forma parte de la realidad que conoce, de modo que el carácter propio de la ciencia moderna no reside en aquello que la distingue de la metafísica, de la pseudociencia o de otros modos de conocimiento. Consiste en que define una *relación con* el mundo externo, con la naturaleza, que incluye a los hombres y las mujeres (y su mundo interno).

“14. Aquí entramos a una de las dimensiones humanas que hay que buscar en el suelo social y el calor cultural: la construcción de subjetividad, y de ella, sus asuntos clave: el sentido de la existencia, el carácter histórico del conocimiento, la noción de realidad, y la representación (como combinación multidimensional).” (Pargas 2012: 271-275).

Para dar respuesta a estas debilidades y atributos de la teoría es necesario integrar otros conceptos que ayuden a profundizar en el tema de estudio. Con relación al primer aspecto mencionado por Pargas en el segmento anterior, la teoría de Jung (1997) sobre

los arquetipos es un excelente apoyo al concepto de las representaciones. Ambas procuran comprender el contenido del conocimiento social. Mientras Jung propone el arquetipo como conocimiento arcaico presente en el *inconsciente* que deja huella en el *consciente*, Moscovici se ocupa de la representación como producción cognitiva del *consciente*. Por lo tanto es posible afirmar que la representación de un objeto puede contener también símbolos arquetípicos, ambos autores coinciden en que será el contexto del sujeto el que determine el significado y sentido del símbolo, o en este caso del arquetipo y la representación.

Otro aporte de Jung (1997) se encuentra en el reconocimiento de que la sociedad actual ha ocultado el significado del símbolo, para el autor con la llegada de “la razón” ha devenido en la pobreza de los símbolos o el descenso del inconsciente ante el dominio del consciente. En este mismo sentido, se encuentra a Baudrillard (1978) quien llega al punto de afirmar que la representación ha perdido sus referentes.

Esta afirmación surge del análisis realizado a la que él llama “sociedad del simulacro” donde, los símbolos han perdido todo su sentido y significado y no son más que un “objeto visible” necesario para simular que son la realidad, esta *simulación* es necesaria para cumplir su objetivo ulterior que es *disuadir* para controlar. Este es el ejercicio del poder y la racionalidad en su máxima expresión, al imprimir lógica, control y orden a todas las acciones humanas. Para Baudrillard esta es la realidad de la sociedad actual, vivir en una cultura de simulación y fascinación, donde al consumir el producto de la industria se destruye el sentido con el que fue creado, pero se trata en realidad de una muerte justa, puesto que el sentido con que fue creado, era ya en sí mismo, carente de significado.

En esta espiral del sin sentido, Baudrillard (1978) encuentra que existen momentos o escenarios de subversión y destrucción violenta que surgen en respuesta a esa producción masificada de la cultura, espacios como las radios populares, que no

obedecen a las reglas de orden lógico del sistema. Para él “El aspecto imaginario de la representación de un mapa y un territorio idealmente superpuestos, es barrido por la simulación” (p. 6) y es esta simulación la que aniquila los referentes.

Desde su postura, el proceso mismo de re-presentarse, de hacer una imagen de algo tiene un poder mortífero porque da inicio al camino de la simulación. Incluso cuando se habla de crisis (de valores, costumbres, mercancías) Baudrillard afirma que es la misma sociedad intentando encontrar algo de real y de vivo en la simulación de la muerte, un intento de “resucitar lo real que se le escapa” y es en ese espacio que se ubica actualmente lo social.

Este espacio de producción masiva de cultura plantea una antítesis a la idea de “cultura” y podría pensarse con esto último, ¿cuál es el sentido de estudiar la representación en la sociedad del simulacro?, pues bien, es preciso estudiarlas porque si bien es innegable la pérdida de sentido y el devenir en vacío de los símbolos producidos por la sociedad de masas, no es posible afirmar que los sujetos son pasivos reproductores de lo social-cultural, puesto que esto retrasaría el avance del estudio de las representaciones en más de cien años y estaría en contradicción con la realidad que el último siglo ha mostrado con los movimientos sociales y culturales capaces de producir sentido, resignificar los símbolos y transformar la realidad.

Baudrillard afirma que

“La ciudad ya no se multiplica según un esquema de reproducción todavía dependiente del esquema general de la producción, o según un esquema del parecido dependiente aún del esquema de la representación. ... La ciudad no puede resucitar, ni siquiera en profundidad, sino que se rehace desde una especie de código genético que permite repetirla un número indefinido de veces a partir de la memoria cibernética acumulada.” (1978:94)

El vacío de esta interpretación se encuentra en ignorar el papel del sujeto en la producción de lo social, ya que si bien es cierto que la representación es un producto social, también lo es que es un producto individual en constante transformación y con significado y sentido porque es la experiencia personal la que lo alimenta y permite su construcción. El aprendizaje de Jung y de Moscovici, quedaría en afirmar que los símbolos permanecen, arquetípicos o no, pero su significado se ha transformado, ya que este siempre cambiará de acuerdo al contexto en que se dé la representación.

No se trata aquí de negar la crisis de la sociedad de masas y su producción cultural, sino de reconocer que aún a pesar de la muerte de los símbolos y la consecuente muerte del referente, las representaciones sociales, como constructos cognitivos están en permanente re significación ya que su dinámica no es solo colectiva sino también individual.

Por ahora, se deja de lado el concepto de representaciones para entrar a esbozar otra de las inquietudes que interesa resolver a la investigación en curso.

2.2.3 Algunas apreciaciones sobre los niños como sujetos de investigación.

Al inicio de este apartado (2.2.1) se han hecho algunas aclaraciones teóricas que es preciso retomar con relación a los niños como sujetos de investigación, en la psicología social existen varias perspectivas teóricas para comprender el desarrollo del individuo (conductista, aprendizaje social, constructivista) y se ha tomado como teoría central la propuesta de Moscovici que se ubica en la corriente constructivista, mientras que a continuación se hablará de Jean Piaget, quien corresponde a una postura cognitivista, la aclaración es la siguiente: si bien se parte de la postura constructivista para la construcción de la representación es necesario retomar los aprendizajes de Piaget sobre el trabajo metodológico con los niños como sujetos de estudio, por lo tanto el

aporte de este autor a esta investigación es netamente procedimental y no se tendrá en cuenta en sus aspectos de desarrollo del conocimiento.

La validez de sus aportes está en la acogida de sus teorías sobre el desarrollo en las investigaciones de las últimas décadas y en que junto a Freud y Erickson sigue siendo una fuente obligatoria de consulta para comprender las etapas del desarrollo humano. (Papalia y Wenkos, 1985)

Los sujetos de estudio de esta investigación se encuentran entre los 8 y 12 años de edad, dicho corte de edad se hace siguiendo la experiencia de Jean Piaget (1981), y los avances publicados en su libro: La representación del mundo en el niño donde logra mostrar la forma en que los niños se representan su realidad, y categoriza las diferentes respuestas que se obtiene de ellos de acuerdo a su edad.

Según Piaget (1981), al entrevistar a los niños para conocer su representación de algo, algunos pueden molestarse o mostrarse indiferentes ante las preguntas del investigador, en cuyo caso producen unas respuestas que Piaget llamó: *no importaquismo*, ejemplo de ellas son: “*no importa qué, no importa cómo*”, otro ejemplo es cuando el niño no se molesta por inventar una repuesta y deja el asunto en “*no sé*”.

Su estudio reveló también, que los menores de 8 años suelen *fabular*, es decir inventar una historia en la que no necesariamente creen sólo por el placer de divertirse con el problema planteado por la pregunta.

Otro error que puede surgir en las respuestas es la *creencia sugerida* que se da cuando el investigador, sin pretenderlo, introduce la respuesta en sus preguntas, o persiste en el tema hasta lograr la respuesta deseada. En ese caso se da la creencia sugerida por haber incluido dentro de la pregunta la respuesta y la *creencia sugerida por*

perseveración. Según Piaget este tipo de respuestas no deberían ser tenidas en cuenta, ya que sólo revelan la sugestionabilidad del niño.

Se pueden presentar también la *creencia disparatada*,

“Cuando el niño contesta con reflexión, extrayendo la respuesta de su propio fondo, sin sugestión, siendo la pregunta nueva para él... es el producto de un razonamiento verificado ante una petición, pero por medio de materiales (conocimientos del niño, imágenes mentales, esquemas motores, pre enlaces sincréticos, etc.) y de instrumentos lógicos (estructura del razonamiento, orientaciones de espíritu, hábitos intelectuales, etc.) originales. Logra descubrir hábitos de espíritu anteriores al interrogatorio”. (Piaget, 1981:23)

Sin embargo, ésta tampoco sería la respuesta ideal para conocer la representación, Piaget encuentra que se pueda dar también la *creencia espontánea*, y ésta se da cuando el niño da una respuesta para la que no requiere mayores reparos, si no que la da, rápidamente. Esto demuestra que no es una idea nueva, y que el niño ya se ha planteado a sí mismo este problema y elaborado una respuesta.

En este orden de ideas, el aporte central de Piaget para el desarrollo de la presente investigación, es que a partir de la suya se puede concluir que la edad ideal para develar la representación de violencia en el niño es a partir de los 8 años, y que el método que se emplee con ellos debe ser el de comprender en primera instancia su mundo y acercarse a su lenguaje para luego poder interpelarlo en los mismos términos.

Piaget recomienda preguntar al niño por el mundo que lo rodea. Siguiendo como regla el evitar la sugestión, ya sea por incluir en la pregunta palabras de la respuesta o por perseveración. Otro elemento de resaltar sobre este corte de edad, proviene también de las investigaciones de Piaget, para quién:

“Hacia los siete u ocho años, el niño logra la constitución de una lógica y de estructuras de pensamiento operatorios que se denominan “concretas”. En este nivel, que coincide con el inicio de una lógica propiamente dicha, las operaciones no se constituyen a través de acciones o enunciados verbales, sino que se presentan de acuerdo con los objetos mismos, en las tareas de clasificación, seriación, correspondencia, entre otras. Lo que significa que la operación incipiente está ligada todavía a la acción sobre los objetos”. (Piaget En Papalia y Wendkos, 1998:298)

En resumen, a esta edad el niño ya elabora sus propias representaciones para comprender el mundo, lo hace, por supuesto, acorde a las influencias recibidas por los agentes de socialización ante los cuales está expuesto.

Es también de resaltar que Piaget (1974) y Kohlberg (1992), coinciden en que en esta etapa el desarrollo moral se encuentra en tránsito a la autonomía; mientras en los primeros años de vida es totalmente regida por la influencia de los padres sobre lo que es bueno o malo, a partir de los siete y ocho años, los niños empiezan a desarrollar un criterio propio que les permite reflexionar sobre sus actos y los de los demás.

Los estadios del desarrollo moral planteados por Kohlberg (1992) se basan en los estudios de Piaget, pero existen algunas diferencias entre los mismos, para Piaget (1974) los estadios son cuatro: pre moral, obediencia heterónoma a la autoridad adulta, autónomo orientado a la igualdad y reciprocidad y autónomo reciprocidad e igualdad reales; para Kohlberg los estadios son etapas que el niño logra superar a través del diálogo. Para identificarlas clasificó el juicio moral en tres estadios generales y dentro de cada uno de ellos dos etapas, a su vez, codificó los aspectos del juicio moral para determinar claramente a qué juicio moral apuntaban las respuestas de sus sujetos de estudio.

Aún sin profundizar en ello, y dado el aspecto axiológico de la representación social se hace necesario para la presente investigación conocer estas etapas para vislumbrar la etapa del desarrollo moral en que se encuentran los niños o en qué nivel evolutivo se encuentran sus respuestas. A manera de resumen, Kohlberg (1992) plantea:

Tabla 3: Clasificación del juicio moral en niveles y estadios de desarrollo

NIVELES	BASES DEL JUICIO MORAL	ESTADIOS DEL DESARROLLO
I	El valor moral reside en acontecimientos externos cuasi físicos, en los malos actos o en necesidades cuasi físicas más que en las personas.	Estadio 1: Orientación al castigo y obediencia. Referencia egocéntrica al poder o prestigio superiores, o una tendencia a evitar problemas. Responsabilidad objetiva. Estadio 2: Orientación ingenuamente egoísta. La acción correcta es la que satisface las necesidades de uno y ocasionalmente las necesidades de otros. Consciencia del relativo valor de la perspectiva y necesidades de cada actor. Orientación al intercambio y la reciprocidad.
II	El valor moral reside en interpretar roles buenos o correctos, en mantener el orden y las expectativas de los demás.	Estadio 3: Orientación al buen chino. Orientación a agradar y aprobar a los demás, así como ayudar. Conformidad a imágenes estereotipadas de la mayoría y juicio por intenciones. Estudio 4: Orientación de mantenimiento de la autoridad y orden social. Orientación a <cumplir el deber> y a mostrar respeto por la autoridad y mantener el orden social dado, por sí mismo.
III	El valor moral reside en la conformidad del ego con estándares, derechos o deberes compartidos o compartibles.	Estadio 5: Orientación legalista contractual. Reconocimiento de un elemento arbitrario o punto de partida en reglas o expectativas para llegar a un acuerdo. El deber se define en términos de contrato, evitando la violación de los derechos de otros y según la voluntad y bienestar de la mayoría. Estadio 6: Orientación de conciencia o principio. Orientación no sólo hacia reglas sociales ordenadas sino a principios de elección que requieren la llamada a una consistencia y universalidad lógica. Orientación a la conciencia como un agente dirigente y a un mutuo respeto y confianza.

Fuente: Kohlberg. (1967: 171) En: Kohlberg, 1992: 80.

Se hace necesario también, a futuro, replicar este tipo de investigaciones ya que las experiencias en el campo sugieren que es posible provocar la evolución del desarrollo moral en los niños siguiendo el método dialéctico. El conocimiento de estas etapas, así como el estudio de las preguntas y dilemas morales planteados por Bandura

permite abordar la dimensión axiológica de la representación de la violencia en el niño, a la vez que amplía el espectro de posibilidades metodológicas para abordar esta temática con los menores.

Como puede verse, el aporte de Piaget a la investigación se da desde los aspectos metodológicos para abordar la investigación en niños y niñas, no desde su comprensión de la formación de la representación, en este sentido la teoría de Moscovici es el aporte central de la investigación.

Con respecto a los aportes de Kohlberg, se debe notar que la teoría de Moscovici muestra las actitudes que el sujeto presenta ante la representación, en el caso del psicoanálisis en relación a su agrado o desagrado, actitud que estaba influida por el nivel académico, la clase social y la opinión hacia el capitalismo y el socialismo. En el caso de la violencia los sujetos tienden a mostrar una actitud negativa frente a ella, por una tendencia a mostrarse dentro de los estándares de lo socialmente aceptado, por lo que será necesario plantear dilemas morales, desde las situaciones cotidianas, para conocer la verdadera postura o actitud del sujeto hacia la violencia, por lo cual el aporte de Kohlberg se hace indispensable.

2.2.4 La violencia, el objeto de la representación.

“Parece que la mayoría de los hombres son niños sugestionables y despiertos a medias, dispuestos a rendir su voluntad a cualquiera que hable con voz suficientemente amenazadora o dulce para persuadirlos” (Fromm, 1966:11)

La violencia es vista desde muchos puntos de vista y puede ejercerse de múltiples formas. La presente investigación aborda la forma en que l@s³ niñ@s se representan la

³ Para hacer referencia a ambos géneros se empleará la @ como señal de las letras ‘a’ y ‘o’.

violencia, qué información han tomado del entorno para construir su propia imagen de lo que se puede denominar violencia, qué afectos, valores y prácticas asocian a la misma.

Pero para categorizar sus prácticas como violentas o no, se debe llegar a algún tipo de categorización, y plantearse ¿cuáles comportamientos son social y culturalmente aceptados y cuáles superan esta aceptación y no son tolerados?

Se hace necesario entonces precisar plenamente lo que se entiende por violencia, una primera definición se encuentra en Díaz-Aguado (1996), quien dice:

“Violencia es aquello que obstaculiza la autorrealización humana explicando que las personas sufran realizaciones afectivas, somáticas y mentales, por debajo de sus realizaciones potenciales. También es entendida como la agresividad en su dimensión negativa. Para otros, es aquella situación en que dos o más individuos se encuentran en una confrontación en la cual una o más de una de las personas afectadas sale perjudicada, siendo agredida física o psicológicamente.”

Para Díaz-Aguado (1996) la violencia es la agresión de una persona hacia otra, que se da cuando una de las dos se siente insatisfecha y no encuentra otra manera de liberar sus emociones, aclara que existe también una violencia instrumental que sería aquella legítimamente ejercida para mantener las posiciones de poder.

Para Skinner (1969) la agresión puede ser filogenética, desde el punto de vista evolutivo como necesidad de supervivencia y ontogenética cuando se aprende por modelamiento de la conducta.

“En resumen, podemos resolver el problema de la agresión construyendo un mundo en donde el daño a los demás no tenga ningún valor de supervivencia y que, por esa y otras razones, no llegue nunca a funcionar como reforzador. Será, por necesidad, un mundo en

que las conductas no agresivas sean reforzadas abundantemente con base en programas eficaces”. (Skinner, 1969:216)

El programa de Skinner incluye el aprendizaje por condicionamiento como la forma ideal de modificar las conductas negativas y reforzar las positivas. Otro enfoque más filosófico de la violencia, así como una categorización, es posible encontrarlas en Erick Fromm (1966), desde su análisis los tipos de violencia serían:

La *violencia juguetona o lúdica* (p. 20), hace referencia a la empleada para demostrar las destrezas físicas, las habilidades, ejemplo de ello puede encontrarse en los juegos, donde se ataca a otro sin ánimo de destruirlo o de lastimarlo, sino para perfeccionar las habilidades de los oponentes.

Otra violencia justificable sería la *violencia reactiva*, empleada para defender la propia vida o la de los cercanos, en caso de verse en peligro de muerte. Sería una respuesta a la sensación de miedo. Fromm dice que este tipo de violencia es la empleada durante las guerras, donde las personas son entrenadas para matar ya que su vida está en peligro, y deben defender su integridad y la de sus copartidarios.

La violencia reactiva, puede convertirse en *violencia reactiva por frustración*, que se extiende a tener reacciones agresivas con animales, niños y adultos. El objetivo de la misma es conseguir algo que no se pudo obtener de otra manera, más no por deseo de destrucción. Para Fromm, un ejemplo de ello es la violencia producida por los celos, el odio y la envidia.

El problema empieza a ser patología cuando de esta frustración se pasa a la *violencia reactiva vengativa*. Usualmente cuando ya se ha hecho un daño, las situaciones de violencia que se dan después, buscan “anular mágicamente lo que se hizo”, es decir, se cree que se puede cobrar una afrenta, o reponer lo dañado, a través de una nueva

agresión. La venganza se vuelve un objetivo de la persona, y le dificulta vivir a plenitud, ya que centra todos sus esfuerzos en ocasionar un daño al otro.

En ocasiones, esta violencia vengativa está asociada a un fuerte deseo de destrucción. Fromm presenta el ejemplo del quebrantamiento de la fe (en los padres, o en Dios, o en la vida...) lo ideal, sería que cuando una persona pierde la fe, esta experiencia lo ayude a hacerse más fuerte, independiente y en búsqueda de nuevas instituciones para depositar su confianza, pero no siempre es así, un resultado negativo suele ser que las personas se entreguen a otra autoridad poderosa u opten por odiar la vida.

“El individuo profundamente desengañado y desilusionado, puede también empezar a odiar la vida. Si no hay nada ni nadie en quien creer, si la fe en la bondad y la justicia no fue más que una ilusión disparatada, si la vida la gobierna el diablo y no Dios, entonces, realmente, la vida se hace odiosa; ya no puede uno sentir el dolor del desengaño. Lo que se desea demostrar es que la vida es mala, que los hombres son malos, que uno mismo es malo. El creyente y amante de la vida desengañado se convertirá en un cínico y un destructor. Esta destructividad de la desesperación. El desengaño de la vida condujo al odio a la vida”. (Fromm, 1966:27)

Otro tipo de violencia es la *compensadora*:

“es sustituta de la actividad productora en una persona impotente. Una salida es unirse a un grupo y sentirse liberado por las acciones del mismo. La otra es la capacidad del hombre para destruir”. (Fromm, 1966:28)

En la sociedad actual, la violencia compensadora se ve reflejada en el individuo impotente que es capaz de emplear las armas para destruir su vida y la de otros, solo por establecer su posición, o hacer su voluntad. Lo que constituye una venganza hacia la vida ya que esta se le niega. Esta violencia puede ser también simbólica, cuando se

emplea a través de la dominación de otro ser vivo para satisfacer el deseo de control de la realidad.

Finalmente Fromm (1966:29) define la *violencia arcaica*, como aquella que representa la “sed de sangre”. Y se manifiesta en aquellos hombres cuya pasión en la vida es verter sangre. Matar le permite autoafirmarse. Este caso era más visible en las comunidades primitivas donde los rituales exigían sacrificios de sangre como una forma simbólica de crear la vida. Estas delimitaciones de Fromm, hablan de violencia en términos generales, sin embargo y para comprender la que se da en las escuelas es preciso buscar definiciones más precisas y cercanas a los sujetos de estudio.

Sanmartín (2004), define la agresividad como “un instinto y, por consiguiente, un rasgo seleccionado por la naturaleza porque incrementa la eficacia biológica de su portador” (p. 21) y la violencia como “la agresividad fuera de control, un descontrol que se traduce en una agresividad hipertrofiada” (p. 22). En el análisis contextual de las teorías sobre el tema, en Sanmartín (2004) se muestra una serie de investigaciones que encuentran sus orígenes en cuestiones biológicas y otras sociales, teniendo que más del 80 % de los resultados encontrados apuntan a aspectos sociales como principales generadores de violencia.

Sanmartín (2004) destaca que el aspecto biológico es de particular interés puesto que explica algunos casos de violencia extrema como el de los asesinos en serie. Con algunos de ellos, las imágenes computarizadas de algunas zonas del cerebro han demostrado que la amígdala y el hipotálamo son los responsables de las reacciones instintivas, mientras que la corteza pre frontal es la encargada del control y manejo de las respuestas emocionales y racionales, en algunos asesinos el pre frontal muestra baja actividad, lo que evidencia una desconexión entre el pre frontal, la amígdala y el

hipotálamo, lo que hace, *literalmente* que el asesino no piense en las implicaciones de sus reacciones⁴. Esta desconexión se puede generar por severo maltrato al menor en su primera infancia, quienes estudian estos componentes biológicos, son conscientes que las diversas experiencias a lo largo de la vida del niño también coadyuvan en la formación del cerebro, por lo que a la larga los aspectos sociales tendrán un impacto en el mismo, lo que deja de lado la biología como causa única de la violencia.

Torres (2007) hace una breve lista de teorías y causas de la violencia, y encuentra que: “Las personas agresivas lo son porque perciben datos del entorno que les resultan amenazantes o provocadores, y responden con defensas que suelen ser excesivas, construyendo comportamientos de ataque y defensa que producen ideas hostiles. Sus reacciones suelen responder a sentimientos ideas o creencias que generan frustración en ellos: ‘no me entienden’, ‘nada me sale bien’, ‘saben que me molesta’, ‘todo es porque soy gordo’, ‘desde que uso anteojos’”... (p. 20)

Torres, además de los aspectos biológicos, señala otras teorías sobre la violencia tales como la psicodinámica, que implica la reacción del sujeto ante conflictos internos que aún están por resolver y la teoría del aprendizaje social, propio de la psicología del desarrollo. Es este tipo, el que abordan Bandura y Ribes (1975), quienes identifican tres teorías psicológicas sobre la agresión, que se pueden apreciar en la Ilustración 1.

Se tendría entonces que desde las posturas que toman como causa de la agresión el instinto, las conductas se explican por la necesidad natural de supervivencia; desde la teoría de la pulsión, la violencia se explica porque existen eventos que generan frustración en el sujeto y que lo llevan a atacar, por ejemplo cuando se espera una

⁴ Para mayor información se puede consultar la temática de psicopatía, violencia y neuroimagen o seguir el link: <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/4097/5/Microsoft%20PowerPoint%20-%20Tema%205.pdf>

respuesta positiva y no se obtiene nada, o cuando se recibe un ataque esta frustración llevaría a nuevas agresiones.

Ilustración 2: Diagrama que representa los determinantes motivacionales de la agresión en las teorías del instinto, la pulsión reactiva y del aprendizaje social.



Fuente: Bandura y Ribes (1975:333)

La teoría del aprendizaje social desarrollada por Bandura, entiende que las personas aprenden las conductas agresivas por modelamiento y reaccionan ante los estímulos del entorno de acuerdo a múltiples variables que han delimitado su formación, de esta forma, no se podría predecir el comportamiento agresivo, se debe observar a los sujetos y analizar los modelos conductuales que han aprendido de los diferentes agentes de socialización ante los cuales están expuestos.

Las investigaciones de esta área se han desarrollado sobre todo con infantes y adolescentes y permiten establecer correlaciones directas entre los modelos de respuesta a la agresión presentados por los niños y las conductas disfuncionales de los padres.

Sin embargo, Bandura y Walters (1974) no se arriesga a definir lo que es normal o es anormal, ya que estas definiciones están sujetas al contexto socio-cultural específico, presenta como ejemplo los niños que son llevados a psicólogo, cuyos padres buscan ayuda porque ven en ellos conductas desviadas en extremos de agresión o timidez.

Este es el tipo de niños que se someten a estudio, sin embargo, definir esas conductas como desviadas y tomar de allí la acepción de lo normal y anormal, no sería prudente, puesto que en muchas culturas las conductas agresivas son premiadas o es el criterio de los padres de acuerdo a sus propias conductas y formas de comprender el mundo la que determina si su hijo requiere o no ayuda.

En sus investigaciones Bandura pudo observar que en algunos hogares había niños a los cuales otros padres habrían considerado violentos, pero a los suyos les parecían niños normales. Reid (En: Bandura y Ribes, 1975) identifica algunas conductas de particular interés como la agresión y el robo, y cataloga a los niños como pre delincuentes. Para él la solución del problema se encuentra en corregir las conductas desviadas y enseñar al niño las conductas pro-sociales.

Tabla 4: Modificación de conductas de niños pre delincuentes

Categorías de conductas pro-sociales:

Aprobación, atención, ordenar, cumplimiento, condescender, reír, normativa, sin respuesta, jugar, contacto físico positivo, recibir, auto-estimulación, hablar, tocar, manipular, trabajar

Categorías de conductas desviadas:

Ordenes negativas: llorar, desaprobación, dependencia, destructividad

Tasa elevada: humillarse, desentenderse, incumplimiento, negativismo

Contacto físico negativo: molestar, gimotear, gritar

Fuente: Bandura y Ribes, 1975, p. 118

Ahondando sobre la agresión Bandura y Ribes (1975) la define como: “la conducta que produce daños a la persona y la destrucción de la propiedad. La lesión puede adoptar formas psicológicas de devaluación y de degradación lo mismo que de daño físico” (p. 309) es decir que la conducta implica daños a otros de índole física o psicológica.

Esta acepción se acerca a lo que sucede en las escuelas y se maneja también en las investigaciones actuales como Bullying o matoneo. Olweus (1978), define el bullying como “una conducta de persecución física y/ o psicológica que realiza el alumno o alumna contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques...” (En: Hoyos y otros, 2004:156)

Torres (2007) lo define también,

“*Bullying* (del inglés *bull*, toro): acoso moral, psicológico o físico llevado a cabo en las aulas o en los centros educativos con la intención de ejercer poder sobre un compañero, de dañarlo. No es privativo de la adolescencia, se observa desde aproximadamente los 6 o 7 años y hasta en la universidad, o en las actividades laborales y en los diferentes contextos sociales”. (p. 44).

Sin embargo el término puede ser limitante en cuanto implica una actitud de persecución, caso que no necesariamente puede presentarse en las escuelas, por lo cual para efectos de la presente investigación se seguirá la definición más general planteada por Bandura.

Con respecto a la delimitación de aquello que se debe comprender por “violencia” y a la luz de la teoría del aprendizaje social, la presente investigación logra establecer la definición de violencia desde las voces de los sujetos estudiados, ya que las sanciones o premios dados a las conductas agresivas por parte de sus pares y las figuras de autoridad, son las que determinan la posición que el grupo social ha adoptado sobre la temática en cuestión, estas conclusiones se pueden encontrar en el cuarto capítulo del

presente documento. En otras palabras la violencia es socialmente aprendida y definida y esto se refleja en las representaciones de l@s niñ@s.

2.2.5 ¿Qué se entiende por elementos socioculturales?

La definición de Taylor no separa la cultura de la civilización, Cultura o civilización tomadas en su sentido etnológico más extenso, es todo complejo que comprende el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres, y otras capacidades o hábitos adquiridos por el hombre en tanto miembro de la sociedad. (Taylor, 1871 en Cuche, 2002:20)

Más adelante Boas (en Cuche, 2002:35), introduce la regla de desarrollar las investigaciones *in situ*, para llegar a describir la cultura; en sus investigaciones buscó mostrar que la diferencia fundamental entre los humanos, es cultural, no racial. Este abordaje le permite comprender que la cultura es propia de un espacio y un tiempo determinados, cuyos elementos están interrelacionados y no se pueden comprender aisladamente.

Siguiendo el legado de Boas, la escuela norteamericana adoptó el concepto de cultura, y en particular los estudios antropológicos. Malinowski (1884-1942), desde su concepción funcionalista, define la cultura como: “cada costumbre, cada idea y cada creencia que implica cierta función vital, tienen cierta tarea que cumplir y representan una parte irremplazable de la totalidad orgánica” (Malinowski, 1944 en Cuche, 2002:41)

Otro aporte de Malinowski se encuentra en haber desarrollado la observación participante como técnica de análisis cultural, que según él, permite no caer en el etnocentrismo. Más adelante, Lévi-Strauss (1908-2009) definiría la cultura como:

“Un conjunto de sistemas simbólicos en los que en primer rango se sitúan la lengua, las reglas del matrimonio, las relaciones económicas, el arte, la ciencia, la religión. Todos

estos sistemas tienen como objetivo expresar ciertos aspectos de la realidad física y de la realidad social y, más aún, las relaciones que estos dos tipos de realidades mantienen entre sí y que los sistemas simbólicos mantienen unos con otros” (1950, p. 19 en Cuche, 2002:55)

En su obra, Lévi-Strauss introduce el enfoque estructuralista y busca establecer un repertorio de elementos “invariables” comunes a todas las culturas, ya que para organizar la sociedad, se requiere de reglas claras. Haciendo uso de la metáfora del juego de naipes, explica que la tarea de la antropología es descifrar cuales son las reglas que rigen la construcción cultural así como las cartas que no varían, independientemente del grupo social.

Preocupándose por la forma en que la cultura es aprendida, otros antropólogos como Ralph Linton (1945) proponen que los individuos desarrollan una “personalidad de base” directamente determinada por la cultura donde es formado el individuo. Sus investigaciones giran en torno a las cualidades que predominan en los tipos de personalidad ya que según él, “cada cultura privilegia un tipo ‘normal’ establecido como ideal en la comunidad” (Cuche, 2002:48).

Este concepto permite comprender que es la sociedad la que establece los comportamientos ideales a seguir por cada individuo y en la medida en que una representación se hace colectiva y se independiza de los sujetos, las instituciones sociales se encargan de difundirla e imponerla, es esto lo que muestra Moscovici en su análisis del papel de los medios de comunicación en la reproducción de la representación del psicoanálisis.

Para continuar con lo cultural, y el aporte de Moscovici a estos estudios, es posible citar la crítica que hace Néstor García Canclini al abordaje tradicional. Para García Canclini (1997), los estudios culturales deben abordar la identidad y cómo a través de ella los sujetos se representan el mundo, pero esto entendiendo que el mundo

actual es un mundo interconectado, en el que las culturas híbridas están marcadas por lo étnico, la clase, la nación y todo esto en un carácter transnacional donde se crean nuevas formas de segmentación de la población, es ésta una identidad heterogénea.

En segundo lugar, un estudio cultural debe pensar los vínculos que existen entre cultura, sociedad y saber, ya que ninguno se puede gestar si no es en relación con el otro, y aquí se ven también reflejadas las estructuras de poder creadas en lo social, deben ser estudios holísticos. Siguiendo el análisis de García Canclini, es oportuno tomar la definición, que a propósito de la cultura, dio en su libro: *Diferentes, desiguales y desconectados* (2004).

“La cultura abarca el conjunto de los procesos sociales de significación, o, de un modo más complejo, la cultura abarca el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social” (2004:34)

Esta definición permite retomar el tema inicial y es definir qué es lo sociocultural, pues bien, la cultura como tal es producto de un proceso social, por lo que no puede ser entendida fuera de la sociedad, ya que es la sociedad quien la produce y son los demás elementos de lo social las que la condicionan. Por ello al estudiar lo sociocultural y sus elementos, se hace referencia al imaginario social, al proceso de creación continua, históricamente situado, a través del cual las personas asignan sentidos a sus prácticas y conciben y gestionan sus relaciones con los otros.

Lo sociocultural hace referencia a la estructura de la sociedad y a la forma en que dentro de esta red se construye la cultura, que es a su vez el medio de reproducción y perpetuación de la red social. En ella se pueden identificar plenamente elementos políticos, económicos, ideológicos, históricos que van marcando las producciones culturales. En el caso de la representación social de la violencia interesa identificar los elementos socioculturales que se ubican en la periferia del núcleo de la representación,

esto permitirá realizar comparaciones con investigaciones posteriores, para conocer las posibles diferencias en la representación de acuerdo a las condiciones contextuales.

2.3 Marco Contextual

En el marco del estudio de las representaciones sociales, la violencia ha sido una representación estudiada en adultos y adolescentes, pero en menor medida en niños y niñas, la presente investigación busca construir los conocimientos, actitudes y prácticas de sus sujetos de estudio hacia la violencia, para encontrar en estas construcciones cognitivas elementos comunicativos y socioculturales, que faciliten la comprensión de los aprendizajes en los infantes sobre la violencia.

Para ello se debe delimitar un espacio, y describir el mismo desde su contexto macro hasta el micro ambiente, la investigación se desarrolla en Colombia, un país que de acuerdo al informe de las Naciones Unidas para el desarrollo, contaba en 2009 con el 45 % de su población bajo la línea de pobreza y presentan el 5.4 % de su población con pobreza multidimensional, cifras que lo ubican como un país de desarrollo humano en crecimiento, pero aún por debajo del denominado primer mundo.

La situación de los niños y niñas en el entorno descrito presenta una situación consecuente, según el PNUD 2011 para Colombia, el 16.2% de los niños y niñas menores de 5 años entre el 2002 y el 2009 presentaron retraso en el crecimiento, las tasas de matrícula son más favorables, contando entre 2001 y 2011 con una tasa de matrícula en educación básica del 120 %, lo que indica una amplia cobertura, pero también la presencia de niños en extraedad en las aulas; para la educación secundaria la matrícula es del 94 %, mientras que la educación superior presenta una matrícula del 37%.

En Colombia se cuenta con 13 años de escolaridad, pero el promedio de escolaridad se ubica en 7.3 años, lo que indica que muchos abandonan la escuela en el nivel primario y secundario.

En el caso de Norte de Santander, que es el departamento en que se ubica la investigación se ha tomado la ciudad de San José de Cúcuta, una ciudad con altos índices de violencia que afronta en los últimos años una crisis económica y alza en las tasas de homicidio, la ciudad como muchas ciudades colombianas y latinoamericanas presenta una escala de sectores urbanos donde se pueden apreciar diversos niveles de riqueza y pobreza, para el caso Colombiano, la división política de las ciudades se realiza en comunas y barrios, cada barrio es valorado por el Departamento Nacional de Planeación DNP, quien después de evaluar las condiciones del mismo establece el estrato o nivel económico al que pertenece siendo 'uno' (1) el nivel más bajo.

Otros datos y cifras que permiten hacerse una idea de la situación actual de San José de Cúcuta se aprecia en la tabla 5.

Como puede verse, es una ciudad con altos índices de violencia homicida; la ciudad con mayor tasa de desempleo en el país; crecimiento del PIB del 0.1 % y con más del 40 % de su población en situación de pobreza. Esta es la situación de la ciudad frente a aspectos económicos, respecto a los aspectos educativos, se cuenta con 223 Instituciones educativas públicas, una de ellas será el lugar de estudio de la presente investigación.

La escuela elegida se denomina Pedro Fortoul y se encuentra en un barrio de estrato económico dos, es decir de bajos recursos. Esta delimitación espacial permitirá corroborar dos hallazgos de investigaciones precedentes; la primera respecto a la influencia del nivel económico en la tolerancia a la violencia: Velarde (2008), HOYOS, O. et al. 2004) encontraron que los menores de bajos recursos económicos eran más

tolerantes hacia las manifestaciones de violencia. El segundo hallazgo se refiere a las diferencias de género, Chaux (2001), Owens, L., Shute, R. & Slee, P. (2000) encontraron diferencias en las formas de ejercer la violencia entre adolescentes siendo los hombres más inclinados a la violencia física y las mujeres a la violencia psicológica.

Teniendo estas dos premisas, se ha procurado identificar un sector de la ciudad de bajo nivel económico, con la intención de reconocer la violencia en los lugares donde se presentan eventos de violencia urbana, sin que esto represente un peligro para la integridad física del investigador, por lo que se ha optado por el barrio Santander, un barrio de estrato dos, que se encuentra dentro de la comuna 10 de la ciudad.

Tabla 5: Cúcuta en cifras

Ocupa el puesto 23 entre las ciudades más violentas del mundo (Consejo Ciudadano para la seguridad pública y justicia penal, México, 2011)
14,4 % de su población en edad de trabajar se encuentra desempleada (Fuente DANE: 2010)
35 % de su población en edad de trabajar se encuentra subempleada (Fuente DANE: 2010)
El producto interno bruto ha tenido un decrecimiento continuo de 0,1% anual desde el 2001 (García, 2012)
43 % de su población se encuentra afiliada al régimen subsidiado de salud, 53 % al contributivo y 4 % no cuenta con afiliación (García, 2012)
Según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística Cúcuta contará a 2012 con 630 mil habitantes, sin embargo las cifras del DANE no son reconocidas a nivel local, en cuanto no consideran la población flotante de la ciudad.
La ciudad cuenta con 223 Instituciones Educativas públicas y 175 privadas. (Fuente: Sec. Educación Municipal)
Entre el 2009 y el 2010 se disminuyó la matrícula en un 4%, es decir 5.862 niños y niñas no fueron a estudiar. (Fuente: Sec. Educación Municipal)
La tasa de extraedad en el periodo 2006 y 2010 aumentó en 5.495 estudiantes. (Fuente: Sec. Educación Municipal)
50 % de los niños procesados por delitos, no han ido a la escuela o tienen estudios de primaria y secundaria incompleta, tienen en común la pobreza y la desintegración del hogar nuclear. (Fuente CESPA)
En lo que va corrido del año, hasta agosto de 2012 ha sido reportado al CESPA 789 casos de menores delincuentes implicados en robo, homicidio, extorsión, secuestro entre otros. (Fuente CESPA)

Fuente: Elaboración propia.

[illegible]

Norte de Santander

Zona resaltada: San José de Cúcuta

Mapa de San José de Cúcuta

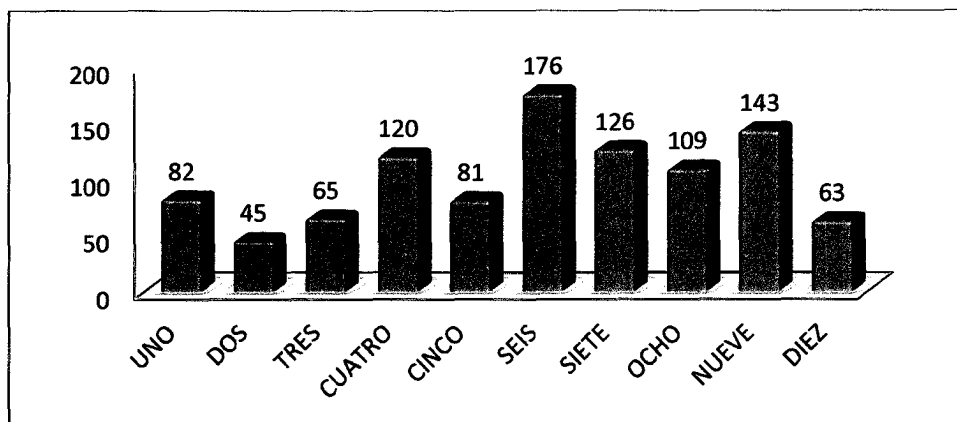
Zona resaltada: Barrio Santander

Copyright © 2006 John Wiley & Sons, Ltd.

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE) 85

16 y 60 años, que desempeñaban oficios como el de vendedor ambulante, latonero, comerciante, panadero, vigilante y zapatero.

Ilustración 4: Número de Homicidios por Comuna en Cúcuta entre 2009 y 2011



Cómo puede verse en la ilustración 3 la ciudad presenta en todo su territorio cifras de violencia homicida, que permite hacerse una idea de los niveles de violencia con el que conviven sus habitantes. Queda por averiguar de qué manera los niños y niñas se relacionan con este y otros tipos de violencia, como la intrafamiliar, la escolar y la infantil.

El barrio se presenta como el contexto más inmediato, la investigación se desarrolló en la escuela Pedro Fortoul, una escuela que cumplió en 2012, cincuenta años de existencia, por lo que es bastante reconocida en la comunidad. En ella los maestros reportan constantemente casos de violencia física entre los estudiantes, y sufre también las consecuencias de las reformas educativas actuales, tales como la lucha del centavo por el número de estudiantes, la falta de personal docente calificado para cubrir las áreas de educación física, danzas e inglés y de personal calificado en otras áreas como psicología.

Tabla 6: Maltrato infantil reportado al ICBF al segundo trimestre del 2013

DENUNCIA	NÚMERO DE CASOS	
	2012	A junio de 2013
Abuso sexual	296	97
Maltrato del niño por	Gestación	7
	Físico	273
	Psicológico	55
	Negligencia	484
Explotación laboral	100	66
Total:	1968	982

Fuente: ICBF Sede Principal Cúcuta

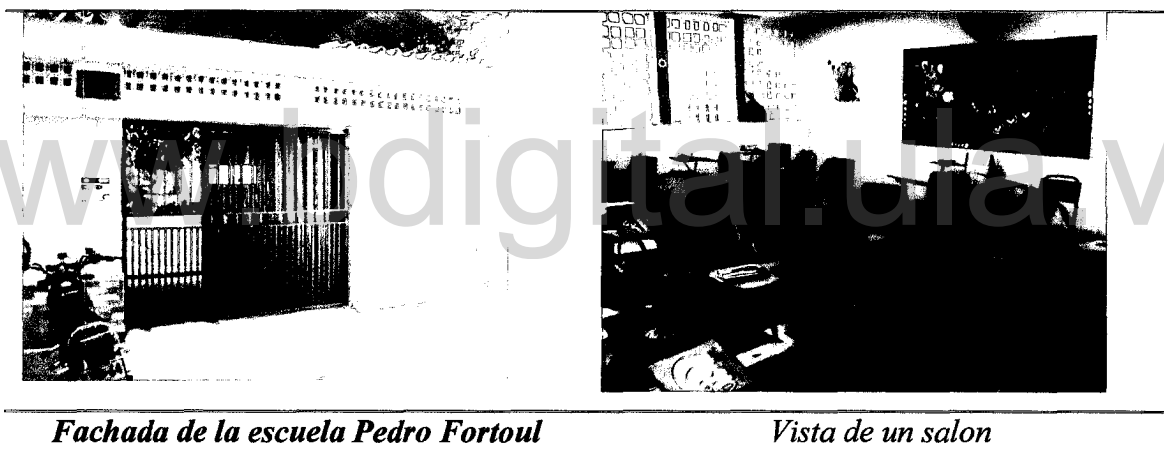
En la tabla 6 se recogen los casos reportados al Bienestar Familiar entre enero y septiembre de 2011, donde se observa un aumento significativo con relación al 2010, cuando se presentaron 1.496 casos durante todo el año. Estas cifras solo contemplan los casos reportados, ya que existe una alta tendencia a no denunciar debido a las sanciones penales en que incurrir los agresores, quienes pueden ser encarcelados o multados de acuerdo al delito. Muchos padres ocultan el maltrato para no recibir sanciones por parte del Estado y mantener unido el núcleo familiar, o no afectar la imagen pública de alguno de los conyugues.

Acercándose más al entorno de estudio, la escuela Pedro Fortoul, contó durante el 2012 con 293 estudiantes, distribuidos entre los grupos de preescolar (a y b), primero, segundo, tercero, cuarto y quinto. El grupo estudiado fue el de cuarto grado, en razón a que cumplían con la delimitación de edad establecida (8 – 12 años) etapa en la que el niño ha logrado llegar a un pensamiento complejo. (*Véase dentro del marco teórico: ¿Qué se debe saber de los niños?*)

La escuela se encuentra en condiciones de deterioro en su aspecto físico, con paredes que no han sido pintadas en varios años, o presentan humedad. La batería

sanitaria se encuentra en mal estado, ya que no cuentan con agua que llegue directamente a cada sanitario, por lo que al final de cada jornada son lavados usando baldes de agua, y permanecen sucios después de ser usados hasta el momento de la limpieza. En todos los salones hay 4 lámparas, sin embargo en ninguno de ellos funciona la totalidad de las mismas, ya que hay varias fundidas. Algunos salones presentan goteras por lo que en días de lluvia, se ven charcos dentro del aula. Con respecto a la ventilación cada salón cuenta con ventanales y calados que permiten la entrada de aire, además de al menos 2 ventiladores por aula lo que a veces no es suficiente considerando que Cúcuta es una ciudad con una temperatura promedio de 35° centígrados.

Ilustración 5: Escuela Pedro Fortoul



Fachada de la escuela Pedro Fortoul

Vista de un salón

Con relación a los docentes, la escuela cuenta con un coordinador, y 10 docentes que suplen las clases de preescolar a quinto de primaria como docentes titulares de un grupo, carece de docentes especializados en educación física, informática e inglés, por lo que algunos profesores subcontratan otros docentes para que asistan estas clases.

Los demás datos específicos del grupo estudiado, se encuentran en el segundo capítulo de resultados, titulado Elementos socioculturales y comunicativos de la representación de violencia en l@s niñ@s, esos datos corresponden a la ficha de grupo

familiar recolectada durante la investigación, y cuyo análisis se encuentra también en los anexos.

Los datos de las familias y l@ niñ@s se encuentran en este espacio con la intención de establecer relaciones e inferencias a partir de ellos por lo que este apartado se limitó a mostrar características generales del entorno del estudio.

www.bdigital.ula.ve



CAPITULO III

Sobre el modo de obtener la representación de la violencia

3.1 Introducción al Método

A las reflexiones sobre el método y la metodología se han dedicado múltiples escritos, resalta la propuesta paradigmática de Khun (1986), quien analizando la epistemología de la investigación identificó los paradigmas que ha seguido la investigación, siendo el positivista y el interpretativo los más antiguos. Sin embargo existe un tercer paradigma y es el socio-crítico.

La importancia de asumir una postura metodológica radica en que ella es, desde antes de iniciar el tema de estudio, la cosmovisión desde la cual el investigador está planeando abordar sus objetos y desde la cual visualiza las formas de aproximación a la realidad.

En el presente estudio se ha tomado como punto de partida el paradigma socio-crítico, ya que busca reflexionar sobre el proceso mismo de construcción de la representación y la influencia que el entorno ejerce en esta construcción.

Además de estas reflexiones, este paradigma permite reconocer que no existe objetividad, puesto que el investigador en tanto que sujeto en interacción con su objeto de estudio, perturba la realidad y la transforma. Para evitar esta influencia del investigador en sus hallazgos se debe realizar un estudio holista, en busca de integrar a los sujetos en la investigación y en la búsqueda de soluciones a las problemáticas de estudio.

Para reconocer las fortalezas de este paradigma, Horkheimer (2003) compara la teoría tradicional y la crítica, estableciendo que

“El pensamiento crítico y su teoría se oponen a ambas actitudes. No son ni la función de un individuo aislado ni la de una generalidad de individuos. Tiene, en cambio,

conscientemente por sujeto a un individuo determinado, en sus relaciones reales con otros individuos y grupos, y en su relación crítica con una determinada clase, y, por último, en su trabazón, así mediada, con la totalidad social y la naturaleza”. (p. 243)

Esta postura implica reconocer que cada sujeto de estudio está ubicado en un contexto que determina su desarrollo como sujeto cognoscente, sin llegar a afirmar que es un re-productor de la sociedad que hereda, pero sí que su mirada necesariamente estará influenciada o demarcada por aquella.

