

Nociones de justicia: percepciones de la infancia. Del dicho al hecho*

Notions of justice: perceptions of childhood. From saying to doing

*Gustavo Adolfo Alarcón Sánchez***

*Solman Yamile Díaz Ossa****

*Luis Alejandro Martínez Rodríguez*****

Fecha de recepción: 4 de septiembre del 2019

Fecha de aprobación: 5 de diciembre del 2019

RESUMEN

La investigación presenta los resultados obtenidos durante el desarrollo del proyecto “Nociones sociales que sobre justicia construyen niños y niñas de colegios oficiales de la localidad de Kennedy en Bogotá D. C.”. Se pone de manifiesto las nociones sociales de justicia construidas por los niños de dichas instituciones para que los docentes puedan reflexionar en el diseño de alternativas de manejo del conflicto escolar. El referente metodológico es cualitativo, a

* Artículo de investigación científica y tecnológica producto del proyecto de la investigación “Nociones sociales que sobre justicia construyen niños y niñas de colegios oficiales de la localidad de Kennedy en Bogotá”, gestionado en la Fundación Universitaria los Libertadores (Bogotá, Colombia). Los integrantes del equipo de investigación forman parte de la línea de investigación institucional Evaluación, Aprendizaje y Docencia. Citar como Alarcón Sánchez, G. A., Díaz Ossa, S. Y. y Martínez Rodríguez, L. A. (2020). Nociones de justicia: percepciones de la infancia. Del dicho al hecho. *Via Inveniendi et Iudicandi*, 15(1), 41-70. doi: <https://doi.org/10.15332/19090528/5741>

** Investigador principal. Magíster en Educación, licenciado en Psicología y Pedagogía. Docente de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Fundación Universitaria Los Libertadores. Correo: gaalarcons@libertadores.edu.co. <https://orcid.org/0000-0001-7661-5202>

*** Investigadora interna. Magíster en Tecnologías de la Información aplicadas a la Educación, licenciada en Educación Especial. Docente de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Fundación Universitaria Los Libertadores. Correo: sydiazo@libertadores.edu.co <https://orcid.org/0000-0001-6442-3625>

**** Investigador externo. Magíster en Docencia, especialista en Informática y multimedia, sociólogo. Docente de la Facultad de Ciencias Humanas y sociales de la Fundación Universitaria Los Libertadores. Correo: lamartinezr@libertadores.edu.co <https://orcid.org/0000-0003-2901-3764>

partir del método interpretativo, que aporta una mirada desde las categorías trabajadas. Los análisis exponen que los participantes poseen un mundo ideal en el que la justicia debe ser el argumento que regule la aplicación de las normas buscando libertad, equidad e igualdad en todo sentido.

Palabras clave: justicia general, justicia social, representaciones sociales, conflicto y justicia, normas.

ABSTRACT

The research presents the results obtained during the development of the project “Social notions about justice built by boys and girls from official schools in the Kennedy district of Bogota.” It highlights the social notions of justice built by children in these institutions so that teachers can reflect on the design of alternatives to handle school conflict. The methodological reference is qualitative, based on the interpretative method, which provides a view from the categories studied. The analysis show that the participants have an ideal world in which justice should be the argument that regulates the application of the norms seeking freedom, equity, and equality in every sense.

Key words: general justice, social justice, social representations, conflict and justice, norms.

INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta los resultados obtenidos durante el desarrollo del proyecto “Nociones sociales que sobre justicia construyen niños y niñas de colegios oficiales de la localidad de Kennedy en Bogotá”. El objetivo que orientó la investigación consistió en establecer las nociones sociales de justicia construidas por niños de dichas instituciones para utilizarlas pedagógicamente en el diseño de alternativas de manejo del conflicto escolar.

Después de medio siglo en el que el país estuvo inmerso en un conflicto armado, en diciembre del 2016 se dio un paso clave con la firma del Acuerdo de Paz entre las FARC-EP y el Gobierno Nacional. Según el Acuerdo de paz (Gobierno Nacional, 2016),

[...] la terminación de la confrontación armada significará, en primer lugar, el fin del enorme sufrimiento que ha causado el conflicto. [...] En segundo lugar, el fin del conflicto supondrá la apertura de un nuevo capítulo de nuestra historia. Se trata de dar inicio a una fase de transición que contribuya a una mayor integración de nuestros territorios, una mayor inclusión social en especial a quienes han vivido al margen del desarrollo y han padecido el conflicto. (Presidencia de la República, 2017)

Logrados los acuerdos definitivos, en materia de justicia se establecieron los marcos jurídicos para la justicia transicional. Sobre este aspecto, Monterrosa y Castillo (2015) afirman:

La justicia transicional, es también llamada la justicia de transición a la paz y por lo tanto, para lograr dicha justicia, se tiene que tener claro que la Paz es el valor supremo. La justicia transicional es definida por varios organismos internacionales y coinciden en que es una etapa que se da en el marco del conflicto o en procesos de posconflicto y en esencial busca proteger los derechos de verdad, la justicia y la reparación integral. (Monterrosa Rico y Castilla Maussa, 2015, p. 40)

Dentro de este marco, desafortunadamente durante los últimos años se ha mostrado al mundo un país en el que la justicia pasó a ser un nicho de corrupción desde las

más altas esferas de su estructura, como la Corte Suprema de Justicia, según lo expone Gómez Forero (2017) del diario *El Espectador*: “La justicia en Colombia atraviesa sus días más oscuros por cuenta de lo que ya se conoce como el cartel de la toga”.

Sumado a esto, en materia de justicia subyace en el país otro problema en su aplicación y garantía. Sobre este aspecto, cotidianamente se evidencia, en noticias de diferente orden, cómo los delincuentes que son capturados por diferentes delitos son dejados en libertad o se les decreta casa por cárcel. En el imaginario social se entretuje la falta de garantías con relación a las víctimas y la noción de una justicia laxa en su ejecución, lo que genera incertidumbres sobre el papel que desempeñan los jueces en esta materia (Rodríguez, 2016).

Todo ello más otras eventualidades en las que ha caído la justicia en Colombia han motivado a este grupo de investigación a indagar las nociones de justicia que construyen niños de colegios oficiales de Bogotá, en particular en la localidad de Kennedy. Sobre este aspecto, los niños se forjan una representación del mundo y formulan preguntas que, como plantea (Turiel, 1989), son espontáneas y revelan su interés por algún dominio del conocimiento de la vida social. Gómez y Ramírez mencionan que si les devolviéramos estas preguntas y, con una actitud constructivista, nos diéramos en la tarea de indagar que piensan los niños sobre diversos tópicos de la sociedad, es muy posible que rápidamente nos demos cuenta de dos aspectos fundamentales de sus representaciones sociales, que la psicología cognitivo-social ha encontrado: por un lado, que el conocimiento social es fragmentario, heterogéneo y disarmónico, y por el otro el desfase entre la representación y la conducta, es decir, entre lo que el niño (que también ocurre con el adulto) piensa que se debe hacer (o incluso lo que cree que hace) y lo que efectivamente hace (Gómez Esteban, 2000).

En esta perspectiva, el tema de justicia es un objeto de investigación que reviste toda validez en términos de debate académico, debate político y aplicación al campo de la pedagogía y es como tema de coyuntura social frente a la equidad. La noción de justicia corresponde a un discurso que los adultos, los padres de familia, los cuidadores y los educadores, entre otros actores, les hemos construido intuyendo sus percepciones y sus necesidades. La investigación planteada es, por un lado, importante para el debate sobre esta materia en diferentes contextos —entre ellos, el

contexto educativo— y, por otro lado, nociones sociales de justicia en las infancias, de tal forma que este eje se convierta en un campo de investigación pedagógica en la formación de profesionales de la educación; es decir, abordarlo con estricto sentido pedagógico y social (Niño, 2016).

