

¿Qué saben los niños de la violencia? Una aproximación a su representación

Carolina García Pino*

Universidad Francisco de Paula Santander

Recibido: 15 de marzo de 2013

Aceptado: 12 junio de 2013

What do children know about violence? An approach to its representation

Palabras clave:

Representaciones sociales,
Violencia, Actitud, Información,
Fuentes de información.

Key words:

Social representations,
Violence, Attitude, Information,
Sources of information.

Resumen

El complejo concepto de las representaciones sociales se emplea en este artículo como marco de referencia para comprender la forma en que los niños y las niñas de una escuela de bajos recursos económicos construyen la representación de violencia. Se tomó la escuela como escenario de encuentro y desarrollo de los niños y las niñas, pues, en este sitio, es posible observar su comportamiento en un grupo de iguales y conocer en qué otros espacios han experimentado formas de violencia. La investigación, que es de corte cualitativo, buscó acercarse a las formas de pensamiento infantil para identificar los principales elementos de su conocimiento y actitud frente a la violencia, así como rastrear sus principales fuentes de información.

Abstract

This paper focus on the complex concept of the social representations considered as reference in order to understand the way low income children in a school construct the representation of violence. The school was taken as stage of meeting and development for boys and girls, since in this place, it is possible to observe their behavior in a group with children like them and to find out about other spaces those children have experimented the violence. This qualitative research aims to approach the ways of childlike thought in order to identify the principal elements of their knowledge and attitude opposite to the violence, as well as to trace their principal sources of information.

Referencia de este artículo (APA): García Pino, C. (2013). ¿Qué saben los niños de la violencia? Una aproximación a su representación. En Revista *Educación y Humanismo*, 15(25), 116-129.

* Docente Universidad Francisco de Paula Santander. Estudiante de Maestría en Estudios Sociales y Culturales, Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela. Resultado de proyecto de investigación presentado como requisito de grado en la Maestría en Estudios Sociales y Culturales, Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.

Introducción

Es común afirmar que la sociedad es violenta o que en las escuelas, hogares y demás escenarios en que los niños habitan se presentan situaciones violentas, pero, ¿cómo delimitar lo que es violento y lo que no?, ¿cómo aprendemos esto?, y ¿quién lo ha establecido?

La teoría de las representaciones sociales tuvo un desarrollo particular a partir de los aportes realizados por Moscovici (1979), quien desde la perspectiva del constructivismo estableció que las representaciones, como cosmovisiones del mundo y recetas de actuación, son elaboradas a partir de una interacción entre la sociedad y el individuo, a través de un proceso de objetivación de la realidad. De modo que, según la información que le provee el entorno, el individuo construye y ancla la representación del objeto.

Desde esta mirada, es posible afirmar que la violencia, como representación, es una construcción social-individual, y que la sociedad y los individuos determinan todo aquello que es sabido y aceptado alrededor de ella.

Al buscar elementos que permitan comprender el fenómeno y rastrear su estudio en el mundo, se encontró que existen numerosos observatorios de violencia, y en especial de sus manifestaciones en la escuela.

En el caso colombiano, se puede referenciar el Observatorio de Infancia y Adolescencia de la Universidad Nacional, la Universidad de los An-

des, en colaboración con el Ministerio de Educación Nacional, y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico-IDEP. Y en lo que concierne al departamento de Norte de Santander, las experiencias investigativas al respecto son pocas o, incluso, inexistentes.

Las principales investigaciones internacionales sobre violencia han tomado como objeto a jóvenes en el entorno escolar. En el caso español y estadounidense, estas investigaciones han llevado al perfeccionamiento de fichas de identificación de roles en grupos, como el *Test Participant-Role Questionnaire* (Salmivalli et al., 1996) y el *Test Bull-s Test* (Cerezo, 2000), entre otros.

En Barranquilla, Hoyos et al. (2004) aplicaron el test *Scan-Bullying* (Almedia, Del Barrio, Márques, Gutiérrez & Van der Meulen, 2001) para reconocer los roles de cada sujeto al interior del grupo generador de violencia en la escuela, pero esta tendencia no es general en el caso colombiano. Los investigadores tienden más bien a combinar técnicas cualitativas y cuantitativas para registrar el fenómeno.