La teoría crítica busca generar ‘conciencia de clase’ y que de la auto reflexión de su realidad, emerja un deseo de cambio por parte de la comunidad, se considera que el conocimiento de sí mismo y la reflexión sobre ella permiten plantearse posibilidades de cambio, que en algunos casos son revolucionarias. En este sentido, su oficio es

“...la lucha, de la cual es parte su pensamiento, no el pensar como algo independiente que debiera ser separado de ella. En su comportamiento tienen cabida, ciertamente, muchos elementos teóricos en el sentido habitual: el conocimiento y pronóstico de hechos relativamente aislados, juicios científicos, planteo de problemas que, por sus intereses específicos, difieren de los corrientes, pero presentan la misma forma lógica”. (Horkheimer, 2003:248)

Este abordaje activo del rol del investigador se basa en la convicción de que la sociedad requiere un proceso de transformación puesto que las formas actuales de la misma tienden a la destrucción de la humanidad, antes que a su preservación.

Al afirmar que el estudio de la representación social de violencia en l@s niñ@s abordado en el presente escrito adopta esta postura, la presente investigación se inscribe en esta línea de pensamiento, en cuanto busca que los resultados de su estudio le permitan a la comunidad estudiada, reflexionar críticamente sobre sus vivencias y plantear a partir de allí procesos de transformación social.

Además de inscribirse en el paradigma socio-crítico, la investigación sigue el método cualitativo, Uwe Flick (2004) refiere dos corrientes que dominan las investigaciones cualitativas actuales, una influenciada por el interaccionismo simbólico y la fenomenología, y la otra, desde la etnometodología y el constructivismo.

De acuerdo a lo anterior, la presente investigación se ubica en la postura cualitativa - constructivista al buscar identificar los sentidos que los actores asignan a la violencia, y en particular obtener la representación de la misma a partir del reconocimiento de los afectos, valores, prácticas y conocimientos asociados a dicho tema.

La elección del método cualitativo se basa en su pertinencia para comprender la realidad y sus componentes. Una vez elegido el método se procedió a delimitar la metodología, seleccionando la etnografía, puesto que era necesario romper el hielo con la comunidad de estudio y hacer natural la presencia del investigador. Respecto a la interpretación de la información recolectada, se realizó un análisis categorial empleando como categorías los componentes de la representación (información, actitud, valores, afectos, prácticas) e identificando dentro de ellas posibles subcategorías que emerjan del discurso de los niños.

3.2 Los “Sujetos” de Estudio

Los actores seleccionados para el estudio son 27 niños y niñas en edades comprendidas entre los 8 y 12 años, del barrio Santander de la Ciudad de Cúcuta, un barrio de estrato 2. Es decir de un ingreso promedio bajo y de condiciones cercanas a la pobreza. El grupo de muestra es el de cuarto grado de primaria, perteneciente a la Institución Educativa José Aquilino Duran, Sede Pedro Fortoul. Los datos relacionados con sus hogares se encuentran en el segundo capítulo de resultados (4.2) del presente documento.

3.3 Instrumentos Metodológicos.

Para dar cumplimiento a los objetivos propuestos se emplearon tres instrumentos que permitieron abordar la realidad y construir el dato científico. Los instrumentos se aplicaron entre enero y marzo del 2012 y el procedimiento se encuentra en el siguiente apartado.

Las herramientas de recolección de información fueron seleccionadas debido a su pertinencia para lograr los objetivos propuestos. La observación participante permite que el investigador entre al campo y observe la vida cotidiana como un miembro más de la comunidad, su validez se halla en que implica un compartir con la comunidad un largo periodo de tiempo, superior al de solo una entrevista o una observación no participante por algunas horas determinadas y esto facilita el contacto con las personas. (Flick, 2004)

Para rescatar el valor metodológico de la observación participante Flick (2004) retoma a Koepping, quien resalta que “al participar el investigador autentifica metodológicamente su premisa teórica y además hace del objeto de investigación, el otro, no un objeto, sino un compañero de diálogo” (1987:28 En: Flick, 2004:158)

Otra facilidad de esta técnica se encuentra en su flexibilidad y la posibilidad de emplear otros instrumentos para complementar el trabajo investigativo, pero su principal fortaleza se haya en poner al investigador y al sujeto de estudio en el mismo plano para captar los sentidos que los sujetos asignas a su realidad.

La entrevista semiestructurada por su parte, permiten cierta libertad en el momento de tener una conversación con el sujeto de estudio, al tener un cuestionario flexible queda a juicio del investigador cambiar el orden de las preguntas, volver sobre algunas o generar nuevas si se requiere. “El entrevistador puede y debe decidir durante la entrevista cuándo y en qué secuencia hacer qué preguntas; el entrevistador se enfrenta

también a la cuestión de si, y cuando, indagar con mayor detalle y apoyar al entrevistado para adentrarse profundamente en el campo, o cuándo volver más bien a la guía de entrevista” (Flick, 2004:107)

La respuesta a estas decisiones depende del juicio del investigador y del curso que tome la entrevista, en ese momento el investigador “requiere un alto grado de sensibilidad hacia el curso concreto de la entrevista y hacia el entrevistado. Además, demandan una buena visión general de lo que ya se ha dicho y su pertinencia para la pregunta de investigación en el estudio” (Flick, 2004:107)

3.3.1 Observación participante:

Es entendida como “acompañamiento” del docente para interactuar con los niños. En este caso se asumió el rol de acompañante del aula, para hacer posible que los niños se familiaricen con el investigador y actúen de forma natural. Esta técnica de recolección de la información permitió dar cumplimiento al objetivo de *describir las prácticas asociadas a la violencia y sus manifestaciones en los niños escolarizados*.

Una de las fichas diligencias se encuentra en el Anexo A: Fichas de observación página 250 del presente documento.

3.3.2 Entrevista semi-estructurada:

Este tipo de entrevista implica que el investigador debe seguir un cuestionario previamente preparad como guía, pero puede incluir preguntas nuevas en su conversación con el entrevistado. Para preparar la entrevista que se realizó a los niños se siguió la recomendación de Piaget (1981) de no incluir palabras que sugieran una respuesta. También se tuvieron en cuenta las preguntas que Moscovici (1979) realizó en

su investigación y tomando estos dos teóricos se diseñaron dos entrevistas que se aprecian a continuación:

Tabla 7: Entrevista basada en Piaget (1981)

MODELO DE ENTREVISTA PROPUESTO POR PIAGET	ENTREVISTA DISEÑADA A PARTIR DEL MODELO DE PIAGET
La técnica a que nos hemos adherido, después de numerosos tanteos, es, en dos palabras, la siguiente. Se propone ocho clases de preguntas, en este orden: 1° nos aseguramos que el niño sabe lo que es un nombre: “dime tu nombre” y luego, “el nombre de esto” (se le enseñan diferentes objetos). “¿qué es pues, un nombre? 2° preguntamos: “¿cómo han comenzado los nombres? ¿Cómo ha comenzado el nombre del sol? 3° obtenida la respuesta, se dice: ¿cómo hemos sabido que el sol se llamaba así? 4° “¿dónde están los nombres? ¿Dónde está el nombre del sol? ¿Dónde está el nombre del lago?”, etc. 5° “¿las cosas ¿saben su nombre? ¿Saben las nubes que se llaman nubes o no lo saben?”, etc. 6° “¿Ha tenido el sol siempre su nombre o ha existido sin tener nombre y ha tenido nombre después?” 7° “¿Por qué se llama el sol como se llama? ¿Por qué se llaman los Pirineos o Salève de ese modo?” etc., y finalmente, 8°, se dice al niño: “Tú te llamas Enrique. Tu hermano se llama Pablo. Podríamos haberte llamado Pablo y a tu hermano Enrique, ¿no es eso? ¿Habríamos podido al principio llamar a los Pirineos ‘Salève’ y al Salève ‘Pirineos’? ¿Se podría haber llamado el sol ‘luna’ y la luna ‘sol’?”	¿Para ti qué es la violencia? ¿Dónde se origina / cuál es su origen? ¿Cómo sabemos que cosas son violentas y cuáles no? ¿Las personas que son violentas, saben que lo son? ¿Cómo lo saben? ¿Qué cosas son violentas para ti? Me puedes contar alguna situación que consideres violenta algo que haya ocurrido ¿Cómo te sentiste en ese momento? ¿Quién te ha dicho que eso es violento? ¿Cómo lo has aprendido? ¿En algún momento tú has sido agresivo o violento? / ¿Qué ocurrió? / ¿Cómo te sentiste? ¿Qué se hace para responder a la violencia? ¿Qué cosas pasan en la escuela que te parezcan violentas? ¿Cómo te sientes cuando pasan estas cosas? ¿Quiénes son más agresivos los adultos o los niños/as? ¿Cuando hay peleas entre los niños, tú ¿qué haces? ¿Cuando se dan esas peleas, ¿crees que están bien o mal? ¿Por qué? ¿Cómo te gustaría que se resolvieran?

Estas entrevistas permitieron identificar las fuentes y los contenidos de información con las que el niño forma su representación de violencia y rastrear los afectos y valores que el niño asigna a la violencia y sus manifestaciones. La segunda entrevista se realizó tomando como base las preguntas planteadas por Moscovici (1979) en su estudio sobre la representación del psicoanálisis.

Se debe recordar que en Moscovici (1979) algunas preguntas tenían opciones de respuesta determinadas por el investigador y que las preguntas variaban de acuerdo a los grupos en que se había dividido la población de estudio; en la presente investigación sólo se abarcó una población homogénea por lo que no se hicieron diferentes preguntas.

Tabla 8: Entrevista basada en Moscovici (1979) para identificar los conocimientos sobre violencia

Segunda entrevista:

1. ¿Qué palabras asocias con violencia? ¿Qué es maltratar? ¿Qué es ser agresivo?
 2. ¿Para qué se es violento?, ¿sirve de algo la violencia?
 3. ¿Cuáles son sus causas?
 4. ¿En qué situaciones hay que ser violento? ¿Cuándo está bien ser violento u agresivo? ¿Cuándo está mal?
 5. ¿Quién necesita ser violento?
 6. ¿Quiénes son más violentos los niños o las niñas?
 7. ¿Por qué son violentos l@s niñ@s?
-

Algunos ejemplos de las entrevistas se encuentran digitados en el Anexo B y C: Entrevistas realizadas a los niños y niñas, página 253 y 269 del presente documento.

3.3.3 Ficha del grupo familiar:

La ficha de grupo familiar es una técnica de recolección de información usualmente utilizada por los trabajadores sociales para conocer el hogar del menor. La ficha consiste en establecer el tipo de hogar, las características económicas, el número de miembros del hogar y su capacidad de ingreso. (Ver anexo E: Respuestas a la ficha de grupo familiar, página 283 del presente documento.)

3.4 ¿Cómo se recolectó la información?

El procedimiento para recolectar la información consistió en asistir a las clases de los niños de cuarto grado durante tres meses. Las primeras tres semanas del año escolar (enero 16 al 3 de febrero de 2012) se observó a los niños en su trabajo de aula, no se asumió ningún rol en el desarrollo de dichas actividades. En el primer día de clase se convocó a los padres para solicitar su permiso para realizar la investigación, en aprobación los padres firmaron una carta de consentimiento para permitir tanto la presencia del investigador como las entrevistas a sus hijos, dicha carta fue preparada siguiendo la elaborada por Chaux (2001).

Durante las primeras semanas los niños tuvieron una conducta ejemplar, no mostraron conductas particularmente agresivas. En las semanas siguientes y en vista de que el investigador no castigaba, ni reprendía sus conductas agresivas los niños empezaron a actuar con naturalidad en ausencia de la profesora y presencia del investigador.

A partir de la cuarta semana en la escuela se procedió a realizar una primera ronda de entrevistas, en la que también se aplicó la Ficha de Grupo Familiar. La ficha familiar fue enviada a los padres para su diligenciamiento, la misma fue elaborada siguiendo la información recolectada por Oviedo y Bonilla (2004). Ver Anexo E: Respuestas a la ficha de grupo familiar, página 283 del presente documento.

La segunda ronda de entrevistas, se realizó en la novena y décima semana del estudio. Las dos entrevistas aplicadas se encuentran digitadas en los Anexos B: Entrevista 1 y C: Entrevista 2, página 253 y 269 del presente documento. Para asegurar la confidencialidad de l@s niñ@s, los nombres han sido cambiados. Asignando la letra O para los niños y la letra A para las niñas.

3.5 Técnica de análisis de la información recolectada

Siendo esta una investigación cualitativa etnográfica es necesario analizar los datos desde una técnica de análisis que se ajuste a la investigación interpretativa. Para realizar un análisis interpretativo de la información recolectada Pozo, Fernández y Gutiérrez (2002) retoman los postulados de Glasser y Strauss (1967) y Ragin (1987) para delimitar cuatro momentos que serían básicos para desarrollar las teorías y conclusiones de la investigación:

“a) *Fase de codificación de los datos en categorías*, realizando comparaciones entre aquellos datos incluidos en un mismo grupo, para generar propiedades teóricas de cada categoría. En paralelo, se van formulando las relaciones o hipótesis, que no son otra cosa que resúmenes interpretativos, a la luz de las ideas que van surgiendo de los propios datos.

b) *Fase de agrupación e integración de las categorías y de sus propiedades*. La comparación sistemática con nuevos datos obtenidos mediante técnicas selectivas de muestreo teórico, permite describir relaciones y nuevos matices dentro de cada categoría.

c) *Delimitación de la teoría*, a partir de las modificaciones oportunas, motivadas por nuevas comparaciones, se van perfilando progresivamente las relaciones, eliminando aquellas propiedades de carácter secundario, refundiendo categorías repetidas o incorporando nuevas categorías emergentes, hasta conseguir mayor rango de generalización y abstracción de los hallazgos.

d) *Explicitación de la teoría* retomando de nuevo los datos primarios para documentar, caracterizar y operativizar cada uno de los matices de las diferentes categorías y justificar así las hipótesis o relaciones formuladas.” (Pozo, Fernández y Gutiérrez, 2002:541)

Una vez realizados estos procedimientos se elaboraron los capítulos de resultados que se encuentran a continuación.



CAPITULO IV

La representación de la violencia en l@s niñ@s

En el proceso de construir la representación de violencia en los niños se han seguido especialmente los postulados de Moscovici (1979), comprendiendo la representación como un corpus organizado de conocimiento que permite a las personas comunicarse, clasificar y ordenar la información de la que disponen y emitir juicios o tomar actitudes frente a los problemas que el mundo les plantea.

Para llegar a construir el campo de la representación y dar forma a esta estructura socio-cognitiva, fue necesario identificar los componentes de la misma. En los siguientes capítulos de resultados se encuentran desarticulados estos componentes siguiendo un orden que va desde la definición de la violencia por parte de los niños, su origen, finalidad, actitudes, fuentes de información, elementos comunicativos y socioculturales.

Los sujetos de estudio pertenecen a una comunidad relativamente homogénea lo que permitió llegar a visibilizar la estabilidad de la representación cuando los sujetos cuentan con las mismas fuentes de información. Debe señalarse que esta investigación fue posible gracias a la colaboración de veintisiete infantes entre ocho y doce años que mostraron sus conocimientos sobre la violencia, los sentimientos que esta situación despierta, la postura ante ella y finalmente algunas de sus prácticas en la escuela, en el espacio-tiempo escolar.

La información recolectada se encuentra organizada en tres capítulos de resultados, el primero de ellos (4.1) procura hacer un recorrido descriptivo por las categorías y segmentos encontrados, considerando los componentes del núcleo de la representación, en un segundo momento (4.2) se identifican algunos elementos socioculturales y comunicativos, para configurar (junto con los componentes del núcleo) el campo de la representación.

Finalmente, a manera de conclusión (punto 5.4) se plantea un concepto de violencia y una propuesta desde la comunicación para abordar la problemática de

estudio (punto 5.5), esta propuesta es quizás evidencia de la transdisciplinariedad que se experimenta en las últimas décadas en las ciencias sociales, e integra los aprendizajes obtenidos de la sistematización de experiencias promovida por Oscar Jara y la comunicación para el cambio social, como última tendencia de la comunicación para impulsar el mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades, propuesta que ha sido respaldada por Alfonso Gumucio Dagron, como compilador de las experiencias y reflexiones teóricas sobre el tema, donde América Latina es pionera en este tipo de proyectos.

4.1 Los Componentes de la Representación

Toda representación está compuesta por figuras y expresiones socializadas. Conjuntamente, una representación social es una organización de imágenes y de lenguaje porque recorta y simboliza actos y situaciones que son o se convierten en comunes. Encarada de forma pasiva, se capta como el reflejo, en la conciencia individual o colectiva, de un objeto, un haz de ideas, exteriores a ella. La analogía con una fotografía tomada y registrada en el cerebro resulta fascinante: en consecuencia, la fineza de una representación es comparable con el grado de definición óptica de una imagen. (Moscovici, 1979:16)

La representación social propuesta por Moscovici en 1979 después de reflexionar sobre los postulados de Wundt, Durkheim y Weber, permite abordar una temática que es a la vez individual y social, por una parte el sujeto que observa su entorno para aprender de él y por otro la sociedad como contexto con todo un magma de imaginarios sociales⁶ ya constituidos.

⁶ Referencia al término propuesto por Castoriadis (1998) al explicar el imaginario social.

En esa interacción se da un proceso mental en el individuo, que pasa por dos etapas, la de objetivación, donde el sujeto 1) crea un objeto mental (re-presenta el objeto), 2) utilizando todo lo que tiene como anclaje (creencias, pre construidos culturales, gustos, ideas e ideologías, etc.) y es desde esta construcción que toma decisiones; a partir de ella, decidirá sus prácticas, afectos y postura ética, estética y moral ante el tema.

Para acercarse a esta construcción en l@s niñ@s, se procedió a realizar una serie de entrevistas en las que siguiendo el modelo propuesto por Piaget (1981) para obtener los conocimientos de los niños, y los componentes de la representación señalados por Moscovici (1979), se logró develar algunas de sus ideas alrededor de la representación de la violencia, ideas contenidas en cuatro categorías básicas, lo cognitivo, afectivo, axiológico y práctico, considerando la propuesta de Moscovici, que plantea que la representación está compuesta por la actitud, la información y el campo o imagen.

Estos componentes sirvieron como categorías de referencia, sin embargo los contenidos son bastante flexibles por lo que se procedió a realizar una segmentación de los resultados, y también una diferenciación entre géneros en la búsqueda de semejanzas o diferencias con las investigaciones consultadas como antecedentes, ya que si bien existen significativas diferencias entre la representación de violencia en jóvenes adolescentes de acuerdo a su género, se desconoce si esas diferencias están marcadas desde la infancia.

Para presentar los resultados se han agrupado las respuestas, buscando cotejarlas de acuerdo a sus semejanzas y diferencias, no se procedió a realizar análisis estadísticos exhaustivos, sino a mostrar las tendencias encontradas en el grupo.

Los críticos podrían interpretar las tendencias como un intento de colectivizar la representación, a este respecto es necesario aclarar que la representación es social

porque se produce en el intercambio social y aun cuando no todos los miembros de un grupo comparten todos los elementos, si los conocen o se ven de alguna forma afectados por ellos. Al respecto vale la aclaración de Moliner (2007)

“De este modo, los miembros de un grupo determinado dispondrán de un marco conceptual generador de consensos e integrador de diferencias individuales. En efecto, de la misma manera en que no es necesario conocer todas las palabras de un idioma para utilizarlo, tampoco lo es que todos los miembros de un grupo determinado se adhieran a todos los elementos del núcleo de una RS”. (p. 142)

Se verán entonces los elementos cognitivos que componen la representación de violencia en l@s niñ@s, agrupando las respuestas de acuerdo a las tendencias evidenciadas y haciendo claridad sobre las semejanzas y diferencias entre los niños y las niñas.

A continuación se desglosan en cuatro categorías generales los resultados encontrados en la descripción del núcleo de la representación. La información se organizó procurando mostrar lo encontrado en el componente cognitivo (4.1.1 *Lo que saben l@s niñ@s de la violencia*), el componente axiológico dividido en juicios morales (4.1.2 *Los juicios morales en la representación de violencia*) y en sentimientos (4.1.3 *Los sentimientos que genera la violencia*) y finalmente las prácticas (4.1.4 *Lo que se ve, se hace y se oye de la violencia*).

4.1.1 Lo que saben l@s niñ@s de la violencia

“La violencia es algo donde viene pensando uno tomando, y entonces de ahí agarra las drogas, y por eso es que hay mucha violencia, como algunos son viciosos, entonces por eso, como ya no tienen más plata empezaron a robar y se les vuelve la mente y el corazón todo negro y por eso empieza la violencia”.
(O9.09 años.)⁷

Siendo la representación una construcción individual y social, es necesario abordar en primer término los conocimientos que poseen los niños sobre la misma, para ello se les pregunto qué era la violencia, de dónde venía, qué ejemplos podían dar de situaciones de violencia, dónde habían aprendido esto, cómo actuarían al ser espectadores, cómo se resuelve, qué la justifica, entre otras.

Esta categoría se denominó cognitiva, entendiendo lo cognitivo como el conjunto de procesos mentales que se han dado en el niño sobre el tema de estudio; conocimientos que se consolidan en imágenes, opiniones, creencias y conforman conceptos o teorías de sentido común dando cuerpo a la representación.

Aun cuando la palabra cognitivo hace referencia a todo el proceso mental de construcción de la representación, en este caso se hace referencia solo al contenido de la misma. Para Moscovici (1979) todo este proceso implica la objetivación y el anclaje de un lenguaje y una imagen o figura, en este segmento se ha integrado solo el lenguaje, o en otras palabras la información que niños y niñas han proveído sobre la violencia. En

⁷ A lo largo del texto, se encuentran citas extraídas de las entrevistas, para ello se han codificado así: los niños se referencia con la letra O mayúscula seguida del número, para un total de 14 niños y las niñas con la letra A mayúscula con su número para un total de 13 niñas, luego de identificar el infante, aparece su edad en número separada por un punto, y finalmente el anexo y la ficha en la que se encuentra la cita.

este sentido, **La información** “–dimensión o concepto- se relaciona con la organización de los conocimientos que posee un grupo con respecto a un objeto social” (p. 45) en este caso la violencia.

En el caso de la presente investigación, los niños y niñas de cuarto grado de la Escuela Pedro Fortoul de San José de Cúcuta permitieron a través de entrevistas y la observación de su cotidianidad exponer los conocimientos que poseen sobre la violencia.⁸

“La violencia es algo que puede retener con las manos, o sea coger justicia por sus propias manos” (O4.10 años)

Para comenzar dicho análisis, se preguntó a niños y niñas qué era la violencia, en sus respuestas suelen presentar múltiples acciones que ellos consideran violentas, en la tabla 9 se puede observar que existen en estas definiciones sub-categorías, tales como las acciones asociadas a la violencia, tanto física como verbal y los contextos en los que se presenta.

Como puede verse, para niños y niñas, la violencia está constituida por acciones físicas y verbales dirigidas a otro ser humano, lo que coincide con lo encontrado por Piedrahita, L., Martínez, D., Vinazco, E., (2007) en el significado de la violencia y sus manifestaciones no se presentan diferencias de género.

⁸ Con respecto a lo que la presente investigación entiende por violencia, se debe recordar la pertinente aclaración de Bandura y Walters (1974) quien no define la misma, sino que concluye que es la sociedad la que establece qué es aceptable y que no, por tanto, definir la violencia, sus límites y acepciones será posible al analizar las respuestas de los niños y niñas.

Tabla 9: ¿Qué es la violencia?

DEFINICIÓN		EJEMPLIFICACIÓN
NIÑOS	NINIAS	
1 Matar, robar, pelear, zancadillas, tiran cosas a la cara, golpes, abusar de otras personas, amenazas, peleas con cuchillo	pelear, matar, robar, maltratar, agredir a los demás pegándoles, cuando dan pata y puño, obligar	O10.9 como si alguien viene a buscar la pelea a otro y empiezan es a pelear y a lo que empiezan a pelear se dan patadas y puños A4.9. como que los niños se agarran a pelear, los de quinto se agarran a pelear allá atrás, se tiran al piso y se agarran a pelear
2 Decir groserías	Decir groserías, gritarle a los papás y decirles groserías	O2.11. pelear, decir groserías, tratar a los adultos mal, pelear con los padres de uno, o con los amigos también, o pegarle duro a la hermana o al que sea.
3 los hombres le pegan a las mujeres, cuando los grandes pelean los niños le pegan a las niñas	los hombres le peguen a las mujeres, que las obliguen a hacer lo que no quieren	A1.9. qué hagan golpear a la mujer en el piso, o la empujen para que ella se caiga, les pegan muy duro, les dice que no hace nada, que no sirve pa' nada
4 cuando mi mamá pelea conmigo, es pegarle a los niños	pegarle muy duro a los niños, que un padre maltrate mucho a sus hijos,	A5.9. en la casa cuando gritan, pegan,
5 violar niños	cuando la guerrilla empieza a matar gente	O1.9. cuando lo comienzan a tocar las cosas, las partes del cuerpo, cuando agarra un niño y se lo lleva para la cama, cuando se agarran a cuchilla, cuando una persona intenta tocarlo a uno, le dice a uno vámonos para la cama y le dan una pipa, cuando dan pata y puño O8.9. matan, secuestran, violan, a veces la guerrilla

Las *acciones categorizadas como violencia* se enuncian como: matar, robar, pelear, golpear, abusar, obligar⁹; verbos que indican que l@s niñ@s están expuestos a situaciones de violencia que van más allá de las agresiones de la escuela y que su vida cotidiana les provee de un amplio marco de acciones violentas. Oviedo Córdoba y Delgado de Jiménez (1999) también encontraron como definición de la violencia verbos como: golpear, gritar y regañar, sus estudios buscaban específicamente el maltrato infantil en grupos de pares.

El segundo elemento que se observa después de mencionar las prácticas violentas, es el plano de la *violencia verbal*, aquí l@s niñ@s reconocen las groserías y gritos como actos de violencia. Esto se debe en parte a la insistencia de padres y maestros a reprender el uso de groserías. En la tercera fila, donde aparece la violencia de género¹⁰, hay otra acepción de la violencia verbal y es el atacar la autoestima, para el ejemplo “le dice que no sirve para nada”. Está también se presenta entre niños y niñas en la escuela:

“me sabotean mucho, por ejemplo Carlos ahorita me estaba diciendo: ahí me trajo la manilla que tal, yo le dije: no Carlos yo que hago con dos, y me dijo: a bueno entonces al descanso me las paga, eso es violencia, porque un niño ¿cómo le va a pegar a una mujer?” (A3.09 años)

En la cuarta fila de la tabla se encuentra otro escenario de la violencia. *El hogar* es violento si los padres golpean a los hijos “muy duro”, la aclaración muestra una

⁹ El número de repeticiones de esta subcategoría se encuentra en el siguiente capítulo y puede leerse en la Ilustración 11 del presente documento.

¹⁰ Sobre la *violencia de género* se ha hecho particular énfasis en los últimos años en los medios masivos de comunicación. Se evidencia una socialización en el reconocimiento de la violencia masculina hacia la mujer, desde el aspecto físico y verbal. Queda fuera del espectro la violencia de la mujer hacia el hombre.

tendencia a aceptar los golpes de los progenitores, de esto se hablará más adelante cuando se pregunte sobre la actitud hacia las acciones violentas.

Finalmente en la quinta fila se han agrupado dos respuestas que hablan de la violencia que se da en la sociedad. La *violación de menores* y el *conflicto armado* interno colombiano identificando uno de los más antiguos actores del mismo. Respecto a la violación, González y Barrero (2008) también encontraron un pequeño porcentaje de niños que la mencionan dentro de la definición de violencia, sin embargo, la definición generalizada es la de golpear y decir groserías.

De manera general, se observa cómo la violencia coexiste en la vida cotidiana de los menores y se presenta en su entorno. Queda la inquietud sobre las fuentes de información que permiten construir estas concepciones, pero de ellas se hablará en el segundo capítulo de resultados (4.2 *Elementos socioculturales y comunicativos de la representación*). Estas palabras claves son de relevancia en cuanto permiten dar cuerpo a la representación, las palabras con que l@s niñ@s definen la violencia permiten tomar los elementos comunicativos que constituyen el lenguaje temático de la representación, a la vez que los ejemplos que proveen dejan ver el proceso de objetivación y anclaje que han hecho de la violencia. Si consideramos esto la imagen de la representación se halla en las expresiones físicas tangibles de la violencia, “al ver” agredir al otro, y su contenido, se verbaliza en palabras tales como: pelear, agredir, tirar, gritar.

Con relación al origen de la violencia, se puede decir que las categorías de lo cognitivo como información y lo axiológico se entrecruzan.

En la tabla 10, se muestran algunas diferencias entre los niños y las niñas, algunos de los niños la ubican en *el interior del ser*, se arriesgan a proponer el alma y lo asocian con *sentimientos* tales como el enojo o el miedo (26 %). Nuevamente la “maldad” (25%) aparece como explicación, sin mayor ejemplo de la misma. Finalmente

la *explicación religiosa* (12 %) se muestra como otra alternativa, en este caso, el origen de la violencia busca las raíces de la conducta humana, en la misma concepción bíblica, es de notar que en su totalidad los niños pertenecen a familias que profesan una religión, católica (75%) o cristiana (25%).

Tabla 10: Origen de la violencia

NIÑOS	NIÑAS
La maldad	De los padres, porque el papá y la mamá, y los
Del alma, porque el alma genera mucha envidia, muchas cosas, a veces se causa envidia, temor, miedo	niños están ahí y se pelean enfrente de ellos y los niños empiezan a llorar
Del enojo, uno se enoja cuando alguien lo empuja, le pega, se enoja y de una llega la violencia,	Porque desde niños se acostumbraron, peleando, porque ellos piensan que se creen ya la gran cosa,
Porque dijeron Adán y Eva desobedecieron y de ahí aprendieron todos, por el pecado,	les da orgullo ser patanes, porque desde niños se educan, viendo como el otro hace para el volver a hacer a ver qué tal le parece.

Por su parte, las niñas encuentran el origen de la violencia en *el hogar* (50%), como conducta adquirida al ver situaciones similares, hipótesis que se acerca a las conclusiones de Bandura y Ribes (1975), quienes consideran que es una conducta aprendida. Es interesante ver una segunda reflexión que asocia el ser violento con el orgullo, es decir se reconoce una posible ventaja, el *reconocimiento social* (17%) o status que puede ganar quien ejerce la violencia, esta acepción se tratará de nuevo en la categoría axiológica cuando se pregunte a los niños si ser violento trae alguna ventaja.

Además de reconocer su origen, hace parte de la información de la representación el poder identificar las situaciones de violencia, por lo que se preguntó a los niños cómo sabían qué situaciones eran violentas, siguiendo el modelo de Piaget (1981), que busca descubrir de qué manera el niño adquirió el concepto.

En la tabla 11 se aprecian respuestas que dejan ver las formas en que se adquiere el conocimiento de la violencia, o la conciencia de la misma. Los niños y niñas la ubican fuera de ellos, en el plano físico, saben que algo es violento *al verlo* (25 % de los niños y 35 % de las niñas) o experimentarlo al ser víctima o victimario de acciones violentas (75 % de los niños y 12 % de las niñas); es decir que la experiencia a través de sus sentidos se muestra como la primera explicación para justificar la forma en que han adquirido el conocimiento.

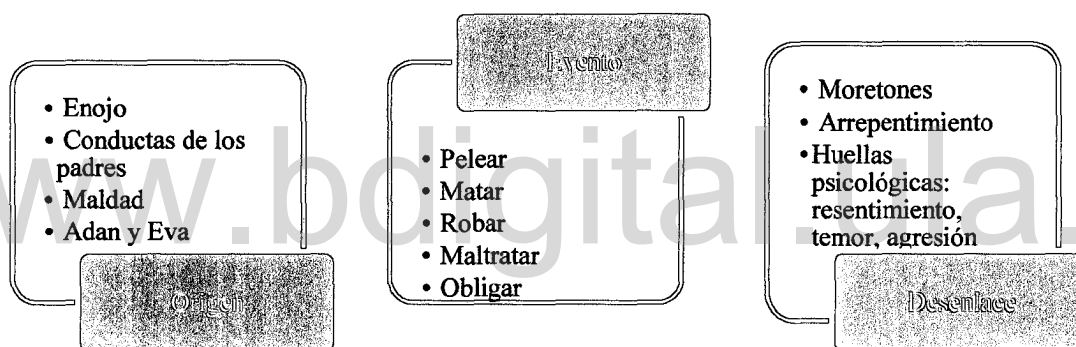
Tabla 11: Del conocimiento de la violencia

NIÑOS	NIÑAS
O2.11. Cuando pelean, ahí yo sé que es violencia, porque se agarraban a pelear y me decían: pille, ud no haga eso y me dijeron que eso era violencia; cuando están peleando, porque está pegando a alguien, o está tirando piedras a la casa de un chamo, por las groserías que dicen.	A1 (9) porque cuando él me pega, luego yo me pongo a llorar y entonces él me ve A5 (9) cuando ven que otro niño con el que está jugando está llorando o está sangrando. Porque va y uno se cae, se rompe la cabeza, se parte un brazo, se parte las muelas,
O4 (10) porque cuando uno le pega al otro, uno ve que esta arrecho y le mete un puño y ahí es cuando yo me doy cuenta que él esta arrechísimo y que no quiere dejar que el otro le pegue, yo lo he visto.	A2 (9) cuando le está pegando a alguien, ahí se da cuenta A3 (9) porque uno ve, no sabe, no piensa pero los demás lo ven A9 (9) cuando ya le han pegado a la otra persona
O4 (10) no se dan cuenta, pero cuando quiere corregir todo lo que ha hecho, ahí si se da cuenta que es violencia lo que él hizo a la persona que le pego.	A6 (10) cuando se arrepiente A8 (12) porque ellos saben que eso no se debe de hacer

Se sabe que algo es violento al verlo, cuando ven que alguien golpea a otra persona, allí reconocen un acto de violencia, sin embargo en la primera casilla de las niñas se ve algo más, y es la consecuencia de la violencia, es decir, se reconoce que algo es violento cuando ha dejado una consecuencia física, lo que excluye los hechos sin evidencia física (24 % de las niñas señalaron consecuencias físicas de la agresión).

En la última fila de la tabla, se aporta otro elemento que permite re-conocer la violencia, el arrepentimiento como un acto de reflexión sobre las acciones y reconocimiento del daño causado, sin embargo solo uno de los niños y una de las niñas tocó este aspecto. Este proceso de reconocer la violencia al verla, al observar sus consecuencias y al arrepentirse, habla de momentos posteriores al hecho mismo, es decir que es necesario repensar la violencia o al menos desde lo social reconstruir los componentes que dan paso a la misma.

Ilustración 6: Ciclo de la violencia desde su concepto



Como puede verse en la ilustración, se ha logrado reconocer el origen, las acciones y algunas consecuencias de lo que se entiende por violencia, sin embargo hace falta precisar los procesos que desencadenan esta secuencia, puesto que desconocemos qué sucede en las flechas (en la ilustración), o en la vida real qué sucede para llevar al sujeto de un paso al siguiente. Fue de especial interés en el momento de las entrevistas la aclaración de los niños sobre las evidencias físicas de la violencia, para ampliar esta idea, se realizó una pregunta posterior y es si los actos de violencia que no dejan consecuencias físicas pueden ser considerados también como violencia, a esto uno de los

niños respondió que *“si nadie se entera ahí si está bien, pero si me castigan ahí si está mal por lo que hice” (O4.10).*

Después de realizar la pregunta se insistía en la construcción del discurso de los niños sobre lo que sucede si nadie se entera, sin embargo las respuestas de las niñas llegaban nuevamente a concluir que siempre se enterará alguien y con ello llegará la consecuencia.

A9 (9) porque él puede decir mire pa’: ese niño me pegó, y mi papá o tía le puede decir: niño usted ¿por qué le pego a mi hijo?, y él le puede contestar con groserías o en voz alta,

A8 (11) porque si uno le cuenta al papá o a la maestra ya lo regañan a uno y lo reprenden o le pegan.

Este hallazgo, es lo que Moscovici llama una conclusión, en este razonamiento sobre la inevitable consecuencia de la acción violencia está implícito el juicio sobre la violencia y los argumentos que respaldan el mismo, la violencia es negativa en cuanto tiene consecuencias físicas que desencadenan un castigo físico o verbal para el atacante. Como puede verse la conclusión reúne la actitud, la información, el juicio y las causas y efectos de la violencia, sobre este hecho se volverá al profundizar más adelante al evidenciar las respuestas sobre la actitud de los niños hacia la violencia.

Otro componente de lo cognitivo es la respuesta que se da, o desde el punto de vista ideal que se daría ante un hecho de violencia, ya que con estos conocimientos el sujeto construye su marco de acción de la representación.

En la tabla 12 se han separado las respuestas identificando varios roles que asumirían l@s niñ@s ante una situación de violencia, el primero de ellos sigue la conducta difundida por padres y maestros y es *buscar a la figura de autoridad más cercana (84 % de los niños y 80% de las niñas)* para que sean ellos quienes impartan

justicia, el menor no concibe la posibilidad de resolver por sí mismo la situación y acude a un mayor, que pondrá fin a la confrontación. Esto plantea una gran diferencia con relación a los adolescentes, Caurcel (2009) encontró que ellos acuden en primer lugar a sus amigos (60%), poniendo a padres (36%) y profesores (14%) en segundo y tercer lugar.

Tabla 12: *Cómo responder al ver una acción violenta*

NIÑOS	NIÑAS
Decirle a la profesora, o al coordinador, a mi mamá, o a la mamá de él,	Decirle a la profesora, al coordinador, voy a decirle a mis papás para que vayan y le digan a los papás que el niño me pegó, en la cancha decirle al que me acompaña, avisarle a alguien para que los separe, se llama a la policía
Mirar a ver qué pasa Nada, porque me pueden pegar, Me voy al salón, me da miedo que salga un puño y me peguen. meterme para mi casa	Me quedo chismoseando, para contar Nada, porque me pueden pegar, Nos vamos a jugar a otro lado,
Separarlos Si están molestando a alguien que está quieto yo lo defiendo Si es familia mía si, si voy y me meto O10.9. yo voy y les digo: me lo dejan quieto (si es compañero), (si es de otro curso) los dejo.	Separarlos, pero no si son niños y me pueden golpear también Que se disculpen y vuelvan a ser amigos y decirle que deje de hacer eso.

En l@s niñ@s existe otro tipo de respuesta, más tímida o inhibida ante la situación de violencia y es alejarse de la misma como un *mecanismo de protección y evitar* encontrarse inmerso en la agresión (8% de los niños y 10 % de las niñas). Lo que coincide con el estudio de Hoyos et al (2004) donde se encontraron respuestas de adaptación y evitación física únicamente en los participantes de nivel socio económico bajo, en su estudio el mismo tipo de participante que evitaba la confrontación no

mostraba como estrategia de solución la búsqueda de un adulto lo que para la presente investigación se mostró como la principal.

Finalmente se encuentra una marcada diferencia entre niñas y niños. En la última fila de la tabla, los niños mostraron respuestas que indican acción de evitar la discusión o incluso entrar en la disputa, siempre y cuando quién esté involucrado sea un amigo (55 % de los niños), mientras que las niñas están dispuestas a separar a quienes discuten solo cuando sean niñas (10 %), ya que los niños dan golpes “fuertes”. Aquí se encuentra un arquetipo del modelo social instituido a hombres y mujeres, poniendo a los hombres como sujetos de acción, en este caso los niños, ya han aprendido la conducta de ataque como propia de su género, otro modelo es de conservación del grupo primario “la familia o los amigos” como partes de grupos primarios se muestran como sujetos que deben ser protegidos.

Una última diferencia se halla en que solo las niñas propusieron que después de la discusión debe haber un momento de reconciliación o incluso que la respuesta puede ser de pacificación, también que solo ellas propusieron decirle a quienes discuten que “No lo hagan” o “regañarlos”. Goossens et al., 2006; Salmivalli et al., 1996; Sutton y Smith, 1999 (En: Lucas, Pulido y Solbes, 2011) encontraron en los roles del agresor, víctima, reforzador y asistente una diferencia de género, aquí los niños presentaban más estos roles, mientras que las niñas se desempeñaban en mayor proporción en el rol del defensor, lo que coincide con la presente investigación, al menos desde el discurso. Cabe aquí una crítica a estas investigaciones y es que al basarse sólo en cuestionarios sobre el rol, pueden tener un sesgo, en cuanto los actores pueden mostrar conductas con mayor aceptación social, por lo que en las prácticas será necesario contraponer este resultado con las situaciones observadas en la escuela.

Esta conducta pacifista llevó a preguntar a niños y niñas, ¿quiénes eran violentos?, donde se marcó aún más la diferencia. Por su parte los niños no respondieron

la pregunta, sólo uno de ellos, consideró que los adultos eran violentos porque *“pegan durísimo, en cambio los niños a veces pegan pasito”* (O4.10). Este silencio por parte de los niños es de particular interés en cuanto no se ven a sí mismos como victimarios, mientras que en las preguntas iniciales sobre violencia sí señalaron a los adultos y en especial a los hombres como los victimarios en la violencia infantil y de género. Este silencio podría mostrar una tendencia a aceptar la violencia como una conducta aceptable en algunas ocasiones o invisible cuando son ellos quienes la ejercen. Será necesario cruzar esta información con la actitud de los niños hacia la violencia, para determinar si su falta de constancia habla de una flexibilidad en la representación y por tanto de menor determinación en las acciones.

Las niñas por su parte, dieron respuestas que marcan una tendencia respecto al género de los agresores, tal como se señala en el siguiente resumen de respuestas elaborado a partir de las entrevistas:

Los hombres: porque ellos se ponen a pelear, porque a veces se emborrachan y empiezan a golpearse.

Los niños: porque ellos le pegan más duro; tienen mucha más fuerza; gritan a los papás; aprenden mucha vulgaridad, son groseros

Los adultos: comienza a gritarlo a uno a regañarlo y a pegarle, en cambio los niños juegan y pelean pero no son tan agresivos; porque ellos se creen con más derecho, y los gritan, los mandan a hacer algo; ellos se tratan mal y se pegan; se dicen groserías; matan, meten vicio, roban;

Hombres y niños se identifican como agresores al poseer fuerza y proferir ataques más contundentes, en la primera línea se encuentra una posible causa de dichos ataques, “porque se emborrachan”, para las niñas una posible explicación está ligada a la alteración de los sentidos producida por el alcohol, aprendizaje que habla de un entorno con este tipo de problemáticas. Esta visión de los adultos coincide con Piedrahita,

Martínez y Vinazco (2007) cuyos sujetos de estudio mostraron la violencia intrafamiliar como un comportamiento característico de los adultos.

Se mencionan los adultos quienes incurren en las acciones que suelen sancionar en los menores, tales como decir groserías, además se presentan como los principales agresores de l@s menores, la expresión “se creen con más derechos” es particularmente significativa si se considera que en las últimas décadas se han realizado múltiples campañas de medios y en las escuelas para educar a l@s niñ@s en sus derechos, hay en la expresión un tinte de reproche ante el abuso recibido por parte de los mayores, pero también una indicación sobre la normatividad de la representación, tener más o menos derechos, nos muestra que existen derechos en la violencia, ¿alguien tiene derecho a ser violento?, de esto se hablará más adelante, pero la sola expresión permite ver un juicio y una conclusión y es que la violencia puede ser legítima.

Por último se enumeran las acciones que definieron al inicio como violencia y son los adultos quienes las ejecutan: consumir drogas, matar y robar. La categoría adultos en contraposición a niños, muestra una batalla velada entre dos generaciones, niñ@s y adultos se conciben como bandos opuestos con enseñanzas que suelen contradecir las acciones.

También contradicen los derechos de los niños que son aprendidos en la escuela, ya que no se hacen realidad en el hogar, el barrio y la escuela. Algunos autores han llamado a esta tendencia cultural como adulto-centrismo, comprendiendo con ello la idea de los adultos de creer que deben educar a sus hijos como ellos fueron educados sin tener en cuenta su opinión, ya que ellos como adultos tienen la razón, lo que genera una separación de las generaciones y construcción de discursos paralelos. En este caso los adultos son violentos, queda por descubrir cómo perciben los adultos a los niños.

“Las niñas como son mujeres no se les ve bien que digan groserías, se pueden decir es: ah que china tan boba, pero palabras groseras no” (O9.9.)

Al no encontrar referencias de los niños sobre qué personas eran violentas, se les preguntó directamente si los niños y las niñas eran violentos y en qué forma lo eran, se pudo realizar una caracterización de ambos roles en una acción violenta:

Tabla 13: Caracterización de las acciones de una acción violenta

<i>NIÑOS</i>		<i>NIÑAS</i>
<i>NIÑAS</i>	<i>Pegan pasito con la mano (30%) Halan el cabello (25%)</i> <i>Hacen zancadillas¹¹ (5%) Dan cachetadas (10%)</i> <i>Dicen groserías (10%) Aruñan (5%)</i> <i>Las marimachas si se dan puños y patadas (15%)</i>	<i>Pegando con la mano (29 %)</i> <i>Halan el pelo (29 %)</i> <i>Aruñan (14 %) Gritan (14 %)</i> <i>meten coscorrones (14 %)</i>
<i>NIÑOS</i>	<i>Se pegan con puños, pata, cabezas (57 %)</i> <i>Dañan cosas (7%); Hacen zancadillas (6%)</i> <i>Dicen groserías (6%); Les pegan a las mujeres (6%) Se echan sátiras¹² (6%) Se escapan del colegio, (6%)</i> <i>A veces no les hacen caso a los profesores (6%)</i>	<i>Se pegan puños y patadas (69%), cachetadas (8%),</i> <i>Se halan el pelo (8%)</i> <i>Dicen groserías (15%)</i>

La construcción del otro está claramente delimitada por el género, en este sentido se puede decir que los niños estudiados viven en una sociedad con roles claramente definidos donde las niñas deben ser educadas en la no violencia, al menos en su aspecto físico, por lo que los niños las ven como débiles, “pegan pasito”, mientras que los niños tienen roles más activos en una confrontación física, nuevamente se encuentra la referencia a la violencia de género cuando los niños afirman que “le pegan a las niñas” identificándolo como un acto de violencia diferenciado de pegarle a los niños.

¹¹ Hacer zancadillas: poner un pie para que la persona que va caminando se tropiece con él y se caiga.

¹² Echar sátiras: hacer comentarios indirectos que pretenden ofender al otro, aún sin mencionar su nombre se hace alusión a algo que le caracterice y se hace un comentario ofensivo.

Caurcel (2009) en su análisis de las principales investigaciones de violencia en adolescentes escolarizados en España durante el 2006, encontró que en los varones predomina la violencia física mientras que en las mujeres la violencia verbal, en el caso de estudio, niños y niñas referencian el uso de violencia verbal y física en ambos sexos, por lo que esta tendencia de los adolescentes no coincide en los menores. Otro aspecto a resaltar en el que divergen adolescentes y niños es la presencia de violencia indirecta como iniciar rumores sobre la víctima, tipo de violencia que predomina en las adolescentes, para el caso de los niños y niñas la violencia indirecta no se evidenció en el discurso o en las prácticas observadas.

A continuación se desarrollará la categoría axiológica en razón a su vinculación con la información contenida en la representación y a la utilidad de la misma para determinar el nivel de desarrollo moral del niño con relación a la forma en que comprende la violencia.

4.1.2 Juicios morales en la representación de violencia

En el apartado anterior se hacía referencia a algunos vacíos en la representación en cuanto queda de lado el pensamiento del sujeto hacia sus propias acciones, esto puede ocurrir porque al mostrar los conocimientos sobre algo no necesariamente se muestra lo que el hablante haría en una situación determinada. En el caso de los juicios o valores que el sujeto otorga a la representación que ha hecho de un objeto, es válido aclarar que es también parte de un proceso cognitivo y reflexivo, que aquí se encuentra separado con la intención de separar la subcategoría “conceptos” de “actitudes”, pero reconociendo su complementariedad.

Esta misma idea se ve reflejada en trabajos posteriores de Moscovici, en Emler, Ohana y Moscovici (1987), se afirma que el entorno social le presenta a los niños “problemas para solucionar, también les presenta soluciones y argumentos para

soluciones. Los diferentes entornos sociales pueden aportar distintas soluciones, distintos argumentos o ambas cosas” (p. 71) en ese sentido, del entorno y los refuerzos o castigos que reciba el niño se extraerán los valores que se adopten hacia el objeto representado.

Para abordar los valores de niños y niñas hacia la violencia se les preguntó en un primer momento, sobre la forma en que se debe resolver las situaciones de violencia, lo que permite establecer sus soluciones ante dicha problemática.

“Se debe responder que se calme, que se esté quieto, que si no quiere buscar problemas que se esté quieto porque los encuentra, encontrarlos es que la persona está quieta, y cuando le pegan, él se arrecha mucho y viene la violencia y le pega de una, luego los sigue correteando y llega la policía y de una lo castiga o la profesora” (04.10 años)

A la hora de resolver los conflictos niños y niñas plantean situaciones similares, ambos coinciden en que se debe hablar con l@s niñ@s que estén discutiendo y pedirles que se disculpen mutuamente (16%), pero esta no es la respuesta más común.