La relación de la educación con la noción de justicia alcanza otro matiz en el sentido de que, en ocasiones, se producen en la convivencia escolar tentaciones hacia el autoritarismo, a establecer ciertas relaciones de poder que generan problemas en las relaciones entre pares y entre profesores y estudiantes que merecen una alternativa en la cual la justicia cumpla un papel importante para solucionarlos. Lo que se prevé también es que la educación debe fortalecer la vida social y académica para que las personas cada vez sean más democráticas y tolerantes y apliquen el sentido justo a la solución de las diferencias que se puedan presentar.

El papel de la cultura y el contexto constituyen las fuentes y los escenarios a partir de los cuales se construyen las nociones sociales. En este sentido una investigación sobre el desarrollo de las nociones sociales en el niño debe trabajar no solo incorporando los saberes y prácticas interpretativas de la comunidad en que se mueven los sujetos, sino la caracterización de las formas de representación particulares. Si queremos una enseñanza de las ciencias sociales que parta de los cánones propios de la cultura, del conocimiento de las formas de representación social, una enseñanza que trascienda a formas diversas de comprensión del mundo social entonces se hace necesario caracterizar y explicar las propias nociones, preconceptos y teorías con las cuales el niño se representa su propio mundo y la sociedad. (Gómez y Ramírez, 2002)

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Trabajar un campo teórico como las nociones sociales sobre justicia develan un presupuesto especialmente cargado de subjetividad y requiere de un proceso que permita obtener la información que aportan los sujetos, en este caso, los niños de instituciones educativas del sector oficial ubicadas en contextos vulnerables de la capital del país. En ese sentido, desde el proyecto se vislumbra que el método

más apropiado es el cualitativo interpretativo, que se basa en un interés práctico y sustentado por las ciencias históricas hermenéuticas.

Los contextos, las formas de vida y los lenguajes hacen que los sujetos interioricen su propia realidad a partir de la vida cotidiana.

La vida cotidiana se mantiene porque se concreta en rutinas institucionalizadas y se reafirma continuamente en la interacción del individuo con otros individuos. La realidad se internaliza y permanece en la conciencia, mediante procesos sociales que son posibles gracias al manejo de diferentes niveles de conocimiento que informan sobre las acciones que emprenden los individuos (Bonilla Castro y Rodríguez Shek, 1997).

Esa realidad interiorizada se devuelve de manera subjetiva, y es ahí donde se pueden obtener las nociones sociales que se están buscando. Su comprensión se da *in situ* y su posterior interpretación relaciona el contexto en donde se ha obtenido. La estructura de este método es cíclica, lo que es fundamental para el desarrollo del proyecto, dado que permite profundizar y lograr mayor certeza en lo que se está investigando.

A partir del enfoque cualitativo y el método interpretativo, la tipología de investigación que se consideró más relevante y apropiada es la etnografía. Esta presenta tres aspectos: la historia de los contextos, las formas de vida y la cultura que caracteriza esos contextos y las formas de vida. Asumir esos tres aspectos, que Malinowsky aportó a la etnografía desde la antropología social, dota de sentido los datos aportados por los niños, lo que permite *in-vestigar*: seguir las huellas y los vestigios sobre el problema planteado. Además, parafraseando las palabras de Rosana Guber (2001), la etnografía posee dos elementos que le aportan al investigador en la observación del fenómeno: la indexicalidad y la reflexividad. Ambos son fundamentales en procesos etnográficos; el primero porque permite conocer la simbología que se manifiesta en los sujetos y el contexto y la segunda porque aporta tres dimensiones para el trabajo de campo. Estas son la postura intelectual de los investigadores y su pericia en el tema seleccionado, la posición analítica con la que se adentra en el campo social del fenómeno y la manera como se afronta la investigación en un segmento espaciotemporal. La reflexividad con esas tres dimensiones facilita el abordaje del trabajo de campo a partir de la aplicación de diferentes técnicas de investigación, con

preguntas orientadoras de la observación en contexto, de ocurrencia según Aracely de Tezanos para obtener los datos de los diferentes informantes (1998, p. 49).

Fases de desarrollo del proyecto

En el marco de desarrollo del proyecto y teniendo en cuenta la metodología de la investigación, se activaron las fases de ubicación contextual y preparatoria, trabajo de campo, análisis e interpretación de datos y categorización y elaboración de informe.

Las posibilidades de acercamiento a la población a la que se dirigió el proyecto tuvo una fase de instrumentalización de técnicas de investigación con el sentido de organizar el trabajo de campo. Se planeó la observación *in situ* luego de haber definido el territorio de actuación y las instituciones educativas de la localidad de Kennedy. Se aplicó una entrevista a un experto en conocimiento de la localidad y se diseñaron cinco talleres de intervención pedagógica con la población infantil, en los que sus narrativas, tanto orales como gráficas, permitieron obtener sus nociones de justicia; se realizaron además cuatro grupos focales.

Fase de ubicación contextual y preparatoria: el territorio

La investigación tuvo como escenario natural la localidad octava de Kennedy, una de las más grandes de la capital del país y, por ende, una de las más pobladas. Según datos de la Alcaldía, esta localidad está conformada por 438 barrios legalizados, con una distribución de doce unidades de planeamiento zonal: Kennedy Central, Timiza, Carvajal, Américas, Bavaria, Castilla, Tintal Norte, Calandaima, Corabastos, Gran Britalia, Patio Bonito y Las Margaritas (Alcaldía Mayor de Bogotá, s. f.).

Esta localidad se fundó en Bogotá en 1961, a propósito de la visita en ese año del presidente de los Estados Unidos de América, John F. Kennedy. Este lanzó, en compañía del presidente de Colombia, Alberto Lleras Camargo, el programa de vivienda de Techo, con el auspicio de la Alianza para el Progreso (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2012). Después del asesinato del presidente estadounidense en 1963, en su honor se denominó Ciudad Kennedy y se inició la autoconstrucción y un proyecto de urbanización. Paulatinamente fueron apareciendo Kennedy Central, Casa Blanca, Corabastos, las supermanzanas y otros lugares que caracterizan esta localidad.

Según la proyección que realizó la Secretaria Distrital de Planeación en el 2017, la población era de 1 208 980 habitantes. De esta población, el 8 % (92 809) son niños con edades entre los 5 y los 9 años y, dentro de este rango, 18 556 tienen 7 años, 18 500 tienen 8 años y 18 457, 9 años (Secretaria Distrital de Planeación, s. f.).

Las estadísticas recientes muestran que la localidad de Kennedy es una de las tres más peligrosas de toda la capital. Entre sus problemáticas más sentidas se encuentran los conflictos entre vecinos, principalmente en conjuntos cerrados, así como los hurtos, los homicidios y el microtráfico. Este último es un fenómeno muy complejo, como se advierte en el sector de El Amparo, donde se ha destacado la calle denominada El Cartuchito, en la que la inseguridad se ha manifestado sin ningún tipo de control. Pachón (2012) escribe:

La calle del cartuchito consta de dos calles largas unidas. Por allí circulan carros, pero en realidad no son muchos, algunos de ellos pasan por acá para entrar al barrio; otros para salir de él y algunos otros para comprar, pero no precisamente los artículos ofrecidos a la vista de todo el mundo, sino aquello que es el producto esencial de aquel mercado: la droga. (Pachón, 2012)

Entre los conflictos familiares en la localidad resalta la violencia intrafamiliar, que según Jorge Corci, citado por Cifuentes Poveda y Arango (2014) se refiere a las formas de abuso de poder presentes en el contexto de las relaciones familiares (p. 13), así como violencia sexual contra niños y adolescentes, violencia física —en la mayoría de los casos contra las mujeres—, violencia por negligencia contra personas en condición de discapacidad o contra personas mayores que requieren de atención especial, maltrato psicológico o violencia emocional y las violencias que se presentan en el sector educativo.