Oviedo Córdoba y Bonilla Baquero (2004) concluyeron que pocos trabajos tienen en cuenta la voz de los actores, por lo que abordaron la tarea de investigar las representaciones de violencia y conflicto de niños y niñas entre los 7 y 10 años de edad en el Huila.

Estos antecedentes indican que los niños

constituyen una de las poblaciones menos abordadas de los estudios cualitativos de la violencia, lo que plantea un interés particular, si se considera que en esta etapa se construyen las bases del desarrollo cognitivo y moral del individuo.

En este sentido, se planteó la necesidad de conocer cómo los niños y niñas de 8 a 12 años de una escuela pública, ubicada en un barrio de estratos dos de la ciudad de Cúcuta representaban la violencia en diversos espacios. En este caso, la escuela se tomó como lugar de encuentro y de convivencia con un grupo de iguales, pero se procuró conocer a través de sus experiencias todos los escenarios en que niños y niñas entraban en contacto con el problema.

En su desarrollo, se tuvieron en cuenta los aportes de Piaget (1981) para acercarse a los niños y niñas como sujetos de estudio, y los planteamientos de Moscovici (1979) respecto a los componentes de la representación social como proceso cognitivo y construcción social.

De las representaciones y la violencia

Con relación al desarrollo teórico de las representaciones sociales, es preciso insistir en que, aun cuando existen diversos autores que abordan esta temática, se han tomado aquí, de manera específica, los aportes de Moscovici (1979).

Esta manera de comprender el conocimiento implica que es adquirido en un proceso constante de interacción de significados a través del

lenguaje, los símbolos y de todo aquello que permite transmitir información y sentidos entre los sujetos.

Emler, Ohana y Dickinson (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 introducen formas de pensar y comprender, que son habituales en su sociedad (p. 70).

En este sentido, la representación de violencia opera como construcción social-individual y es adquirida a través de la interacción entre sujetos. Estas posturas han suscitado desencuentros entre los seguidores de la teoría, pues algunos consideran que ella desconoce los aportes de teorías psicológicas clásicas. A este respecto, Moscovici (1996) plantea una visión holística de los desarrollos en esta área de la ciencia, tomando a Durkheim y a Levy Bruhl como los referentes teóricos de Piaget y Vigotski, y halla en estos últimos las bases para el desarrollo de la teoría actual de las representaciones sociales.

El tema de la violencia como tal puede ser, quizás, más difícil de abordar que el de las representaciones. Aun cuando ha sido estudiado desde múltiples enfoques, no existe una definición universal del término, y aquí de nuevo deben considerarse las diferentes escuelas teóricas de la psicología.

Para Skinner (1969), la violencia tiene un origen natural (fines de supervivencia) y social (es aprendida por modelamiento de conducta). Fromm (1966) brinda más rangos de medición al caracterizarla como: lúdica, reactiva, reactiva por frustración, reactiva vengativa, compensadora y arcaica. Estas últimas acepciones del término se ajustan a manifestaciones que pueden observarse en la sociedad.

De manera general, es posible tomar la definición de Díaz-Aguado (1996), quien define la violencia como:

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.

Una visión más completa se puede encontrar en Sanmartín (2004), quien muestra una serie de investigaciones que encuentran sus orígenes en lo biológico y en lo social, incluso, más del 80 % de los resultados encontrados por este autor apuntan a aspectos sociales como principales generadores de violencia. Otra visión global es la de Torres (2007), para quien la violencia reactiva suele ser la más común.

Volviendo a los aportes de la psicología, Bandura y Rives (1975) evidencian que la mirada teórica influye en la forma en que se estudia y comprende el fenómeno. Así, se tienen las teorías del instinto, la frustración y el aprendizaje social.

Basado en esta última, Bandura y Walters (1974) no se arriesgan a definir lo que es normal o anormal con relación a la violencia, ya que estas definiciones están sujetas al contexto sociocultural específico. Estos autores presentan como ejemplo a los niños que son llevados al psicólogo porque sus padres ven en ellos conductas desviadas en extremos de agresión o timidez, pero que podrían ser juzgadas de forma distinta en otro contexto.