De manera sobresaliente se encuentra que para resolver los conflictos se debe buscar la *intervención de un adulto* (32 % de los niños y 15 % de las niñas), por lo general la mamá, el coordinador o los profesores, al llamar su atención según l@s niñ@s se busca que sean ellos quienes expliquen al menor que no debe pegarle a sus compañeros, ya que cuando es un niño o niña quien habla no son escuchados.

Otros asumen un rol de *castigo* (15% de los niños y 8 % de las niñas), agregando al llamado de atención del adulto un castigo o sanción, tales como: no jugar más con él o quitarle el juguete que más le guste. De manera particular resalta la respuesta de un niño que refirió el “espíritu de Dios” como intercesor para evitar las situaciones de violencia. Las niñas agregan que se debe educar (8%), separar (8%) y perdonar (23%). Niños y

niñas coinciden en que hay que hablar con la persona violenta y “decirle que no lo haga porque lo van a ver” (27 % de los niños y 38 % de las niñas).

Con relación a las causas de la violencia niños y niñas identifican situaciones que preceden las acciones violentas en los niños y otras que justifican el hecho de ser violento.

Las niñas reconocen que en algunas ocasiones, las situaciones de violencia se dan porque les han hecho algo (33%), porque se sienten agredidas o cuando alguien toma lo que no es de ellos (33%); todo esto se da (en sus palabras) porque los padres les enseñaron desde que eran pequeños “si alguien le pega usted también le pega” (33%). Los niños por su parte señalan que las situaciones que causan la violencia son en primer lugar los “buscapleitos” (33%), la rabia (17%), la desobediencia de Adán y Eva (17%), jugar (16%), el maltrato de los padres (9%), quitar las cosas (8%).

Existen otras situaciones donde se justifica ser violento, para ellas esto se da cuando son maltratadas por otr@s niñ@s o las amenazan (29%), cuando alguien les pega “muy duro” (43%) y finalmente en su rol de hermanas mayores, cuando los hermanitos se portan mal, “para que sean obedientes” (28%).

Es de notar que tanto niñas como niños reconocieron que es justificable el uso de la violencia por parte de los padres, cuando l@s niñ@s desobedecen, no hacen tareas, dicen groserías, o tratan mal a los padres, este “derecho” implícito asocia el parentesco con la posesión y en este sentido, la posesión del otro permite su sometimiento físico.

Para ampliar esto, uno de los niños comentaba que pueden ser violentos con él: “sus papás, su hermano mayor, sus abuelos y sus tíos”. Este sometimiento aceptado se rige por los lazos de sangre y por la edad con relación a los demás miembros del hogar

donde ser el menor implica estar en el más bajo eslabón, y la única posibilidad de ascenso en la escala es tener un herman@ menor.

Al preguntar a los niños sobre aquellas causas o situaciones que anteceden la violencia, se encontró nuevamente una referencia religiosa al remitir a la desobediencia de Adán y Eva como origen de la violencia, otros encuentran que los niños son violentos porque reciben maltratos de sus padres tales como golpes y castigos; la mayoría de los niños coincidió en que las situaciones de violencia se dan porque empiezan juegos que se convierten en discusiones cuando uno de los participantes agrede con “fuerza” al otro, es decir, dar un golpe no se constituye en un problema, si no la intensidad e intencionalidad del mismo, los niños suelen estar dispuestos a jugar a la guerra o a policías y ladrones por lo que los puños y patadas son permitidos siempre y cuando no lastimen al otro.

En este aspecto los resultados concuerdan con Velarde (2008) quien encontró que entre los niños de bajo nivel económico había mayor tolerancia a la agresividad, así mismo Hoyos et al. (2004) encontró en Barranquilla, que los niños de nivel económico bajo identificaban en mayor medida la violencia de pares como agresión, mientras que los de nivel económico alto, los relacionaban más con actos de Bullying¹³.

Para otros niños la causa de la violencia se encuentra en la “ira” como sentimiento provocado por la agresión, esta puede ser física o simbólica cuando les

¹³ Para Hoyos una posible explicación se encuentra en “el alto nivel de tolerancia a la agresión que se ha adquirido en Colombia, debido al contexto de violencia en el que se vive (Marulanda, 1999) Esto se debe a que en dicho contexto hay más exposición a actos violentos, y por lo tanto hay en éste más tolerancia a las distintas formas de maltrato (Palacios, 2000) También se pudo observar que la manera en que los niños de la muestra perciben la naturaleza de la historia está relacionada con la experiencia que éstos han tenido con respecto a relaciones negativas entre pares. Esto se apoya en la idea de Delval (2000) de que las representaciones se van haciendo más complejas y perfectas con relación a la experiencia del sujeto.” (p. 159)

quitan un objeto o juegan con sus pertenencias sin haberlas pedido prestadas, al igual que las niñas, los niños encuentran que “los enseñan así los papás, les dicen que si les quitan algo métale un puño, y así empiezan a pelear”.

“Porque a veces uno sufre ira, rabia, por ejemplo cuando un niño le va a pegar a otro niño, al niño que le pegaron sufre rabia, de pronto le va a pegar, de pronto le reviente la boca, entonces, acá en el colegio ha pasado eso, entonces los llevan a la coordinación” (O10.9.)

Con respecto a situaciones en las que se justifica la violencia los niños dieron un amplio espectro de posibilidades, en primer lugar es necesario entrar en una disputa cuando es un familiar, un amigo, alguien débil en peligro, o cuando el agresor empieza a decir groserías y “cosas de la mamá”, ya que esto provoca “odio”. La respuesta más común de los niños se encuentra relacionada con la territorialidad, para ellos se justifica la agresión cuando alguien les pega y ellos “estaban quietos” o no han sido los primeros en agredir, también cuando les quitan algo sin pedir permiso.¹⁴

“porque yo estoy quieto, a veces cuando compro en la caseta voy comiendo y se me manda un chino, a él le gusta que le peguen” (O10.9)

La agresión es justificada en actos que en otros contextos o edades no llegaría a ser motivo de un golpe, Cerezo (2000) afirma que el agresor afianza su conducta antisocial, y esto conlleva a la exclusión social, factores que son asociados con la pre delincuencia, lo que se ve reforzado en Olweus (1993) quien encontró que el 60% de los

¹⁴ Los niños señalaron que la violencia es aceptada cuando se ha “hecho algo” para merecer el castigo (43%), cuando se tiene rabia (9%), hay un familiar en peligro (9%), alguien lo molesta (9%), le quita algo (9%), cuando los niños pierden evaluaciones (9%) o dicen groserías (9%).

alumnos que entre 6° y 9° grado declararon ser agresores fueron arrestados al menos una vez a la edad de 24 años.

Volviendo a las respuestas de los niños y niñas, se encuentra justificación a la violencia ejercida por los padres, ellos tienen “derecho” a pegarles, por el hecho de ser sus progenitores, claro está, sólo cuando los menores no hagan tareas, desobedezcan o sean groseros. Una vez establecidas aquellas situaciones que ameritan una respuesta violenta, niños y niñas muestran otras en las que no está justificada, por ejemplo cuando sus padres les pegan sin darles una explicación (22%), o “cuando llegan borrachos” y les pegan (25%).

Las niñas resaltan que no se debe golpear a alguien que ya ha pedido disculpas (25%), y los niños que no se debe golpear a alguien que está quieto y no está “metiéndose” con los demás (67%). Después de haber persistido en la entrevista algunos niños llegan a concluir que los padres podrían regañarlos o castigarlos y no pegarles, lo cual indica un cambio en el pensamiento por persistencia del entrevistador, peligro que señala Piaget (1981), sin embargo al finalizar la entrevista se volvía sobre algunos puntos y se logró con éxito retornar a la respuesta original del niño, y es que los padres deben reprender a los niños cuando dicen groserías y son desobedientes, lo que coincide con lo hallado por González y Barrero (2008).

En este punto, se buscó descubrir qué es lo malo y lo bueno, en la representación de niños y niñas sobre la violencia. De manera general no se encontraron respuestas de que exista algo bueno en ella, por lo que se abordó con las preguntas anteriores donde se intentó justificar las situaciones de violencia, o que encontraran una funcionalidad a las mismas, en este caso niños y niñas encuentran que la violencia sirve para defenderse (23% de los niños y 43% de las niñas), desquitarse (14% de las niñas), quitarle las cosas a los demás (8% de los niños), para violar (29 % de las niñas), para llamar la atención del otro para que juegue conmigo (7% de los niños) y en el caso de los padres para

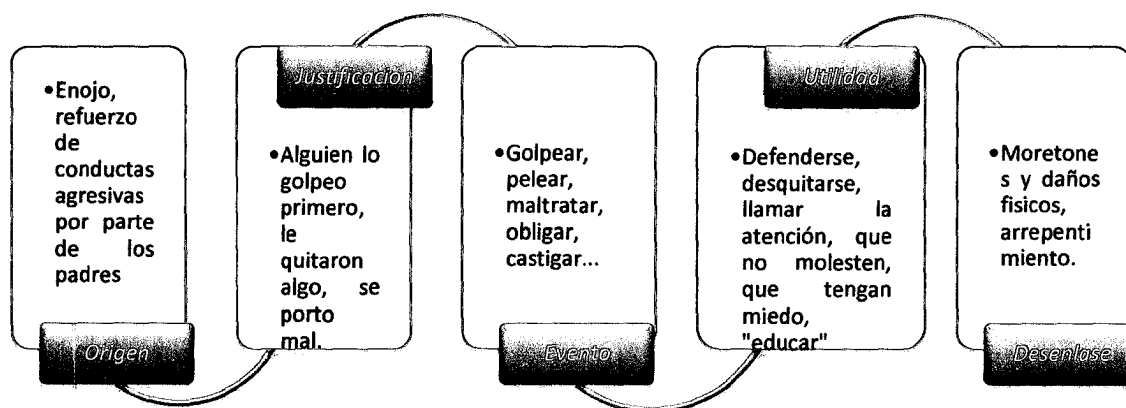
maltratar a los hijos; los niños referenciaron otros usos como matar, ganar dinero, que no lo molesten, que le tengan miedo, alejar a las personas, reprender y vengarse.

*“pero no sé, a veces sí, porque puede ser que los niños dicen groserías, o palabras violentas, **es cuando por alguna bobada**, los hijos se equivocan en algo, por ejemplo pierden la evaluación, a veces los papás le pegan, pero a veces, los papás no saben que puede haber recuperación, entonces por eso es malo usar la violencia” (O9.9)*

La negrita en el destacado anterior, permite descubrir otra actitud del niño frente a la acción violenta, que es en este caso que los padres le golpeen, la causa es deslegitimada en cuanto es “alguna bobada”, es decir que si bien se reconoce una causa, la misma no es suficiente para merecer un castigo físico.

Los niños resaltan que la violencia es útil para que los demás no vuelvan a molestar y les tengan miedo, también como una fórmula para lograr ser “popular”, o para conseguir quitarle a los demás niños sus tareas, muchos niños no dieron ninguna función aparente e incluso después de insistir decían que no se justificaba, repetían la conducta ideal: avisar a la mamá, avisar al profesor.

Ilustración 7: Ciclo de la violencia con algunos elementos axiológicos



Estas respuestas permiten responder algunas preguntas planteadas en el apartado anterior sobre las conexiones entre las causas de la violencia y los actos de violencia, así como establecer la actitud frente a la violencia al manifestar una utilidad de la misma, si bien no se declara estar a favor de la misma, se le encuentra útil y por lo tanto se justifica su uso en situaciones que así lo requieran.

Justificada la presencia y utilidad de la violencia, resta conocer qué valores negativos se atribuyen a ella, por lo que se le pidió a l@s niñ@s que explicaran por qué está mal ser violento, con lo que se logró establecer la etapa del desarrollo moral en la que se encuentran los menores investigados.

Inv.: ... ¿por qué está mal ser violento?

O4: porque uno se agarra a golpes y le pega al otro y luego el otro sale chillando luego le dice a la mamá y la mamá lo castiga,

Inv.: pero si nadie se entera y no te castigan,

O4: si nadie se entera ahí si está bien, pero si me castigan ahí si está mal por lo que hice,

Inv.: y si le pegas a alguien y nadie se entera,

O4: cuando uno le pega en secreto al otro y le paga dinero para que no diga nada, eso sí está mal, porque el otro le pregunta al amigo y ahí le descubren,

Inv.: pero si no le cuenta a nadie,

O4: ahí sí, nadie se puede enterar, pero hay un problema cuando los padres ven la marca del golpe y le pregunta a sus hijos, y ahí es donde comienzan los problemas,

(O4.10 años)

Como se puede ver en el segmento de la entrevista, el descubrimiento de la acción de violencia es lo que constituye la mala acción, no el hecho en sí. L@s niñ@s han sido adiestrados en el castigo por lo que evitan que las figuras de autoridad conozcan sus actos o evitan los actos de agresión para evitar la consecuente sanción.

Se insistió en buscar otras explicaciones a los aspectos negativos de la violencia, en sus respuestas se encontró cierta uniformidad y un ciclo del evento, que va desde el acto de violencia, pasando por sus efectos en el victimario y la víctima, para llegar a las consecuencias, siempre impartidas por una figura de autoridad.

*“Mal, porque a veces por la violencia hay personas muertas, pueden morir personas porque la persona es inocente y uno le va a pegar a propósito, porque el otro también sufre rabia y le va a pegar el otro, después al otro no le gusta que le peguen, porque después van y le dicen al coordinador y **le dicen puras mentiras** y los tienen que regañar, o los ponen a hacer planas” (O10.9)*

Se puede afirmar entonces que en su mayoría los niños se encuentran en la primera etapa de desarrollo moral¹⁵ expuesta por Kohlberg (1992:80), aun cuando existen rasgos de un posible avance, en sus relatos los niños regresan al castigo y obediencia como principal razón para rechazar los actos de violencia. Se nota, así mismo, una disminución de la importancia de sus actos en la expresión “le dicen puras mentiras”, es decir que aún después de cometido el acto de violencia el niño no lo reconoce como tal.

En sus relatos, la orientación al castigo estuvo siempre presente, y aun cuando brindaban otras opciones regresaban a las posibles sanciones que reciben cuando son violentos. Sus respuestas han sido divididas en segmentos así¹⁶:

¹⁵ Según Kohlberg, en la primera etapa de desarrollo moral “El valor moral reside en acontecimientos externos cuasifísicos, en los malos actos o en necesidades cuasifísicas más que en las personas”, en ella se da dos estadios, y los niños y niñas de la presente investigación se encuentran en el Estadio 1 de “Orientación al castigo y obediencia. Referencia egocéntrica al poder o prestigio superiores, o una tendencia a evitar problemas. Responsabilidad objetiva”.

¹⁶ La información aquí contenida fue extraída de las respuestas dadas por los niños y niñas, agrupando las mismas según su tendencia.

Los niños no deben hacer: “porque de ahí aprenden ellos a pelear y a decir groserías, porque los niños no deben pelear ni decirse groserías ni nada de eso porque son niños”¹⁷

La religión enseña: “es un pecado, porque le estamos poniendo un punto más al diablo, porque que no estamos obedeciendo a Dios, Dios nos hizo para amarse el uno al otro”

Repercusiones físicas: “porque uno le sale el diente y le duele, a veces dentro del golpe le pueden dar en partes íntimas y que le duela mucho, porque lo deja todo lastimoso, porque alguien puede salir herido, se puede reventar todo el cuerpo, le puede salir sangre por la nariz, porque de pronto le podemos pegar en un ojo, porque a veces por la violencia hay personas muertas”

Repercusión legal: “Si le pasa algo y le echan la culpa es a uno, uno se puede meter en problemas, puede ir a la cárcel, lo pueden demandar” (*Desenlace*) “porque le pone quejas a la mamá, nos castigan, nos quitan la cicla, nos dejan una semana sin salir a jugar o sin ver televisión o sin escuchar música, *porque si la mamá le dice que no haga eso*, uno no lo debe hacer”

Las respuestas con mayor incidencia se encuentran en la repercusión física, legal y el desenlace de la acción de violencia, en el castigo recibido por parte de la madre, los docentes o el coordinador. Esta visión de obediencia se amplía en la construcción discursiva del yo y el otro.

En la concepción del yo, l@s niñ@s tienen claro lo que no deben hacer, aun cuando no conocen el porqué, han aprendido desde las prohibiciones establecidas por los adultos, cuáles son las conductas castigadas: decir groserías y pelear. Serían los indicios de la formación de una concepción estereotipada del “ser niñ@”.

¹⁷ Nótese aquí la impronta de la visión de los adultos en los niños, “porque son niños” es decir en oposición de los adultos quienes sí podrían realizar estos actos que castigan en los menores.

La religiosidad, se presenta en l@s niñ@s como repetición de las enseñanzas bíblicas, y solo se dio en 3 casos de niñ@s con madres con una vida religiosa activa y devota.

Las repercusiones físicas son las que presentan mayor incidencia en el pensamiento de los niños, los golpes ocasionan “morados, turupes¹⁸, dientes rotos...” que son la evidencia de la acción violenta y por tanto aseguran que existirá un castigo, en la categoría de prácticas se podrá constatar esto al ver que en sus contiendas los niños esperan incluso “si aparecen morados” para retomar la disputa y devolver al causante el mismo daño.

Una vez se realiza el daño, la repercusión legal no se hace esperar, en este sentido l@s niñ@s ven en la policía, los padres y profesores, las figuras de autoridad encargadas de someterlos y aplicar el castigo acorde a la acción, por lo que se evita la acción para evitar el consecuente castigo, o se oculta la acción a menos que existan evidencias físicas que los impliquen.

Se presentó un último segmento que habla de un avance en el desarrollo moral y es la implicación de repercusiones emocionales:

Repercusiones emocionales: “porque si le pega uno la amistad se daña, le cogen rabia, lo odian, le puede dar lastima”

Este tipo de respuestas se aproximan al segundo estadio de desarrollo moral, presentado por Kohlberg (1992) como de “Orientación ingenuamente egoísta. La acción

¹⁸ Turupe: abultamiento o inflamación de la piel después de recibir un golpe.

correcta es la que satisface las necesidades de uno y ocasionalmente las necesidades de otros. Consciencia del relativo valor de la perspectiva y necesidades de cada actor. Orientación al intercambio y la reciprocidad” (p. 80), en cuanto se tiene una conciencia de los sentimientos que genera sus acciones en el otro, y los efectos negativos que traerá para sí.

Otro caso particular es el de una niña de 9 años, que indica la intención de los padres de educar a sus hijos.

“Porque no tiene derecho, porque no están haciendo nada, porque no deben agarrarse así, y porque los papás tratan de educarlos y no se deja” (A9.9)

En este caso la acción moral está supeditada a agradar a los padres, por lo que podría ubicarse en el tercer estadio del desarrollo moral, definido como “Orientación al buen chico. Orientación a agradar y aprobar a los demás, así como ayudar. Conformidad a imágenes estereotipadas de la mayoría y juicio por intenciones.” Otro caso a resaltar es el de un niño de 10 años que amplió la explicación sin lograr encontrar él mismo una explicación a su pensamiento.

“es malo, porque hay niños que pelean por las niñas que le gusta, y a mí no me gusta pelear, porque yo me dejo ganar, porque a mí no me gusta, no sé porque no me gusta, solo que no me gusta, (O9.10 años)

Aun cuando los niños repiten las conductas aprendidas de los adultos, la evidencia de que la representación se negocia en cada individuo se ve reflejada en esta respuesta, ya que el sujeto no adopta la enseñanza de los padres. Velarde (2008) afirma esto al decir que *“es el propio niño*, usando o no las propuestas existentes en los relatos comunicativos, quien organiza y aplica los modelos categorizadores de la acción” (p. 296)

La importancia de este descubrimiento radica en que si bien en la mayoría de los casos niños y niñas se muestran susceptibles a seguir las enseñanzas de sus padres y asumir actitudes agresivas en determinadas circunstancias, existe la posibilidad de que los sujetos avancen en su desarrollo moral y desde él, adopten posturas diferenciadoras lo que permite el cambio constante de la representación¹⁹. Como diría Piaget (1981) son estas respuestas las que plantean una crisis interior del sujeto en las que se evidencia el avance en el desarrollo cognitivo.

Ilustración 8: Valoración de la violencia

	me han pegado duro, los niños son desobedientes, me han pegado primero, hay un familiar o amigo en peligro, me quitan algo sin pedir permiso	me pegan sin razón, pegan después de haber pedido disculpas	
Bien			Mal

A manera de síntesis en la ilustración 8, se plantean las respuestas sobre las situaciones en las que es aceptada o rechazada la violencia por parte de niños y niñas. En este caso la actitud se mostró de manera general como desfavorable.

En lo encontrado por Moscovici (1979) en la representación del psicoanálisis la actitud desfavorable indicó acciones determinadas por parte de los sujetos, actitudes que

¹⁹ La discusión también se plantea en Emler, Ohana y Moscovici (1987) “El desarrollo del conocimiento social es desarrollo del conocimiento del surtido de soluciones y argumentos para soluciones con que cuenta nuestro grupo social. Esto no significa que el niño sea un simple heredero pasivo de entidades cognitivas configuradas como un cuerpo estático de conocimiento cultural. Por el contrario estas soluciones están abiertas a innumerables argumentos, tal como propone Billing (1987) y los niños son potenciales participantes de estas disputas” (p. 72)

eran coherentes con el conocimiento y la filiación política de los sujetos, en el presente estudio se encontró lo opuesto.

Los niños y niñas tienen un conocimiento que les lleva a reconocer consecuencias negativas de la violencia y sin embargo, encuentran para ella actitudes positivas, tanto niños como niñas tienen una actitud favorable a la violencia cuando la consideran algo “merecido”, al ver a un ser querido en situación de peligro o sentir amenazada su persona o sus pertenencias, en este caso la actitud no es coherente con la información, pero si con el entorno y las enseñanzas del mismo.

Debe notarse que existe una aceptación generalizada de comportamientos que en otros contextos serían rechazados, hay un consenso social que permite la reproducción de una representación donde la violencia es aceptada y justificada, lo que explica las actitud asumida ante la representación y es dicha justificación la que debería transformarse si se desea cambiar la representación actual de violencia.

La diferenciación final que muestra la ilustración permite reconocer la clasificación que los niños han hecho una vez se ha *objetivado* la violencia, la *naturalización de la información* se expresa en las experiencias que les permitieron tomar la información y la *clasificación* se hace asumiendo una postura hacia la misma, que puede ser negativa o positiva, de acuerdo a la clasificación de las causas de la acción violenta.

Así, el saber se torna útil en cuanto les permite juzgar una acción, asumir una postura y además permite prever su respuesta ante situaciones similares. Es un proceso racional en el que se han agrupado las causas que permiten aceptar o rechazar la violencia, delimitando los elementos comunes y poniendo límites a esta acción al señalar las acciones negativas.

4.1.3 Sentimientos que generan la violencia

La categoría de afectos y sentimientos se abordó desde las emociones experimentadas por los niños y niñas como víctimas y victimarios de hechos de violencia, siguiendo la tendencia en otras investigaciones donde se buscaba identificar cada niño en un rol. En este caso, no se pretende encasillar, puesto que dependiendo de la situación niños y niñas asumen diversos roles, se pretendió reconocer sus sentimientos en cada etapa.

Esta categoría es quizás la menos extensa debido a la dificultad de los menores para verbalizar lo que sienten, en ocasiones era necesario brindarles sinónimos y palabras para describirlas, ya que las mismas no surgían de forma espontánea.

Para iniciar la conversación se pedía a los niños que contaran una experiencia que para ellos fuera de violencia, y en el transcurso de la misma, se les preguntaba cómo se habían sentido en diversos momentos de la historia, y desde la perspectiva que la hubiesen vivido (como espectadores, como víctimas y como victimarios), en todos los casos los sentimientos se tomaron de experiencias de los niños, y se separaron en este espacio de las prácticas para describir los afectos asociados a los hechos de violencia.

En el caso de las situaciones en que **fueron víctimas** de violencia por parte de sus compañeros de clase o de juegos, niños y niñas se diferencian en los sentimientos suscitados, en el caso de las niñas, recurren los sentimientos de tristeza y miedo seguidos por el llanto y en ocasiones enojo (tristeza 45%, enojo 22%, llanto, miedo, sentirse mal 11% c/u). Esto coincide por lo encontrado por Hoyos et al (2004), en su estudio la emoción más referida fue la tristeza cuando se era víctima, y vergüenza cuando se era agresora.

Hoyos et al (2004) también encontró que las niñas de la muestra fueron más capaces de atribuir emociones específicas a ellas mismas en el lugar de la víctima, y se refirieron con mayor frecuencia que los niños al rechazo y la decepción. Para el presente estudio, las dificultades de expresión fueron generalizadas, sin embargo las niñas suelen reconocer más temprano (en edad) su culpabilidad y realizar acciones de reposición del daño, como consentir a quien han agredido o pedir disculpas.

Con relación a los niños se encontró que también sienten miedo, pero el sentimiento que predomina es el enojo, en ellos el temor tiene un tinte diferente a las niñas, mientras que en ellas el miedo lleva al llanto, en ellos el miedo se da como un temor a la confrontación, sin embargo, logran superarlo y pasan a la acción, que es defenderse o regresar el golpe (enojo 45%, miedo 33%, deseo de golpear 11%, nada 11%). En algunos casos el temor no es un motivo para vacilar, pero si se tiene en cuenta las consecuencias, como ser castigado por la madre en caso de descubrir que se entró en una pelea.

“yo no me sentí mal, me preparé” (O3.11)

“ósea me da corazonada pensando que es lo que va a hacer él, me va a pegar, no sé qué me va hacer” (O4.10)

Esta sensación de enfado y tristeza fue también registrada por Rigby (1997, En: Caurcel 2009) para el caso de los niños, mientras que en las niñas la tristeza es más común, como se ha podido confirmar en el caso cucuteño.

Cuando son ellos quienes inician una confrontación (victimario), existe también el temor (50% miedo, 50 % enojo antes de la confrontación), pero este se desvanece en el transcurso de la acción, otras emociones son la rabia, pero una vez han dado un golpe, se sienten por un momento valiente y luego regresa el temor, esta vez por la repercusión (50% miedo, 50 % nada después de la confrontación).

“Yo siento miedo, pero fuera de mí, pero cuando yo llego y le pego a la persona me siento muy valiente, por dentro me siento miedoso pero por fuera valiente, cuando le pego a una persona, yo le pego y él me pega a mi yo salgo a correr para que él no me agarre” (O4.10)

En el caso de las discusiones con los hermanos y amigos, en ocasiones los niños dicen sentir tristeza después de haberles pegado, otros responden que se sienten “normal”.

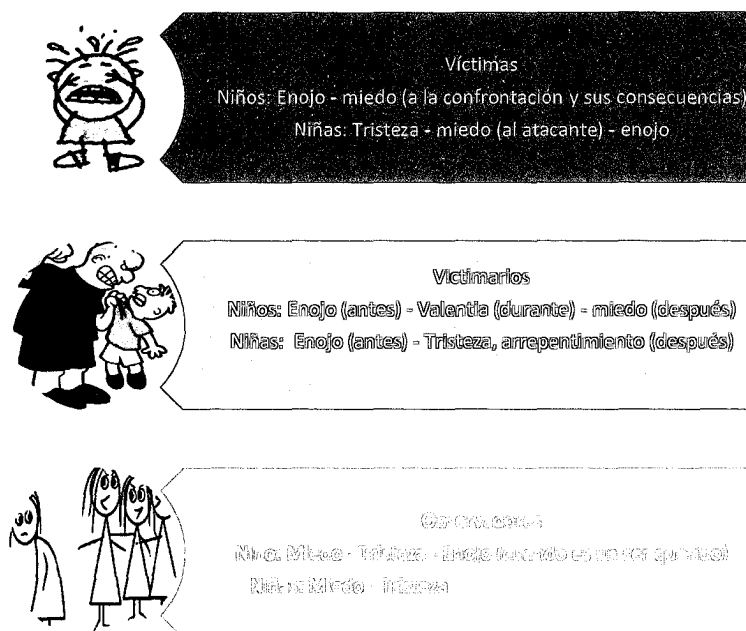
Las niñas por su parte al ser victimarias también siente rabia y enojo antes de entrar a una discusión (67 % rabia y 33 % deseo de agredir), la diferencia con los niños radica en que en ellas la tristeza posterior es generalizada y está acompañada del remordimiento (83 % se siente mal y tristes, 17 % dice no sentir nada), ellas suelen consentir cuando ven que han hecho llorar a alguien.

Se debe notar que son pocos l@s niñ@s que admiten ser victimarios, pero esto se vera de manera amplia en la categoría de las prácticas; para terminar la categoría de los afectos, los niños y niñas manifiestan lo que sienten como espectadores de situaciones de violencia.

Las niñas respondieron que tanto en los casos de violencia intrafamiliar, como en la escuela, al ver una pelea sienten miedo (42%), tristeza (37%), se siente mal (11%) y sienten rabia (5%), solo en un caso, se presentó un sentimiento de excitación (5%), al presenciar algo nuevo que despertó la curiosidad de la menor.

“Muy emocionada, nunca había visto eso (al ver una pelea en la calle)...Emocionada, porque nunca había visto una prima golpeada; también tristeza porque que ella lloraba mucho del dolor, de los brazos de las piernas, y fue al doctor y la operaron pero seguía con los dolores” (A9.9)

Ilustración 9: Emociones asociadas a las situaciones de violencia



También en los niños los sentimientos más comunes como espectadores son el miedo (31%) y la tristeza (31%), pero a diferencia de las niñas, manifiestan sentir rabia al ver como sus amigos o familiares son maltratados, en un caso, el niño manifestó sentir lástima al ver como golpeaban a un adulto mayor (lastima, mal, rabia, normal, dolor 7 % c/u). Así, tenemos entonces que niños y niñas presentan diferentes sentimientos en las situaciones de violencia, que coinciden con los resultados logrados por otras investigaciones, a manera de síntesis la Ilustración 9 muestra estos hallazgos.

Como puede verse hay una relación entre los valores asociados a la violencia y las emociones que la misma suscita. Las emociones son mayores cuando se trata de seres queridos. En los valores se encontró que la violencia era aceptada como respuesta cuando estaban en peligro familiares y amigos, en el caso de las niñas que mostraron una tendencia pacifista como solución a la violencia, se ven marcados los sentimientos de miedo y tristeza, al indagar sobre las emociones las niñas rechazan la intervención en conflictos por temor a las repercusiones físicas, aquí su rol es, nuevamente, pasivo.

Una vez descritas las categorías cognitiva, axiológica y afectiva, se completará el núcleo de la representación al describir las prácticas, para finalmente realizar un repaso general sobre los hallazgos aquí presentados.

4.1.4 Lo que se ve, se hace, y se oye de la violencia

“Si partimos de que una representación social es una “preparación para la acción”, no lo es solo en la medida en que guía el comportamiento, sino sobre todo en la medida en que remodela y reconstituye los elementos del medio en el que el comportamiento debe tener lugar. Llega a dar un sentido al comportamiento, a integrarlo en una red de relaciones donde está ligado a su objeto. Al mismo tiempo proporciona las nociones, las teorías y el fondo de observaciones que hacen estables y eficaces a estas relaciones.” Moscovici (1979:32)

Como lo explica Moscovici, las acciones o prácticas asociadas a una representación tienen una doble cara, como acción son la evidencia de la presencia de una representación y en sí mismas son la puesta en escena del marco normativo y cognitivo que se ha apropiado de la representación. Por lo tanto observar las acciones permite descubrir la representación a la vez que describir sus componentes prácticos.

Para el caso de estudio, las prácticas de violencia se abordaron desde dos ángulos, las experiencias que ell@s mism@s relataban y la experiencia directa que se pudo presenciar en la escuela.

Los aspectos derivados de las experiencias escuchadas se dividieron en: *anécdotas*, entendidas como historias que han escuchado de sus padres, amigos, familiares, o incluso situaciones que ellos presenciaron sin estar involucrados. Otro segmento se refiere a los momentos en los que ellos participaron, aquí se dividen las experiencias en: *victima – victimario, victimario – victima, victima, victimario, juego y*

consecuencias de ser victimario. Los aspectos derivados de la observación en la escuela se encuentran en el segundo capítulo de resultados como elementos socialmente aceptados y difundidos de ser y estar alrededor de la violencia.

La importancia de esta categoría radica en que la objetivación de la representación le da forma en la mente a la información y las actitudes que se tienen ante la violencia, queda por reconocer el anclaje como transformación de ese saber cómo algo útil, ya que permite construir el hacer de la representación. Por ahora se ha logrado establecer que los padres enseñan a sus hijos a responder un golpe con otro golpe, sin embargo es en este segmento en el cual se encontrarán las fuentes de información directa con las cuales niños y niñas construyen su representación de violencia y quizás su repertorio de prácticas con relación a la misma.

Las anécdotas representaron el más amplio volumen de información recolectada y la riqueza de las mismas se hace difícil de condensar en un texto de análisis, por lo que se encuentran también el Anexo D para su lectura desde las voces de los niños y niñas.

Ellas permitieron reconocer los tipos de violencia con la cual conviven, y el entorno en el que se presentan: la escuela (12 anécdotas), el barrio (18), el hogar (8) y los medios de comunicación (2); sin saberlo, sus padres y familiares se muestran como la principal fuente de información de historias de violencia.

Para comenzar la descripción de lo hallado, el barrio se toma como fuente de diversas situaciones de violencia. En el barrio Santander habita una comunidad de escasos recursos donde se pueden observar homicidios, ventas de drogas, riñas callejeras y violencia familiar. Algunos datos sobre los índices de violencia del mismo se encuentran en el marco contextual de este documento. Durante los tres meses en que se desarrolló este estudio se presentaron un total de ocho homicidios, dos de los cuales ocurrieron a menos de 3 cuadras de la escuela, aquí el relato de uno de ellos.

*“Que días que mataron ahí a un señor,
yo vi, yo escuche los tiros y salí a ver
y ahí estaba el señor que lo habían matado,
nosotros estábamos jugando fútbol, con mi tío y mi primo,
y al ratico sonaron los tiros,
y la gente corría
y nosotros fuimos a ver
y a él lo sacaron,
al que mataron también era malo,
porque él estaba ahí sentado de espaldas
y le llegaron por la ventana
y le pegaron el tiro en la cabeza
y él cayó
y él intentó a pararse porque él tenía el arma ahí, para defenderse
y ¡pum!
le pegaron siete tiros;
porque mis tíos estaban diciendo,
y la mujer también decía,
que él se la pasaba **por ahí**,
que él era malo” (O5.9)*

En el barrio las tasas de homicidio se han reducido en los últimos años, sin embargo siguen existiendo brotes de violencia; bandas criminales y grupos al margen de la ley que hacen presencia en la ciudad, con golpes contundentes aseguran su dominio del territorio, delimitan espacios y mantienen su autoridad. Según el Instituto Nacional de Medicina Legal, Norte de Santander fue entre 2004 y 2009 el cuarto departamento del país con mayor número de homicidios, alcanzando un pico en 2007 y mostrando un descenso a partir del 2008, la ciudad capital es el lugar de ocurrencia de la mayoría de homicidios y ha mostrado la misma tendencia, alcanzando en 2009 un total de 379 homicidios (INML, Colombia, 2011).

La anterior anécdota, contada por un niño de 9 años, es rica en cuanto al ritmo del lenguaje y los imaginarios implícitos en el discurso. La expresión “era malo”, habla de una presunta culpabilidad del muerto, porque “se la pasaba por ahí”, un lugar no enunciado, pero de dudosa reputación. Esta riqueza del lenguaje recuerda también lo que Moscovici (1979) denominó economía del lenguaje, no es necesario explicar por qué era malo o donde queda “ahí”, las expresiones están cargadas de significado, son un símbolo socialmente instituido y comprendido.

Las demás anécdotas escuchadas, fueron condensadas en la tabla 14, en la que se puede ver que los niños han presenciado situaciones de violencia de género, delincuencia común, violencia homicida y violencia intrafamiliar en el barrio.

Niños y niñas relataron cómo habían observado estas historias, algunos aclararon que no le habían contado a sus padres, queda por descubrir si los padres son conscientes de los sucesos que sus hijos observan y si la violencia que se da en el barrio es un tema de conversación, puesto que niños y niñas pueden aprender patrones conductuales de estos casos.

Sin discutirlo explícitamente, la conversación se convierte en la fuente de información y provee a los menores de marcos de acción, por ejemplo si nunca se habla de las consecuencias negativas de la violencia para los victimarios y por el contrario se realza el rol de superioridad de quienes ejercen la violencia podría reforzarse dicha conducta o desarrollarse un modelo de conducta en la que la sociedad acepte esta figura, como ha sucedido con el despliegue mediático del rol de los narcotraficantes y los sicarios.

En la tabla, se ve en primer lugar la violencia de género, en esta ocasión tanto de hombre a mujer como de mujer a hombre, para el caso colombiano se presentan en

mayor medida del hombre hacia la mujer y en todas las etapas de su vida. Según el informe del Instituto Nacional de Medicina Legal, durante el 2010, 51.182 mujeres fueron agredidas por su pareja, situación que se agrava cuando las víctimas se rehúsan a acudir a las autoridades, justifican al agresor, o ven como algo “normal” ser golpeadas por su compañero sentimental.

Tabla 14: Violencia en el barrio

TIPO DE VIOLENCIA	ACTORES	SITUACIÓN	OTROS DATOS
Violencia de género	Hombre – mujer	Dar puños, amenazar con machetilla, decir groserías Tirar piedras	Borracho Consume marihuana Lo llevaron a la cárcel
	Mujer - hombre	Golpear con ladrillo, Patear y pegar con una chola	
Delincuencia común	Hombres - padre	Emborracharon, Robaron, acuchillaron, Amenazar con pistola	Que los lleven a la cárcel Ya no se ha vuelto
	Ladrones - banco	robaron	Pensaba q iba a disparar para todos lados
	Hombres	Pelea con cuchillo Puñaladas	La policía se los llevo y la gente agarro a piedra la patrulla El señor robaba
Violencia homicida	Hombre	Muerto por disparos	Era malo, Huyeron en la moto
	Hombres - nona	Mataron, balas perdidas	
	Hombre - niño	Mato con puñalada	
	Sicarios - tío	Lo mataron	Era vicioso y el robaba
Violencia familiar	Madre - hijo	Pegar	

Sin embargo la sensibilización que se viene adelantando sobre el tema parece tener resultado sobre los y las niñas, o al menos eso se evidenció al preguntarles de

manera general por la violencia en el primer apartado de este capítulo (cognitivo); por lo pronto desde el contenido de la representación se podría afirmar que al menos desde el discurso, la nueva generación da una esperanza para la disminución de estos indicadores.

El siguiente tipo de violencia presenciado en el barrio fue la delincuencia común entendida como una conducta castigada por la ley que puede ir desde faltas menores a graves, que es cometida por un individuo o dos que no pertenecen a formas de crimen organizado. Esta es la violencia más generalizada en las ciudades y es la que hace aumentar la sensación de inseguridad y permite a los ciudadanos categorizar un lugar como “peligroso”.

En seguida se encuentra la violencia homicida, sobre la cual nos habíamos referido en el marco contextual, está como la delincuencia común, es característica de las principales ciudades del país, y sigue quedando por descubrir la forma en que se debe socializar a niños y niñas sobre estos fenómenos y su frecuente ocurrencia. Finalmente se presentan dos experiencias de violencia familiar experimentada en el barrio, de ella también se hizo referencia dentro de cada hogar, por lo que se especifica a continuación.

Niños y niñas mostraron una amplia gama de situaciones de violencia familiar, es de notar que el 57 % de l@s niñ@s viven en hogares extensos, de tejido secundario o con abuelos y tíos, por lo que conviven con un gran número de familiares más allá del núcleo familiar. Aquí no se encuentran las situaciones en las que son ellos los actores de la situación de violencia, solo las que han visto, más adelante se mostraran los eventos en los que ellos participaron como victimarios y en especial las situaciones en que son violentados.

En el caso de estudio la violencia familiar ocupó el mayor número de anécdotas si se consideran aquellas en las que el niño fue un observador y en las que tuvo parte, lo

que contrasta con las investigaciones que se han realizado con adolescentes donde la violencia escolar suele ser la más común (Caurcel 2009, Almeida 1999).

“Un día que mi papá estaba tomando y mi mamá se puso brava y empezaron a pelear, entonces me llevaron para dentro, es que fue por la tomadera, eso a las mujeres no les gusta, y por eso llega la violencia” (O9.9)

En la tabla 15 se registran las anécdotas que l@s niñ@s presenciaron en su hogar.

Tabla 15: Violencia Intrafamiliar

TIPO DE VIOLENCIA	ACTORES	SITUACIÓN	ARGUMENTO
Violencia infantil	Madre - hijo	Pegar con correa	Perder evaluación
	Tío - padre	Dar puños	No pago una deuda
		Pegar patadas a la puerta,	Estaba enojada con mi tío
	Tía - tío	Mordió a mi mamá, mi tío le dio una cachetada	
Violencia Familiar	Nono - Tío	Le partió un palo por las piernas	Dejo salir un perro que muerde
	Tío – tía	Mi tío peleó con mi tía, llamaron la policía y arreglo el problema	Le saco en cara que ayudaba a mi tía
	Novio - prima	Él le pegaba, le rompió la cara, tenía morados en los brazos y piernas	Se tuvo que separar
	Tío - primo	Le pego con una manguera, quedo desmayado en el piso	Porque estaba en la calle
Violencia de genero	Madre - padre	Peleo con él	Estaba borracho y mando a mi hermana a traer cerveza
	Madre - padre	Peleo con él	Porque estaba tomando, eso a las mujeres no les gusta.

En este campo se incluyen las discusiones, hasta el momento los relatos habían girado alrededor de las confrontaciones físicas, lo que da a entender que la violencia solo implica un ataque de esta índole, pero en el hogar, niños y niñas han incluido como anécdota de violencia las discusiones familiares, lo que permite inferir que el mayor nivel afectivo del mismo transforma el concepto de violencia, mientras que en otros escenarios es solo una confrontación física, cuando se trata de seres queridos la violencia se presenta desde las confrontaciones verbales, esta característica constituye un juicio y por tanto una actitud hacia las discusiones del hogar como algo negativo.

Dentro del hogar, la violencia se presenta como castigo, como parte de las discusiones y como la situación misma de confrontación a través de un lenguaje agresivo. Estos elementos contextuales sirven de marco de referencia para que niños y niñas formen su propia visión del hogar y aprendan a resolver los conflictos dentro del mismo, por lo que se presentan como situaciones negativas para el aprendizaje de conductas desviadas²⁰.

En la última columna de la tabla, se hace referencia a los argumentos que se presentan en los relatos, también pueden ser tomados como la causa del encuentro, no pagar una deuda, perder la evaluación, ser vicioso, robar, estar borracho, pueden ser el inicio de una confrontación con una figura de autoridad, y con la autoridad local sea esta oficial o no. Las últimas dos casillas contextualizan mejor la cita de la página anterior “a las mujeres no les gusta la tomadera”, sería esta la causa de las disputas entre padres, en medio de su análisis niños y niñas identifican el género del bebedor y su contraparte, sin considerar los efectos del mismo. El rol de la madre como figura de poder no se

²⁰ Olweus (1987 En: Caurcel, 2009) afirma que “muy poco amor y cuidado, mucha libertad, así como el castigo físico en la infancia por parte de los padres, son condiciones que aumentan la probabilidad de desarrollar un modelo de agresividad. También se ha encontrado que los niños agresivos se han criado en un clima familiar frío y punitivo, y esta exposición a los modelos agresivos de los adultos puede actuar como reforzador del comportamiento agresivo” (p. 28)

cuestiona, y el padre se muestra como el receptor de sus reclamos, más adelante se podrá descubrir si es la madre la principal ejecutora de los castigos del hogar.

La escuela también es escenario de situaciones de violencia, en ella, niños y niñas señalan en particular las peleas entre compañeros.

Tabla 16: Violencia escolar

ACTORES	SITUACIÓN	ARGUMENTO Y/O DESENLACE
Niño	Lo empujaron Se cayó y se partió el brazo	Lo llevaron al hospital
Compañero de clase	Todos le pegan puños	A él le gusta que le peguen, porque el sale corriendo y pasa por el lado y le mete puños
Un niño de quinto y uno de tercero	El de quinto le quita la comida	Un papá de cuarto lo regaña y el de quinto le contesto groserías
Los de quinto y cuarto	Golpeaban al que camina con un pie Se agarran a pelear Se dan puños y patadas	Empujaron a un niño chiquito y le partieron un diente El coordinador vino y los llevo para allá
Los de tercero	Pelean en el pasillo Se dan patadas	uno va y le coloca quejas y los profesores van y los regañan y siguen peleando luego llega el coordinador y se dejan así
Niño - compañero	Se enrabono y le partió el brazo	yo estaba llamando a la profe

La escuela cuenta en la jornada de la mañana con estudiantes de preescolar (de 4 a 6 años), y los grados de primero a quinto (de 6 a 14 años), siendo los niños de quinto los mayores, son también los protagonistas de las principales disputas. Es de notar que niños y niñas encuentran como los actores de la violencia a sus compañeros y solo reconocen como violencia en la escuela estas peleas entre compañeros, quedan por fuera las sanciones o posibles discusiones entre maestros, o las formas de castigo realizadas por los docentes, así como la violencia psicológica que ellos puedan ejercer.

Esto se asimila al hallazgo realizado con relación al poder de los padres sobre los hijos y el “derecho” que tienen a corregirlos mediante castigos físicos o reprimendas verbales, en este sentido las figuras de autoridad propias de la escuela poseen dicho poder de manera extendida, podría afirmarse que el modelo social de poder y autoridad

se encuentra extendido y no se cuestiona, otro elemento distintivo de la representación de violencia en sus aspectos aceptados sería el ejercicio de la misma por figuras de poder, siempre que exista una causa justificada, aun cuando se comparta o no la actitud hacia el castigo por parte del individuo.

Caurcel (2009) también encontró que los agresores suelen estar en los cursos mayores mientras que las víctimas en los menores. En el caso de la escuela los niños que cursan el quinto grado de primaria, y al igual que en la presente investigación en las situaciones de violencia los hombres ocupan un mayor porcentaje en los roles de agresor y de víctima.

Otro aspecto interesante, se encuentra en la ausencia de “cabecillas” o grupo agresor. Caurcel (2009) construyó el rol de los integrantes del grupo de agresores, sin embargo en la escuela estudiada no se encontró dicho grupo en los niños de cuarto que fueron los sujetos de estudio. Si se logró ver un grupo similar en las horas de descanso, estos niños pertenecían al grado quinto, pero no se constituyen en un grupo consolidado, esta falta de cohesión coincide con lo encontrado por Velarde (2008), quien afirma que en los niños de bajos recursos económicos los juegos suelen ser individuales o de grupos pequeños, ya que los grupos son frágiles, esta fragilidad puede estar justificada en que los niños suelen faltar a clases, y que su agresión no se limita a otros menores sino que ocurre con los mismos integrantes del grupo lo que lleva a constantes peleas internas.

Además de las usuales peleas entre niños, uno de los entrevistados relató un suceso de delincuencia común:

“Un día se metió a robar un chamo con una pistola y yo le pille la pistola, en la otra escuela, y estábamos en la coordinación con un amigo, estábamos ahí como el director estaba rabón porque estábamos corriendo, entonces el chamo cuando ya íbamos a salir, el chamo saco la pistola del pantalón y hizo así y le metió tiros, y se robó una cadena de oro del coordinador” (O13.10)

Este suceso permite confirmar lo que se ha dicho antes sobre la sensación de inseguridad que se experimenta en este tipo de comunidades, fundada en la presencia de la delincuencia común.

Para terminar este segmento de anécdotas de violencia, se encontraron dos relacionadas con los medios de comunicación, como fuente de información, un niño hablaba sobre un “fleteo” (modalidad de robo en la que siguen a una persona que ha retirado del banco una importante suma de dinero para robarla), en este caso la víctima también presenta una herida por bala. El otro caso es el de una niña que cuenta lo que su padre leyó en el periódico local sobre un niño que fue castigado severamente por robarle a su mamá dos mil pesos.

En las demás historias de violencia niños y niñas ocuparon un rol, en cada relato se ubicaban como víctimas o victimarios, pero esta segmentación se queda corta puesto que l@s niñ@s juegan diversos roles. Se encontró también situaciones en las que fueron víctimas y luego pasaron a ser victimarios, y viceversa. La delimitación se hace necesaria si se considera que en sus historias, niños y niñas suelen encontrar argumentos para justificar sus actos y en pocas ocasiones se sitúan a sí mismos como el actor principal desencadenante de una situación de violencia, tendencia que coincide con la primera etapa del desarrollo moral y su intención de mostrarse obedientes²¹.