Desde el Plan de Desarrollo para la Localidad de Kennedy 2017-2020 se han fijado los objetivos y las estrategias. Precisamente en el capítulo, pilar 3, Construcción de Comunidad y Cultura Ciudadana, se plantea en el artículo 17 que

Para el plan local de desarrollo Kennedy mejor para todos “localidad ejemplo para todos” es de vital importancia consolidar a esta localidad como un espacio seguro y confiable para la comunidad, mediante la realización de programas y estrategias que permitan la sensibilización y construcción de una nueva cultura

ciudadana proactiva y propositiva que incorpore a las personas más vulnerables [...] incrementando así el sentido de pertenencia y preparando la ciudad para la paz. (Junta Administradora local de Kennedy, Acuerdo local n.º 003, 2016)

En el artículo 8 del plan se formula una propuesta desde la educación a través del Programa de Inclusión Educativa para la Equidad, que pretende reducir las brechas que afectan el ingreso y la permanencia en la educación preescolar, primaria, secundaria y media de los niños y adolescentes (Junta Administradora Local de Kennedy, 2016, p. 5).

En la misma materia educativa, el plan de desarrollo acorde con el diagnóstico realizado tiene en cuenta que, al ser una de las localidades con mayor población —por lo que tiene una gran demanda en cupos escolares—, la de Kennedy está comprometida con que las personas en edad escolar tengan acceso a una educación con calidad que propenda por aumentar los niveles de inclusión educativa (JAL de Kennedy, p. 32). Y más adelante, en el artículo 19, propone:

La seguridad y la convivencia ciudadana son fundamentales para el desarrollo de cualquier comunidad, y Kennedy no es la excepción, pues presenta alarmantes índices de inseguridad y problemáticas de convivencia, por lo que este programa está orientado a mejorar la seguridad y la convivencia en la ciudad a través de la prevención y el fortalecimiento de la solidaridad, respeto de los derechos humanos y la confianza de los habitantes, promoviendo la corresponsabilidad de los kennedyanos en la gestión de la seguridad y la convivencia. (Junta Administradora local de Kennedy, Acuerdo local n.º 003, 2016)

Así mismo, la formulación del plan ha pronosticado los posibles problemas que pueden ocasionarse en tono a la desmovilización y ha previsto unas acciones para sensibilizar a la población en asuntos de paz y reconciliación. Esto quiere decir que está intencionalmente enfocado en preparar a la comunidad para el posconflicto al crear la Mesa Local de Víctimas, donde el diálogo es el prevalente. Incluye, además, proyectos productivos y prevé un programa de paz y reconciliación a través de dos ejes: la pedagogía y la memoria (Junta Administradora local de Kennedy, Acuerdo local n.º 003, 2016)(JAL de Kennedy, 2016, p. 13).

Las instituciones educativas participantes

En este ámbito, se convino con los directivos de las instituciones educativas distritales Rodrigo de Triana, Manuel Zapata Olivella y La Amistad la realización de las actividades propuestas con los grados quinto, cuarto y segundo.

Las características de creación de las instituciones educativas en el contexto donde se desarrolla el proyecto son muy particulares, en consecuencia, con el creciente asentamiento de familias en el sector, que iban generando necesidades sociales en todo sentido, principalmente en educación.

El caso de la Institución Rodrigo de Triana no escapa a dicha circunstancia, en la que la creciente demanda educativa dejaba sin posibilidad de cupos a niños en edad escolar; por lo tanto, se fue generando el fenómeno de inconformismo social y protestas que se traducen en movilizaciones como método de presión a los gobernantes de turno para que les atiendan al derecho a la educación. Así, se crea el Comité Pro Educación en noviembre de 1991, elegido por 37 juntas de acción comunal y presidido por el señor Avelino Durán, quien a su vez tenía el mismo cargo en la junta del barrio Patio Bonito, segundo sector (Institución Educativa Rodrigo de Triana, 2016).

Creada la necesidad y el Comité Pro Educación, se inicia la planeación y la gestión para crear una institución educativa. Se logra así la donación de un terreno ante la Junta de Acción Comunal, y así mismo se piensa en un primer nombre Técnico Comunal Distrital, pero, por la conmemoración de los 500 años del descubrimiento de América, se decidió llamarlo Rodrigo de Triana. La Institución Rodrigo de Triana:

Inicia labores como segundo colegio de secundaria en el sector, ubicado provisionalmente en los salones comunales Tayrona, Tocarema y Patio Bonito, hacia febrero de 1992. Las escuelas distritales Campo Hermoso y Palmeras de básica primaria comenzaron a funcionar en 1983 y 1993, respectivamente. Estos tres centros educativos formarían años más tarde el actual. El colegio fue legalizado mediante el Acuerdo de Creación n.º 17 del 13 de octubre 1992, con modalidad técnica, por el honorable Concejo de Bogotá y esta fecha ha sido acogida institucionalmente como Día de la Identidad Rodriguista. Concluida la construcción de la planta física de la actual sede A, comenzó su funcionamiento a comienzos de marzo de 1995 (Institución Educativa Rodrigo de Triana, 2016).

En su crecimiento institucional, el colegio Rodrigo de Triana ha venido cualificando su gestión, tanto así, que hoy está enfocándose en la transversalidad del plan de estudios a través de los proyectos estratégicos de rotación y ambientes de aprendizaje, formación en valores para la convivencia, líderes ecológicos y competencias laborales generales y específicas. En el 2016 se cuenta con una población de 2955 estudiantes distribuidos en tres sedes y dos jornadas, atendidos por 96 docentes, 7 directivos docentes, 2 orientadoras, 6 administrativos y 10 empleados de servicios generales (Institución Educativa Rodrigo de Triana, 2016).

El colegio La Amistad se puede decir que, a diferencia de las crecientes demandas sociales educativas, su origen obedeció a la Alianza para el Progreso y el Programa de Hermandad. Así, en 1973 la Secretaría de Educación propuso que se llamara Colegio La Amistad Colombia-Florida; no obstante, se logró que se aceptara el nombre de Colegio Distrital La Amistad para que no quedara comprometido con ningún país extranjero y se resaltara así la importancia del valor que debe alentar a todos los miembros de esta comunidad a la vez que se promovía el valor de la amistad (Colegio Distrital la Amistad, 15 de abril del 2016).

En su devenir histórico, la Institución Educativa La Amistad amplió la educación de jóvenes y adultos “a las jornadas de la mañana y la tarde por iniciativa de los padres de familia. Rector y profesores con el beneplácito de la Secretaria de Educación, Cecilia de Pallini y la supresión de la palabra nocturno en el nombre del colegio, quedó bajo la dirección del mismo rector para las tres (3) jornadas ‘integradas’, cada una con 20 cursos” (Colegio Distrital La Amistad, 15 de abril del 2016). En 1977 cada jornada se independizó y sus rectores encargados fueron Víctor González (jornada mañana), Yolanda Orozco (jornada de la tarde) y Francisco Jiménez (jornada nocturna).