Con el ánimo de ser coherentes con la propuesta constructivista y cognitivista planteada en el concepto de representación, para abordar la representación de violencia en los niños, en esta investigación no se partirá de un concepto en particular, sino que se buscará construir su definición y tipología a partir del conocimiento que poseen los niños.

Método

Para conocer la representación de violencia en niños y niñas entre 8 y 12 años, que cursan cuarto grado de primaria de una escuela pública ubicada en un barrio de estrato dos de la ciudad de Cúcuta (Colombia), se siguió el método cualitativo y, en especial, la etnografía.

Además, los aportes de Piaget (1981) fueron claves para el desarrollo de dos entrevistas semi-estructuradas en las que se propusieron los elementos de la representación establecidos por Moscovici (1979).

Se contó con 27 niños y niñas entre 8 y 12 años, a quienes fue posible observar en el contexto escolar, así como entrevistar con el previo consentimiento de sus padres.

Finalmente, se aplicó un análisis categorial a la información recolectada, buscando identificar, en primera instancia, la información y la actitud de la representación de violencia, y, en segunda instancia, los segmentos en que esta se estructuraba en la mente de los niños.

Resultados

Para diferenciar, las respuestas de niños y niñas en nuestro trabajo, se ha asignado la letra **O** para designar los niños, y la letra **A**, para las niñas. Por ejemplo:

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

Ahora bien, siendo la representación una construcción individual y social, es necesario abordar en primer término los conocimientos que poseen los niños al respecto. Para ello se les preguntó qué era la violencia, de dónde viene, qué ejemplos podían dar de situaciones de violencia, dónde aprendieron esto, cómo actuarían al ser espectadores, cómo se resuelve, qué la justifica, entre otras. Todo ello permitió conocer la información contenida en la representación de violencia.

Un primer hallazgo permitió reconocer que 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 *et al.* (2007). Por otra parte, en este ítem no se presentaron diferencias en las respuestas dadas por niños y niñas.

Las acciones categorizadas como violencia fueron: matar, robar, pelear, golpear, abusar, obligar; verbos que indican que los niños 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. En la violencia verbal, los niños reconocen las groserías y gritos como actos de violencia. En sus respuestas, también aparece la violencia de género, entendida por ellos como el maltrato físico y verbal a las niñas y mujeres:

Me sabotean mucho, por ejemplo Carlos ahorita me estaba diciendo: ahí me trajo la manilla que tal, yo le dije: no Carlos

yo qué hago con dos, y me dijo: ah bueno entonces al descanso me las paga, eso es violencia, porque un niño ¿cómo le va a pegar a una mujer? (A3. 9 años).

Los niños también destacan que la violencia puede verse en las acciones que la representan y en las consecuencias que deja, como los moretones o las heridas. Estas consecuencias físicas fueron de particular importancia, ya que de ellas dependen sus consecuencias sociales, como el castigo o el rechazo:

Si nadie se entera ahí sí está bien, pero si me castigan ahí sí está mal por lo que hice (O4. 10 años).

Sobre este punto se insistió, pero la mayoría de los niños y niñas afirmaba que sus padres o algún adulto siempre terminaban por enterarse y allí vendrían las consecuencias de la violencia. En razón a esto, niños y niñas coinciden en afirmar que cuando se presentan situaciones violentas se debe buscar a la autoridad más cercana, para que sea quien ponga fin a la situación.

Una diferencia de género encontrada en la forma de resolver el conflicto, se encuentra en que las niñas manifestaron alejarse de la disputa por temor a salir heridas, mientras que los niños, además de llamar a un adulto, consideraban la posibilidad de entrar en la discusión si estaba en peligro un familiar, un amigo o una persona en condición vulnerable. Otra diferencia encontrada fue que algunas niñas señalaron la posibilidad

de hablar con los violentos para buscar la posibilidad de resolver el conflicto a través del diálogo.

En otro sentido, al pedir a niños y niñas que identificaran quiénes eran violentos, los niños no respondieron la pregunta, salvo uno de ellos, quien consideró que los adultos eran violentos porque *pegan durísimo, en cambio los niños a veces pegan pasito* (O4. 10 años). Esto lleva a concluir que para los varones los golpes entre niños son juegos habituales y que solo los golpes fuertes o *duros* implican una agresión real.