²¹ A este respecto, Caurcel (2009) afirma: “el estudio de las representaciones sociales de maltrato (Almeida y Del Barrio, 2002, Del Barrio, Almeida, Van der Muelen, Barrios y Gutiérrez, 2003) se revela útil para comprender las relaciones entre la estructura social y los comportamientos sobre el maltrato, expresamente su mantenimiento y los mecanismos que aseguran su transmisión comportamental. Por medio de las representaciones sociales del maltrato entre iguales el joven tiene la plena justificación para cometer el acto violento, se sirve de ella y se le resta responsabilidad. Las representaciones permiten, a posteriori, justificar un comportamiento o toma de posición, explicar una acción o conducta asumida por los participantes de una situación”. (135 p)

En el caso del segmento Víctima – victimario, se tomaron las historias en las que el autor inicia su historia, contando que recibió un ataque o existió un detonante externo que justifica la agresión posterior, lo que habla de una estructura del discurso creada para justificar la conducta.

En este segmento las niñas contaron historias familiares, sus herman@s son quienes suelen agredirlas y este ataque inicial desencadena una disputa. Estas discusiones se dan cuando los padres no están en casa, ya que en su presencia se recibiría un castigo.

“Nos agarramos a pata y puño (con el hermano menor), comienza a pelear y entonces yo también le grito, y lo casco y la agarro a puños y todo, y un día el me metió una cachetada, me tumbo a la cama y me pego aquí (mejilla)” (A3.09)

En ellas lo común es regresar el golpe (73%), dar cachetadas (9%), decir groserías (9%), propinar patadas (9%) y halar el cabello (9%). En raras ocasiones reconocen entrar en discusiones en la escuela, solo una de ellas, recordó una historia que presenta como defensa por ser el objeto de burla de sus compañeros.

“Cuando yo estaba en segundo y a mí me decían, panal de avispas, entonces una niña me empezó a decir: panal de avispas, panal de avispas, entonces, me agarre a pelear con esa china, nos agarramos de las mechas, y la tire al piso, me le monte encima y le di un puño en la cara, después me arrepentí y ella me dijo: si la perdono, porque yo también pa’ que me metí con usted” (A7.9)

Las historias de los niños involucran en mayor grado a los compañeros de clase, seguidos por hermanos y primos. En sus disputas se presentan patadas y puños (82%), dar coscorriones (9%), molestar (9%), pueden también decir apodos y groserías. El detonante de toda la situación es un “ataque” del otro que desata la ira de la víctima-

victimario; según los niños ellos están quietos y los demás “buscan pelea” cuando les pega, los molesta, le dice apodos o insultos a su mamá.

Cuando se da esta situación, el argumento vuelve a ser la frase estaba “buscando pelea” o “le gusta que le peguen” para referirse al agresor inicial, como argumento final los niños dicen “yo no me dejé”, lo que permite inferir que “dejarse” es permitir que se dé el ataque sin responder a él con otro golpe.

“Un día me agarre a pelear con un niño y nos separaron, porque él primero me pego un pedradon, me lo pego acá (señala la frente) y luego vino y me pego un puño, entonces yo no me deje” (O1.9)

“Un día unos chinos le dijeron a otro chino que me le estaba metiendo con la mamá y él se vino a pegarme y yo le mande un puño y le pegue” (O3.11)

“A veces me pegan, ellos me molestan, me agarran los lapiceros, ahí siento arrechera, pues a veces lo agarro y le doy un puño” (O8.9)

Pocas historias iniciaron de una manera diferente, ubicando al actor como **victimario**, solo tres niños se reconocieron como los iniciadores de una situación de violencia. Uno de los niños se refería a lo que sucede con cierta frecuencia en el salón de clase, y es darle un puño a algún compañero, aquí no se incluyen las ocasiones en las que los niños lo hacen a manera de juego, este segmento se encuentra más adelante.

Lo llamativo del relato, aun cuando corto, es que revela una conducta aprendida que se comprobó con preguntas posteriores, al indagar sobre las formas de castigo empleadas por los padres.

“Yo le pego y de una lo sobo” (O7.8)

Un segundo niño, reconoció su papel como victimario, se debe notar que es él quien protagoniza un alto porcentaje de las discusiones en el aula así como las disputas

en la hora del descanso, por lo que constantemente recibe refuerzos negativos sobre su comportamiento, estos lo han llevado a aceptar y decir que es un “buscapleitos”.

“Muchas veces que alguien no me busca, yo les pego sin que ellos me busquen a mí, luego que yo los busco a ellos, ellos me pegan, entonces yo no debería buscar a los demás para que no sea violencia, cuando me pegan me pegan duro, a veces me arrinconan allá y luego me dejan salir corriendo para de nuevo atraparme, cuando ya paso la discusión, yo salgo y le pido disculpas a los muchachos, y ahí ya está perdonado todo” (O4.10)

Finalmente, un niño de once años llegó a un punto antes no descrito, que habla de las ventajas de ser violento, y es ganar temor y por ende controlar a los demás.

“(mi amigo) Él a veces va a comprar algo en la tienda y yo le digo que me dé y él me lo da porque me tiene miedo” (O2.11)

Respecto a las niñas que se reconocen como victimarias, lo hacen con relación a sus herman@s menores o sobrinos, a quienes suelen amenazar con golpearlos, darles palmadas, decirles groserías, dar pellizcos o pegar con correa, asumiendo de alguna manera el rol del padre o la madre, o quizás imitando sus conductas.

“(le pego) A mi hermano, porque no me quería hablar, después lo consentí” (A8.12)

“A veces él se pone insoportable y empieza a saltar, y yo le digo: tese quieto, y no me hace caso entonces yo le meto un puño, si no le meto una cocada en el brazo” (A7.9)

“Le pego a mis hermanitos con correa cuando se portan mal, es que a mí me gusta estar un ratito leyendo la biblia y ellos me interrumpen, entonces ahí siento rabia, les pego a cada uno un correazo, luego me entra un remordimiento y los acuesto en la cama a leer conmigo” (A13.9)

En el primer y tercer relato la situación de violencia tiene un ciclo para la víctima: irritar al victimario, recibir un castigo y recibir afecto, ciclo que deberá

verificarse en las relaciones de padres e hijos para establecer si es allí donde se ha aprendido la conducta. El ciclo y la forma en que se cuenta la historia incluye una conclusión, un juicio y una actitud que se ha dado previamente, la conducta inicial del victimario (molestar o irritar) justifica la acción violenta.

Solo en uno de los casos se hizo referencia al trato hacia los padres como una conducta considerada como violencia:

“Cuando grito a mi mamá, cuando me mandan a hacer un mandado y lo hago con rabia, comienzo de la rabia, comienzo a chillar y voy pataliando; (luego de gritarla) voy y abrazo a mi mama” (A3. 9)

Estos resultados de violencia en niñas difieren de lo planteado en Owens, L., Shute, R. & Slee, P. (2000) con relación a las adolescentes, ellas suelen protagonizar casos de violencia indirecta²² y no física.

Resalta en los relatos en los que niños y niñas son victimarios, la ausencia de las figuras de autoridad, por lo que fue necesario preguntar a niños y niñas qué sucedía cuando ellos se “portaban mal”, aun cuando no se habían reconocido como victimarios en ninguna otra ocasión, esto permitió identificar si existían consecuencias a sus acciones, al menos reconocidas por ellos desde el discurso.

Se logró establecer que algunos niños mienten sobre los castigos que reciben de sus padres, disminuyendo la gravedad de los mismos o negándolos. Queda por descubrir

²² Entendida como todas aquellas situaciones en las que se logra lastimar a la víctima a través de manipulaciones o acciones que no necesariamente involucran al atacante con la víctima de forma personal. Por ejemplo: “excluir a la víctima, iniciar rumores sobre ella, difundir los secretos que la víctima haya confiado al agresor, hacer que otras personas la rechacen” (Owens, L., Shute, R. & Slee, P. 2000:67)

a qué se debe esta omisión por parte de l@s niñ@s, aunque se puede proponer que sea un intento de no herir su orgullo y mostrarse valientes o invencibles ante los maestros.

La siguiente cita podría apoyar esta hipótesis:

“mi mamá me dice algo, y yo le digo que las diga bajito para que no escuche toda la gente, después me consiente, abrazándome y me dice: perdón y yo le contesto que la perdono” (O7.8)

Con respecto a las consecuencias cuando las peleas son con herman@s los padres no suelen estar en casa, y muchas de las peleas se resuelven entre ellos, sin recibir un castigo por parte de los padres. Cuando los padres están presentes, las consecuencias son recibir golpes con correas, “chuco” u otros objetos que se han establecido en cada hogar como el instrumento de castigo, no salir a jugar o regaños. Cuando están en la escuela la figura encargada de establecer los castigos es el coordinador.

“Mi mamá me dijo: no lo vuelva a hacer porque es que eso está mal (al pegar al hermano) me cogieron un correazo” (A7.9)

“Cuando está el coordinador ahí no pelean porque si no los arrodillan y los ponen a abrazarse, eso es que se reconcilien de nuevo” (A3.9)

“A mí me castigan normal, me entran para la casa y no me dejan salir para ningún lado” O3 (11)

“Me regañan, me dice: no le pegue chino” (cuando le pega al hermanito) (O11.8)

“Cuando me van a pegar, entonces yo corro, y ahí a mi mamá le da más ira, entonces toca es dejarse pegar y no correr” (O9.09 años)

En uno de los relatos se corrobora un hallazgo anterior en cuanto al papel de los padres como fuente de información sobre las conductas violentas:

“No porque como él me había metido un puño a mí, él dice que no me deje, que me defienda, y como él vio cuando me metió el puño a mí” (O5.9 años)

Este y otros comentarios han permitido corroborar que los padres han logrado enseñar a sus hijos una conducta agresiva de ataque en caso de ser atacados y de pedir disculpas cuando se ha sido el agresor en medio de la ira. Ambas situaciones se reflejan en la ilustración 10 como el ciclo de la violencia.

Peligrosamente este proceso tiene un símil con la violencia de pareja, en el libro El golpeador, de Donald Dutton y Susan Goland (1997) se identifica el ciclo de la violencia de los hombres que golpean a su pareja, en las fases del maltrato la primera de ellas es la *acumulación de la tensión* en la que el agresor se convence de que la víctima “lo provoca” y acumula pruebas de dicha provocación, luego sigue la fase de *violencia física*, donde la ira acumulada se desata y permite liberar la tensión acumulada, finalmente se da la fase de *arrepentimiento* en la que el victimario intenta reponer el daño con afecto y obsequios a la víctima. En este caso se ha dibujado como un suceso lineal, pero debe saberse que una vez se constituye la personalidad violenta, este proceso deja de ser lineal y se vuelve cíclico. El peligro de evidenciar estas conductas en el hogar es que niños y niñas se apropien la misma, y sentencien su vida al mismo ciclo de violencia.

Ilustración 10: Violencia cíclica y lineal



Hasta aquí se han considerado las prácticas de la violencia relatadas por niños y niñas, en sus roles de victimarios y sus consecuencias, en las que el hogar se presentó como el escenario de mayor recurrencia seguido de la escuela. En el segmento de historias en las que los niños se reconocen como víctimas se puede apreciar que este patrón se repite.

“Mi hermana daña una cosa y dice que la culpa es mía, y yo le digo a mi mamá y no me creen, entonces yo le digo que me castiguen, antes me pegaba, yo le digo que me pegue pero poquito, con la chola una vez, antes era con chuco, es como un palo con cuero, pero se perdió, y mi hermana me dice, cuando le peguen apriete el cuero duro, para que no le duela, ahora mi mamá me pega pasito y yo ya casi no lloro” (07.08 años)

Al reconocerse como víctimas niños y niñas coinciden en contar historias que suceden en el hogar, en el caso de los niños esta tendencia es aún más marcada, lo que deja a los padres como los principales victimarios.

Tabla 17: Situaciones de violencia en que los niños son victimizados

CAUSAS	SITUACIÓN DE VIOLENCIA	ACTOR	ARGUMENTO
Perder evaluaciones	Pegar con correa	Padre	Llego cansado
Portarse mal	Me parten un palo	Madre	Ellos lloran y me echan la culpa
No hacer mandados	Pegar con tira de mimbre		Me dice: “uy este chino si es bruto”
Molestar a l@s herman@s	Pegar con chuco		Soy contestón
No hacer caso	Pega con pantufla		
No hacer la tarea	Me regañan		
	Con el palo del mute		
Dañar un control	Dar puño	Primo	
No estaba haciendo nada	Me pego un puño	Compañero	Si tienen gavilla ²³ arranco a

²³ Grupo de amigos que le acompañen para iniciar una pelea.

En la tabla 17, se puede ver que la violencia infantil se presenta en los hogares de los entrevistados y se manifiesta con fuertes reprimendas, que buscan generar un temor en el niño para que no repita la conducta castigada. Las acciones castigadas (sus faltas a la obediencia...) son consideradas por el niño como la causa de la violencia, los niños no reconocen la violencia psicológica como una forma de violencia, solo consideran como violencia los ataques físicos.

Desde los relatos se identifica que los adultos esperan de los niños obediencia y el seguimiento de ciertas conductas como: realizar los deberes de la escuela, hacer mandados y no deteriorar las pertenencias; la omisión de estas conductas se constituye en la causa del castigo, que suele ser físico. Niños y niñas no hicieron referencia a castigos de otro tipo, como privarlos de algún privilegio o llamados de atención. Con frecuencia el llamado de atención acompaña el castigo físico, pero no se encontraron anécdotas de reflexión o explicación a los menores sobre las causas del castigo, y cuáles debían ser las conductas que sus padres premiarían y castigarían.

En estas anécdotas se refleja el contenido de la representación en cuanto se logra reconocer las causas de la violencia infantil. A partir de estos aprendizajes los niños cuentan con un marco de acción para responder ante una conducta violenta con más violencia, esto cambia en cada sujeto de acuerdo a las experiencias de su entorno, pero existe un consenso social sobre la aceptación de castigar la violencia con más violencia.

En los castigos que reciben de sus padres 60 % de los niños indicaron recibir golpes o reprimendas físicas, 20 % indican que los regañan y 20 % que les infunden miedo con amenazas; 66 % de las niñas indicaron que les pegan y 33 % que las regañan.

Caurcel (2009) encontró que en el caso de los adolescentes en sus disputas con iguales, la causa principal del maltrato es el deseo de dominio y la diversión del victimario, estas causas fueron las identificadas en los varones, sin embargo las adolescentes, encontraron como causa de las acciones violentas el aprendizaje de conductas violentas en el hogar, lo que coincide con las respuestas de las niñas en la presente investigación. En el relato de los niños también se encuentra esta causa como anécdota mas no como conclusión del menor, lo que habla de un desarrollo cognitivo más temprano en las niñas que en los niños.

Otra realidad que dejan ver estos relatos, está en afrontar que los niños y niñas son víctimas de maltrato infantil físico y psicológico. En el caso de la violencia familiar l@s niñ@s suelen estar en el rol de víctimas, puesto que los padres se muestran como las máximas figuras de autoridad, con cierto sentido de propiedad como se hacía referenciaba en segmentos anteriores.

“Me pegan, con palo del mute, con los que se parten que son finitos, si no hago las tareas, pero ya casi no me están pegando porque ya me estoy ajuiciando, porque mi mamá no me ponía cuidado, y yo la buscaba pero ella salía con las amigas a tomar, ahora la que está pendiente es mi nona, ella es la que me dice venga para hacer las tareas, y yo le hago caso” (O13.10)

En el relato además de la violencia física, se comprueba el maltrato psicológico cuando el niño se reconoce como “desjuiciado”, las conductas negativas son establecidas al hacer que el niño reconozca en sí mismo todo aquello que es castigado, también se refleja el maltrato infantil por negligencia en el caso de la madre que deja al hijo sin brindarle el cuidado integral del que requiere.

Al ser altamente agresivas las formas de disciplina empleadas por los padres, los mismos suelen sentir remordimiento y sentimiento de culpa, como se veía en los relatos de los niños, sus padres les piden disculpas después de golpearlos y a cambio de su

perdón entregan abrazos, besos, afecto. Este es un patrón de conducta que algun@s niñ@s suelen repetir con sus iguales, queda por descubrir si este patrón se repetirá a futuro en las relaciones afectivas que se emprendan en la vida adulta y se valide la agresión como pretexto para lograr el afecto. Bajo este esquema dar un golpe o portarse mal, puede ser la forma de obtener un trato amable.

Bandura (1975) encuentra que “las conductas que las personas muestran son aprendidas por observación, sea deliberada o inadvertidamente, a través de la influencia del ejemplo”, ahora bien, dado que la representación es construida socialmente, no podría tomarse de manera literal este postulado, solo puede afirmarse que los padres son un marco de referencia, tanto como fuente de información, como de valores para construir la propia representación de la violencia.

En su discurso los padres culpabilizan a los niños (víctima) de ser causantes o provocadores del ataque (castigos violentos ejercidos por los padres), los padres también castigan las conductas pacíficas (no responder ante un ataque o agresión) y premian las agresivas (responder con un golpe otro golpe).

Este juego del lenguaje permite concebir al “otro” (víctima que provoca y merece el ataque) como culpable y construye al agresor como un sujeto obligado por las circunstancias a desatar la violencia; de nuevo la conclusión acerca de la violencia incluye y justifica la acción, la cohesión y relación entre información, actitud y acción, todo esto es lo que constituye el núcleo de la representación.

Este ciclo de violencia, aprendido en el hogar y repetido en la escuela, permite ver que las situaciones de violencia no son reflexionadas en ninguno de los espacios en los que se mueven los infantes, los adultos se limitan a la prohibición de la conducta negativa y al castigo de la misma, pero no a la educación ética y moral para lograr un avance en el desarrollo de l@s niñ@s en este campo. Esto se puede afirmar en las respuestas dadas sobre la fuente de información, donde la experiencia de los niños tuvo

más anécdotas que las conversaciones con familiares o con figuras de la escuela o lo aprendido en medios masivos de comunicación.

Se debe resaltar, la bondad de l@s niñ@s quienes sin mayores miramientos “perdonan” a sus padres, influidos por el repentino momento afectivo, y la tibieza de una piel que se ama, a pesar de todo.

En el caso de las niñas, el hogar es también el lugar en el que se encuentran como víctimas de situaciones de violencia, en especial señalan a la madre como la persona encargada de ejecutar los castigos, coinciden con los niños en las conductas que son reprimidas: no hacer caso, no hacer tareas, desobedecer, sin embargo se agrega una actividad que las diferencia: no hacer oficio. Lo que permite inferir que el rol de la niña en el hogar implica las tareas domésticas, mientras que el de los niños no.

Es notorio que las niñas no incluyen en su relato las causas de las disputas entre hermanos, solo el hecho que consideran agresión y la consecuente búsqueda de los padres como refugio y figuras de autoridad que repondrán el orden e impartirán castigos.

Tabla 18: Situaciones de violencia en que las niñas son victimizadas

CAUSAS	SITUACIÓN DE VIOLENCIA	ACTOR	ARGUMENTO
No sabe dividir por 2 cifras	Me pego	Madre	
No hace las tareas	Da patadas	Nona	Ella me llama y yo me vuelvo a ir.
No hago oficio	Pega con correa	Madrastra	
Soy desordenada	Pega con cucharón		
No hago caso	Pega con una regla		
Salto en la cama	Me pegan puños y patadas	Herman@s	Llamo a mi papá para que l@ reprend@
	Me tira de las mechas, me da patadas		

Se sacó la chola para pegarme			
Me esperan a la salida	Me apretaron las manillas, empujaron por un barranco	Niñas de quinto	Le conté a mi mamá y a la profesora
	Me pegan, me hacen caer	Niños del otro salón	

Esta omisión de la causa se puede comprender si tenemos como premisa el marco normativo que se ha encontrado en la representación y es que una causa se puede justificar el recibir una acción de violencia, por lo tanto es apenas lógico que si se es víctima se omita dicha causa para evitar la consecuente justificación de la misma, en este sentido se omiten los elementos que contradicen el razonamiento de la situación actual.

A diferencia de los niños, las niñas muestran mayor tendencia a buscar esta ayuda o protección lo que se repite en el hogar y en la escuela.

“Cuando él (hermano) me pega, luego yo me pongo a llorar y entonces él me ve y me acaricia, me dice que deje de llorar porque mi papá luego le pega a él” (A1.9)

“Mi mamá, a veces que como que se endiabló, a veces agarra una correa, escobas, y cuando está muy, muy, tiene mucha rabia; cuando está muy rabiosa, tiene mucha rabia, se le mete como, que agarra todo y lo tira al piso y todo, lo agarra a uno a patadas y lo tira al mueble y todo; cuando pega con correa, pega es con la hebilla, y le saca a uno sangre y le deja la marca y todo, ella después me abraza y me dice que la perdone, y yo le digo: si mamá, ya, yo la perdono” (A3.9)

“Mi madrastra, me pega porque no hago las tareas con un cucharón de plástico, con una tabla, después me consienten, me abraza” (A8.11)

Está claro que los padres son la fuente de información en cuanto al ciclo de las conductas agresivas, y también que enseñan a sus hijos a “defenderse” inculcando que la conducta apropiada ante un ataque es un contraataque. Existen otros momentos en los que los niños incurrir en conductas que podrían tomarse por un ojo externo como violencia pero que ellos ven como juegos.

Cuando se trata de juegos, niñas y niños reconocen que juegan a darse puños, cachetadas o patadas, en algunas situaciones los juegos en el hogar y en la escuela son de policías y ladrones, por lo que ese tipo de acciones hacen parte del juego, sin embargo, estos juegos o cualquier otro como jugar un deporte o a la lleva²⁴, pueden convertirse en una disputa, cuando alguien considera que no se han cumplido las reglas o cuando por accidente o de manera intencional uno de los jugadores lastima al otro.

“A veces yo peleo con mi hermano jugando, y a veces él también me pega, entonces yo también le pego a él, a veces me pegan así con palmadas, pero casi no me duele” (A7.9)

“Los niños, lo corretean a uno en el descanso, le pegan, a veces lo agarran a uno de las mechas, a veces le pegan a uno cachetadas, como un día que estábamos en física me tocó a mí con Juan y había que tocarlo, pero yo en vez de tocarlo le pegaba una cachetada (ríe), pero a Juan le gustaba, porque yo lo tocaba así (pasito) y no se iba pal puesto” (A3.9)

“Estábamos jugando, eso se llama córame un chute, le comieron y yo le pegue, y él dijo que yo le había pegado dos veces, y yo le había pegado una vez, y él me pego” (O5.9)

En las entrevistas y al observar sus prácticas se notó que niños y niñas tienden a regresar el golpe (67%), a menos que este sea suave y tenga una clara intención de juego, pero cuando es fuerte, y ellos no están interesados en jugar se aseguran de dar un golpe contundente para asegurarse de que la otra persona no continúe “molestándolos”; otros niños se enojan (17%) o le esconden cosas al compañero (17%).

²⁴ Juego en el que un niño persigue a los demás y cuando logra tocar a alguno de ellos, grita “la lleva” y la persona que ha sido tocada debe perseguir a los demás.

En Caurcel 2009 se denomina este tipo de agresión como reactiva²⁵, Caurcel (2009) cita a Dodge y Coei (1987), para afirmar que

“...los niños con agresividad reactiva parecen interpretar de un modo inexacto las situaciones sociales y atribuir intenciones hostiles a las acciones ambiguas de los demás. Estas interpretaciones imprecisas hacen reaccionar al niño de forma exagerada con ira y la contra-agresión, que parece inadecuada para los otros” (p. 30),

En el caso de estudio los niños practican violencia reactiva pero los demás no consideran el acto como inadecuado, parece ser que se han habituado a dar y recibir ese tipo de respuestas. Otro tipo de violencia que se relaciona en dicho estudio es la proactiva, cuando se trata de situaciones de agresión que han sido pensadas y sopesadas por el victimario, quien las ejecuta “a sangre fría”, que corresponde más con el bullying o matoneo, en el caso de estudio no se encontró violencia proactiva en los niños de cuarto grado, excepto del niño que aceptó que le pega a sus compañeros para que jueguen con él.

En este sentido las investigaciones sobre bullying han encontrado mayores casos de violencia proactiva en los victimarios y de violencia reactiva en las victimas, en el caso de estudio, no se presenta el fenómeno puesto que niñas y niños actúan como víctimas y victimarios en su mayoría de violencia reactiva.

Respecto a los matones, Menesini (1999 en Caurcel 2009:32) encontró que

“los matones no se sienten culpables por sus acciones y que a menudo experimentan indiferencia y orgullo delante de sus iguales, revelando la ausencia de

²⁵ “La agresión reactiva es un tipo de reacción en caliente, defensiva, de represalia, caracterizada por estallidos de ira y por no ser efectiva para detener la provocación, mientras que la agresión proactiva es un tipo de agresión “a sangre fría”, instrumental, orientada a objetivos, y por lo general, eficaz” (Caurcel 2009:30)

sentimientos empáticos hacia las víctimas y la necesidad de desactivar controladores morales en un contexto de violación de reglas” lo que no se ve en los niños estudiados quienes se muestran tristes ante un acto de violencia y cuando son victimarios suelen arrepentirse y mostrar actos de contrición o reposición del daño.

En la escuela también se presentan disputas porque los espacios son pequeños y está prohibido usar balones o correr para evitar accidentes.

“A veces, saco algo pa’ jugar y entro lo que saque y luego me voy a jugar con otros y ahí empieza el problema, porque pateo un balón le pego a alguien por la barriga, yo estoy jugando con mi bate, alguien se me atraviesa y le pego con la pelota, y que más, así, un día mi prima se atravesó y yo estaba jugando con el balón y le pegue por la barriga con el balón” (O4.10)

En ambos casos los juegos se presentan como situación de violencia potencial, otros estudios que han tocado el juego como escenario de manifestaciones de violencia han encontrado que los niños imitan los modelos aprendidos en los medios de comunicación (Velarde, 2008). Para el caso de estudio, más allá de la imitación de los sucesos observados en los medios, la violencia se origina en la reacción ante una acción que se percibió como violenta, que dicha reacción sea agresiva habla de la representación de la violencia reactiva y su reflejo en las prácticas.

4.1.5 A manera de síntesis

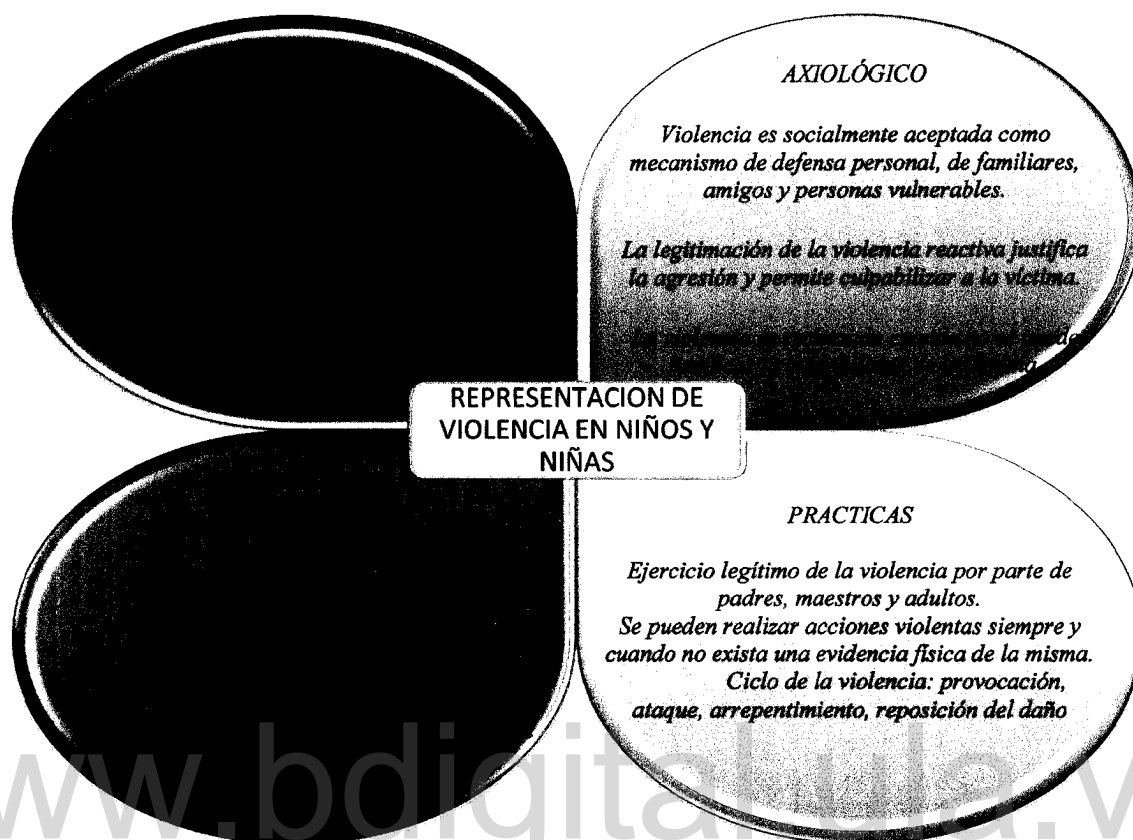
Hasta aquí, se ha logrado describir los componentes de la representación y el contenido encontrado en la aproximación al pensamiento de los niños a través de entrevistas y la observación directa.

En la ilustración 11 se puede ver una síntesis de lo expuesto, aun cuando se limita al plano descriptivo de lo hallado, los resultados se convierten en el sustento de

múltiples análisis y miradas, en especial si se desea generar cambios en la forma en que la violencia se asume desde todos los entornos en los que interactúan niños y niñas.

Considerando que esta es la intención última de la autora desde el análisis de la comunicación para el cambio social que se abordará las conclusiones. Los resultados encontrados permiten concluir que niños y niñas se encuentran expuestos a situaciones de violencia en diversos ámbitos, queda por descubrir si sus semejantes de otros niveles socioeconómicos viven experiencias similares.

Ilustración 11: Representación social de violencia en l@s niñ@s



La gravedad de la situación que viven los niños y niñas estudiados se agudiza en un hogar que no da respuesta a las demandas del entorno. Al socializar al niño en conductas agresivas, le prepara para dar continuidad al ciclo de la violencia antes que alentarle a tomar una postura diferente. Los padres son la principal fuente de información y ejemplificación de conductas violentas, sus enseñanzas permiten que el niño transite en una amplia escala de aceptación de la violencia y solo los casos en los que hay evidencias físicas de la violencia son llamados como tal y reciben un castigo.

Así mismo, las conductas agresivas que se presencian en el hogar, el barrio y la escuela se presentan como modelos bélicos que habitúan al individuo a dichas acciones y lo obligan a excluir el entorno de su afectividad para poder sobrellevar la violencia común. Se logró concluir que niños y niñas reciben recompensas sociales cuando

incurren en situaciones de violencia, lo que permite que se refuercen estas conductas, las recompensas se dan cuando sus padres premian la violencia como respuesta a un ataque, o cuando reciben aprobación, mejora su posición o se les otorga algún prestigio por ser agresores.

Estas recompensas corroboran la existencia de modelos sociales a los que l@s niñ@s están dando respuesta, modelos que han sido aprendidos a través del diálogo con los padres, familiares y actores del entorno y que se han internalizado gracias a las propias experiencias. Todo esto lleva a que gradualmente los sujetos se hagan más tolerantes a los actos de violencia, con lo que desaparecen las reacciones que podrían evitarla, como la desaprobación a las situaciones de violencia y el autocastigo.

Pero la existencia de una representación social de violencia que es socialmente aceptada y quizás fomentada, no designa un panorama desalentador, en cuanto la representación es la evidencia de un sistema cognitivo²⁶.

Por lo tanto en su proceso de formación posterior y las mismas experiencias a las que niños y niñas tengan acceso puede contribuir a transformar esta representación, lo que constituye una posibilidad de estancamiento es la estabilidad del entorno, la permanencia de los mismos actores y agentes de socialización y el poco acceso a experiencias comunicativas con un enfoque diferente para el mismo objeto representado.

²⁶ “Los sistemas cognitivos deben ser entendidos como sistemas en desarrollo y no solamente como sistemas que tienden al equilibrio. Los juicios operatorios o formales representan habitualmente uno de esos términos dominantes en un campo de preocupaciones de la persona o del grupo, aunque fuera del mismo puedan ser considerados accesorios. En la medida en que grupos o individuos son llamados a afrontar y resolver problemas cada vez más complejos tanto de orden social como natural, la variabilidad de los instrumentos mentales adaptados es una consecuencia ineluctable”. (Moscovici, 1979:202)

4.2 Elementos Socioculturales y Comunicacionales de la Representación de Violencia en l@s Niñ@s

En el capítulo anterior (4.1) se logró describir los componentes del núcleo de la representación, pero quedó de lado la delimitación puntual de las fuentes de información y las relaciones que existen entre la información, las actitudes y el contexto, así como el proceso racional que hace posible verbalizar todo esto. Para dar respuesta a estas conexiones y proponer un esquema que ilustre el *campo de la representación*, se desarrolla el presente capítulo.

“Al volverse al interior y de ahí en adelante, penetrar en el “mundo de la conversación”, se producen intercambios verbales durante cierto tiempo. Una frase, un enigma, una teoría captados al vuelo despiertan la curiosidad, fijan atención. Fragmentos de diálogo, lecturas discontinuas, expresiones oídas en otra parte reaparecen en el espíritu de los interlocutores, se mezclan con sus impresiones; surgen los recuerdos, las experiencias comunes los acaparan. Por medio de estas conversaciones no solamente se transmiten las informaciones y se confirman las convenciones y los hábitos del grupo, sino que cada uno adquiere una competencia enciclopédica sobre el tema que es objeto de discusión”. (Moscovici, Serge 1979:35)

En la interpretación de Durkheim, Josetxo Beriain (1990) define el “*lenguaje*” como el “portador de interpretaciones, tradiciones, formas de ver el mundo, definiciones, máximas, costumbres, usos, instituciones” un “código de recetas, sedimento de formas de vida que manifiesta el ser del hombre, es código y condición de posibilidad”. En este sentido el *lenguaje* es el medio y la posibilidad de transmisión de la cultura, integrando la comunicación y la cultura en una hibridación indisoluble de medio y mensaje. Para Moscovici “La fuente de información como lugar de mediación de diferentes tipos de comunicaciones, también toma el sentido de canal de comunicación porque es, a la vez, punto de partida de la información y sostén de su comunicación”. (1979:63)

Por su parte, García Canclini define la “cultura” como el “conjunto de los procesos sociales de significación, o, de un modo más complejo, la cultura abarca el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social” (2004:34)

Teniendo estos elementos (lenguaje, cultura y comunicación) se ha planteado rastrearlos en la representación de violencia de l@s niñ@s, reconociendo la importancia de la comunicación en la construcción de la representación y del contexto político, económico, cultural y social en la medida en que son fuentes de información y reforzadores de las conductas aprendidas sobre la violencia.

Identificar los elementos comunicativos y socioculturales de la representación social de violencia en l@s niñ@s fue posible gracias a la aplicación de una ficha de grupo familiar que condensa algunos aspectos de su entorno, así como una entrevista semi-estructurada a la que se ha hecho referencia en el capítulo anterior y de la que se toman algunas preguntas en particular para extraer conclusiones sobre la impronta que la sociedad ha dejado en el pensamiento de los infantes.

La descripción de algunos datos económicos y sociales del hogar se hace pertinente para ubicar al lector en el contexto en que viven los sujetos de estudio, por lo que se partirá de ella, luego se hará un breve recorrido teórico para comprender cuál es la importancia que Moscovici (1979) dio a la comunicación en la elaboración de la representación y cuáles son, desde su teoría, las dimensiones de la realidad social que están asociadas a la construcción de la representación.

4.2.1 Del contexto

Para descubrir estos elementos se describió el contexto de origen de los actores de estudio, niños y niñas provienen de hogares de diverso tipo, 46 % de los niños (11) viven en hogares nucleares compuestos por padre y madre, junto con los hermanos del mismo matrimonio. Los demás niños@s viven en: hogares extensos 37 % (10 hogares) compuestos además del núcleo por abuelos, tí@s y prim@s, otros viven con solo uno de los padres 11% (3 hogares), solo con sus abuelos 8 % (2 hogares) o en hogares de tejido secundario 4 % (1 hogar) compuesto por uno de los padres y un nuevo cónyuge.

Con relación al objeto de estudio se encontró que el niño que admitió que golpeaba a sus compañeros para que jugaran con él, vive solo con sus abuelos, habiendo sido abandonado por ambos padres que iniciaron nuevos hogares y no le incluyeron en estos. Para el caso de hogar de tejido secundario, la violencia se vive como reprimendas físicas a los menores que no cumplen las conductas deseadas, propinadas por el padre o madre adoptiva, esto se pudo descubrir mediante la observación y las entrevistas informales con los menores.

Como se pudo constatar en las entrevistas a los menores, existe cierta homogeneidad en la forma en que los padres reprenden a los hijos, indistintamente del tipo de hogar, así como la enseñanza generalizada de emplear la violencia como respuesta a un ataque. Esta homogeneidad se repite en la profesión de los padres y madres así como el nivel de ingresos del hogar. Para el caso de las madres 55 % de ellas son amas de casa (15) mientras que las demás se dedican a oficios que no requieren un grado superior de educación como ser manicurista o ayudante de zapatería. En el caso de los padres todos laboran en oficios tales como pintor, carpintero, mesero, celador o vendedor.

Como puede verse, más de la mitad de las madres no cuenta con ingresos económicos, lo que deja el hogar en difíciles condiciones económicas si se considera que el proveedor del hogar es un jefe de hogar que labora en actividades que no le permiten un alto ingreso ni una estabilidad laboral. Aquí el ciclo se inicia con un bajo nivel de escolaridad. Para el caso de los padres, 5 de ellos no lograron terminar la primaria, 8 la finalizaron, 7 cursaron algún nivel de secundaria y solo 2 lograron graduarse del bachillerato. Esto quiere decir que el 74% de los padres no alcanzaron el título de bachiller con lo cual muchas posibilidades laborales quedan fuera de su alcance y el promedio salarial que devengarán no superará el salario mínimo si logran tener un empleo en la economía formal.

En las madres se encontró la misma problemática, el 55% de ellas no logró terminar el bachillerato (15), solo 6 de ellas cuenta con título de bachiller y al igual que para los padres solo una de ellas tiene un título de pregrado universitario.

Como se había anunciado anteriormente, este bajo nivel académico está correlacionado con los ingresos del hogar. Así, el 56 % (15) de los hogares cuenta con ingresos menores a un salario mínimo²⁷, el 18 % (5) iguales a un salario mínimo y solo el 15 % (4) con ingresos superiores, lo que corresponde con el hecho de que solo uno de los padres sea activo laboralmente y que aún en los hogares donde ambos padres laboran, ambos lo hacen en actividades poco rentables, poco estables o de economía informal.

El bajo nivel de ingresos indica un detrimento de la calidad de vida en cuanto acceso a los servicios públicos: el 59% (16) de los hogares sólo tiene acceso a agua y

²⁷ Para el caso colombiano el Estado define anualmente el valor del salario mínimo, que en 2012 fue de 566.700 pesos (327 dólares), para Venezuela el salario mínimo de este año fue 1.548 Bolívares (360 dólares).

energía, quedando por fuera la posibilidad de acceder a telefonía, televisión por cable e internet, lo que disminuye el acceso de sus miembros a otras fuentes de información, cultura y entretenimiento. En uno de los hogares sólo se cuenta con acceso a la energía por lo que se encontraría en estado de necesidad básica insatisfecha el acceso a una fuente de agua potable, esta situación se explica si se considera que la comunidad en la que se realizó el estudio es de un nivel económico bajo, catalogado en el estrato 2 según el Plan de Ordenamiento Territorial, esto indica que sus habitantes son de escasos recursos, muchos de ellos han iniciado sus hogares a manera de invasión y los han perfeccionado con el transcurso de los años. Esto quiere decir que algunos hogares han sido conformados en viviendas con materiales de desecho o reciclados y en la medida en que sus posibilidades económicas lo han permitido han sido mejorados con materiales como ladrillos y láminas prefabricadas.

Por su parte, el 15 % de los hogares cuentan con todos los servicios públicos (agua, energía, teléfono, tv. por cable e internet) lo que coincide con el 15 % que devenga más de un salario mínimo. El acceso a servicios da cuenta de las posibilidades económicas del hogar, en especial para el caso colombiano donde cada servicio tiene un costo acorde al nivel económico del barrio de origen, pero este nivel se ve disminuido si la familia vive en arriendo. El tipo de vivienda de los niños estudiados es en su mayoría de propiedad familiar (52 % - 14 hogares), 30 % de ellos viven en arriendo (8 hogares) y 11 % (3 hogares) habitan en viviendas de invasión, lo que los pondría por debajo de la línea de pobreza de acuerdo al indicador de las necesidades básicas insatisfechas puesto que su hogar no cumpliría las condiciones mínimas de habitabilidad.

Como puede verse la población es bastante homogénea en su composición socioeconómica, lo que no permite dentro de esta investigación hacer comparaciones con población de otros niveles económicos puesto que no se cuenta con datos sobre las mismas, ni tampoco se podría inferir que los conocimientos difundidos sobre la

violencia son propios de una clase determinada. Si puede afirmarse que el contexto permite cierta estabilidad de la representación en cuanto la población mantiene a través del tiempo sus condiciones y hay poca movilidad social.

La relativa homogeneidad del barrio permite también reconocer que l@s niñ@s se encuentran expuestos a los mismos agentes de socialización, por lo tanto tienen acceso a las mismas fuentes de información y modelos sociales.

4.2.2 Algunas aplicaciones teóricas

En el capítulo anterior se mostraron las tres dimensiones de las representaciones sociales, siguiendo el modelo propuesto por Moscovici (1979) se logró reconocer la **información** que los menores poseían sobre violencia así como su **actitud** hacia la misma, pero se dejó de lado el **campo de representación**. En el campo de representación se encuentra el contenido concreto y limitado de la representación, está toma forma y permite al sujeto organizar la información y darle una jerarquía.

Moscovici comprende la **información** como “la organización de los conocimientos que posee un grupo con respecto a un objeto social” (1979:45). En su estudio del psicoanálisis, Moscovici tuvo en cuenta las fuentes de información que proveían a los sujetos, incluyendo: los estudios académicos recibidos, el consumo de medios masivos de comunicación y la conversación. Se entiende entonces, que la información está disponible en el contexto del sujeto y de acuerdo a su interacción con ella se tomaran algunos elementos para luego ser anclados al núcleo de la representación, como lenguaje temático asociado a la misma.

Con relación a la **actitud**, Moscovici aclara que esta “acaba de descubrir la orientación global en relación con el objeto de la representación social” (1979:47), en el caso del psicoanálisis, pudo observar que “la actitud con respecto a un objeto social también depende del contexto en el cual es captado” (p. 131).

Para valorar la actitud que los niños tenían frente a la violencia se tuvo como referencia los valores que Moscovici (1979) estableció para registrar la actitud de sus entrevistados sobre el psicoanálisis siendo estas: a favor, neutra o desfavorable.

Para el caso de la representación de violencia en los niños, fue difícil establecer los mismos términos, en razón a que niños y niñas reconocen la violencia como algo negativo y que se debe rechazar. Sin embargo, en las entrevistas y abordando las preguntas desde otros ángulos se logró descubrir que niños y niñas aceptan los actos de violencia cuando se ha hecho algo “malo” y cuando son los padres o una figura de poder quien la ejecuta. Y que la rechazan por completo cuando no se ha hecho nada para merecerla.

Delimitados estos componentes queda por establecer el “**campo de representación**” que de acuerdo a Mosovici “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 la representación”. (1979:46) De esta forma, el campo constituye la forma en que se articula la información, la actitud y el contexto de la representación.

En el anterior capítulo (4.1) ha sido evidenciada la coherencia entre la información y la actitud, pero antes de avanzar en la delimitación del campo de la representación, es necesario hablar de los elementos socioculturales y comunicativos y cómo estos permiten articular los tres componentes de la R.S.

Lo social de la representación se encuentra en la existencia cotidiana y la huella que deja en cada individuo, que a pesar de tener procesos cognitivos individuales coincide con los modelos sociales definidos. La aprehensión de la comunidad de cierta idea queda comprobada al encontrar esos elementos comunes de la representación en cada uno de los individuos, su difusión demuestra que el contenido es actual y “obedece a las preocupaciones actuales de la colectividad” (Moscovici, 1979: 148).

Esta categoría de elementos socioculturales, designa el conjunto de sentidos que produce la comunidad para dar significado y organizar su vida cotidiana, a las instituciones que crea para difundir su cultura, las pautas de comportamiento, la religión, creencias, normas y demás elementos propios de la cultura que son socialmente creados y dar forma a la sociedad.

Castellano e Hinestroza (2009) manejaron la categoría de sociocultural

“como una síntesis problemática que busca representar la forma singular de la organización que regula la relación entre la sociedad y la vida cotidiana en cuanto al trabajo, la familia y el consumo, la organización del tiempo individual y social, los intercambios simbólicos, los ritos cotidianos, el lenguaje, la dinámica de las necesidades y aspiraciones, la toma de decisiones, los movimientos sociales y políticos, las relaciones de género, los conflictos grupales, así como las escalas de valores implícitas en las prácticas sociales (Hinestroza, 1994)”.

Esta categoría permite condensar aquellas reglas creadas por la sociedad que se encuentran implícitas en el lenguaje cotidiano, en las formas de ser y estar de la comunidad. Pero es importante aclarar que son siempre locales, situadas en un espacio y un tiempo, Castellano e Hinestroza (2009) consideran que es un “criterio útil para describir e interpretar un grupo humano diferenciado a nivel local, usualmente denominado comunidad”.

En este caso se toma la realidad de cada comunidad como el insumo para extraer la información que el investigador requiere, siendo esta realidad una construcción social nunca acabada que cambia permanentemente de acuerdo a las vivencias del grupo, ya que este se encuentra en un intercambio permanente de experiencias con el mundo que lo circunda, en síntesis “se trata del estudio de las comunidades locales tomando en cuenta que la realidad social no es estática ni anónima, sino dinámica, impredecible” Castellano e Hinestroza (2009).

Para difundir esos elementos socioculturales, la sociedad ha instituido los agentes de socialización tales como la iglesia, los partidos políticos, el Estado, la familia, los medios de comunicación, ellos son los encargados de difundir las imágenes propias de una representación así como su actitud sobre la misma, “la multiplicación de estos criterios es una ocasión para reforzar contenidos y aspectos salientes de la representación. Ya sea rechazada o aceptada, mediante su participación modela la realidad social” (Moscovici, 1979:159) En este sentido una primera tarea será reconocer cuáles agentes están implicados en la representación social de la violencia y qué contenidos han sido reconocidos por parte de l@s niñ@s.

Además de descubrir la información, actitud y campo de la representación, Moscovici (1979) comprende que la realidad social posee dimensiones “asociadas a la producción de una representación social. Estas dimensiones son: la dispersión de la información, la focalización del sujeto individual o colectivo y la presión a la inferencia del objeto socialmente definido” (179 p.)

En el caso de la presente investigación estas dimensiones se han referenciado implícitamente; la dispersión de la información, ha quedado evidenciada en el punto 4.1 donde se condensa la información de los niños frente a la violencia, además de ello al señalar las fuentes de información se evidenció que no todos poseían las mismas fuentes y que no todas ellas proveen la misma información, siendo los padres los portadores de

mensajes tanto a favor como en contra de la violencia. En resumen, se pudo evidenciar que aun cuando los niños poseían abundante información de violencia, los conceptos dados fueron siempre más generales y sintéticos, lo que habla de una dificultad de organizar la información existente.

La segunda dimensión social, focalización del sujeto individual o colectivo, se hizo evidente cuando los niños y niñas hicieron mayor énfasis en la violencia infantil ejercida por parte de sus padres, al ser este su grupo más cercano y afectivo.

Cuando se referían a las situaciones de violencia de padres hacia hijos, la descripción de las situaciones de violencia cobró nuevos significados coincidiendo con la regla (que los niños expresaron) de prestar mayor interés, mayores emociones y mayor acción al estar involucrados familiares y amigos. En este caso la actitud hacía la violencia era negativa, por ser ellos las víctimas. Este tipo de cambios en la actitud que se hace negativa cuando hay amigos y familiares involucrados, lleva a concluir que hay exclusión de lo externo cuando no implica directamente la afectividad del sujeto y una primacía de lo cercano afectivamente.

Dado que el trabajo se realizó solo con menores de 8 a 12 años, no se podría generalizar el resultado, pero si proponer una tendencia de la sociedad a invisibilizar la violencia contextual y extraerla de su círculo afectivo, lo que permitiría la supervivencia saludable en un contexto altamente agresivo.

Esta focalización de la información que realiza el sujeto que se representa un objeto, tiene alta relación con la presión a la inferencia, tercera dimensión social propuesta por Moscovici (1979). La presión a la inferencia se refiere a la presión que ejerce la sociedad para privilegiar la información y actitud frente a un objeto representado, en este sentido debemos preguntarnos ¿en qué aspectos hay presión por parte de la sociedad cuando se habla de violencia? ¿En qué situaciones particulares?

