

**REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS NIÑOS Y NIÑAS
HUILENSES SOBRE CONVIVENCIA Y CONFLICTO
MUNICIPIO DE TERUEL**

JAIME ANDRES SOTO CALDERON

**UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
FACULTAD DE SALUD
PROGRAMA DE PSICOLOGIA
NEIVA
2003**

**REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS NIÑOS Y NIÑAS
HUILENSES SOBRE CONVIVENCIA Y CONFLICTO
MUNICIPIO DE TERUEL**

JAIME ANDRES SOTO CALDERON

**Tesis de grado presentado como requisito
parcial para optar el título de Psicólogo**

Coordinadores

MIRYAM OVIEDO CORDOBA

Magíster en Educación y Desarrollo Comunitario

CARLOS BOLIVAR BONILLA BAQUERO

Magíster en Educación y Desarrollo Comunitario

**UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
FACULTAD DE SALUD
PROGRAMA DE PSICOLOGIA
NEIVA
2003**

Nota de Aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Neiva, 24 de septiembre de 2003

DEDICATORIA

A todas aquellas personas que han contribuido de manera significativa en mi existir. A Dios por iluminar y guiar cada paso que doy; a mi madre por ser la figura terrenal que ha permitido mi vida, gracias a su apoyo incondicional es lo que ha permitido conseguir nuevos proyectos. A mi hermana por su jovialidad y alegría; a mi padre por ser la persona que de manera indirecta hace que cada vez sea más ambicioso en mis objetivos. A mis amigos y familiares por contribuir diariamente a mi formación personal y profesional.

Jaime Andrés

AGRADECIMIENTOS

El autor expresa sus agradecimientos a:

Miryam Oviedo Córdoba, Mg. en Educación y Desarrollo Comunitario y docente de planta del programa de Psicología de la USCO, por su confianza y enseñanza a nivel personal y profesional.

Carlos Bolivar Bonilla, Mg. en Educación y Desarrollo Comunitario y docente de planta del programa de Psicología de la USCO, por hacer de la investigación un gran arte, enseñanza mágica de una realidad cotidiana.

Leandro Vargas, Ingeniero Agrícola y alcalde del municipio de Teruel, por su financiación y apoyo con esta investigación.

Alba María Méndez, Licenciada en administración educativa y directora del centro docente Jenaro Díaz (Teruel-Huila), por su apoyo y colaboración con la investigación.

Luis Ignacio Pérez, Maestro y director del centro docente Cincuentenario (Teruel-Huila), por su apoyo y colaboración con la investigación.

CONTENIDO

	pág.
PRESENTACIÓN	15
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	17
2. OBJETIVOS	22
2.1 OBJETIVO GENERAL	22
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	22
3. ANTECEDENTES	23
4. JUSTIFICACIÓN	35
5. REFERENTE CONCEPTUAL	38
5.1 DIVERSIDAD Y CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA	38
5.2 LOS NIÑOS Y SUS REPRESENTACIONES SOCIALES	46
6. DISEÑO METODOLÓGICO	51
6.1 POBLACIÓN	51
6.1.1 Unidad de análisis	51
6.1.2 Unidad de trabajo	52

6.2 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	53
7. HALLAZGOS POR MOMENTOS	55
7.1 EXPLORACIÓN	55
7.2 DESCRIPCIÓN	57
7.2.1 Los escenarios de la experiencia	57
7.2.1.1 Reseña del municipio	57
7.2.1.2 Las Instituciones Educativas	62
7.2.2 Caracterización de los actores	64
7.2.3 La convivencia y el conflicto: los niños relatan	65
7.2.4 Categorización: deductiva – descriptiva	66
7.2.4.1 Conceptos de convivencia y conflicto	67
7.2.4.2 Símbolos de convivencia y conflicto	79
7.2.4.3 Origen de la convivencia y el conflicto	82
7.2.4.4 Alternativas de resolución del conflicto	94
7.3 INTERPRETACIÓN: ESCLARECIENDO LOS TIPOS, CONTENIDOS Y GÉNESIS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES	97
7.4 TEORIZACIÓN: HACIA UNA COMPRENSIÓN DEL	

SIGNIFICADO PSICOSOCIAL DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES	114
8. CONCLUSIONES	141
RECOMENDACIONES	143
BIBLIOGRAFÍA	145
ANEXOS	148

LISTA DE CUADROS

	pág.
Cuadro 1. Síntesis tendencias interpretativas ccv	99
Cuadro 2. Síntesis tendencias interpretativas ccf	101
Cuadro 3. Síntesis tendencias interpretativas ocv	103
Cuadro 4. Síntesis tendencias interpretativas ocf	105
Cuadro 5. Síntesis tendencias interpretativas arcf	108
Cuadro 6. Relación de tendencias entre categorías	110

LISTA DE FIGURAS

	pág.
Figura 1. Convivencia y conflicto: vivencias excluyentes	127
Figura 2. Tensión dialéctica entre convivencia y conflicto	130
Figura 3. La violencia elementos de polarización	131

LISTA DE ANEXOS

	pág.
Anexo A. Encuesta sociodemográfica	148
Anexo B. Población infantil de Teruel participante en la investigación	150
Anexo C. Relación docentes de la institución educativa Jenaro Díaz	152
Anexo D. Relación docentes de la institución educativa Cincuentenario	153
Anexo E. Descripción encuentro lúdico No. 1	154
Anexo F. Descripción encuentro lúdico No. 2	157
Anexo G. Descripción encuentro lúdico No. 3	159
Anexo H. Láminas utilizadas en el encuentro lúdico No. 4	162
Anexo I. Expresión de un símbolo de convivencia de un niño	163
Anexo J. Expresión de un símbolo de convivencia de una niña	164
Anexo K. Los encuentros en su máxima expresión	165

RESUMEN

Representaciones sociales de l@s niñ@s teruelenses es una investigación cualitativa realizada por un estudiante de Psicología con el fin de conocer las construcciones conceptuales, metafóricas, simbólicas y de opinión crítica que están elaborando l@s niñ@s en los contextos familiar, escolar y social.

Este estudio se desarrollo en el año 2002-2003 y se baso en una epistemología socioconstructivista y la estrategia metodologica se centro en los relatos o testimonios de vida. Dentro de las técnicas utilizadas se destacan las de proyección y asociación libre, encuentros lúdicos, entrevista en profundidad y la encuesta sociodemográfica.

La unidad de trabajo estuvo conformado por 98 niñ@s de 7-10 años de diferente rendimiento académico perteneciente a los centros educativos del sector urbano de la localidad.

El aporte fundamental de este estudio se centra en la formulación de unas hipótesis de sentido que responden al significado, contenido y evolución de las representaciones sociales de l@s niñ@s teruelenses y sus posibles implicaciones en su desarrollo, para lo cual se plantean recomendaciones orientadas hacia la creación de propuestas en la resolución del conflicto.

Palabras claves: representaciones sociales, convivencia, conflicto y socioconstructivismo.

PRESENTACIÓN

Representaciones Sociales* de l@s** Niñ@s Huilenses sobre Convivencia y Conflicto, es una investigación cualitativa, que no desestima ni ve incompatible algunos de los aportes de la investigación Cuantitativa. Este trabajo pretende esclarecer el tipo de representaciones que l@s niñ@s poseen o están elaborando, desde sus contextos cotidianos, en torno a lo que conciben como convivencia y conflicto.

Representaciones sociales que aluden a las construcciones conceptuales, simbólicas, metafóricas y de opinión crítica, entre otras, mediante las cuales las nuevas generaciones de Huilenses intentan comprender y asumir las interacciones humanas del mundo de la vida que enfrentan a diario.

Se consideran estos aspectos de crucial importancia para psicólogos, padres de familia, educadores y gobernantes, de un país que requiere con urgencia estrategias y visiones creativas, conducentes a la construcción de una sociedad que al integrar la diferencia y el conflicto posibilite una mejor calidad en el desarrollo humano y social.

El estudio se desarrolló entre el año 2002 y 2003. Comprometió a 14 municipios del Huila, de todas las zonas del departamento y más de 1.348 niñ@s de 7 a 10 años, escolarizados y no escolarizados.

Se trata de una investigación del programa de Psicología de la Universidad Surcolombiana, coordinada por los profesores de investigación y elaborada conjuntamente con 32 estudiantes de psicología.

Estudio que se inscribe en la perspectiva de construir conocimiento, que aporte a la edificación de formas de convivencia donde los conflictos sean resueltos por medios no violentos. Además, constituye una

*El concepto de representaciones sociales se toma aquí en el sentido propuesto por Moscovici y Jodelett como un concepto psicológico y social que designa un producto y un proceso relativo al conocimiento espontáneo, ingenuo o sentido común, en este caso de los niños, participantes en la construcción social de la realidad y decisivo para dotar de sentido y comprensión al acontecer cotidiano. Concepto que se desarrollará más adelante en el referente teórico.

**El signo @ hace referencia a los dos géneros masculino y femenino.

propuesta para la cualificación de los procesos de formación de los estudiantes de Psicología en el campo de la investigación: aprender a investigar investigando.

Al ser un trabajo investigativo gestado, construido y desarrollado con los estudiantes, se convierte en un proyecto pedagógico que dada su naturaleza ofrece las siguientes posibilidades.

- Ψ Generar un proceso investigativo de amplio alcance y profundidad para el departamento del Huila: el número de personas involucradas en él, permite abordar simultáneamente un número significativo de municipios y niños.
- Ψ Combinar estrategias metodológicas: dada su magnitud y alcances, admite la combinación de estrategias metodológicas sin que esto implique el sacrificio de la validez y la confiabilidad del mismo.
- Ψ Ofrecer aportes teóricos y metodológicos para la construcción de líneas de investigación y de extensión en el programa.
- Ψ Promover el desarrollo de nuevas estrategias pedagógicas para la formación de psicólogos y su introducción a la actividad investigativa.

La idea central ha sido que ésta investigación, construida a través del trabajo de los profesores y los estudiantes, se constituya en una ocasión para el aprendizaje que culmine con la presentación del trabajo de grado para los últimos. En este sentido, los docentes han generado las directrices y los estudiantes bajo su orientación, desarrollaron el trabajo que nutrió la investigación en su totalidad.

Por razones de organización del equipo de trabajo, los estudiantes fueron distribuidos en grupos para cada uno de los 14 municipios participantes; en consecuencia, los informes de cada grupo y municipio poseen la relativa autonomía requerida para justificar su trabajo de grado, pero en su conjunto todos constituyen la investigación desarrollada, por estas razones debe entenderse que el presente informe registra lo estudiado en el caso particular del municipio de Teruel.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La existencia de un mundo paradójico evidencia que la realidad social puede enseñarle a las nuevas generaciones mucho más de la guerra que la convivencia pacífica. Al fin y al cabo la historia oficial de la humanidad se encuentra saturada de guerreros heroicos, batallas memorables y armas poderosas de innovación tecnológica constante. Los pacifistas y los estudios de los períodos o comunidades que no han sufrido la guerra, brillan por su ausencia o como el caso de Gandhi, son la excepción.

La paradoja dice que los seres humanos han llegado en la actualidad a acumular un conocimiento profundo y extenso, sobre como matar de modo más certero y efectivo; mientras se desconoce lo más elemental del cómo convivir pacíficamente; paradoja que se cumple no sólo en el ámbito de las grandes naciones con sus ejércitos*, sino también a nivel de las etnias de un mismo país y, lo que es peor, al interior de las familias y parejas.

Si se admite que el conocimiento sobre las formas de convivir armónicamente es precario y al mismo tiempo necesario para contribuir a cualificar la existencia humana, corresponde a los profesionales en ciencias sociales, asumir el reto de investigar las posibles claves de la convivencia pacífica, máxime en un país como Colombia, reconocido por propios y extraños como uno de los más violentos del mundo**.

En este sentido y como ejemplo del contexto colombiano, el Huila no sólo vive los problemas de las múltiples violencias: político militar, escolar, laboral, familiar y común callejera, entre otras; sino que desde la creación de la zona de distensión en sus fronteras, ha visto crecer la intranquilidad de sus ciudadanos con el aumento de los episodios violentos y la presencia de nuevos actores armados. El hecho de que

*En Marzo de 2003 la vía diplomática de la ONU fracasó para evitar la guerra entre EE.UU. E Irak, prevaleciendo la opción de las armas.

**Según el informe de 2001, de la alta comisionada de las naciones unidas para los derechos humanos, en Colombia mueren 12 niños violentamente cada 24 horas. Entre enero y junio el 54% de los desplazados fueron menores (aprox. 700.000) Según el boletín para la consultoría de los derechos humanos y el desplazamiento N° 27, publicado en Bogotá, año 2000, Pág. 4, 6, y 8 del total de menores involucrados en el conflicto el 18% ha matado por lo menos una vez, el 78% ha visto cadáveres mutilados, el 25% ha visto secuestrar, el 18% ha visto torturar, el 40% ha disparado contra alguien y el 28% ha sido herido.

esta zona haya desaparecido no significa que con ella se alejen los problemas mencionados.

Por lo tanto es necesario afirmar que la convivencia entendida como el conjunto de relaciones activas consigo mismo, con los demás y con el medio ha permitido la hominización y por tanto su papel es clave en la humanización, que es quizás el reto más importante en la actualidad.

No obstante las relaciones entre los hombres y las mujeres, l@s niñ@s y l@s jóvenes, se desarrollan en una tensión dialéctica entre dos extremos de una polaridad aparente: la convivencia y el conflicto. El segundo inherente, resultado o antecedente de la primera. El conflicto se origina en la evidencia de la diferencia como eje fundamental de construcción de la convivencia, cualidad suprema de existencia.

De acuerdo con Maturana, *“hablamos de amor, cada vez que tenemos una conducta en la que tratamos al otro como un legítimo otro en convivencia con uno”*¹. Se parte de la diferencia y del reconocimiento de esta como fuente inagotable de conflicto entre los seres humanos.

En consecuencia el conflicto se interpreta como connatural y distintivo de lo humano, y por tanto, propio de las formas de convivir. El problema no reside en el conflicto sino en sus maneras de resolución, que pueden ser enriquecedoras (dialógico-concertadas) o empobrecedoras (violentas) del desarrollo humano y social. En el mismo sentido, Zuleta expresa:

*“La erradicación de los conflictos y su disolución en una cálida convivencia no es una meta alcanzable, ni deseable, ni en la vida personal – en el amor y la amistad – ni en la vida colectiva, es preciso, por el contrario, construir un espacio social y legal en el cual los conflictos puedan manifestarse y desarrollarse, sin que la oposición al otro conduzca a la supresión del otro, matándolo, reduciéndolo a la impotencia o silenciándolo”*².

La anterior cita permite aclarar, que la expresión de violencia no se limita a las acciones armadas – civiles o militares - ella se extiende, en este estudio, a toda acción impuesta sobre una persona o grupo

¹MATURANA, Humberto. El Sentido de lo Humano. Colombia: Dolmen, 1977. p. 36

² ZULETA, Estanislao. Sobre la Guerra. En: Elogio a la Dificultad y Otros Ensayos. 2 ed. Cali: El autor, 1977. p. 72

mediante la fuerza del poder físico, económico, epistemológico o psicológico, desconociendo en esa persona o grupo su punto de vista o consentimiento.

Sobre este particular es necesario recordar que los imaginarios colectivos que se evidencian en el plano de las interacciones cotidianas, han conducido a una especie de satanización del conflicto, del conflictivo y del diferente, de manera tal, que estas expresiones tanto de la individualidad como de la dinámica social propia de los seres humanos, es acallada de la manera más eficaz: la violencia. A tal punto que estos dos hechos sociales, estas dos palabras con las que se nombra la realidad se han convertido en sinónimos. Hablar de conflicto es hablar de violencia y por ende señalar un hecho de la realidad social que es necesario eliminar.

Por lo tanto, el propósito de este trabajo, de contribuir con sus resultados a la educación para el ejercicio de una ética de la no-violencia, no se refiere únicamente al silencio de los fusiles; refiere a una práctica de la no-violencia en todos los órdenes de la vida cotidiana: en las relaciones de pareja, en la escuela, en la fábrica y la oficina; en la calle, en el partido político y en la administración pública.

En este sentido, un catedrático de la Universidad de Granada, España, el Doctor López Martínez, manifiesta:

“Por tanto, no es simplemente decir no a la violencia, que podría acabar confundiéndose con soportar pasivamente el sufrimiento propio o ajeno de las injusticias y los abusos, sino que es una forma de tratar de superar la violencia, indagando y descubriendo medios cada vez más válidos que se opongan a las injusticias y a las inequidades, sin tener que recurrir a los tradicionales usos de la fuerza bruta, apoyándose sobre unos principios éticos que permitan reconocer las acciones de paz y convivencia para potenciarlos y, a la par, consigan transformar el mundo en una sociedad más digna para la Humanidad. Dicho de otro modo la no-violencia no sólo debe denunciar y neutralizar todas las formas de violencia directa sino, también todas las manifestaciones de la violencia estructural”³

³ LÓPEZ MARTÍNEZ, Mario. La No violencia como alternativa política. En: La Paz imperfecta. España: Universidad de Granada, 2001. p.4

Esto le da un carácter amplio a la indagación pretendida con los infantes, que difiere de la manera actual y dominante de los conceptos estrechos de conflicto y convivencia pacífica.

L@s niñ@s como actores de la sociedad colombiana, construyen formas de representación social de su propia realidad, a partir de las interacciones cotidianas que vivencian; por tanto, es claro que con base en ellas han construido y están construyendo formas específicas de simbolización de la convivencia y el conflicto, por lo tanto se constituyen en marcos particulares desde los cuales establecen y edifican sus redes de relación.

Por otra parte, la vivencia del poder patriarcal, excluyente por principio, en sus múltiples manifestaciones y en distintos escenarios de la vida social, unido a los imaginarios de tolerancia y respeto activo que un sector de la sociedad colombiana ha empezado a poner en circulación, como una especie de alternativa frente a la violencia, está generando formas particulares de representación de la realidad, en las cuales no es claro como asimilan l@s niñ@s estos mensajes, ni que mecanismos de integración y síntesis se están construyendo tanto en su interior como en el espacio de sus relaciones sociales.

De lo inmediatamente anterior se desprenden múltiples preguntas como: ¿Qué es convivir?, ¿Cómo convivir pacíficamente?, ¿Qué son los conflictos?, ¿Cómo resolverlos? y lo que puede resultar de máximo interés: ¿Ven los infantes algunas relaciones entre convivencia y conflicto? Interrogantes que motivan al equipo de investigación.

Con base en lo expuesto el problema de investigación se sintetiza así: carencia de conocimiento relativo a la construcción de formas de convivencia pacífica donde los conflictos sean resueltos por medios no violentos y en este marco problemático, desconocimiento de las representaciones sociales de l@s niñ@s teruelenses en torno a la convivencia y el conflicto.

Las preguntas centrales que focalizaron el problema, e involucraron las anteriores, fueron las siguientes.

Ψ ¿Cuáles son las representaciones sociales de l@s niñ@s del Huila en torno a la convivencia y el conflicto?

- Ψ ¿Cómo perciben l@s niñ@s del departamento del Huila la génesis y evolución de la convivencia y el conflicto en su vida cotidiana?

- Ψ ¿Cómo interpretar el contenido y el proceso de construcción de dichas representaciones?

- Ψ ¿Qué significados psicosociales pueden elaborarse en torno a estas representaciones sociales? Para la propuesta de una educación dirigida a la edificación de una sociedad que conviva en la praxis de la no-violencia.

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVOS GENERALES

- Ψ Describir e interpretar las representaciones sociales, sus contenidos y su proceso de construcción, de l@s niñ@s huilenses en torno a la convivencia y el conflicto.

- Ψ Elaborar una comprensión de los significados psicosociales que pueden poseer las representaciones sociales, de l@s niñ@s del Huila, en torno a la convivencia y el conflicto para la construcción de una sociedad que conviva en la praxis de la no-violencia.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Ψ Identificar, interpretar y jerarquizar las definiciones, opiniones, metáforas, creencias y nexos que l@s niñ@s del municipio de Teruel poseen, en torno a convivencia y conflicto.

- Ψ Interpretar las motivaciones de los conflictos, atribuciones, el curso y las formas de resolución, presentes en las representaciones sociales de l@s niñ@s del municipio de Teruel.

- Ψ Develar el proceso de interacción entre la praxis escolar, familiar y social de l@s niñ@s del municipio de Teruel y sus concepciones de convivencia y conflicto.

PROPÓSITO

Comprender los significados psicosociales presentes en las representaciones sociales de l@s niñ@s del Huila para sugerir las características básicas de un programa de educación, en perspectiva de construcción de convivencia pacífica basada en la resolución no violenta del conflicto.

3. ANTECEDENTES

Un texto que guarda íntima relación conceptual y metodológica con esta investigación, “Representaciones Sociales de l@s niñ@s del Huila sobre Convivencia y Conflicto”, es el titulado, “Maternidad y Paternidad: Tradición y Cambio en Bucaramanga”⁴, de la autoría de Doris Lamus y Ximena Useche.