Las instituciones Manuel Zapata Olivella y Rodrigo de Triana están localizados en Patio Bonito, ubicada al occidente de Kennedy, con una superficie de 317 hectáreas. Esta limita al norte con el río Bogotá y la futura avenida de Los Muiscas (calle 38 sur); al oriente, con la futura avenida Tintal (carrera 102) y la futura avenida Manuel Cepeda Vargas; al sur, con la avenida Ciudad de Cali y al occidente, con la futura avenida Ciudad de Villavicencio (calle 43 sur) (Secretaría Distrital de Planeación, 2009).

Fase del trabajo de campo

Se planearon cinco talleres; uno de ellos, denominado rompehielos, desarrolló un juego de roles a través del cual, con un ejercicio de improvisación, los niños participantes expresarían las normas de convivencia si ellos fueran presidente de la República, rector o rectora de un colegio o padre o madre de familia. Otro taller fue de cartografía social cuyo objetivo les permitió establecer su lugar de habitación, situaciones en que se hubieran presentado acciones justas e injustas y la manera como ellos las solucionarían. Para percibir aspectos relacionados con la escuela, se aplicó un tercer taller cuyo objetivo se centró en conocer la percepción que tienen los niños sobre el conflicto escolar y la manera como la institución aplica las normas del manual de convivencia y sus respectivos comités. A escala familiar, se diseñó un cuarto taller con el fin de detectar la composición de la familia, la autoridad y el establecimiento de normas. Finalmente, se trabajó con los niños participantes un quinto taller de notiescolar, a través del cual se pretendió conocer si las noticias y su desenlace eran en su percepción justas o injustas. Concluidas estas actividades, se organizaron grupos focales para profundizar más sobre las nociones que se construyen sobre justicia.

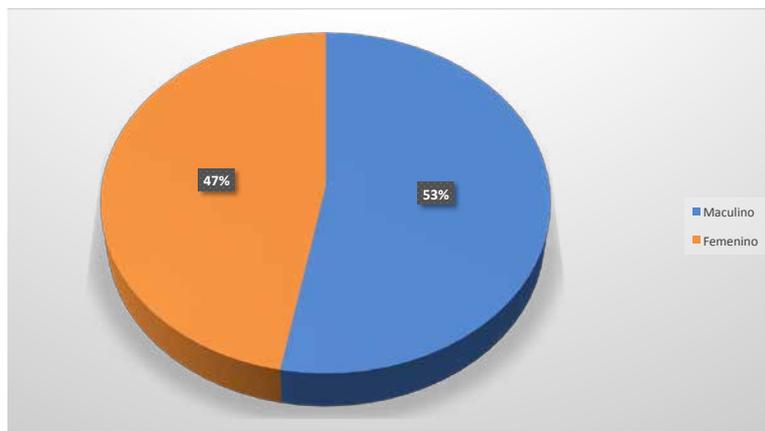
Desarrollo de actividades

Caracterización de la población participante

La población participante en total fue de 170 estudiantes de los grados quinto, cuarto y segundo de primaria; sus edades oscilan entre los 8 y 11 años dependiendo del grado en el que se encuentran. En ese sentido, se presentan a continuación datos relacionados con el género y la procedencia.

Los datos del gráfico 1 muestran una participación relativamente proporcional por género, ya que la diferencia porcentual está en un 0,6%. Dicho índice de participación permite a la investigación obtener unos resultados proporcionalmente diferenciados en cuanto a las nociones que se construyen sobre justicia.

Gráfico 1. Género de los participantes del proyecto



Fuente: taller rompehielos.

Taller rompehielos

En el desarrollo de la actividad que se denominó rompehielos, los estudiantes asumieron los roles de presidente de la República, ministros, gobernadores o alcaldes para percibir qué normas implementarían para el Estado, así como los de rector, coordinadores o docentes, en relación con las normas de convivencia escolar, o el rol de papá o mamá sobre las normas de la familia.

Los niños de los grados cuarto y quinto que asumieron los roles de presidente, ministros, gobernadores o alcaldes relacionaron las normas con la asignación de recursos económicos a los colegios y hospitales y explicaron que es injusto que el gobierno no les aporte dinero para el buen funcionamiento. Los estudiantes de grado segundo se refirieron a normas que tienen que ver con el medio ambiente y la ecología; sobre este aspecto, en su función establecerían que no se debe botar basuras a la calle. Otro aspecto que destacan en este rol es que, sin importar el grado de escolaridad, consideran justo terminar con el conflicto armado y asumir una convivencia sana y en paz.

En materia de seguridad social, los gobernantes impondrían normas para que el consumo de drogas “no se promueva” y que no haya violadores. Sobre este aspecto

consideran injusto que no se aplique la ley y se permita continuar con esas acciones que van contra la sana convivencia.

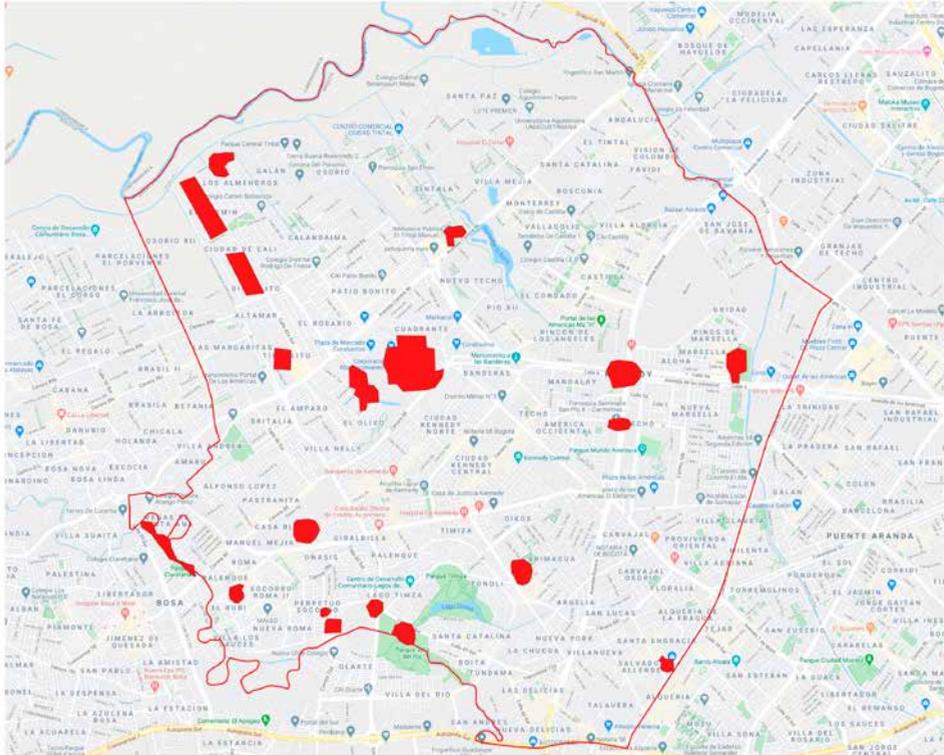
Respecto de los roles de las instituciones educativas (rectores, coordinadores y profesores), los niños de segundo grado, al ser los más pequeños en edad y debido a su comportamiento en el salón de clase cuando juegan y tiran los refrigerios para ofender a sus compañeros, establecerían normas que terminarían con ese tipo de comportamientos para lograr el respeto en el aula de clase. Los demás niños de cuarto y quinto grado implementarían normas para mejorar la puntualidad de los docentes, la disciplina, prohibir la utilización del *piercing* para evitar los conflictos, no comer en los salones, evitar el matoneo escolar, mejorar el respeto y la convivencia y promover claridad sobre las normas del manual de convivencia.