¿Qué opiniones, posturas, acciones imprime la sociedad a sus individuos al referirse a la violencia?

La relevancia de conocer la respuesta a estas preguntas se haya en ser o no aceptado por la sociedad, en poder hacer parte de una conversación sobre un tema particular, poder evidenciar la presencia de la representación, y continuar su construcción en el diálogo con el otro.

En ese diálogo, la comunicación no se limita a transmitir mensajes, sino que: “diferencia, traduce, interpreta, combina, así como los grupos inventan, diferencian o interpretan los objetos sociales o las representaciones de los otros grupos” (Moscovici, Serge 1979:18)

Buscar la presión a la inferencia en la representación, lleva a pensar en esos saberes implícitos, que el proceso de aculturación ha invisibilizado para los sujetos, lo que recuerda el cometido inicial de este texto de buscar los elementos comunicativos y socio-culturales de la representación, a propósito de los cuales se retoma a continuación la importancia de la comunicación.

La comunicación no se limita al acto de transmisión de mensajes o a la conversación como tal, la comunicación se comprende aquí como un proceso en el que los sujetos establecen una “relación psicosocial” (Rimé, 1984:536) en la que las expresiones de los individuos están ligadas a su contexto socio-cultural y que lo que “trasmiten en sus mensajes son representaciones” (Rimé, 1984:537).

En un análisis del lenguaje y la comunicación, Rimé (1984) estudió la forma en que la psicología abordó el estudio de la comunicación tomando los aportes de la lingüística, en un primer momento siguiendo los modelos tradicionales de emisor-receptor-mensaje y más adelante abandonando estos modelos debido a la importancia de considerar la dinámica psico-social de la comunicación.

Si se deseará abordar un estudio del lenguaje se deberían tener en cuenta las palabras y las expresiones, las formas gramaticales, la secuencia de las oraciones, el énfasis y tono de voz y las premisas implícitas en las oraciones (Blakar En: Rimé, 1984), pero la presente investigación no se propone tal fin, si no identificar elementos comunicativos en la forma en que los niños han construido la representación de violencia en su interacción con la sociedad.

Para Moscovici

“En la comunicación, el objeto social es captado en un nivel de infra comunicación. Sin otro fin de mantener el contacto, sin otro papel que los de emisor y receptor, los individuos se dejan llevar hacia una impregnación recíproca. Se intercambian actitudes, tics, estilos de expresión: el saber se extiende, en primer lugar por contagio” (1979:68)

La comunicación se constituye entonces en el proceso a través del cual se difunde la representación pero también se construye al verbalizarla y compartirla con los otros, Moscovici afirma incluso que “en cierto modo, la comunicación modela la estructura misma de la representación... una representación social condensa una reflexión colectiva bastante directa, diversificada y difusa, en la que cada uno de los participantes es, hasta cierto punto, un autodidacto y, como todo autodidacto, su ideal es, al mismo tiempo, el diccionario y la enciclopedia” (1979:53)

En este proceso la conversación y las fuentes de información juegan un papel central. En el caso del psicoanálisis Moscovici encontró que “en todos los grupos sociales la conversación se ubica en un nivel elevado. La proporción de sujetos para los cuales es la primera fuente de información subraya hasta qué punto el psicoanálisis ha penetrado las relaciones interpersonales. Interesa, se habla de él, en una palabra, es un tema de conversación de lo cual tienen conciencia las personas.” (1979:64)

Bajo esta premisa, las fuentes de información son un elemento clave en la comunicación puesto que ayudan a difundir y formar la representación de un objeto a

través de la información que difunden; aquí se debe recordar que las fuentes cambian de acuerdo al contexto socio-cultural del sujeto y al cambiar las fuentes, cambia la información y la representación que se haga de los objetos, transformando a su vez la actitud.

En el caso del psicoanálisis, Moscovici (1979) pudo comprobar que las personas con mayor nivel de formación académica poseían más información y una actitud positiva frente al psicoanálisis en contraste con las clases obreras que poseían poca o ninguna información ante el mismo y poseían una actitud negativa.

Se podría pensar entonces que lo ideal es tener acceso a fuentes de información confiables y de alta calidad, pero también se requiere que las personas con las que interactúa el sujeto posean información, debido a la importancia de la conversación como forma de expresión cotidiana. Moscovici afirma que “esta comunicación no específica, insidiosa, subliminal, con frecuencia es decisiva para establecer una visión, para remodelar un comportamiento, ‘la conversación es el más importante de los medios que sirven para preservar la realidad. Se puede concebir la vida cotidiana del individuo en función del movimiento incesante de un aparato conversacional que preserva, modifica y reconstruye su realidad subjetiva’ (Berger y Luckmann, 1966:140)” (Moscovici, 1979:68)

Considerando entonces la comunicación como el medio y posibilidad de transmisión, construcción y apropiación de la representación, siendo en sí misma mensaje y canal, el estudio de los elementos comunicativos adopta la identificación de los contenidos y este contenido se evidencia en el lenguaje.

A este lenguaje, Moscovici ha llamado lenguaje temático

“conjunto de unidades léxicas que se refieren a una representación social o se impregnan de ella. Este lenguaje desempeña un papel en la comunicación corriente, haciendo

intervenir una imagen derivada de una concepción científica, el mismo papel que el lenguaje teórico en la comunicación científica. (Moscovici, Serge 1979:166)

La importancia del lenguaje temático de una representación radica en que él hace posible la comunicación de la misma, la sociedad crea estos signos y los provee de un significado que es socialmente compartido, la palabra hablada les da cuerpo, pero son la manifestación lingüística de un hecho no lingüístico, de una acción que en si es símbolo, figura, imagen de la representación, el lenguaje es la otra cara de la representación, permite conocer la sustancia de la misma, dando forma textual a los conocimientos, nociones, teorías observaciones que se poseen sobre un objeto determinado.

En el proceso de nombrar algo se lo constituye como un objeto, se hace evidente un proceso de apropiación mental del sujeto, así mismo, como cuando se elabora un concepto, al nombrar algo se lo describe, están allí implícitos sus cualidades, sus límites, sus exclusiones, su estructura.

“La comunicación es, por un lado, directa, y por el otro, transitoria, limitada en el tiempo. Todo ocurre como si el solo registro posible de las opiniones, de los productos intelectuales, estuviese en el cerebro y cuerpo humano. Además, el proceso cognitivo que manifiesta, presuponiendo el diálogo y estando dominado por el juego de las preguntas y respuestas, de las opiniones recogidas e inmediatamente emitidas, presenta un carácter notable: incesantemente se piensa “a favor” o “en contra”, es decir, que se acepta o rechaza de plano lo que se dice y, a no ser que se evite el diálogo, las opiniones se forjan en y por la controversia”. (Moscovici, 1979:180)

Comprender los elementos comunicativos de la representación social de violencia implica reconocer el lenguaje temático que le es propio, los tipos de comunicación que se han dado para difundirla, las fuentes de información implicadas y el papel de las mismas y los tipos de comunicación empleadas.

Realizado este recorrido teórico, es posible entonces buscar las respuestas a las preguntas planteadas y descubrir los elementos socioculturales y comunicativos presentes en la representación social de violencia de l@s niñ@s.

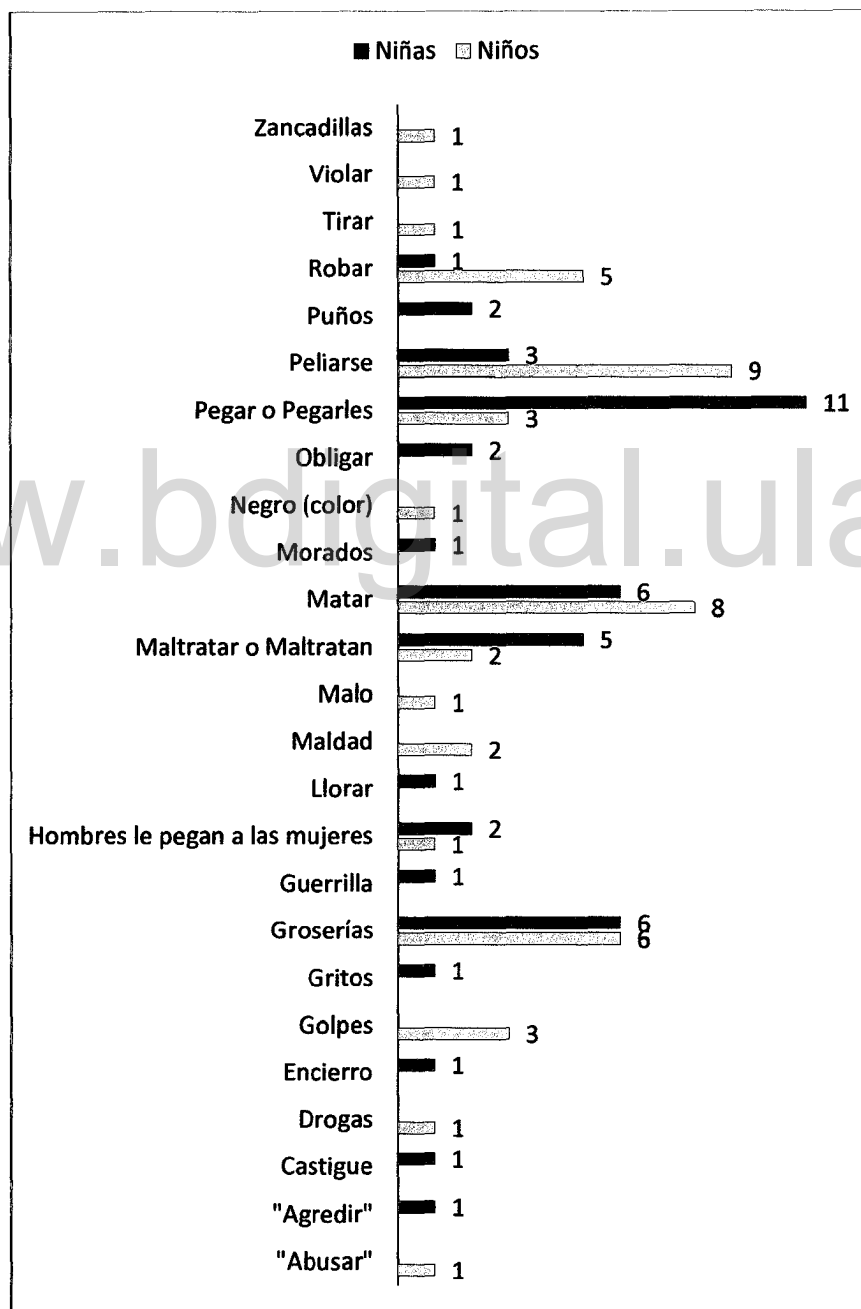
4.2.3 Construcción del campo de la representación de la mano de sus elementos socioculturales y comunicativos

Los sujetos se encuentran inmersos en un contexto social que delimita la información a la que tienen acceso y en cierta forma influye en la representación que pueden formarse de algo. Ese contexto es clave para delimitar el campo de la representación, pero antes de llegar a él, se indagó sobre el contenido de esa información, en especial se preguntó a los niños y niñas por el concepto que tenían de violencia, y lo que sabía de ella a través de sus experiencias. Este primer rastreo permitió identificar las palabras propias del lenguaje temático de la violencia, es decir su contenido y significado.

En la ilustración 12 se pueden apreciar veinticinco palabras diferentes que pertenecen al lenguaje temático de la representación de violencia y su nivel de repetición en niños y niñas. Algunos términos coinciden, entre ellos sobresalen las groserías y la palabra “matar”, una diferencia se encuentra en los niños quienes privilegian las palabras “golpes y pelear” mientras que las niñas repiten más “pegar”, nótese la diferencia de roles, mientras que pelear implica al menos dos actores activos, pegar habla de una acción donde un actor es activo y otro pasivo.

En muchas de las palabras niños y niñas no concuerdan, las niñas propusieron nueve palabras diferentes (agredir, castigar, encerrar, gritar, guerrilla, llorar, morados, obligar, puños) y los niños otras ocho (abusar, drogas, golpes, mal o maldad, negro,

violar, tirar, zancadillas). Debe hacerse énfasis en que las primeras palabras de las niñas hablan en su mayoría de acciones de las cuales ellas mismas pueden ser víctimas o victimarias, tales como agredir, castigar, encerrar, gritar, llorar, morados y obligar, la única palabra alejada de su contexto es “guerrilla” y obedece a algo que la niña indica escuchar en la radio. *Ilustración 12: Lenguaje temático*



Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas.

En el caso de los niños las acciones hablan en parte de su entorno cercano, de su propia experiencia como: “tirar, golpes y zancadillas”, pero hay en ellos un elemento diferenciador y es el incluir experiencias del entorno en la descripción, ajenas a ellos mismos pero vistas en el barrio como: “abusar, drogas y violar”, otro elemento interesante está en la alusión al mal, reflejo de la influencia de la iglesia como agente socializante y finalmente un color, el “negro” como asociado a lo negativo.

En la ilustración 12 se puede observar que las palabras en las que l@s niñ@s coinciden son: “groserías, hombres le pegan a las mujeres, maltratar, matar, pegar, pelear, robar”, lo que las podría justificar en el núcleo de la representación. Otra palabra que vale la pena resaltar es “buscar pelea”, empleada por l@s niñ@s para justificar una agresión o describir el inicio de una confrontación.

“Muchas veces que alguien no me busca, yo les pego sin que ellos me busquen a mí, luego que yo los busco a ellos, ellos me pegan, entonces yo no debería buscar a los demás para que no sea violencia, cuando me pegan me pegan duro, a veces me arrinconan allá y luego me dejan salir corriendo para de nuevo atraparme, cuando ya pasó la discusión, yo salgo y le pido disculpas a los muchachos, y ahí ya está perdonado todo” (O4.10)

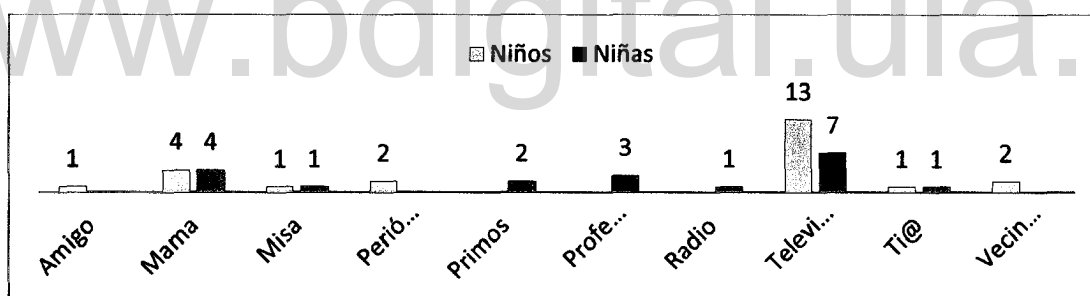
Es importante ahora identificar quienes les ha proveído de esta información y cómo la han obtenido. Como sabemos el diálogo es la principal forma de construir la representación pero los agentes de socialización no plantean siempre comunicaciones horizontales, en una segunda pregunta se les pidió a l@s niñ@s identificar de quienes habían aprendido esto, y señalaron algunas fuentes de información.

En la ilustración 13, niños y niñas relacionan a la televisión como la principal fuente de información sobre violencia, específicamente en sus relatos señalaron programas como: las películas de Kung Fu, La rosa de Guadalupe, Los Simpson y

noticieros; en segundo lugar señalan a su mamá como la persona que les señala qué es violencia.

Si se ve detenidamente se hace referencia a los tres medios masivos de comunicación, radio, televisión y prensa, estos tres proveen una fuente de información no solo a través de programación especializada sino a través de noticieros que reproducen la violencia en sus múltiples niveles, pero a excepción de “La Rosa de Guadalupe”, los programas televisivos señalados se limitan a reproducir, no a reflexionar sobre la violencia, por tanto son una fuente de información donde la comunicación se da en sentido unidireccional donde el actor social es pasivo y espectador de una realidad dada, donde sus interlocutores realizan todas las intervenciones sin dejar lugar a sus opiniones.

Ilustración 13: Fuentes de información



Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas.

El factor religioso que los niños mencionan como misa, recuerda el papel de la iglesia y su difusión de la moral, delimitando en sus enseñanzas el bien y el mal, pero es también un lugar para la comunicación unidireccional. Finalmente aparecen: la mamá, el amigo, los primos, tíos, profesores y vecinos como fuentes de información. Con ellos, el entorno más cercano, niños y niñas pueden entablar conversaciones que les ayude a construir la representación.

Lo crítico de este asunto, es que los niños no señalaron a la familia, la escuela y los amigos como su principal fuente de información (aunque sí lo son desde el aprendizaje por observación que se pudo evidenciar en las anécdotas sobre las experiencias de violencia). Esto permitiría inferir que estos agentes de socialización son identificados por los niños y niñas como fuente de reprimendas, o en ocasiones consejos, pero no necesariamente sujetos con los cuáles entablar una conversación a profundidad. En este sentido, los niños no tienen un espacio para desarrollar un diálogo de saberes que provoque en su mente la crisis al apropiarse nueva información a la representación y con ella a una nueva síntesis cognitiva o a la evolución de la representación. La ausencia de mayores elementos comunicativos, más allá de la repetición que puede lograrse de observar la realidad del entorno y aprender de memoria las prohibiciones del hogar, la escuela y la iglesia.

En la ilustración 13, se ven números bajos en cuanto a estos grupos primarios, pero en las anécdotas que los niños contaron sobre situaciones de violencia que habían observado, estos agentes fueron los protagonistas, es decir que si bien no proveen la información a través del diálogo, sí la comunican a través del ejemplo, el castigo o la exposición del niño a situaciones de violencia que le proveen de un marco de acciones y conocimientos desde los cuáles tomar una actitud hacia la violencia.

En las anécdotas condensadas en el Anexo D se encuentran seleccionadas aquellas situaciones en las que los niños fueron observadores de situaciones de violencia, 18 de ellas ocurrieron en el barrio, 12 en la escuela, 8 en el hogar y solo 2 en los medios. Es decir que si bien los niños reconocen a los medios como la principal fuente de información, en realidad están tomando su marco de referencia de los agentes de socialización más cercanos a ellos, el barrio, la escuela, el hogar son quienes infunden los modelos socialmente aceptados y quienes por la intensidad de su presencia en la vida de los menores ejercen un mayor impacto.

Qué es lo que estos agentes difunden como información referente a la violencia, tomemos para empezar a la religión. Aun cuando se mencionó en contadas ocasiones, en un segmento anterior se logró concluir que

La religión enseña: “es un pecado, porque le estamos poniendo un punto más al diablo, porque no estamos obedeciendo a Dios, Dios nos hizo para amarse el uno al otro” (A3.09 años)

La familia, siendo el núcleo de la sociedad y principal agente de socialización se presenta como un escenario clave, en sus experiencias niños y niñas relataron que sus padres les castigan cuando ellos incurren en una conducta negativa, pero esos castigos constituyen en sí acciones violentas, convirtiendo a los padres en los principales victimarios y poniendo en tela de juicio sus afirmaciones y enseñanzas en cuanto pueden llegar a ser contradictorias.

En este sentido la familia ayuda a construir el marco normativo de la representación, por una parte delimita cuándo está bien o mal ejercer la violencia, teniendo como parámetro la obediencia de los hijos a los lineamientos de los padres y como justificación el derecho de los mismos de educar a sus hijos empleando la violencia. El hogar también es fuente de un patrón de conducta violenta donde se establece que aun cuando el victimario tiene causas para ejercer la violencia, tiene un momento posterior de arrepentimiento y afectividad para reparar el daño. De acuerdo a las entrevistas, l@s niñ@s indicaban que en algunas ocasiones sus padres les enseñaban a regresar los golpes cuando alguien les agredía.

Otra presión del entorno, además de las ejercidas por la familia y la iglesia se encuentra en la escuela, quien provee de aprendizajes también contradictorios, en el caso de estudio no se referenció como violencia la ejercida por los docentes y directivos hacia los estudiantes, lo que evidencia un nivel de invisibilización de la violencia cuando es

ejercida por figuras de autoridad, similar al caso de los padres, pero en este caso menos personal, carente del clima afectivo del hogar. Lo que sí se referenció como violencia son las disputas entre compañeros, lo que lleva a los menores a pensar que la solución a la violencia es la intervención de terceros o la violencia reactiva para asegurarse que los demás “no lo molesten más”.

La escuela les brinda además, la posibilidad de elegir un rol, o de jugar múltiples roles, además de ser víctimas o victimarios, pueden ser espectadores pasivos, activos, pueden ejercer un rol de pacificadores ya sea interviniendo o buscando ayuda. En cualquier posición, aun cuando no se da el diálogo que ayude a construir la representación, se da el escenario para que se experimente y de acuerdo al resultado de cada experiencia se evalúe qué papel se debe jugar en el futuro. Por su parte las niñas prefieren evitar la confrontación, desde el discurso manifiestan temor a recibir golpes, mientras que los niños están dispuestos a intervenir si se trata de familiares y amigos.

Dos roles claramente definidos como modelos de conducta social, roles que ellos mismos lograron caracterizar al describir cuáles eran las conductas propias de cada género en una disputa, ubicando a los niños en un rol de mayor agresión física y a las niñas de mayor agresión verbal. Esa diferencia de género con relación a la conducta también se encontró en las causas que llevan a los padres a maltratar a sus hijos encontrando sólo en las niñas el no hacer tareas domésticas, causa de castigo que no referenciaron los niños.

Finalmente se encuentra el barrio como el principal proveedor de información sobre violencia desde las anécdotas que l@s niñ@s pudieron experimentar.

En el barrio se experimenta la violencia de género, que los niños señalaron como clave en el núcleo de la representación al insistir en que *violencia* era “pegarle a la

mujer”, por lo tanto experimentar estos sucesos les ha permitido observar de manera detenida sus aspectos negativos y tomar una actitud al respecto.

Lo mismo sucede con la violencia homicida, la delincuencia común y la violencia familiar, tipos de violencia para los cuáles l@s niñ@s designaron palabras claves en su definición de violencia, tales como matar, robar. Esta correlación entre el núcleo de la representación desde sus elementos comunicativos hacia el contexto sociocultural, permite comprender la importancia del entorno y su influencia en la formación de la representación, si bien se ha podido establecer que el hogar es la principal fuente de normas de conducta y dónde se enfatiza la educación moral, el barrio es la principal fuente de información, ambos permiten adoptar una postura, opinión y acción hacia la violencia, que permiten consolidar el campo de la representación que se había esbozado con anterioridad. El papel de la escuela y la iglesia, por su parte contribuye a reforzar lo aprendido en el hogar, al estar allí con un grupo de iguales que comparte en mismo contexto socio-cultural.

Hasta aquí, se ha podido identificar que algunos elementos comunicacionales presentes en la construcción de la representación social de violencia son:

1. Fuente de información: los agentes de socialización con los que tiene contacto el sujeto, en este caso la escuela, la familia, los grupos de iguales, los medios de comunicación, la iglesia, la sociedad en general de su barrio, las experiencias personales y la conversación.
2. La conversación: al igual que en lo encontrado por Moscovici (1979) la conversación tiene un papel fundamental ya que a pesar de señalar a los medios de comunicación como principal fuente de información son los padres, maestros y comunidad cercana al niño los que transmiten la información sobre violencia, algunas veces de forma explícita en el diálogo y otras a través del ejemplo en la resolución de conflictos.
3. La experiencia directa: Las formas de comunicación empleadas por las fuentes de información son sobre todo unidireccionales, lo que hace que la conversación por si

sola solo sea fuente de normas, por lo que en el caso de estudio, la experiencia directa y la reflexión sobre la misma se constituye en la principal fuente de información de los menores.

4. Tipo de comunicación: respecto a la conversación y al estilo que adopta se hallaron dos tipos de comunicación. La primera es uni-direccional y sin posibilidad de respuesta, esta es la que se da con la información recibida de los medios de comunicación, el barrio y la iglesia. La segunda es descendente y se presenta entre los niños y sus padres y maestros, aquí aunque existe posibilidad de respuesta e interacción al ser una comunicación personal y cara a cara, no se da una interacción real, ya que padres y maestros ejercen un estilo de comunicación autoritaria y presentan su información como verdad que debe ser aceptada por los niños.
5. Lenguaje temático: *groserías, hombres le pegan a las mujeres, maltratar, matar, pegar, pelear, robar*

Estos hallazgos plantean un escenario desalentador frente a la forma en que la sociedad se comunica con los niños, reforzando un paradigma adulto-céntrico. El aprendizaje de los niños se da de forma autónoma sin espacios diseñados para avanzar en su desarrollo moral deben juzgar las contradicciones de lo que aprenden en un hogar y una escuela violenta que transmiten mensajes de paz y actitudes de guerra.

Respecto a los elementos socio-culturales, las entrevistas con los niños y la observación en la escuela permitieron descubrir como elementos claves los siguientes:

1. Instituciones: Las instituciones sociales son esenciales para la difusión de la información, en este caso se identificaron como principales instituciones: la familia, la escuela, los medios de comunicación, el barrio y los grupos de iguales.
2. Pautas morales de comportamiento: En su desarrollo moral, la mayoría de los niños se encuentra en la orientación al castigo, por lo que evitan las conductas violentas para evitar el castigo. En su representación han desarrollado una serie de orientaciones sobre el bien y el mal en lo relacionado con la violencia. En este sentido ser violento es moralmente correcto cuando los familiares, amigos y personas vulnerables se encuentran en peligro y es moralmente incorrecto hacerlo cuando las

personas no han hecho nada para merecer la agresión. Se concluye aquí que desde la representación de violencia de los niños, la violencia es aceptada y justificada en situaciones específicas que desde su visión, la ameritan.

Los valores asociados a la violencia pueden variar de acuerdo a la situación. En aquellas en las que la violencia se justifica el agresor es valiente, justo, defiende lo suyo y a los suyos y la víctima es provocadora y merece la agresión.

En aquellos casos en que la violencia no se justifica el agresor es injusto, atropella y vulnera.

3. Relaciones de género: En su representación de violencia, los niños fueron claros al evidenciar la violencia hacia la mujer, no señalaron en ningún momento violencia hacia el hombre, en este caso se puede afirmar que (en términos de Bourdieu, 2010) existe una construcción simbólica de la mujer y el hombre en la que la mujer es parte de lo privado, lo reservado y de debilidad física frente al hombre. Esta idea de mujer se refleja también en la forma en que los niños analizan el papel de niños y niñas en una confrontación, donde señalaron que las niñas no deben tener confrontaciones físicas sino verbales. Las niñas que incurren en agresiones físicas son socialmente rechazadas y se les asigna el adjetivo de “machorras” por asumir conductas propias de los hombres.
4. Religión: Las alusiones a los conocimientos religiosos fueron pocos durante las entrevistas, esto evidencia una debilidad en este tipo de conocimientos considerando que todos los hogares afirmaron pertenecer a una confesión religiosa. Solo 3 niños de 27 hicieron alusiones religiosas, en este caso la violencia se considera algo malo y producto del diablo, y las conductas agresivas como algo que Dios castiga. Nuevamente el aprendizaje se guía por el desarrollo moral orientado al castigo y al deseo de hacerse bueno ante los ojos de Dios.
5. Hábitos: El ritual de la vida cotidiana asociado a la violencia se evidenció en el ciclo de la violencia que viven los niños tanto en el hogar como con sus compañeros de escuela. Uno de los niños reconoció que golpea a sus compañeros para llamar su atención y propiciar algún tipo de juego; los demás comentaron que sus padres suelen castigarlos de forma violenta y luego brindarles afecto en señal de arrepentimiento, esta misma conducta se repite en los grupos de iguales. Los niños

golpean a sus compañeros o hermanos y luego les brindan afecto como señal de arrepentimiento.

6. Normas (obligatoriedad): Se encontró que los padres enseñan a los hijos a responder a una agresión con otra agresión como mecanismo de defensa, esto se convierte en norma cuando la sociedad sanciona a quien no responde de esta forma, una respuesta usual sería “por qué se dejó”, “no se deje”... Otra norma se encuentra en la legitimación de la violencia de los padres hacia los hijos, basada en la tradición y en la superioridad de edad de los padres o hermanos mayores sobre los menores. Finalmente una norma implícita en las relaciones de poder entre adultos y niños se encuentra en la invisibilización del maltrato de los docentes hacia los niños.
7. Normas (deseabilidad): De las anteriores normas, el responder una agresión con otra agresión se constituye en una norma que los niños desean cumplir, ya que permite justificar su respuesta violenta. En sus relatos cuando los niños se encontraban en el papel del victimario, buscaban argumentos o conductas provocadoras de la víctima para justificar su agresión. Otro argumento para desear cumplir esta norma se encuentra en la consecuencia de su cumplimiento, los niños señalaron que quien responde la agresión consigue que “lo dejen quieto, llamar la atención, respeto”.
8. Clases socio-económica: Los sujetos estudiados se encuentran en un barrio estrato 2, lo que indica que se encuentran en una condición cercana a la pobreza, con un ingreso promedio inferior a un salario mínimo y sin acceso a todos los servicios públicos. En este caso puntual los niños se muestran alienados frente a la violencia y la consideran necesaria y justificable en casos específicos. Al ser un estudio de una sola clase socio-económica no es posible hacer aquí comparaciones con otras clases.
9. Lenguaje: A lo largo de las entrevistas se pudo evidenciar la riqueza del lenguaje que emplean los niños para referirse a lo que conocen sobre la violencia, en este caso cada expresión se constituye en un signo cuyo sentido ha sido construido socialmente para comunicar aquello que la sociedad ha catalogado como violento. “busca pelea”, “si lo mataron fue por algo”, “se la pasaba por ahí”, “es un buscapleitos”, “le gusta que le peguen”, “machorra”.

Estos hallazgos permitieron comprender la forma que adoptan los conocimientos que los niños poseen sobre la violencia, este contenido conforma la representación y se

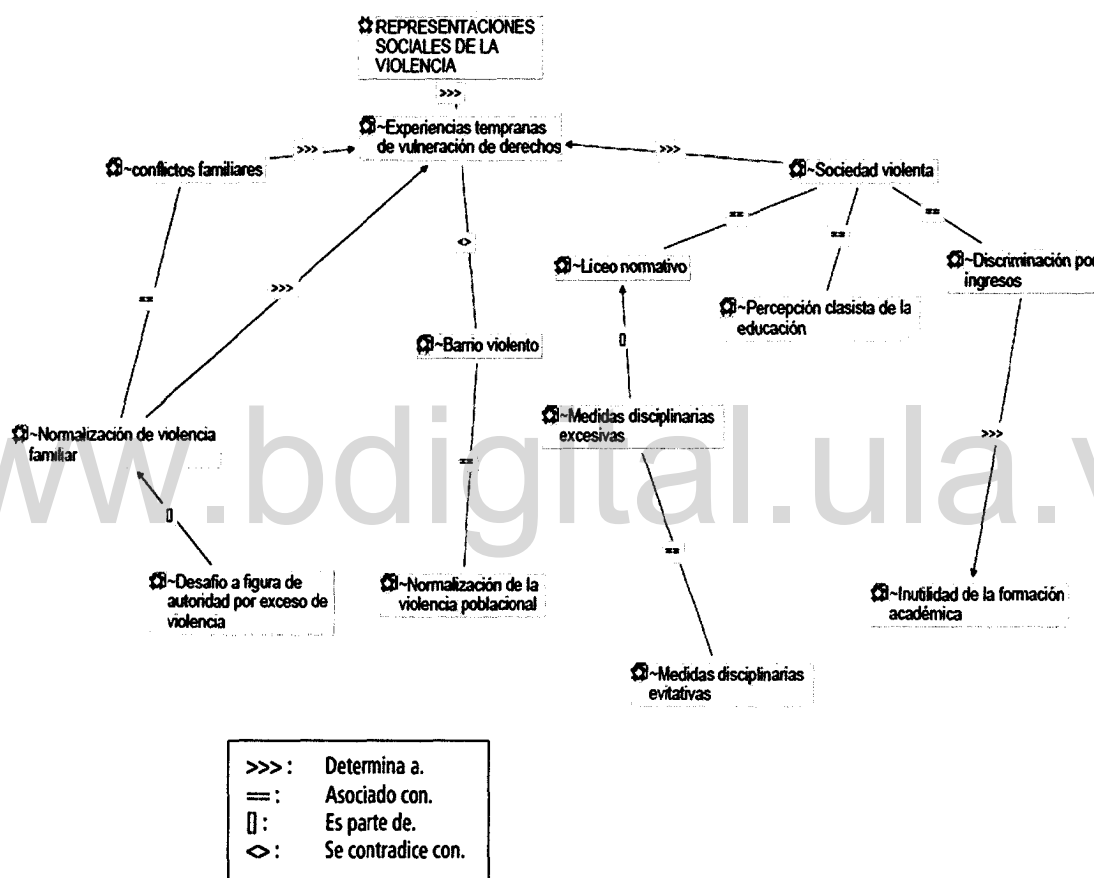
articula en un campo. Con la intención de graficar ese campo de representación Salgado (2009) estudió la violencia en jóvenes y estableció que su representación está determinada por la vulneración de los derechos que experimentaban los menores, ya que los jóvenes “violentos” han sido maltratados desde temprana edad en su familia, la escuela y el barrio, lugares donde según su investigación se ha “normalizado la violencia”.

Otro aspecto de relevancia lo encontró en las relaciones sociales altamente agresivas como una forma de defensa y ataque, conducta que es reforzada por los padres, quienes premian las acciones violentas en las que los menores logran imponerse sobre el otro. Finalmente Salgado (2009) afirma que “las pautas y relaciones agresivas son incluidas en un repertorio conductual y reproducidas de forma inconsciente, y a su vez son consideradas como respuestas normales” (p. 149)

Aun cuando podría inferirse que la investigación aquí expuesta tiene aspectos similares con la desarrollada en Cúcuta, no podría validar la anterior afirmación. Si bien es cierto que los padres refuerzan la conducta violenta y los niños y niñas estudiados han experimentado situaciones de violencia desde temprana edad, no podría compartir la idea de que esas conductas sean reproducidas de forma inconsciente.

El mismo hecho de que todas estas ideas alimenten la representación habla de procesos mentales que no son una reproducción de la sociedad sino una construcción permanente y en continuo cambio, proceso mental que cada sujeto realiza ayudado por la información que el entorno le provee pero también su propia racionalidad. Racionalidad que quedó evidenciada al indagar sobre los beneficios y desventajas de la violencia, lo que permitió establecer los criterios bajo los cuales los menores juzgan una situación como aceptable o no.

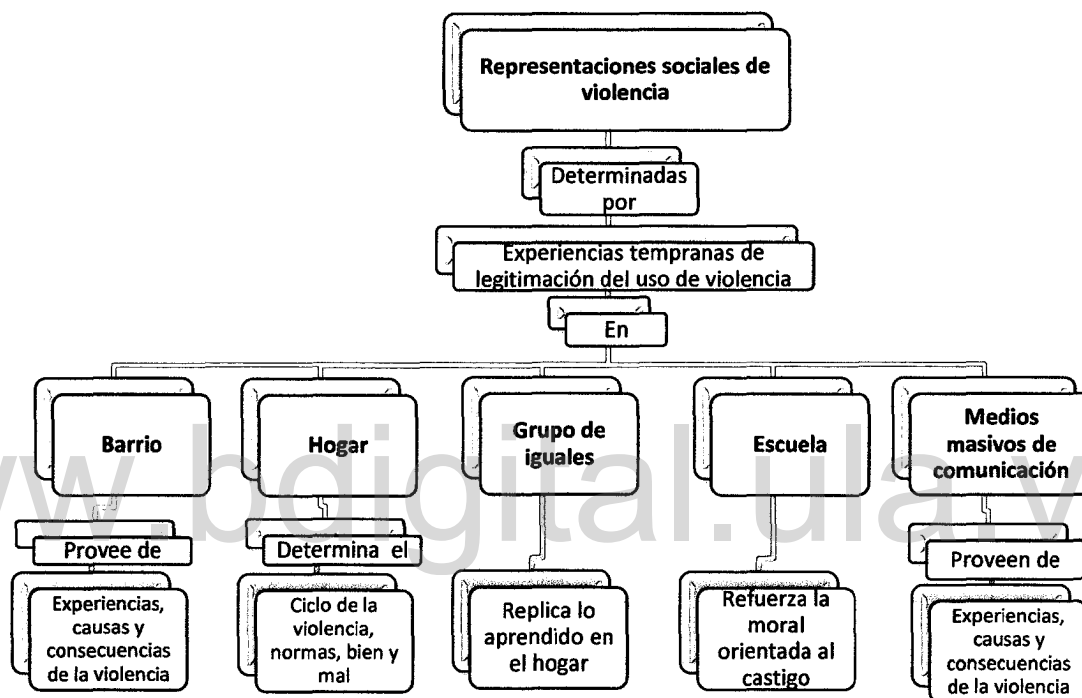
Ilustración 14: Campo de la representación en Salgado (2009)



Fuente: Salgado (2009:143)

De Salgado (2009) se puede rescatar en particular, el interés por representar gráficamente el campo de la representación, lo que implica en sí dar forma a la

Ilustración 15: Esquema conceptual de la Representación de Violencia en los niños



Araya (2002) define el campo como

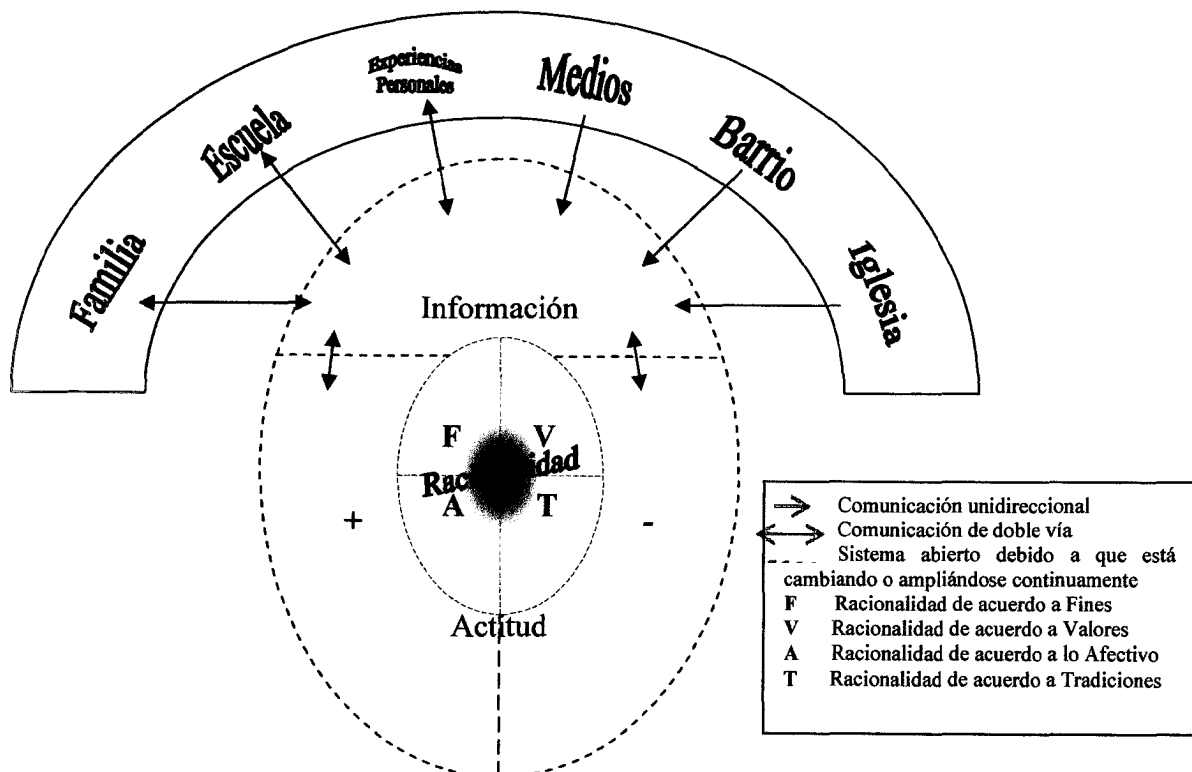
“La ordenación y a la jerarquización de los elementos que configuran el contenido de la R S. Se trata concretamente del tipo de organización interna que adoptan esos elementos cuando quedan integrados en la representación. En suma, constituye el conjunto de actitudes, opiniones, imágenes, creencias, vivencias y valores presentes en una misma representación social. El campo de representación se organiza en torno al esquema figurativo o núcleo figurativo que es construido en el proceso de objetivación. Este esquema o núcleo no sólo constituye la parte más sólida y más estable de la representación, sino que ejerce una función organizadora para el conjunto de la

representación pues es él quien confiere su peso y su significado a todos los demás elementos que están presentes en el campo de la representación” (p. 15)

En la ilustración 14, tomada de Salgado (2009) se recopilan los agentes y su relación con la representación. La presente investigación, en un intento por aproximarse a la comprensión de las relaciones operativas, la forma en que se da la coherencia y se normativiza la representación, y basándose en los hallazgos aquí presentados, muestra a continuación una propuesta de modelo figurativo del campo de la representación de violencia en los niños y niñas estudiados. (Ilustración 16)

En el núcleo de la representación, se encuentra la información y la actitud, y se ha entendido el campo como la forma que adoptan estos elementos y las relaciones que establecen entre sí. En la ilustración, no se ha incluido la imagen y el lenguaje temático, pero se comprende que se encuentran en la información que se posee sobre la representación.

Ilustración 16: Campo de la representación de violencia en l@s niñ@s



Nótese que la información está alimentada por los agentes de socialización, a saber: la familia, la escuela, los medios de comunicación, el barrio y la iglesia, se han agregado las experiencias personales porque si bien es cierto que todos los demás proveen de experiencias, aquí se están considerando los agentes de socialización como instituciones sociales, es decir que aun cuando un individuo tenga contacto con la iglesia, los medios y el barrio, no necesariamente allí se desarrollan experiencias que el sujeto considere relevantes y en muchas ocasiones se presentan como fuentes de información unidireccionales, es decir solo se recibe información de ellos no se entra en diálogo, pero, no se quiere eliminar dicha posibilidad, en ese sentido se incluye en las experiencias personales, la posibilidad de que un individuo se vincule emocional o activamente con alguna de esas instituciones, en ese orden de ideas sus experiencias personales pueden ser: religiosas, políticas, afectivas, morales, etc.

Siguiendo con la descripción de la Ilustración 16, la *información* de la representación se ha puesto rodeada de una línea punteada, sugiriendo que se encuentra abierta a la continua recepción de nueva información.

La familia, la escuela y las experiencias personales proveen a los y las niñas de escenarios donde es posible la interacción con otros sujetos, por eso se han puesto líneas que comunican con la información son flechas en doble vía, mientras que los medios, el barrio y la iglesia, en el caso estudiado, no son espacios de diálogo, pero sí fuentes de información en una sola dirección.

Pasando a la actitud, esta es posible gracias a la información y en razón de ella las líneas que las separan también son punteadas. La actitud fue analizada por Moscovici (1979) como favorable, desfavorable y neutra. Esta actitud depende además de la información, de un proceso racional que ejecuta el individuo cada vez que emite una

conclusión, tomando los postulados de Weber (1964) ese proceso puede ser tradicional, de acuerdo a fines, afectivo y de acuerdo a valores.

Mediante las entrevistas se pudo evidenciar que los niños y niñas actúan en la mayoría de los casos de acuerdo a sus emociones, solo en un par de casos se encontró el uso de la violencia para conseguir atención o beneficios como el temor de los demás. Para la mayoría de los niños la violencia reactiva se justificaba cuando alguien más los habría irritado, para ellos emplear la violencia es válido cuando se “habían metido con ellos”. La violencia también es aceptada por los niños cuando estaban en riesgo familiares y amigos. Lo anterior demuestra que la racionalidad más activa en los menores es aquella acorde a lo afectivo.

Este pensamiento de defender a los seres queridos o vulnerables no se despierta cuando se trata de “el otro”. El “otro” está representado en cualquier otra experiencia, noticia o información que se provea; por ejemplo en el mundo adulto se experimenta la desconexión con lo externo. Se reciben informaciones diarias sobre masacres y crímenes contra la humanidad, que aun cuando suscitan en la masa un sentimiento de compasión, no hacen que se modifiquen sus acciones o que cambien sus representaciones, la vida cotidiana continúa sin mayores sobresaltos, esto es posible gracias a la desconexión con el entorno.

Desconexión que hace posible que el dolor ajeno, aun cuando sea percibido, no trastorne la cotidianidad del individuo, esto también puede explicar la afinidad que se siente cuando un individuo logra vincular una experiencia de “él otro” con un elemento de su vida, de su propia experiencia personal. En ese momento el sujeto logra comprender el sentimiento del otro, y dar una explicación desde su propia racionalidad al suceso.

En el caso de la violencia, desarrollar una actitud favorable en determinadas circunstancias implica aceptar el ejercicio de la violencia en esas situaciones en las que se le considera favorable, y en el caso de los niños y niñas, es la afectividad el mayor motor que desata una acción violenta de su parte.

Volviendo a la gráfica que condensa el campo de la representación, se ha dado a la información un papel central por su influencia en la toma de actitudes, pero no hay aquí niveles jerárquicos sino dos elementos de un todo en relación continua, porque en la medida en que el individuo obtiene la información y se ve obligado a tomar una decisión sobre ella (asumir una posición), desarrolla un proceso mental que le permite acomodar, clasificar, agrupar esa información.

Esa dinámica se ha indicado en la Ilustración 16 con las flechas en ambas direcciones que van y vienen de la información y la actitud. El proceso cognitivo y racional de tomar decisiones se ha ubicado en el medio con líneas punteadas para indicar que se nutre de la información y la actitud para llegar a emitir conclusiones o ejecutar acciones.

Se ha dicho que se excluye de la afectividad al “otro”, como un mecanismo de protección, que permite que no sean dolorosas las informaciones sobre violencia que provienen del entorno y por tanto no se siente la compulsión de lanzarse a la acción, y que este instinto se reserve solo para casos especiales, ahí está la clave de la racionalidad evidenciada en los menores. Salgado (2009) toma esto como una naturalización de la violencia, sin embargo es posible otra apreciación.

Montero (2008) hace un recorrido sobre **la teoría de la dependencia**, teoría que ha sido empleada para explicar la situación de pobreza y riqueza del tercer mundo con relación al primero, pero tomando el concepto de forma más amplia, se puede entender de qué forma se ha empleado la ideología para crear ese sentimiento de dependencia. Un

ejemplo común es quizás la tendencia del latino de considerar “mejor” lo extranjero, lo que se explicaría en siglos de dominación colonial y más recientemente colonización discursiva (Escobar, 2007).

De acuerdo a estos postulados, la alienación que vive el individuo de la sociedad actual no solo hace referencia a su condición laboral, sino que ha permeado todos los niveles de la vida, por ejemplo la pérdida de poder sobre el producto en el proceso de trabajo puede extrapolarse a la pérdida de poder en general sobre la vida propia y su curso, es decir la creencia a que se tiene tan poco o ningún poder sobre el propio destino, que las acciones individuales no tendrán ningún efecto y por tanto puede ser evitado el esfuerzo (para evitar el sentimiento de pérdida o rechazo).

La idea de la alienación como mecanismo de defensa para evitar la decepción que podría traer el “actuar” sobre el mundo exterior y no obtener ninguna recompensa, puede ser una explicación para la exclusión del otro en lo que refiere a la violencia.

No se podría hablar de una normalización de la violencia, en cuanto cada individuo tiene su propia representación y por tanto una actitud hacia la misma, y seguramente en la medida en que su desarrollo moral y cognitivo se lo permitan, los procesos racionales pueden llevar a que individuos muy en contra de la violencia, estén dispuestos a ejercerla si alguien de su entorno afectivo está involucrado, o alguien a favor de la misma, no esté dispuesto a ejercerla cuando se trate de desconocidos o no obtenga ningún beneficio racionalmente sopesado, o la sociedad no incluya dicha conducta dentro de su modelo social.

Podría decirse, que más que normalizar la violencia, los individuos alienan sus afectos y generan tribus más pequeñas para protegerse de la violencia generalizada y su impacto en la psiquis, el problema aquí (si se quisiera reducir la violencia o la

aceptación de la misma), estaría además de la *representación* en la *identidad*, a donde pertenezcan los *afectos* del individuo allí se volcarán sus acciones.

En el estudio de Montero (2008) la identidad venezolana está marcada por la alienación y la desesperanza, como resultado de una ideología que ha sido instaurada por las clases dominantes desde la época de la colonia, pero que es reproducida y aceptada por la comunidad oprimida.