La anterior es una investigación Cualitativa sobre los cambios en las Representaciones Sociales de Maternidad y Paternidad, en hombres y mujeres nacidos en Bucaramanga, entre 1950-1960. Sin despreciar datos estadísticos relativos al problema, la metodología básica se estructuró de conformidad con la entrevista en profundidad y la historia de vida, de 40 hombres y 40 mujeres.

Es una investigación nacional realizada por un equipo interdisciplinario de profesores pertenecientes a las Universidades de Antioquia, Valle, Cartagena, Nacional y Autónoma de Bucaramanga; el libro recoge los resultados de ésta última ciudad.

Las autoras Lamus y Useche, analizaron los relatos de sus personajes, teniendo en cuenta el estrato socioeconómico y el tipo de familia, para concentrar su mirada en la interpretación de cinco categorías: proveeduría económica, autoridad, socialización y cuidado de los hijos, labores domésticas y afectividad; con base en ello, encontraron tres grandes tendencias en las representaciones sociales de paternidad y maternidad.

ψ **Tendencia tradicional.** Se trata de hombres y mujeres que aún mantienen una relación con sus parejas y sus hijos, siguiendo los patrones de interacción de sus padres y abuelos. Aquí hay un ejercicio dividido de roles: en el padre la proveeduría económica y la autoridad; en la madre el afecto, cuidado de los hijos y labores domésticas.

ψ **Tendencia de transición.** Las representaciones sociales de género se mueven entre el cambio y el conflicto. Por ejemplo, se comparten la proveeduría económica y algunos oficios domésticos; aparece un

⁴ LAMUS, Doris y USECHE, Ximena. Maternidad y Paternidad: Tradición y Cambio en Bucaramanga. Bucaramanga: Unab, 2002. p.178

discurso democrático pero parcialmente cumplido, como en el caso de hablar de libertades sexuales para el hijo varón y no para la hija. El diálogo surge como medio que relativiza el monopolio del poder paterno sin todavía abolirlo.

ψ **Tendencia de ruptura y construcción.** Se considera por parte de las investigadoras, que es el grupo de padres y madres de carácter emergente e innovador. Se nota una mayor coherencia entre el discurso de la equidad, la democracia y la concertación, en las relaciones de pareja y con los hijos. No obstante es el “modelo” de la incertidumbre por no poseer –como las dos tendencias anteriores– un referente del pasado, de apoyo. En estas representaciones sociales emergentes, por ejemplo, el padre ha recuperado el significado de su aporte afectivo al cuidado de sus hijos y no ve disminuida su hombría por compartir los oficios domésticos. La madre posee otros proyectos diferentes al de la exclusiva maternidad como los académicos, políticos y laborales.

Como toda investigación cualitativa, el libro integra el relato permanente de las investigadoras y la teoría pertinente de distinguidos autores; en este caso, por ejemplo, Virginia Gutiérrez de Pineda. De esta manera se prueba que las concepciones de maternidad y paternidad, como las de familia, no son estáticas, han evolucionado.

Así como en la anterior investigación, el análisis de los relatos de l@s niñ@s se orienta, teniendo en cuenta las variables de género y pertenencia o no al sistema educativo, para concentrar la interpretación en categorías que agrupen grandes tendencias sobre las representaciones sociales de l@s niñ@s del Huila sobre la convivencia y el conflicto en diferentes contextos.

Por otro lado, el Centro de Investigaciones en Desarrollo Humano de la Universidad del Norte (CIDHM) con financiación de Colciencias, realizó la investigación “Desarrollo de Conceptos Económicos en Niñ@s y Adolescentes de la Región Caribe Colombiana y su Interacción en los Sectores Educativos y Calidad de Vida”, bajo la dirección de los Drs. José Juan Amar Amar, Marina Llanos, Raymundo Abello y Marianela Denegri. (Impresión del texto – Edit. CIDHM. U. Del Norte. Barranquilla, 2002).

Los investigadores de la Universidad del Norte (Barranquilla) aplicaron 394 entrevistas en profundidad sobre los conceptos de pobreza,

circulación del dinero, movilidad social y desigualdad social, a niñ@s y jóvenes pobres, escolarizados, seleccionados intencionalmente a partir de criterios de edad, género y contexto financiero.

En un mundo globalizado que ha aumentado la brecha entre ricos y pobres (358 multimillonarios son tan ricos como 2.500 millones de personas – en Estados Unidos el 20% de las familias ricas son dueñas del 80% de la riqueza de la nación) estudiar lo que l@s niñ@s pobres piensan de los temas económicos resulta de especial importancia, si se acepta que estas Representaciones Sociales determinan en alta medida los proyectos de vida de los infantes.

Los investigadores encontraron tres niveles de complejidad en las representaciones sociales estudiadas.

Un **primer nivel** de carácter fantasioso y anecdótico en el cual l@s niñ@s sólo ven dos extremos: ricos o pobres, asignándole unas veces a cualquier tipo de trabajo el origen de la riqueza y otras, a Dios, a la suerte, o “porque la vida es así”. En este nivel los infantes creen que un rico puede acabar con la pobreza de alguien, regalándole dinero o bienes materiales. También aquí los gobernantes pueden darle solución a la pobreza y, en últimas, si alguien se lo propone puede salir de pobre, trabajando.

Un **segundo nivel** en el cual no sólo se ve la riqueza y la pobreza como sinónimo de posesiones materiales, sino como rasgos psicológicos y culturales más subjetivos. Ser rico es ser feliz, estudiado y trabajador, por ejemplo; por el contrario, ser pobre, es ser triste, no estudiado y perezoso. Aquí ya se diferencia el tipo de empleo con la riqueza o la pobreza, por esto un rico es abogado o profesor, mientras un pobre es albañil o vendedor de plátanos.

Estos niñ@s perciben cierta relación de variables socioeconómicas para explicar la riqueza y la pobreza, como los nexos entre estudio, Estado y desempeño laboral.

El **tercer nivel** alcanzado sólo por el 0.9% de la muestra, en el cual la pobreza y la riqueza ya no tienen explicación individualista, ni fantasiosa, sino que se remite a condiciones estructurales de la vida socioeconómica.

Estos hallazgos son muy importantes para los psicólogos, educadores y científicos sociales en general; de un lado, indican lo que marca el contexto en la representación social pero de otro lado, la capacidad crítica e innovadora de quienes asimilan las experiencias del contexto de modo no pasivo.

Si desde niñ@s los futuros colombianos asumen que se es pobre porque sí, por falta de suerte o por pereza –sin opción de educación crítica al respecto- ¿Qué puede esperarse en el mañana?

El anterior antecedente se relaciona con la temática que también es objeto de estudio en esta investigación: las representaciones sociales infantiles, por lo cual se toma la sugerencia de clasificar en niveles las representaciones sociales.

En este sentido, otro antecedente investigativo de directa relación se denomina: la prueba de comprensión y sensibilidad para la convivencia ciudadana, a cargo de la Secretaría de Educación del Distrito Especial de Bogotá, bajo la dirección de los investigadores Hernán Escobedo, Rosario Jaramillo y Angela Bermúdez. Mediante esta prueba 200.000 jóvenes de los grados 5º, 7º y 9º, de colegios públicos y privados, fueron interrogados acerca de su argumentación moral, su comprensión de la convivencia ciudadana y su sensibilidad frente a las instituciones, entre los años de 1999 y el 2001.

Como es obvio, la relación de intereses académicos entre la prueba reseñada y este trabajo investigativo: es en esencia, averiguar lo que piensan niñ@s y jóvenes colombianos sobre la convivencia. Las diferencias son secundarias: en la capital se trabaja con una población de mayor edad y se destaca el papel de la moral juvenil y la credibilidad institucional de los escolares; en el caso de l@s niñ@s del Huila se enfatiza en la sensibilidad infantil al conflicto.

Los investigadores capitalinos han acudido a técnicas como los del dilema moral de Kohlberg, de carácter cualitativo, combinados con técnicas cuantitativas como las escalas de actitud, criterio metodológico pluralista que también se ha adoptado.

En cuanto a los hallazgos Hernán Escobedo dice:

“Es importante resaltar que los alumnos mejoran su capacidad de juicio de un grado a otro, lo cual podría explicarse como el impacto favorable que tiene la educación escolar en la transformación de algunas representaciones de los estudiantes”⁵.

Interpretación que difiere de otras que le asignan a la evolución del pensamiento una causalidad eminentemente cronológica y no sociocultural, en este caso, la labor escolar. Se destaca también que para estos investigadores el concepto de representación (social) no es extraño, como lo indica la cita de Escobedo.

Otras conclusiones elaboradas indican que los jóvenes bogotanos poco creen en los partidos políticos, la guerrilla, los paramilitares y el presidente; en cambio confían en los profesores, la iglesia católica, los deportistas y los científicos. En cuanto si la violencia se justifica para combatir las desigualdades sociales, mayoritariamente estuvieron en desacuerdo.

Otro antecedente importante es “Relato de la violencia, impacto del desplazamiento forzado en la niñez y la juventud” realizado en Soacha, Cundinamarca, en el marco del programa Iniciativas Universitarias Para La Paz y la Convivencia (PIUPC). Investigación a cargo del Departamento de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Colombia, realizada entre el año de 1999 y el 2000.

Esta investigación se centró en el análisis de los efectos del desplazamiento forzado en las posibilidades de desarrollo integral de niños y jóvenes, especialmente desde la perspectiva de los niños víctimas de este flagelo social.

El estudio ubica el desplazamiento en el marco del conflicto armado interno, describe la situación de orden público en las zonas de procedencia de los niños, sus características socioeconómicas y su contacto con las nuevas poblaciones.

De las conclusiones más importantes, se destacan las siguientes: la población infantil no sufre únicamente la violencia armada o la del desplazamiento, vive también otras menos publicitadas como la de

⁵ PERILLA, Juanita. El país que perciben los niños. Bogotá: el Espectador, 2001. p. 8B – 9B.

carácter familiar. La comprensión de l@s niñ@s sobre el desplazamiento está determinada por los procesos cognitivos, afectivos y sociales propios de la etapa del desarrollo en que se encuentran. L@s niñ@s desplazados viven una crisis de adaptación cultural al tener que enfrentar nuevos escenarios estructurados sobre prácticas y valores que desconocían.

Al respecto de la primera conclusión citada, existe coincidencia de interés con el estudio; pero se previó indagar por convivencia y conflicto en un sentido más amplio, ya explicado. En consecuencia se podría contrastar el significado dado por l@s niñ@s del Huila con los de Soacha.

Sobre la segunda conclusión se advierte: más que la edad de l@s niñ@s lo interesante es analizar sus procesos de representación social, y guiar el estudio por la calidad de las elaboraciones argumentativas, no se ha optado por un determinismo esquemático en términos de etapas del desarrollo evolutivo, para ubicar allí las representaciones de l@s niñ@s.

Acerca de la tercera conclusión existe poca relación con el estudio del Huila; l@s niñ@s entrevistados viven en sus municipios de origen, siendo el desplazamiento una opción circunstancial.

Metodológicamente se ha tomado la experiencia de aplicación de los relatos de vida, usados por los investigadores en Soacha, fortalecidos en el trabajo del Huila con entrevistas a profundidad. También se comparte el enfoque abierto para ver el problema del desplazamiento y su relación con l@s niñ@s, ajeno a enfoques unilaterales como el clínico – psiquiátrico.

Otro de los estudios, que se relaciona con el presente por el tipo de enfoque y el interés por conocer la mirada de l@s niñ@s sobre un aspecto de la realidad colombiana, es el realizado por la psicóloga Olga Alexandra Rebolledo, titulado *Imaginario Nómadas de la Violencia*.⁶

Este estudio de carácter cualitativo se realizó en la ciudad de Montería con 40 niñ@s entre los 7 y los 12 años de edad; pretendió conocer los sueños y miedos de l@s niñ@s desplazados por la violencia; indagó

⁶ REBOLLEDO, Olga Alexandra. *Imaginario nómadas de la violencia*. Santa fe de Bogotá: Bartheby, 1999. p. 180

específicamente sobre la ciudad soñada, la ciudad real y la ciudad del miedo. La autora hiló las historias con base en la ciudad como contexto y escenario. Uno de sus hallazgos más importantes es que l@s niñ@s desplazados vivencian la misma ciudad en la que viven como la ciudad soñada, la ciudad real y la ciudad del miedo, dando cuenta de la experiencia de la interacción en el mismo contexto pero en diferentes momentos de la historia y con diferentes actores.

A lo largo de estas historias se revelan las estructuras que han sostenido la cultura, que ha legitimado la fuerza y el miedo como prácticas sociales.

De acuerdo con la autora, el estudio muestra que no se puede seguir pensando al margen de los sueños de l@s niñ@s, porque de esta manera se seguirán acentuando y perpetuando las fronteras de su país retórico, de su denominada casa universo, entonces las ciudades seguirán siendo efímeras, esfumándose cada vez más con el miedo.

Este trabajo valida nuevamente la utilización de enfoques cualitativos para el conocimiento de la visión de l@s niñ@s, sobre los asuntos que transcurren en su vida cotidiana, lo cual ha sido también el argumento central del presente estudio. La investigadora usó como técnica central el dibujo, técnica que se utiliza con l@s niñ@s huilenses.

Otro de los antecedentes investigativos es el trabajo realizado para el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar en 1997, por Maritza López de la Rocha y Jesús Martín Barbero, denominado “l@s niñ@s Como audiencias”: investigación sobre recepción de medios. Este estudio abordó grupos de niñ@s de 8 y 10 años de edad, socioculturalmente diferenciados tanto en estrato socioeconómico (alto, medio y bajo) como en su procedencia urbana y rural. De esta forma se tomaron niñ@s de Cali, Pereira y las zonas rurales de Zaragoza y Pueblo Nuevo.

El núcleo de indagación cualitativa fueron los imaginarios de familia, barrio, ciudad, país y mundo que tienen l@s niñ@s y la manera como los medios de comunicación intervienen en la construcción de dichas imágenes. El estudio utilizó técnicas cuantitativas para recoger la información que permitiera el conocimiento de la relación entre l@s niñ@s y los medios; se indagó sobre el lugar que éstos ocupan en el tiempo libre de l@s niñ@s, los hábitos de consumo de televisión, la radio, la prensa, las revistas, el cine, el vídeo y sus preferencias, la disponibilidad de medios y tecnologías en los hogares.

Por otra parte establecieron comparaciones entre los textos impresos y las actitudes y competencias de lectura, contrastándolas con factores como el nivel socioeconómico, el capital cultural familiar y el contexto cultural de cada grupo de niñ@s.

Los resultados relacionados con el presente estudio son: para l@s niñ@s de los sectores populares el barrio es la vivienda del juego y de lo lúdico; es el espacio de las primeras relaciones distintas a las de la familia y la escuela. Es la vivienda más próxima a la ciudad, y por ello “en los otros barrios hay gente que humilla” mostrando que estos niñ@s deben enfrentarse a un sin número de discursos sociales que los disminuyen.

Para l@s niñ@s de estrato medio y bajo, el barrio es un lugar no deseado, y la calle a la vez que significa el hogar de lo deseado –salir a jugar– es al mismo tiempo la posibilidad del peligro y el riesgo; es un espacio de construcción de las primeras relaciones ligadas a la territorialidad, es un lugar donde se realiza la violencia y se generan los miedos de la ciudad. Es un espacio temido y amado a la vez.

Para l@s niñ@s de estrato bajo, en el barrio hay malentendido, chisme, desencuentro y conflicto en la comunicación vecinal, específicamente entre los adultos. Estos resultados anuncian la existencia de una representación sobre convivencia en l@s niñ@s.

Para l@s niñ@s de estrato medio, el concepto de barrio está determinado por una experiencia urbana, entendida un poco más allá del pedazo de ciudad que habitan y se amplía a otros barrios de distintos estratos, a los parques, avenidas y a otros lugares de la ciudad, lo que da cuenta de una mayor relación de estos niñ@s con la ciudad. Para l@s niñ@s de estrato alto, el barrio no existe, ni el conflicto que exponen l@s niñ@s de estrato bajo. Ellos hablan de un mundo de bienestar, con todos los privilegios que la ciudad ofrece.

Así, los autores afirman que en los imaginarios de l@s niñ@s hay cinco ciudades: la ciudad de los miedos, la ciudad de la fascinación tecnológica, la ciudad de la violencia y el doble juego de oportunidades, la del atasco vehicular y la ciudad gigante de l@s niñ@s indígenas de Pueblo Nuevo. Un aporte para el estudio es que los espacios geográficos son vivenciados, de modo diferente como expresiones de las formas de convivencia y conflicto, que construyen l@s niñ@s.

En Noviembre de 2001 Jimmy Corzo y Antanas Mockus, realizaron en la ciudad de Bogotá, un análisis estadístico de los comportamientos típicos de jóvenes que opinaron sobre la ley, la costumbre, la moral y los acuerdos. Este estudio pretendió construir indicadores de convivencia ciudadana a través de la indagación con 106 preguntas, dirigidas a 1451 estudiantes de noveno grado, en cuarenta colegios públicos y privados nocturnos, de alta, mediana y baja matrícula y algunos para los que no se conocía el valor de la pensión.

Los resultados de este estudio permitieron establecer tres grupos: los cumplidos (27%) ilustran la coincidencia entre el respeto estricto a la ley y a la moral y una gran disposición para celebrar acuerdos; los cuasi cumplidos (38%) se caracterizan por posiciones flexibles o intermedias ante los acuerdos y en algunos casos violarían la ley aún en contra de su moral y los anómicos (35%) transgresores a conciencia de la ley; las costumbres suelen regularlos más que la misma moral y por supuesto que las reglas. Su mayor preferencia para resolver los conflictos es competir, chantajear, ganar. Aceptan la justicia por mano propia como forma de llegar a acuerdos.

Uno de los hallazgos más importantes al definir el perfil de la convivencia en Bogotá, se encuentra en el indicador pluralismo. Tolerancia-Intolerancia, constituye puntos antagónicos; los datos mostraron que para los jóvenes, el pluralismo se convierte en relativismo, promoviendo el “todo-vale”. Esto señala la disposición a aceptar como vecinos a indigentes, alcohólicos, enfermos de SIDA o desplazados, pero también se admite la cercanía de guerrilleros, paramilitares o narcotraficantes, en un consentimiento perverso que desbarata la posibilidad de la tolerancia.

Dentro de ese mismo indicador se ubica el rechazo a lo uno y a lo otro, pues no se soporta ni la diversidad cultural o étnica en las personas al margen de la ley. Un grupo perteneciente al estrato seis mostró una débil tendencia a rechazar a políticos, militares y gente reconocida como corrupta.

El estudio mencionado, es pertinente en la medida en que muestra la existencia de representaciones sociales sobre la convivencia en los jóvenes, que se ha constituido en el motivo de indagación del presente trabajo, mostrando de esta forma la validez de la inquietud investigativa y la posibilidad nuestra de acceder a una respuesta que también abordó el criterio moral de l@s niñ@s.

Un antecedente regional que guarda una relación de proximidad con nuestro estudio es la investigación cualitativa sobre maltrato infantil, publicada en el año 2000 con el título “*Como Si No Existiera*” desarrollada por las profesoras universitarias Myriam Oviedo Córdoba y María Consuelo Delgado de Jiménez.⁷

Esta investigación patrocinada por la Universidad Surcolombiana y el Banco de la República, abordó el problema del maltrato infantil desde las propias vivencias y percepciones de l@s niñ@s, tal como se pretende hacer con la convivencia y el conflicto.

En “*Como Si No Existiera*” se registraron las voces de los infantes y los significados atribuidos al maltrato, con base en lo anterior, las investigadoras proponen una teoría interpretativa, que devela los procesos de afrontamiento del menor frente al maltrato y recomiendan estrategias para su tratamiento y prevención.

Entre las conclusiones más importantes se destacan las siguientes: no todos l@s niñ@s maltratados internalizan la experiencia del mismo modo; algunos aceptan positivamente el maltrato y justifican al adulto maltratador asumiendo el discurso de éste último: “*me lo merezco, es por mi bien*” y otras frases de este estilo son referidas por l@s niñ@s. Otros, no lo aceptan aunque les toque padecerlo, negando las razones del adulto para ejercer el castigo físico. Esta conclusión guía el estudio, hacia la interpretación de algunos relatos de niñ@s que describen el origen del conflicto en relación con el castigo y agresión física vivenciada.

Todo maltrato deja huellas psicológicas profundas, concluyen las investigadoras Oviedo y Delgado, que se manifiestan en baja estima, comportamientos conflictivos y dificultades de rendimiento académico, entre otras.

Lo anterior conlleva a persistir en la búsqueda de representaciones sociales diversas en l@s niñ@s sobre la convivencia y el conflicto, puesto que el maltrato es una vivencia significativa para los actores participantes en esta investigación.

⁷OVIEDO CÓRDOBA, Myriam y DELGADO DE JIMÉNEZ, María Consuelo. Como si no existiera. Neiva: USCO, Banco de la República, 2000. p. 193

Los estudios presentados hasta el momento, muestran varios aspectos relevantes para esta investigación:

En primer lugar, los estudios en mención fueron abordados desde la concepción cualitativa de la investigación, aspecto que valida la propuesta metodológica de este trabajo, puesto que se reconoce la validez y la confiabilidad de este método para indagar sobre los aspectos subjetivos de la vida social, que es el elemento central que ilumina este proyecto.

