

Redes semánticas sobre la “paz” en un grupo de niñas y niños en edad escolar



Semantic networks about peace in a group of school-age children

Redes semânticas sobre 'paz' em um grupo de crianças em idade escolar

Alvarado Calderón, Kathia

 Kathia Alvarado Calderón

kathia.alvarado@ucr.ac.cr

Universidad de Costa Rica., Costa Rica

Revista Latinoamericana, Estudios de la Paz y el Conflicto

Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Honduras

ISSN: 2707-8914

ISSN-e: 2707-8922

Periodicidad: Semestral

vol. 3, núm. 5, 2022

revistapaz@unah.edu.hn

Recepción: 13 Abril 2021

Aprobación: 13 Septiembre 2021

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/335/3352276004/index.html>

DOI: <https://doi.org/10.5377/rlpc.v3i5.12362>

Financiamiento

Fuente: Vicerrectoría de Investigación y el Instituto de Investigaciones en Educación (INIE), Universidad de Costa Rica
Nº de contrato: 724-B6-311

Cómo citar / citation: Alvarado, K. (2022). Redes semánticas sobre la paz en un grupo de niñas y niños en edad escolar, *Estudios de la Paz y el Conflicto, Revista Latinoamericana*, Volumen 3, Número 5, 31-52. <https://doi.org/10.5377/rlpc.v3i5.12362>

Resumen: El artículo tiene como propósito explorar los significados que niños y niñas de edad escolar le atribuyen al concepto "paz". Estos significados construyen realidades e impactan la subjetividad. Se reconoce el papel de la institución educativa como una instancia de socialización que puede construir un discurso y una acción en relación con experiencias de paz que se dirijan al bienestar colectivo. Se utilizó una aproximación cualitativa de investigación. En el estudio participaron 81 niños y niñas entre los 7 y 9 años de edad. Para recopilar la información se utilizó la técnica de redes semánticas naturales de Figueroa, et al (1981) que se ha visto de gran valor para este fin. El análisis de las redes semánticas proporciona tres dimensiones o núcleos semánticos: la paz ligada a la gestión de las emociones, como relación de convivencia, y la paz asociada con valores relacionales. Se concluye que la técnica de redes sociales es útil para explorar los significados de palabras complejas como "paz" en población infantil. Por otro lado, los niños y las niñas piensan la paz como ausencia de conflicto, paz negativa, pero introducen nociones como convivencia y valores relacionales, lo que es importante para el desarrollo de una visión más amplia sobre la paz que incluya comportamientos prosociales y se oriente a la resolución de los conflictos cotidianos.

Palabras clave: Redes semánticas, paz, niños y niñas.

Abstract: The purpose of the article is to explore the meanings that school-age boys and girls attribute to the concept of Peace, since these meanings construct realities and impact subjectivity. The role of the educational institution is recognized as an instance of socialization that can construct a discourse and an action in relation to experiences of peace that are directed to the collective well-being. A qualitative research approach was used. 81 boys and girls between 7 and 9 years of age participated, 42 women (52%) and 39 men (48%). To collect the information, the natural semantic networks technique of Figueroa, et al (1981) was used, which has been found to be of great value for this purpose. The analysis of semantic networks provides three dimensions or semantic nuclei, peace linked to the management of emotions, as a relationship of coexistence and peace associated with relational values. It is concluded that the social network

technique is useful to explore the meanings of complex words such as peace in children. On the other hand, boys and girls think of peace as the absence of conflict, but notions such as coexistence and relational values are introduced, which is important for the development of a broader vision of peace that includes prosocial behaviors.

Keywords: Semantic networks, peace, boys and girls.

Resumo: O objetivo deste artigo é explorar os significados que as crianças em idade escolar atribuem ao conceito de "paz". Estes significados constroem realidades e têm um impacto sobre a subjetividade. O papel da instituição educacional é reconhecido como uma instância de socialização que pode construir um discurso e uma ação em relação a experiências de paz que visam o bem-estar coletivo. Foi utilizada uma abordagem de pesquisa qualitativa. Oitenta e uma crianças entre 7 e 9 anos de idade participaram do estudo. A técnica de redes semânticas naturais de Figuroa, et al (1981) foi utilizada para coletar as informações, o que foi considerado de grande valor para este fim. A análise das redes semânticas fornece três dimensões ou núcleos semânticos: paz ligada à gestão das emoções, como relação de convivência, e paz associada aos valores relacionais. Conclui-se que a técnica da rede social é útil para explorar o significado de palavras complexas como "paz" na população infantil. Por outro lado, as crianças pensam na paz como ausência de conflito, paz negativa, mas introduzem noções como coexistência e valores relacionais, o que é importante para o desenvolvimento de uma visão mais ampla da paz que inclua um comportamento pró-social e seja orientada para a resolução de conflitos cotidianos.

Palavras-chave: Redes semânticas, paz, crianças.

EXTENDED ABSTRACT

1. Introduction and Context: The purpose of this article is to explore the meanings that school-age boys and girls attribute to the concept of Peace in Costa Rica. The first section of this paper delivers a brief description of the milestones that have marked the country's history and contributed to consolidate the idea of Costa Rica as a country of peace, starting with an atypical political event such as its demilitarization in 1948. A political discourse on peace in Costa Rica was created around this event; it is used almost as a slogan when referring to Costa Ricans' pacifist tradition and continues to be transmitted through the action of different socialization instances. Therefore, educational institutions also participate transmitting values related to peace and well-being in the educational environment, which gives content to the semantic structure of such an abstract concept as peace.

Research on how children think about social life has been carried out on the basis of different theoretical and methodological approaches to various topics. One of these traditions refers to the study of social representations (Amar, et al, 2001; Pairumani, 2018), a notion that not only integrates the person's cognitive

NOTAS DE AUTOR

Kathia Alvarado Calderón: Doctorado académico en Educación de la Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica. Licenciatura y Maestría en Psicología por la Universidad de Costa Rica. Diplomado Internacional en Logoterapia y Sentido de Vida. Instituto Peruano de Logoterapia "Viktor Frankl", Lima, Perú. Docente de la Escuela de Orientación y Educación Especial e investigadora en el Instituto de Investigaciones en Educación (INIE), Universidad de Costa Rica.

system, but also considers his/her history, value system, and ideological and social context (Abric, 2001). This approach seems relevant when exploring a concept such as peace, which is often defined in close relation to the sociocultural context, but due to its conceptual complexity, other related notions such as violence, justice, war or conflict are identified (Hernández, et al, 2017).

Consequently, social representation refers to the meaning children attribute based on their experiences in their relationship with family, school and other socialization instances, including social networks; what they think accounts for the social world they are building. Asking the student population what peace is for them is a twist on the traditional position of teaching about peace, recognizing that students already have their own notions about complex concepts while acknowledging their capacity to exercise responsible action regarding values such as justice and equity in their interaction with others. This type of studies can provide important elements for thinking about relationships in educational institutions regarding the consolidation of a culture of peace aimed at a more just and supportive society.

2. Methodology: A qualitative research approach was chosen. Eighty-one boys and girls between 7 and 9 years of age, 42 females (52%) and 39 males (48%) from a school in the Greater Metropolitan Area participated. To collect the information, the natural semantic networks technique of Figueroa, et al (1981) was used, which has been found to be of great value to explore the semantic networks of abstract concepts and qualified using Hinojosa's (2008) criteria, who indicates that to avoid statistical errors in the use of the J and M values of the original technique, the recommendation of Reyes (1993, cited by Hinojosa, 2008) should be followed and the J value should simply be called Network Size (NS), which refers to the total number of defining words used by the participants to define peace, since it is not a robust value from a statistical point of view. As for the M value, used in traditional studies of natural semantic networks, it refers to the semantic weight assigned by the researcher to each defining word according to the frequency of use and to its hierarchy. Consequently, Hinojosa (2008) recommends ordering the defining words according to the decreasing frequency criterion and in situations where the frequencies are equal, the increasing median criterion, which is used in ordinal values, should be used. This would also improve the SAM (Semantic Association Memory) values. The group of words with the highest frequency, as estimated by the researcher, constitutes the SAM set, which allows for intra- and inter-group comparisons.

3. Results: The analysis of the semantic sets yields three types of meanings of Peace grouped into three dimensions or semantic nuclei: peace linked to emotion management, as a relationship of coexistence and peace associated with relational values. In the first dimension we observe a meaning of negative peace associated with the absence of conflict based on emotional management. Thus, the words not to fight or to be calm as behavioral control stand out for their greater frequency in defining peace, actions that are also necessary for conflict management situations but are not sufficient to achieve conditions for conflict resolution.

The second dimension shows the conceptual plurality of the word peace, because at the same time that the participants define peace from the subjective wellbeing in the first dimension, in this other dimension the meanings refer to coexistence or sharing with friends. This is an essential component for the construction of social networks of collaboration, empathy and solidarity.

In the third dimension we find the relational values that boys and girls associated with the word peace, such as respect for others and doing good, this is important because although other defining words alluded to individual values related to spiritual peace such as being with God or feeling good, the central nucleus of the semantic network is composed of relational values. In the case of love, it is understood as a relational value such as love for others, shared by the four groups, necessary components for the development of prosocial behaviors whose main motivator is empathy.