Debe partirse entonces de conocer la ideología y las relaciones de dominación que legitima. Montero (2008) después de analizar el concepto desde los postulados marxistas, comprende la ideología como

“el bloqueo del conocimiento (entendido como toda forma de aprehensión de la realidad, incluyendo emociones, sensaciones, informaciones y acciones) que opera en el inconsciente y cuyos efectos se hacen sentir en lo consciente, nivel que a su vez tiene una activa participación en el mantenimiento de lo consciente... La principal función de la ideología será mantener en estado latente el conocimiento que debe ser reprimido, creando así un yo que, a la vez que es sujeto sometido a esa ideología, será también su agente en la medida en que ejercerá la represión que exiliará al inconsciente el conocimiento proscrito.” (p. 47)

Es oportuna la definición si se considera que los niños son dominados por sus padres y la sociedad en general al estar sometidos a una ideología adulto-céntrica y ello les hace ser aprendices de una serie de normas de obediencia. Respecto a la violencia la norma central está en la regla de que quien tiene el poder puede ejercerlo en forma de violencia sobre los menores, regla que los menores manifestaban en el hogar y en la escuela respecto a la violencia que ejercen sobre ellos sus padres, hermanos mayores y maestros y regla que ellos mismos aplican con sus hermanos menores.

El bloqueo del conocimiento que se da aquí es la posibilidad de concebir las relaciones adultos-niños como relaciones igualitarias y concebirlas solo como relaciones

la mayoría de ellos opta por recurrir a los padres, maestros, policía para resolver la situación, ya que consideran que al ser niños no van a ser escuchados por los otros. Hay aquí dos reglas implícitas que reproducen la ideología adulto-céntrica, por una parte el aceptar que se es un sujeto dominado y no dominante (no puede hablar porque no serán escuchados) y la reproducción de la ideología al reforzar el poder de la figura dominante y legitimarlo (búsqueda de una figura de poder).

Esto hace posible afirmar que

“la alienación, al igual que la ideología, es un proceso tanto pasivo (ejercido desde fuera), como activo (actuado por el propio sujeto), el cual involucra todos los niveles del Yo, que supone una conciencia mediatizada, ideologizada, manipulada por diversas circunstancias, pero con un sujeto consciente e inconsciente a la vez. Esto significa que la alienación produce una negación y una supresión de los aspectos conscientes, con vías a dar lugar a una no conciencia o inconciencia, socialmente aceptada e impuesta.” (p. 65)

En el caso de la violencia, la no conciencia consiste en la creencia generalizada de que no es posible hacer algo para resolverla, debido a que las soluciones a la misma son externas, provienen de las autoridades, no del propio sujeto que es victimario. Esta externalidad de la violencia, puede explicar el hecho de que los niños se identificaran menos como victimarios que las niñas; también que tanto niñas como niños al contar sus experiencias de violencia en las que ellos fueron los victimarios iniciaran explicando cómo la víctima había causado de la agresión.

La externalidad se entiende como la presión del entorno sobre la conducta, en este caso los menores son más dependientes del campo (entorno) que de su propia creencia debida a la ideología adulto céntrico en que han sido formados. Esta externalidad de las reglas sobre violencia, las causas de la misma, el poder de resolverlo, lleva a ubicar la violencia también en ese exterior, fuera de sí, sin posibilidades de tomar

acciones concretas para generar cambios, porque el sujeto se ha alienado por completo y no se concibe como victimario (causante de) ni como sujeto activo en la solución de la violencia.

Pero no se desea aquí establecer un panorama desalentador, es decir, los niños son susceptibles de cambiar esta percepción, para ello sería necesario en primer término ser aceptados como interlocutores válidos por parte de la sociedad y romper con el paradigma adulto-céntrico.

Por otra parte, sería necesario que los agentes de socialización que se encargan de su aprendizaje transformen la enseñanza de reglas implícitas que favorecen la violencia y su alienación. Finalmente,

“Otro medio de romper el círculo vicioso de la dependencia-ideología-alienación, es desarrollar el sentido comunitario, colocando el foco de control en los propios individuos. Adquirir poder sobre el medio, dominarlo, puede llevar a pasar del ambiente inmediato al control de la estructura social. El proceso comienza cuando los individuos asumen la responsabilidad de sus actos, circunstancia en la cual aprenden que las consecuencias, buenas o malas de estos últimos, dependen de su propia conducta. La ruptura del aislamiento, la creación de una comunidad, la participación en proyectos comunitarios, en acciones cooperativas, pueden llevar a lograrlo” (p. 68)

En la enseñanza de los niños esta premisa es particularmente compleja y reveladora. De acuerdo a su desarrollo moral se comprobó que los niños evitan la violencia para evitar el castigo, no porque comprendan las implicaciones de sus actos. La transformación debe provenir en primer término del hogar, que eduque en una cultura de no violencia y transforme su sistema de castigos; en segundo término de la escuela que replica las relaciones desiguales de poder y da espacio a que los niños practiquen relaciones sociales alienantes y excluyentes. La escuela debe reformularse como espacio

de discusión y apropiación de la violencia como fenómeno que puede transformarse desde los sujetos y no desde las autoridades.

En el siguiente capítulo de conclusiones (5.5) se desarrolla una breve propuesta para generar estas reflexiones y transformaciones sociales.

www.bdigital.ula.ve



CAPÍTULO V

Conclusiones Generales

5.1 Respecto a la teoría

Esta investigación abordó el tema de la violencia desde las teorías psicosociales, comprendiéndola como maltrato verbal, físico o psicológico, pero sin ahondar sobre el origen de la misma. Desde los postulados teóricos de la psicología se logró establecer que muchas conductas pueden ser aprendidas socialmente gracias a las experiencias de cada individuo. En este caso con los niños se pudo constatar que aprenden de sus padres a actuar de forma violenta y a reponer el daño con afecto, lo que se catalogó como el ciclo de violencia que suelen reproducir en sus relaciones escolares y con sus amigos.

Los aspectos de origen étnico sobre la violencia no salieron a relucir en las entrevistas, aunque sí se puede afirmar que los padres transmiten a sus hijos la idea de que la violencia es aceptada en determinadas situaciones como la defensa personal o de familiares y amigos, no podría afirmarse desde estos hallazgos que los poblamientos indígenas originarios de estas tierras tengan una conexión directa con la violencia actual.

El territorio norte santandereano cuya capital es San José de Cúcuta, fue habitado en la época precolombina por los indios Chitareros y Acaritamas (origen Caribe), Yariguies, Guanes, (Chibchas y Caribes) y Yuko y Bari (Caribes) (Mora y Peña, 1985). Estas poblaciones fueron diezmadas en número durante las primeras décadas de la colonia y con el tiempo se refugiaron al norte del departamento, en la serranía del Perijá, zona del Catatumbo en la frontera con Venezuela, donde se encuentran actualmente.

Jaramillo (1993) señala que los Motilones han vivido tres etapas principales en su historia a partir de la colonización, la primera de ella desde la conquista hasta 1772; en esta época se dio una lucha continua con los españoles por la defensa del territorio y aquellos que buscaban la difusión de la fe católica. La segunda etapa, tuvo una duración de medio siglo y se conoce como una era pacífica en la que las expediciones españolas se abrieron paso y blancos e indígenas se brindaron colaboración. Finalmente Jaramillo

destaca un tercer momento a partir del proceso de independencia nacional desde 1820 hasta la fecha, periodo en el que los Motilones han defendido sus territorios de los colonos.

En el caso de estudio, el origen indígena de la violencia no fue abordado. Lo que sí se logró descubrir desde el plano cultural es que existe una relación social de compromiso con el “otro” como ajeno, como mecanismo de protección del individuo ante la violencia que se vive en su contexto. Los niños y niñas están dispuestos a realizar acciones violentas y a justificarlas cuando ven en peligro su bienestar, el de sus familiares y amigos.

Investigador: ¿Cuándo está bien ser violento?

O2: cuando le pegan durísimo al amigo de uno o alguien que no sea conocido

O11: cuando le peguen a un amigo o a uno que yo conozca.

Estas actitudes frente a los actos violentos son enseñadas por los padres, ya sea a través de consejos o con la práctica de acciones violentas en el hogar, en el barrio y con sus demás amigos y conocidos.

O5: (papá) él dice que no me deje, que me defienda, y como él vio cuando me metió el puño a mí,

O7: mis papás me dicen que si alguien me pega que les pegue.

La comunicación aquí se presenta como la conversación cotidiana, en la que los niños muchas veces participan pasivamente como receptores, sin embargo es un medio que impacta en el conocimiento de los niños y la forma en que comprenden el mundo.

En torno a la teoría de las representaciones sociales, sus componentes hicieron posible comprender que la violencia es un fenómeno con múltiples entornos, formas de presentación y significados. El amplio abordaje de conocimientos, actitudes y afectos

que los niños y niñas asocian a la violencia hizo posible entender que este problema social puede abordarse desde la representación, que en este caso los individuos se forman de la violencia, ya que de este conocimiento dependen las actitudes y acciones que se tomen frente a ella. Es importante destacar que el desarrollo moral puede influir en la toma de decisiones de los niños ya que aun cuando todos contaban con el mismo contexto, algunos cuestionaron la funcionalidad de la violencia o su aceptación de ella.

Moscovici (1979) encontró que las personas con una actitud negativa hacia el psicoanálisis tomaban decisiones más fácilmente frente al mismo. Sin embargo, no ocurre lo mismo en el caso de la violencia, ya que los niños aseguran en primer momento que la violencia es “mala” y que no tiene ninguna función pero al ahondar en ello se encuentran escenarios y actores socialmente aceptados como agentes legítimos de violencia como los padres y adultos. Esto permite concluir que la representación de la violencia está en continua construcción y avanza a la par del desarrollo moral del sujeto. También podría indicar que la sociedad cucuteña o colombiana no ha delimitado plenamente los campos de actuación y las acciones de violencia teniendo amplios márgenes de movimiento entre el bien y el mal.

Con relación a las creencias religiosas, pocos niños indicaron que el origen de la violencia se encontraba en el diablo, o que la violencia sería castigada por Dios. Lo que sí identificaron los niños es que sus padres tienen derecho a maltratarlos, en especial cuándo han hecho algo que debe ser castigado. Lo que permitió descubrir una norma en la relación entre padres e hijos o incluso en toda la familia, es decir, de “propiedad” sobre los menores, lo que les da “derecho” a ejercer la violencia con el propósito de “corregirlos”.

Respecto a la teoría de Piaget (1989) en su libro *La representación del mundo en el niño* propone un abordaje que permitió descubrir la forma en que los niños viven el proceso cognitivo de representarse el mundo y avanzan en dicho proceso. Teniendo esto

como base, los aportes de Piaget fueron sobre todo del orden metodológico, antes que teóricos sobre la estructura de la representación.

Con relación a los seguidores de la teoría de Moscovici, se tuvo especial cuidado en la propuesta de Abric (1976) sobre el núcleo central de la representación y el hecho de que a partir de él se estructura y organiza la representación, sumando esto al lenguaje temático de la representación, se logró una aproximación al campo de la representación en la ilustración 16.

La propuesta de Abric fue profundizada más adelante por Moliner (2007) quien delimita las funciones del núcleo de la representación. Lo que permitió concluir que aun cuando cada sujeto forma su representación los elementos comunes permiten enunciar el objeto y que haya un entendimiento en la comunidad, en este sentido las palabras que se hallaron como lenguaje temático común en niños y niñas constituirían ese contenido semántico compartido que hace posible la comunicación de la representación.

La teoría de las representaciones desde la postura de Moscovici, permitió reconocer en la práctica, que estas son el resultado de un proceso de la psique individual y social, en el que se descubre tanto la impronta del contexto como la reflexión del sujeto sobre el objeto a partir de sus propias experiencias. En este caso al ser niños en un contexto social homogéneo la representación también lo fue, pero en algunos casos el desarrollo moral presentó una leve diferencia, por lo que es posible afirmar que se pueden generar cambios en la representación, pero que para ello ocurra debe presentarse una situación que genere caos o introduzca nuevos elementos en la representación que contradigan los ya socialmente aceptados.

Otro tema de interés teórico abordado fue el de la violencia, del que se partió estableciendo que era también una construcción social y que es la sociedad quien determina el bien y el mal alrededor de este fenómeno. Es posible afirmar que en el caso

estudiado, la violencia es un fenómeno cotidiano que involucra actos físicos, verbales y psicológicos de agresión contra otros, que se presentan en múltiples escenarios (el hogar, la escuela, el barrio, los medios de comunicación), y que es aceptada en determinadas ocasiones. Todo esto permite comprender que la violencia es un fenómeno multidimensional, que debe ser abordado a profundidad para descubrir su núcleo. En este caso dicho núcleo está reforzado por unas conductas violentas que son socialmente aceptadas y compartidas, que contribuyen a legitimar su uso a la vez que reproducen una representación particular de la misma.

Respecto al papel de la comunicación y lo que aquí se ha llamado elementos comunicacionales, se encontró que están presentes en la construcción de la representación desde los componentes semióticos de la representación, a saber los símbolos asociados a la misma y en particular el lenguaje temático asociado que se constituye en el núcleo de la R.S.

Se evidenció que en este caso la comunicación se presenta a un nivel interpersonal donde el diálogo cotidiano es el principal medio de información. Se descubrió también que este diálogo es continuo y de doble vía en el hogar, la escuela y el grupo de iguales; y es unidireccional en la iglesia y los medios de comunicación. Se descubrió también que en el hogar y la escuela el diálogo se presenta como la instrucción de enseñanzas morales sobre la violencia pero no necesariamente como un diálogo abierto a la participación activa de los niños o la reflexión sobre la problemática.

Por su parte, los elementos socio-culturales se dividieron en dos: los preconstruidos culturales, o aquellos que se vienen conformando a través de las generaciones pasadas y aquellos elementos socioculturales que provienen de elementos de contacto con otras culturas (o aculturación) y que se incorporan durante el proceso de socialización. Ambos se hicieron visibles en las entrevistas y en la encuesta al descubrir el contexto que permitió construir la representación, en este caso, los agentes de

socialización como: la familia, la escuela, la iglesia, los medios masivos de comunicación y la sociedad representada en los habitantes del barrio que se presentan como fuentes de información y marco de referencia de experiencias sobre violencia.

Culturalmente se halló que la violencia es aceptada y difundida en casos de agresión a los seres queridos y aquellos sujetos más vulnerables, así mismo que se considera legítima cuando proviene de figuras de autoridad como los padres, abuelos y hermanos mayores, los profesores y la policía. Esta aceptación hace difícil que los niños tomen una actitud totalmente positiva o negativa frente a la violencia por lo que se crean zonas grises entre el bien y el mal, haciendo que los niños empleen una serie de argumentos para justificar su uso, como el haberse percibido a sí mismos como víctimas.

5.2. Respecto al método y metodología

La investigación etnográfica se desarrolló en un tiempo de tres meses, lo que permitió el acercamiento a los niños y ganar su confianza para realizar las entrevistas a fin de lograr que su comportamiento se diera con mayor naturalidad en presencia del investigador.

La observación participante fue de gran ayuda para lograr esto, en especial el que los niños tuvieran el tiempo necesario para adaptarse a la presencia de un desconocido en el aula. Con relación a las entrevistas, el aporte metodológico tomado de Piaget (1981) fue de gran ayuda para realizar las preguntas a los niños y regresar sobre los temas de interés procurando no persuadir sus respuestas. Estos conocimientos sobre el procedimiento adecuado para acceder a sus conocimientos permitieron conocer la información de la representación y los aspectos morales de la misma.

El análisis categorial permitió elaborar preguntas específicas que dieran respuesta a los objetivos, así mismo fue la base para la clasificación de la información que se

recolectó. Las entrevistas semi-estructuradas dieron la posibilidad de interactuar con los sujetos y precisar los conceptos en particular la actitud frente a la representación de violencia.

Otra ayuda metodológica empleada fue la triangulación de la información, una vez se categorizó el material (entrevistas y observación) se pudo tomar esta información por cada categoría para elaborar estadísticas, tablas, referencias directas que fueron usadas como material explicativo y ejemplificativo en la redacción de los capítulos de resultados, a la vez que sirvieron de insumo para preparar cuadros analíticos, figuras y diagramas que permitieron abstraer el contenido de la representación en figuras que facilitaran su comprensión.

5.3 Sobre la representación de violencia en niños y niñas

5.3.1 Nivel cognitivo

L@s niñ@s definen la violencia como una confrontación física y verbal cuando se trata de discusiones entre los padres o regaños hacia los hijos. En el caso de hombres y mujeres, la definen como la violencia del hombre contra la mujer ya sea en amenazas o con acciones. En la escuela la ven como las agresiones entre compañeros, al igual que con su grupo de iguales, la violencia gira alrededor de un evento que una de las partes toma como agresión y el otro como desencadenante. Los elementos desencadenantes estarían en el enojo o la ira provocada por una acción de la víctima, que lleva al victimario a ejercer su fuerza en contra del otro.

Con respecto a la forma de conocer la violencia, l@s niñ@s señalan sus sentidos como primer forma de conocimiento, al vivirla u observarla, y en segundo lugar señalan como fuentes de información a sus familiares, amigos, los escenarios del barrio que frecuentan, los medios de comunicación y la iglesia.

En el discurso de los menores se logró identificar un ciclo de la violencia aprendido de los padres y replicado en el grupo de iguales, que va de las actitudes de la víctima que justifican la agresión, al acto de violencia y luego, al arrepentimiento por parte del victimario, que se logra cuando se reconoce el sufrimiento de la víctima.

Se logró descubrir que en su mayoría los menores del estudio se encuentran en la primera etapa de desarrollo moral, lo que implica que sus acciones están guiadas a agradar a los demás y mostrarse como niños buenos, por lo que no se suelen reconocer como victimarios y cuando lo son, recalcan la actitud de la víctima que los llevó a ello, mientras que al ocupar la posición de víctimas omiten la actitud que desató el ataque.

Un descubrimiento importante se dio al identificar que para los menores categorizar un acto como violento depende de las consecuencias del mismo, de sí “dolió” o si dejó un “moretón” y a partir de dichas consecuencias evalúan las acciones a seguir, como retomar la disputa o abandonarla. Además de los moretones, otra consecuencia indeseada se encuentra en la repercusión legal de la violencia, para los menores es tan posible recibir un castigo de la madre, del docente, como de la policía.

En cuanto a diferencias de género se presentó una tendencia en las niñas a ocupar roles pacifistas y en los niños a estar más enfocados a la acción sin considerar el salir heridos de una confrontación física. Otra diferencia de género se dio en el reconocimiento de los actores de la violencia, mientras que los niños no identificaron alguno, las niñas la relacionaron con la figura masculina en niños y hombres y en los adultos en general. Los niños solo apuntaron a decir que en las niñas no se ve bien el ejercer la violencia física y solo es aceptada las agresiones verbales, lo que habla de un estereotipo de las acciones socialmente aprobadas para cada sexo.

5.3.2 Actitudes y afectos

Con relación a la actitud ante la violencia, la exploración de la valoración permitió concluir que los niños y niñas están a favor de la violencia cuando se emplea para defender seres queridos como familiares y amigos, cuando alguien les ha quitado algo o los ha molestado y están en contra cuando se ejerce contra alguien que: no ha molestado a nadie, está quieto, es débil o tiene alguna condición de minusvalía.

Fue interesante descubrir la relación con los padres y docentes y la forma en que los menores han legitimado que estos actores ejerzan la violencia, hasta el punto de considerar que cualquiera de los miembros de su familia que sea mayor que ellos puede reprenderlos física y verbalmente.

Esta importancia de la familia, en el aprendizaje del ciclo de la violencia, en su refuerzo y como fuente de información, permitió también entrever que el sujeto se aliena del entorno para protegerse de la violencia generalizada y no sentir el dolor ajeno como propio, por lo que solo se permite implicarse en casos de familiares y amigos.

Se encontró también una dificultad de los infantes por verbalizar sus emociones, en las pocas que lograron expresar permitieron descubrir que la violencia genera enojo, miedo, tristeza y arrepentimiento, pero también un deseo de reponer el daño a través de “pedir disculpas”, abrazar, acariciar, ciclo aprendido de las conductas de castigo aplicadas por los padres en el hogar.

5.3.3 Nivel praxiológico

Con relación a las prácticas, la observación de su entorno y las anécdotas permitieron conocer el amplio repertorio de prácticas violentas a las cuales los niños y niñas tienen acceso, siendo el barrio un escenario de violencia de género, delincuencia

común y violencia homicida; el hogar por su parte presenta violencia infantil, familiar y de género; la escuela violencia entre iguales y los medios el conflicto armado interno.

Este contexto se presentó como la principal fuente de información de prácticas violentas así como de posibles respuestas ante la misma. Del barrio los niños aprenden que el homicidio está asociado con la maldad y la presunta culpabilidad del muerto. Aprenden que algunas mujeres son golpeadas por sus esposos y que el alcohol es una causa de los disturbios en el hogar. También se asocia el consumo de sustancias psicoactivas a la maldad y la policía y la cárcel son la respuesta a los ladrones, drogadictos y homicidas.

En el contexto familiar las prácticas de violencia están asociadas al consumo de alcohol y la educación de los niños, en la que se aplican reprimendas cuando no se hace las tareas o se desobedece a los padres.

En la escuela niños y niñas se presentan como víctimas y victimarios reproduciendo los ciclos aprendidos en el hogar. Aquí la figura del docente y coordinador juega un papel de vigilancia y control. Sin embargo, muchas acciones no son observadas por ellos y se presentan con naturalidad entre los niños, como la violencia que se da en los juegos. En este espacio se pudo confirmar que los niños y las niñas presentan una violencia reactiva ante situaciones que perciben como hostiles.

5.3.4 Del discurso

La construcción de la representación social de violencia en los niños y niñas, permitió identificar también el léxico asociado, siendo las palabras más frecuentes: “groserías, hombres le pegan a las mujeres, maltratar, matar, pegar, pelear, robar” las más repetidas.

También se logró descubrir que aunque los niños relacionan los medios de comunicación como principal fuente de información, en su vida cotidiana las verdaderas fuentes son: el barrio, la familia y la escuela, que proveen el mayor número de anécdotas que relacionan con violencia.

En la ilustración N° 12 se puede apreciar veinticinco palabras diferentes que pertenecen al lenguaje temático de la representación de violencia y su nivel de repetición en niños y niñas. Las palabras en las que niños y niñas coinciden son:

“groserías, hombres le pegan a las mujeres, maltratar, matar, pegar, pelear, robar”,

lo que las pondría justo en el núcleo de la representación.

5.3.5 En torno al campo de representación

En torno al campo de representación²⁸ todas estas apreciaciones permitieron construir el campo de la representación como un sistema abierto a la información del entorno considerando la familia, la escuela y las experiencias personales como fuentes de doble vía con las que interactúan los menores, y la iglesia, los medios y el barrio como fuentes de información unidireccional. En su núcleo la representación está también en constante transformación, debido a los procesos racionales, afectivos, valorativos, etc. que desarrolla el individuo, en los que puede privilegiar acciones

²⁸ El campo de la representación se refiere al nivel de contenido (denso, menos denso) que tiene el discurso de un sujeto sobre el “objeto” de la representación. Ejemplo: no es lo mismo escuchar a una mujer de la ciudad, estudiante o intelectual hablar de la maternidad, que escuchar a una mujer sencilla, del campo o de una zona rural, de un barrio o una persona iletrada, bien por el contexto en la que se desenvuelve o bien, por los conocimientos académicos. Y a nivel abstracto la mujer de la ciudad tendrá mucho contenido, mucha información “lateral o central”. La mujer de la zona rural tendrá un nivel elemental, menos denso, más simple, menos información, hará alusión a los elementos de la naturaleza, del entorno en el que vive, lo concreto.

tradicionales, afectivas, de acuerdo a fines o a valores, pero en el caso de los menores prevalecen las acordes a lo afectivo.

Finalmente, la representación, entendida como un sistema abierto y en constante transformación permitió pensar en la posibilidad de introducir nuevos elementos y lograr un cambio social, por lo que se propone la adopción del diagnóstico participativo de la comunicación como estrategia para lograr disminuir la aceptación de la violencia, para lo cual familia y escuela junto con sus actores deben vincularse viviendo el mismo reto que los menores, de transformar su representación y por ende su actitud y acciones hacia la violencia.

5.4 Del concepto de violencia

Para establecer una conclusión general sobre la violencia y su definición es preciso regresar a las formas en que ha sido abordada. Silva y Gross (2003) realizan un recorrido por las principales teorías que se han referido al estudio de la violencia.

Una primera interpretación de las causas de las conductas violentas proviene de la biología, desde la postura evolucionista se explica la violencia como necesaria para la supervivencia del más apto; desde la morfología se explica por la presencia de rasgos primitivos en los delincuentes cuyos rasgos físicos o enfermedades psiquiátricas serían la causa de la conducta agresiva y desde la bioquímica la agresividad depende de los desordenes en los niveles hormonales así como un exceso de cromosomas x.

Silva y Gross (2003) reseñan también teorías psíquicas basadas en los hallazgos de la psicología y la frustración que provoca el no superar el complejo de Edipo. Las teorías sociales aportan el concepto de anomia para comprender que en algunas sociedades las personas respetan poco las normas sociales. Fandino (1999) retomó los tipos de suicidio planteados por Durkheim y encontró que la “violencia altruista,

disminuye en la medida en que aumentan la egoísta o la anómica y viceversa”. (En: Silva y Gross, 2003:390). Más adelante Fandino aplicó su teoría para analizar la violencia en Colombia y concluyó que no lograba explicar los fenómenos aquí planteados.

Más adelante en su recorrido Silva y Gross (2003), retoman las teorías que se han aplicado a la situación de violencia en Venezuela, pasando por teorías genéticas, políticas, económicas y psicológicas. De este recorrido es importante destacar en primer lugar, que los diferentes tipos de Estado (democrático, dictatorial, monárquico) han producido formas de violencia y que al no existir datos sobre los tipos de gobierno anteriores no es posible hacer comparaciones.

La conclusión general que puede extraerse es desarrollar un sentido crítico frente al Estado como autoridad legítima de represión, puesto que es necesario repensar la necesidad social de la violencia. Otra conclusión que se extrae está ligada a los estudios psicológicos que han hallado en la configuración del hogar y los tipos de autoridad de los padres una gran influencia en las conductas violentas de los hijos.

Respecto a su legitimación o deslegitimación Silva y Gross (2003) encuentra que la violencia es socialmente aceptada cuando la ejerce el Estado para mantener el orden social, para oprimir y reprimir así como para amedrantar y persuadir. Sin embargo esto crea una clara diferenciación entre quienes tienen el poder de ejercer la fuerza y quienes no, llevando a inconformismos sociales, esto llevaría a otro tipo de violencia y es aquella que busca la libertad al sentir que es el único camino para lograr un cambio en el orden social. Tal es el caso de las guerras independentistas de las colonias.

Este proceso de revolución que emplea la violencia para lograr derechos y libertades, es promotor del progreso y avance de la sociedad hacia una nueva forma, forma que sería diferente y por tanto más civilizada que la anterior. Esta forma de ver la

violencia como un ejercicio del Estado, sea este producto de la democracia o la revolución, lleva a considerar la diferencia entre autoridad y autoritarismo.

Silva y Gross (2003) retoman a Pfeiffer (2000) para explicar que la autoridad hace referencia al poder que las personas han conferido a otro al aceptar y legitimar su mandato por su sabiduría, mientras que el autoritarismo se refiere al ejercicio del poder empleando para ello la violencia y negando el respecto a los derechos e igualdades de los demás.

Finalmente Silva y Gross (2003) analizan la teoría de la concepción del mundo que procura incluir en su postulado la participación de los sujetos en la construcción y apropiación de las representaciones sociales que la sociedad crea. Sobre este concepto se volverá más adelante, al cierre de este apartado.

Como puede notarse, la violencia se presenta en múltiples niveles (social, interpersonal, individual) y escenarios (político, económico, psicológico, social...) por lo que una única definición siempre será corta e inconclusa. Para poner el tema en la mesa mira de la comunidad internacional, la Organización Mundial de la Salud, declaró la violencia como una de las principales enfermedades que aquejaba el mundo, aplicando a ella los protocolos necesarios para identificar sus causas, consecuencias y llegar a proponer soluciones.

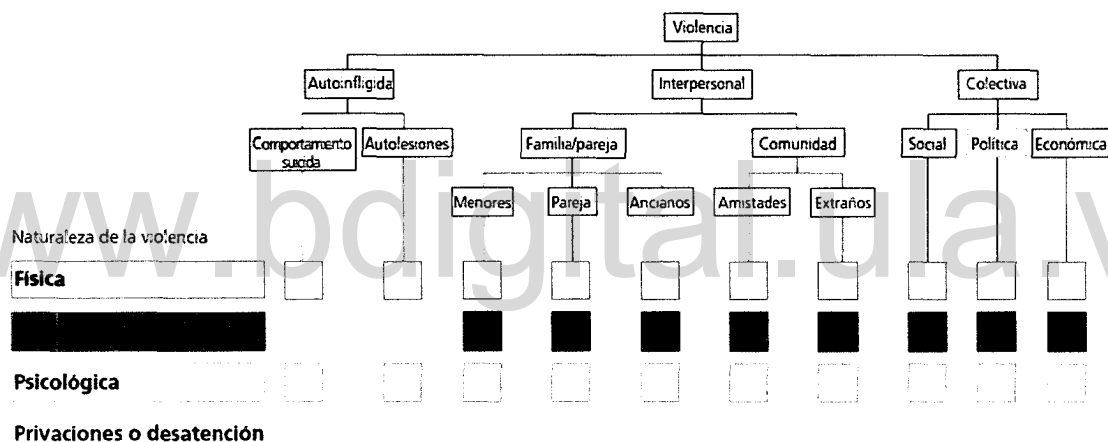
Antes de proponer una definición, la OMS (2002) reconoce que es la sociedad y su cultura quienes se encargan de definir los comportamientos socialmente aceptados o aquellos considerados como una forma de violencia por lo que es imposible llegar a una definición científica. Desde su análisis, llega a concluir que la violencia es:

“El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga

muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones”. (OMS, 2002:5)

En su clasificación, la OMS (2002) divide la violencia en auto-infligida (comportamiento suicida, autolesiones), interpersonal (familia menores, pareja, ancianos, amistades y extraños) y colectiva (social, política y económica), en cada una de estas subcategorías se puede presentar la violencia física, sexual, psicológica o en forma de privaciones y desatención.

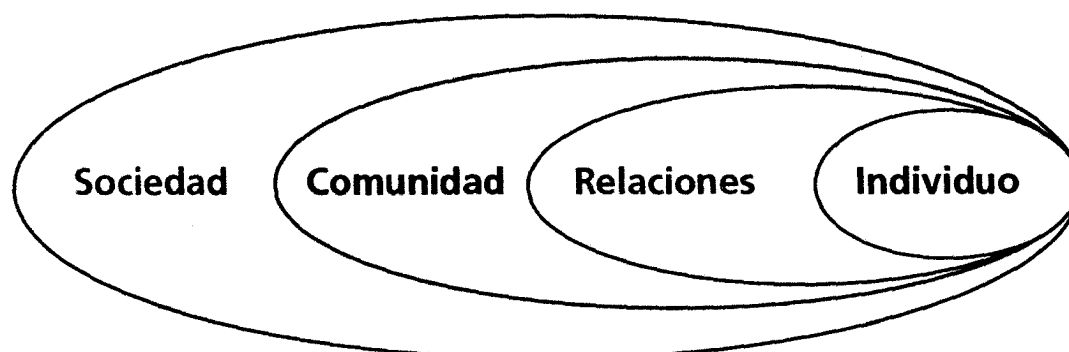
Ilustración 17: Tipología de la violencia OMS (2002)



Fuente: OMS (2002:6)

Además de proponer esta tipología, la OMS, diseñó un modelo que permite analizar los factores que influyen en la conducta violenta o que se podrían considerar factores de riesgo.

Ilustración 18: Modelo ecológico para comprender la violencia



Fuente: OMS (2002:11)

Los aportes del modelo ecológico se encuentran en que contempla el mayor número de variables posibles para considerarlos como factores que de riesgo para cometer o padecer actos violentos. En el primer nivel (Individuo) se tienen en cuenta aspectos biológicos, historia de vida, características demográficas, trastornos psíquicos, toxicomanías y haber sufrido maltrato.

En el segundo nivel (relaciones) se tienen en cuenta los principales grupos de socialización primarios y demás sujetos con que el individuo interactúa, entran allí la familia, los amigos, la pareja, los compañeros y la incidencia de estos en el aumento de las conductas agresivas. En tercer lugar se encuentra la comunidad entendida como grupos de socialización secundarios, allí las relaciones se dan en la escuela, el lugar de trabajo, el barrio y al igual que en los anteriores se valora su incidencia sobre el aumento de conductas violentas. El cuarto nivel implica a la sociedad y su estructura ya que la misma puede crear o incentivar un ambiente de violencia, se habla aquí de las normas socialmente aceptadas, las políticas públicas, los problemas sociales

La idea de dibujar cada esfera como parte de la anterior invita a reconocer que estos niveles se influyen e interconectan, por lo que es posible inferir que cualquier

solución que se desee plantear frente a la violencia debe tocar todos los niveles aquí descritos.

Estos consensos que ha logrado la OMS son valiosos a luz de la comprobación empírica que se ha logrado en la presente investigación. Respecto al concepto de violencia propuesto, la idea del poder además de la fuerza física o psicológica se ha podido constatar en cuanto padres y maestros se presentan a los niños como figuras de autoridad que emplean su poder para legitimar una postura adulto-céntrica.

Sin embargo esta definición incluye solo los actos intencionales (“actos deliberados”) de los victimarios. A la luz del derecho, se debería aclarar este tipo de aspectos puesto que una acción puede causar efectos negativos aún cuando estos no fueran su cometido. O por el contrario una intención negativa puede tener menos efectos de los deseados y no ser percibida en su plena dimensión.

Por ejemplo los niños interpretan los castigos de sus padres como merecidos aun cuando son violentos, e interpretan sus peleas con los compañeros de clases como justas porque el otro (víctima) los ha provocado primero.

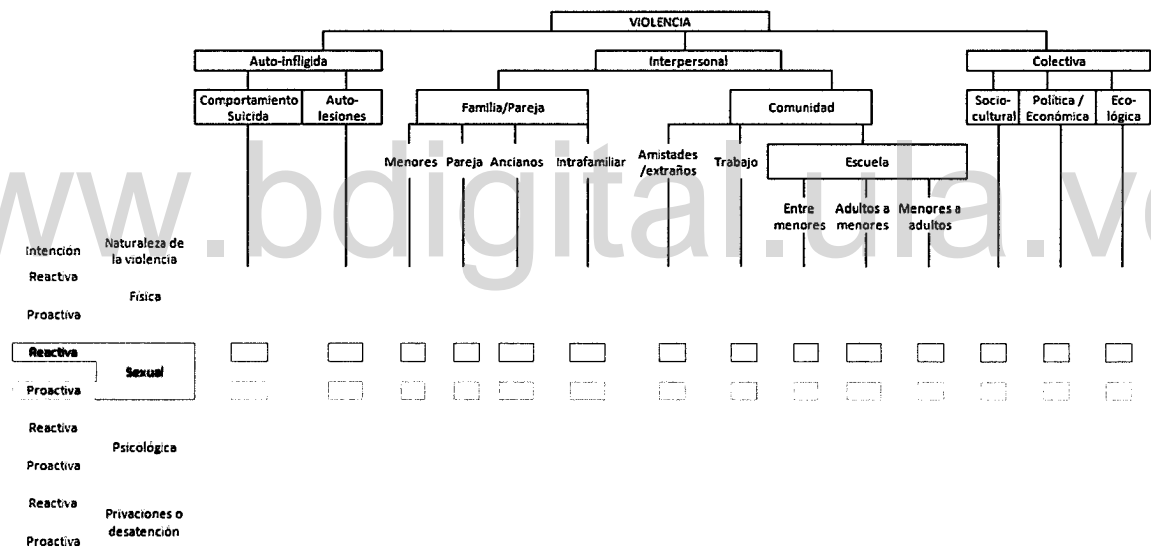
Este tipo de violencia se explica desde el concepto de agresividad reactiva en la que

“...los niños parecen interpretar de un modo inexacto las situaciones sociales y atribuir intenciones hostiles a las acciones ambiguas de los demás. Estas interpretaciones imprecisas hacen reaccionar al niño de forma exagerada con ira y contra-agresión, que parece inadecuada para los otros... Es un tipo de reacción en caliente, defensiva, de represalia, caracterizada por estallidos de ira y por no ser efectiva para detener la provocación, mientras que la agresión proactiva es un tipo de agresión “a sangre fría”, instrumental, orientada a objetivos, y por lo general, eficaz.” (Caurcel 2009:30)

Este fue el tipo de violencia mas presentada en los niños, tomando estos aprendizajes se puede concluir que los niños emplean más la violencia física que la psicológica, que ejercen el poder con aquellos que son menores (en edad) a ellos y que experimentan conductas violentas sobre todo como víctimas en el hogar y la escuela; y como espectadores en la sociedad.

Desde sus aportes y tomando como modelo la tipología de la OMS, se pudo realizar una tipología de la violencia

Ilustración 19: Tipología de Violencia



Fuente: Elaboración propia

En la gráfica puede apreciarse el mismo esquema empleado por la OMS (2002) agregando paralelo a la “naturaleza de la violencia” la intención, puesto que en el caso especial de la violencia interpersonal la intencionalidad transforma la manera de comprender el problema. El niño que reacciona ante otro de forma agresiva por malinterpretar un acto y verlo como provocador debe aprender nuevas conductas para resolver conflictos así como para expresar sus sentimientos, pero el niño que de manera

intencionada ejecuta una acción violenta con el ánimo de herir a otro actúa para perseguir un fin y ese fin es causar daño.

En ese caso su aprendizaje no sería de una nueva conducta sino que requeriría de un conocimiento más profundo de las causas en su personalidad que le llevan a actuar de esa forma. Y este tipo de violencia (proactiva) explica mejor la violencia que ocurre a nivel social, política y económica, puesto que ellas los sujetos comprender plenamente las consecuencias de sus actos. Aquí la moral juega un papel clave para comprender la actuación de los sujetos.

Otro aspecto que se ha agregado a la gráfica se encuentra en la violencia interpersonal en la familia/pareja, aquí se agregó la violencia intrafamiliar, entendiéndola como la agresión a cualquier otro miembro de la familia (diferente a menores, pareja y ancianos), esta consideración se hace porque en los hogares analizados son de familia extensa y no nuclear, en este caso se presentan varias familias conviviendo bajo el mismo techo y esto da lugar a múltiples formas de violencia entre los miembros del hogar.

En la siguiente sub-categoría de *comunidad* se ubicó amistades y extraños en la misma casilla y se agregó una nueva casilla para “escuela” y otra para “trabajo”, la escuela como segundo escenario de socialización se ha convertido en un escenario en el que la violencia ha tomado una nueva dimensión, desde el muy estudiado bullying en Europa y Estados Unidos, a las masacres que se han perpetrado en Estados Unidos por estudiantes armados.

La dinámica de la escuela permite que se de violencia entre los menores y sus iguales; entre los adultos y los menores y de los menores hacia los adultos. En el caso colombiano se conoce de amenazas e incluso homicidios causados por menores insatisfechos con sus docentes.

Finalmente en la categoría de *violencia colectiva*, se han modificado las sub-categorías, la primera de ellas lo social se ha ampliado a socio-cultural, en razón a que la violencia es en muchas ocasiones ocasionada por las creencias, ideologías, costumbres y tradiciones de una comunidad, elementos que deben tenerse en cuenta para su estudio.

Ejemplo de ello son la homofobia, el racismo, la discriminación por no cumplir los estereotipos de belleza, además de las normas sobre lo deseable y aceptable en la conducta social, también se encontrarían como problemas sociales de violencia el desempleo, la delincuencia común, la violencia homicida, entre otras. Lo político y económico se ha unido en razón a la estrecha relación entre estos dos componentes y su influencia mutua. La última sub-categoría de la gráfica se ha asignado a la violencia ecológica, que ha tomado un nuevo auge en los últimos años con la promoción de organizaciones en pro del cuidado del medio ambiente y los animales.

Todo este análisis de la violencia como fenómeno social, cultural, político, económico, ecológico, de nivel colectivo, interpersonal e individual, permite afirmar que la teoría del aprendizaje social, es un buen punto de partida para afirmar que la violencia es aprendida. Su aprendizaje se da en el proceso de socialización e interacción del sujeto con su entorno y la apropiación que el sujeto haga de la información que tiene a su alcance, así como la forma en que asuma sus experiencias personales y el desarrollo moral que logre a lo largo de su vida.

Respecto a los factores de riesgo que permitan predecir cuando un sujeto tendrá menor o mayor probabilidad de ser actor o víctima de actos de violencia, es posible afirmar que el entorno tiene una gran influencia sobre los aprendizajes del sujeto al persuadirlo a aceptar el modelo de conducta imperante en dicho grupo social, pero el sujeto siempre tendrá la posibilidad de renegociar estos saberes.

Otra teoría que permite comprender esto, es retomada por Silva y Gross (2003) quienes analizan la teoría de la concepción del mundo propuesta por Wilhelm Dilthey, según la cual

“Las concepciones del mundo no viven estáticamente, retroalimentándose, sino que dependen del dinámico capricho imaginante, de las representaciones del hombre que encuentran asidero en cualquier fenómeno real. Las imágenes individuales del mundo no concluyen ni se pueden cerrar, son infinitas, fluyen permanentemente, como totalidad son amorfas, subjetivas, simples ideas fragmentarias, por eso generalmente terminan en preguntas y antinomias; la ingenuidad de tomar nuestras propias representaciones por el mundo mismo sólo puede sobrevivir en un grado restringido” (Silva y Gross, 2003:401)

Este conjunto de imágenes de mundo social e individualmente construidas se convierten en una especie de ideología que guían nuestros actos y como tal, se presenta como una forma falsa de comprender el mundo y sus relaciones. Considerándolo así, se puede decir que la forma en que concebimos la violencia proviene de una visión falsa que se ha formado sobre la misma y por ello en todas las sociedades existen formas legítimas del ejercicio de la violencia.

Sería necesario entonces salir de la alienación en que nos encontramos y realizar como sociedad nuevos consensos sobre lo qué es la violencia y cuestionar la legitimidad de su uso en los diferentes ámbitos en que actualmente se aplica. Esto requeriría como se ha dicho de un consenso entre todos los agentes sociales y en especial de los sujetos que se conciben como desprovistos de poder de transformación.

A este respecto, Silva y Gross (2003) afirman que

“no porque la acción de un hombre dependa de la de otros, ha de ser poco influyente, ha habido hombres que solos han dado pie al destrozo de paradigmas arraigados, de vidas, de naciones, universos; todo fuego, queme poco o queme mucho, nace de una chispa. Así, para que prospere la violencia es preciso que alguien la proponga y muchos la secunden. Cada individuo soporta la violencia de su sociedad, por

una parte, si la fomenta, y por la otra, si la tolera. Si no se la combate cuando es producida, se está favoreciendo su reproducción. (p. 402)

En este sentido es preciso tomar también la postura de Montero (2008) y su análisis sobre ideología-dependencia-alienación-desesperanza, porque la sociedad actual requiere de una conciencia crítica que permita a los sujetos comprender su realidad y qué la ha gestado.

A manera de resumen y de definición (inconclusa) de violencia a partir de la revisión hecha y del concepto adelantado por la OMS (2002), es posible construir el siguiente concepto:

La violencia comprende un **conjunto de prácticas y creencias socialmente definidas** que sirven de marco de referencia para la toma de decisiones y la valoración de los acontecimientos del entorno y se traduce en la práctica, en un **ejercicio de poder deliberado o indeliberado**, sea en grado de amenaza o efectivo, que causa o tiene muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. Este conocimiento se convierte en ideología en cuanto el sujeto no es consciente del efecto que este conocimiento tiene en sus acciones y opiniones y por tanto actúa de forma alienada frente a su propio saber y frente a las situaciones de violencia. Esta ideología es más o menos estable en la sociedad, se manifiesta y afecta entornos sociales, culturales, económicos, políticos, ecológicos y se produce a nivel individual, interpersonal y colectivo.

5.5 La comunicación como propuesta de intervención

En este segmento final se han tomado los aprendizajes logrados en el transcurso de la investigación para proponer una estrategia de cambio. Debe aclararse en primer lugar que hay un cambio de enfoque, mientras en todo el documento se ha tomado la perspectiva y mirada de los niños en este segmento se toman experiencias aplicadas con adultos y el enfoque gira a los padres.

La razón de ser de este cambio se encuentra en el hallazgo de la investigación sobre el papel de los padres en la formación de la representación y de los demás agentes de socialización. Los niños al ser educados en una sociedad adulto-céntrica tienen una alta influencia del entorno y presión para adecuar sus acciones a las socialmente aceptadas.

En este caso las conductas socialmente aceptadas en su grupo son las de la violencia reactiva. Este panorama lleva a pensar que cualquier proceso de cambio debe iniciar con los padres y maestros y ser replicado por la sociedad en general para impactar en los menores y su representación.

“Quien gane la batalla de la mente de la gente gobernará. (...) por este motivo son tan importantes las identidades y porque construyen intereses, valores y proyectos en torno a la experiencia y se niegan a disolverse, estableciendo una conexión específica entre naturaleza, historia, geografía y cultura.” (Castells, 1998:399)

Hasta ahora se ha hablado de la representación y sus elementos constitutivos, y en especial de la representación de violencia en los niños y niñas, que han construido a partir de los elementos que les brinda el entorno. Queda por plantear una posible solución o salida a esta problemática.

En el estudio de la representación de violencia en los niños, se ha podido comprobar que a pesar de contar con una corta edad (entre 8 y 12 años) han observado y experimentado situaciones de violencia: doméstica, racista, homicida, violencia familiar, delincuencia común y conflicto armado. Han sido víctimas y victimarios en un ciclo de violencia reactiva y justifican sus acciones desde un marco (lógico) en el cuál se han asignado valores negativos y positivos a la violencia, siendo lo negativo sus consecuencias físicas y lo positivo su uso en situaciones de defensa cuando el sujeto atacante se siente victimizado.

Este conjunto de valores, conocimientos y actitudes hacia la violencia, dan paso a considerar la posibilidad de efectuar cambios en la sociedad. La necesidad de ello se centra en la creencia de que si bien es cierto que la violencia puede ser positiva y tiene una posición en el proceso de evolución del hombre, en la sociedad actual donde los riesgos de la naturaleza se han minimizado, también es posible minimizar el uso de la violencia y sobre todo su aceptación.

Teniendo esto como meta y objeto de interés, las preguntas se trasladan al cómo. Pues bien, antes de entrar a ello se debe definir claramente la postura ideológica (si se quiere) desde la que partiremos. En primer término se habla de lograr que un grupo de personas logren un *cambio social*²⁹.

²⁹ Se emplea la palabra cambio y no desarrollo, en razón a que esta última se encuentra ligada a un proceso civilizatorio de occidente en el que se parte de un punto cero a un punto meta que ya ha sido establecido, mientras que el cambio social, se refiere a un proceso de transformación desligado de la producción económica como meta y apunta a procesos estructurales en los que las comunidades se empoderen de sus procesos y en esa acción consciente de reconocer sus debilidades y fortalezas reconozcan el origen de sus problemáticas para que sean ellos quienes puedan proponer soluciones a las mismas.

Aun cuando existan sociedades más “pacíficas” que otras, o con menos violencia física, cada sociedad construirá sus propias representaciones de la misma, basándose en su historia. Pero cómo lograr que una comunidad determinada reconozca su representación y la tome como objeto de estudio.

Al hablar de las representaciones sociales Moscovici (1979) pensaba en especial en la forma en que la ciencia se transforma en teorías del sentido común, en este caso, al reconstruir la representación social de violencia se intenta objetivar y teorizar un conocimiento de sentido común, socialmente compartido por un grupo de menores en un contexto dado. Pero si se desea que dicha representación adhiera nuevos contenidos y nuevas actitudes basadas en la reflexión, se requiere de esa comunidad un proceso de análisis de la representación que han elaborado.

Para desencadenar ese proceso se presenta a continuación una propuesta de intervención que conjuga los postulados de la educación popular, la sistematización de experiencias y la comunicación para el cambio social.

5.5.1 Diagnóstico Participativo

El Diagnostico Participativo para la Comunicación rural, fue una metodología empleada por la FAO en Sur África en los años 90 (Anyaegebunam, C.; Mefalopulos, P. y Moetsabi, T. 2008), la misma buscaba mejorar las condiciones de vida de la comunidad partiendo de reconocer sus necesidades en vez de establecerlas previamente desde los intereses gubernamentales o de la organización que realizaba el proyecto.

Tal postura permitió generar transformaciones profundas, pero la clave del proceso fue la comunicación, entendida como un proceso horizontal que se da en doble-

vía y donde los sujetos que interactúan son iguales, lo que va en contravía de la postura tradicional donde el gestor social es considerado la fuente de información principal.