Por otra parte, se centran en l@s niñ@s, hasta hace poco sin voz dentro de los espacios académicos y de interacción social; a través de estos estudios se reconoce el valioso aporte que ofrece el indagar sobre la manera como l@s niñ@s interpretan la realidad que ha sido también una razón importante en el presente trabajo.

En tercer lugar, reafirman la validez de la combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas, lo cual respalda su uso también en este estudio.

Finalmente, es claro que se marca un cambio en el interés investigativo, lo cual implica la apertura de una nueva línea o tendencia. Hasta hace poco la investigación con l@s niñ@s hizo énfasis en la descripción de las particularidades de su desarrollo, la prioridad era conocer y caracterizar sus formas particulares de conocimiento del mundo físico e interacción. Actualmente en Colombia el interés se ha ampliado y en estos momentos interesa explorar su concepción de la realidad, con la esperanza de generar acciones que conduzcan a la transformación del país en las próximas generaciones.

Además de los trabajos de investigación realizados hasta el momento en los diferentes planes de desarrollo del gobierno nacional, departamental y municipal, se presentan proyectos concretos referentes a la convivencia pacífica. Del mismo modo, es claro que son muchas las propuestas de trabajo que se han elaborado para mejorar la convivencia entre los colombianos.

ψ Plan nacional de desarrollo, bases 1998 – 2002, o “CAMBIO PARA CONSTRUIR LA PAZ”, propuesto por el Ex-Presidente de la República, Dr. Andrés Pastrana Arango, complementado por el “Plan Colombia”.

- ψ Programa presidencial de construcción de paz y convivencia familiar: "HAZ PAZ"⁸: eje articulador y dinamizador de los diferentes programas y proyectos presidenciales y sectoriales responsables de la ejecución de la política de convivencia familiar en los ámbitos Nacionales y territoriales, cuyo objetivo es promover la convivencia pacífica en los medios cotidianos de resolución de los conflictos familiares.

- ψ Educación para la convivencia democrática⁹: es el programa nacional de educar para la convivencia democrática propuesto por el Ministerio de Educación. Propone construir desde la escuela un nuevo orden de convivencia pacífica, basados en la democracia y la participación.

- ψ Proyecto "CON PAZ EN LA ESCUELA"¹⁰: creado por el Ministerio de Justicia para apoyar la labor que realizan los maestros, estudiantes y padres de familia en las comunidades educativas del país y así promover valores, actividades y acciones para la convivencia pacífica. "Con paz en la escuela" enfatiza las relaciones de convivencia pacífica con el objetivo de abrir posibilidades y aportar a la dignificación de la vida de las personas. Finalmente, propone los logros a alcanzar en la escuela desde el nivel preescolar hasta los grados décimo y undécimo de educación media, con el fin de formar a los estudiantes en la convivencia pacífica.

⁸ COLOMBIA. PROGRAMA PRESIDENCIAL PARA LA CONSTRUCCION DE PAZ Y CONVIVENCIA FAMILIAR, "Haz Paz", versión I, Santa Fé de Bogotá: El autor, 1999.

⁹ COLOMBIA. FISCALIA GENERAL DE LA NACION. Cuerpo técnico de Investigación, "Educación para la convivencia democrática". Santa Fé de Bogotá: El autor, 1999.

¹⁰ COLOMBIA. MINISTERIO DE JUSTICIA Y DEL DERECHO. Dirección General de Prevención y Conciliación. Con Paz En La Escuela. Santa Fé de Bogotá, 1996.

4. JUSTIFICACIÓN

Múltiples son las razones que justifican el desarrollo del presente proyecto. A continuación se destacan.

Existen en el país formas particulares de establecer relaciones con l@s niñ@s cuando se abordan temas como este. Por una parte, no se les habla al respecto, o se les utiliza de diversas maneras; por ejemplo, se les uniforma para los desfiles contra la violencia del secuestro; se les enseñan discursos para repetir frente a las cámaras de televisión y hasta se les matricula en programas de educación para la paz.

Sin embargo, no se les consulta sobre lo que piensan, sienten, creen, imaginan, ni acerca de sus representaciones sociales en torno a la convivencia y el conflicto. Dunn, citado por el psicólogo cognitivo Brunner, dice al respecto: *“Rara vez se ha estudiado a l@s niñ@s en el mundo en que se produce su desarrollo, o en uno en el que nos podamos dar cuenta de las sutilezas de la comprensión social del contexto”*.¹¹

La Psicología cognitiva que alimenta esta investigación, está basada en una epistemología socio-constructivista. Para este tipo de Psicología, es imperativo construir conocimiento comprensivo sobre los significados que dotan de sentido la existencia humana y la interacción social.

Se asume así que la calidad de la convivencia puede verse notoriamente beneficiada, si se indaga por todo aquello que hombres y mujeres, niñ@s en este estudio, consideran relevante para poder convivir de modo armónico. Con base en esta postura se entienden mejor las palabras de Brunner: *“una vez que adoptamos la idea de que una cultura en sí comprende un texto ambiguo que necesita ser interpretado constantemente por aquellos que participan en ella, la función constitutiva del lenguaje en la construcción de la realidad social es un tema de interés práctico”*¹²

La investigación se justifica por la importancia de contribuir a enriquecer el conocimiento psicológico sobre las representaciones sociales que

¹¹BRUNNER, Jerome. Actos de significado. En: Mas allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza, Reimpresión del 2000. p.89

¹²BRUNNER, Jerome. Realidad Mental y Mundos Posibles. Reimpresión 5ª. Barcelona: Gedisa, 1999. p.128

poseen o están elaborando l@s infantes en el Huila, sobre todo aquello que constituye su realidad; este conocimiento permitirá ofrecer intervenciones interdisciplinarias en perspectiva de lograr nuevas formas de convivencia ciudadana.

Si se acepta que la realidad social es una construcción intersubjetiva mediada por el lenguaje, el proyecto cobra mayor importancia al acudir a la interpretación de las narrativas de l@s niñ@s puesto que allí, en estas narraciones, se encuentran los significados que hacen posible, o dificultan, la convivencia y la solución de los conflictos. Consideración ésta poco frecuente en la investigación regional.

Por eso no se aceptan determinismos mecánicos, y se niega la creencia aún sin investigar, que l@s niñ@s sean simples reproductores pasivos de las condiciones de vida de sus contextos. Al contrario se reconoce que ellos y ellas, entre sí y con los adultos, negocian y renegocian interpretaciones de lo que ven y viven, elaborando, (en muchos casos) sus propias representaciones.

Este equipo de investigadores de apropia de un enfoque dialéctico de la interacción social, según el cual, los contextos ejercen un cierto dominio, relativo y no inmutable, sobre las personas; pero estas últimas también son capaces de ejercer resistencia y acción transformadora del contexto.

Esta concepción de la investigación psicológica nos da en el medio huilense, cierta novedad que amerita la indagación realizada, confirmamos que l@s niñ@s poseen diferentes y variadas representaciones de la convivencia y el conflicto, no únicamente aquellas de carácter dominante en el mundo adulto.

De otro lado, la pedagogía constructivista también exige que para formar ciudadanos, primero se averigüen sus características esenciales en cuanto a procesos y estructuras cognitivas, intereses, vivencias y expectativas como un marco imprescindible de referencia sociocultural para la labor educativa. Razón de más para justificar el propósito básico del estudio, relativo a la aplicación del conocimiento de las representaciones infantiles en una sugerencia de educación para la convivencia pacífica.

Por otra parte, la investigación social no es neutral ni apolítica. Ella implica compromisos éticos con el acontecer histórico de las colectividades a las cuales pertenecen los investigadores y las personas participantes en la investigación. Colombia, es ya un lugar común, vivencia una profunda crisis de convivencia y por lo tanto, requiere de alternativas ingeniosas para su superación.

Por esta razón, la Universidad Surcolombiana busca cumplir con su función social e investigativa al abordar un problema de máxima actualidad, vigencia y trascendencia para la vida, no sólo en el Huila, sino del país mismo. Si se logra producir conocimiento sobre cómo convivir pacíficamente, cómo resolver dialógicamente los conflictos y cómo educar a las nuevas generaciones para consolidar una cultura axiológica moderna, la universidad y la investigación social habrán recuperado una de sus misiones sustantivas.

Este trabajo de investigación cobra mayor importancia, si además se considera el esfuerzo que en este mismo sentido expreso, viene haciendo en su conjunto el propio Estado, la sociedad civil y múltiples ONG.

Finalmente, y no por ello menos importante, al convertir este estudio en una opción de formación para la investigación, de los mismos psicólogos, se está contribuyendo a preparar profesionales capaces de comprender las dificultades del entorno para intervenir en procura de mejorar niveles de la calidad de vida de los huilenses. Alternativa coincidente con la propuesta de los semilleros de investigación de Colciencias, mediante la cual se invita a la creación de grupos de investigación integrados por profesores y estudiantes.

5. REFERENTE CONCEPTUAL

5.1 DIVERSIDAD Y CONVIVENCIA DEMOCRATICA

Para generar una reflexión sobre la convivencia y el conflicto, es necesario inicialmente, plantear la concepción de hombre y sociedad que la contextualiza.

Se parte entonces de la consideración, según la cual el hombre es un ser social, histórico, que se construye a partir de las relaciones que establece consigo mismo, con los demás y con el medio que lo rodea en las condiciones particulares de un contexto cultural. Es decir, el sujeto humano, cualquiera que sea su edad, género y circunstancias es el resultado de las interacciones, de un mundo social que pre-existe antes de sí, el cual se estructura y complejiza a partir de las relaciones con la naturaleza y los productos culturales.

Evidentemente esta perspectiva no desconoce el fundamento biológico del actuar humano, por el contrario, reconoce que aún este aspecto de su desarrollo está condicionado por las características sociales y culturales en las que se desarrollan las personas.

La sociedad entonces, no se considera aquí como la suma de sujetos o de familias; es más bien una nueva construcción social, de carácter histórico, resultado tanto de las interacciones cotidianas como de los imaginarios que se comparten como colectividad y que marcan las relaciones económicas y productivas entre sus miembros así como las condiciones para el bienestar común.

De esta forma, tanto el ser humano como la sociedad en la que vive son una construcción individual y colectiva, en cuyas particularidades se generan las condiciones para la reproducción social de formas de relación características, que obran como mecanismos de identidad de los pueblos.

En este sentido, la continuidad de un pueblo y la sociedad en general, ligada a la reproducción y la sobrevivencia de la especie está fundamentada en: la convivencia y la educación de l@s niñ@s. La

primera garantiza la construcción de la sociedad, y la segunda su permanencia continuidad y evolutiva.

Es común afirmar que l@s niñ@s son el futuro; siempre que se piensa en las nuevas generaciones se reconoce, la posibilidad de realización de ese futuro incierto. No obstante, la naturalización de esta concepción ha conducido a sobrevalorar la perspectiva de futuro, lo cual se expresa en el énfasis que se otorga a la niñez como un momento de preparación para la vida, algo así como un estado de hibernación en el que lo importante es capacitar al sujeto para que cuando le “toque vivir” lo haga lo mejor posible; de esta forma, se niega la niñez como una etapa de la vida, que posee valor por sí misma, en el presente aquí y ahora; en tal sentido, en este trabajo se reconoce a l@s niñ@s como sujetos de derecho, actores sociales que contribuyen a la construcción de la sociedad, la familia y su contexto, al tiempo que ellos mismos son sujetos en construcción.

L@s niñ@s son portadores y reproductores de la cultura de su grupo social por la influencia que reciben de esta, a través de la sedimentación que se realiza al interior de su familia: productores, dinamizadores y agentes de cambio para la sociedad por el aporte que realizan, mediante la relación con los adultos y con sus grupos de pares, en la circulación y construcción de los imaginarios y otras formas de representación de la realidad, son los juglares que anuncian el futuro de la sociedad.

Podría decirse que el ser humano convive desde antes de nacer. “La humanización del embrión o del feto, no es un fenómeno que tenga lugar como parte de su desarrollo, sino que surge como parte de la vida de relación cultural con éste se inicia cuando el embarazo empieza a ser un estado deseado por la madre y ésta se desdobra en su sentir y reflexión dando origen en su vientre a un ser que tiene un nombre y un futuro, es un fenómeno psíquico; es decir de la vida en relación”¹³. En este sentido, la convivencia es el determinante fundamental de la existencia humana.

A partir del pasado siglo, la convivencia empieza a tornarse un problema científico, un aspecto de la vida humana que requiere ser estudiado y comprendido, tal vez porque en ningún otro momento de la historia humana su existencia ha estado tan amenazada por causa del mismo hombre. La explotación, contaminación y extinción de los recursos naturales para la vida, el sorprendente arsenal tecnológico y

¹³ MATURANA, El sentido de lo humano, Op., cit. p.151

el aumento creciente de las cifras de muertes violentas por causas absurdas son una muestra de ello.

Vale la pena en este punto de la discusión precisar que es la Convivencia. El término convivencia, “acción de convivir”, Proviene del latín *convivere*, que quiere decir “vivir en compañía de otros, cohabitar”¹⁴ En este sentido, la vida humana se desarrolla en interacción permanente con la naturaleza, consigo mismo y con las demás personas (relación hombre – sociedad).

Esta definición, un tanto simplista, pone de presente un problema fundamental. Al entender la convivencia como vivir en compañía de otros, ésta se convierte en un proceso “natural”, que se da con o sin la voluntad humana, con o sin su participación. Se supone entonces que la simple ocupación de un espacio común es convivir, como resultado de este concepto: Convivencia es vivir con, se ha pasado por alto el análisis de muchos de sus determinantes y problemas.

El grupo social, la comunidad, es una condición necesaria para la convivencia, su existencia implica mucho más que el compartir un territorio, indica el desarrollo de una red de transacciones comunicativas al interior de las cuales se gesta, construye y reconstruye permanentemente una identidad, que tiene una de sus expresiones en los intereses colectivos. De acuerdo con Freud, “cuando los miembros de un grupo humano reconocen esta comunidad de intereses aparecen entre ellos vínculos afectivos, sentimientos gregarios que constituyen el verdadero fundamento de su poderío”¹⁵.

Se concluye entonces, que la convivencia es un producto humano de su inteligencia y de la necesidad de desarrollar comportamientos adaptativos necesarios inicialmente para sobrevivir individual y colectivamente, y luego para comprender la vida y desarrollarse en ella. Por lo tanto, el ser humano construye de forma artificial, no natural, la forma de ordenar y organizar su mundo, de tal manera que le proporcione calma y seguridad, armonía, dirección y estabilidad en su comportamiento.

¹⁴ Diccionario de la Lengua Española. Madrid: Espasa – Calpe, 1992. p. 204

¹⁵ FREUD, Sigmund. El porqué de la guerra. En: Obras completas III. 4 ed. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981. p. 98

De tal forma que, convivir, es un producto humano, aprendido a partir de la interacción misma, en el acto de compartir y restringir vivencias con otros; las restricciones que impone la habituación obviamente son el resultado de la cultura, entendida como el conjunto de representaciones simbólicas necesarias para la comprensión del mundo de la vida; contiene, en sí misma, las bases de la conservación de la tradición y los elementos necesarios para la transformación y el cambio.

Por lo tanto, es preciso reconocer la existencia de diversos estilos de convivencia que se construyen en el accionar cotidiano de los grupos. Son el resultado de procesos de construcción colectiva, cuyo propósito fundamental es producir formas adaptativas de comportamiento y control social.

Así, el ser humano se relaciona con otros, a partir de los valores, las creencias, los conocimientos. Al convivir se pone en juego todo el cúmulo de procesos adquiridos en la formación individual, que se convierten en marcos desde los cuales se interpreta lo que les rodea y lo que les sucede.

En relación con la convivencia, los seres humanos han establecido un orden que les permite convivir de determinada manera, orden expresado en la construcción intersubjetiva de una forma cotidiana de vivir, de interrelacionarse, de constituir el mundo simbólico que se le impone al sujeto externamente, como algo objetivo y propio de la cultura a la cual pertenece. La convivencia se instaura en el sujeto, acorde con la apropiación que él hace de las redes de significado características de su sociedad.

De esta manera, la convivencia es una realidad que se construye como parte de una cultura específica, a través de los procesos de externalización, objetivación e internalización. Como construcción social se expresa de cierta manera, esto implica que se puede resignificar y expresar de formas variadas, dependiendo de la cultura que se construye y deconstruye constantemente y que es susceptible al cambio y la transformación dentro de una sociedad determinada.

En este sentido se podría afirmar que existen tantos estilos de convivencia como culturas en el planeta. Para los objetivos de este ensayo se centrará el análisis en la cultura patriarcal, occidental; algunos de los rasgos son los siguientes.

- ψ La apropiación: entendida como el énfasis en la propiedad privada y en los procesos de acumulación que van más allá de la satisfacción de las necesidades fundamentales, y que niegan a otros grupos el acceso a la satisfacción de esas mismas necesidades.

- ψ El control: se entiende como la necesidad de limitar la conducta del otro para reducir la incertidumbre y hacer la vida más predecible. El control facilita el ejercicio de la dominación y la jerarquía y por tanto el otro es en la medida en que satisface las necesidades de quien lo controla, no del deseo propio, ni en la aceptación absoluta de su legitimidad.

- ψ La dominación: ligado a los dos anteriores se centra en la imposición de un estilo de vida válido, que aparece como el dominante de los otros. Esta manera de ejercer el poder, niega la diferencia y privilegia la homogeneización en la dirección de quien domina.

- ψ La jerarquía: hace explícitas las diferencias creadas a través de las formas de dominación. Diferencias que se sustentan en el ejercicio desigual del poder entendido como la posibilidad de tomar decisiones con relación al propio destino. Así el de mayor jerarquía define por los demás e impone una opción.

- ψ La autoridad: que se legitima en el acto mismo de la imposición y que suprime todo intento de participación y beneficio colectivo.

- ψ La valoración de la Procreación: como acto supremo de virilidad.

Como resultado de estos elementos, los conflictos inherentes a la vida misma se desplazan a un escenario de solución en el que prima la eliminación del otro que se concibe en este momento como enemigo.

Esta situación se repite en el ámbito de las relaciones cotidianas; la familia, la escuela y el vecindario. Las diferencias en Colombia en lugar de convertirse en centros nucleares de interacción se convierten en factor de eliminación, exclusión y muerte.

De acuerdo con Vargas, es necesario reconocer que en las relaciones sociales existen dos dimensiones centrales alrededor de las cuales se evidencia la diferencia: la primera, “la dimensión conflicto, que implica

un campo de enfrentamientos sociales, casi siempre por demandas y reivindicaciones sociales, alrededor del cual hay posibilidades de arribar a la negociación entre actores que se miran así mismos como adversarios”. La segunda, “la dimensión contradicción que hace referencia a ese campo de los enfrentamientos sociales en torno a demandas y reivindicaciones políticas y sociales que ya sea por las prácticas de los antagonistas o por las imágenes que subyacen al otro (percibido como enemigo) hacen casi siempre negatorios los espacios de acuerdo y da margen al enfrentamiento, caracterizado por la primacía de la coerción, siendo aquí la utilización de la violencia el elemento fundamental”¹⁶.

En este sentido es posible que en la sociedad colombiana en la que prima la cultura patriarcal, exista la concepción según la cual el conflicto es sinónimo de contradicción. Es decir, al parecer en los imaginarios de la sociedad colombiana, no existe la categoría conflicto como tal, entendida como un espacio de diferencia pero también de negociación y concertación.

En una sociedad de tal diversidad, “el conflicto entonces es normal, es una manifestación natural de las comunidades humanas y debe ser entendido como la expresión de la diversidad y complejidad de una sociedad con múltiples intereses, expectativas, demandas y problemas de los distintos grupos que la conforman”¹⁷.

En Colombia los conflictos han estado acompañados de violencia esta “ha sido un proceso estructurador importante y a veces decisivo a través de la historia colombiana, puede parecer que el país ha tenido un pasado particularmente violento. Sin embargo, una historia violenta es común a la humanidad en su conjunto. Sin embargo éste no es el punto fundamental: más importante es el hecho de que los seres humanos son pacíficos en ciertas circunstancias estructurales y son violentos bajo otras”¹⁸.

¹⁶ VARGAS, Alejo. Magdalena medio santandereano, Colonización y conflicto armado, Colección sociedad y conflicto. Santa fe de Bogotá: CINEP, 1992. p. 179

¹⁷ VARGAS, Alejo. Comunidad, conflicto y conciliación en equidad. Una mirada académica a los conflictos colombianos. En Comunidad, conflicto y conciliación en equidad. PNR- Ministerio de Justicia y del derechos -PNUD, Santa fe de Bogotá: El autor, 1994. p. 189

¹⁸ OQUIST, Paul. Violencia, conflicto y política en Colombia. Bogotá: Biblioteca Banco Popular, 1978. p. 170

Los diversos conflictos que atraviesan a la sociedad colombiana en los múltiples escenarios de las relaciones cotidianas tienen como telón de fondo dos elementos imposibles de obviar que son la expresión de la cultura patriarcal, con base en la cual se han estructurado nuestras representaciones sociales: la cultura política y las estructuras de exclusión¹⁹.