Las niñas por su parte, identificaron en niños y hombres a los principales actores de la violencia, seguidos de los adultos en general. A continuación, un resumen de sus respuestas al respecto:

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, entonces, como agresores al poseer fuerza y proferir ataques más contundentes. Niños y niñas perciben a las niñas como menos agresivas, o con menor fuerza, reforzando los roles socialmente establecidos sobre el comportamiento ideal de ellas:

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

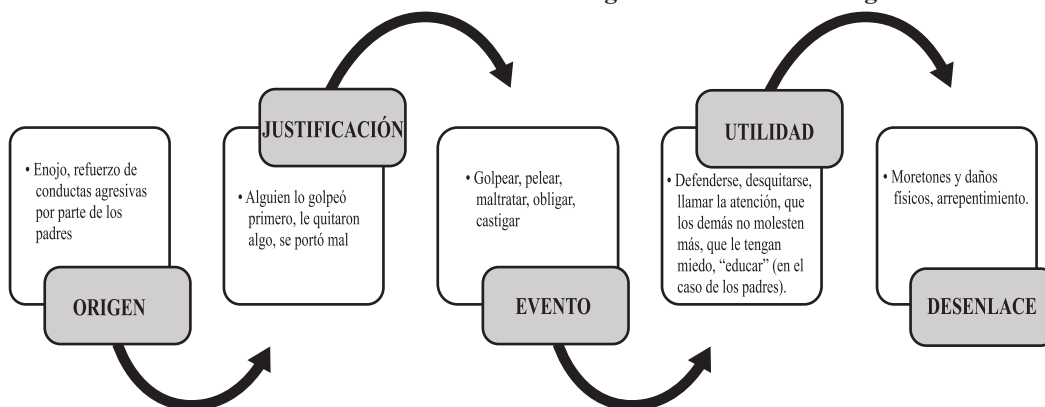
En estas contestaciones, se evidencia la respuesta ideal y aprendida de los niños y niñas, como buscar a los adultos y delimitar los roles masculino y femenino frente a los actos violentos. Al confrontarlos sobre su actitud ante dichos actos, los niños rechazaron todo hecho de violencia y sugirieron salidas negociadas por adultos. Debido a esta respuesta ideal, se les pidió que identificaran situaciones en las que realizar actos violentos estuviera permitido o fuera aceptable:

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 años).

Aquí, niños y niñas coincidieron en afirmar que cuando *alguien le pega a usted, usted también le pega*. Además, indicaron que cuando los hermanos menores se comportan mal, cuando hay familiares o amigos en peligro y cuando los hijos se comportan mal (ello implica no obedecer a los padres, decir groserías, no hacer tareas y tratar mal a los papás) es aceptable la violencia.

En los varones, es común que se inicien disputas cuando, en medio de los juegos, se percibe en un acto de otro la intención de lastimar. Por ejemplo, pueden jugar a golpearse, pero solo cuando uno de los involucrados considere que ha sido golpeado con más fuerza de la debida, se iniciará un conflicto.

Ilustración 1. Ciclo de la violencia con algunos elementos axiológicos



En este aspecto de actitud positiva o aceptación frente a la violencia, llama particularmente la atención el llamado *derecho* de los padres a ejercer la violencia con sus hijos. Al insistir sobre el tema, niños y niñas afirman que cuando no hacen sus deberes o se comportan mal, sus padres pueden golpearlos o castigarlos, ya que es *su derecho*, y este derecho se extiende a los hermanos mayores, abuelos y tíos.

Los niños resaltaron también que la violencia es útil para que los demás *no los vuelvan a molestar*, para ser populares y para que les tengan miedo.

Todo esto permitió establecer un ciclo de la violencia con algunos elementos axiológicos.

Por supuesto, la violencia tiene acepciones negativas. En este sentido, al preguntar a los niños y niñas sobre las situaciones en que la violencia no era aceptable, regresaron a las consecuencias y la posibilidad de un castigo como principal referencia para evitar los actos violentos.

Sus respuestas han sido divididas en segmentos, 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.* (Nótese en la anterior respuesta 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 actos que implican el castigo de los menores).

- **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.*
- **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.*
- *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 violenta: el castigo recibido por parte de la madre, los docentes o el coordinador.