4. Conclusions: These results allow approaching children's personal experiences, their value system, and their ideological and social context, thus highlighting the role of the educational institution as the place par excellence where people, by sharing with others and with the teacher's guidance, can reflect on the

relationships between conflict, violence and the possibilities of managing it in alternative ways. In addition, the peace experience can be realized on a daily basis by questioning idealized discourses about peace as the absence of conflict, which implies a commitment to the creation of a peace culture. Finally, the social networking technique is useful to explore the meanings of complex words such as peace in a child population.

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo se enmarca en el proyecto: No. 724-B6-311 “Inteligencia emocional, bienestar subjetivo y clima escolar para una cultura de paz . Un estudio cualitativo con escolares y docentes.” Financiado por la Vicerrectoría de Investigación y el Instituto de Investigaciones en Educación (INIE) de la Universidad de Costa Rica. El objetivo del artículo es presentar las redes semánticas que la población participante construyó al respecto de la “paz” en el contexto de un país que desde mediados del siglo pasado ha tenido un desarrollo político atípico debido a su desmilitarización en 1948. Alrededor de este acontecimiento, se construyó un discurso sobre la paz en Costa Rica, que a través generaciones, se utiliza casi como eslogan al referirse a la tradición pacifista de los costarricenses.

Los estudios sobre la percepción de paz en población infantil no son abundantes, siendo lo usual en la investigación, la discusión sobre la paz y el conflicto con personas adultas (Hernández, et al, 2017), por lo que se considera que estudios de este tipo pueden aportar nuevos puntos de vista para pensar el rol de las instituciones educativas en la formación de una cultura de paz caracterizada por el respeto al otro en las relaciones cotidianas, tomando en cuenta la perspectiva de la población joven como actores sociales, de cara a una sociedad más justa y solidaria.

La vivencia cotidiana de los niños y de las niñas, así como la transmisión de valores del entorno social educativo proporcionan contenidos para la elaboración de la estructura semántica de un concepto tan abstracto como “paz”. En la primera sección de este trabajo se hace una breve exposición sobre hitos que han marcado la historia del país que han contribuido para consolidar la idea de Costa Rica como país de paz, se continúa con una presentación sobre la investigación de las representaciones sociales infantiles y sobre algunas de las nociones sobre paz que se encuentran en los estudios recientes sobre la paz. Finalmente, se presenta el análisis del concepto “paz” realizado con la técnica de redes semánticas naturales desarrollada por Figueroa, et al (1981) calificada siguiendo las recomendaciones de Hinojosa (2008).

2. CONTEXTO

Costa Rica como país de paz es una idea arraigada en el imaginario colectivo de la sociedad costarricense, lo que quizá se deba a que a mediados del siglo XX se dió el último conflicto armado a raíz de las elecciones de 1948. Un evento que polarizó la vida política del país y que además dejó heridas profundas entre los ciudadanos que de alguna manera se involucraron en la guerra, al igual que se vieron afectadas otras fuerzas políticas como lo fue el partido comunista. De manera atípica, la Junta provisional de gobierno, por decreto declaró la abolición del ejército y con las nuevas políticas y reformas sociales se abrió la posibilidad del surgimiento de una clase económica empresaria, pero también la creación del Tribunal Supremo de elecciones, entre otros logros sociales. Esto posibilitó un avance para la democratización de la sociedad costarricense al tiempo que permitió el crecimiento económico y la estabilidad social, favoreciendo particularmente a un nuevo sector industrial (Molina y Palmer, 2017).

La desmilitarización del país ha permitido que los costarricenses tengan una experiencia de paz relacionada con la ausencia de la Guerra dentro del territorio nacional. Pero como indican Molina y Palmer (2017) el tiempo de bonanza que siguió a la Guerra (1950-1978) “tuvo tres perdedores básicos: el campesinado, los trabajadores y el ambiente ligado a la expansión de la agricultura capitalista a gran escala que provocó

pobreza, expropiación, éxodo y precarismo” (p.128), que si bien llevaron a conflictos sociales, “las políticas educativas y culturales, dominadas por los valores de la sociedad del Valle Central, reforzaron la identidad nacional” (p.128) de una Costa Rica distinta a la que se empezaba a configurar producto de las políticas económicas.

En la década de 1980 el país experimentó una profundización de la crisis económica y una dificultad para asumir los compromisos con las entidades financieras internacionales; esto generó una condición de vulnerabilidad que se enlazó a los compromisos políticos al enfrentar los conflictos de la región, especialmente relacionados con la guerra en Nicaragua. Frente a estas condiciones, en 1983 se declaró una política de neutralidad, una posición que fue criticada por su ambigüedad (Díaz, 2016) pero que en retrospectiva contribuyó a fortalecer la idea de Costa Rica como un país pacífico. Esta idea se reafirma en 1987, cuando el presidente de la República del momento fue reconocido con el premio Nobel de la Paz por su política exterior en relación con el logro de la paz en Centroamérica, lo que viene a reforzar la convicción de Costa Rica como país democrático y de paz. Pero como afirma Díaz (2016, p. 32), “todo eso en un momento en que se planificaba y profundizaba una reforma del Estado costarricense que lo hacía pasar, al menos de manera tímida, del llamado Estado benefactor al Estado neoliberal”.

Así, mientras se exaltó el papel de Costa Rica en los procesos de paz y la abolición del ejército, las desigualdades en el país continuaron incrementándose, de igual modo que el nivel de endeudamiento del gobierno central, por lo que las propuestas en la reducción del gasto público afectarían sectores como la educación, la vivienda, el empleo informal, generando una situación de pobreza que dificultaba a los jóvenes su permanencia en el sistema educativo. Desde entonces, los costarricenses ven amenazadas las conquistas en materia de garantías sociales que se establecieron en la Constitución Política de 1949, reaccionando con importantes movilizaciones de la sociedad civil para manifestarse en contra de las nuevas pretensiones políticas, lo que también es posible observar al día de hoy.

Después de los años '90 el mercado nacional se diversificó; la industria textilera creció, al igual que las empresas de alta tecnología y el turismo relacionado con los recursos naturales y la biodiversidad. Una área económica que en la actualidad ha sido fuertemente impactada por las condiciones sanitarias impuestas para enfrentar los riesgos de contagio por el SARS-CoV-2 durante los años del 2020 y 2021, con la consiguiente agudización de la pobreza por el desempleo y la desactivación económica, lo que ha generado no solo un descontento en la ciudadanía sino que además las nuevas reformas sociales-económicas propuestas por el poder ejecutivo incentivan una nueva polarización de clases.

En este breve recorrido se observa lo que parecieran ser las grandes contradicciones que plantea la política del Estado en Costa Rica y cómo la paz como condición permanente en el país es una idealización que ha calado en la sociedad costarricense. Por un lado, la desmilitarización, la declaratoria de neutralidad y un fuerte discurso por la paz relacionado con el otorgamiento del premio Nobel de la Paz, la firma de todos los tratados por la protección de los derechos humanos, una gran riqueza ambiental y por el otro, importantes conflictos sociales, movilizaciones de la sociedad civil, represiones violentas, criminalización de la protesta y pauperización de los sectores menos favorecidos, eventos que apuntan a una violencia estructural. Por tanto, en Costa Rica el conflicto social y la cotidianidad reflejan la necesidad de fortalecer tanto las políticas públicas solidarias a favor de la democracia y la justicia social como comportamientos sociales que se orienten positivamente.

Las consideraciones anteriores motivaron el interés por comprender los significados que niños y niñas costarricenses le atribuyen al concepto de “paz” para identificar posibles caminos para seguir construyendo las bases para el logro de una cultura de paz desde las aulas. En este contexto, la educación surge como una posibilidad para hacer un cambio en las mentalidades, de manera que se ejerza como derecho humano que forma en derechos humanos.

3. REFERENTE TEÓRICO

La dependencia de la infancia respecto del cuidado del adulto en la familia y la escuela, no puede implicar que se le considere pasiva frente a los acontecimientos cotidianos. Sus interpretaciones y atribuciones de sentido dirigen su acción en la vida social; ya sea por la palabra o por las acciones, los niños y las niñas se expresan desde su condición de actores sociales y a la vez, se reconoce en ellos la influencia de las instancias socializadoras en la construcción del mundo social (Leroy, 2020). Como indican Amar, y otros (2001), las regulaciones de las que son objeto los niños y las niñas, junto con los valores y explicaciones que proporciona el adulto son clave para la vida social porque guían su manera de comportarse en el mundo, lo que da cuenta de la construcción de su subjetividad (Sirota, 2012).

De allí que el conocimiento acerca de las formas en que los niños y las niñas comprenden su mundo social, a partir de sus propias palabras, puede dar orientaciones para el desarrollo de procesos de formación que vayan más allá de los discursos dominantes del adulto, incluyendo el de la educación tradicional.

La investigación acerca de cómo piensan los niños y las niñas la vida social, se ha realizado desde diferentes abordajes teórico-metodológicos y en temas diversos. Una de estas tradiciones es el estudio de las representaciones sociales infantiles al respecto de diversos temas sociales como la pobreza y la desigualdad social (Amar, et al, 2001) o relacionados con temas de paz, conflicto y ciudadanía (Bonilla y Ospina, 2006; Lay, 2015; García, et al, 2017; Pairumani, 2018; Guzmán, 2019; Acosta, 2020), entre otros.

La teoría de las representaciones sociales desarrollada por Moscovici (Abric, 2001) pone el acento en el *discurso social* y cómo este construye la subjetividad mostrando el lazo entre lo sociocultural y lo individual. Como advirtió Vygotski (en González, 2009), es en la *palabra* donde emerge el sentido, la conciencia, la cultura y en las *vivencias* (*perezhivanie*) se integran tanto la lógica de los sentimientos como la lógica de las ideas.