En cuanto al primero, es necesario reconocer la tradición autoritaria, la cual se expresa en comportamientos verticales y dogmáticos, que conducen a todos aquellos revestidos de algún poder o autoridad a la imposición, a la intransigencia y a la intolerancia, que surge de autosuponerse como portadores exclusivos de la verdad. De esta forma, los puntos de vista opuestos como subversivos del orden establecido, cuestionadores de ese mismo poder y por tanto peligrosos y amenazantes. Esto es claro, en el espacio microsocioal de lo familiar, lo escolar y en otros escenarios.

Sobre el segundo, la exclusión, refleja no sólo el énfasis en una concepción particular del desarrollo social y económico que privilegian unas regiones sobre otras, con el efecto subsecuente del limitado acceso a las oportunidades de los habitantes de las regiones, sino también en la ausencia de espacios de participación real y efectiva, tanto en lo económico como en lo político, regida hasta el momento por un monopolio de lealtades personales; en lo social y lo cultural, otros deciden acerca de la manera como se desarrolla la vida propia. En la negación de las particularidades regionales.

En este contexto entonces el conflicto juega un papel fundamental, el de limitar las relaciones de la sociedad en su conjunto con el estado y de los ciudadanos y las familias entre sí. De esta manera el conflicto es un ingrediente natural de la interacción personal y grupal, un aspecto fecundo de la vida misma, un factor controlador de los asuntos humanos, un agente dinámico del principio de equilibrio y que se expresa como una crisis, una ruptura, que impide seguir funcionando de la misma manera, al tiempo que abre un horizonte generoso de posibilidades y de acciones vitales. Es el paso a un nuevo orden superior a través de un desorden necesario y fugaz.

Es posible afirmar que es en la rigidez de lo instituido, en la aceptación absoluta del establecimiento y de la tradición donde nace la posibilidad de transformación, renovación y cambio.

¹⁹ VARGAS, Alejo. Ensayos de Paz en medio de una sociedad polarizada. Santa fe de Bogotá: Almudena, 1998. p. 207

Cuando las instituciones se tornan rígidas y dogmáticas debido a que se cortan las redes de intercambio, actualización y contacto con el mundo de la vida, a tal punto que empiezan a vaciarse de sentido puesto que se alejan de la cotidianidad del sujeto e imponen esquemas y normas de comportamiento; en ese instante, en el que la norma ahoga la expresión de la individualidad, porque se memoriza tanto que se olvida se da una ruptura al interior de la institución y marca el inicio de un proceso creativo: el conflicto, que se avizora desde la institución misma, no desde el vértice de la oficialidad sino desde la orilla de lo oculto, de lo marginal, de lo relegado, a veces desde lo olvidado, que pervive en contraste y como consecuencia de lo instituido.

Es posible que justamente en el reconocimiento de la oficialización de la violencia como mecanismo de resolución de los conflictos, se encuentre el antecedente más importante para la reconstrucción de los estilos de convivencia que se poseen como nación.

Se puede afirmar, que existen por lo menos dos estilos de convivencia: aquella que se fundamenta en la cultura patriarcal, que conduce a vivenciar el conflicto como indeseable y por tanto las vías de solución serán siempre la eliminación y la supresión del otro, o las formas de convivencia democrática que son un intento de abandono de la cultura patriarcal.

Para convivir en el respeto mutuo y compartir de manera consciente la responsabilidad colectiva de construir la sociedad y el país que se quieren, se deben satisfacer algunas condiciones. Según Maturana, son.

1. “debemos pertenecer a la misma cultura”²⁰. La convivencia sólo es posible en grupos humanos en los que se participe de los mismos valores y deseos fundamentales y se compartan acciones de significado colectivo, que en sí mismos se constituyan en reguladores de las relaciones grupales, para que de esta forma, sea posible la construcción de un proyecto de Nación.

2. “Debemos ser responsables de nuestros actos, conscientes de que con ellos vivimos la creación cotidiana del mundo en que vivimos”²¹. La

²⁰ MATURANA. El sentido de lo humano, Op., cit. p. 219.

²¹ Ibid., p. 219

responsabilidad se entiende como la capacidad de prever las consecuencias de las actuaciones y ser coherente con ellas.

3. “Debemos ser libres en la acción”²². La libertad se entiende como la posibilidad de elegir y decidir acerca de las consecuencias que se derivan de la conducta y aquellas que se consideran deseables para la existencia.

4. “Debemos, de hecho o potencialmente, de una manera legítima, participar de los mismos dominios de acciones de modo que podamos cooperar en la realización de cualquier proyecto común”²³. Es decir, poseer y desarrollar habilidades, conocimientos y estilos de vida que hagan posible una relación colectiva legítima y honesta.

Es claro que la convivencia democrática, implica una serie de formas de interactuar, a través de las cuales se crean representaciones sociales que al establecerse como formas de reconocimiento, señales de identidad de los Colombianos y los Huilenses, permitan crear la sociedad que se requiere para asegurar la continuidad de la Nación. Sólo bastaría respondernos a la pregunta: ¿Qué país queremos vivir?

5.2 LOS NIÑOS Y SUS REPRESENTACIONES SOCIALES

A continuación se reflexiona acerca de los conceptos de las representaciones sociales en la infancia. Esto implica la aproximación a sus funciones, formas, contenidos y procesos de construcción. Reflexión asociada al carácter dialéctico del desarrollo psicosocial de l@s niñ@s y a los intereses investigativos.

Se inicia con la revisión de la relación convencional adulto- niño donde por lo general, se tiende a considerar que l@s niñ@s no saben, no deben ni pueden, hablar de temas tales como: la política, la economía, el amor, la sexualidad o la filosofía. Donde pareciera que en las interacciones humanas fuera necesario la exclusión de l@s niñ@s.

²² Ibid., p. 219

²³ Ibid., p. 220

En esta investigación se parte del supuesto que permite pensar de un modo diferente: l@s niñ@s no solo saben de estos temas sino que, además, pueden y deben hablar con los adultos acerca de ellos. Aunque sean excluidos de las conversaciones, ell@s de hecho hablan a diario sobre los asuntos considerados sólo para mayores.

Por supuesto que no se pretende homologar la capacidad de pensamiento y lenguaje, de niñ@s y adultos. Ni tampoco considerar a los infantes como expertos conocedores del mundo o de la vida cotidiana; se reconoce que se puede hablar con l@s niñ@s, si se admiten las características del momento de su desarrollo psicosocial, tal como lo hizo Piaget.

Entonces l@s niñ@s como el adulto construyen representaciones sociales que les permiten aprehender el mundo circundante, relacionándose con los objetos y las personas para poder dotar de sentido la actuación social propia y ajena.

Aquí conviene añadir que el concepto de representación social no indica una única acepción. Con él se quiere designar, en principio, al conocimiento de sentido común elaborado por determinados grupos o comunidades, con la doble función de: *“hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible, perceptible. Lo que es desconocido o insólito conlleva una amenaza, ya que no tenemos una categoría en la cual clasificarlo”*²⁴.

En este sentido, lo que el niño ve, vive u oye, y le resulte inusual, será asimilado a una experiencia, concepto o creencia ya conocida para poder intentar su comprensión.

Lo que debe quedar muy claro es que las representaciones sociales son imprescindibles para interactuar en la vida cotidiana con las personas y los objetos, se necesita representar a esas personas, objetos o situaciones mediante diferentes recursos como imágenes que poseen un determinado significado (por ejemplo una paloma: la paz); “teorías” que dotan de argumentos explicativos (como decir que el niño golpea a la niña porque ha visto como golpea su padre a su madre), categorías que facilitan las clasificaciones - exclusiones (por ejemplo profesores “cuchilla” y profesores “buena papa”), creencias mágicas (como creer que nos irá mal cuando un

²⁴ MOSCOVICI, Serge y FARR, Robert. Las Representaciones Sociales. PSICOLOGÍA SOCIAL. Tomo II. Barcelona: El autor, 1986. p.503

gato negro se cruce en nuestro camino). Las metáforas, informaciones y opiniones también hace parte de las representaciones sociales, conformando un conjunto, de allí su nombre plural, constituyendo una manera de interpretar la realidad para interactuar en la vida cotidiana.

No se puede negar entonces, que l@s niñ@s saben y pueden hablar de la convivencia y el conflicto, que sobre estos fenómenos han construido y están construyendo representaciones, aún desconocidas. Aceptar que solo los adultos saben y pueden hablar del asunto es negar el carácter interactivo, constructivo y permanente del desarrollo humano. Esperar a que l@s niñ@s se hagan adultos para poder hablar, es creer que sus representaciones se adquieren en un salto mágico, de la noche de la infancia a la mañana de la adultez.

Las representaciones se construyen en el proceso mismo de la interacción social y de modo ininterrumpido en el curso del desarrollo humano. En este sentido, las representaciones del adulto son el resultado evolutivo de las representaciones infantiles y en consecuencia, conocer temprano dichas representaciones resulta ventajoso para intentar evitar, mediante la educación, que se arraiguen aquellas que atentan contra la convivencia pacífica o para fortalecer las que la propicien. Lo anterior permite recalcar el poder de la representación social como guía o pauta para la actuación ciudadana.

La pregunta central de esta investigación es, ¿Qué estarán representando l@s niñ@s del Huila sobre convivencia y conflicto? como se ha explicado, de estas representaciones derivarán actuaciones significativas para la convivencia pacífica o violenta.

Puede ocurrir que l@s niñ@s al representarse sus barrios y pueblos como peligrosos, se sintieran vulnerables y optaran por vincularse a un determinado grupo armado para ganar seguridad y protección.

Esta relación entre lo socialmente circulante antes de nacer las personas e incluso después de su muerte, y lo representado por cada sujeto de un colectivo, le da a las representaciones un carácter dialéctico en el cual se aprecia *“cómo lo social transforma*

*un conocimiento en representación y cómo esta representación transforma lo social*²⁵.

Cualidad de especial importancia para esta investigación, pues se cree que no sólo l@s niñ@s del Huila están construyendo representaciones sobre convivencia y conflicto, promovidas desde lo social (escuela, medios de información); además sus representaciones pueden estar transformando prácticas sociales tradicionales.

Las representaciones son a la vez productos específicos, en formas y contenidos como las imágenes (religiosas - políticas - violentas) y las opiniones (sobre la guerra, la paz, la hombría) entre otras, también son un proceso psicosocial: las construyen l@s niñ@s en este estudio, en un contexto de interacción.

Por esto es importante indagar no solo por los contenidos y formas de las representaciones, sino por el proceso que las gesta. Para ello es necesario tener en cuenta que según los especialistas en el tema, el proceso de construcción de las representaciones implica objetivar y anclar.

La objetivación es el procedimiento mediante el cual lo intangible, lo abstracto es transformado en algo más sensible y concreto para poder asimilarlo y comprenderlo; así ocurre cuando la paz se vuelve paloma, el mal un diablo y el amar un corazón o una pareja besándose. En la objetivación prima lo social en la representación; es decir, de lo que ya circula se toma algo para representar lo desconocido.

El anclaje es el procedimiento a través del cual se atribuye un significado al objeto de representación y se le incorpora o integra al sistema cognitivo - afectivo de referencia, que posee la persona. Así se dispone la persona para la actuación frente al objeto o fenómeno representado, el anclaje connota la fuerza de la representación en lo social; es decir, desde el significado incorporado se promueve una práctica.

²⁵ JODELET, Dense. La Representación Social: Fenómenos, Concepto y Teoría. En: Psicología Social. Tomo II. Barcelona: Paidós, 1986. p. 480

Entre objetivación y anclaje no existen órdenes, jerarquías o momentos opuestos; son complementarios e interactivos. Es necesario, urgente y conveniente, dialogar con l@s niñ@s de Teruel – Huila, sobre sus representaciones de la convivencia y el conflicto.

Para que este abordaje sea posible, es necesario reconocer en el lenguaje y en la comunicación, el medio de acceso a la comprensión de las representaciones, tal como se pretende en este estudio.

Para finalizar se enfatiza en la concepción de la infancia utilizada en esta investigación, la cual no se adscribe a posiciones teóricas de carácter esquemático y lineal, por tanto se coincide con Miguel de Zubiría: *“de acuerdo con Wallon y Merani, el crecimiento infantil no es simplemente acumulativo (habilidades que no se tenían se logran y así sucesivamente), ni lineal. Su idea básica es que en cada período de la existencia infantil existe una “lógica social” propia, que debe ser superada a fin de acceder a otra lógica social, característica de otro período”*²⁶.

Lógica social que bien puede ser esclarecida mediante el estudio de las representaciones sociales, siempre y cuando se asuma la niñez como un período de desarrollo humano conflictivo, dialéctico y paradójico. Así l@s niñ@s de este trabajo son concebidos como actores sociales protagónicos en sus entornos de existencia y allí podrán ser no sólo víctimas sino victimarios, no únicamente receptores pasivos sino activos creadores, no sólo dependientes sino autónomos.

²⁶ ZUBIRÍA, Miguel. Tratado de pedagogía conceptual. Formación de valores y actitudes. Santa fe de Bogotá: Fundación Alberto Merani, 1995. p.78

6. DISEÑO METODOLÓGICO

Esta investigación utilizó un enfoque cualitativo, que permitió la utilización de técnicas cuantitativas; mediante recursos dialógicos se exploraron, describieron, comprendieron e interpretaron las representaciones sociales de convivencia y conflicto, de manera inductiva, a partir del conocimiento y experiencias que l@s niñ@s de Teruel narraron.

Por ser las representaciones sociales conocimiento de sentido común que se origina a partir del intercambio de comunicación de un grupo social, se consideró el enfoque cualitativo como el más apropiado para hacer una aproximación al mundo ínter subjetivo de l@s niñ@s de Teruel. Este enfoque privilegia el lenguaje, el diálogo y la interacción, como el mejor medio para acceder a la subjetividad existente en la realidad cotidiana de cada individuo, donde la elaboración perceptiva y mental se transforma en representaciones sociales.

El criterio metodológico ha sido pluralista pero la estrategia se centró en los relatos o testimonios de vida. Entendidos estos últimos como los propone el Doctor Alfonso Torres²⁷; es decir, como una estrategia metodológica emparentada con la historia de vida pero más restringida y focalizada, caracterizada por el uso de fuentes directas, la inmediatez del relato ofrecido sobre la experiencia vivida, y el uso de material documental y gráfico de apoyo.

6.1. POBLACIÓN

6.1.1 Unidad de Análisis. La población participante estuvo constituida por l@s niñ@s, ubicados en las zonas urbanas de 14 municipios del departamento del Huila. Para la elección de estos municipios se tuvo en cuenta que representaran las 4 zonas del departamento (Norte, Centro, Sur y Occidente), porque cada zona presenta distintas tendencias en cuanto a características del desarrollo sociocultural.

Los municipios que participaron en nuestra investigación fueron: Neiva, Garzón, Pitalito, La Plata, Timaná, Campoalegre, San Agustín, Villavieja, Guadalupe, Baraya, Iquira, Gigante, Teruel y Acevedo.

²⁷ TORRES, Alfonso. El Testimonio En: Estrategias Y Técnicas De Investigación Cualitativa. Santa fe de Bogotá: UNAD, 1998. p. 49-67

Los participantes de esta investigación, oscilaron en un rango de edad entre los 7 y 10 años, cuyas edades fueron pertinentes para el curso de la investigación, tanto por la capacidad argumentativa que ya poseen l@s niñ@s para entablar una conversación más elaborada, como por coincidir dichas edades con la escolaridad básica.

En este sentido l@s niñ@s escolarizados fueron los protagonistas, puesto que “la escuela hace parte de la socialización secundaria donde los niños amplían el campo de su interacción con el mundo circundante, traspasando el umbral familiar para llegar a las experiencias y conocimientos en nuevos espacios, posibilitando una consolidación, revisión, transformación o supresión de los valores, normas y tipos de relaciones interpersonales gestados en la socialización primaria”²⁸.

Es decir, en la escuela a l@s niñ@s se les ofrecen nuevos conocimientos y valores que pueden modificar las representaciones sociales, que ya habían elaborado en su núcleo familiar e influir en la construcción de nuevas representaciones a partir de sus vivencias en el sistema escolar.

Además, se resalta la participación de ambos géneros teniendo en cuenta que los patrones de crianza suelen diferir en cuanto a la formación de l@s niñ@s, generando posibles diferencias en cuanto a sus representaciones.

Por último, se aclara que en cuanto a la condición socioeconómica de l@s niñ@s, se tuvo en cuenta la información que arrojó la encuesta sociodemográfica aplicada.

6.1.2 Unidad de Trabajo. Con base en las características de la unidad poblacional antes descrita, se definieron los siguientes criterios cualitativos de tipicidad cultural para seleccionar l@s niñ@s en cada uno de los 14 municipios.

ψ Niñ@s Escolarizados: Fueron los niñ@s matriculados oficialmente en el sistema educativo formal de básica primaria; con diferente rendimiento académico. En el caso del municipio de Teruel 49 niños y 49 niñas distribuidos así:

²⁸ BONILLA, Carlos y otros. Socialización y Desarrollo Humano. Neiva: Kinesis , 1995. p. 200

- 17 niños y 17 niñas de buen rendimiento académico
- 16 niños y 16 niñas de regular rendimiento académico
- 16 niños y 16 niñas de deficiente rendimiento académico

ψ Niñ@s No escolarizados: Designamos con este nombre a los infantes que al menos en el periodo del 2002 y 2003 no se encontraban matriculados, ni asistiendo a la escuela formal. En este municipio se encontraron 2 niños con estas características.

La cantidad de niñ@s correspondió a la disponibilidad del equipo investigador, con lo cual se abordaron en profundidad 1.348 a nivel departamental participando el municipio de Teurel con 98 niñ@s escolarizados y 2 no escolarizados.

6.2 TECNICAS E INSTRUMENTOS

Las técnicas estuvieron representadas por: *Encuentros Lúdicos*, creados para poder interactuar con l@s niñ@s, en un ambiente grato en el que ellos podían comunicar sus opiniones en forma libre y espontánea. *Taller de dibujo*: permitió obtener información simbólica acerca del mundo interno del niño, de sus concepciones que perciben, de todo aquello que él introyecta y elabora. *La proyección y asociación libre* hizo posible indagar las evocaciones más espontáneas en las representaciones sociales de l@s niñ@s a partir de palabras y dibujos sin texto, presentadas en forma de láminas. *La entrevista a profundidad*, permitió indagar en forma exhaustiva las representaciones sociales mediante la obtención de relatos de l@s niñ@s en torno a convivencia y conflicto.

Se consideró importante la utilización de estas técnicas que fueron aplicadas en un ambiente de confianza creado a partir de la interacción frecuente que se tuvo con l@s niñ@s.

De la metodología cuantitativa se adoptó la técnica de encuesta sociodemográfica, (Anexo A) que fue aplicada a los adultos responsables de l@s niñ@s. Esta se aplicó con el propósito de conocer las características sociodemográficas y socioeconómicas de los actores investigados.

El instrumento de mayor utilidad para recoger la información en esta investigación fue la grabadora de audio, de igual forma se utilizaron cámaras fotográficas y cámaras de vídeo; en cuanto a otros instrumentos que permitieron trabajar con l@s niñ@s se utilizaron: cuestionarios, láminas, hojas, colores, lápices, borradores, libreta de apuntes, etc.

7. HALLAZGOS POR MOMENTOS

Para la construcción de los relatos o testimonios de vida, se siguieron los pasos que se describen a continuación.

7.1 EXPLORACION

Este momento comienza con la visita a los 14 municipios del departamento del Huila, seleccionados para la investigación donde quedó ubicada la población infantil; este proceso se llevó a cabo durante los meses de abril y mayo de 2002; periodo durante el cual fue posible: definir los principales aspectos temáticos de la investigación, presentar el proyecto a las autoridades del municipio y solicitar la colaboración requerida; así mismo se hizo el reconocimiento general de la localidad y se definieron los actores sociales de la investigación.

En el primer momento se trabajó en la definición de las herramientas metodológicas a utilizar; para tal caso se diseñaron seis talleres tentativos, enfocados principalmente en la consecución de información referente a la convivencia y el conflicto, sus componentes y las alternativas de resolución en los diferentes espacios de la vida cotidiana de los infantes. Estos talleres fueron: reconocimiento interpersonal, convivencia y conflicto Familiar, convivencia y conflicto social, convivencia y conflicto en los medios de comunicación, convivencia y conflicto en las relaciones laborales.

Cada uno de estos talleres fue puesto en evaluación a través de una prueba piloto en centros educativos de la ciudad de Neiva, con el fin de seleccionar los idóneos al propósito y los objetivos de la investigación. En el caso particular del investigador del municipio de Teruel, se aplicaron dentro de la prueba piloto los talleres “convivencia y conflicto en los medios de comunicación”, “convivencia y conflicto en las relaciones laborales” en el centro docente Ricardo Borrero, con niñ@s de las siguientes características:

Edad: 7-8 años

Género: Femenino

Escolaridad: Segundo

Rendimiento académico: Regular

En razón de los resultados de la prueba piloto se optó por cuatro talleres, los cuales durante el trabajo de campo se modificaron hasta quedar en dos pruebas proyectivas, un encuentro lúdico y un taller.