En esta ocasión, se toman varios elementos de los expuestos en el Manual Diagnóstico Participativo De Comunicación Rural (Anyaeibunam, C.; Mefalopulos, P. y Moetsabi, T. 2008) apoyándolos con las apreciaciones de Oscar Jara (1986) sobre la educación popular para proponer una forma de abordar la representación social de violencia y promover su transformación.

Para comenzar se debe tomar la postura de que la comunicación será la clave de todo el proceso, y tomar a los sujetos como actores en igualdad de condiciones. Esto quiere decir que para iniciar el proceso se requiere de dos tipos de actores, los actores sociales o grupo de interés y el gestor social, ambos sujetos poseedores de información valiosa para el desarrollo del proyecto, los primeros han construido una representación basados en la información que el entorno les ha proveído, los segundos intentarán reconstruirla a través del diálogo para hacerla visible a sus creadores, todo a través de un proceso crítico y dialógico.

Este actor, a quien se denomina gestor social, o educador popular, es una guía al proceso, él debe:

“Conocer el tema de antemano para poder conducir el proceso de profundización sobre el mismo. Debe tener una formación teórica que le permita orientar las pistas de reflexión que surgen en los debates. Es decir, de capacidad de análisis, síntesis y manejo de categorías conceptuales sobre los temas que se trabajan, sin las que sería difícil arribar a conclusiones claras”. (Jara, 1986:49)

Una vez focalizada la población y el gestor, se puede iniciar el proceso de diagnóstico empleando para ello múltiples estrategias para romper el hielo, dinámicas de

grupo o individuales que le permitan ganar la confianza de la comunidad y conocer su cultura.

En el caso del diagnóstico participativo de la comunicación rural las dinámicas sugeridas para los grupos son la ventaja de Johari, el cuadro de percepciones, el mapeo, el árbol de problemas. En el caso de estudio, para ganar la confianza de los niños y niñas se procedió a hacer una observación durante 3 meses, seguida de entrevistas semi-estructuradas individuales. No se podría establecer una única forma de acceder a la comunidad, pero sí es claro que la forma escogida debe corresponder con las especificidades de los actores, su disposición al diálogo y el que se logre romper el hielo con cada uno de ellos por lo que es probable que una sola técnica no sea suficiente.

El siguiente paso, una vez seleccionada la comunidad, roto el hielo y abordado el diálogo de reconocimiento, es ejecutar el diagnóstico. Se habla de diagnóstico en cuanto no se pretende establecer previamente que la violencia es un problema para el grupo de estudio, sino que se quiere conocer de qué manera ese grupo vive, comprende y se representa la violencia.

Para el caso de la investigación en curso, ese proceso de diálogo se dio en las entrevistas, y se condensó en los capítulos anteriores, en los que a manera descriptiva se recogieron las apreciaciones de los menores sobre la violencia, la información y actitudes que poseían sobre la misma.

Por lo que el siguiente paso, una vez finalizado el diagnóstico, sería el retorno del conocimiento a la población, para que los actores puedan analizarlo y priorizar cuáles elementos desean cambiar. De este análisis y determinación de posibilidades de cambio, dependen las fases posteriores de planeación y ejecución de la estrategia de cambio. Fals Borda (1980) denomina este proceso como devolución sistemática, pero antes de realizarlo la comunidad debe vivir un proceso de teorización de su representación.

Al regresar el conocimiento a la comunidad de origen para su reflexión, se concibe la comunicación como el motor de la transformación, en la medida en que permite la reflexión y a través de ella el empoderamiento, en esta reflexión se puede llegar a racionalizar el conocimiento mismo.

“Descubriendo las contradicciones internas de la realidad social podemos elaborar deducciones y juicios propios, pasando del conocimiento empírico a un conocimiento racional, teórico.” (Jara, 1986:25)

Según Jara (1986) esto requiere de un proceso de **educación popular** en el que los actores logren reconocer las presiones del sistema y sus influencias sobre la vida cotidiana, lo que cobra particular importancia ya que en la parte final del capítulo anterior se reconocía el papel que juega la alienación en la vida cotidiana y el poder que ha quitado la ideología dominante al individuo, este aspecto permite comprender la alienación emocional del sujeto con relación a las dolencias del “otro” que le es ajeno, lo cual podría explicar no la tolerancia a la violencia sino la “inmunización” hacia la misma en cuanto no implique el círculo de afectos o intereses personales.

Esta alienación puede llegar incluso al círculo privado cuando los sujetos no consideran que sus acciones tendrán un impacto en su entorno inmediato, por lo que no reconocen el impacto de sus conductas actuales ni están dispuestos a cambiarlas en busca de nuevos resultados.

Este proceso de educación popular le permitiría al sujeto **teorizar** su representación y esto tiene múltiples implicaciones. Según Jara (1986) en primer lugar, se da un **proceso de abstracción**, que va de la apariencia exterior de los hechos a sus causas internas (p. 26), causas estructurales que permiten comprender por qué se actúa de determinada manera. Este proceso implica análisis y síntesis que den coherencia a la reflexión.

En el caso de la violencia, el primer nivel de abstracción estaría en el reconocimiento de los conocimientos propios en la representación de violencia que se ha podido construir a partir de las entrevistas, a manera de espejo, dicho conocimiento serviría de paradigma para ser reconocido o rechazado, pero de cualquier forma reflexionado. El análisis y síntesis se daría en la medida en que los sujetos logren reconocer en sí mismos los patrones de conducta que pueden rechazar en otros, que concluyan alrededor del tema, reconociendo el origen del mismo y finalmente lleguen a nuevas síntesis que constituyan cambios de actitud o la búsqueda de nueva información lo que llevaría a iniciar de nuevo el proceso de construcción de la representación.

Seguido del proceso de abstracción, se daría una **visión totalizadora de la realidad** “en que cada elemento de ella sea captado en su articulación dinámica y coherente con el conjunto: esa unidad compleja, y contradictoria que constituye la realidad concreta (interrelación dialéctica entre los factores económicos, políticos e ideológicos, históricamente determinados). Se trata pues, de percibir y entender cada fenómeno particular dentro del movimiento que lo relaciona con la totalidad social en un momento histórico concreto.” (Jara 1986:26)

Es decir ser capaz de interrelacionar las partes de la representación entre sí y los elementos contextuales que influyen en ella, pero también comprender que aún como totalidad ese todo está en relación permanente con las partes y esos flujos de comunicación son continuos. El en caso de la representación de violencia, los niños y niñas brindaron toda la información de la que disponían, pero un proceso de reflexión les permitiría comprender que repiten el ciclo de la violencia de sus padres, o que aplican violencia reactiva aun cuando no están en una situación real de peligro, o que su entorno escolar es también agresivo, al igual que el hogar, aun cuando ellos han legitimado el ejercicio de la violencia en determinadas figuras.

En la medida en que los sujetos pueden abstraer elementos de su representación, descubrir el entramado de los mismos, sus conexiones e influencias mutuas, desarrollan **una visión crítica** que desencadena una visión creadora de la práctica social.

Al cuestionar la situación actual y su dinámica, puede actualizar su conocimiento, replantear sus teorías de sentido común y tener mayor conciencia de sus acciones, lo que le permite dirigirlas hacia aquello que se proponga. En general este proceso le brinda la posibilidad de pensar por sí mismo y combatir la alienación en la que se encuentra.

Para llegar a ese nivel de conocimiento de sí mismo y en particular de la representación de violencia y el origen de su contenido, es posible que los sujetos apliquen a su vida la metodología de la **sistematización de experiencias**, que consiste en dar una “mirada crítica sobre nuestras experiencias y procesos, recogiendo constantes. En este sentido, significa un ordenamiento e interpretación de nuestras experiencias vistas en conjunto, y del papel o función de cada actividad particular dentro de este conjunto.” (Jara 1986:42)

Además de desarrollar la memoria sobre las propias actuaciones, la sistematización aplicada a la vida cotidiana les permitiría a los actores descubrir e interpretar sus experiencias y descubrir en ellas patrones conductuales negativos así como descubrir su origen, sus detonantes y pacificadores. La sistematización constituye en sí el proceso de teorización de la experiencia.

La educación popular y el proceso de sistematización preparan al sujeto para el ejercicio de una conciencia crítica lograda a través del diálogo, ahora está listo para decidir qué desea cambiar y cómo desea hacerlo. Para retomar, se ha llevado a cabo un proceso de: diagnóstico, construcción de la representación de violencia, retorno a la comunidad de la información que se ha producido, reflexión, teorización y

sistematización de la propia experiencia para decidir qué elementos de la representación se desean transformar.

Por lo que el siguiente paso es la planificación de la estrategia de comunicación a implementar con la comunidad. Estas actividades buscaran cumplir con los objetivos que la comunidad se haya propuesto a partir de su reflexión y cómo todo proceso de planificación deberá contar con unas acciones concretas y tiempos establecidos de ejecución y evaluación.

Estas acciones deben estar encaminadas al avance en la escalera del cambio (Mefalópulos y Barros, 2002:74) de cada sujeto y en lo posible a los principales actores de su entorno que pueden ayudarlo en su transformación.

La escalera del cambio describe las etapas del cambio siendo la primera contemplación, seguida de: conocimiento, actitud y comportamiento (o prácticas). Si se han seguido los pasos descritos hasta ahora, la comunidad se encontraría en una etapa de contemplación y auto-reflexión de su realidad, por lo que estaría lista para la etapa de adquirir nuevo conocimiento.

Este conocimiento no debe ser difundido con la manera tradicional de capacitación, puesto que la simple transmisión de la información va en dirección opuesta al postulado inicial de mantener una comunicación horizontal y de doble vía. De acuerdo a Mefalópulos y Barros (2002) se debe integrar el diálogo y la educación-capacitación.

El diálogo entre el gestor y los actores, pero también entre los actores entre sí, implica que existe confianza entre ellos y que están dispuestos a compartir sus ideas y escuchar las de los otros, y la educación-capacitación, implica combinar un proceso de formación de la conciencia de las propias acciones y en temáticas y competencias específicas como la educación para la paz y la resolución de conflictos.

En el caso específico de la violencia, se debe ampliar junto con los actores la representación actual, permitirles definir qué conocimientos nuevos requiere sugiriendo incluir temáticas como los derechos, los valores y el desarrollo de la moral. Una vez ejecutada la educación-capacitación, la planificación continua en la medida en que actores y gestores deciden conjuntamente cuáles son las estrategias más efectivas para solucionar los problemas.

“Se trata, en definitiva, de partir siempre de necesidades concretas y demandas específicas que un determinado grupo o sector se plantee, para fortalecer su dinámica organizativa y poder orientar acciones prácticas con una perspectiva de clase. Esto nos exigirá entonces, desarrollar programas sistemáticos de formación que apunten a responder teórica y prácticamente a esas necesidades y demandas”. (Jara, 1986:29)

Como se puede ver la planificación y ejecución son algunas de las etapas finales del proceso que se propone para generar una transformación en la representación, pero no se debe dejar de lado la evaluación y monitoreo, por lo que es pertinente dentro de la planificación incluir actividades de evaluación, en especial de seguimiento de los cambios efectuados por el grupo. Esto permite reconocer los resultados a fin de compararlos con el punto de origen y si se han cumplido las metas propuestas por la comunidad o bien, qué acciones deben emprenderse para lograrlo.

En términos generales esta sería la propuesta del diagnóstico participativo de la comunicación aplicado a la transformación de la representación de violencia. Propuesta que no ha sido puesta en escena pero que en el campo de la educación rural para el desarrollo sostenible mostró frutos en los casos trabajados por Anyaegbunam, C.; Mefalopulos, P. y Moetsabi, T. (2008). Una debilidad de la misma puede estar en que no posee reglas o máximas para abordar la población, más allá del reconocimiento de los actores sociales como sujetos transformadores de su propia realidad y de la comunicación como eje del proceso.

Pero debe comprenderse que la representación como construcción mental es un proceso individual y social, por lo que no podría desarrollarse su transformación efectiva de manera sistemática o generalizada, ya que la producción de la misma es plural y depende de factores económicos, sociales, históricos y la influencia de los agentes de socialización en la formación del sujeto así como en la definición de su identidad, por lo que partir de un diagnóstico para el grupo específico se hace necesario si lo que se busca es una transformación profunda.

Otro aspecto a considerar es que en esta investigación se ha trabajado con menores, lo que implica vincular a la familia y la escuela en el proceso de cambio en miras de que al ser los principales agentes de socialización del menor contribuyan a generar un ambiente propicio para el cambio.

Esta inclusión de la familia y la escuela contribuiría a que el cambio se dé también en esos entornos y que padres y maestros vivan para sí mismos el proceso de cambio de representación y aprendan a manejar la violencia desde una postura asertiva antes que reactiva. Esto sería particularmente positivo y reconfortante si se considera que los niños están construyendo constantemente sus marcos de representación y en ellos las ideas son menos estables que en los adultos, por lo que es posible tener un impacto en sus representaciones al presentar nuevas ideas y posibilidades de acción, así como información para analizar sus actitudes.

Ahora bien, el sistema educativo tradicional no incrementa ni potencializa estas actitudes no violentas, aún cuándo las reconoce. La necesidad de los docentes de “dictar” todo un contenido programático a sus estudiantes (impuesta por el Estado) impide a los mismos dedicar atención a los problemas de fondo que impiden a los niños aprender.

Esto se da también por la calificación profesional de la planta docente, ya que si bien un docente de primaria puede llegar a contar con especialización o incluso maestría, muy pocos de ellos han sido preparados en psicología del aprendizaje, resolución de conflictos y las últimas tendencias de las ciencias de la educación, lo que los deja sumidos en una educación tradicional, unidireccional, enciclopédica.

La situación se hace más difícil, si se considera que las condiciones físicas de los establecimientos educativos no son las adecuadas para el desarrollo integral de los niños, no sólo porque no cuentan con el espacio necesario, sino porque las instalaciones no cumplen los estándares mínimos de salubridad y no han sido diseñadas para estimular la creatividad y el amor al aprendizaje.

Por otra parte, es imperante abordar la agresión docente-estudiante y cómo ello perjudica el desempeño de los estudiantes. Algunos niños tienden al llanto cuando se les regaña y muestran actitudes de inhibición como permanecer callados y no comunicarse, o hacerlo en pocas ocasiones, aun cuando llaman la atención de otras formas, como la violencia. Estos problemas requieren un análisis profundo, pero también existen docentes emocionalmente saludables y maduros capaces de hacerle frente al contexto de violencia que experimentan sus estudiantes para no replicar conductas indeseadas en el aula.

Por último la sociedad en general y sus agentes deben implicarse en cualquier proceso de cambio que se quiera emprender. Es necesario desarrollar un conocimiento colectivo de cómo una sociedad donde impera la violencia puede solucionar sus problemas sociales estructurales. Se requiere de medios masivos que suplan las carencias en la formación que se recibe en el hogar, pero que propendan por el mejoramiento de las mismas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIC, J.C. (1976). *Prácticas sociales y representaciones*. Ediciones Coyoacán S.A. de C.V., 2001.

ALMEIDA, A. Y CAURCEL, M. (2005). *Cuestionario Scan-Bullying. Versión portuguesa y castellana*. Ministerio de Cultura.

ALMEIDA, A., DEL BARRIO, C., MARQUES, M., GUTIÉRREZ, H. Y VAN DER MEULEN, K. (2001). *A script-cartoon narrative of bullying in children and adolescents*. Department of Psychology. Universidad Autonoma de Madrid, España.

ALVARADO, S. y OSPINA H., VASCO E. (2001). *Representaciones sociales acerca de la vida, la muerte, la paz y la violencia*. En: *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Vol. XIII, No. 31, (octubre-diciembre), 2001. pp. 187-199.

AMAR, J., ABELLO R., DENEGRI M., LLANOS M., PARDO M., VILLADIEGO T. FLOREZ, C. y DUQUE S. (2006). *Representaciones acerca de la pobreza, desigualdad social y movilidad socioeconómica en estudiantes universitarios de la ciudad de barranquilla, Colombia*. En: *Revista investigación y desarrollo* vol. 14, n° 2.

ANYAEGBUNAM, C., MEFALOPULOS, P. Y MOETSABI, T. (2008). *Manual Diagnóstico Participativo De Comunicación Rural*. Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación. Roma. Disponible en línea en: <http://www.fao.org/docrep/011/y5793s/y5793s00.htm>

ARAYA UMAÑA, S. (2002). *Cuaderno de Ciencias Sociales 127. Las representaciones sociales. Ejes teóricos para su discusión*. FLACSO. Costa Rica.

BANCH, M.A. (2001). *Jugando con las ideas en torno a las representaciones sociales desde Venezuela*. (p. 11 – 32) FERMENTUM. *Las Representaciones Sociales en Venezuela* (Luz Pargas y M.A. Banchs editoras invitadas). Año 11, N° 30. Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela.

BANDURA, A. y WALTERS, R. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid.: Alianza.

BANDURA, A. y RIBES IÑESTA, E. (1975). *Modificación de conducta. Análisis de la agresión y la delincuencia*. México: Trillas.

BAUDRILLARD, J. (1978). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairós.

BERIAIN, J. (1990). *Representaciones colectivas y proyecto de modernidad*. Anthropos: Editorial del Hombre.

BOLÍVAR, A. (2007). *Análisis del discurso. ¿Por qué y para qué? Los libros de El Nacional*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

BOURDIEU, P. (2010). *La dominación masculina*. España: Editorial Anagrama, sexta edición.

BOURDIEU, P. Y CLAUDE-PASSERON, J. *Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica*, en BOURDIEU, P. Y PIERRE Y PASSERON, J. *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Libro 1, Editorial Popular, España, 2001. pp. 15-8

CASTELLANO, A. M. y HINESTROZA, J. (2009). *Una perspectiva epistemológica para el estudio de las formaciones socioculturales*. *Revista de Ciencias Sociales* [online]. 2009, vol.15, n.4, pp. 681-692.

CASTELLS, MANUEL. (1998). *La era de la información, Tomo II: El poder de la identidad*. España: Alianza.

CASTORIADIS, C. (1998 a.). *El ascenso de la insignificancia*. Cátedra Universidad de Valencia, España: FRÓNESIS.

CASTORIADIS, C. (1998 b.). *Los dominios del hombre, Las encrucijadas del laberinto*. . España: Gedisa.

CASTORINA, J. Y LENZI, A. (2002). *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. Barcelona: Gedisa.

CASTRO SANTANDER, A. (2007). *Violencia silenciosa en la escuela*. Buenos Aires: Bonum.

CAURCEL, M. J. (2009). Estudio Evolutivo del maltrato entre iguales desde la percepción y el razonamiento sociomoral de los implicados. Tesis doctoral, Universidad de Granada. Granada. Disponible en línea en: <http://hera.ugr.es/tesisugr/17821563.pdf>

CENTRO NACIONAL DE CONSULTORÍA. (1998). *Una medición de la frecuencia del maltrato y del estímulo positivo en la población o lugar de ejecución infantil.*

CEREZO RAMIREZ, F. (2000). *Test de evaluación de la agresividad entre escolares.* Bizcaia: Grupo ALBO-COHS

CHAUX, E. (2001). *Peer conflicts in a violent enviroment: strategies, emotions, reconciliatios, and third parties in conflicts among Colombian children and early adolescents.* Universidad de Harvard. Cambridge, E.U. Disponible en: Biblioteca Luis Ángel Arango.

COLLINS, R. (2008). *Violence, A micro-sociological theory.* Princeton, Princeton University Press. New Jersey, U.S.A.

CUCHE, D. (2002). *La Noción de Cultura en las Ciencias Sociales.* Buenos Aires – Argentina: Nueva Visión.

DANE. (2005). Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE. Censo nacional

DANE. (2010). *Informe de Coyuntura Económica Departamento de Norte de Santander.*

DELVAL, J. (2008) *.El desarrollo humano. Siglo XXI.* España: Octava impresión.

DÍAZ-AGUADO, M.J. (1996). *Programa de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes.* Vol. I-IV. Madrid: Ed. INJUVE-Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

DURKHEIM, E. (2003). *Las formas elementales de la vida religiosa.* Madrid: Alianza.

DUTTON, D. y GOLAND, S. (1997). *El golpeador.* Buenos Aires: Paidós.

EMLER, N. OHANA, J. y DICKINSON, J. (2003). Las representaciones infantiles de las relaciones sociales En: Castorina, J. *Representaciones sociales, problemas teóricos y conocimientos infantiles*. (p. 65 – 90).

EMLER, N., OHANA, J. y MOSCOVICI, S. (1987). *Children's beliefs about institutional roles: a cross-national study of representations of the teacher's role*. The British Psychological Society. Reino Unido.

ESCOBAR, A. (2007). *La invención del tercer mundo*. Fundación Editorial el perro y la rana. Caracas, Venezuela.

FALS BORDA, O. (1980). *Las Ciencias y el Pueblo: Nuevas reflexiones sobre la investigación-acción*. Paper presented at the Third National Congress of Sociology, Bogotá, Colombia, August, 1980. Bogotá, Colombia: *Ponencia presentada en el Tercer Congreso Nacional de Sociología*.

FLECK (1986) *La génesis y el desarrollo de un hecho científico*. Madrid: Alianza Editorial.

FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata, S.L.

FROMM, E. (1966). *El Corazón del hombre*. México: Fondo de cultura económica.

GALTUNG, J. (2003). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Gernika: Bakeaz, Centro documentación estudios para la paz.

GARCÍA CANCLINI, N. (1997). "El malestar en los estudios culturales". En: FRACTAL N° 6, julio-septiembre. Año 2. Disponible en <http://www.fractal.com.mx/F6cancli.html>

GARCÍA CANCLINI, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados*. Barcelona – España: Gedisa.

GARCÍA FERNÁNDEZ, L. (2012). *Desarrollo de la ciudad de San José De Cúcuta, en el marco de la integración binacional colombo venezolana. Entre la*

integración comercial binacional y el desarrollo local. Universidad Nacional de Colombia, Medellín. Disponible en línea en: <http://www.bdigital.unal.edu.co/5283/1/80853725.2011.pdf>

GIDDENS, A. (1993). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu.

GIMÉNEZ, G. (2013). *La violencia en México*. Presentación realizada en Seminario Permanente de Cultura y Representaciones Sociales. 15 de febrero de 2013. Disponible en línea en: <http://docencia.crim.unam.mx/drupal612/sites/default/files/ViolenciaGimenez.pdf>

GIMÉNEZ, G. y JIMÉNEZ ORNELAS, R. (2013). *La violencia en México a la luz de las ciencias sociales*. Conferencia presentada el 15 de febrero de 2013 En: Seminario permanente Cultura y Representaciones Sociales. Disponible en línea en: <http://docencia.crim.unam.mx/drupal612/sites/default/files/ViolenciaGimenez.pdf>

GOBERNACIÓN DE NORTE DE SANTANDER. Rendición de cuentas (2008 – 2010).

GONZÁLEZ, L. y BARRERO, D. (2008). *Representaciones sociales que tienen los escolares en relación con el maltrato infantil en una institución educativa de la localidad de Usme, Bogotá, en el segundo período de 2008*. Bogotá, Colombia: Universidad Javeriana.

GRAMSCI, A. (1975). *Cuadernos de la Cárcel. Edición crítica del Instituto Gramsci a cargo de Valentino Gerratana*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. 1999. Vols IV, V y VI.

HEINSOHN, R.; CHAUX, E. Y MOLANO A. (2010). “La chispita que quería encender todos los fósforos”: Percepciones, creencias y emociones frente a la intimidación en un colegio masculino. Voces y Silencios: En: *Revista Latinoamericana de Educación*, Vol. 1, No. 1, 5-22.

HERNÁNDEZ PÁEZ, R., PEÑA HERNÁNDEZ, A. y RUBIANO MEZA, Y. (2006). *Representaciones Sociales de interrelaciones familiares de escolares: factores generadores de violencia*. (Pp. 69 – 78) En: *Revista Orinoquia*. Volumen 10 N° 2. Colombia: Universidad de los Llanos, Villavicencio, Meta.

HORKHEIMER, M. (2003). *Teoría crítica*. 3a reimp. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

HOYOS, O.; APARICIO, J.; HEILBRON, K. y SHAMUN, V. (2004). Representaciones sobre el maltrato entre iguales en niñas y niños escolarizados de 9, 11 y 13 años de nivel socioeconómico alto y bajo de la ciudad de Barranquilla. (p. 150-172) En: *Revista Psicología desde el Caribe* N° 14. Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte.

ICBF, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2010). *Informe Anual sobre violencia*. Seccional Cúcuta.

INML, Instituto Nacional de Medicina Legal, Colombia. (2011). *Estadísticas sobre homicidios 2004 – 2009*. Documento disponible en línea en: http://www.medicinalegal.gov.co/images/stories/root/CRNV/bol_epidemiologicos/2011/HOMICIDIOS2004a20095PRIMEROSDEPARTAMENTOS.pdf

JARA, OSCAR. (1986). *Los desafíos de la educación popular*. Alforja, Programa coordinado de Educación Popular. Perú: Editorial Peruana. Tarea, Asociación de Publicaciones Educativas. Tercera edición.

JARAMILLO GÓMEZ, O. (1993). “Los Bari”, En: *Geografía Humana de Colombia, Nordeste Indígena*. Tomo II, Santa Fe de Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura Hispánica.

JIMÉNEZ ORNELAS, R. (2005). *La delincuencia juvenil: fenómeno de la sociedad actual*. (pp. 215-261). En: *Papeles de Población*, vol. 11, núm. 43, enero-marzo. Universidad Autónoma del Estado de México. México

JIMÉNEZ ORNELAS, R. (2006). (coordinador) *Violencia y seguridad pública: una propuesta institucional*. Conacyt. UNAM. México.

JUNG, C. (1997). *Arquetipos e Inconsciente Colectivo*. Barcelona: Paidós.

KOHLBERG, L. (1967). *Moral and Religious Education and the Public Schools: A Developmental View*. In T., Sizer, ed., *Religion an Public Education*. Boston: Houghton MiMin.

KOHLBERG, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Editorial Desclée de Brouwer.

KORNBLIT, A. (2008). *Violencia escolar y climas sociales*. Buenos Aires: Biblos Sociedad.

KUHN, T. (1986). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo De Cultura Económica. USA.

LINTON, R. (1945). *El fundamento cultural de la personalidad*. Duhod, Paris.

LUCAS, B., PULIDO, R. y SOLBES, I. (2011). *El papel de los compañeros y su relación con el estatus socio métrico*. En: *Revista Psicothema* Vol. 23, nº 2, pp. 245-251. España.

LUCAS, B., PULIDO, R. y SOLBES, I. (2011). *Violencia entre iguales en Educación Primaria: el papel de los compañeros y su relación con el estatus socio métrico*. En: *Revista Psicothema* 2011. Vol. 23, nº 2, pp. 245-251

MALDONADO GUERRERO, L., et al. (1998). *Estructura familiar, niñez y conflicto armado*. Colombia: Universidad Nacional De Colombia.

MARTIN SERRANO, M. (1974). *La estructura del discurso icónico en la televisión*. En: *SEMIÓTICA Y COMUNICOLOGÍA: Historias y propuestas de una mirada científica en construcción*. Número 72. Disponible en línea en: http://www.razonypalabra.org.mx/N/N72/MMS/MMS_castellano_corr_72.pdf

MARTÍNEZ, M. (2000). *El niño en Europa, representaciones sociales de los adolescentes Madrileños sobre la violencia*. España: Plataforma de organizaciones de infancia.

MATSON, J.L., ROTATORI, A.F., Y HELSEL, W.J. (1983). *Social Behavior and Skills in Children*. Editorial Springer. USA.

MEFALÓPULOS, P Y BARROS, B. (2002). *Introducción a la comunicación participativa para el desarrollo sostenible*. Santa Marta, Colombia: Impresos Caribe.

MEJÍA DE CAMARGO, S. (1997). *Investigación sobre el maltrato infantil en Colombia. 1985-1996. Estado del arte*. Tomos I y II. Bogotá - Colombia: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - Fundación FES. 1997, pp. 64-65.

MOLINARES, C. y VALEGA, S. (2008). *Estudio descriptivo del maltrato entre iguales por abuso de poder y exclusión social: incidencia y manifestaciones en una muestra de estudiantes de una universidad privada de la ciudad de Barranquilla*. Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte.

MOLINER, P. (2007). *La teoría del núcleo matriz de las representaciones sociales*. (p. 137 – 156) En: Rodríguez Salazar, T. y García Curiel, M. L. (2007) *Representaciones sociales. Teoría e investigación*. Universidad de Guadalajara.

MONTERO, Maritza. (2006) *Ideología, alienación e identidad nacional: una aproximación psicosocial al ser venezolano*. 2da edición. Universidad Central de Venezuela. Ediciones de la Biblioteca.

MORA, C. y PEÑA, M. (1985). *Historia socioeconómica de Colombia*. Bogotá - Colombia: Editorial Norma.

MORENO, A. (2009). *Y salimos a matar gente*. Centro de Investigaciones Populares (CIP). Caracas – Venezuela: Impreso por Plasarte C.A.

MOSCOVICI, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires – Argentina: Huelmul.

MOSCOVICI, S. (1996). *La conciencia social y su historia*. (p. 91 – 110) En: Castorina, J. (2003). *Representaciones sociales, problemas teóricos y conocimientos infantiles*.

MOSCOVICI, S. Y MARKOVÁ, I. (2003). *La presentación de las representaciones sociales: diálogo con Serge Moscovici*. En: Castorina, J. (2003). *Representaciones sociales, problemas teóricos y conocimientos infantiles*.

MOYA, J. Y MESEGUER, V. (2005). *Dimensiones de personalidad, diferencias de género, y agresividad*. Castellón, España: Universitat Jaume.

NORBERT, E. (1972). *Los procesos de formación de Estado y de nación*. (pp. 174- 185). Conferencia presentada en: Memorias del Séptimo Congreso Mundial de Sociología. Bulgaria.

Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, (2004). Disponible en línea en: <http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/primer-observatorio-argentino-1.php>

Observatorio Venezolano de Violencia. (2005). Disponible en línea en: <http://www.observatoriodeviolencia.org.ve/site/>

OCSE. (2006) ¿Qué cosa es esa llamada violencia? Disponible en línea en: http://www.ocse.org.mx/pdf/53_quees.pdf

OLWEUS, D. (1978). *Aggression in the schools*. Editorial Wiley. New York, USA.

OLWEUS, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Editorial Blackwell. Malden, Massachusetts, USA.

OMS. Organización Mundial de la Salud. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington D.C., USA. Disponible en línea en: http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/es/summary_es.pdf

ORDICOP. (2007). Fuente: Observatorio Regional Para El Desarrollo Integral y la Convivencia Pacífica de Norte de Santander ORDICOP. Línea Base Cartográfica del Sistema de Indicadores. Año Base 2007.

OTÁLORA DE SEGURA, M. C. y RAMÍREZ DE SALAMANCA, A. L. (1993). Comprensión de la violencia cotidiana desde el modelo teórico de la Acción Comunicativa. En: *XXIV Congreso Interamericano de Psicología. Memorias*, Santiago. Chile: Resumen de Ponencias. Tomo 11.

OVIEDO CÓRDOBA, M. y BONILLA BAQUERO, C. (2004). *Representaciones sociales infantiles de convivencia y conflicto en el departamento del Huila*. Colombia: Kinesis.

OVIEDO CÓRDOBA, M. y DELGADO DE JIMÉNEZ, M.C., (1999). Como si no existiera. Una investigación cualitativa sobre maltrato infantil desde las voces de los niños y las niñas. En: *Colombia 2000*. Ed: Surcolombiana.

OWENS, L., SHUTE, R. y SLEE, P. (2000). 'Guess what I just heard!' Indirect aggression among teenage girls in Australia. (p. 67-83) En: *Aggressive Behavior*. Vol. 26.

PAPALIA, D. Y WENDKOS, S. (1998). *Psicología*. MacGraw-Hill.

PARGAS, L. (1994). *Representaciones sociales y conductas discursivas*. (p. 60-89). En: *FERMENTUM*. N° 11. Año 4. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes.

PARGAS, L. (1997). *Representaciones sociales, prácticas y valores*. (p. 121-136). En: *FERMENTUM*. N° 20. Año 7. Edición especial: Las Representaciones sociales, complejidad y diversidad de las voces de lo social. Mérida, Venezuela.

PARGAS, L. (2001). *Las representaciones Sociales en la Universidad de Los Andes: un Acercamiento Social, Emocional y Epistémico*. (p. 45-58). En: *FERMENTUM*. N° 30. Año 11. Mérida, Venezuela.

PARGAS, L. (2012). *El tiempo como representación*. Tesis doctoral. Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.

PIAGET, J. (1974). *El criterio Moral en el niño*. 2da Edición. Barcelona: Fontanella.

PIAGET, J. (1981). *La representación del mundo en el niño*. Quinta edición. Madrid, España: Moratas.

PIEDRAHITA, L., MARTÍNEZ, D. y VINAZCO, E. (2007). Significado de la violencia en niños de 6 a 12 años de una institución educativa perteneciente al sector oficial. (p. 581 – 587) En: *Universitas Psychologica*. Bogotá, Colombia: Universidad Javeriana.

PNUD (2009) Plan de las Naciones Unidas para el Desarrollo para Colombia

PNUD (2011) Plan de las Naciones Unidas para el Desarrollo para Colombia
POZO, M., FERNÁNDEZ, A., GUTIÉRREZ, J. (2002). *Los estudios de caso en la lógica de la investigación interpretativa*. (págs. 533-558) En: Arbor, Ciencia, pensamiento y cultura. CLXXI. N° 675, 2002. N° 675 (Marzo).

PURKAYASTHA, B. (2009). *Another World of Experience? South Asian Diasporic Groups and the Transitional Context*. Periódico del sur de Asia, Diásporas.

Red Latinoamericana de Convivencia Escolar. Disponible en línea en: <http://www.convivenciaescolar.net/wp/investigando/investigaciones/>

RIMÉ, B. (1984). *Lenguaje y Comunicación*. (pp 535-574) En: Moscovici, S. (1986). *Psicología Social II*. Ediciones Paidós: México. Primera edición castellana.

RODRÍGUEZ SALAZAR, T. Y GARCÍA CURIEL, M. L. (coordinadoras) (2007). *Representaciones sociales. Teoría e investigación*. Universidad de Guadalajara.

RUTLAND, A. (1998). *Social Representations of Europe amongst 10-16 year old British Children*. University of Aberdeen. United Kingdom. [Consultado en junio de 2011]. Disponible en línea en: http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR1998/7_1998Rutla.pdf

SALGADO, J. (2009). *Representaciones sociales acerca de la violencia escolar*. En: *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Volumen 7, Número 3. (p. 138 – 152). España.

SALMIVALLI, C., LAGERSPETZ, K., BJÖRKQVIST, K., ÖSTERMAN, K. Y KAUKIAINEN, A. (1996). *Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group*. Editorial Wiley-Liss, Inc.

SÁNCHEZ CAPDEQUI, C. (1997). *El Imaginario Cultural como instrumento de análisis social*. En: *Política y Sociedad* # 24. (p. 151-163). Madrid, España: Departamento de Sociología, Universidad Pública de Navarra.

SANMARTÍN ESPLUGUES, J. (2004). *El laberinto de la violencia - Centro Reina Sofía*. Editorial Ariel.

SANMARTÍN, J. (Coord.) (2004). *El laberinto de la violencia. Causas, tipos y efectos*. Centro Reina Sofía. 1era edición. Barcelona, España: Ariel.

SERRANO, M.M. (1977). *La mediación social*. Madrid, España. Akal (1ª ed., 1977; 2ª ed., 1978; 3ª ed., 2008. Reediciones en 1981- 1983- 1986)

SILVA, A. (2006). *La cultura de la violencia: la transgresión y el miedo de los adolescentes*. *Revista venezolana de Soc. y Ant.* [online]. 2006. vol.16, n.47, pp. 664-674. Disponible en línea en: http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-30692006000300005&lng=es&nrm=is

SILVA, A y GROSS, B. M. (2003). *La violencia soportada*. En: *Fermentum*. *Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, vol. 13, núm. 37, mayo-agosto, 2003, pp. 381- 404. Mérida, Venezuela. Universidad de los Andes.

SKINNER, B. F. (1969). *Contingencies of Reinforcement*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

TORRES, M. V. (2007). *Agresividad en el contexto escolar*. 1ª ed., Buenos Aires: Lumen.

UNAM. Seminario Permanente de Cultura y Representaciones Sociales. Disponible en línea en: <http://www.journals.unam.mx/index.php/crs/announcement>

VALENZUELA CAMACHO, L.E. Y CIFUENTES, R.M. (2007). Investigación Social Participativa en Observatorios de Infancia y Familia en Colombia. En: *Revista Tendencia & Retos* N° 12: 63-80 / Octubre 2007.

VELARDE HERMIDA, Olivia (2008). “*Aplicación del Modelo de la Mediación al Análisis de las Representaciones Infantiles*”, *Mediaciones Sociales*. En: *Revista de Ciencias Sociales y de la Comunicación*, N° 3, segundo semestre de 2008, pp. 267-298. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/mediars>

WEBER, Max. (1964). *Economía y Sociedad, esbozo de sociología comprensiva*. México: Fondo de cultura económica.

ANEXOS

www.bdigital.ula.ve

Anexo A: Fichas De Observación

FICHA N° : 1 RUTA N° : 1		
Lugar:	Colegio José Aquilino Duran, Sede Pedro Fortoul Salón de 4°	Fecha: 17/01/2012
Situación:	Observación	
Actores:	Estudiantes 4 grado	
Propósito:	Describir las <i>prácticas</i> asociadas a la violencia y sus manifestaciones en los niños escolarizados.	
Categoría	Segmento	Descripción
		7:00 am. Hay 24 niños en el salón, la profesora da la instrucción inicial recordando lo que se había realizado el día anterior. 11 niños, 13 niñas. Algunos niños hablan entre sí mientras la profesora habla. La primera actividad es leer una pequeña historia de cada uno sobre lo que hizo en sus vacaciones. De las lecturas: A4³⁰: “la nona pelea conmigo porque no hago caso” Mientras leen los demás hablan o juegan con sus útiles. Ocasionalmente la profesora pide silencio. La profesora detiene el curso de la lectura cuando ha pasado la mitad del grupo y explica la forma ideal de hacerla, luego retoman la lectura, Los niños se ven aburridos, se recuestan sobre el pupitre, o sacan punta a los lápices y colores. La puerta permanece cerrada con pasador interno, cuando algún niño va al baño debe abrirla

³⁰ Nota: Los niños y niñas han sido numerados con las letras A y O, A si son niñas y O si son niños, en el aula de clase se conto con 13 niñas y 14 niños, solo se habla de un niño con nombre propio, sin embargo su nombre fue cambiado, para proteger su identidad, este niño denominado aquí Ramiro, no fue entrevistado, ya que solo estuvo en el aula las primeras dos semanas del año escolar, antes que fuera transferido a un grupo especial llamado Aceleración, donde están los niños que superan la edad sugerida para los diferentes niveles escolares.

Prácticas	Lenguaje Frustración	O5 y O1 y juegan con las niñas A3 y A2 A2 le quita el lápiz a O5, y luego se lo tira, ambos ríen. 7:46 am. Los niños revisan las palabras del dictado de ayer para ver si las escribieron bien. A9 Hace ruido con su saca-punta. 7:52 La profesora sale del salón A3 Tiene una actitud sobre protectora, le saco la punta al lápiz de O5 y luego le aplico corrector cuando él se lo pidió. Mientras la profe sale, ellos hablan entre ellos. Usan la palabra “bobo” es una palabra usada sin significado ofensivo aparente. A3, habla con los demás, su bolso se atora y luego que lo soltó le pegó con él a la silla, reacción de frustración, luego ríe y sigue hablando con sus amigos. Hay un grupo junto a la caneca, “¡no Maira!” le trato de quitar el sacapuntas. O6 y O10, juegan a doblar el brazo, cuando uno lo hace, alguien grita “la profesora” y todos corren a sentarse. Dicen: “si hacemos algo ella le dice a la profe” (yo) (les conteste: no, soy su compañera, no le voy a decir nada a la profesora) A3 se muestra dominante en su círculo cercano A6 centro de conversaciones en dos filas 8:15 am. Viene la profe, algunos hacen pose de dormidos La profesora advierte que cada palabra con error se debe repetir 25 veces O1: me mira en complicidad. O4: “escriben el nombre no el novio” A3: se corre Durante el dictado copian atentos. A1: empuja a O4, le dice: “¡quítese!”, él se había parado a su lado. O10: toma el lápiz de de A4 y se lo tira, ella sonríe. Al parecer es un juego. Fuerte concepto de propiedad, si el sacapunta se presta solo lo puede usar el niño que lo pidió prestado, si alguien más se lo pide le responde: “es de la niña”
Prácticas	Agresión por cercanía Juego	
	Anécdota	

	Frustración	8:44 am. A1: hace un gesto de seriedad. le quedo mal el ejercicio. O4: dice: hay niños que se quedan dormidos en el pupitre y la profe los para y pah! (movimiento de la mano y mímica de palmada en la cabeza, sonríe)
	Juego	8:58 am. A13: no ha mostrado ningún ejercicio a la profesora, arranca la hoja cada vez que algo le queda mal y vuelve a empezar. Quienes terminan el ejercicio juegan y caminan por el salón. 9:15 – 9:45 Recreo Niños: juegan a correr y hacer caer a los demás, son propensos a darse patadas y empujan a otros como parte del juego, al caer todos ríen. El juego consiste en que los niños corren, en diferentes direcciones y otro los persigue para dejarse caer cuando esta cerca de ellos y hacerlo caer por el efecto de sus pies al chocarse con el que está de pie, usualmente todos están atentos de correrse para no dejarse chocar y si caen se invierte el rol del juego. Niñas: se hacen en grupos pequeños, algunas pocas dan patadas también a manera de juego, otras inician juegos de grupo, rondas, competencias, al terminar todas ríen. O4 y O6 estuvieron castigados en el descanso por que estaban corriendo, allí juegan parqués. O4: “Nos castigan por correr, por hacer caer a alguien” 10: 06 am Se empieza a resolver los ejercicios de matemáticas en el tablero. El rechazo: A8, no respondió a la pregunta de la división, todos empiezan a gritar: “todos sabemos, menos ella” (señalan con el dedo) Ella los ignora, A4 y A6 se halan del cabello a manera de juego y ríen mientras hacen muecas O4 y O6 hablan mientras se dan puños suaves por los brazos luego se sientan a jugar pulsos con los dedos,
	Lenguaje Juego	

Las fichas de observación de cada día fueron removidas del presente ejemplar por cuestiones de espacio, sin embargo se recuerda que se realizó una observación de 3 meses en la escuela.

Anexo B: Entrevista 1 Realizada A Los Niños Y Niñas

FICHA N° : 1 RUTA N° : 2-1			
Lugar:	Salón de proyección de películas	Fecha: 2/03/2012	Hora: 8 am – 12 am
Situación:	Entrevista semi-estructurada		
Actores:	Estudiantes 4 grado		
Propósito:	Identificar las fuentes y los <i>contenidos</i> de información con las que el niño forma su representación de violencia, rastrear los <i>afectos</i> y <i>valores</i> que el niño asigna a la violencia y sus manifestaciones.		
CATEGORÍA	SEGMENTO	EVIDENCIA LINGÜÍSTICA	
Cognitivo	Concepto	Inv: ¿qué es violencia? O1 ³¹ : eh... violencia es la maldad Inv: ¿dónde está? O1: está en todo el mundo Inv: ¿Cómo sabemos que algo es violento, o q una persona es violenta? O1: cuando lo comienzan a tocar las cosas, las partes del cuerpo Inv: cuando una persona está siendo violenta, ¿sabe que está siendo violenta? O1: no Inv: ¿por qué no lo sabe? O1: Inv: dame un ejemplo de una persona que sea violenta O1: cuando agarra un niño y se lo lleva para la cama Inv: ¿qué otras cosas son violentas?	

³¹ Nota: Los niños y niñas han sido numerados con las letras A y O, A si son niñas y O si son niños, en el aula de clase se conto con 13 niñas y 14 niños, sin embargo, con O14 no fue posible realizar ninguna de las dos entrevistas, ya que es un niño tímido que se reuso a hablar con la entrevistadora, en el aula mostró una actitud bastante inhibida, y suele hablar solo con algunos compañeros, la maestra del grupo manifestó la misma dificultad para acercarse al niño.

Cognitivo	Fuente de información	O1: yo un día esta allá, y un niño agarro una niña y la toco por delante Inv: has vivido alguna situación violenta, alguien te ha agredido O1: no
	Acción ideal	Inv: ¿quién te dijo que eso era violento? O1: mi mamá,
	Acción real	Inv: ¿lo has visto en otro lugar? O1: en la televisión, dicen que cuando uno vea eso, uno tiene que ir a avisar Inv: ¿qué se hace cuando alguien es violento con uno, qué harías tu? O1: pues yo no me dejaba,
	Respuesta como espectador en grupo de pares	Inv: ¿cómo responderías? O1: me lo quitaba de encima, Inv: ¿cómo te lo quitabas de encima? O1: le iba y le decía a mi mamá Inv: ¿quién es mas agresivo, los niños o los adultos? O1: los adultos
Prácticas	Anécdota	Inv: ¿cuándo ves peleas entre los niños, qué haces tú? O1: los separo Inv: ¿alguna vez has iniciado la pelea? O1: un día me agarre a pelear con un niño y nos separaron, porque el primero me pego un pedradon, me lo pego acá (señala la frente) y luego vino y me pego un puño, entonces yo no me deje Inv: ¿eso fue violento? O1: si
	Acción ideal	Inv: ¿te han pasado cosas parecidas? O1: no se Inv: ¿cuándo pasan cosas así como la pelea, qué crees que pasa, cómo está eso? O1: creo que está mal, cuando pasa eso toca avisarle a la mamá
	Acción ideal	Inv: ¿hubieras hecho algo diferente? O1: pues si me fuera pegado, le habría avisado a la mamá
		Inv: si hay una pelea, como la arreglarías,
Axiológico		
Cognitivo		

Practicas	Ejemplificación Anécdota	O1: diciéndole que no peliara mas Inv: cuando te gritan, te pegan, o ves peleas, ¿eso es violencia? O1: si Inv: por qué O1: porque eso es maltrato, Inv: qué otras cosas son violentas O1: cuando se agarran a cuchilla, un día mi papá me contó, que ellos andaban en un rio y llego un muchacho y le quitaron media oreja y el chamo salió corriendo en una moto, lo agarro la policía y lo llevo pa' la cárcel Inv: que piensas de eso O1: que es violencia, porque no tenía porque cortarle la oreja a mi papá Inv: ¿con alguna persona tienes problemas en la casa? O1: no, mi mamá sí, con mi tío, porque la esposa de él se fue, y que mi mamá había peleado con ella para que se fuera, pero ya regreso Inv: ¿entonces qué es violencia?
Cognitivo	Ejemplificación	A1: cuando una persona intenta tocarlo a uno, le dice a uno vámonos para la cama y le dan una pipa, Inv: ¿y qué más? A1: cuando dan pata y puño

FICHA N° : 3 RUTA N° : 2-1			
Lugar:	Salón de proyección de películas	Fecha: 2/03/2012	Hora: 8 am – 12 am

Situación:	Entrevista semi-estructurada	
Actores:	Estudiantes 4 grado	
Propósito:	Identificar las fuentes y los <i>contenidos</i> de información con las que el niño forma su representación de violencia y rastrear los <i>afectos y valores</i> que el niño asigna a la violencia y sus manifestaciones.	
CATEGORÍA	SEGMENTO	EVIDENCIA LINGÜÍSTICA
Prácticas	Anécdota (de otros)	Inv: ¿Para ti qué es violencia? A2: no se, Inv: por ejemplo que la gente se golpee, se grite, lastime a otras personas, ¿eso será violencia? A2: Si Inv: Has visto cosas así en algún lugar, A2: arriba en el cerro hay un chamo, un marihuanero, él pelea con la esposa Inv: pelea con ella, ¿qué le hace? A2: le pega, Inv: ¿Ella qué hace cuando él le pega? A2: también le pega Inv: ¿Hay gritos? A2: si, y también él se agarra con el papá, se agarran a machete Inv: ¿Tú como ves eso? A2: Ellos viven arriba y yo vivo abajo, y yo tengo un primo al lado y él me cuenta Inv: y, ¿tú qué piensas de eso? ¿Cómo te sientes? A2: me siento mal, Inv: ¿estará bien o mal lo que hacen?
Axiológico	Explicación	A2: mal, porque ahí hay niñas y ellos empiezan a decir groserías, las niñas van en preescolar Inv: y cuándo la gente se empieza a gritar o decir esas cosas, ¿tú qué sientes?
	Observador	A2: miedo,

Afectos/ sentimientos	Cognitivo	Concepto	Inv: ¿en tu casa pasan cosas parecidas, o que las personas discutan? A2: no, Inv: ¿en la escuela? A2: no, Inv: ¿qué es violencia para ti? A2: No se, Inv: ¿Qué cosas son agresivas? A2: los puños, Inv: Cuando una persona sabe que está siendo agresiva, ¿ella sabe que lo está haciendo? A2: cuando le está pegando a alguien, ahí se da cuenta Inv: ¿quién te explico que eso era violencia, pegarse, o agarrarse a machete? A2: mi mamá Inv: ¿qué te dice cuando te explica eso? A2: que eso es violencia, Inv: ¿quién mas te dice, en la escuela? A2: no, Inv: ¿Tú has sido violenta con alguien? A2: a veces, con mi hermana, Inv: ¿qué le haces? A2: peliamos Inv: ¿y por qué pasa eso? A2: no ve que ella me bota todo Inv: ella te bota todo y ¿tú qué haces? A2: le pego, Inv: bueno ella te tira todo al piso, y ¿cómo te sientes en ese momento? A2: no se, Inv: y después de que le pegas? A2: me siento mal
		Cómo sabe q es violento Fuente de información	Inv: ¿cómo se debe responder cuando alguien es agresivo con uno? A2: decirle a la mamá,
Afectos	Acción ideal	Victimario	
		Acción ideal	

Congnición		Inv: pero cuando tu hermana te pega, ¿tú le respondes? A2: a veces, Inv: ¿en la escuela pasan cosas que te parezcan violentas? A2: no Inv: ¿Quiénes son más agresivos, los adultos o los niños? A2: los adultos, Inv: ¿Por qué crees que son más agresivos los adultos? A2: no se, Inv: ¿Tú has visto peleas entre los niños? A2: arriba hay bastantes que se agarran Inv: ¿Dónde es arriba? A2: allá en la cancha de tierra, en la cancha vamos a jugar y se agarran Inv: ¿qué haces tú cuando los niños se agarran a pelear? A2: nos vamos a jugar a otro lado,
Congnición	Respuesta como espectador en grupo de pares	Inv: ¿tú crees que eso está bien o mal? A2: mal, Inv: ¿cómo te sientes cuando los niños se agarran a pelar? A2: mal, tristeza,
Afectos	Observador	Inv: ¿cómo crees tú que la gente debería resolver los problemas? A2: hablando,
Cognitivo	Cómo se resuelve	Inv: Bueno y cuando tu hermana te tira todo al piso, y tú le pegas, ¿qué pasa allí? A2: nos pegan a las dos Inv: ¿les dicen por qué les pegan? A2: si, porque nos pegamos y a veces desordenamos la cama Inv: ¿cuándo tú te portas mal te pegan? A2: a veces sí, y a veces no Inv: ¿qué hacen cuando no les pegan? A2: nos quedamos en la casa, desordenamos y salimos corriendo Inv: ¿y luego qué pasa? A2: nos persiguen y nos regañan.