En el estudio de las representaciones sociales, son aspectos clave su incidencia en la estructura y prácticas sociales, así como su rol regulador de las interacciones del sujeto; es decir, su incidencia en la organización social, la comunicación y las prácticas sociales que crean la realidad del sujeto y de los colectivos.

La teoría de las representaciones sociales propone que toda realidad es construida socialmente a partir del grupo de referencia del individuo y en relación con este mismo grupo. Esto permite que los objetos de la realidad puedan ser comprendidos de acuerdo con el sentido atribuido por el grupo pero a la vez permite ser parte de éste (Abric, 2001). De manera que en la representación social, se integran el sistema cognitivo y social de la persona, pues se constituye a partir de la historia del sujeto, su sistema de valores, y su contexto ideológico y social (Abric, 2001).

Bonilla y Ospina (2006) aluden a esta condición de la representación social como un proceso complejo de objetivación y anclaje que da cuenta de la interacción entre lo individual y lo social. Este proceso contribuye a organizar la vida social y habilita a la persona para interactuar en ella. De manera que, lo que piensan los niños y las niñas sobre su mundo social es fruto de un proceso de construcción subjetivo que les proporciona su sentido de pertenencia así como les prepara para vivir en sociedad.

El tema de la paz abordado desde la teoría de las representaciones sociales, es pertinente en la medida en que este concepto se define en estrecha relación con el contexto discursivo y sociocultural de referencia, lo que le da su complejidad conceptual y su carácter histórico; por tanto, la paz se estudia en tanto construcción social. Esto explica que al hablar de paz surjan otras nociones relacionadas con ésta, según el contexto de referencia. Términos como el de violencia, justicia, guerra o conflicto han surgido en investigaciones sobre la paz (Hernández, et al, 2017).

En este sentido, la “paz” es una categoría social (Lay, 2015) y su definición depende de las condiciones histórico-sociales que le sirven de contexto, lo que explica su pluralidad semántica. Por tanto, las representaciones sociales infantiles sobre la paz, se refieren a una atribución de sentido que hacen los niños

y las niñas tomando como base sus experiencias de relación con la familia, la escuela y otras instancias de socialización en las que se incluye las redes sociales.

En consecuencia, la institución escolar como instancia de socialización proporciona la información así como las condiciones para la interacción entre todos los miembros de una comunidad educativa. De estas experiencias de relación, se nutren las vivencias de “paz” creando una representación del término desde la acción y no sólo desde lo teórico (enseñar sobre la paz). Así, si la institución escolar se lo propone, en las aulas escolares pueden desarrollarse las habilidades para la comprensión y el respeto del otro, la empatía y la mediación en los conflictos, incidiendo en la configuración del mundo social y de la paz como reconciliación y construcción de un mundo futuro (Galtung, 2014). De allí que preguntar a la población estudiantil qué significa la “paz”, da la posibilidad de abrir espacios para un encuentro dialógico (Barbera y Malavé, 2012) que favorezca el reconocimiento de las tensiones que rodean la definición de este término, al tiempo que se camina en el sentido de la resolución creativa de los conflictos.

Una práctica educativa de este tipo, trasciende la posición adulto céntrica de enseñar *sobre* la paz según las retóricas de los organismos internacionales o políticas del Estado. Además, esta apertura al diálogo entre niños, niñas y personas adultas, es un reconocimiento de la capacidad infantil para la acción y la participación ciudadana, lo que implica “concebir a niños y niñas como sujetos reflexivos, capaces de gestionar sus problemáticas, y más especialmente, de poder influir en la sociedad” (Lay, 2015, p 278).

Por tanto, el principal aporte del estudio de las representaciones sociales infantiles sobre la paz, se visualiza en las posibilidades de construir una sociedad abierta al diálogo, con valores como la equidad y la solidaridad, pero no solo por su condición a futuro, sino por su condición actual, pues los ambientes escolares pueden suscitar una participación activa de los niños y niñas para construir comunidades de paz a partir de la gestión creativa del conflicto.

3.1 Sobre el concepto de paz: paz negativa y paz positiva

Luego de la Segunda Guerra Mundial, las Naciones Unidas (ONU) declara que la Libertad, la Justicia y la Paz se garantizan a partir del reconocimiento de la dignidad humana y del cumplimiento de los derechos humanos y encarga a la educación su enseñanza, asumiendo que el desarrollo de los pueblos estaría ligado a la ausencia de la guerra. Desde entonces, el devenir social ha mostrado que este enfoque de la “paz” es insuficiente para comprender los diferentes procesos sociales que se viven en el mundo, más allá del conflicto armado.

La paz como concepto teórico es objeto de una amplia reflexión e investigación científica, lo que ha generado diversidad de formas de concebir la paz según la dimensión de análisis que se privilegie. En primera instancia se consideran los estudios de los años '60 (a partir de la investigación de J. Galtung); los cuales, se aproximaron al estudio de la paz considerando los aspectos positivos y negativos que hacían parte de su definición (Trifu (2018), surgiendo, entonces, dos categorías de análisis: la paz negativa y la paz positiva

La primera noción define la paz a partir de su contrario, es decir, la paz como ausencia de la guerra y de todo tipo de violencia directa, ampliándose el término a toda ausencia o reducción de la violencia estructural (política, económica y cultural) (Trifu, 2018), lo que plantearía de alguna manera una posición ideal de paz que podría alcanzarse si la paz se liga al orden y la tranquilidad (no necesariamente a la justicia) que procura la estructura del poder político y militar, una concepción de paz que, según Ramos (2021), es definida a partir de los años 90 como paz liberal, cuyos fundamentos se encuentran en el pensamiento liberal y la teoría democrática:

según las cuales, entre estados democráticos representativos insertos en el mercado global no se producen guerras, al tiempo que se evitan estallidos de violencia directa en el interior de los estados gracias a la fortaleza de las instituciones del estado y al control que la división de poderes garantiza. (Ramos, 2021, párrafo 9).

De manera que las producciones académicas que tienen como objeto una concepción de paz negativa, centradas en la ausencia de la guerra, no logran evidenciar los diferentes matices ligados a esta definición, como las tensiones sociales producto de las desigualdades, la pobreza o la discriminación, aspectos que condicionan el estallido del conflicto social (Diehl, 2016;Harto de Vera, 2016)

Por su parte, la noción de paz positiva, construida en relación con conceptos como “armonía”, “cooperación” e “integración” (Galtung, 1985, p.145), ha incorporado en sus reflexiones los valores de justicia social e igualdad, el desarrollo de los pueblos, la democracia y los derechos humanos, a su vez, comprende el conflicto para transformarlo en desarrollo social, pues como indica Trifu (2018), para Galtung el desarrollo estaba ligado también con la idea de auto-desarrollarse, como autonomía de los pueblos para distribuir sus recursos en un marco de justicia.

De acuerdo con Calderón (2009), la propuesta de Galtung es una visión esperanzadora acerca de las posibilidades de lograr la paz por medios pacíficos, lo que implica confianza en la humanidad, así como la convicción de que las formas pacíficas de enfrentar los conflictos pueden aprenderse para el logro gradual de la paz. Esta propuesta hace pensar que la paz es posible más allá de los ideales de una paz absoluta que pudiera desanimar las acciones de los diferentes actores sociales. Por otro lado, lleva a asumir que la violencia y el conflicto son inherentes a lo humano, por tanto, la experiencia de la paz en la humanidad se concibe como un acontecimiento social producto del acuerdo creativo entre los individuos para el sostenimiento de las sociedades.

Por tanto, los estudios en el campo de la paz negativa y positiva habrían brindado importantes aportes en dos vías, una al respecto de la prevención y control de la guerra (Galtung, 1985) y la otra en la medida en que estos enfoques han permitido desarrollar nuevas concepciones de entender la paz y el conflicto, considerando otros aspectos para la sostenibilidad de la paz (Diehl, 2016) como la resolución de conflictos y la participación ciudadana (Ramos, 2021).

En consecuencia, los estudios sobre la paz se amplían respondiendo a los diferentes contextos sociohistóricos. Con esto, la paz es entendida como un proceso social que evoluciona con el tiempo de acuerdo con las condiciones sociales y políticas de las regiones. Además, las realidades personales enriquecen la concepción de paz dando sentido a la experiencia ligada a esta, por lo cual, los actores de la paz no son solo los Estados sino también los individuos. Por otro lado, estas diferencias en la definición de la paz, sin duda alguna, tienen sus implicaciones en las prácticas políticas individuales y colectivas. De allí la importancia del análisis de las condiciones en las que se construye el concepto de “paz”, así como su resignificación (Bacajol, 2017).

Las tipologías de la paz continúan en desarrollo, por ejemplo, la noción de paz imperfecta o desde una visión holística de la paz, la “paz Gaia, paz intercultural, paz transpersonal y paces transraciales” (Trifu, 2018, p.31-32). Sin embargo, la investigación en torno a las representaciones sociales sobre la paz ha mostrado que las personas tienden a definir este término ligado a la idea de la ausencia de conflictos, de guerra o de la agresión explícita y la paz relacionada con valores como la justicia social (Hernández, et al, 2017).