Luego de definir las directrices metodológicas se prosiguió con los acercamientos al municipio de Teruel, a sus autoridades e instituciones. El proyecto fue presentado ante la alcaldía del municipio y el cuerpo docente de los centros educativos “Cincuentenario” y “Jenaro Díaz Jordán” encontrándose allí la disposición y el respaldo deseado.

En consecuencia, fue posible acceder a los PEI y observadores del alumno de dichos centros educativos, los cuales fueron útiles para hacer una primera identificación de los estudiantes, lo mismo que para identificar los procesos educativos llevados por las instituciones en relación con el proyecto de investigación. Todo ello significó un avance substancial, dado que permitió agrupar información suficiente para postular un primer listado de estudiantes apropiados para la investigación.

Por otra parte, mientras se trabajaba con las instituciones y con los infantes, se procuraba ir conociendo los aspectos más importantes de la municipalidad; para ello fue de gran valía la ayuda de la Psicóloga Edna Yoli Pastrana y de Paola Bustos encargadas de Gessocial, quienes por medio de entrevista, proporcionaron información sociocultural del municipio en aspectos históricos, económicos, geográficos entre otros, dando así un aporte significativo al proceso investigativo en lo concerniente a la contextualización de la localidad.

De esta manera, teniendo en cuenta la información pertinente, se identificaron los estudiantes con las características requeridas para la investigación. Finalmente se procedió a identificar niñ@s no escolarizados con las mismas características; esto fue posible, gracias a las estadísticas realizadas por la Policía Nacional en meses anteriores lo cual permitió encontrar dos infantes con las variables utilizadas en este estudio.

7.2 DESCRIPCION

7.2.1 Los escenarios de la experiencia

7.2.1.1 Reseña del municipio de Teruel. El municipio de Teruel se encuentra localizado al noroccidente del departamento del Huila, limita al norte con el departamento del Tolima y el municipio de Santa María, al sur con los municipios de Yaguará e Iquira, al oriente con el municipio de Palermo y al occidente con el departamento del Cauca y el municipio de Iquira.

El municipio de Teruel cuenta con un legado histórico que indica la forma en que fue habitado este territorio: “durante la época precolombina el asentamiento Páez de OSYO antiguo nombre aborigen de Teruel que significa “aquí estoy, aquí vengo, para que soy bueno” ocupó las estribaciones de la cordillera central desplazados de las zonas del valle alto del río Magdalena por las continuas incursiones guerreras de los pijaos del sur de Tolima para hacerlo más retirado e inaccesible a sus rivales de turno y tener el apoyo de los paeces de Tierradentro del Cauca”²⁹.

Posteriormente el nombre OSYO fue cambiado por “EL RETIRO” y posteriormente se propuso a la asamblea el cambio de nombre por el de Teruel para recordar una ciudad española que libraba en esa época cruentas batallas.

El municipio de Teruel ha contado con un desarrollo en diferentes áreas: en el ámbito social el crecimiento de la población es estable, con un ligero incremento en el sector urbano y una disminución en la zona rural, motivo por el cual se encuentran en la unidad de análisis niños cuyas familias se han desplazado al casco urbano en búsqueda de oportunidades educativas.

De igual manera “la participación social es baja por parte de la comunidad, generando desinterés para afrontar la solución de los problemas en forma colectiva”³⁰. Esta apatía frente a la problemática

²⁹ LOSADA, José Ricardo. Plan Ordenamiento Territorial Teruel 1998-2000. Teruel: El autor, 1998. p. 201

³⁰ Ibid., p. 294

social puede estar presente en las relaciones de l@s infantes, lo cual determina la forma de solucionar los conflictos de manera individual.

En el municipio los fines de semana existe mayor movimiento en el ámbito social y económico ocasionado por la presencia de campesinos o personas que trabajan en otros municipios, los cuales aprovechan su estadía para consumir licor, momentos en el que muchas veces surgen peleas.

Al igual que la mayoría de los municipios de Colombia, Teruel fundamenta su economía en el cultivo de café: “este sistema productivo representa unos ingresos brutos de \$699'167.700 por año distribuidos en 539 familias que dependen del producto”³¹.

Sin embargo, no es el único producto del cual subsisten los Teruelenses también está la ganadería, la piscicultura, los cultivos forestales y de pan coger; existe una industria reconocida en el ámbito nacional denominada la artesanía del mico trabajada en cáscara de coco.

“El sector secundario no ha podido desarrollarse en su totalidad debido a la cercanía con la capital Huilense: Neiva. Además en el Municipio, la mayoría de recursos son destinados a su producción principal que es el área cafetera no dando cabida ni desarrollo a la industria ni la agroindustria”³².

A escala educativa existe en el sector urbano dos centros docentes que prestan los servicios de preescolar y básica primaria: el centro docente Cincuentenario y el centro docente Jenaro Díaz Jordán, que cuentan con una planta administrativa de 21 docentes. Para el nivel de secundaria y media existen 2 colegios: el colegio departamental Misael Pastrana Borrero con dos jornadas: diurna y vespertina; y el colegio Abigail Pérez Perdomo, dotados de 32 profesores.

Cuenta con algunas instituciones u organizaciones encaminadas a la conservación de costumbres y prácticas artísticas y culturales, entre ellas está la Casa de la Cultura, entidad sin ánimo de lucro que

³¹ VARGAS, Leandro. Plan Ordenamiento Territorial Teruel 2001-2003. Teruel: El autor, 2001. p. 21

³² Ibid., p. 33

trabaja a través de convenios con organismos del estado y la empresa privada, tiene a su cargo el teatro único del municipio llamado Occidente al igual que el grupo de teatro y la banda municipal, la cual ha conseguido varios títulos, como el Primer Lugar en el concurso Departamental de Bandas “Milciades Chato Durán” durante los años 1994, 1995, 1996 y 1997. Paralelamente se tiene una escuela musical para niños menores de 10 años con énfasis en teoría musical, de esta manera los niños del municipio pueden desarrollar actividades donde interactúan con otros a través de espacios lúdicos y recreativos.

En la actualidad existe la emisora “Ambiental estéreo” y el periódico comunitario “Pedernal” los cuales prestan un servicio social, de información y recreación a la comunidad Teruelense.

A continuación se describirán las experiencias o programas dirigidos en pro de la convivencia adelantados en el municipio.

Experiencias de convivencia en el municipio de Teruel

Teruel forma parte de los municipios saludables por la paz, (programa adelantado por la secretaría departamental) que esta llevando a cabo acciones colectivas encaminadas al fortalecimiento del plan de desarrollo orientado por el señor alcalde, para constituir una movilización social que permita desde el campo de la acción individual fortalecer el propósito común de esta localidad.

“Municipio Saludable es un proceso NO un estado alcanzar que parte de la realidad existente en los municipios que acogen la estrategia, que tiene en cuenta la idiosincrasia, la cultura local, las aspiraciones, las potencialidades y también los problemas de la comunidad, su evolución es determinada por las condiciones o cambios políticos, sociales y económicos. Los proyectos locales contribuyen favorablemente a este proceso mejorando constantemente las condiciones de salud de la población”³³.

Estar inscrito en este plan coordinado por la Secretaría de Salud Departamental, permite al municipio crear estrategias de crecimiento social que promuevan el sano desarrollo de la población. Motivo por el cual se considera que todos los programas que se adelantan y los retos

³³ Gobernación del Huila. Secretaría de Salud. Un Huila para el siglo XXI. Neiva: El autor, 2001. p. 81

alcanzados hasta la fecha, están contribuyendo a elevar el nivel de vida de los habitantes y por lo tanto pueden estar incidiendo en el proceso de elaboración de las representaciones sociales de l@s infantes acerca de la convivencia y el conflicto.

En este municipio saludable se trabajan líneas de acción que integran políticas de promoción y prevención en los ámbitos escolar, familiar y social con el fin de generar espacios para la adopción de estilos de vida saludables.

Es así como cuenta con “GESSOCIAL un área de asesoría y apoyo consolidada a partir del 2001 y coordinada por un equipo de trabajo interinstitucional. De esta área se han integrado acciones consolidadas en planes operativos que han llegado a la Comunidad a través de distintas metodologías, para trabajar bajo una dirección de investigación y diagnóstico de los diferentes niveles del desarrollo social tales como: lúdica, formación, información, sensibilización, rescate de tradiciones culturales y por supuesto motivación como elemento esencial de cambio de actitud”³⁴.

Desde esta dirección Gessocial en coordinación con el Centro de Salud San Roque y otras entidades, han liderado programas tales como: programa satélites de la salud mental, programa padres semillas de paz, programa club de niños sanos para la sana convivencia y programa lazos de ayuda. Queriendo por medio de estos promulgar un plan de trabajo orientado a la sana convivencia, en donde los conflictos sean resueltos de manera dialógica.

Estas acciones se convierten en estrategias que permiten a la familia y en especial a l@s niñ@s crear herramientas para el desarrollo de estilos de convivencia saludable y que posiblemente incidan en sus representaciones sociales.

Aunque el gobierno municipal manifiesta no haber realizado investigaciones en las cuales se indaguen las concepciones de l@s infantes acerca de estos temas, ellos apoyan esta investigación por considerarla como un aporte al conocimiento y desarrollo de una población importante para el municipio: LA NIÑEZ.

³⁴ Ibid., p. 85

Experiencias de conflicto en el municipio de Teruel

De la misma manera que se plasmó los programas adelantados en búsqueda de una sana convivencia en el municipio, se dará a conocer las experiencias de conflicto más relevantes que vivencia la población Teruelense. Por ello se tiene presente el análisis estadístico de la alcaldía del municipio en el que plasma en términos numéricos la frecuencia y cantidad de las experiencias conflictivas más relevantes que afectan a la población infantil.

En este análisis se determinó que el 50% de l@s niñ@s del municipio son maltratados física o moralmente; y el 12.1% son explotados laboralmente. De la misma forma el 35% de los jóvenes consume alcohol y el 24% presentan embarazo antes de los 18 años; hechos que producen conflictos muchas veces en su entorno familiar y social.

En este mismo estudio se estableció un diagnóstico en el cual se perfilan rasgos de agresividad e irritabilidad en l@s jóvenes, que muchas veces causan lesiones severas entre ellos mismos al interior de la institución educativa.

Según el análisis en el ámbito familiar “existe una tendencia a una crianza basada en el aprendizaje por castigo, más que en la comunicación, en el dialogo de compartir y en el afecto”³⁵.

De la misma forma este análisis muestra que “las principales dificultades en la convivencia familiar se viven en la relación al interior de la pareja a causa de relaciones extramaritales, maltrato en las modalidades físicas, psicológicas y económicas generalmente dadas del hombre hacia la mujer”³⁶ en la que l@s niñ@s posiblemente puedan elaborar en su pensamiento que para poder seguir conviviendo en familia sea necesario el maltrato.

Así mismo la Psicóloga encargada de Gessocial encontró que “los problemas existentes que afectan a otr@s niñ@s y las familias se debe a

³⁵ PASTRANA, Edna Yoli. Variables de los niños y niñas con derechos vulnerados. Teruel: El autor, 2002. p. 44

³⁶ Ibid., p. 45

que vari@s niñ@s presentan serios problemas psicosociales, revertidos en agresión, rebeldía e irritabilidad”³⁷.

Estas estadísticas proporcionan información sobre el medio en el cual l@s niñ@s se desarrollan, el tipo de experiencias de conflicto que vivencian y la resolución de los mismos; hechos fundamentales que inciden en las representaciones sociales de est@s infantes.

Es importante destacar que en el mes de septiembre del 2002, momento en el cual se realizaban los encuentros con l@s niñ@s, se presentó un episodio que influyó significativamente en sus representaciones sociales de conflicto ya que experimentaron la presencia masiva de guerrilleros al pueblo en el cual se efectuó un enfrentamiento entre este grupo armado y la policía. Los relatos en los cuales l@s niñ@s manifestaron sus vivencias se relatarán posteriormente en los hallazgos por categorías.

7.2.1.2 Instituciones educativas. El municipio de Teruel cuenta con dos centros primarios, los cuales participaron en el desarrollo de la investigación con la asistencia de sus estudiantes.

El centro docente Jenaro Díaz es una entidad pública, de calendario A, mixto, con seis docentes y una directora las cuales cuentan con educación superior a diferencia de una que es normalista (Anexo C); las edades del personal adscrito a esta institución es de 25 a 50 años; observándose en general el carácter exigente y fuerte que tienen a través de la forma en la que se imparten ordenes a sus estudiantes en el salón de clase.

Dicho centro educativo fue fundado en el año 1932 por el Pbro. Jenaro Díaz Jordán, es por ello que la institución se denomina de esta forma. Se encuentra localizada en el sector norte del casco urbano del municipio en la que diariamente asisten 210 alumnos. Dicha cantidad de estudiantes deben distribuirse en los seis grados y cinco salones con los que cuenta, siendo estos últimos estrechos con respecto a la cantidad de personas que en ellos deben permanecer, con poca ventilación y luz. Los pupitres estructurados para dos solamente son utilizados por l@s niñ@s de segundo grado el resto de grados utilizan los individuales. Posiblemente l@s niñ@s de segundo grado

³⁷ Ibid., 46

experimenten diversas situaciones de convivencia y de conflicto por esta situación en particular.

La planta física muestra una apariencia de deterioro, siendo escasos los espacios recreativos, contando con una cancha de baloncesto la cual se comparte con la de micro fútbol y un espacio donde l@s infantes pueden correr de manera limitada.

En este centro docente se desarrolla un programa nacional denominado restaurante escolar el cual busca subsidiar a los padres de familia en la alimentación de sus hijos durante la estadía en la escuela. Observándose que l@s niñ@s deben compartir su recreo con la espera en el salón de clase de la “merienda” o “onces” de manera “juiciosa” según las ordenes del docente.

De igual forma ocurre en el otro centro docente del municipio *el Cincuentenario*, donde l@s niñ@s beneficiados del programa asisten a un pequeño salón que tienen destinado para tal fin, según la hora estipulada para cada grado.

El *Cincuentenario* es similar al *Jenaro Díaz* en cuanto al calendario, naturaleza y modalidad. Se diferencia del primero por la estructura física con la que cuenta la cual es el triple; espacio en el cual interactúan 370 estudiantes y 13 docentes.

Actualmente cuenta con 13 profesores y un director (Anexo D). El director se mostró atento y entusiasta ante la investigación presentada por el co-investigador exaltando su interés y colaboración con la misma.

Dentro de los eventos significativos de convivencia presentados en este centro educativo se hace alusión a la extensión de Escuela Saludable, programa dirigido por la alcaldía municipal; Aula saludable primera fase es una propuesta de un alumno que ha estado interesado en el mejoramiento del ambiente escolar en la institución, apoyado por algunos profesores y el director, cuyo propósito se fundamenta en acciones dirigidas al cambio de actitudes negativas por unas condiciones positivas, en la que cada grado o grupo escolar se convierta en un sistema abierto, dinámico e interactuante, cuyas fuerzas y actitudes deben estar centradas en el mejoramiento a través de campañas, pautas de estímulo, fomento de nuevos hábitos y de trabajo integrado.

Este proyecto inicialmente se desarrolla en la actualidad dentro de la fase de pilotaje, en donde las acciones se dirigen a alumnos, padres, profesores y directivos.

Con respecto a las experiencias significativas de conflicto dentro de la institución educativa, hace relación a comportamientos agresivos a través del juego brusco, retaliaciones, respuesta impulsiva-agresiva ante cualquier estímulo, formas de respuesta expresada en mal vocabulario y apodos.

Los docentes manifestaron alto grado de irritabilidad en l@s niñ@s al igual que impulsividad en sus conductas, enojo constante, poca cooperación, hiperactividad, indisciplina al interior del aula en presencia o no del docente.

7.2.2 Caracterización de los actores. L@s niñ@s participantes en esta investigación mostraron características similares como el gran interés que tenían en la investigación evidenciándose en la participación y colaboración en la realización de los encuentros lúdicos. Todas las actividades fueron acogidas con energía y dinamismo por contener una estrategia lúdica novedosa en la cual intervenían procesos motores y del lenguaje presentándose el juego como un medio de relacionarse con los otros.

Pero además de coincidir en ciertos comportamientos también se diferenciaron y ello lo notamos a través de sus expresiones, tal es el caso de los niñ@s de buen rendimiento académico ya que sus relatos eran mas elaborados con respecto a los niñ@s de deficiente rendimiento académico, pues la gran mayoría de ellos presentó muy buena capacidad narrativa.

Una característica particular se observó en los niños de 7 - 8 años de regular rendimiento académico quienes pronunciaron un notable interés en la sexualidad reflejado en el contenido de sus expresiones.

En los párrafos anteriores se hizo una descripción general de l@s niñ@s participantes de la investigación, en este apartado se encontrarán las características de sus familias, datos hallados en los resultados de la encuesta sociodemográfica realizada a los padres de familia. Entre los resultados obtenidos se encontró que el 55% de l@s niñ@s provienen de familias extensas y el 29% de familia nuclear donde el 10% es

monoparental y el 6% reconstituida; igualmente el tipo de unión varía, el 45% es de unión libre y el 39% son matrimonios religiosos, sin desconocer otro tipo de uniones como el civil con un 4%.

En cuanto a las condiciones socioeconómicas, el 61% de las familias viven en casa propia, además cuentan con todos los servicios públicos (Agua, Energía, Gas y teléfono); en relación a la ocupación de los padres, se puede concluir que el 82% de las madres no tienen un oficio remunerado y se dedican a las labores del hogar; mientras que en la ocupación de los padres existe una variedad entre sus trabajos siendo el 40% agricultores, siendo su educación escolar del 57% primaria y el 31% secundaria; en las mujeres existe analfabetas con un 6%, con educación primaria el 53% y con secundaria el 41%.

7.2.3 La convivencia y el conflicto: l@s niñ@s relatan. Todas aquellas representaciones sociales sobre la Convivencia y el Conflicto de l@s niñ@s teruelenses se esclarecieron durante los encuentros lúdicos, a través de sus narraciones, historias, experiencias y comportamientos. L@s niñ@s relataron todo lo que perciben a diario en sus diferentes contextos; las formas de relacionarse, de afrontar los conflictos, las demostraciones afectivas, las actitudes, etc. A través de sus representaciones se evidencia la manera en que l@s niñ@s incorporan y vivencian las diversas situaciones de la vida familiar, escolar y social. Cada una de sus palabras, expresiones y consideraciones que a continuación se presentarán quedaron consignadas como materia importante de esta investigación.

Esta información se recolectó a través de los encuentros lúdicos desarrollados en un ambiente grato en el que los infantes podían comunicar sus opiniones en forma libre y espontánea. En este sentido el primer encuentro denominado “reconocimiento interpersonal, conceptos sobre convivencia y conflicto” (Anexo E) logró la empatía entre los investigadores y los y las infantes a través de una actividad lúdica. Así mismo se desarrolló un juego en el que se les mostraba una serie de palabras en la que l@s niñ@s relacionaban con experiencias de convivencia, conflicto o ninguna.

En el segundo encuentro, “convivencia y conflicto familiar” (Anexo F) se desarrollaba un taller de dibujo, como técnica proyectiva en la cual l@s niñ@s pintaron lo que les gustaba y lo que no les gustaba de su familia; todo ello con el objeto de conocer e indagar sobre las relaciones en el contexto familiar.

El encuentro No. 3 “convivencia y conflicto en el ámbito escolar” (Anexo G) buscó indagar por el tipo de relaciones que tienen l@s infantes participes en la investigación con el resto de compañeros y con sus docentes a través de un juego similar a la escalera en la cual tenia ciertas casillas con preguntas relacionadas al tema.

El No. 4 “convivencia y conflicto en las relaciones sociales” consistió en mostrarles a l@s niñ@s unas laminas diseñadas para esta investigación (Anexo H) sobre situaciones de carácter cotidiano en las cuales l@s niñ@s l@s niñ@s creaban o relacionaban historias donde se desarrollaba la convivencia y/o conflicto.

Estos encuentros permitieron conocer niñ@s con habilidades comunicativas y por sus experiencias significativas de convivencia y/o de conflicto se convirtieron en agentes claves para la realización de entrevistas en profundidad de 40 minutos lo que permitió ahondar en los aspectos básicos de nuestra investigación: la convivencia y el conflicto a nivel familiar, escolar y social. Culminado este proceso de recolección de la información se procedió a la organización de la misma.

7.2.4 Deductiva – descriptiva. En esta fase se dio inicio al procesamiento de la información obtenida anteriormente, para ello se seleccionaron cuatro categorías descriptivas o “deductivas”, estructuradas a partir del planteamiento del problema y de los objetivos de la investigación; en común acuerdo con los co-investigadores y coordinadores del trabajo investigativo.

Seguidamente se presentaran las categorías utilizadas para la organización, utilizando los siguientes códigos:

CCV: conceptos de convivencia
CCF: conceptos de conflicto
SCV: símbolos de convivencia
SCF: símbolos de conflicto
OCV: origen de convivencia
OCF: origen de conflicto
ARCF: alternativas de resolución del conflicto

Teniéndose en cuenta las siguientes variables: Género, Escolarizados y No Escolarizados.