Finalmente, en el rol como padre o madre de familia, los niños orientan las normas hacia la convivencia. Esto se argumenta desde una percepción de respeto, colaboración y obediencia de los menores hacia los adultos y del cumplimiento de las actividades que se les asignen (limpieza, tareas, mandados), considerando que las normas de convivencia son justas; no obstante, para ellos es injusta la violencia en la familia, principalmente cuando padre y madre se golpean. De manera muy particular, un grupo de niños cree que el papá, como jefe de familia, debe controlar los videojuegos estableciendo horas y días para ejercer ese tipo de actividades.

Taller de cartografía social

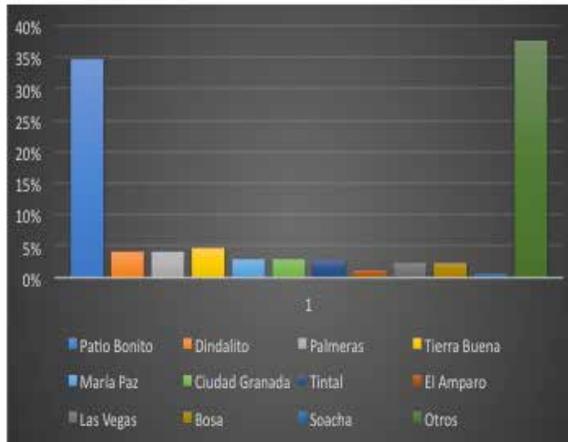
De acuerdo con los datos obtenidos en el taller de cartografía social, desde los colegios se tiene un radio de influencia importante, como se observa en la demarcación elaborada en el mapa.

Figura 1. Mapa de influencia en la localidad de Kennedy



Fuente: base cartográfica de Google.

Los estudiantes de los grados ya señalados cohabitan con sus familias en un buen número de barrios de la localidad, excepto cinco estudiantes que se desplazan desde Soacha (Cundinamarca) y la localidad de Bosa. En el mapa expuesto en la figura 2 se destacan con puntos rojos los lugares con mayor índice de inseguridad y vulnerabilidad.

Gráfico 2. Lugar de habitación

Fuente: taller de cartografía social.

Los barrios de mayor asentamiento de las familias de los niños son Patio Bonito, Tierra Buena, Dindalito, Palmeras y María Paz; los de menor asentamiento corresponden a los barrios Margaritas, Bellavista, Kennedy Central, Santa Mónica, Roma y Mandalay, entre otros (véase el gráfico 2). La información obtenida es clave en el sentido de que, al relacionar los datos del mapa y los de habitación la zona, se obtiene una de las más inseguras y vulnerables de la localidad.

La actividad con los estudiantes permitió conocer por parte de ellos los diferentes conflictos que se presentan en los barrios de la localidad; en ese sentido, los más frecuentes son peleas por intolerancia en la convivencia o por uso de sustancias alcohólicas o psicoactivas; violencia intrafamiliar, incluso con agresiones físicas y utilización de armas que implican procesos de hospitalización e intervención de autoridades, y violencia social a partir de atracos y hurto a personas e inmuebles. La solución que los niños conciben en su imaginario es que se ubiquen cámaras de seguridad en las cuadras, que haya intervención de la policía para encarcelar a los delincuentes y utilizar el dialogo.

Taller de manual de convivencia

La actividad sobre el manual de convivencia mostró resultados interesantes en el sentido de que se nota, por parte de los estudiantes, una apropiación de lo que este significa y representa para la convivencia y la resolución de los conflictos escolares. Las nociones que expresaron los niños es que se trata de un libro con normas para cumplir, si bien entre las nociones más representativas sobre él se destaca que no puede ser solo un compendio de normas que se aplican en forma autoritaria, sino que es un instrumento de carácter formativo a través del cual los alumnos desarrollan su capacidad de participación democrática.

En algunos casos, lo elevan a la categoría de una norma que es formativa, mejora el clima escolar y contiene los deberes de la comunidad educativa. Sobre los deberes, manifiestan que no solo hay que conocerlos, sino cumplir las normas para convivir en un ambiente amable y con derechos, para que haya participación democrática que dé la posibilidad de elegir a los representantes o de ser elegido, así como portar el uniforme y mantener el orden y la disciplina en la institución y fuera de ella.

Como compendio de normas, el manual de convivencia les permite a los niños aplicarlas de manera justa para resolver conflictos; por ejemplo, la conciliación entre estudiantes que han tenido una discrepancia ante el personero y un profesor, quienes median en el diálogo y los acuerdos con el fin de resolver la situación.

La autoridad, para los estudiantes participantes, representa un imaginario de jerarquía desde el poder en la toma de decisiones. El rector o la rectora representan esa autoridad y le sigue la coordinación porque es la que autoriza o niega el desarrollo de actividades. La imagen de los vigilantes es la de una figura de autoridad porque permite la entrada o salida al colegio y, además, porque portan un arma, que es representación de poder.

Taller sobre normas en la familia

La organización familiar de los niños participantes es muy diversa, pues se observan varios tipos de configuración familiar. En la gran mayoría se conserva la familia nuclear compuesta por padre, madre e hijos; hay familias recompuestas a partir de padrastró

o madrastra, hermanos y hermanastros, tipo de familia que surge como consecuencia de separaciones de padres o madres. Se identifica también la familia monoparental: algunos niños que viven con su papá o su mamá y que, en otros casos, pertenecen a una familia extensa compuesta por abuelos, papá, mamá, tíos, tías u otros.

Desde estas tipologías familiares, se establecen algunas normas de convivencia relacionadas con actividades domésticas, ejecución de deberes escolares y normas de comportamiento, como evidenciar agradecimiento, mostrar respeto por los miembros de la familia y obedecer.

Taller de notiescolar

El taller permitió conocer las percepciones que los niños elaboran sobre lo que es justo y lo injusto. Su desarrollo tuvo como material diferentes periódicos con diversos tipos de noticias. Los niños leyeron los artículos y seleccionaron varios para discutir con sus compañeros si lo presentado en el artículo era justo o injusto argumentado su respuesta.

Los resultados más relevantes se pueden organizar en tres ejes: noticias sobre política, derechos humanos y seguridad. Con respecto a lo político, en relación con la desmovilización de militantes de la guerrilla y la posibilidad de que se integren a la sociedad y estudien, los niños la consideran justa porque merecen salir adelante y estar con sus familias. Sobre el caso de Santiago Uribe y su presunta participación en grupos paramilitares, así como sobre las explicaciones que su hermano, el expresidente Álvaro Uribe, argumenta para sostener que es inocente lo perciben como injusto, debido a la riqueza que ha acumulado quitando a otros sus pertenencias. La figura del presidente Nicolás Maduro y lo que está sucediendo en Venezuela es injusta, y argumentan que nunca lo debieron haber nombrado presidente.

En cuanto a las noticias sobre derechos humanos, tomaron noticias de los sucesos en Venezuela argumentando que es injusto que se tenga que luchar para conseguir comida; de igual modo, la amenaza militar de Trump a Nicolás Maduro porque no es justa la matanza que puede haber en ese país; la responsabilidad que se les atribuyen a miembros de la guerrilla por 12 muertos la consideran justa, dado que se les debe aplicar la justicia.

El aspecto de la seguridad tuvo relación con la preparación de la visita del papa Francisco a Colombia y la inversión que se hizo con ese propósito. Este último componente de la noticia presentó controversia entre estudiantes y polarizó las percepciones sobre si la inversión era justa o injusta. Los que consideraron que es justa respaldan sus argumentos en que la visita del pontífice ayuda a la seguridad y a la paz y los que la consideraron injusta, argumentan que la inversión realizada se podría haber hecho en más colegios, alimentación y programas para los pobres.