Por estas razones y porque no es el objetivo de esta comunicación presentar todas las concepciones de paz recientes abordadas en los estudios de paz, se presentará brevemente el concepto de paz imperfecta, un gran aporte para pensar las posibilidades de mediación y resolución de conflictos en los contextos educativos, y, por otro lado, la definición de paz transformadora por su comprensión de la necesidad de la participación ciudadana en la construcción de paz. Estas referencias sobre la paz se considerarán en el análisis de las categorías de paz que han surgido en la población infantil participante en este estudio a partir de la utilización de la técnica de redes semánticas.

3.2 Paz imperfecta y paz transformadora

El concepto de paz imperfecta (propuesto por primera vez por Francisco Muñoz en el año 2001) se refiere a las acciones voluntarias que dirigiéndose al logro de la paz, se realizan en contextos donde aún están presentes el conflicto y la violencia. Comins (2002, p.322), señala dos ideas centrales sobre las cuales gira la definición de paz imperfecta:

el reconocimiento de las experiencias de paz que se dan en todas las realidades sociales y que nos pueden servir de guía e inspiración en la construcción de la paz. Dos, y en relación con lo anterior, entender la paz como un proceso inacabado, siempre en desarrollo.

En esta concepción, la paz no sería absoluta sino imperfecta, lo que plantea una crítica a la paz positiva por su concepción utópica de la paz, que supondría la superación de la violencia estructural para alcanzar la justicia social. Por tanto, el reconocimiento de las acciones de paz, es una propuesta esperanzadora al respecto de la posibilidad de alcanzar en algún momento la erradicación de la violencia (Harto de Vera, 2016). Asimismo, propone un cambio en el enfoque epistemológico de investigación, es decir, se investiga la paz desde la paz y no desde la violencia.

Por tanto, la cultura de paz se comprende como proceso, donde cada acción por el logro de ésta se vuelve relevante y el conflicto se transforma en “un motor de creación y superación” (Comins, 2002, p.324). Además, supone condiciones de los individuos para la paz, como la solidaridad, el altruismo (Comins y París-Albert, 2019) y conductas de ayuda y de cuidado del otro, actitudes estudiadas en la psicología como conductas prosociales en las que la empatía se considera su principal motivador (Alvarado, en prensa), esto da pie para pensar la importancia de lo intersubjetivo en la mediación y la resolución del conflicto a partir del reconocimiento del otro.

En cuanto a la paz transformadora, *grosso modo*, se trata de un enfoque sociopráxico que concibe al ser humano como un sistema energéticamente abierto y en interacción con el medio, el cual le genera desequilibrios. La respuesta del sistema procura el equilibrio, pero nuevamente lo que se produce es un desequilibrio, pero esta vez armónico (Montañés y Ramos, 2012). De allí que los autores definan la paz transformadora como construcción humana y como un proceso vital de transformación que implica acciones y respuestas de parte de los diferentes sistemas que entran en relación para atender sus necesidades, dando un marco relacional al proceso de paz, en consecuencia, la imposibilidad de atender estas necesidades generan una crisis en el sistema. Por tanto, el sistema deberá gestionar esta crisis, recurriendo a sus capacidades valorativo-creativas.

Para Ramos (2021), el enfoque de paz transformadora, concibe al ser humano como “práxico constructor de las realidades sociales” y por esto es posible “hacer partícipe al conjunto de la ciudadanía en los procesos de investigación y construcción de paz es la fórmula que posibilita la emergencia de más y mejores espacios de convivencia pacífica” (p. 63) donde todas las personas puedan vincularse en la construcción de la paz a partir de procesos de “acción-reflexión-acción”. Esto implicará una reflexión acerca de los mecanismos para atender las necesidades personales y las de los otros, con lo que se abre la posibilidad de una construcción de la paz tomando como base una verdadera participación social.

3.3 Paz y contextos educativos

La educación costarricense explicita dentro de sus fines su orientación humanista cuya finalidad se dirige al desarrollo integral de sus educandos y a la formación en ciudadanía, democracia, solidaridad, desarrollo del pensamiento, la apreciación de la belleza y el cultivo de pensamientos morales y religiosos entre otros. Esta aspiración supone un conjunto de prácticas de socialización que acompañarán la formación que niños y niñas reciben de sus familias. En esta vía, el papel de la escuela es de suma importancia en la enseñanza de formas

de cooperación y resolución de conflictos a partir de las situaciones de aprendizaje que proponga en el aula, así como la aplicación de las normas disciplinarias y el ejercicio de la autoridad.

Pensar la paz en los contextos educativos da la posibilidad de reflexionar acerca del lugar de la institución escolar en el fortalecimiento y desarrollo de habilidades para el análisis de los conflictos y su resolución de manera creativa, como alternativa a las formas violentas de relación. De allí que la comprensión de paz como proceso, es terreno fértil para enseñar la importancia de los comportamientos prosociales en el ámbito educativo, como el cuidado del otro, donde la empatía y la solidaridad se unen para incidir en la construcción de sociedades más justas y saludables, pasando del bienestar individual al bienestar colectivo, pues las aspiraciones aquí trazadas le dan un nuevo significado a la educación al contribuir en la creación de una sociedad que camine en el sentido de la paz.

Esta posición tiene consecuencias en las prácticas del aula, ya que favorece que los niños y las niñas se ejerciten en el respeto, la responsabilidad de los actos y la reparación del daño al otro, a su vez, les da la oportunidad de ejercer una acción responsable al respecto de valores como la justicia y la equidad en la interacción con los demás, a partir de la construcción de formas de relación armoniosas, comprometidas con las necesidades del otro. De esta manera la realidad del aula se transforma, no se trata solo de un lugar para adquirir conocimiento sino un espacio para aprender a convivir sin negar el conflicto inherente a las relaciones humanas, a partir de la constante interacción entre los sujetos, con lo que se dan los pasos para la construcción de una cultura de paz referida más a la vivencia que al aprendizaje de contenidos curriculares relacionados con ésta (Alvarado, 2016).

Entonces, educar implica aproximarse a la complejidad de los procesos de aprendizaje teniendo en cuenta que las aulas son pequeños escenarios de interacción cotidiana pero fundamentalmente de producción de sentido (pensamientos, emociones y actos), que sirve de contexto para los aprendizajes y la expresión de la subjetividad de cada uno de los participantes en el acto educativo.

Un reto para la docencia en la actualidad es propiciar situaciones de aprendizaje más allá de la adquisición del conocimiento para alcanzar un impacto en el desarrollo afectivo y social de los estudiantes. Las estrategias para aprender de manera significativa en el aula exigen considerar el contexto de la relación personal entre docente y estudiantes, una mediación necesaria en una sociedad en la que la comunicación directa se ve limitada cada vez más por el uso de la tecnología en el intercambio cotidiano.

No hay duda de que el clima relacional influye en el aprendizaje de los contenidos curriculares, pero también puede facilitar la construcción de lo que significa vivir en paz con la participación de todos los actores del proceso educativo. Esto es, una educación que propicia el pensamiento crítico, el aprendizaje y práctica de los valores, que desarrolla actitudes para la expresión emocional y la comprensión de las relaciones, donde se atienden las necesidades personales sin descuidar las necesidades de los demás, reconociendo prioritariamente el rol activo de la infancia en su aprendizaje y en la construcción de su mundo social.

4. MÉTODO

Esta investigación se planteó como objetivo explorar los significados que niños y niñas de edad escolar atribuyen al concepto “paz”. Para esto, se eligió una aproximación cualitativa de indagación bajo un diseño de estudio de caso, ya que no se pretendía la generalización de los resultados, sino explorar lo que niñas y niños piensan acerca de la paz en su contexto escolar, un escenario social donde se transmiten ideas, valores y formas de actuar a partir de la interacción con los otros (Jiménez y Comet, 2016). Los resultados que aquí se presentan solo se refieren a la aplicación de la técnica “redes semánticas naturales”, para lo cual fue necesaria una sola consulta en cada uno de los cuatro grupos de escolares que participaron en este estudio.

4.1 Participantes

Las personas participantes fueron estudiantes de una institución educativa pública de educación general básica, ubicada en una zona considerada de condición vulnerable del Gran Área Metropolitana (GAM) de Costa Rica. El criterio de selección de la institución se definió por su accesibilidad y disponibilidad para participar en la investigación, su ubicación geográfica y que se tratara de una institución educativa pública. De igual manera, la participación de los niños y niñas requirió de la disponibilidad docente y de la autorización de los padres y madres. Participaron en este estudio un total de 81 niños y niñas entre los 7 y 9 años de edad. Los niveles escolares fueron primer y segundo grado y dos grupos de tercer grado de la Enseñanza General Básica.

4.2 Procedimiento de contacto

Para establecer el acuerdo de participación se envió una carta a las direcciones de los centros educativos con la explicación del proyecto de investigación. Posteriormente, con la autorización de dicha instancia y con el aval de las docentes de los grupos de estudiantes que participaron en este estudio, se envió un consentimiento informado a las familias para que autorizaran el trabajo con las personas menores de edad. Finalmente, los niños y niñas fueron consultados sobre su deseo de participación en cada sesión de trabajo indicándoles los criterios de confidencialidad y voluntariedad en la participación.