En la concepción del yo, los niños y niñas tienen claro lo que no deben hacer. Aun cuando desconocen el porqué, han aprendido desde las prohibiciones establecidas por los adultos, cuá-

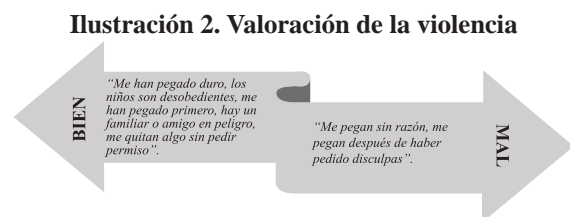
les son las conductas castigadas: decir groserías y pelear. Y estos son indicios de la formación de una concepción estereotipada del *ser niño o niña*.

Por otro lado, la religiosidad se presenta en niños y niñas como repetición de las enseñanzas bíblicas, y esto solo se dio en tres casos de niños(as) cuyas madres llevan 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, dientes rotos...* que son la evidencia de la acción violenta y, por tanto, seguramente conllevarán un castigo.

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

Un resumen de todo esto se puede apreciar en la Ilustración 2.



Discusiones y conclusiones

Los anteriores hallazgos permiten llegar a diversas conclusiones. En comparación, por ejemplo, con niños y niñas mayores de 12 años, los menores evidenciaron que desde temprana edad se presentan diferencias en los roles de niños y niñas en los actos de violencia. Aunque en los niños mayores de 12 años la violencia suele asumir roles más definidos y tener motivos e intenciones más claras para sus autores (Chaux, 2001; Albor & Villamil, 2012).

Respecto al proceso de razonamiento sobre la violencia ejercida por los mismos niños y niñas, todos concluyen en que siempre existirá un adulto que se entere. Este hallazgo refleja lo que Moscovici (1979) llama una *conclusión*, pues, en este razonamiento sobre la inevitable consecuencia de la acción de violencia está implícito el juicio sobre la misma y los argumentos que lo respaldan: 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 (negativa), la información, el juicio, y las causas y los efectos de la violencia.

Respecto a las formas de resolver un conflicto, los niños entre 8 y 12 años difieren en alto grado de los jóvenes. Para los menores, se debe *buscar a la figura de autoridad más cercana* para que sea ella quien imparta justicia. Así, el menor no concibe la posibilidad de resolver por sí mismo la confrontación y acude a un mayor, que la resolverá. Caurcel (2009) encontró, en

cambio, que los adolescentes acuden en primer lugar a sus amigos (60 %), y ponen a padres (36 %) y profesores (14 %) en segundo y tercer lugar, respectivamente.

Aparte de lo anterior, en niños y niñas existe otro tipo de respuesta más tímida o inhibida ante la situación de violencia: alejarse como un *mecanismo de protección y evitación*. Esto coincide con el estudio de Hoyos *et al.* (2004), quienes encontraron respuestas de adaptación y evitación física únicamente en los participantes de nivel socioeconómico bajo. Pero en el citado estudio, el mismo tipo de participante que evitaba la confrontación no consideraba la búsqueda de un adulto como estrategia de solución, hecho que en la presente investigación se mostró como principal.

Con relación al conflicto en sí, se encontró una marcada diferencia entre niñas y niños. Los niños consideran la posibilidad de entrar en una disputa cuando quien esté involucrado es un amigo, mientras que las niñas están dispuestas a separar a quienes discuten solo cuando se trata de niñas, ya que los niños dan golpes *fuertes*. Aquí se percibe un arquetipo del modelo social instituido para 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 el de la conservación del grupo primario: *la familia o los amigos*.

Solo las niñas propusieron que después de

la discusión debe haber un momento de reconciliación o, incluso, que la respuesta puede ser *decirle que deje de hacer eso*, es decir, que se conciben como *pacificadoras* en una situación de violencia. Goossens *et al.* (2006), Salmivalli *et al.* (1996), y Sutton y Smith (1999, citados en Lucas, Pulido & Solbes, 2011) encontraron en los roles de agresor, víctima, reforzador y asistente una diferencia de género, siendo los niños quienes ocupaban estos puestos en mayor porcentaje, mientras que las niñas se ubicaban más en el rol del defensor. Todo ello coincide con la presente investigación, al menos desde el discurso.