Grupos focales

Se organizaron grupos focales con participación de niños. Se les preguntó sobre los conflictos que se presentan en el colegio, a lo que respondieron que los más frecuentes son las peleas y las agresiones físicas, pues se golpean con piedras. En sus palabras, la forma como se solucionan esos conflictos es dialogando y pidiendo disculpas. Se reconoce que las profesoras, los amigos y el coordinador ayudan a solucionar los problemas.

A la pregunta sobre la utilidad de las normas que tiene el colegio, se responde que son para cumplirlas y respetarlas y para hacer bien las cosas y no hacerlas al revés. Se considera la norma como un deber para alcanzar la paz. La autoridad en el colegio la conforman la coordinadora y la rectora y, en la ciudad, la autoridad la representan la policía, el presidente y el alcalde. La autoridad en Colombia no se cumple: los policías solo piensan en plata y dejan libres a los infractores de la norma; además, abusan de su autoridad y golpean a las personas.

La definición sobre la norma es que es la máxima regla y que contiene los deberes y los derechos, como la Constitución Política de Colombia; sin embargo, los niños plantean que en este país las normas de la Constitución no se cumplen porque el presidente no colabora. Dan como ejemplo la situación que viven los niños en La Guajira, que mueren por desnutrición, y que el presidente debería ayudar aportando comida a esas familias.

Con respecto a la justicia en el colegio, un grupo de niños considera que no la hay porque no se respeta a los otros. Los profesores son justos porque les enseñan diferentes materias y a respetar. En la familia consideran que los padres son justos

cuando los castigan por algo que han hecho mal. Consideran injusto que haya niños que no tengan qué comer porque pelean por la comida o se mueren de hambre. Es justo que a esos niños se les cuide y se les dé comida. Algunos niños manifiestan que la justicia se da cuando las normas se cumplen y se encarcela a esas personas que le hacen daño a nuestra comunidad, pero desafortunadamente las dejan libres, y eso es injusto. Los niños perciben que en Colombia la justicia no se cumple porque cuando llegó el papa Francisco dejaron libres a muchos delincuentes. Para que haya justicia, se necesita una buena policía, un buen ejército y un buen presidente; se requiere de más seguridad.

Los docentes que participaron en las actividades expresaron que la justicia se refiere a la equidad entre dos o más partes que aceptan lo pactado y tratan de ponerse en el lugar del otro. Con respecto a lo que es justo e injusto, dicen que lo justo es ser equitativo y apuntar al bien común y que lo injusto es incumplir los acuerdos y atropellar los derechos de los demás.

Fase analítica y de interpretación

Las nociones sociales son parte del sustento teórico del proyecto; por esa razón, es clave mostrar su recorrido en la historia. El desarrollo teórico de este concepto parte de las representaciones sociales, que en su historia han pasado por planteamientos como los de Durkheim (1982), quien acuñó el concepto de representaciones colectivas por la coerción que ejerce el medio en los individuos. Wundt, siguiendo a Durkheim, indicó que lo colectivo no se puede reducir a lo individual porque la conciencia colectiva puede ser visualizada a través de los mitos, la religión, las creencias y los aspectos culturales colectivos.

El medio, sin lugar a duda, sigue produciendo una coerción en los sujetos, pero la dinámica de la sociedad ha cambiado debido a distintos factores. Hoy, las interpretaciones y comprensiones de lo social igualmente se han transformado para bien de los debates y discursos. En relación con eso, en palabras de Berger y Luckmann, “la realidad de la vida cotidiana se presenta además como un mundo intersubjetivo, un mundo que se comparte con otros”, y esa intersubjetividad “establece una señalada diferencia entre la vida cotidiana y otras realidades de las que se tiene conciencia”

(Berger y Luckmann, 2003). Los niños sujetos de la investigación viven una realidad, viven una cotidianidad y permean un sinnúmero de relaciones intersubjetivas que, a su vez, les permite construir sus propias realidades y representaciones en las que las creencias, los valores y las maneras como se comprende e interpreta ese mundo —esa cotidianidad— les provee la oportunidad de construir nociones y conceptos y, por supuesto, un conocimiento social.

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

Hallamos en la definición de Moscovici un elemento que, aunque se puede contemplar en las discusiones anteriores, no es lo suficientemente explícito: lo cognitivo. En esa relación de intercambios en los que se liberan los poderes de la imaginación, la parte cognitiva cumple un papel fundamental, en el sentido en que de ella dependen los imaginarios de los sujetos y la manera como estos los exteriorizan en el mundo físico. De otro lado, las representaciones sociales se entienden como “enunciados verbales, imágenes, o cualesquiera otras formulaciones sintéticas de sentido descriptibles y diferenciables, producidas por actores sociales como formas de percepción y simbolización de aspectos clave de la experiencia social” (Gutiérrez Briceño, 2001, p. 10).

Hasta ahora, se ha intentado referenciar desde las representaciones sociales cómo se adquiere el conocimiento social. Berger y Luckmann, en su disertación teórica desde la sociología, muestran cómo el campo de las interrelaciones sociales permite la percepción subjetiva de la realidad; para ello, los procesos de socialización primaria y secundaria se constituyen en parte fundamental para el desarrollo de dicho conocimiento. En la socialización primaria, la relación que construyen los niños tiene una alta injerencia de la familia y de cada uno de sus miembros. Atributos como el afecto y las motivaciones son los detonantes para que este tipo de socialización se produzca como debe ser en la dotación de las bases de los valores, las creencias y las formas de internalizar los submundos de la realidad social. En esa lógica, la

interpretación y representación de los objetos, personas y hechos sociales quedan subordinados a la nomenclatura que el sujeto ha internalizado en su socialización primaria y secundaria: nomenclatura que es de carácter afectivo, semiológico, ético, estético y en general todas las manifestaciones humanas que podemos aglutinar en la denominada dimensión simbólica (Gómez, 1998, p. 52).

Es sabido que estos procesos le permiten al niño prepararse para asumir el mundo, para allanar el camino de la vida social, pero que nunca se parte de cero, como se creía antes, sino que hoy el niño es un sujeto con ideas previas (Carretero, 1997). Además, es un sujeto que, en el desarrollo de su conocimiento social, posee imaginarios (Moscovici, 1979; Jodelet, 1984), pero también es un sujeto que, en principio, aprende del mundo de los otros para formar las bases de su propio mundo. Es ahí, en ese proceso de internalización, donde se van formando las nociones que luego son exteriorizadas mediante el proceso de externalización en la socialización secundaria.

En un principio los niños solo descifran los atributos más externos (de los objetos propios del conocimiento social). Prestan atención a la apariencia de la gente y a su conducta visible pero, inicialmente hacen poco uso de esos datos y de otros semejantes con el fin de realizar inferencias sobre los procesos psicosociales que subyacen a aquella (Bacaicoa Ganuza, 2000).

Según este mismo autor, el niño va realizando la construcción del mundo [...] a través de una serie de pasos que parece que tienen que ver más con su edad (en definitiva, más con su desarrollo psicológico) que, con otros factores del ambiente, como pueda ser la clase social o la cultura. La influencia de esos factores resulta limitada, e incluso una experiencia personal directa en algunos de los problemas que se consideran, solo que pueda producir una comprensión un poco más temprana de algún aspecto, pero sin que existan mejoras muy sustanciales. Esto no quiere decir que el ambiente no tenga influencia, la tiene, pero en estrecha y compleja interacción con el nivel de desarrollo del sujeto, que sin duda es a su vez producto, entre otras cosas del ambiente (Bacaicoa Ganuza, 2000).