4.3 Técnicas de recolección

En este trabajo se presentan los resultados de la aplicación de la técnica llamada "red semántica natural" desarrollada por Figueroa, et al (1981) a partir de resultados de investigación relacionados con el estudio de la memoria, en particular la memoria semántica¹. La memoria semántica es considerada como una organización en red de conceptos, en la que es posible ubicar un nodo central y sus relaciones, lo que da contenido al significado a partir de la estructura compleja que se forma. La red semántica de un concepto es definida como "el conjunto de conceptos elegidos por la memoria a través de un proceso reconstructivo" (Figueroa, et al, 1981, p. 449) y dinámico para crear una estructura semántica que aumentará de acuerdo con el conocimiento general del individuo y por las experiencias del sujeto en contextos determinados. Es por esto que la red semántica también da cuenta del significado psicológico del concepto (Fraijo-Sing, et al, 2018).

Para Zermeño et al. (2005) el valor de las redes semánticas naturales en la investigación se debe a que proporcionan taxonomías y un orden que refleja la manera en que el sujeto se representa el mundo con sus valores y percepciones que se derivan de su memoria semántica y no de la participación directa de los investigadores, esto "le da a la técnica un carácter "natural" y "abierto", mientras que lo "cualitativo" se genera durante el proceso de registro" (p.311).

La técnica consiste en evidenciar la red semántica asociada a los conceptos objetos de estudio (nodos), por lo que consiste en solicitar que los individuos indiquen los conceptos asociados (palabras definidoras) así como su orden de cercanía lo que implica una jerarquización de estos conceptos. La persona investigadora presenta un concepto, y solicita definirlo a partir de palabras sueltas y no a partir de oraciones Vera-Noriega, et al, (2005) describen ampliamente los aspectos técnicos, así como los criterios para la elección de los conceptos estímulo para la implementación de las redes semánticas naturales en investigación).

Posteriormente, se solicita a la persona jerarquizar las palabras definidoras asignando el número 1 a la palabra que define mejor el concepto o que se encuentra "más cercana", luego el 2 y así sucesivamente, según el número de palabras utilizadas como definidoras. Como este proceso se realiza de manera personal, la jerarquía de las palabras definidoras puede ser diferente entre sujetos, pues se remite a la experiencia subjetiva con la palabra estímulo.

4.4 Procesamiento de análisis

4.4.1 Implementación de la técnica

El análisis de redes semánticas naturales consistió en establecer el conjunto de palabras definidoras asociadas a la palabra estímulo “paz” utilizadas por los niños y las niñas participantes. El procedimiento les fue explicado con detalle por la investigadora, quien verificó su comprensión a lo largo del proceso. Durante la ejecución de la técnica se mantuvo en el aula la docente de grado, así como la investigadora para garantizar que los y las niñas no intercambiaran ideas entre sí antes de escribir sus palabras definidoras.

Se preparó una consigna de trabajo para los niños y niñas participantes la cual se describe a continuación: *En la hoja que les dió (la investigadora la facilitó), está escrita la palabra “paz”, ustedes tienen que escribir en cada una de las líneas, (se prepara anticipadamente la hoja con 10 líneas debajo de la palabra estímulo) todas las palabras que ustedes puedan relacionar con “paz”. No escriban oraciones.* Al finalizar se les indica lo siguiente: *Como ya terminaron de escribir, lo que tienen que hacer es ordenar las palabras escritas colocándole a la par un número, el número 1 para la palabra que mejor expresa lo que pensamos que es la paz, con el número 2 se indica la palabra que esta cerca de la palabra paz pero no tanto como el 1”* y así sucesivamente para lograr la jerarquización de estos conceptos.

En la gran mayoría de ocasiones, solo 5 palabras fueron dadas por los niños y las niñas para definir la palabra “paz”. Para Figueroa et al. (1981, p.457) el tamaño de la red de un concepto informa acerca del conocimiento que la persona tiene sobre éste, lo que les lleva a concluir que “una posible respuesta al problema del significado está dada por la riqueza de la red semántica y su relación con el proceso reconstructivo de la memoria”.

4.4.2 La asignación de valores

Para el análisis cuantitativo, se sigue la propuesta de Hinojosa (2008), quien indica que para evitar los errores estadísticos en el uso de los valores **J** y **M**, se siga la recomendación de Reyes (1993, cit. por Hinojosa, 2008) y al valor **J** se le llame simplemente Tamaño de la Red (TR) que se refiere al número total de las definidoras enunciadas por la población participante del estudio, ya que no es un valor robusto desde el punto de vista estadístico. Respecto del valor **M**, utilizado en los estudios tradicionales de redes semánticas naturales, este se refiere al peso semántico asignado por la persona investigadora a cada palabra definidora de acuerdo con la frecuencia de uso y según su jerarquización. Esta asignación se realiza de manera arbitraria pues no hay un consenso para utilizar una escala de asignación de puntaje de 10 a 1 o de 5 a 1 al sumar los valores finales dados a las palabras. En consecuencia, Hinojosa (2008) recomienda que se realice un orden de las palabras definidoras de acuerdo con el criterio de frecuencia decreciente (según el número de veces que se menciona cada palabra) y en situaciones donde las frecuencias sean iguales se utilice el criterio de la mediana creciente (medida de tendencia central), que se utiliza en valores ordinales. Esto además mejoraría los valores **SAM** (*Semantic Association Memory*).

El grupo de palabras que presenta la mayor frecuencia, según estime la persona investigadora, constituye el conjunto **SAM** lo que permite realizar comparaciones intra e intergrupos. En este estudio el interés se centra en el análisis cualitativo de las producciones infantiles en relación con los significados de la palabra “paz”, por lo que se seguirán las indicaciones de Hinojosa (2008) para solventar las principales debilidades estadísticas en la definición del valor **SAM**.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para conocer las redes de significación relacionadas con la paz, se realizaron los análisis de frecuencia de las palabras definidoras de acuerdo con la ubicación jerárquica (de 1 a 5) que asignaron los niños y niñas, como indican los criterios de calificación de la técnica. Asimismo, para definir situaciones de *empate* al analizar la frecuencia, se calcularon las medianas como recomienda Hinojosa (2008) para garantizar valores no arbitrarios en la calificación. Debido a que no se encontraron diferencias significativas por género, los resultados se presentarán de acuerdo con la edad y grupo de referencia.

En la tabla 1 se presentan los resultados del grupo que corresponde al primer grado, compuesto por 21 personas de siete años de edad. Como se observa, la gran mayoría de los participantes no logran anotar 5 palabras definidoras. Para este grupo, el tamaño de la red semántica (TR) está constituido por 16 palabras. Con los valores de frecuencia y los porcentajes que indican el número de personas que mencionaron cada palabra, se construye el conjunto semántico (SAM) de la palabra “paz”. Hinojosa (2008) no define cómo elegir el punto de corte de dicho porcentaje para integrar el conjunto, pero sugiere utilizar el criterio de consenso grupal de 15% o 20%, lo que permitiría comparar el conjunto semántico (SAM) entre grupos. En el presente análisis se tomó la decisión de integrar el conjunto semántico con las palabras que hubieran obtenido porcentajes de mayor consenso o iguales a 15%.

Por tanto, el conjunto SAM del grupo de primer grado, quedó compuesto por cuatro palabras definidoras, dejando fuera un total de 12 palabras que fueron mencionadas en una o dos ocasiones con un porcentaje de 4.76 y 9.53 respectivamente. Finalmente se obtiene un conjunto semántico de 4 palabras definidoras: No pelear, tranquilizarse/tranquilidad, amor/amar/cariño y convivir.

TABLA 1
Palabras definidoras del grupo de primer grado, frecuencia, mediana y porcentaje

Palabras	Posición	1	2	3	4	5	Frecuencia	Md	Porcentaje	SAM
No pelear / No pegar		2	5	2	1		11	2	52.38	*
Tranquilizarse/Tranquilidad		6	2			1	9	1	42.86	*
Amar/amor/cariño		4	2	1			7	1	33.33	*
Convivir		3	1	1		1	6	1.5	28.57	*
Compartir				1	1		2	3.5	9.53	
Respetar (compañeros)/ Respeto		1	1				2	1.5	9.53	
Amistad/hacer amigos		2					2	1	9.53	
Perdonar		1					1		4.76	
Evitar problemas		1					1		4.76	
No estar enojado			1				1		4.76	
No maltratar			1				1		4.76	
Estar en paz			1				1		4.76	
Ayudar a mayores			1				1		4.76	
Paciencia				1			1		4.76	
Estar con Dios				1			1		4.76	
Bondad					1		1		4.76	

Elaboración propia.

* Palabras definidoras que integran el conjunto SAM

Se procedió de la misma manera para el análisis de las producciones del segundo grado. El grupo estuvo integrado por 16 personas de 8 años de edad. El tamaño de la red (TR) comprende 16 palabras definidoras como el grupo de primer grado. El conjunto semántico (SAM) quedó constituido por 6 palabras definidoras, las palabras no consideradas en el conjunto semántico obtuvieron un porcentaje de 6.25 para la mayoría y

12.5. Las palabras del conjunto semántico, tal como se puede observar en la tabla 2, son: amor, felicidad/alegría, amistad/ser amigos, bondad/hacer el bien, respetar/respeto, bonita/linda.

TABLA 2.
Palabras definidoras del grupo de segundo grado, frecuencia, mediana y porcentaje

Posición Palabras	1	2	3	4	5	Frecuencia	Md	Porcentaje	SAM
Amor	9	2	2	1		14	1	87.5	*
Felicidad/alegría	1	1	4	2		8	3	50	*
Amistad/ser amigos		4	2	1		7	2	43.75	*
Bondad/hacer el bien		1	1	1	1	4	3.5	25	*
Respetar/respeto		3				4	2	25	*
Bonita/linda	3					3	1.5	18.75	*
Tranquilidad		1		1		2	3	12.5	
Ser amable	1		1			2	2	12.5	
Convivencia	1					1		6.25	
No pelear			1			1		6.25	
Obediente			1			1		6.25	
Compartir (con los pobres)	1					1		6.25	
Fe		1				1		6.25	
Inspirar					1	1		6.25	
Libertad		1				1		6.25	

Elaboración propia.