A continuación se presentaran los relatos e intervenciones elaborados por l@s niñ@s en las categorías anteriormente descritas, en las que se encontraran la descripción de sus contenidos por medio de patrones comunes lo cual permite encontrar diferencias y similitudes con respecto a las representaciones sociales que poseen por genero la población estudiada.

7.2.4.1 Conceptos de convivencia y conflicto. En esta categoría se describirá aquella información proporcionada por l@s infantes en la cual se evidencia los conceptos, definiciones que tienen de convivencia y de conflicto.

CONCEPTOS DE CONVIVENCIA (CCV)

LOS NIÑOS DICEN

DAR Y RECIBIR

A través de los relatos los niños Teruelenses permiten conocer la concepción de convivencia que manejan, la cual esta determinada por aquellos actos en los que el ser humano recibe un beneficio pero a su vez proporciona alguna satisfacción.

“Cuando la gente ayuda a los demás es convivencia porque uno le ayuda a unos señores y también los policías le ayudan a uno a vigilar”.

“El ejercito esta preparados para alguna eventualidad. El ejercito a veces le ayuda a los policías y le trae balas, armamento, eso es bueno porque de pronto se llega a entrar la guerrilla y la policía coge la bala que les regalo el ejercito. Como hay pocos policías ellos se vienen a repartirse para ayudarle a ellos”.

“Cuando a uno lo ayudan uno se siente feliz porque esta compartiendo con otros, porque después ellos pueden necesitar del que le ayudo, porque le hizo un favor a el”.

“Yo comparto dulces y juego balones y los compañeros me ayudan a hacer las tareas y después va a la casa y me convida para ir a la escuela”.

CONVIVENCIA ES MI BENEFICIO

Así mismo los niños determinaron que la convivencia esta mediada por la capacidad que tengan las otras personas de protegerlos, cuidarlos y permitirle su sano desarrollo físico o emocional.

“Abuelo es convivencia porque nos ayuda a resolver los problemas que hay en la casa con nuestros hermanos y primos”.

“Abuelo va en convivencia porque cuando uno es bueno con él, el abuelo a uno lo acaricia y comparte todo con uno”.

“La policía nos ayuda, no nos deja entrar a la gallera porque de pronto hay una pelea y nos “joden”, nos friegan con los vidrios de las botellas o con algún cuchillo”.

“Hermano es en convivencia porque él nos ayuda en lo que nosotros no podemos”.

“Convivencia porque uno puede compartir con el hermano y cuando uno necesita favores, él le puede estar prestando cosa, le presta plata para hacer algo y lo mejor de eso es que uno vive feliz con los hermanos”.

“A mí me gusta de mi familia mi mamá y mi hermano. Yo juego con mi hermano a la lleva y pico ya. Mi mamá me lava la ropa, me hace la comida, trapea el piso”.

“Cuando llega mi tía a uno lo abraza, le da un pico y eso es convivencia porque compartimos”.

“Me gusta de mi familia que ellos me contemplan, ellos me dan dulces, me dan regalos”.

“A mí me gusta mi familia porque ellos son amables, cariñosos, me dan lo que yo quiero, me dejan acostar tarde, me dejan ver todas las novelas”.

PORTARSE BIEN

Los niños siguen los patrones familiares y educativos a los cuales están sometidos en su vida cotidiana, donde lo importante es obedecer ordenes o reglas implícitas o explícitas evitando de esta forma la posible consecución de conflictos con los otros.

“La tarea es bueno porque vamos a la escuela a estudiar juiciosos y dice la profesora haga restas y nosotros hacemos las restas”.

“Abrazo es convivencia porque se lo dan cuando uno hace las tareas bien, lo felicitan con un abrazo, es alegría”.

“Tarea es cuando la profesora le deja una tarea a uno y uno tiene que hacerla, averiguar al colegio o preguntarle a los papas o al tío y eso es convivencia”.

“Yo me encontré una billetera en el parque con plata, yo no la quite y se la entregue al policía y ellos dijeron que sabía de quien era, era del muchacho que vendía mamoncillos y mangos”.

En este último relato se percibe la concepción del bien y del mal que tiene el infante.

COMPARTIR

Convivencia es para los niños ese espacio donde se comparte y disfruta con su grupo de pares, su semejante a través del juego o de la satisfacción directa de alguna necesidad del otro.

“A mí me gusta compartir con los amigos en el recreo, ósea yo compro algo y le costeo o le regalo”.

“Vacaciones es convivencia porque cuando uno se va para vacaciones uno convive, se va con los padres y comparte con la familia y con las personas que van acompañado por uno”.

“Nosotros vamos los viernes al parque y jugamos con toda mi familia y yo me siento bien cuando lo hacemos”.

“Lo que más me gusta es jugar. Por las noches nosotros jugamos a ponchado todas las noches, son como diez yo casi no me les se los nombres porque son de otro barrio, son de San José de por allá arriba. A mí me gusta jugar con ellos”.

“Lo que me gusta es ir a la casa de la cultura a jugar con mi prima a tirar los balones encima de los otros y pasar el pasamanos y mientras viene, nosotros nos entramos por la tapia con mis primos”.

Se encontró además en los relatos de los niños que habían situaciones denominadas por ellos como estados de convivencia en las que se compartía y disfrutaba con unos sin importar muchas veces el daño ocasionado a otros.

“Yo en el recreo juego con mono, con Carlos y con este gemelo a darle picos de mentiras a unas niñas”.

“Recocha es cuando hace cosquillas, uno sale corriendo y se ríe chiquichiqui y de pronto viene un niño chiquitico y lo tumbamos al niño chiquitico a la cuneta porque estamos en recocha”.

“Uno esta jugando fútbol a recocha, entonces le pega en la cara duro y se pone a llorar el niño y le sale sangre y le dice el otro niño para que juega entonces no ve que estamos jugando a recocha”.

Se puede deducir de los anteriores patrones comunes que los niños relacionan la convivencia con aquellos actos que les proporcionan estabilidad en sus relaciones interpersonales, permitiéndole el desarrollo de sus potenciales cognitivas, físico motoras y emocionales.

LAS NIÑAS OPINAN: expresiones de afecto

Las niñas conciben la convivencia como las expresiones de emoción, sentimientos que pueda experimentar hacia los otros seres humanos.

“Mi familia es muy cariñosa y amable, yo me doy cuenta de eso porque cuando yo llego a la casa o por la noche ellos me abrazan y me dicen que me quieren mucho y amable porque uno llega y le dice hay! hija vaya saque jugo de la nevera que yo le hice para usted”.

Varias de las expresiones de las niñas sustentan esta tendencia a través del encuentro lúdico No. 1 en la que relacionaban las palabras beso, abrazo como parte del desarrollo de la convivencia:

“Beso es cuando uno esta cumpliendo años y la mamá le da un beso o cuando los papas se casan y hacen una convivencia como una fiesta, invitan a las personas y se dan un beso”.

“Beso va en convivencia porque eso es amor, comprensión y a uno lo quieren mucho”.

“Convivencia porque beso quiere decir que uno quiere mucho al marido”.

“Convivencia es cuando uno quiere a alguien y uno lo abraza porque uno los quiere”.

YO LOGRO LA CONVIVENCIA

Según las niñas el surgimiento de la convivencia en la interacción humana se debe a la responsabilidad que debe asumir una de las partes en la consecución de ella, donde son ellas las que asumen en ocasiones dicho rol.

“Cuando uno ayuda, uno se siente feliz, porque uno comparte con los amigos y con las amigas”.

“Las vacaciones es convivencia porque uno convive con los demás, juega con los demás y puede compartir”.

“Convivencia es ayudarle a mi mamá, cuidando a mi hermanito, lavándole los pañales”.

“Cuando se va mi mamá para Bogotá, ella nos deja solas con mi hermanita, entonces nosotros hacemos comida, como mi hermana estudia en el colegio, entonces a veces una hace la comida y la otra lava la loza antes de irse a estudiar”.

CONVIVENCIA Y CONFLICTO

A través de los siguientes relatos las niñas manifestaron el interjuego que existe en la cotidianidad de experiencias de convivencia y conflicto en una misma situación, viéndose en eventos agradables inconvenientes que generan desagrado en el núcleo familiar.

“Cuando nos vamos para paseo estamos todos de convivencia porque mi papá por lo menos se va en el carro de mi tío Alirio y se va y se trae a mis hermanitos y nos vamos para el juncal y eso que Tarqui queda lejos. Yo cojo a mis hermanitos de la mano y nos ponemos a jugar, yo voy un ratito y me baño en la piscina honda y yo le quito la niña a mi mamá para que ella se vaya a bañar en un pedazo pequeño y yo le estoy poniendo cuidado y a veces cuando llega el almuerzo nos ponemos hablar y a veces salen peleando porque dice mi mamá Sandra hay es mejor que Leidy se vaya con nosotros, entonces dice mi papá (es decir mi abuelo) y usted que cree que yo se la voy a dejar, y empiezan a discutir. Pero después todo se calma y volvemos a jugar”.

La connotación social que se le ha atribuido al fútbol como un deporte masculino ya no es impedimento para ser practicado por niñas y mujeres; lo cual abre el campo de acción de la niña en la interacción con el niño.

“A mí me gusta jugar a fútbol con los niños de cuarto hay veces yo para coger el balón me tiro al piso y cojo el balón y arranco a correr con el balón en las manos y ellos dicen: suéltela porque es dándole con los pies y yo les digo: no a mí me duele mucho, yo con los pies no le puedo pegar, entonces juguemos a que yo les quito el balón y cogemos y nos lo tiramos así y eso me pegan ponchazos y eso me ponen morados y mi mamá a veces me regaña porque yo les digo a ellos no me peguen tanto en las piernas, ellos como si pueden tirar ese balón duro y pum le pegan duro esos balonazos y lo marcan a uno y a mí no me gusta”.

“Yo juego con otras niñas a fútbol, cuando estamos jugando así o a tirarnos al piso yo juego con las niñas de cuarto, yo digo cinco niñas para tres hombres porque los hombres juegan más que nosotras, entonces nosotras nos ponemos a jugar, pero yo no juego solo con hombres yo también juego con mujeres; cuando estoy solo con hombres no juego, me pongo a jugar a baloncesto porque mis compañeros como son tan burleteros empiezan a decir hay mire ya se esta volviendo hombre igual a una compañera mía que como a ella le gusta jugar solo con los hombres le dicen “marimacho”.

Después de experimentar vivencias agradables en las que el alcohol se encuentra presente, éste termina siendo el causante de la culminación de dichos eventos por la generación de peleas.

“La gente lo que más hace en el pueblo es fiestas, para el san pedro la gente viene del campo y hacen muchas actividades como los delfines, que los trajes típicos, que las comidas típicas. Las fiestas se hacen son como las del día del campesino, san pedro, navidad, esas fiestas son chéveres porque todos estamos en comunidad y no pelean, aunque cuando empiezan a emborracharse si empiezan a pelear porque yo digo que ellos quieren, ellos dicen: hay yo quiero emborracharme y ellos van y se emborrachan, como ellos dicen: hay vamos y nos emborrachamos que eso nos hace bien, aunque yo digo que eso no les hace bien porque el alcohol produce muchas enfermedades si uno se quiere morir uno toma todo el alcohol que quiera pero si uno no se quiere morir uno no toma alcohol”.

CONCEPTOS DE CONFLICTO (CCF)

LOS NIÑOS DICEN

CONFLICTO ES DOLOR

El conflicto para los niños esta representado en el dolor o daño físico que sufre una de las partes durante la interacción social.

“A mi hermano a veces lo castigan en una silla y le ponen un lazo por acá (señala la cintura) para que no se pare, como mi mamá lo aprieta, eso le queda una raya por acá (señala nuevamente la cintura)”.

“Una vez mi hermano llego y calentó unas tijeras y me dijo a que si es varón de ponerse esta tijera, yo no sabia que eso dolía, yo estaba como de cinco añitos y me la puso aquí (señala una cicatriz en su pierna derecha)”.

“Mi hermano iba corriendo y llego y me empujo para la puerta y con esa cosita que uno abre me hizo un huequito acá”.

“Una vez una profesora, yo estaba subido en las canchas, la profesora me pego; yo no le hice caso y me volví a subir a la cancha, entonces ella se puso muy brava y llamaron a mis papas y ellos me pegaron y ella también me pego porque yo me subía mucho en las canchas” .

CONFLICTO ES MUERTE

Para los niños el conflicto se representa en aquellos actos que impiden el desarrollo de la interacción con el otro, en la que muchas veces está se obstaculiza por la fragmentación o destrucción de la vida humana.

“La guerra significa violencia, porque con eso la guerrilla puede matar a las demás personas o sino le hacen caso a la guerrilla y la guerrilla de una vez saca la escopeta y le da un tiro”.

“Pistola va en conflicto porque la guerrilla utiliza esta arma para enfrentarse con los policías y soldados, y esas pistolas son las que ellos matan a toda la gente”.

“La guerra es conflicto, porque nos “joden” a nosotros”.

“Yo pongo dinero en conflicto, porque de pronto a uno lo roban por el dinero y lo pueden matar”.

“Cuando uno esta en la calle, salen los guerrilleros y lo coge y le dice: quietos y le pone una pistola para que se calle la boca y eso es conflicto porque es algo malo”.

“Cuando ya se acabo el tiroteo y llego un avión yo me acosté y yo me quedaba quietico y no me movía. Yo pensaba en ese momento que se iba a entrar la guerrilla y iban a tirar cilindros y que iban a destruir el pueblito. Yo sentía mucho miedo que se me fuera a morir mi mamá de un infarto. Yo veo esa situación muy miedosa, muy terrible, porque entrar la guerrilla y le destruyen el pueblo a uno le da mucho miedo y le da tristeza porque también le destruyen el pueblo donde uno nació, donde uno creció”

Es común observar en los relatos anteriores la relación que existe entre guerra, guerrilla, muerte y conflicto. Ello se debe a la connotación que tienen de conflicto el cual se es visto por esta población como un aspecto dañino o malo.

CONFLICTO ES LO MALO

Los niños a través de sus relatos manifestaron el contenido de maldad que existe en aquellas conductas que producen malestar o conflicto en las interacciones sociales.

“Marisol es un hombre, se cambio de mujer, es malo porque es grosería, porque antes era un señor y se hizo cortar el pene y se hizo poner cucos (risas). Es conflicto porque es grosería”.

“Marisol es gay, Marisol es maruja, es una mujer que se pone peluca, vestido, que se pone tacones eso esta mal porque es un hombre, porque es una maruja, un marica, los gays es pura maruja”.

“Uno tiene que jugar con carros, porque uno es el varón y tiene que jugar fútbol, los que juegan con muñecas son marujas, homosexuales, ser gay no les gusta las mujeres sino los hombres, eso es malo porque la mamá comienza a llevarlo al Psicólogo”.

“Cuando el niño juega con la muñeca es conflicto, porque es un homosexual, porque ellos se comen a los hombres. Eso es mala educación”.

“Por ahí por la calle se la pasan jugando fútbol, entonces el niño sale con la muñeca por ahí a la calle entonces le dirá que es marujo, entonces se pondrán a pegarle porque juega con muñecas”

Los niños de 7-8 años de regular rendimiento académico establecen la relación entre maldad y sexualidad.

“Ellos están escondidos debajo de la cama, esta jugando al amor, eso es malo porque es cularse y chuparse y cuando están grandes se embarazan. Eso es grosería, es penoso (risas)”

“Mire que un señor debajo de la cama estaba haciendo “ah, ah, ah...” (jadean) eso es el amor, como los perros cuando ya están grandes quedan en embarazo. Es conflicto jugar al amor porque eso es grosería porque los niños no deben hacer eso, eso es para los adultos”

“Porque es malo y cuando uno esta como de 20 años ellos se enamoran y van por allá a la casa de un niño y se pelan todos”

LAS NIÑAS DICEN:

CONFLICTO ES DESTRUCCION

Al igual que los niños, las niñas describen el conflicto como aquellos actos que producen alteración en el bienestar humano y por ende en las relaciones interpersonales. A diferencia de los primeros, ellas le dieron una connotación distinta al involucrar el contenido emocional (sufrimiento, tristeza, desconsuelo, etc.) que se desprende de dichas situaciones.

“La guerra esta en conflicto, porque la guerra siempre está con armas y salen muertos, heridos y la gente está llorando y sus familiares o sino por los hijos por la familia porque a veces la guerrilla y los soldados están peleando por nosotros”

“Califico encierro como secuestro porque algunas veces quiere decir que cuando a uno lo secuestran lo encierran y eso es muy duro

porque digamos usted tiene unos hijos y lo pueden separar de los hijos y uno puede tener reacciones fuertes en el corazón”.

“Yo digo que ellos son dos campesinos y que están marchando a la ciudad porque la guerra los han echado de su tierra, ellos estaban viviendo en su casita y ellos llegaron a destruir el pueblo, su casa y todo lo que tenían, entonces ellos se fueron para tener una vida mejor, ellos están tristes porque tiene que dejar la tierra en que nació, para él va a ser un dolor muy profundo dejar su tierra”.

“La mujer llora porque el marido tiene otra mujer, a uno le duele en el corazón que el marido esta con otra mujer, ya sabiendo que él tiene otra mujer, entonces para que se mete con ella”.

CONFLICTO ES LA GUERRA

Es inminente la relación que denotan estas infantes a los términos conceptuales conflicto y guerra, en las que muchas veces la una es reemplazada por la otra, convirtiéndose para su léxico en analogías, las cuales se entremezclan a través de los siguientes relatos para hacer referencia al conflicto armado colombiano.

“Hay un señor hablando con otro que es un campesino, el campesino le esta diciendo que ya le han matado un caballo, que ya le han matado hartos animales, que ya no ha vuelto a trabajar y no ha tenido plata porque la guerrilla ha atacado y no ha dejado coger café, porque de pronto aparece una granada por ahí o una metralleta y llegan y los matan a ellos”.

“La niña y el niño están debajo de la cama porque paso algo, que entro la guerra, le da miedo porque seguro entra la guerra y cogen y se lo llevan para el bienestar, se lo roban y por allá lo matan y se lo llevan por allá y le enseñan a disparar para que se enseñe a matar. es malo porque a uno lo matan”.

“Yo pienso de la guerrilla que es muy peligrosa para nuestro pueblo porque nosotros nunca habíamos sentido una cosa de esas, además la gente dice que es una amenaza para que sepan que si pueden entrar, tiraban bombas, llegaban con unas metralletas y comenzaban

a tirar tiros en las puertas, yo pienso de eso que es muy triste, que es conflicto porque es guerra”.

Al igual que perciben dichas situaciones en la actualidad colombiana, una de las niñas participantes en la investigación hizo mención a las imágenes vistas a través de los medios de comunicación, lo cual permite la creación de una representación social del conflicto en relación con la violencia, daño o destrucción.

“Jean Claude Van Dame que tiraban bombas de un avión, una niña recogió un explosivo y un señor le dijo cuidado con eso, la niña ya la había destapado entonces la niña la tiró al suelo pasito y pum la tiró por allá y mato a otro señor, eso es conflicto porque el señor no se fijó quien había allá y a lo que lo tiró explotó y un señor salió volando”.

CONFLICTO ES LO QUE PERJUDICA

Las niñas definen el conflicto como todas aquellas situaciones o elementos que perjudican al ser humano tanto física como socialmente.

“Las cosas malas como el cigarrillo, ser egoísta, grosero, vagabundo, tomar trago es conflicto”.

“El aguardiente es un símbolo de la vagancia porque uno pierde la razón y empieza hacer cosas malas. Porque uno toma mucho y después ya no sabe lo que hace”.

CONFLICTO ES DISGUSTO

Las niñas definen esas situaciones de conflicto como aquellas en las que se experimentan sensaciones desagradables donde el lenguaje se convierte en un elemento que precipita ese sentimiento.

“Con mi madrastra casi no podemos convivir, porque ella me regaña y yo hay veces que le contesto, entonces nos estamos disgustadas un tiempo, yo le contesto que ella no es mi mamá, que ella no me tiene que regañar, entonces ella le dice a mi papá y mi papá me pega cuando son esas cosas”.

“Los conflictos se dan en un salón porque los niños pelean porque hay veces viene un niño y comienza a decirle rata entonces se forma el conflicto porque ellos hay veces son groseros y les gusta decir tantas palabras malas, de la gente de la calle o de la misma casa, ellos escuchan groserías, entonces ellos se les graban en la memoria entonces comienzan a decirlas”.

De esta manera se concluye que la representación social de conflicto que tienen las niñas hace referencia a situaciones en las que se experimenta sufrimiento, dolor o ruptura de las relaciones interpersonales, relacionando tanto el daño físico como el emocional.

7.2.4.2 Símbolos. En esta categoría se encontrará aquellos símbolos que nos han proporcionado l@s niñ@s Teruelenses a través de metáforas, íconos o dibujos.

SÍMBOLOS DE CONVIVENCIA (SCV)

DE LOS NIÑOS

APRETÓN DE MANOS

El contacto corporal forma parte de expresiones que conllevan a la convivencia, por lo tanto se presentara el siguiente relato que hace alusión al mismo, con respecto al dibujo elaborado por uno de los niños, como se observa en el Anexo I.