La vida cotidiana de los niños de la investigación se desenvuelve en un contexto que, como se ha descrito, es vulnerable en todo sentido a causa de los altos índices de inseguridad y violencia intrafamiliar y de la influencia del denominado Cartuchito.

Desde ese punto de referencia, la construcción de su mundo se posiciona en que la justicia es la mayor aspiración; solo basta con que en Colombia se cumplan las normas de la Constitución Política y con que el presidente apoye la aplicación de justicia para que no haya niños que mueran de hambre, los delincuentes estén en la cárcel y se invierta en educación a la vez que se garantizan los derechos de las personas.

En la noción que elaboran, ven como ideal que los conflictos se solucionen con justicia a través del diálogo y no por la violencia, que se propicie desde el conocimiento de las normas un ambiente justo y amable para la convivencia, que en las escuelas haya un mejor clima escolar entre estudiantes, docentes y familias; un mundo justo en el que no haya violadores ni promoción del consumo de drogas y una sociedad en la que incluso los desmovilizados puedan educarse. En ese sentido, la interpretación y el análisis que puede hacerse sobre esas nociones estarán dentro del marco de la concepción de una justicia general, una justicia social, una justicia basada en las normas y los derechos (Guarín, 2015).

Conflicto y justicia

La noción que elaboran los niños participantes del proyecto sobre el conflicto es que este surge cuando se presentan las peleas, las agresiones y el irrespeto; no obstante, sin señalar una mayor diferencia entre los tipos de conflicto, también lo atribuyen a los atracos, al hurto, a la inseguridad que se vivencia en todo contexto o lugar; lo que sí es claro es que en el conflicto participan dos o más personas. Sobre este concepto, Suares, citado por Fuquen (2003), afirma que el conflicto se construye en forma recíproca entre dos o más partes que pueden ser personas, grupos grandes o pequeños, en cualquier combinación; en esta situación predominan interacciones antagónicas sobre las interacciones cooperativas, llegando en algunas ocasiones a la agresión mutua, donde quienes intervienen lo hacen como seres totales con sus acciones, pensamientos, afectos y discursos. Suares identifica, de esta manera, la conducta y el afecto como elementos esenciales del conflicto (Fuquen Alvarado, 2003, p. 26).

El conflicto es una acción propia de las actividades humanas; pueden surgir discrepancias, controversia, posiciones encontradas y puede ser visto de manera negativa o positiva; eso depende de la mediación que se haga sobre él. La primera se

puede asumir desde una posición poco equitativa, tomando partido sobre una de las partes e intentando sobrepasar y acabar con la contraparte. La segunda, la positiva, es comprender el conflicto como una oportunidad de aprendizaje, de equidad y de lograr un acuerdo justo para las dos partes; eso depende de la mediación que se emplee para resolverlo.

Los niños elaboraron una noción sobre el proceso de paz entre el gobierno y la guerrilla y consideraron justa la reincorporación de los desmovilizados a la vida social. Este aspecto es una forma positiva de resolverlo a través de los acuerdos logrados; sin embargo, López (2008) dice que la paz no significa la ausencia total de cualquier conflicto. Significa la ausencia de violencia en todas sus formas y el desarrollo del conflicto en una forma constructiva. Por lo tanto, la paz existe donde las personas interactúan en forma no violenta y gestionan sus conflictos positivamente poniendo especial atención a las necesidades e intereses legítimos de todas las partes involucradas sean estas individuales y colectivas (López, 2008, p. 18).

En otra perspectiva, también está presente en el imaginario de los niños que los conflictos sociales no se resuelven con justicia. Sobre esto, “esa incapacidad de la justicia para resolver los conflictos cotidianos no solo le resta credibilidad, sino que alimenta la violencia especialmente en los sectores populares” (Uprimny, 1993, p. 75).

Justicia general

Al analizar los resultados, se observa cómo los niños participantes en el proyecto elaboran nociones que están muy cercanas al bien común como uno de los principios de justicia. Ello se evidencia cuando plantean la convivencia en paz, la igualdad de oportunidades para los niños que están en un nivel de pobreza absoluto y en estado de desnutrición, como por ejemplo los de La Guajira.

En ese sentido, la literatura jurídica plantea que cuando se hace referencia al bien común, se alude entonces a la justicia general. “La noción de justicia general es definida por Aristóteles como una virtud que busca el bien ajeno y es considerada como la más perfecta de las virtudes morales” (Contreras, 2012, p. 64). Lograr el bien común en la percepción de los niños es ser justo; es decir, concluye Aristóteles que todos “entienden llamar justicia aquel hábito que dispone a los hombres a hacer

cosas justas y por el cual obran justamente y quieren lo justo” o, lo que es lo mismo, al principio de las obras justas y buenas, “aquél hábito por el cual en el hombre se causan: primero, una inclinación hacia los actos de justicia, según la cual decimos que el hombre es ejecutor de lo justo; segundo, la operación justa; y tercero, que el hombre quiera obrar lo justo” (Contreras, 2012, p. 65).

El concepto de justicia general lo asume santo Tomás y lo denomina justicia legal; y esta justicia confiere a los miembros de la comunidad derechos y deberes. Los resultados mostraron también cómo las poblaciones y las comunidades poseen unos derechos que el Estado debe garantizar en cabeza del presidente y los deberes que son asumidos por los miembros de la comunidad para lograr el bien común y el cumplimiento de las normas; esto es una especie de justicia distributiva que regula las relaciones entre individuos y Estado.

Justicia social

La justicia social implica una estructura organizada en la que los deberes y los derechos son factor clave para la distribución que regule el bien común; sin embargo, en los resultados que se obtuvieron durante el desarrollo del proyecto, los niños reclaman a la justicia su aplicación y una especie de castigo para los que infringen las normas y, por supuesto, el orden desde ese punto de vista. La idea de justicia como principio rector de la vida social es siempre un tema de debate, en sus contenidos y en su práctica concreta. En la justicia sancionadora, el debate más básico es y ha sido el tema del castigo como sistema de reprobación de una conducta (Garzón, 2004, p. 77).

A partir de Rawls, se considera que la estructura básica de la sociedad debe estar construida desde la justicia social; especialmente sobre el modo en que las instituciones distribuyen los deberes y los derechos y la forma como se reconocen y se encuentran los sujetos sociales para no crear desigualdades entre las personas; dichas instituciones son, en sus palabras, la familia, la Constitución Política, la protección jurídica que regula la propiedad privada y los medios de producción (Vidal Molina, 2009, p. 228).

Según lo anterior, la escuela y la familia pueden y necesitan establecer las normas que regulen los comportamientos de los miembros que las conforman; de esta manera, analizando las observaciones realizadas, las familias de los niños participantes

establecen unos deberes y unos derechos que deben ser asumidos para lograr una convivencia sana; por parte de la escuela, se posee el manual de convivencia que también establece derechos y deberes de la comunidad educativa y, por supuesto, busca el orden y comportamientos adecuados de dicha comunidad. Por último, el Estado, desde la Constitución Política, distribuye los derechos y los deberes, así como los mecanismos de participación y representación que permiten las relaciones entre el individuo y el Estado (Ballesteros, 2015).