		Inv: entonces, ¿qué es violencia? A2: no se,
--	--	---

FICHA N° : 5 RUTA N° : 2-1		
Lugar:	Salón de proyección de películas	Fecha: 2/03/2012 Hora: 8 am – 12 am
Situación:	Entrevista semi-estructurada	
Actores:	Estudiantes 4 grado	
Propósito:	Identificar las fuentes y los <i>contenidos</i> de información con las que el niño forma su representación de violencia y rastrear los <i>afectos</i> y <i>valores</i> que el niño asigna a la violencia y sus manifestaciones.	
CATEGORÍA	SEGMENTO	EVIDENCIA LINGÜÍSTICA
Congnición	Concepto	Inv: ¿Para ti, qué es violencia? O2: el mal, Inv: ¿cómo qué cosas? O2: groserías, peliar, etc. todo lo que es malo Inv: pero dime qué es etc.
	Ejemplificación	O2: peliar, decir groserías, tratar a los adultos mal, peliar con los padres de uno, o con los amigos también, o pegarle duro a la hermana o al que sea Inv: bueno y en la calle, en el parque, en la escuela, ¿qué ves que sea violencia?
Prácticas	Anécdota	O2: en la calle, una chama le taba pegando a un hombre con un ladrillo en el pie,

Cognitivo	Cómo sabe q es violento	Inv: ¿le pegaba con un ladrillo? O2: agarraba el ladrillo y se lo pegaba en el pie, pero al chamo no le dolía, y después la chama se lo tiro por la cabeza para descalabrarlo y el chamo salió corriendo, y no le paso nada, Inv: ¿dónde visto eso? O2: por allá en el centro, nosotros íbamos caminando y por ahí una chama eran de la calle y le taba tirando los ladrillos Inv: ¿cómo haces para saber qué cosas son violentas, y cuáles no? O2: cuando pelean, ahí yo se que es violencia, y cuando dicen groserías, y cuando estamos jugando futbol, y hacen un gol, los chinos se agarran a peliar, se tratan mal y se dicen groserías Inv: ¿quién te dijo a ti que eso era violencia, cómo lo aprendiste? O2: porque se agarraban a peliar y me decían: pille, ud no haga eso y me dijeron que eso era violencia
	Fuente de información	Inv: ¿quién te dijo? O2: mi mamá, Inv: ¿las personas, cuando están siendo violentas, ellas saben que son violentas? O2: unas no y otras si
	Cómo sabe q es violento, quien es violento.	Inv: ¿cómo hacen las que sí y las que no? O2: las que sí es cuando están peliando y las que no peleen que no pelee nadie, Inv: ¿pero cuando ves que pelean, el que está pegando, sabe que está siendo violento? O2: si, Inv: ¿Por qué sabe? O2: porque está pegando a alguien, o está tirando piedras a la casa de un chamo Inv: ¿cómo aprenderian esas personas qué era violencia? O2: por las groserías que dicen, cuando se agarran a peliar con las chamas o los compañeros
	Concepto	Inv: ¿Qué cosas son violentas para ti? O2: las groserías, cuando se agarran a peliar, cuando se agarran a zancadillas, o cuando juegan tapas que se las tiran a uno en la cara Inv: ¿a ti te ha pasado algo violento?

Prácticas	Victima	-	O2: si cuando me pegan los amigos, pero yo me arrecho y los saco a volar
	Victimario		Inv: ¿alguna cosa en particular?
			O2: como en diciembre, unos chinos me iban a pegar, porque unos chinos me pegaron a mí y yo salí corriendo y vinieron que me iban a pegar, y no me agarraron,
Afectos/ sentimientos	Victima		Inv: ¿cómo te sentiste en ese momento?
			O2: asustado
			Inv: ¿y luego?
			O2: normal,
			Inv: ¿en algún momento has sido agresivo?
			O2: no,
			Inv: ¿has pegado, gritado?
Prácticas	Juego		O2: bueno a veces si juego futbol pero pasitico, y mi mamá se arrecha,
			Inv: ¿Qué te dice cuando se arrecha?
			O2: no haga eso, no me gusta, pero que hace uno ahí todo el día en la casa encerrado, a mi me gusta salir,
			Inv: ¿qué se debe hacer cuando alguien es agresivo contigo?
			O2: no ser agresivo, decirle que no haga eso,
			Inv: ¿quién es más agresivo, los adultos o los niños?
			O2: para mi, las dos cosas, porque los chinos de la calle se....
			Inv: ¿has visto gente adulta siendo violenta?
Prácticas	Anécdota (de otros)		O2: como mi primo, mi primo llega y pierde una evaluación y mi tía agarra la correa y le pega, y lo trata mal,
			Inv: ¿y a ti cuando pierdes una evaluación?
			O2: a mi si yo pierdo como mil evaluaciones me pegan, pero si no, mi papá no deja que me peguen,
			Inv: ¿Cuándo hay peleas entre los niños tú qué haces?
Cognición	Acción ideal		O2: Llamar al coordinador o a la profesora que este de disciplina
			Inv: ¿en la escuela pasan cosas violentas?
Prácticas	Anécdota		O2: si, peliar, jugar futbol y se caen, un día rempujaron a un niño y lo tuvieron que llevar al hospital y otro se cayó de las gradas y se partió el brazo

Prácticas	Observador	Inv: cuando pasa eso, ¿cómo te sientes? O2: normal, porque, si es familia mía si, si voy y me meto, pero si no es familia mía, o si lo conozco sí, o si es primo mío y lo agarran a peliar y un chino que me casque a mí, voy y llamo a mi mamá y me pongo triste porque es primo mío y le pegan; si no está mi mamá voy a donde mi tía rapidito,
Cognitivo	Acción ideal	Inv: ¿y en la escuela?
Prácticas	Observador	O2: como la primita mía, allá le pegan y yo voy y le digo al chino que no le peguen, tengo dos primas acá, una allá en cuarto y otra en preescolar,
	Explicación	Inv: ¿crees que eso está bien o mal? O2: está mal, porque de ahí aprenden ellos a peliar y a decir groserías
Axiológico	Cómo se resuelve	Inv: ¿cómo crees que se debería resolver? para que los niños que pegan ya no lo hagan O2: pues que se agarren de la mano y no vuelvan a peliar
Cognición		Inv: ok, tu le dices que no pelee mas, ¿pero qué hacer para que le deje de pegar a los demás? O2: llamar a la mamá, para que le pegue y no vuelva a hacer eso, Inv: ¿qué es la violencia? O2: todo lo que hacen mal

FICHA N° : 12 RUTA N° : 2-1			
Lugar:	Salón de proyección de películas	Fecha: 5/03/2012	Hora: 8 am – 12 am
Situación:	Entrevista semi-estructurada		

Actores:	Estudiantes 4 grado	
Propósito:	Identificar las fuentes y los <i>contenidos</i> de información con las que el niño forma su representación de violencia y rastrear los <i>afectos</i> y <i>valores</i> que el niño asigna a la violencia y sus manifestaciones.	
CATEGORÍA	SEGMENTO	EVIDENCIA LINGÜÍSTICA
Cognitivo	Concepto	Inv: ¿para ti qué es la violencia? O4: la violencia es algo que puede retener con las manos, ósea coger justicia por sus propias manos,
	Ejemplificación	Inv: ¿Cuándo hacen violencia las personas? O4: cuando uno se enoja, o alguien no le paga a alguien, así suceden, Inv: ¿Por qué dices que se puede retener con las manos? O4: porque uno la violencia la coge por sus propias manos, ósea, como le diría, pere, eso que se llama, como es que se llama, la justicia por sus propias manos, Inv: ok, violencia es tomar justicia por sus propias manos, dame un ejemplo, O4: un día mi papá se arrecho con un amigo que él tenía porque él no le había pagado una plata y le pego, Inv: ¿allí hubo violencia? O4: sí, Inv: ¿Cuándo?
Prácticas	Anécdota	O4: cuando mi papá le pego un puño por el ojo, el señor no le quería pagar, un tío mío, él le debía plata, y como no le quiso pagar mi papá le pego, Inv: ¿y el señor que hizo? O4: el señor le pego también a mi papá, Inv: ¿cómo te sentiste cuando paso eso?
Axiológico	Explicación	O4: yo lo vi, y me sentí muy mal, porque mi papá de primera no debió empezar el pleito porque el señor le debía plata, pero él no debía de pegarle, el podía decirle a alguien para que le pagara o algo así, y eso esta mal, Inv: ¿Cuál crees que es origen de la violencia?

	Origen	O4: el enojo, uno se enoja cuando alguien lo empuja, le pega, se enoja y de una llega la violencia, Inv: ¿cómo sabes que esas cosas son violentas?
Cognitivo	Cómo sabe q es violento	O4: porque cuando uno le pega al otro, uno ve que esta arrecho y le mete un puño y ahí es cuando yo me doy cuenta que él esta arrechísimo y que no quiere dejar que el otro le pegue, Inv: ¿Dónde aprendiste que eso era violencia, alguien te dijo?
Prácticas	Anécdota	O4: yo lo he visto, cuando yo estuve en otra escuela mis compañeros se pegaban muchísimo, no dejaban de peliar, en la hora de clase y en la hora de descanso, no dejaban de peliar nunca Inv: ¿y alguien te dijo, en la tv, la maestra, tus papás?
Cognitivo	Fuente de información	O4: eso yo lo aprendí en la televisión, que yo vi en un programa, que se llama la violencia contra otros, por ahí sale que alguno cuando está quieto y el otro le pega sin que haga algo, yo lo vi un sábado en el canal cuatro, entonces le pego durísimo al señor que no les estaba haciendo nada, Inv: las personas que son violentas, ¿saben que lo son?
	Cómo sabe q es violento, quien es violento	O4: no, porque no se dan cuenta, pero cuando quiere corregir todo lo que ha hecho, ahí si se da cuenta que es violencia lo que él hizo a la persona que le pego, Inv: ¿qué hay que hacer para darse cuenta?
	Cómo se resuelve	O4: no pegarle a otra persona, y no abusar de ella, así se puede aguantar la violencia, no pegarle a otras personas, Inv: ¿para ti qué cosas son violentas?
Cognitivo	Concepto	O4: los golpes, abusar de otras personas, robar y matar, eso es todo para mi violencia Inv: ¿has visto cosas violentas?
Prácticas	Anécdota	O4: si, una noche que era navidad, mi tía llevo a la casa de mi nono y le dio pata al porton y le pego durísimo y ahí se ven las huellas, porque estaba buscando a mi tío, ella estaba enojada porque una noche fue con un amigo de mi tío y mi tío llevo y él pensó que ella se estaba besando con el amigo, y fue ahí cuando ella llevo a la casa y le dio las patadas al portón, y ahí entro y mordió a mi mamá y a mi tío le dio una cachetada, Inv: ¿tú viste todo eso? O4: si, no, pero mi mamá me contó, Inv: ¿y cuando ella te conto, que sentías?

Afectos / sentimientos	Observador		O4: me sentía mal, porque mi tío ahora vive en la casa de mi nona y no quiere ni siquiera salir, y mi tía no deja que mi tío vea a mi primita Karen que es chiquitica Inv: ¿y tú has sido agresivo? O4: yo creo que muchas veces, porque una vez yo fui a sacar algo de la nevera pa' yo comer, y entonces, eran los quince años de mi prima, ella se había ido pa' la iglesia, y cuando llegaron empezó la fiesta, y ahí llego mi padrino y mi nona y empezaron a pelear y todo eso, y mi padrino tuvo que quedarse en la calle durmiendo, y en el día llegó, y ahora mi padrino está separado de mi nona, está en Venezuela, se partió un pie, esta allá, Inv: ¿pero tú has hecho cosas violentas?
	Victimario víctima	-	O4: bueno sí, muchas veces que alguien no me busca, yo les pego sin que ellos me busquen a mí, luego que yo los busco a ellos, ellos me pegan, entonces yo no debería buscar a los demás para que no sea violencia, Inv: cuando los buscas, ¿por qué los buscas? O4: por jugar, por entretenimiento, pero cuando se arrechan y no pueden aguantar más de una está la violencia, que le pegan a uno y todo eso, Inv: ¿cómo te sientes cuando los "buscas", así sea en juego?
Afectos / sentimientos	Victimario		O4: pues dentro de mí yo siento miedo, pero fuera de mí, pero cuando yo llego y le pego a la persona me siento muy valiente, por dentro me siento miedoso pero por fuera valiente, cuando le pego a una persona, yo le pego y el me pega a mí yo salgo a correr para que el no me agarre, Inv: y cuando te pegan, ¿cómo te sientes?
	Victimario víctima	-	O4: cuando me pegan me pegan duro, a veces me arrinconan allá y luego me dejan salir corriendo para de nuevo atraparme, Inv: cuando te atrapan, ¿cómo te sientes?
Prácticas	Victima		O4: miedo, no puedo defenderme, Inv: y cuando te dejan libre, O4: ahí si salgo a correr, pero tengo más miedo, cuando ellos me persiguen yo me escondo en el salón, a veces, Inv: y después,
	Victimario	-	O4: cuando ya paso la discusión, yo salgo y le pido disculpas a los muchachos, y ahí ya esta

Prácticas	victima	perdonado todo, Inv: te acuerdas el día que le partiste un palo en el brazo a tu compañero, O4: si, le partí el palo, pero eso si fue sin culpa, lo que pasa es que él tenía el palo y me iba a pegar, entonces yo se lo quite y le partí el palo con la mano, Inv: ¿y cómo te sentiste?
Afectos / sentimientos Cognitivo	Victimario	O4: me sentí mal, por dentro una vocecita me decía que no lo hiciera, Inv: cuando alguien es violento contigo, ¿cómo se debe responder?
	Acción ideal	O4: se debe responder que se calme, que se esté quieto, que si no quiere buscar problemas que se esté quieto porque los encuentra, Inv: porque los encuentra, O4: si, los encuentra cuando le pegan a uno, y lo está molestando sin que le haya hecho algo, el busca problemas para que el otro le pegue, y luego le van y le dicen a la profesora: mire que este me pego y yo no estaba haciendo nada y fue por su culpa, Inv: ósea, que las personas buscan los problemas, y los encuentran, ¿qué es encontrarlos?
Axiológico	Explicación	O4: encontrarlos es que la persona está quieta, y cuando le pegan, él se arrecha mucho y viene la violencia y le pega de una, luego los sigue corretiando y llega la policía y de una lo castiga o la profesora, Inv: ¿eso estará bien o mal?
	Juego	O4: está mal porque él no le puede pegar a un compañero sin pensar en las acciones que va a hacer, entonces cuando el va a hacer una acción le pega, pero cuando ve que el ya lo había perdonado entonces ya le pide disculpas y todo queda perdonado, ahora se vuelven amigos, Inv: ¿Por qué dices que ya lo había perdonado?
Prácticas		O4: hablan de eso y después se disculpan y se vuelven de una amigos, Inv: ¿por qué crees que las personas buscan las peleas?
		O4: no se, tal vez por enojo, por envidia, porque algunos tienen muchas cosas que otros no, Inv: ¿tú buscas peleas?
		O4: a veces, saco algo pa' jugar y entro lo que saque y luego me voy a jugar con otros y ahí empieza el problema, porque pateo un balón le pego a alguien por la barriga, yo estoy jugando con mi bate, alguien se me atraviesa y le pego con la pelota, y que mas, a si, un día mi prima se atravesó y yo estaba jugando con el balón y le pegue por la barriga con el balón,

Afectos / sentimientos	Victima	Inv: ¿de dónde vendrá la violencia? O4: yo creo que del alma, porque el alma genera mucha envidia, muchas cosas, a veces se causa envidia, temor, miedo... Inv: ¿en la escuela pasan cosas que sean violentas? O4: bueno donde yo estudiaba antes pasaban muchas cosas, mis compañeros se peliaban, no dejaban, no compartían, cuando salíamos a edu-física peliaban y peliaban y no había nada que los detuviera, y la profesora tuvo que regañarlos, y en esta escuela yo he visto que hay muchas peleas así entre chinos que no se buscan, Inv: cómo así que no se buscan, O4: ósea, un chino está quieto, pero un chino de maldad, llega y siente envidia por el otro llega y zas!, le pega, cuando a mi me están molestando y yo salgo a correr, Marlon me defiende, así que eso es amistad y lo otro es violencia, Inv: ¿cómo te sientes cuando pasan esas cosas? O4: siento temor, siento miedo, agresión y algo como corazonada, ósea me da corazonada pensando que es lo que va a hacer él, me va a pegar, no sé que me a hacer y esas cosas,
Cognitivo	Quienes son violentos	Inv: ¿Quiénes son más agresivos, los adultos o los niños? O4: yo creo que los adultos, porque los adultos pegan durísimo, en cambio los niños a veces pegan pasito y algo así, pero yo creo que los adultos son más agresivos, Inv: ¿qué otras cosas hacen los adultos? O4: a veces roban, abusan de las mujeres, todas esas cosas, Inv: Cuando hay peleas entre los niños, ¿qué haces tú? O4: pues si están molestando a alguien que está quieto yo lo defiendo,
Cognitivo	Respuesta como espectador en grupo de pares	Inv: ¿y cuando eres tu el que inicia las peleas? O4: mis amigos me defienden, los que yo defiendo, Inv: ¿y cuando ves otros que no son amigos tuyos? O4: pues ahí si es mas arrecho, porque yo me entro a la conversación, ósea no me están llamando de sapo, yo me meto de ellos y les digo que basta, pero ellos no dejan y empiezan a peliar y todo eso, Inv: cómo es meterse de sapo, O4: ósea yo me meto donde ellos están, yo no debería meterme en esas cosas, porque eso es

Axiológico Cognitivo	Explicación Cómo se resuelve	muy desagradable, Inv: ¿y estarán bien o mal estas cosas? O4: yo creo que está mal, porque si le pega uno la amistad se daña y si le pega a otro, otro lo busca y le pega otra vez, se la devuelve, Inv: ¿cómo se debería resolver? O4: bueno, veamos a ver, primero disculpándose con el que le pego, luego invitándolo a comer o algo así, y después se hacen amigos y ahí ya no hay más violencia, Inv: ¿hay niños que le pegan a otros sin razones? O4: yo creo que sí, hay un chino de quinto le pega a otros compañeros sin que él tenga ninguna razón, Inv: ¿qué hay que hacer para que él le deje de pegar a los demás? O4: primero tendrían que los demás decirle que se calmara y que deje de pegarle al otro, luego que se tranquilice y vaya y pida disculpas Inv: y para que no lo vuelva a hacer, O4: pues uno lo tiene que tener vigilado, algún compañero lo tiene que seguir para que él no le pegue a alguien, Inv: ¿habría que hacer algo más? O4: si le pega durísimo a otro, deberían llamar a la mamá
-------------------------	-------------------------------------	--

Se debe aclarar que se realizaron 27 entrevistas, sin embargo por motivos de espacio se ha incluido solo una muestra aleatoria del corpus analizado.

Anexo C: Entrevista 2 Realizada A Los Niños Y Niñas

FICHA N° : 1 RUTA N° : 2-2			
Lugar:	Salón de proyección de películas	Fecha: 26/03/2012	Hora: 8 am – 12 am.
Situación:	Entrevista semi-estructurada		
Actores:	Estudiantes 4 grado		
Propósito:	Caracterizar el componente axiológico de la representación de la violencia en el niño		
CATEGORÍA	SEGMENTO	EVIDENCIA LINGÜÍSTICA	
Cognitivo	Concepto	Inv: ¿qué palabras se parecen a la palabra violencia? A3 ³² : no se,	
Axiológico	Funcionalidad de la violencia	Inv: por ejemplo la palabra maltrato, o agresión, ¿se parecen? A3: si, Inv: se te ocurren otras, como sinónimos, A3: matar, no sé mas Inv: ¿para qué la gente será violenta? A3: para defenderse,	
		Inv: ¿sirve para algo la violencia? A3: no, pero sí, pero es muy feo, Inv: ¿tú sabes porque la gente será violenta? A3: no se,	
Axiológico	Causales que	Inv: ¿en qué situaciones hay que ser violento?	

³² Nota: Los niños y niñas han sido numerados con las letras A y O, A si son niñas y O si son niños, en el aula de clase se conto con 13 niñas y 14 niños, sin embargo, en esta segunda entrevista solo se cuentan 22 niñ@s, puesto que la semana anterior hubo un brote de varicela en la escuela y A11 y A12, no asistieron esa semana por enfermedad, A7 si asistió pero tenía afonía por encontrarse enferma de gripa, y manifestaba dolor al hablar, O8 no quiso hablar con la entrevistadora, tanto en el aula como en grupo suele ser un niño de pocas palabras, sin embargo siempre está en grupo y suele reír de lo que los demás dicen o hacen, pero cuando es su turno de hablar no encuentra que decir, “no tengo palabras” dijo. O14 se rehusó a hablar, sin embargo participo en el dibujo.

Prácticas	justifican la violencia	A3: cuando lo maltratan a uno, cuando lo están amenazando, Inv: ¿Cuándo está bien? A3: cuando uno trata mal a los papás, los papás le pegan eso está bien porque uno no debe tratar mal a los padres, por ejemplo donde mi tía no hay violencia, lo que pasa es que mi tía regaña mucho, Inv: ¿y en tú casa?
	Anécdota	A3: mi mamá nos pega con correa, con manguera, con palos, con todo, Inv: ¿eso está bien o mal? A3: un día a mí me pego con la hebilla de una correa y me salió un moradote y ahí si me puso papa, porque estábamos haciendo una escala de segundo y no me salió y ahí me pego, Inv: ¿Cuándo está mal que les peguen a los hijos?
	Hechos que no justifican la violencia	A3: cuando uno no sabe nada y los papás le pegan, Inv: ¿en que otros lugares tienen uno derecho a ser violento? A3: donde mi tía, a veces que me regañan, me pegan, yo salgo corriendo rápido, Inv: y en la escuela, ¿tú tienes derecho a ser violenta?
	Causales que justifican la violencia	A3: si, porque me sabotean mucho, por ejemplo Marlon ahorita me estaba diciendo: ahí me trajo la manilla que tal, yo le dije: no Marlon yo que hago con dos, y me dijo: a bueno entonces al descanso me las paga, Inv: ¿y eso qué es?
Axiológico	Acción ideal ante la violencia	A3: violencia, porque un niño como le va a pegar a una mujer, Inv: ... y si alguien te pega, qué haces, A3: voy y le digo a la profesora, Inv: y tú nunca pegas de vuelta, A3: (ríe) a veces sí, Inv: ¿Cuándo está bien devolver el golpe?
	Causales que justifican la violencia	A3: cuando le pegan a uno muy duro, Inv: ... ¿Quién necesita ser violento?
	Roles que ameritan el	A3: los adultos, (ríe) un poquito, porque lo regañan a uno mucho y uno los grita y apenas van y agarran la correa a pegarle a uno, Inv: ¿Quiénes son más violentos los niños o las niñas?

Prácticas Axiológico	uso de la violencia Juego	A3: los niños, lo corretean a uno en el descanso, le pegan, a veces lo agarran a uno de las mechas, a veces le pegan a uno cachetadas, como un día que estábamos en física me todo a mí con Marlon y había que tocarlo, pero yo en vez de tocarlo le pegaba una cachetada (ríe), pero a Marlon le gustaba,, porque yo lo tocaba así (pasito) y no se iba pal puesto, Inv: ¿por qué crees que está mal ser agresivo?
	Explicación	A3: porque le estamos poniendo un punto más al diablo, Inv: ¿Por qué esta mal pegarle a alguien? A3: porque de pronto le podemos pegar en un ojo, donde sean partes que por ejemplo que quede ciego, Inv: y si le pegas por un brazo y no le pasa nada, A3: pues no,
	Violencia sin evidencias físicas	Inv: ¿ahí no está mal? A3: pues no, porque si uno le pega as (pasito) pues no pasa nada, Inv: y si le gritas groserías A3: está mal, Inv: ¿Por qué esta mal? A3: porque le estamos diciendo groserías a un amigo, Inv: ¿pero eso que tiene de malo?
	Explicación	A3: que no estamos obedeciendo a Dios,

FICHA N° : 2 RUTA N° : 2-2			
Lugar:	Salón de proyección de películas	Fecha: 26/03/2012	Hora: 8 am – 12 am.

Situación:	Entrevista semi-estructurada	
Actores:	Estudiantes 4 grado	
Propósito:	Caracterizar el componente axiológico de la representación de la violencia en el niño	
CATEGORÍA	SEGMENTO	EVIDENCIA LINGÜÍSTICA
Cognitivo Axiológico	Concepto	Inv: ¿qué palabras se parecen a la palabra violencia? O1: eh, groserías, maldad, Inv: por ejemplo maltratar, agredir, gritar, golpear.. O1: si,
	Funcionalidad de la violencia	Inv: ¿para qué será la gente violenta? O1: para la maldad Inv: ... ¿para qué se le pega o grita a otro? O1: para defenderse, Inv: ¿la violencia sirve de algo? O1: no,
	Causales que justifican la violencia	Inv: ... ¿en qué situaciones hay que ser violento? O1: cuando hay una pelea con un familiar, Inv: ahí está bien, ¿en qué otro momento estará bien? O1: hay nada más,
	Hechos que no justifican la violencia	Inv: ¿Cuándo está mal? O1: cuando uno le pega al otro, que un niño le pegue al otro y el otro no le hizo nada, Inv: ¿Qué personas necesitan ser violentas? O1: si, los que roban para tener dinero, en las películas, Inv: ... ¿Quién es más violento, los niños o las niñas? O1: los niños

Cognitivo	Caracterización de la niño violento	Inv: ¿qué hacen ellos? O1: se pegan, dañan cosas, Inv: y las niñas qué hacen
	Caracterización de la niña violenta	O1: le pegan a uno, pero pasito, Inv: ¿qué es lo que está mal de ser violento?
Axiológico	Explicación	O1: porque uno se puede meter en problemas, puede ir a la cárcel, Inv: ... ¿por qué esta mal gritarle a alguien?
		O1: porque uno no puede ser agresivo con otras personas, porque se forma una pelea y lo meten a la cárcel o meterse en problemas,

FICHA N° : 3 RUTA N° : 2-2			
Lugar:	Salón de proyección de películas	Fecha: 26/03/2012	Hora: 8 am – 12 am.
Situación:	Entrevista semi-estructurada		
Actores:	Estudiantes 4 grado		
Propósito:	Caracterizar el componente axiológico de la representación de la violencia en el niño		
CATEGORÍA	SEGMENTO	EVIDENCIA LINGÜÍSTICA	

2012	Funcionalidad de la violencia	Inv: ... ¿para qué sirve ser violento? O5: para nada,
Axiológico	Causales que justifican la violencia	Inv: ¿la gente que es violenta, para qué es violenta? O5: para matar personas
	Acción ideal	Inv: ... ¿en qué situaciones habrá que ser violento? O5: cuando alguien nos pega,
Cognitivo		Inv: ¿Qué se tiene que hacer cuando alguien nos pega? O5: decirle a la mamá del que nos pego,
	Causales que justifican la violencia	Inv: pero tú me decías que está bien devolver el golpe, ¿está bien? O5: no,
Axiológico	Hechos que no justifican la violencia	Inv: ... ¿Cuándo tienes derecho a ser violento? O5: cuando el otro le pega a uno
		Inv: ¿Cuándo está mal? O5: cuando está quieto,
		Inv: ¿qué personas necesitan ser violentas? O5: ... (silencio)
		Inv: ¿Quiénes son más violentos, los niños o las niñas? O5: los niños,
Cognitivo	Caracterización de la niño violento	Inv: ¿qué hacen los niños? O5: pelean, se dan puños,
		Inv: ... ¿Qué está mal de ser agresivo? O5: no pegarle a nadie,
		Inv: cuando los papás le pegan a los hijos, ¿está mal? O5: porque no hacen caso,
		Inv: ¿pero está bien o mal que los papás le peguen a los hijos? O5: mal,
		Inv: ...

FICHA N° : 8 RUTA N° : 2-2

Lugar:	Salón de proyección de películas	Fecha: 26/03/2012	Hora: 8 am – 12 am.
Situación:	Entrevista semi-estructurada		
Actores:	Estudiantes 4 grado		
Propósito:	Caracterizar el componente axiológico de la representación de la violencia en el niño		
CATEGORÍA	SEGMENTO	EVIDENCIA LINGÜÍSTICA	
Cognitivo	Concepto	Inv: ¿qué palabras se parecen a la palabra violencia? A1: ... Inv: ¿Qué es maltratar? A1: pegarle muy duro a los niños, Inv: y la palabra agresión A1: no se, Inv: y la palabra violencia, A1: agredir a los demás, pegándolos, matándolos, Inv: ¿para qué los niños le pegan a los demás?	
Axiológico	Causas de la violencia	A1: porque le han hecho algo, Inv: ¿sirve de algo ser violento? A1: no, Inv: ... cuando uno le pega a alguien, ¿qué se consigue? A1: el odio	

Axiológico	Causales que justifican la violencia	Inv: ... ¿Cuándo tiene derecho uno de pegarle a otro? A1: cuando a uno lo golpean Inv: ¿Cuándo está mal? A1: cuando a uno le pegan y uno le pega más duro que lo que el otro le pego,
	Hechos que no justifican la violencia	Inv: ... ¿Por qué los niños le pegaran a los demás? A1: porque se siente agredido,
Cognitivo	Causas de la violencia	Inv: ... ¿Quiénes son más violentos los niños o las niñas? A1: los niños, porque ellos le pegan más duro,
	Quiénes son violentos	Inv: ¿y las niñas?, ¿hay niñas violentas? A1: no, Inv: ¿las niñas pelean entre ellas? A1: a veces, Inv: qué hacen, A1: se halan el pelo, y se pegan puños, Inv: y los niños, A1: puños y patadas
Axiológico	Caracterización de la niña violenta	Inv: ¿estará bien o mal ser violento? A1: mal
	Caracterización del niño violento	Inv: ¿por qué esta mal? A1: porque cuando uno le pega a otro lo puede lastimar,
	Explicación	

Se debe anotar que en este caso se realizaron también 27 entrevistas de las cuales se ha tomado una muestra aleatoria para presentar aquí como evidencia del trabajo metodológico desarrollado.

Anexo D: Anécdotas De L@S Niñ@S Según Su Contexto

HOGAR

O1 (9) Mis papás estaban de paseo, ellos andaban en un río y llegó un muchacho y le quitaron media oreja a mi papá y el chamo salió corriendo en una moto, lo agarró la policía y lo llevo pa' la cárcel

O2 (11) mi primo llega y pierde una evaluación y mi tía agarra la correa y le pega, y lo trata mal; un día rempujaron a un niño y lo tuvieron que llevar al hospital y otro se cayó de las gradas y se partió el brazo

O4 (10) cuando mi papá le pego un puño por el ojo, el señor no le quería pagar, un tío mío, él le debía plata, y como no le quiso pagar mi papá le pego, el señor le pego también a mi papá. Cuando yo estuve en otra escuela mis compañeros se pegaban muchísimo. una noche que era navidad, mi tía llegó a la casa de mi nono y le dio pata al portón y le pego durísimo y ahí se ven las huellas, porque estaba buscando a mi tío, ella estaba enojada porque una noche fue con un amigo de mi tío y mi tío llegó y él pensó que ella se estaba besando con el amigo, y fue ahí cuando ella llegó a la casa y le dio las patadas al portón, y ahí entro y mordió a mi mamá y a mi tío le dio una cachetada.

O5 (9) a mi tío una vez le partieron un palo por las piernas, porque él dejó salir a un perro, y el perro muerde, ese perro nos ha mordido a todos, mordió a mi nono, el pie y mordió a un niño, a mi primo, a él fue el primero que lo mordió, luego lo mordieron a mi tío, y a mi tío que es especial, porque él lo dejó salir, y el perro mordió a mi primo, entonces mi nono le pegó

O6 (9) un día que mi papá llegó borracho, llamo a mi hermana para que trajera cerveza y ella no quiso, y mi mamá pelio con mi papá

O9 (9) un día que mi papá estaba tomando y mi mamá se puso brava y empezaron a pelear, entonces me llevaron para dentro, es que fue por la tomadera, eso a las mujeres no les gusta, y por eso llega la violencia.

hubo un problema, fue que mi tío era vicioso y el robaba y a él lo fueron a buscar allá a la casa y lo mataron y en eso mi papá estaba allá en la casa y mi tío se fue a correr detrás del sicario, y el sicario no le prendía la moto y mi tío casi que lo agarra, y alcanzo a ver la placa de la moto, y como dicen ahora los tipos están buscando a mi tío, y mi papá se fue a vivir a Venezuela de feria en feria, y yo no lo he vuelto a ver,

O10 (9) en la casa, que mi tío fue para alla para la casa, como el siempre compraba cosas, le ayudaba a mi tia para hacer la comida, luego y la amenazo y le saco en cara, y luego mi papá y también lo regaña, y después mi tío llamo a la policía, y arreglo el problema porque él no era el que ayudaba a mi tia, el que ayudaba a mi tia era mi papá, a veces le compraba mercado

A9 (9) una prima, ella me conto que ella tenía un novio y le pegaba mucho y se tuvo que separar, que ya le había roto la cara y se separo pensaba que lo demandara y que por eso puede durar tres años en la cárcel, ella tenía morados en la cara, en los brazos y en las piernas.

BARRIO

O2 (11) en la calle, una chava le estaba pegando a un hombre con un ladrillo en el pie

O3 (11) en la calle, el papá de Santiago, que como la mamá de Santiago estaba pintando uñas, y el papá estaba borracho, entonces ella vino y él la agarro a golpes y agarro una machetilla y daño la moto y después le dijo que se fuera de ahí, que si lo metían preso, que cuando saliera que no la quería volver a ver,

O5 (9) que días que mataron ahí a un señor, yo vi, yo escuche los tiros y salí a ver y ahí estaba el señor que lo habían matado, nosotros estábamos jugando fútbol, con mi tío y mi primo, y al ratito sonaron los tiros, y la gente corría y nosotros fuimos a ver y a él lo sacaron, al que mataron también era malo, porque él estaba ahí sentado de espaldas y le llegaron por la ventana y le pegaron el tiro en la cabeza y el cayo y el intento a pararse porque él tenía el arma ahí, para defenderse y pum! le pegaron siete tiros; (era malo) porque mis tíos estaban diciendo, y la mujer también decía, que él se la pasaba por ahí, que él era malo,

O7 (8) que días una señora pato al señor, le pegaba con una chola, (vecinos) la mamá de mi amigo, le pega, cuando lo mandan a bañar llora gritando, le gritan y sigue llorando muy duro

O10 (9) que días mi papa, como que fue en el dos mil ocho el fue bajando y el dijo que después llegaron unos manes y lo emborracharon y después buscaron un cuchillo y lo apuñalaron aquí en la cabeza y en la mano, y como que en la espalda y después agarraron una roca y se la pusieron en la cabeza, y después se lo llevaron para allí arriba donde queda el puente, y lo lanzaron, y después empezó a llover y lo arrastro el rio, cuando el se

despertó se vino pa' la casa y llamo a mi tío y lo llevaron para un hospital rápido, vino en la noche ahí todo cocido, (a esa gente) que la lleven a la cárcel, llegaron y le robaron la cartera, le robaron el celular y los zapatos y unos zapatos de cuero, y llego solo con medias y otra vez, como que fue el año pasado, que fue el pa bajo, y un man lo amenazo con una pistola y el se sento al lado de la virgen y le dijo: máteme, y el man era gordo, pero no lo mato, pero otros manes le dijeron: no lo vaya a matar que el anda acompañado, y otro día llegaron y le dijeron que si volvía a tocar a mi papá lo iban a llevar a la cárcel, y desde que empezó este año el ya no se ha vuelto a emborrachar,

O12 (9) en Bucaramanga, mataron a personas, balas perdidas, mataron a mi otra nona

O13 (10) un día que estaban robando un banco, yo estaba al frente comiendo churros, sentí miedo, cuando salieron con las pistolas, uno pensaba que iban a empezar a disparar para todos lados, yo me escondí,

O13 (10) ud conoce Santander, ahí cuando mataron a uno, yo iba pasando en la cicla y cuando yo fui a cruzar sonaron los tiros, mataron al chamo, y yo me devolví y unos chamos se fueron en la moto y luego escondieron la moto y se subieron a un techo, yo le fui a tocar a la mamá que el estaba en el puente, y yo le dije: mire mataron a su hijo, y la mamá y el hermano salieron corriendo a traer un taxi y se lo llevaron pero ya iba muerto,

A2 (9) arriba en el cerro hay un chamo, un marihuanero, él pelea con la esposa, le pega, y ella también le pega y también él se agarra con el papá, se agarran a machete

A6 (10) un señor marihuanero le pega a la mujer

A7 (9) en la calle vi pegándole a una señora sin hacer ninguna consecuencia, no había hecho nada y le pegaron

A9 (9) en la calle iba una señora pasando y lo piso sin culpa y se agarraron a peliar y eso se tiraron al piso a peliar y se reventaron la cara,

A9 (9) hay dos muchachos que se la pasan por ahí, y hace días en la noche, ya por ahí a las cinco y media, un señor estaba tomándose una gaseosa, y sin culpa el otro se la tumbo y se agarraron a cuchillo, luego llamaron a la policía, se los llevaron y los policías tiraron tiros a lo alto pa' que se deteneran, y los señores los encerraron y nosotros nos asomamos y agarraron a piedra la patrulla

A10 (8) en una casa, que un señor se puso a molestar una muchacha y entonces el señor le iba a pegar a la señora, a la señora, y la señora se puso brava, y la señora lo iba a cuchillar

al señor y llamaron a la policía, y como el señor estaba molestando a la señora, en vez de llevarse al señor se llevaron fue a la señora pa' la cárcel

A11 (8) un señor, que vive con una señora y él le pega a la señora, la pega así a la ventana y le dice groserías y le pega.

A12 (8) en la calle, eran unos papas de amigos míos que siempre molestan, y se tiraban piedras,

A13 (9) un día a un amigo de mi papá, un señor lo llamo a la cancha y le metió una puñalada por la cabeza, yo estaba en la cancha de colinas, columpiándome en el columpio, Salí corriendo a llamar a la mamá de él, pero la mamá no le quiso ayudar, la mamá lo dejó tirado en la calle, porque el señor robaba, y desde ese día empezaron los pleitos hasta ese día que paso eso,

A13 (9) un señor mato un niño, en la mitad de la cancha, yo estaba en el mismo parque, yo fui corriendo a jugar con las señoras y cuando eso paso, el señor le dijo que lo acompañara y yo lo seguí, y el señor me dijo: niña tése detrás de esa puerta y él le metió una puñalada, y el niño se murió, me dio miedo, yo me fui corriendo pa' mi casa y le pedí ayuda a mi mamá y lo llevaron al hospital pero le dijeron que no había remedio

ESCUELA

O2 (11) un día rempujaron a un niño y lo tuvieron que llevar al hospital y otro se cayó de las gradas y se partió el brazo

O5 (9) a Franyer todos los chinos del salón le pegan, pero a él le gusta que le peguen, porque él sale corriendo y pasa por el lado y le mete puños, y yo que días estaba ahí parado, y él salió corriendo y me dio un puño

O7 (8) los de quinto con cuarto, en el año pasado, se agarraban, uno que camina con un pie, un compañero me conto que el año pasado que un niño estaba con uno grande, el lo rempujó y le partió un diente al chiquito

O10 (9) (en la escuela) a un compañero mio, siempre lo agarran y lo botan pa' ya, y le pegan puños, yo voy y les digo: me dejan quieto a Franyer,

O11 (8) un día se agarraron **unos niños** de quinto, un día los vi cuando se agarraron a peliar por allá, **el coordinador vino y los llevo para allá,**

O13 (10) **(en la escuela)** un niño que le partió la mano a un compañero, donde yo estudiaba antes, **pues el niño peliando, el niño se enrabono y usted ha visto como le tuercen a uno el brazo, se lo torcio todo y se lo partió, yo estaba llamando a la profe**

O13 (10) un día se metió a robar un chamo con una pistola y yo le piye la pistola, en la otra escuela, y estábamos en la coordinación con un amigo, estábamos ahí como el director estaba rabon porque estábamos corriendo, entonces el chamo cuando ya ibanos a salir, el **chamo** saco la pistola del pantalón y hizo así y le metió tiros, y se robo una cadena de oro **del coordinador,**

A6 (10) niños de quinto pelean, se tiran cosas y se dan puños y patadas.

A8 (12) los niños se pegan, y los de quinto pelean.

A9 (9) los niños de tercero y de quinto a veces se agarran a peliar a veces allá en el pasillo **y uno** va y le coloca quejas y los profesores van y los regañan y siguen peliando **Mauricio** (quinto) y un niño de tercero se agarraron a peliar porque Mauricio le quita la **comida** a los de tercero y un señor el papá de una niña de tercero, le dijo: a ver Mauricio no **joda,** y se agarraron a peliar y Mauricio a decirle groserías al señor

A11 (8) los niños del profesor Darío, ahorita en el recreo estaban peliando, uno agarraba al otro **y el otro** le metía patadas, yo estaba comprando en la caseta, entonces yo me fui pal salón

O9 (9) **(en la escuela)** no se han partido un brazo, y luego llega el coordinador y se dejan asi

EN LOS MEDIOS

O10 (9) **en las** noticias, uno que taba sacando plata del banco y llego unos rateros y lo **jodieron, le robaron** la plata y ahí lo dejaron tirado ahí en el piso, casi lo mataron

A7 (9) yo que días escuche, que había un niño que cogió dos mil pesos y casi lo mata la mamá, en el barrio, y luego me contó mi papá, como él siempre va a la calle y ve las noticias; a veces hay peleas, allí donde una gente que le dicen los porrones, y agarran machetes y todo eso, y tienen que llamar a la policía. mi tío a veces el papá le pega a mi primo, porque está en la calle, que días casi lo mata porque agarro una manguera y le dio, y quedo desmayado tirado en el piso. mi primo tiro una piedra grandototota al cielo y le cayó en la cabeza al niño, quedo escalabrado, pero fue poquitico, le cogieron un puntico.

www.bdigital.ula.ve

Anexo E: Respuestas De La Ficha De Grupo Familiar

UNIVERSO: 27

1. Con quien viven l@s niñ@s:

FAMILIARES	INCIDENCIA	%
Ambos padres	11	41%
Padres y abuelos	7	26%
Abuelos, padres, tíos y sobrinos	3	11%
Solo el padre	3	11%
Abuelos	1	4%
Abuelos y tíos	1	4%
Un padre y un nuevo conyugue	1	3%
TOTAL:	27	100%

2. Estado civil de los padres:

ESTADO CIVIL	INCIDENCIA	%
Matrimonio Civil	3	11%
Matrimonio Religioso	2	8%
Unión Libre	14	52%
Separados	6	22%
No responden	2	7%
TOTAL:	27	100 %

3. OCUPACIÓN DE LOS PADRES

OCUPACIÓN MADRE	INCIDENCIA	%
Ama de casa	15	55.5%
Secretaria	1	3.7%
Manejadora	2	7.4%
Operaria de confección	1	3.7%
Limpiadora de calzado	1	3.7%
Mercaderista	1	3.7%
Madre comunitaria	1	3.7%
Zapatería	1	3.7%
No responden	4	14.9%
TOTAL:	27	100 %

OCUPACIÓN PADRE	INCIDENCIA	%
Independiente	1	3.7 %
Mesero	1	3.7%
Carpintero	1	3.7%
Pintor de muebles	1	3.7%
Gestor	1	3.7%
Comerciante	3	11%

Vendedor ambulante	3	11%
Conductor	3	11%
Bombero	1	3.7%
Pintor de suelas	1	3.7%
Celador	1	3.7%
Electricista	2	7.7%
Albañil	3	11%
Operario de gres	1	3.7%
No responden	4	15%
TOTAL:	27	100 %

4. Religión que se profesa en el hogar

RELIGIÓN	INCIDENCIA	%
Católica	18	66.6%
Cristiana	6	22.2%
No responden	3	11.2%
TOTAL:	27	100 %

5. EDAD DE LOS PADRES

EDAD PADRE	INCIDENCIA	%
31 a 40 años	10	37%
41 a 50 años	9	33%
50 o más años	4	15%
No responden	4	15%
TOTAL:	27	100 %

EDAD MADRE	INCIDENCIA	%
20 a 30 años	5	18%
31 a 40 años	11	41%
41 a 50 años	7	26%
No responden	4	15%
TOTAL:	27	100 %

6. Escolaridad de los padres

NIVEL DE ESCOLARIDAD DEL PADRE		INCIDENCIA	%
Primaria	1	1	4%
	2	2	7%
	3	1	4%
	4	1	4%
	5	8	29%
Secundaria	6	4	15%
	7	1	4%
	9	2	7%
	11	2	7%

Universitario	1	4%
No responde	4	15%
TOTAL:	27	100%

NIVEL DE ESCOLARIDAD DE LA MADRE		INCIDENCIA	%
Primaria	2	1	4%
	3	3	11%
	5	2	7%
Secundaria	6	4	15%
	7	2	7%
	9	3	11%
	11	6	22%
Universitario		1	4%
No sabe leer		1	4%
No responde		4	15%
TOTAL:		27	100%

7. Tipo de vivienda

VIVIENDA	INCIDENCIA	%
Arrendada	8	30%
Propia	8	30%
Familiar (Abuelos)	6	22%
Invasión	3	11%
No responde	2	7%
TOTAL:	27	100%

8. Servicios públicos con los que cuenta la vivienda

SERVICIOS PÚBLICOS	INCIDENCIA	%
(Todos) Agua, energía eléctrica, teléfono fijo, tv. cable e internet	1	4%
Agua, energía eléctrica, teléfono fijo, tv. cable	3	11%
Agua, energía eléctrica, teléfono fijo	1	4%
Agua, energía eléctrica, tv. cable	2	7%
Agua, energía eléctrica	16	59%
Energía eléctrica	1	4%
No responde	3	11%
TOTAL:	27	100%

9. Nivel de ingresos del hogar

NIVEL DE INGRESOS	INCIDENCIA	%
Menos de 1 salario mínimo legal vigente	15	56%
Igual a un salario mínimo legal vigente	5	18%
Más de un salario mínimo legal vigente	4	15%
No responde	3	11%
TOTAL:	27	100%