* Palabras definidoras que integran el conjunto SAM

Los grupos del tercer grado se presentan por separado, pero en su composición son grupos bastante homogéneos en número y edad. Estos estudiantes tienen 9 años cumplidos y la información que aquí se presenta corresponde al grupo 3-3 y grupo 3-4. Ambos constituidos por 22 estudiantes. Para el grupo 3-3 se obtuvo una red semántica de 17 palabras definidoras, pero su conjunto semántico (valores mayores a 15%) quedó constituido por 6 palabras definidoras, tal como se aprecia en la tabla 3: tranquilidad, amor/amar/cariño, respetar/respeto, relajarse/descansar, felicidad/alegría, compartir.

TABLA 3.
Palabras definidoras del grupo de tercer grado, sección 3-3, frecuencia, mediana y porcentaje

Posición Palabras	1	2	3	4	5	Frecuencia	Md	Porcentaje	SAM
Tranquilidad/Ser o estar	14		3	1		18	1	81.81	*
Amor/amar/cariño		2	3	2		7	3	31.81	*
Respetar/respeto	1	1	2	2		6	3	27.27	*
Relajarse/descansar	1	4	1			6	2	27.27	*
Felicidad/alegría	1	3	1			5	2	22.72	*
Compartir	1	2		1		4	2	18.18	*
Amistad/ser amigos	1	2				3	2	13.63	
No molestar	1	1			1	3	2	13.63	
Sentirse bien	1	1				2	1.5	9.09	
No pelear			1			1		4.54	
Amabilidad				1		1		4.54	
Obediente					1	1		4.54	
Bonita	1					1		4.54	
No hacer lo malo		1				1		4.54	
Perdón/dejar atrás			1			1		4.54	
Estar solo		1				1		4.54	
Ayudar					1	1		4.54	

Elaboración propia.

* Palabras definidoras que integran el conjunto SAM

Para el grupo 3-4 llama la atención el tamaño de la red semántica, pues solamente esta integrada por 12 palabras definidoras y su conjunto semántico también es menor, de cuatro palabras, pero con consenso grupal con porcentajes bastante altos, a partir de 30%. Estas palabras, tal como se aprecia en la tabla 4, son: no pelear/ no maltratar, tranquilidad, amor/amar/cariño, convivir.

TABLA 4.
Palabras definidoras del grupo de tercer grado, sección 3-4, frecuencia, mediana y porcentaje

Posición Palabras	1	2	3	4	5	Frecuencia	Md	Porcentaje	SAM
No pelear/no maltratar	3	5	2	1		11	2	55	*
Tranquilidad	6	2			1	9	1	45	*
Amor/amar/cariño	4	2	1			7	1	35	*
Convivir	3	1	1		1	6	2.5	30	*
Compartir			1	1		2	3.5	10	
Respetar/respeto	1	1				2	1.5	10	
Amistad	2					2	1	10	
Estar con Dios				1		1		5	
Silencio			1			1		5	
Bondad				1		1		5	
Ayudar a mayores		1				1		5	
No enojarse		1				1		5	

Elaboración propia.

* Palabras definidoras que integran el conjunto SAM

Los resultados indican que en los cuatro grupos de estudiantes el mayor porcentaje de palabras definidoras no llega a 10, por lo cual se asume lo que Vera-Noriega et al. (2005) indican para los pesos semánticos; es decir, que el concepto “paz” presenta homogeneidad y precisión en la población estudiada, y representan el núcleo central de la representación de la palabra paz, en consecuencia, presentará mayor resistencia al cambio. Cabe hacer notar la semejanza entre la red semántica del grupo de primer grado y el grupo 3-4, ya que plantea

la cuestión del aprovechamiento de las experiencias cotidianas para ampliar los referentes lingüísticos sobre la paz, pues se esperaría que conforme avanza en edad las representaciones sociales infantiles estén mejor organizadas.

Dimensiones de análisis

Los conjuntos semánticos SAM se consideran el núcleo de la representación social de la “paz”, estos se toman como base para definir las dimensiones de trabajo para el análisis de la producción de los cuatro grupos de estudiantes, pero de ninguna manera sugieren la fragmentación del concepto estudiado en el que se enlaza lo psicológico con lo sociocultural.

Debido a que las redes semánticas entre los grupos, a pesar de sus diferencias de edad, no distan mucho en su composición, se definieron tres dimensiones de análisis para los cuatro grupos de estudiantes. La primera dimensión de análisis hace alusión a una representación de la paz relacionada con lo emocional y el bienestar subjetivo. La segunda dimensión se relaciona con las condiciones de convivencia o la relación con los otros. Por último, la dimensión de los valores como sinónimos de “paz”. Un ejemplo de esta dimensión es la palabra definidora “amor” por su referencia al amor altruista. En la tabla 5, se ubican las definidoras de los cuatro grupos de trabajo de acuerdo con las dimensiones mencionadas. Estas dimensiones demuestran un alto grado de acuerdo al respecto de lo que significa “paz” entre los niños y niñas, lo que es esperable, al compartir contextos similares de socialización.

TABLA 5.
Dimensiones de análisis del concepto paz a partir de las redes semánticas

Grado	Emociones	Convivencia	Valores
Primer Grado	No pelear/No pegar Tranquilizarse/Tranquilidad	Convivir	Amor /amar /cariño
Segundo Grado	Felicidad/alegría Bonita/Linda	Amistad/ser amigos	Amor Bondad/hacer el bien Respetar/respeto
Tercer grado 3-3 3-4	Tranquilidad Relajarse/descansar Felicidad/alegría No pelear/no maltratar Tranquilidad	Compartir Convivir	Amor/amar/cariño Respetar/respeto Amor/amar/cariño

Elaboración propia

Dimensión emocional

En la primera dimensión se observa un significado de “paz” relacionado con palabras que se contraponen a los actos de violencia, como “no pelear” o “no pegar”, aludiendo al control personal y gestión de las emociones como “tranquilizarse”. Estas palabras destacan por su mayor frecuencia para definir “paz”, acciones que, si bien son necesarias para el manejo de las situaciones conflictivas, no son suficientes para alcanzar condiciones para el aprendizaje de la resolución y mediación de los conflictos que se presentan diariamente en la convivencia.

Es aceptable pensar que la principal palabra definidora, “no pelear”, se introduce en la crianza de los niños en el contexto familiar y en las aulas. Las personas adultas, llaman la atención de los niños y niñas cuando se involucran en conflictos entre hermanos (as) y compañeros (as) sin mucha explicación, ya que lo que

procura es detener la acción a partir del control disciplinario, al tiempo que se enseñan normas y reglas sobre cómo debe comportarse. Los niños y las niñas con estas formas disciplinarias aprenden que hay “cosas deseables, acciones socialmente aceptadas y otras no” (Amar, et al, 2001, p. 595). Una meta asociada con este control disciplinar bien podría ser la comprensión del malestar o del enojo asociados con las diferentes situaciones, generando condiciones para el diálogo y la reconstrucción del sentido de las acciones al enfrentar los conflictos.

Respecto de la definidora “tranquilizarse”, esta refiere a una experiencia disciplinaria, a un mandato frente al conflicto, al igual que el “no pelear”, procura detener la acción violenta a partir del control emocional del sujeto. En ambos casos al menor no se le apoya o guía en la mediación del conflicto o del malestar, por lo que la regulación emocional se refiere a una acción individual que en ocasiones presentará dificultades para gestionarla.

La paz concebida como ausencia de conflictos o paz negativa se ilustra con estas palabras definidoras; lo fundamental en la búsqueda de la paz se centra en las decisiones individuales y se apoya en los propios recursos, no parece implicar ni el diálogo ni el consenso para enfrentar el conflicto. Como indican Hernández, et al, (2017), definir “paz” de esta manera tiene el riesgo de encubrir otro tipo de violencia tácita como las conductas de abuso presentes en el matonismo en las instituciones educativas.

Por otro lado, en esta dimensión se observa una concepción de “paz” como meta ligada al bienestar personal, como tranquilidad y felicidad estados que podrían considerarse ideales y no como un proceso que requiere del acuerdo y la negociación constante en los entornos sociales como esfuerzo colectivo (Calderón, 2009).

Esta dimensión si bien hace referencia a elementos necesarios alcanzar una cultura de paz, también puede simplificar la comprensión de la misma al no tomar en cuenta el malestar que pueden experimentar los otros en diferentes situaciones de la convivencia escolar.

En un país que no cuenta con conflictos armados, la reflexión en torno de la paz positiva, puede resultar importante al introducir en el análisis la referencia a valores como el de justicia social, igualdad y derechos humanos, bases para la prevención de la guerra (Galtung, 1985). Pero también parece necesario problematizar si la concepción de paz en la sociedad costarricense alude más a una concepción de paz liberal como lo expone Richmond (2005).

De esta manera sería posible valorar la experiencia de paz en los acontecimientos cotidianos, de acuerdo con el grupo de pertenencia social y valorando el impacto de las políticas socioeconómicas en el bienestar colectivo, particularmente en un país en vías de desarrollo, ya que una concepción de la paz centrada en el bienestar personal o la negación del conflicto, es una visión que reduce la complejidad social e idealiza la paz, negando la violencia estructural y las desigualdades económicas y sociales producto de políticas poco solidarias.