Cabe aquí, no obstante, una crítica a estas investigaciones, y es que al basarse solo en cuestionarios de rol, pueden propiciar un sesgo, dado que los actores pueden mostrar conductas con mayor aceptación social, por lo que es necesario contraponer este resultado con las situaciones observadas en la escuela.

Otro hallazgo apunta a la visión de los adultos como principales actores de la violencia, que coincide con Piedrahita, Martínez y Vinazco (2007), cuyos sujetos de estudio mostraron la violencia intrafamiliar como un comportamiento característico de los adultos.

Por demás, las diferencias de género se hicieron visibles en la construcción del otro. 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 eso los niños las ven como débiles, *pegan pasito*, mientras que ellos mismos tienen roles más activos en una confrontación física.

Es claro que elementos como lo que se debe aceptar y rechazar de la violencia, o lo que está bien o mal hacer si se es niño o niña, son socialmente establecidos y aprendidos. Esta idea se refleja en trabajos posteriores de Moscovici. En concreto, Emler, Ohana y Moscovici (1987) afirman 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, de los refuerzos o castigos que reciba el niño, él extraerá los valores a adoptar hacia el objeto representado.

En este aspecto, nuestros resultados concuerdan con Velarde (2008), quien encontró que entre los niños de bajo nivel económico había mayor tolerancia hacia la agresividad; así mismo Hoyos *et al.* (2004) encontraron 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 *bullying*. 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). En nuestro contexto hay más exposición a actos violentos y, en consecuencia, más tolerancia a

las distintas formas de maltrato (Palacios, 2000). También se observó que la manera en que los niños de la muestra perciben la naturaleza de la historia está relacionada con la experiencia que han tenido con respecto a relaciones negativas entre pares, lo cual se apoya en la idea de Delval (2000), para quien las representaciones se van haciendo más complejas y perfectas conforme se da la experiencia del sujeto (p. 159).

En este mismo orden de ideas, los niños y niñas justifican actos que en otros contextos o edades no deberían motivar golpes. Cerezo (2006) afirma al respecto que el agresor afianza su conducta antisocial, y esto conlleva a la exclusión social al asociarse con la pre-delinuencia. Refuerza esta última idea Olweus (1993), quien encontró que el 60 % de los alumnos entre 6° y 9° grado que declararon ser agresores, fueron arrestados al menos una vez a la edad de 24 años.

Cabe precisar que la actitud positiva o negativa frente a los actos violentos estuvo marcada por la etapa de desarrollo moral en que se encontraban los niños. Como se ve, el descubrimiento de la acción de violencia es lo que constituye la mala acción, no el hecho en sí. Niños y niñas evitan los actos de agresión para evitar la consecuente sanción:

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).

Acorde con lo anterior, se puede afirmar que en su mayoría los niños se encuentran en la primera etapa de desarrollo moral expuesta por Kohlberg (1967). Y según este autor, 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 dan dos estadios, y los niños y niñas de la presente investigación se encuentran en el Estadio 1, el de *Orientación al castigo y obediencia. Referencia egocéntrica al poder o prestigio superiores, o una tendencia a evitar problemas. Responsabilidad objetiva* (Kohlberg, 1967, p. 171, en: Kohlberg, 1992, p. 80). De esta manera, aun cuando existen rasgos de un posible avance, en sus relatos, los niños apelan al castigo y obediencia como principal razón para rechazar los actos de violencia. Cuando cometen un acto violento, los niños tienden a disminuir su importancia o mentir para evitar el castigo.

A manera de síntesis, en la Ilustración 2, 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, pero, al contrario de lo encontrado por Moscovici (1979) en la representación del psicoanálisis, dicha actitud desfavorable no indicó acciones determinadas; más bien sugirió la existencia de un doble contenido en la representación de violencia, ya que si bien en el lenguaje de los niños y niñas existen valores e implicaciones negativas, en la actitud hacia situaciones particu-

res se resquebraja la tendencia negativa y tanto niños como niñas tienen una actitud favorable hacia la violencia cuando la consideran algo *merecido*, como ocurre cuando un ser querido está en situación de peligro o al sentir amenazada su persona o sus pertenencias.