“Yo dibuje a mi tío dándose la mano con mi papá, mi tío es el hermano de mi mamá; yo me siento bien cuando ellos se dan la mano. Nosotros nos vamos de paseo a bañarnos, lo hacemos cada mes”.

“La convivencia es darse la mano con los amigos de la escuela”.

LAS FIESTAS

Un espacio en el cual se viven momentos agradables son las fiestas, las cuales se constituyen en deseo de prolongación por poseer un carácter diferente a lo convencional, donde lo cotidiano es reemplazado por este hecho, lo que les permite interactuar con sus semejantes.

“Un día en agosto 19 yo cumplí años y mi mamá me llevo torta a mi fiesta, me compraron una muda de ropa y cuando yo llegue a mi casa estaba mi tío con un poconon de peladitos allá en mi fiesta, apagaron las luces y cuando yo llegue las prendieron”.

“En las fiestas de los niños a uno le dan torta, uno se divierte, ahí uno recocha cuando suenan las canciones uno baila”.

“Me gusta cuando me hacen fiestas, porque me entregan regalos, juego con mi familia, reparto torta, gaseosa, sorpresa y eso es convivencia”.

“La convivencia es la fiesta porque yo juego, bailo, me dan regalos, nos dan sorpresas y cuando nos regalan lápiz y reglas”.

DE LAS NIÑAS

LA CORREA ES CONVIVENCIA

Las niñas relacionan la convivencia con aspectos o situaciones que no dificultan ni obstruyen la vida humana. Ese es el caso de la correa la cual ven como un utensilio que hace parte del adorno de la estética corporal.

“Correa es convivencia porque es para ponerse y apretarse los pantalones”

“La palabra correa la ubico en convivencia porque es una cosa o un elemento que uno se pone en el cuerpo cuando uno se viste”

LA FLOR

Las niñas relacionan la flor a momentos de convivencia por ser este elemento utilizado en aquellas situaciones donde se quiere exponer o decir algo que para ambos es agradable. Ello lo determina el siguiente relato y el dibujo plasmada por una de las niñas en el taller No. 2 (Anexo J)

“Cuando mi mamá esta cumpliendo años, mi papá viene y le da un regalo o una flor por lo que esta cumpliendo años, yo me siento muy bien porque ellos dos se quieren y se tratan bien”.

“Mis papas cuando están contentos ellos se regalan cosas, mi papá le da casi siempre flores y a ella le gusta”.

SIMBOLOS DE CONFLICTO (SCF)

LOS DE LOS NIÑOS

PISTOLA

Los niños proporcionan una relación a la pistola y al conflicto porque al ser involucradas cualquiera de las dos en las relaciones interpersonales ocasiona daño.

“La palabra pistola significa violencia porque con eso la guerrilla puede matar a las demás personas o sino le hacen caso a la guerrilla y la guerrilla de una vez saca la escopeta y le da un tiro”.

“Cuando uno esta en la calle, salen los guerrilleros y lo coge y le dice: quietos y le pone una pistola para que se calle la boca”.

Un niño hace referencia a la relación que existe entre la pelea de gallos en la que se termina con la muerte a las situaciones conflictivas que experimentan los humanos *“Los niños parecen gallos finos cuando pelean”.*

LAS NIÑAS

LICOR

En los siguientes relatos las niñas expresan directamente lo que para ellas son los símbolos, en los que se evidencia el contenido nocivo que ocasiona dichos elementos en la interacción humana.

“Son símbolos del conflicto las cosas malas como el cigarrillo, el aguardiente”.

“El aguardiente es un símbolo de vagancia porque uno pierde la razón y empieza hacer cosas malas, porque uno toma mucho y después no sabe lo que hace”.

7.2.4.3 Origen de convivencia y conflicto. **En esta categoría encontraremos todas aquellas intervenciones en las cuales se muestre el inicio, motivos, responsables de las experiencias de convivencia o conflicto.**

ORIGEN DE CONVIVENCIA (OCV)

LOS NIÑOS AFIRMAN

EL TRABAJO

Los niños Teruelenses creen que la contribución que ellos realicen en las labores de sus progenitores es lo que permite el desarrollo de la convivencia con ellos, donde la delegación y el asumir responsabilidades es esencial en el transcurso de la interacción.

“Yo hago las tareas, leo, repaso las tablas, le ayudo a mi mamá lavar la ropa, hay veces yo le hago comida con mi hermano, como un día nosotros hacíamos ponche y ella comía”.

“Nosotros en la casa con mi abuelita hacemos pan para vender, allá mi papá en la tienda, la mujer hace los helados y los refrescos y yo los vendo”.

“Cuando mi papá esta vendiendo cajones, entonces a mí me gusta irle a ayudar y por veces yo le voy a ayudar porque en veces él necesita un mandado, entonces yo se lo hago. Yo los sábados y los domingos yo hago las esterillas para que él haga los cajones”.

“Lo que me gusta hacer con mi familia es que mi papá hace artesanías, entonces a mí me gusta porque yo hago artesanías con mi papá, yo a veces le ayudo en los cuadros a pasarle las pinturas y a mi mamá le ayudo con los oficios de la casa y yo la quiero mucho a ella y a mi papá también”.

“Yo trabajo con mi papá, le ayudo a recoger la chatarra, la basura, a lo que él me diga y a mí me gusta, yo comparto con él todos los días, mi papá me dice que le ayude y yo le ayudo; y eso es bueno para hacer ejercicio”.

LOS ACCIDENTES

Los niños deducen que estos acontecimientos permiten la evocación de sentimientos como la ayuda y/o colaborar, esenciales para el origen de la convivencia.

“Todas las personas quieren ayudar. Una noche a mi abuelito se le rodó el carro, entonces unos señores creían que mi abuelo estaba montado en el carro y mi abuelito se dio cuenta que el carro se bajó y todas las personas que estaban por ahí quisieron ayudarle a empujar el carro”.

“Una vez yo ayude a un carro que se había quedado por allá varado. Yo iba con una tía y el marido de mi tía. Nos pusimos a empujar el carro y mientras que ellos lo empujaban yo le metía una piedra debajo para que el carro no se devolviera la llanta; y entonces cogíamos a empujarlos, a lo último ya ellos fueron por allá a ver si había más gente y se trajeron un poco de gente para que le ayudara a empujar el carro y hasta que por fin lo pudimos subir para que siguiera. Yo me sentí muy alegre porque le ayude a ellos”.

TAREA

Este medio de aprendizaje utilizado en los centros docentes primarios de nuestro país y del municipio, se convierte al solucionarlo en una forma que permite la interacción con familiares, compañeros y demás grupo social que rodee al infante logrando así el surgimiento de la convivencia.

“Tarea es convivencia porque es cuando los profesores a uno le dejan tareas y en la casa le ayudan los padres hacerla”; “convivencia es compartir con los compañeros y hacer tareas juntos”.

“Tarea es cuando la profesora le deja una tarea a uno y uno tiene que hacerla, averiguar al colegio o preguntarle a los papas o al tío y eso es convivencia”.

“Tarea quiere decir cumplir nuestras tareas con responsabilidad y cuando nos dejen alguna cosa que no podamos hacer, preguntamos algún mayor de edad porque podemos cometer algunos errores”.

“Hay niños que no quieren hacer las tareas, entonces los ponen en grupo, eso es bueno porque los niños aprenden así”.

EL JUEGO

Los niños determinaron como responsable de sus acercamientos o interacciones con sus semejantes al juego, lo que les permitía desarrollar actividades en el que las partes se encontraban de acuerdo a ejecutar.

“Cuando estamos jugando se dan esos momentos agradables y cuando fuimos a elevar cometas con los profesores”.

“En el salón con mi mesa se da la convivencia porque ahí jugamos una cosa que se llama stop”.

“Yo me dibuje jugando basketball y mi hermana mirándome; nosotros salimos a jugar a la cancha donde uno juega, casi todas las tardes salgo a jugar, cuando lo hago me siento feliz porque mi mamá me deja salir y también porque deja salir a mi hermanita”.

“La convivencia se da cuando juego con mis amigos a fútbol, baloncesto, hay veces me regalan cosas, jugamos a la yeba”.

LAS NIÑAS AFIRMAN LOS OCV

EL RECREO

El ámbito escolar en el mundo infantil transcurre entre las actividades curriculares que tiene cada centro docente las cuales proporcionan información y aprendizaje en ell@s. Las niñas determinaron que es ese espacio de descanso entre las clases denominados recreo el que permite interactuar y conocer con quien se comparte el pupitre y el salón de clase.

“El recreo es convivencia porque es para uno descansar de las manos y jugar”.

“El recreo es convivencia porque es para estar en libertad con los demás compañeros”.

“Recreo yo lo pongo en convivencia porque cuando uno sale a recreo, sale a compartir con los otros”.

“Recreo lo califico como convivencia porque cuando uno sale a recreo, sale a compartir con los demás”.

LOS UNIFORMADOS

Los funcionarios de la fuerza pública son considerados como aquellos autores representativos que inician la convivencia porque a través de su trabajo velan por el bienestar y tranquilidad de los ciudadanos.

“Los uniformados nos ayudan a nosotros, porque los soldados pelean con la guerrilla y nos salvan de que no nos maten”.

“Los soldados nos cubren de que la guerrilla se entre. Entonces los soldados matan alguna guerrilla, yo estoy de acuerdo para que estemos en paz”.

“La policía es convivencia porque ella es la que algunas veces soluciona los problemas como cuando hay peleas o robos y uno puede tener paz”.

De la misma forma una niña cree que el actual Presidente de nuestro país le puede brindar medidas de protección a los Colombianos:

“La paz es que Uribe nos salva a nosotros y nos protege de la guerrilla”.

Es así, como las niñas determinan que no solamente aquellas personas que permitan las experiencias de convivencia son autores o responsables de la misma, sino que es necesario personas que a través de sus acciones prevengan situaciones conflictivas en este caso las fuerzas públicas y el gobierno.

FUERA DE CASA

Todos los lugares en los cuales se experimentan situaciones agradables con quienes se interactúa de manera constante son considerados como propiciadores de la convivencia, es de resaltar que dichas experiencias se desarrollan fuera de los sitios en los que interactúan constantemente como lo son la casa y la escuela.

“Mi papá trabaja como taxista y cuando él no tiene que ir a trabajar, entonces él le dice a mi mamá que vayamos hacer el almuerzo al río y nos vamos a bañar con toda la familia y con el hermano de él”.

“Convivencia porque uno puede jugar en el patio en cualquier parte, jugando con los familiares o con los amigos”.

“Cuando salimos vamos a Neiva o algo, vamos hacer mercado o montar en algo, nos lleva los papas que es el día de los niños nos llevan a divertirnos”.

“Un viernes nosotros fuimos con el profesor como a un paseo toda la tarde. Nos tocaba edufísica entonces él nos llevo al tigre a bañarnos y nos bañamos rico, nos fuimos bajando y cogimos guayaba y la pasamos chévere. Nos demoramos mucho bañando, entonces teníamos que salir más temprano. El casi todos los viernes nos llevaba, nosotros fuimos al Toti y a la mesa del oso y nos divertimos. Ahora casi no nos lleva de paseo porque casi no tenemos estudio los viernes, porque los profesores se reúnen”.

“Nosotros nos divertimos yendo a paseos, a parques recreacionales, en piscina jugamos, a veces llevamos una superbola y nos ponemos a jugar básquet y a veces ponemos como mi mamá tiene una malla de esas de jugar voleibol dentro de la piscina entonces la ponemos y comenzamos a jugar voleibol”.

DINERO

Este elemento se convierte para las niñas en facilitador de las relaciones interpersonales, el cual permite el compartir con su semejante.

“El dinero es convivencia porque uno ayuda a los demás, hace obras de caridad”.

“El dinero es convivencia porque es para uno poder pagar las deudas, comprar los alimentos, comprar las cosas de la casa”.

“Recreo es convivencia porque si uno trae plata uno puede compartir con los demás niños que no tienen plata, uno le puede dar cualquier cosita”.

ORIGEN DE CONFLICTO (OCF)

MIENTRAS QUE LOS NIÑOS AFIRMAN

MI PROFESOR TIENE LA CULPA

A través de los siguientes relatos los niños expresan situaciones consideradas por ellos como conflictivas por su contenido dañino o maltratante a una de las partes en la interacción, en la que responsabilizan al docente.

“La profesora hay veces lo regañan, le pegan a mi prima Jessica, le pega un pellizco y ella hay veces me pega duro a mí”.

“Ella le pega con una regla de palo que ella mando a hacer y le da duro, esa regla pega duro, la profesora solamente la utiliza para pegarle a los niños. Ella le pega a los niños porque no se portan bien”.

“Uno va a pedirle un sacapuntas a un compañero y el profesor coge un palo y se para y le da duro. Eso esta mal, en vez de eso él debería regañarlo”.

“Cuando estaba el profesor Jairo nos ponía a pelear durísimo hasta cuando se reventaba la jeta”.

ES PORQUE LA GENTE TOMA AGUARDIENTE

Los niños involucran las experiencias vividas, observadas u oídas dentro de su municipio al alcohol el cual después de ingerido en el cuerpo humano produce cambios en la dinámica de las relaciones interpersonales ocasionando muchas veces conflicto.

“Las personas cuando están en una cantina tomando, lo hacen para emborracharse, ellos salen y les dan duro a los otros señores con la botella. Ellos pelean porque se creen que son los machos de todos, entonces ellos matan y los llevan para los hospitales”.

“Un tío mío, el todo el día se lo pasaba tomando, se llama Robinson, el se lo pasaba tomando y un día casi jode a la mona amenazándola con una navaja porque estaba borracho”.

“Los sábados y los domingos ellos toman para emborracharse y matar a las otras personas. Eso es malo porque la cerveza es mala para uno, le hace daño, porque de pronto uno toma pasta y uno va a tomar y se enferma”.

“Los señores están tomando cerveza para emborracharse y armar algunos problemas, que a veces quieren pelear con alguien y no lo quieren hacer buenos pero si quieren pelear cuando están tomados entonces se emborrachan solo para pelear con alguien”.

“Mi papá a veces esta tomando y se pone hablar algo malo de una persona y viene la persona y comienzan a pelear y una vez estaba la policía por hay y a mi papá lo cogieron y lo echaron una noche también para allá”.

“Un día mi tío él estaba borracho y se puso a pelear con un señor con machete y le corto por aquí”.

“En mi casa había una pelea con un borracho, que él fue que mato una muchacha y el señor quería violar a mi mamá y el señor se fue y mató a otros señores. Y el señor se entró borracho y el se fue y mandó un poco de señores y la policía llego cuando se acabo todo”.

LA CULPA ES DEL DINERO

Otro de los elementos atribuidos por los niños al origen de situaciones conflictivas es al dinero, por tener este elemento una connotación que permite la subsistencia humana lo cual produce en la población general su búsqueda sin importar la interrupción en el desarrollo de las relaciones interpersonales.

“Yo pongo dinero en conflicto porque de pronto a uno lo roban por el dinero y lo pueden matar”.

“Yo lo pongo en conflicto porque cuando un señor tiene más plata que el otro, el otro va a robarle”.

“Uno no debe tener tanta plata porque hay veces que la guerrilla lo coge y lo mata porque tiene tanta plata”.

CUANDO NO SE OBEDECE

Según los niños existe conflicto cuando se desobedece una norma o la autoridad impartida por la otra persona con la que se interactúa.

“Cuando uno esta jugando y uno no le hace caso al papá, entonces él saca la correa y le puede pegar”.

“Nosotros tenemos que hacerles las tareas y caso a los profesores para que no nos dé duro con la regla, porque ella les pega a los que no hacen la tarea”.

“Una vez una profesora, yo estaba subido en las canchas, la profesora me pego; yo no le hice caso y me volví a subir a la cancha, entonces ella se puso muy brava y llamaron a mis papas y ellos me pegaron y ella también me pego porque yo me subía mucho en las canchas”.

“La policía le esta diciendo a él que lo va a revisar, porque hay veces que unos tienen armas y nos quieren dejar revisar, entonces los policías los revisan a las malas, eso esta mal hecho porque al otro le puede dar rabia y le puede pegar al policía, entonces los demás policías pueden pegarle un tiro”.

“Y también ellos a veces no se dejan requisar, entonces los policías lo cogen a las malas y le dan con el bolillo que tienen, los hieren, entonces ellos no les pagan los remedios y se los llevan para la cárcel y allá los matan”.

CUANDO ME MOLESTAN

Según los niños el conflicto comienza cuando la tranquilidad personal se ve fragmentada por el otro, lo cual ocasiona inmediatamente una respuesta agresiva.

“Yo con mis compañeros peleo porque a mi no me gusta que me molesten, entonces hay veces que ellos me sacan la rabia y con otro niño que él no estudia, él me la tiene montada diciendo que me ganará la pelea, entonces me sacó la rabia y ya peleamos y me dejo el ojo morado porque desde hace rato el me estaba molestando entonces me mordía, el me saco la rabia y fue cuando yo le deje el ojo morado, eso es conflicto porque a mi no me gusta que me molesten”.

“Yo he peleado con mis amigos no verdaderos, nosotros peleamos porque el otro empieza a sabotearme y a mi no me gusta que me saboteen, entonces yo de una vez mando a pegarle puños y patadas”.

“Yo tengo dos hermanas, una que estudia aquí en la escuela y otra que estudia en el colegio por la tarde. Con la del colegio me la llevo bien y con la de aquí me la llevo mal porque ella empieza a cansarme y yo le doy duro. Ella me pellizca y yo no me la soporto y saco la mano y le doy duro. Eso esta mal hecho porque a las mujeres no se les puede pegar, así dicen los profesores, pero yo pienso que es mentira, sí se les puede pegar por cansonas”.

“Yo peleo con mis compañeros porque ellos me molestan, porque me comienzan a decir Camila y ellos a veces tiran a pegarme”.

LA LUCHA DEL PODER

Una tendencia descriptiva atípica que se evidenció en la codificación de la información de los infantes fue la percepción que tiene uno de los participantes en definir el origen del conflicto como las intenciones o deseos de dominio o poder sobre los otros.

“La guerrilla quiere tomarse los pueblos, porque ellos quieren gobernar, para cogernos como rehenes, como esclavos. Los guerrilleros quieren que nosotros seamos sus esclavos, para que nosotros le ayudemos a meterse a otros pueblos, hacer tiroteos”.

LAS NIÑAS OPINAN

POR CULPA DEL TRAGO

Al igual que los niños, las niñas ven la influencia del alcohol en situaciones conflictivas; a diferencia de los primeros, ellas las enmarcan en acontecimientos familiares lo que produce una dificultad en este nicho afectivo.

“Los borrachos están acostados en la puerta de la tienda, ellos se ponen a tomar y se quedan dormidos ahí, eso es malo porque uno se pone a vomitar, porque a veces la mujer necesita para los gastos de la niña, porque la mamá no viene a recoger al papá para llevárselo a la casa, porque la mujer de él se afana mucho. Que día mi papá se emborracho y mi mamá se fue conmigo y lo trajo cuando yo era chiquitica”.

“Los borrachos y la mujer tienen los hijos enfermos y el señor se va a gastar la plata y de ahí el niño se muere, bueno porque la mujer va y le esculca los bolsillos y no tiene nada de plata”.

“La vecina mía trabaja, el marido también él hace casas, baños, entonces ella se va a trabajar y le compra las cosas, el marido le ayuda, pero él lo que trabaja se lo gasta en cerveza, eso esta mal, que el señor debe ayudarle a la señora para vivir en comunidad”.

“El marido no le ayuda a la mujer lo que el gana se lo gasta en cerveza y cigarrillo, ella en cambio si le compra las cosas al niño y por eso es que se ponen a pelear”.

“Cuando el papá llega borracho a la casa en una familia donde la mamá no tiene nada que darle de comer, entonces él se pone a pelear y le da con la correa a los hijos”.

“Los adultos a veces van a tomar trago, están malgastando la plata, es que ellos son unos borrachos que sólo quieren tomar y tomar y los hijos por allá aguantando hambre. Como los campesinos que bajan con harta plata porque han vendido el café, venden víveres y a gastar la plata los sábados, domingos y festivos”.

“A veces el papá se va a tomar y como ellos cambian cuando se van a tomar, entonces llega todo borracho y le pega a la mujer y le pega al niño porque le dice que no le pegue a la mamá. Eso me parece conflicto”.

POR DECIR LAS COSAS

Las niñas a través de los siguientes relatos manifestaron que muchas de las situaciones conflictivas que ellas han vivenciado se ha debido al expresar a los otros lo que no deben hacer, recibiendo por parte de esté una agresión física.

“Yo una vez tuve un conflicto con una compañera que se llama Dora, porque una vez fuimos a hacer una tarea, entonces fuimos donde una amiga, una compañera que es gemela que se llama Cindy y ella empezó a coger las cosas que no eran de ella entonces yo le dije a Dora que se quedara quieta entonces ella empezó a pegarme, entonces me pegó una patada y se fue para la casa”.