Dimensión de convivencia

La segunda dimensión muestra la pluralidad conceptual de la palabra “paz”. Al tiempo que los niños y niñas significan la paz desde el bienestar subjetivo en la primera dimensión, en esta otra, los significados se refieren a la convivencia o al compartir con amigos, es decir, los niños y las niñas comprenden que la paz está ligada a la alteridad, la paz como relación con otros, por lo que el referente de la amistad es importante para comprender mejor de qué se trata la paz, una observación que también hacen Tovar y Sacipa (2011) con base en su estudio con jóvenes. Este es un componente esencial para fortalecer la construcción de redes sociales de colaboración, empatía y solidaridad en los ambientes educativos, condiciones para la mediación y la resolución de conflictos; palabras que no surgieron como definidoras de la paz en los diferentes grupos de escolares que participaron en este estudio.

De esta evidencia se desprende la importancia y la oportunidad para que la escuela enseñe que la vivencia de la paz no se realiza ni en la negación de los conflictos, ni en el individualismo, sino más bien, en asumir los retos de la convivencia de manera colectiva para buscar formas alternativas a la violencia, satisfaciendo las necesidades personales sin hacer daño al otro. Esto requiere de diferentes habilidades personales para afrontar los retos de la convivencia cotidiana, de suma importancia para comprender la paz como un encuentro intersubjetivo, contrario a la idea de la “violencia como la ruptura de esa intersubjetividad” (París, et al, 2011, p.339). En esta vía, la paz se construye al mismo tiempo en el que se gestiona el conflicto, de cara al bienestar personal y colectivo.

Este aspecto convoca de manera importante al papel de los centros educativos en la formación de sus educandos en el sentido de la paz, fortaleciendo los espacios para el conocimiento de sí mismos y de los otros, el desarrollo de herramientas en el campo de la inteligencia emocional y en formas adecuadas de comunicación para la mediación, pilares para la resolución creativa de los conflictos, elementos fundamentales de una concepción de paz imperfecta.

Este esfuerzo de las instituciones educativas podría contribuir en la construcción de un concepto de paz de la mano de valores como la justicia y la equidad, asumiendo que la paz es un proceso, resultado de las decisiones de las personas, lo que implica la participación de todos los actores sociales (niños, niñas, docentes), como lo plantea Ramos (2021) en su concepción de la paz transformadora. En este sentido, será relevante la manera de resolver las dificultades y celebrar cada esfuerzo que se realice en este camino, considerando las necesidades de cada uno de los miembros de la institución educativa, así como el potencial transformador de cada una de sus acciones.

Concebir el bienestar del otro como una parte fundamental del proceso de paz, se abre la posibilidad de introducir nuevos temas de reflexión y acción, ligados al perdón, la bondad (ambas palabras con poca mención en el conjunto de las redes semánticas), la reconciliación y la reparación (sin mención alguna), con lo que se ampliaría la concepción de paz y permitiría que cada persona se considerara primordial en los esfuerzos por el logro de la paz en las relaciones cotidianas.

Dimensión valores

En la tercera dimensión se ubican los valores que niños y niñas asociaron con la palabra “paz”. Llama la atención, como señalan Tovar y Sacipa (2011), que se trata de valores relacionales como el respeto a otros y hacer el bien. Esto es importante porque, aunque otras palabras definidoras hicieron alusión a valores individuales relacionados con la paz espiritual, como estar con Dios o sentirse bien, el núcleo de la red semántica lo componen los valores que implican la relación con otro. En el caso del amor, se comprende como valor relacional porque implica un vínculo con otro, una palabra compartida por los cuatro grupos, y que se considera un componente necesario para el desarrollo de comportamientos prosociales que se liga a la empatía. Estos hallazgos se relacionan con los de Acosta (2020, p.94) quien indaga las representaciones de paz en niños y niñas colombianas, afirmando que las palabras más frecuentes fueron “respeto, amistad, amor, tranquilidad y convivencia, lo que es similar a los sinónimos encontrados por Rodríguez y Suárez (2016) con adolescentes colombianos: respeto, tolerancia, armonía y equilibrio.”

Las representaciones sociales permiten aproximarse a las vivencias personales de los niños y niñas, su sistema de valores, y su contexto ideológico y social. En este sentido, se destaca el papel de la institución educativa como el lugar por excelencia donde las personas, al compartir con otros y con la guía de la persona docente, pueden reflexionar acerca de una visión amplia de la paz y sus relaciones con el conflicto, la violencia y las posibilidades de gestionarlo de formas alternativas y actuar conforme a esto.

El diálogo cuya base sea el bienestar del otro, el respeto y el amor, puede proporcionar una experiencia de la paz que permita cuestionar discursos idealizados o lejanos a la experiencia de los niños y niñas que no

han vivido bajo la amenaza de un conflicto armado, valorando las capacidades individuales y del grupo en la construcción del vínculo social, ampliando de esta manera, la comprensión de la paz.

Esta es una oportunidad para la institución educativa de enseñar de manera coherente los retos que se le proponen a una sociedad que quiere vivir en paz ligada al desarrollo de los pueblos y valores como la justicia y la equidad social. Valores que en las producciones infantiles no fueron mencionados y que son fundamentales para el sostenimiento de la paz. Por tanto, se presenta un camino de posibilidad para fortalecer una propuesta de paz comprometida con los otros y con el planeta, iniciando en el contexto educativo.

6. CONCLUSIONES

Los núcleos de las redes semánticas producidas en los diferentes grupos de niños y niñas coincidieron en sus tres dimensiones, esto indica que existe un alto grado de acuerdo con lo que significa la palabra paz entre ellos. En este sentido, la técnica de redes semánticas es útil para explorar los significados de palabras complejas como el término objeto de este estudio.

Se observó una orientación de los niños y niñas de definir la paz como ausencia de conflicto, y violencia directa (no pelear), una visión sobre la paz que ha predominado durante mucho tiempo en la investigación sobre la paz negativa (Trifu, 2018; Hernández, et al, 2017). La experiencia de la ausencia de conflicto armado en el país, posiblemente contribuye a pensar en la paz desde esta perspectiva. Sin embargo, es un hecho que el conflicto social permanece en la sociedad costarricense por lo que esta paz se orienta más a una concepción liberal de paz que el Estado requiere para alcanzar sus objetivos de desarrollo.

Para la autora, es importante que en este estudio los significados de paz se refieran a aspectos de convivencia y valores relacionales, pues refleja un buen campo de trabajo para profundizar en las prácticas prosociales de cuidado al otro, que incluye también el cuidado del ambiente y de la vida en general propios de una visión holística del mundo, más allá de mirar la naturaleza como objeto de las actividades turísticas que el país ofrece a los visitantes extranjeros.

De igual manera se destaca el referente al control emocional y conductual de la dimensión emocional, como el esfuerzo personal para consolidar prácticas de paz en la relación con otros, la paz se entrelaza en esta visión con un estado interior de bienestar: “estar tranquilo”. Si bien este es un logro importante en el desarrollo de la persona, como concepción de paz, tiene el riesgo de eximir de responsabilidad a las instituciones en la enseñanza y mediación de los conflictos, ya que la institución debe velar por la creación de ambientes seguros para los menores de edad, pues no es responsabilidad de cada quien procurarse su bienestar ante las conductas violentas del medio escolar. Una tarea para las instituciones educativas es involucrarse en el cuidado de su población estudiantil, al tiempo que asume su compromiso para explorar las causas de los conflictos y buscar alternativas de resolución, transmitiendo a la población estudiantil la certeza de que cada persona importa.

Se valora como positivo la significación que los niños y niñas hacen de la paz como convivencia en relación con valores como el respeto, el amor al otro y el hacer el bien, ya que son los pilares para la construcción de relaciones de paz tal y como aquí se ha desarrollado, lo que proporciona además la motivación para expresar comportamientos que faciliten la negociación y el entendimiento entre las partes.

En esta vía, la institución escolar puede ampliar la concepción de paz en su población fortaleciendo una visión de la paz como bienestar colectivo y al mismo tiempo introducir los valores de justicia y equidad como se comprende en la propuesta de paz positiva. Además, el centro educativo puede reforzar la idea de que la paz no es un estado absoluto de ausencia de conflictos, sino que puede procurarse en la cotidianidad de las aulas al resolver los conflictos y fortalecer los vínculos de amistad en la comunidad educativa. De tal manera que la paz se comprenda como un proceso y que se aprende a vivir en paz reconociendo los esfuerzos que se realizan día a día para alcanzarla, en el sentido de una paz imperfecta.

Es importante que la formación de niños y niñas en contextos educativos, proporcione experiencias de aprendizaje que permitan comprender qué es la solidaridad y la empatía como preocupación por los otros,

y que al mismo tiempo prepare para la expresión emocional; al lado de los aprendizajes que propicien el pensamiento crítico y creativo, para comprender el mundo social y actuar en él. Así cada encuentro con otro, puede proporcionar aprendizajes de lo que puede significar la paz como camino gracias a la escucha atenta y el diálogo, lo que cultiva lazos de comunidad y nos acerca a la construcción de una cultura de paz.