Las normas

Otro elemento que sobresale en las nociones que los niños construyen de la justicia es la norma, que presenta diferentes interpretaciones teóricas y jurídicas. En el caso de este análisis, es fundamental el aporte teórico de Norberto Bobbio (2013), sobre todo porque él parte de la noción de derecho como un fenómeno social y en el que la organización es el criterio fundamental de una sociedad jurídica. En sus palabras, “estudiar una civilización desde el punto de vista normativo significa, en últimas, preguntarse cuáles acciones en esa determinada sociedad, fueron prohibidas, cuáles son obligatorias, cuáles permitidas [...]” (p. 4).

Teniendo en cuenta ese punto de vista teórico, tanto la familia, la escuela e incluso el Estado, con el establecimiento de las normas, orientan el comportamiento de los individuos a una determinada acción que puede ser aceptada para cumplirla o para no cumplirla, pese a las posibles infracciones a las que se puede arriesgar.

El problema de la norma no es ella en sí, sino la correspondencia que se puede obtener en el momento de comprender una norma como justa o injusta, que, según Bobbio, es la contraposición entre el mundo ideal desde la norma y el mundo real en que aplica dicha norma: norma justa lo que debe ser e injusta lo que no debe ser. Así, la norma tiene otro problema que remite a la validez, independientemente de si esta es justa o no (Bobbio, 2013, p. 21), y esa validez parte de la premisa de si esa norma es jurídica. En esa línea, las normas pueden ser válidas, pero no siempre justas cuando se aplican; no obstante, también la norma puede ser válida, pero no eficaz cuando es asumida, aunque no obedecida (Forero, 2014).

El criterio de validez tiene dos operaciones: determinar la autoridad que la promulga y el poder legítimo para expedir normas. En ese aspecto, los niños reconocen la autoridad en cabeza del padre o madre de familia, el rector o el presidente para formular normas.

CONCLUSIONES

El desarrollo del proyecto y cada una de las actividades programadas para el trabajo de campo permitió conocer y describir las nociones que sobre justicia construyen niños de colegios oficiales de la localidad de Kennedy. En ese sentido, las percepciones que elaboran sobre justicia, como se acaba de argumentar, presentan nociones en justicia general por el bien común que ellos consideran clave para una mejor convivencia y para un país en paz. También elaboran nociones de justicia a partir de los derechos y los deberes que tienen relación con la justicia social en la que se implican nociones de justicia distributiva, conmutativa y de sanciones y la concepción que elaboran sobre la autoridad y la obediencia al cumplimiento de la norma.

El trabajo de campo posibilitó comprender en contexto que los niños participantes sí poseen un mundo ideal en el que la justicia debe ser el argumento que regule la aplicación de las normas buscando libertad, equidad e igualdad en todo sentido.

En relación con los organismos de protección y de garantía de los derechos, perciben un mundo en el que la autoridad principal, el presidente de la República, tiene el poder para dirimir las desigualdades sociales y las injusticias que se presentan en diversas situaciones, y que la policía es el organismo que tiene las herramientas y puede aplicarlas para ejercer la justicia castigando a los delincuentes, así como también visibilizan una Colombia en que la mayor injusticia es la corrupción.

REFERENCIAS

Alcaldía Mayor de Bogotá. (26 de noviembre de 2012). *Historia del poblamiento de Kennedy*. Recuperado de <http://www.bogota.gov.co/localidad/kennedy/Historia%20del%20poblamiento%20de%20Kennedy>

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (s. f.). *Localidad de Kennedy*. Recuperado de <http://www.bogota.gov.co/localidades/kennedy>
- Bacaicoa Ganuza, F. (2000). La construcción de nociones sociales. *Revista psicodidáctica*, 34-47.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrourtu.
- Bobbio, N. (2013). *Teoría general del derecho*. Bogotá: Temis.
- Bonilla Castro, E. y Rodríguez Shek, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos la investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Norma.
- Carretero, M. (1997). *Construir y enseñar las ciencias experimentales*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Cifuentes Poveda, A. M. y Arango, M. T. (2014). *Diagnóstico de violencias en la localidad de Kennedy, 2013*. Bogotá: Consejo Red Buen Trato.
- Colegio Distrital La Amistad. (s. f.). *Horizontes institucionales*. Recuperado de colelaamistad.blogspot.com.co/: <http://colelaamistad.blogspot.com.co>
- Contreras, S. (2012). La justicia en Aristóteles. Una revisión de las ideas fundamentales de *Ethica Nicomachea*. *Agora*, 63-80.
- De Tezanos, A. (1998). *Una etografía de la etnografía*. Bogotá: Antropos.
- Durkheim, E. (1982). *La división del trabajo social*. Madrid: Lea.
- Fuquen Alvarado, M. E. (2003). *Los conflictos y las formas alternativas de resolución*. Tabula Rasa, 265-278.
- Garzón, A. (2004). Creencias en la justicia: Contexto social y político. *Boletín de Psicología*, 77-95.
- Gómez E., J. H. (1998). El papel de las representaciones sociales en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Aportes n.º 42*, Universidad Pedagógica Nacional.
- Gómez Esteban, J. (2000). El papel de la representación en la enseñanza de las ciencias sociales. *Pedagogía y Saberes*, 39-48.
- Gómez Forero, C. (1 de octubre del 2017). Seis lecturas para entender el Cartel de la Toga. *El Espectador*.

- Gómez, J. y Ramírez, P. (2002). *La representación social del mundo infantil. Las Nociones Sociales*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Guber, R. (2001). *La etnografía, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.
- Gutiérrez Briceño, T. (2001). *La construcción de representaciones sociales en torno a la política social en el marco de los procesos de globalización actuales*. Maracaibo: Universidad del Zulia .
- Institución educativa distrital Rodrigo de Triana. (2016). *Proyecto Educativo Institucional*. Recuperado de <https://rodrigodetriana.edu.co>
- Jodelet, D. (1984). *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*. Madrid: Paidós.
- Junta Administradora Local de Kennedy. (25 de Septiembre de 2016). *Acuerdo local n.º 003. Plan de desarrollo económico, social, ambiental y de obras para la localidad de Kennedy 2017-2020*. Bogotá, Colombia: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- López, T. (2008). *Teoría básica del conflicto*. Perú: Inwent.
- Monterrosa Rico, Y. y Castilla Maussa, V. R. (2015). *Justicia transicional en Colombia como mecanismo esencial de restablecimiento de derechos frente a los antecedentes en Camboya y Sudáfrica*. Cartagena: Universidad de Cartagena .
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Pachón, N. (26 de noviembre del 2012). *El cartuchito: el patio trasero de Abastos*. Recuperado de <http://www.bogota.gov.co/localidades/kennedy/El%20cartuchito>
- Presidencia de la República. (2017). *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. Bogotá: Presidencia.
- Secretaría Distrital de Planeación. (2009). *Conociendo la localidad de Kennedy*. Recuperado de <http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/InformacionEnLinea/InformacionDescargableUPZs/Localidad%208%20Kennedy/Monografias/08%20Localidad%20de%20Kennedy.pdf>
- Secretaría Distrital de Planeación. (s. f.). Bogotá.gov.co. Recuperado de <http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/InformacionTomaDecisiones/Estadisticas/ProyeccionPoblacion>
- Suares, M. (1996). *Mediación: conducción de disputas, comunicación y técnicas*. Buenos Aires: Paidós.

Turiel, E. (1989). *Los dominios del conocimiento*. Madrid: Alianza.

Uprimny, R. (1993). Justicia y resolución de conflictos. PNUD, 71-103.

Vidal Molina, P. F. (2009). La teoría de la justicia social en Rawls ¿suficiente para enfrentar las consecuencias del capitalismo? *Polis*, 225-246.