No se pretende desconocer aquí el valor social de la violencia, y su papel en la organización de la sociedad; sin embargo, es notorio que existe una aceptación generalizada de actitudes que serían rechazadas en otros contextos. Hay un consenso social que permite reproducir una representación de la violencia que es aceptada y justificada. Esto permite explicar las acciones asumidas ante la representación, y es dicha justificación la que debería transformarse si se desea cambiar la representación actual de violencia.

La diferencia final que muestra la Ilustración 2 permite reconocer la clasificación que niños y niñas han hecho una vez se ha *objetivado* la violencia. La *naturalización de la información* se expresa en las experiencias que les permitieron a los niños tomar la información, y la *clasificación* se hace asumiendo una postura hacia esta que puede ser negativa o positiva, de acuerdo con la clasificación de las causas de la acción violenta.

Así, el saber se torna útil en cuanto juzgar una acción, asumir una postura y prever su respuesta ante situaciones similares. Se trata de 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.

Referencias

- Albor, S. & Villamil, L. (2012). Una mirada a las prácticas pedagógicas de los docentes en colegios públicos de Barranquilla y Girón para intervenir los problemas de violencia escolar. *Educación y Humanismo*, 14(23), 195-215.
- Almeida, A., del Barrio, C., Marques, M., Gutiérrez, H. & Van der Meulen, K. (2001). *A script-cartoon narrative of bullying in children and adolescents*.
- Bandura, A. & Walters, R. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bandura, A. & RibesIñesta, E. (1975). *Modificación de conducta. Análisis de la agresión y la delincuencia*. México: Editorial Trillas.
- Caurcel, M. J. (2009). *Estudio evolutivo del maltrato entre iguales desde la percepción y el razonamiento socio-moral de los implicados*. Tesis doctoral, Universidad de Granada. Granada. Disponible en línea en: <http://hera.ugr.es/tesisugr/17821563.pdf>
- Cerezo, F. (2000). *Bull-S. Test de evaluación de la agresividad entre escolares*. Bizcaia: Grupo ALBO-COHS.
- Chaux, E. (2001). *Peer conflicts in a violent environment: strategies, emotions, reconciliations, and third parties in conflicts among Colombian children and early adolescents*. Cambridge, Estados Unidos: Universidad de Harvard. Disponible en: Biblioteca Luis Ángel Arango.
- 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.
- Emler, N., Ohana, J. & Dickinson, J. (2003). Las representaciones infantiles de las relaciones sociales. En Castorina, J. *Representaciones sociales, problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp. 65-90).
- Fromm, E. (1966). *El corazón del hombre*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hoyos, O., Aparicio, J., Heilbron, K. & Shammun, 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. En *Psicología desde el Caribe*, 14, 150-172. Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte.
- 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.
- Lucas, B., Pulido, R. & Solbes, I. (2011). El papel de los compañeros y su relación con el estatus sociométrico. En *Revista Psicothema*, 23(2), 245-251. España.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Editorial Huemul.
- Moscovici, S. (1996). La conciencia social y su historia. En Castorina, J. (2003), *Representaciones sociales, problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp. 91-110).

- Oviedo Córdoba, M. & Bonilla Baquero, C. (2004). *Representaciones sociales infantiles de convivencia y conflicto en el departamento del Huila*. Editorial Kinesis.
- Piaget, J. (1981). *La representación del mundo en el niño*. Quinta edición. Madrid: Ediciones Moratas.
- Piedrahita, L., Martínez, D. & Vinazco, E., (2007). Significado de la violencia en niños de 6 a 12 años de una institución educativa perteneciente al sector oficial. En *Universitas Psychologica* (pp. 581-587). Bogotá: Universidad Javeriana.
- Sanmartín, J. (Coord.). (2004). *El laberinto de la violencia. Causas, tipos y efectos*. 1ª edición. Centro Reina Sofía. Barcelona: Editorial Ariel.
- 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.
- Velarde H., O. (2008). Aplicación del modelo de la mediación al análisis de las representaciones infantiles, mediaciones sociales. *Revista de Ciencias Sociales y de la Comunicación*, (3), 267-298. ISSN electrónico: 1989-0494. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/mediars>