Como recomendación para otras investigaciones, debido a que los hallazgos en este estudio no se pueden generalizar, se sugiere ampliar la investigación con otras poblaciones y regiones. Asimismo, se recomienda indagar acerca de las representaciones sociales de paz con docentes en formación y en ejercicio, ya que en el contexto escolar, son quienes tienen la responsabilidad de transmitir una vivencia de la paz más comprensiva que se oriente tanto al bienestar social como individual.

AGRADECIMIENTOS

A la Vicerrectoría de Investigación y al Instituto de Investigaciones en Educación (INIE), de la Universidad de Costa Rica, por el financiamiento para el desarrollo de la indagación sobre las nociones de “paz” y “clima escolar” en un grupo de niños y niñas entre 7 y 9 años, parte de los resultados se presentan en este artículo.

7. REFERENCIAS

- Abric, J. (2001). Las representaciones sociales: aspectos teóricos. Cap.1. En *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 63-83). Coyoacán S. A. En A. Escarbajal Frutos (Ed.). <https://bit.ly/3yR4fCE>
- Acosta, M. (2020). *Representaciones sociales de la paz de niños y niñas desplazados por el conflicto armado colombiano, residentes en la ciudad de Tunja – Boyacá*. [Tesis de Maestría. Universidad de la Plata]. <https://doi.org/10.35537/10915/115745>
- Alvarado, K. (2016). Cultura de paz en la escuela. Retos para la formación docente. *Revista latinoamericana de derechos humanos*, 27 (2), 239-255. <https://doi.org/10.15359/rldh.27-2.11>
- Alvarado, L. (En prensa). Explorando las relaciones entre Clima escolar, Satisfacción con la vida y Empatía en adolescentes costarricenses, *Revista de Educación*.
- Amar, J.; Denegri, M.; Llanos, M.; Jiménez, G. y Abello, R. (2001). La construcción de representaciones sociales acerca de la pobreza y desigualdad social en los niños de la región caribe colombiana. *Revista Investigación y Desarrollo*, 9(2), 592-613. <https://www.redalyc.org/comocitar.oi?id=26890206>
- Bacajol, M. (2017). Resignificando la paz desde la perspectiva de la juventud, *Revista Análisis de la realidad nacional*, 6 (129), 77-82. <https://bit.ly/3n9dID7>
- Barbera, N. y Malavé, L. (2012). Hacia el encuentro dialógico como estrategia metodológica: una lógica de acción cualitativa, *Multiciencias*, 12 (4), 434-440. <https://www.redalyc.org/articulo.oi?id=90428396008>
- Bonilla, C.B y Ospina, H.F. (2006). Trascendencia de las representaciones sociales infantiles sobre el maestro para la formación de ciudadanía, *Hologramática*, 2(5), 71- 86. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3294471>
- Calderón, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung, *Revista de Paz y Conflictos*, (2), 60-81. <https://www.redalyc.org/articulo.oi?id=205016389005>
- Comins, I. (2002). Reseña. Construyendo la Paz, una Perspectiva Interdisciplinaria y Transdisciplinaria de "La paz imperfecta" de Francisco A. Muñoz (ed.). *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 9(29), 321-336. <https://www.redalyc.org/articulo.oi?id=10502916>
- Comins, I. y París, S. (2019). Reconocimiento y cuidado: filosofía para la paz y paz imperfecta en diálogo, *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 27, 1-26. <https://doi.org/10.29101/crcs.v27i82.12495>
- Díaz, D. (2016). Enfrentar a Reagan y a la Contra: los intelectuales, opinión pública costarricense y la discusión por la paz en Centroamérica (1986-1987). *Memorias: Revista Digital de Arqueología e Historia desde el Caribe*, 188-218. <https://www.redalyc.org/pdf/855/85548895008.pdf>

- Diehl, P. (2016). Exploring Peace: Looking Beyond War and Negative Peace. *International Studies Quarterly*, 60, 1–10. <https://doi.org/10.1093/isq/sqw005>
- Figueroa, J., González, E. y Solís, V. (1981). Una aproximación al problema del significado: Las redes semánticas. *Revista Latinoamericana de psicología*, 13 (3), 447-458. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46110301.pdf>
- Fraijo-Sing, B. S., Barrera-Hernández, L.F., Tapia-Fonllem, C.O. y Ortiz-Valdez, A. (2018). Exploración del concepto naturaleza a partir de redes semánticas naturales en estudiantes de educación básica. *Revista Divers.: Perspect. Psicol*, 14(2), 233-242. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67957814007>
- Galtung, J. (1985). Twenty-Five Years of Peace Research: Ten Challenges and Some Responses, *Journal of Peace Research*, 22(2), 141-158. <https://www.jstor.org/stable/424240>
- Galtung, J. (2014) La geopolítica de la Educación para la paz. Aprender a odiar la guerra, a amar la paz y a hacer algo al respecto, *Revista de Paz y Conflictos*, (7), 9-18. <https://revistasug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/1565>
- García, C., Jaimes, M. y Melo, S. (2017). Trabajo Social y construcción de paz: un abordaje a las representaciones sociales del grupo de jóvenes escolares del Proyecto Rumbo de Paz, *Revista de trabajo y acción social*, (59), 140-169. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6588969>
- González, F. (2009). La significación de Vygotski para la consideración de lo afectivo en la educación: las bases para la cuestión de la subjetividad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9, 1-24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713052003>
- Guzmán, J. (2019). Representaciones sociales de la violencia generada por el conflicto armado colombiano en estudiantes víctimas, de la institución educativa municipal Montessori del municipio de Pitalito Huila, *El Ágora USB*, 19(2), 372-386. <https://doi.org/10.21500/16578031.4394>
- Harto de Vera, F. (2016). La construcción del concepto de paz: paz negativa, paz positiva y paz imperfecta, *Cuadernos de estrategia*, (183), 119-146. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832796>
- Hernández, I.; Luna, J. y Cadena, M. (2017). Cultura de paz: Una construcción desde la educación, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(28), 149-172. <https://doi.org/10.19053/01227238.5596>
- Hinojosa, G. (2008). El tratamiento estadístico de las redes semánticas naturales. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 18(1), 133-154. <https://www.redalyc.org/pdf/654/65411190007.pdf>
- Jiménez, V. y Comet, C. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico, *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2), 1-11. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5757749>
- Lay, S. (2015). *La participación de la infancia desde la infancia. La Construcción de la Participación Infantil a Partir del Análisis de los Discursos de Niños y Niñas. [Tesis doctoral. Universidad de Valladolid]*. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5405_d_TESIS735-160120.pdf
- Leroy, G. (2020). La parole des enfants : enjeux épistémologiques, méthodologiques et éthiques. Les sociologies de l'enfance face à la parole enfantine, *Recherches en education*, 39, 7-16. <https://doi.org/10.4000/rec.289>
- Molina, I. y Palmer, S. (2017). *Historia de Costa Rica: breve, actualizada y con ilustraciones*. (3a. ed.). Editorial Universidad de Costa Rica.
- Montañés, M. y Ramos, E. (2012). La paz transformadora: una propuesta para la construcción participada de paz y la gestión de conflictos desde la perspectiva sociopráctica, *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*. 7(2), 241-269. <https://doi.org/10.14198/OBETS2012.7.2.04>
- Pairumani, R. (2018). Representaciones sociales de la niñez, en sujetos de 10 a 12 años de la comunidad de educación integral (c.e.i). Estudio comparativo. *Revista de Investigación Psicológica*, 20, 43-70. http://www.scielo.org/bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322018000200005&lng=es&tlng=es
- París, S., Comins, I. y Martínez, V. (2011). Algunos elementos fenomenológicos para una filosofía para hacer las paces, *Investigaciones Fenomenológicas*, 3, 331-348. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4846523>
- Ramos, EA. (2021). Paz y participación en la disciplina de los Estudios de la Paz y el Conflicto, *Estudios de la Paz y el Conflicto, Revista Latinoamericana*, 2 (4), 49-64. <https://doi.org/10.5377/rlpc.v2i4.11425>
- Richmond, O.P. (2005). *The Transformation of Peace*. Palgrave Macmillan. <https://bit.ly/3BLcmSK>

- Sirota, R. (2012). L'enfance au regard des Sciences sociales. *AnthropoChildren*, 1, 1-20. <https://popups.uliege.be/2034-8517/index.php?id=921>
- Tovar, C.y Sacipa, S. (2011). Significados e interacciones de paz de jóvenes integrantes del grupo "Juventud Activa" de Soacha, Colombia, *Universitas Psychologica*, 10(1), 35-46. <https://www.redalyc.org/pdf/647/64719284004.pdf>
- Trifu, L.A. (2018). Reflexiones sobre la paz positiva. Un diálogo con la paz imperfecta, *Revista de paz y conflictos*, 11 (1), 29-59. <https://doi.org/10.30827/revpaz.v11i1.5602>
- Vera-Noriega, J., Pimentel, C. y Batista de Albuquerque, F. (2005). Redes semánticas: aspectos teóricos, técnicos, metodológicos y analíticos. *Ra Ximhai*, 1 (3), 439-451. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rxm/article/view/6845/6365>
- Zermeño, A., Arellano, A. y Ramírez, V. (2005). Redes semánticas naturales: técnica para representar los significados que los jóvenes tienen sobre televisión, Internet y expectativas de vida, *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 11, (22), 305-334. <https://www.redalyc.org/pdf/316/31602207.pdf>

NOTAS

- 1 Ver Zermeño, Arellano y Ramírez, 2005 para una actualización sobre el tema.