“Una vez yo estaba sentada en la silla, estaba de medio lado, entonces Libardo, él es muy cansón y me hizo caer. Yo casi con él no me la voy tanto porque un día él cogió una cosa de una amiga y yo le dije que dejara eso hay, entonces él fue y me cogió acá y me tumbó. Yo solamente sentí que me había dejado la marca, pero no, me enterré el tornillito”.

POR NO HACER CASO

Según las niñas este parece ser el motivo por el cual surgen situaciones conflictivas a nivel familiar y escolar donde los actos que ellas emitan están condicionados por los intereses o gustos de los otros de no ser así posiblemente se daría origen al conflicto.

“La profe nos pone preguntas que es la paz, el amor, la humildad y ella se pone brava con nosotros porque muchas veces nosotros no le hacemos caso, nos regaña y nos saca para afuera y ella con una regla a la que no le hace caso le pega en la espalda una palmada o un pellizco, le jala de las orejas, a los niños los coge de las orejas y los lleva al puesto y a las niñas nos coge del pelo”.

“Cuando yo no hago caso o me porto mal, como hay un poco de guardiolas entonces a mí me encierran en eso y no me dejan salir, una guardiola es conde secan café y es feo. Por ahí quince horas como a veces a mí me da miedo por lo que empieza a dar vueltas así y luego ahí hay una cosita que da vueltas ligerito entonces yo me siento ahí y da vueltas y doy vueltas en todo eso donde se muele. Eso es conflicto porque eso son unas cosas malas que uno hace. A mí me da miedo que salgan esos animalitos como de ahí salen puros gusanos, entonces a mí me da miedo”.*

“Mi mamá me pega porque a veces yo me voy para la calle y no le pido permiso”.

“La guerrilla quiere guerra porque la gente votó por Uribe, y como ellos habían dicho que no votaran por él”.

POR HABLAR

Las niñas le dan un significado al lenguaje el cual muchas veces propicia situaciones conflictivas por su contenido y la interpretación que el otro le de.

“Ahí están borrachos los señores y van a pelear porque están tomando trago y se emborrachan. Este se mete en problemas porque habla sin saber, por eso uno a la gente borracha no le tiene que creer”.

“La guerrilla se metió a Teruel porque ellos escucharon que la policía decía que ellos no servían para nada sino para matar gente, que tiraban disparos a lo loco, entonces ellos vinieron para enfrentarse, para saber que ellos si sabían, que ellos no eran cobardes. Dijeron que la próxima vez si es verdad que venían”.

7.2.4.4 Alternativas de resolución del conflicto (ARCF). En esta categoría se encontrara aquellas soluciones que l@s niñ@s le darían a aquellas situaciones conflictivas que vivencian en el municipio.

*Máquina utilizada para demoler café

RELATOS DE LOS NIÑOS:

CAMPAÑA CÍVICA

En esta tendencia se aprecian dos relatos que al integrarse según los niños puede proporcionar una forma para solucionar los conflictos que a causa del alcohol se viene experimentando en el municipio. Según los infantes se debe educar a la población general sobre los efectos y prejuicios que trae el consumo de bebidas alcohólicas al igual que los expendedores de licor deben colaborar disminuyendo su comercialización.

“Yo les diría que no tomaran que eso es malo, que eso se duermen, se vomitan y por eso pelean”.

“Yo quiero que cada día vendan de poquitas cervezas para que no haya peleas”.

JUGANDO

Un niño manifiesta que una manera de solucionar los conflictos es a través del juego, el cual permite descargar todos esos sentimientos de hostilidad que el conflicto trae inmerso.

“Yo siento mucha rabia porque me pegan, entonces me voy para la calle y me pongo a jugar ahí se me va la rabia y otra vez vuelvo a la casa”.

DIALOGANDO

Los niños ven en el lenguaje una herramienta para la solución de las diferencias, o problemas con los otros. Herramienta que según los infantes escasamente es utilizada en las situaciones experimentadas por ellos.

“Uno soluciona los problemas llamándolo a solas y diciéndole yo quiero que hablemos para que solucionemos este problema y no pelear más”.

“Cuando yo tengo problemas yo lo soluciono poniéndome hablar”.

“En vez de pegarme ellos deberían corregirme diciéndome haga las tareas, no pegándome”.

RELATOS DE LAS NIÑAS

DIALOGANDO

Al igual que los niños ellas también ven necesario la utilización de la comunicación como medio para conciliar diferencias y compartir.

“Los papas deben solucionar sus problemas dialogando no peleando, dialogando porque cuando los niños se casan ellos aprenden, por ejemplo si yo llego a conseguir un esposo y él me va a pegar yo le digo no, dialoguemos es mejor dialogar porque nos hace mejor”

“Pienso que la fiesta de los adultos tiene que corregirse porque cuando ellos hacen una fiesta solo van es a tomar y pelean, entonces cuando hay una fiesta también hay que dialogar, no solo hay que beber cosas malas hay que compartir”

EXPRESIONES DE AFECTO

Las niñas manifestaron que una de las herramientas que puede ser útil para la prevención y solución de situaciones conflictivas es a partir de la expresión de sentimientos positivos hacia los otros como el amor.

“Ellos no tienen que pegarle a las esposas porque ese no es el deber que tienen con la mujer, el deber es amarla y respetarla para toda la vida”.

“Mis papas en vez de pelear deberían amarse”.

PENSAR EN EL OTRO

Según una niña es a partir de este pensamiento el que permite no realizar actos que puedan perjudicar la integridad física o emocional del otro.

“Yo les diría que dejen la guerra, que piensen en los niños pobres, en los niños que van a amar, en los niños que en el día de mañana van a crecer”.

ESTUDIANDO

El pertenecer a una institución educativa según las niñas solucionaría los conflictos que vivencia la población infantil que no esta inscrita al régimen educativo.

“Me gustaría que todos los niños de Colombia estuvieran estudiando, lo mismo que nosotros, porque es mejor estudiar a uno estar por ahí en la calle tomando drogas”.

“La escuela es muy importante y me gustaría que todos los niños del país pudieran venir a la escuela como nosotros lo hacemos para que no tengan problemas”.

HAY QUE REZAR

Una de las niñas cree que las situaciones conflictivas se van desapareciendo si las personas que se encuentran en ellas se comunican con un ser supremo a través de la oración.

“Cuando se entra la guerrilla hay que rezar la oración de Cristo, para que se acabe esa guerra”.

7.3 INTERPRETACION: ESCLARECIENDO LOS TIPOS, CONTENIDOS Y GENESIS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Una vez organizada la información por categorías descriptivas provenientes de los interrogantes y objetivos del estudio se procedió a la búsqueda de patrones comunes en los relatos infantiles, que permitieron la construcción de tendencias significativas sobre las representaciones sociales de convivencia y conflicto.

Mediante una relectura constante de los testimonios se pasó a nuevos replanteamientos de lo dicho por l@s niñ@s, haciendo matrices comparativas por género y escolaridad. La búsqueda de patrones comunes o de núcleos esenciales de las representaciones, permitió sintetizar la multiplicidad de relatos obtenidos. Así, por ejemplo, al revisar los testimonios sobre los conceptos de convivencia, se halló el patrón común: recibir beneficios, como una síntesis de lo que representa la convivencia para l@s niñ@s; expresado por ellos como recibir regalos, besos y caricias; invitaciones a comer, o a pasear; felicitaciones en cumpleaños o por buen rendimiento académico, etc. Encontrados los patrones o núcleos de representación, que pueden ser considerados como nuevas categorías inductivas e interpretaciones, se avanzó a la elaboración de tendencias.

La tendencia se asume aquí como una frase que recoge el patrón detectado y lo presenta como un modelo que tipifica, de modo más claro, el núcleo de las representaciones.

Estas tendencias se mueven entre un nivel descriptivo, más elaborado que el de l@s niñ@s, y un nivel interpretativo, más propio de los investigadores, por ejemplo, la tendencia: “La convivencia es representada por la mayoría de niñ@s como el conjunto de experiencias en las cuales se reciben beneficios tangibles e intangibles”, recoge descriptivamente lo dicho por l@s niñ@s pero, al mismo tiempo, introduce una pista interpretativa sobre lo que significa para ellos la convivencia.

En realidad la interpretación más plena surge cuando el equipo investigador trata de proponer una hipótesis comprensiva o “explicativa” del porque de este significado en la tendencia.

El momento interpretativo consistió en esta búsqueda de patrones y tendencias que se presentaran a continuación por medio de unos

cuadros. Este momento se desarrolló en dos grandes etapas; una, por parte de los grupos municipales y, otra, en plenarios de todo el equipo investigador.

Cuadro 1. Síntesis tendencias interpretativas ccv

PATRON COMUN POR CATEGORÍA CCV	TENDENCIA INTERPRETATIVA	SÍNTESIS
<p>NIÑOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Dar y recibir 	<p>Una de las representaciones sociales que el infante ha construido sobre convivencia hace referencia al intercambio, donde es necesario aportar algún tipo de colaboración al otro, para la obtención de beneficios.</p>	<p>El contenido de las representaciones sociales que de convivencia poseen los niños hace referencia a aquellas interacciones humanas donde se experimenta diversión, estabilidad, y la obtención de beneficios por parte de los otros, donde ellos deben acatar las ordenes impartidas por el grupo social, evitando de esta forma a futuro desacuerdos.</p> <p>CCV: Bienestar físico y/o emocional + Ausencia de conflictos</p>
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Portarse bien 	<p>La convivencia se convierte para el infante en ese estado donde el conflicto no hace presencia debido al comportamiento obediente que ellos deben emprender.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Diversión 	<p>La diversión a través del juego es experimentada por los niños como una forma de convivencia, donde prima su vivencia sin importar la del otro.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Recibir beneficios 	<p>Los niños determinan la convivencia como ese estado en el que el otro le proporciona tranquilidad o estabilidad física o emocional.</p>	

PATRON COMUN POR CATEGORÍA CCV	TENDENCIA INTERPRETATIVA	SINTESIS
NIÑAS ➤ Recibir amor	La convivencia es para las niñas en la expresión humana de sentimientos positivos como el amor, las cuales les produce una sensación de agrado, placer y bienestar durante la interacción social.	La representación social de convivencia que poseen las niñas hace relación a la vivencia de sentimientos de agrado y placer que se experimentan a través de la expresión de sentimientos, colaborar o proporcionar bienestar a otros.
➤ Ayudar a otros	Las niñas representan la convivencia como el compartir a través de la colaboración o dar bienestar a sus semejantes.	Otra representación social que las niñas poseen de la interacción humana es la presencia dentro de ella de la convivencia y del conflicto.
➤ Interacción cv + cf	En la interacción humana la convivencia se representa con la presencia de conflicto dentro de ellas, observándose la complementariedad que en ellas existe.	Ccv: Estabilidad emocional + Interjuego entre la cv y el cf

SÍNTESIS DE CCV: mientras que los niños definen la convivencia como aquellos estados en los que el beneficiado sería su propio “yo” a través de la manifestación de actos de los otros que los benefician o el surgimiento de conductas por parte de ellos en búsqueda de una satisfacción personal; las niñas describen la convivencia como aquel estado en el que se experimenta sentimientos afectivos entre sus interactuantes, observando el interjuego entre la cv y el cf.

Cuadro 2. Síntesis tendencias interpretativas ccf

PATRON COMUN POR CATEGORÍA CCF	TENDENCIA INTERPRETATIVA	SÍNTESIS
<p>NIÑOS</p> <p>➤ Cf es dolor</p>	<p>El conflicto se representa en el infante varón con aquellas experiencias donde se experimenta algún tipo de maltrato físico por parte de alguien mayor, en el que experimentan dolor.</p>	<p>El conflicto se convierte para el infante teruelense en aquellos actos que impiden el desarrollo físico-motor de los seres humanos, o que obstaculiza la tranquilidad social por contener en ellos un aspecto que perjudica su armonía.</p> <p>CCF: Malestar físico y/o social</p>
<p>➤ Cf es muerte</p>	<p>En aquellas experiencias sociales donde se atenta contra la vida humana, el conflicto se hace presente, existiendo una relación en la representación social entre guerra, guerrilla, muerte y conflicto para el niño teruelense.</p>	
<p>➤ Cf es lo malo</p>	<p>Según el infante el conflicto hace referencia a las conductas humanas que producen malestar social, por su contenido dañino.</p>	

PATRON COMUN POR CATEGORÍA CCF	TENDENCIA INTERPRETATIVA	SÍNTESIS
NIÑAS ➤ CF es destrucción	El conflicto se representa en las niñas en aquellas acciones donde se destruye la dinámica social, familiar e individual de los seres humanos.	La representación social que de conflicto poseen las infantes desprende en su contenido la experiencia de malestar psicológico y emocional. Su mayor temor es el quedarse sola sin ninguna protección familiar. CCF: Malestar emocional
➤ CF es la guerra	En esta tendencia las infantes a través de sus relatos hacen referencia al conflicto armado vivido por su municipio, donde esta irrumpiendo con las actividades cotidianas de sus habitantes, produciendo en ellos temor y el imaginario de muerte.	
➤ CF es disgusto	La representación social de conflicto que tienen las niñas hacen mención a situaciones en las que se experimenta malestar emocional como disgustos los cuales permiten que exista una ruptura en el desarrollo de las relaciones interpersonales.	

SÍNTESIS CCF: la representación social de conflicto que tienen l@s niñ@s hace referencia a situaciones en las que se experimenta sufrimiento, dolor o ruptura de las relaciones interpersonales. Relacionando en los niños el daño físico y en las niñas el aspecto emocional.

Cuadro 3. Síntesis tendencias interpretativas ocv

PATRON COMUN POR CATEGORÍA OCV	TENDENCIA INTERPRETATIVA	SÍNTESIS
<p>NIÑOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ El trabajo 	<p>Según los infantes su vinculación dentro de las funciones laborales de sus padres es lo que hace posible la interacción familiar permitiendo el desarrollo de la convivencia.</p>	<p>Las representaciones sociales que poseen los niños con respecto al origen de situaciones denominadas por ellos como convivencia se deben al cumplimiento de deberes existentes a nivel escolar y social. Además ven en el juego una forma de interacción y de convivencia con su grupo de pares.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Los accidentes 	<p>El sentimiento de colaboración y ayuda que emerge en el ser humano ante la presencia de aquellos eventos fortuitos que ocasionan daño al otro son los que dan origen a situaciones de convivencia.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ La tarea 	<p>Según los niños este medio de enseñanza utilizada por los docentes permite que ellos desarrollen experiencias de pares o familia.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Juego 	<p>Esta actividad permite según los niños la experiencia de situaciones agradables o de cv</p>	

PATRON COMUN POR CATEGORÍA OCV	TENDENCIA INTERPRETATIVA	SÍNTESIS
	con su grupo de par, donde se es permitido la interacción humana.	
NIÑAS ➤ El recreo	El origen de la convivencia la relacionan con sensaciones de libertad que experimentan en el recreo.	La convivencia se origina de situaciones en las que comparten con sus seres queridos (familia, compañeros de clase) en contextos diferentes a los cotidianos (aula de clase, casa). De igual forma la representación social del origen de convivencia esta guiada por el sentido de protección que grupos armados estatales le proporcionan para su sano desarrollo físico
➤ Salir de casa	La convivencia se origina ante hechos que salen de lo cotidiano en la vida infantil femenina, (como los paseos) experimentando durante su vivencia sensaciones agradables.	
➤ Los Uniformados	La convivencia surge por la presencia de grupos armados estatales que ofrecen protección a la sociedad el cual permite su desarrollo.	

SÍNTESIS DE OCV: La R.S. del ocv esta determinada en los niños por los deberes a cumplir en la escuela y la familia a través de su vinculación a las labores de sus padres; mientras que en las niñas hacen referencia a aquellos eventos o situaciones que las trasladan de lo cotidiano, acompañadas de sus seres queridos. De igual forma los responsables de la convivencia está determinada por aquellas personas que les proporcione protección que permita su sano desarrollo.

Cuadro 4. Síntesis tendencias interpretativas ocf

PATRON COMUN POR CATEGORÍA OCF	TENDENCIA INTERPRETATIVA	SÍNTESIS
<p>NIÑOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ El profesor 	<p>La representación social que poseen los niños sobre el origen del conflicto hace referencia al dolor o maltrato que produce el docente al infante.</p>	<p>El conflicto se representa en el niño con la agresión física que se vivencia en este tipo de situaciones siendo quien lo origina el docente y su grupo de par a nivel escolar y elementos como el alcohol y el dinero a nivel social.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cuando me molestan 	<p>Las situaciones conflictivas se inician cuando una de las partes durante la interacción social producen malestar o daño al otro (en este caso el niño) ocasionando una respuesta de igual magnitud y contenido.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ El alcohol 	<p>Este elemento utilizado para la diversión de los adultos es el que crea situaciones conflictivas, porque se necesita de este elemento para enfrentar las diferencias con los otros y genera violencia física.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ El dinero 	<p>El origen del conflicto según los niños es la búsqueda de dinero sin importar a quien se lesione.</p>	

PATRON COMUN POR CATEGORÍA OCF	TENDENCIA INTERPRETATIVA	SINTESIS
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desobedecer la norma 	<p>Los niños hacen referencia a unas normas explicitas o implícitas que permiten el desarrollo de la interacción humana, el querer ignorarlas o desobedecerlas es lo que produce alteración y por ende situaciones conflictivas.</p>	<p>La norma se convierte tanto para los niños como para las niñas en eje regulador de sus acciones el no cumplirlas les proporcionara según ellos y ellas situaciones de conflicto.</p>
<p>NIÑAS</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Desobedecer 	<p>Según las niñas el adulto les transmite unas ordenes que deben cumplir a cabalidad, depende de su actitud frente a ellas lo que determinara el tipo de situaciones a experimentar; en este caso la desobediencia ocasiona conflictos en la interacción con el adulto.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ El alcohol 	<p>Las niñas poseen una representación social en la que atribuyen a esta sustancia una responsabilidad nociva en el entorno familiar y atribuyen al padre la responsabilidad de este hecho.</p>	<p>La representación social que tienen las niñas sobre el origen de situaciones conflictivas se asemeja a la proporcionada por los niños donde atribuyen a un elemento de diversión adulta (alcohol) como el responsable de dichas situaciones, la diferencia radica en que los niños le dan una connotación social mientras que las niñas lo demarcan en su entorno familiar.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Decir las cosas 	<p>El querer transmitir ordenes o pautas de comportamiento a su</p>	

PATRON COMUN POR CATEGORÍA OCF	TENDENCIA INTERPRETATIVA	SINTESIS
	grupo de pares es lo que ocasiona en el otro desagrado y la vivencia de situaciones conflictivas.	
➤ Hablar	El lenguaje se convierte para las menores como un agente que precipita situaciones conflictivas, depende de quien lo diga, en el momento que lo diga, el contenido que pretenda expresar y la interpretación que el receptor le dé elementos a intervenir para la presencia de momentos significativos de conflicto.	<p>El lenguaje se convierte para las niñas en agente que precipita las situaciones conflictivas donde ellas son protagonistas al querer expresar lo que el otro debe hacer obteniendo una respuesta agresiva físicamente. De igual forma el contenido e interpretación del lenguaje se convierten en factores que determinaran la presencia de este tipo de experiencias a nivel social.</p> <p>OCF: Desobediencia a la norma + Deseo de imponer ordenes</p>

Cuadro 5. Síntesis tendencias interpretativas arcf

PATRON COMUN POR CATEGORÍA ARCF	TENDENCIA INTERPRETATIVA	SÍNTESIS
<p>NIÑOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Dialogo 	<p>Esta forma según los infantes propicia la solución y terminación de los conflictos donde se ve necesario el intercambio de ideas entre los afectados.</p>	<p>Las alternativas que proponen los infantes para la solución de situaciones conflictivas hacen referencia a la responsabilidad que cada uno de los interactuantes tiene en el transcurso de dichas situaciones, así como la necesidad de crear espacios de concertación que permita la expresión de dificultades a través del dialogo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Educando 	<p>Una de las representaciones sociales que poseen los niños hace referencia a la modificación de hábitos a través de la educación y cambios en la venta y consumo de alcohol.</p>	
<p>NIÑAS</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Dialogo 	<p>Según ellas la falta de dialogo es la causa de la existencia del conflicto, plasmando la necesidad de cambiar el tipo de diversión que el adulto maneja a través de las fiestas, en las cuales muchas veces no se comparte sino que sirven como evento que es utilizado para la ocasión de daño físico.</p>	<p>ARCF: Enfrentamiento a través de la concertación y el dialogo.</p>

PATRON COMUN POR CATEGORÍA ARCF	TENDENCIA INTERPRETATIVA	SÍNTESIS
<p>NIÑAS</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Promoción del estudio 	<p>La cobertura educativa a toda la población infantil facilitaría el desarrollo social y por ende la interacción humana. Donde el infante no se destruiría a sí mismo por las diversas situaciones conflictivas que debe experimentar en la calle.</p>	<p>Las alternativas de resolución del conflicto propuestas por las niñas van dirigidas al cambio de aquellas conductas que las promueven, es así como la diversión adulta debe modificarse para propiciar espacios de dialogo al igual que se deben brindar espacios donde la manifestación afectiva tenga cabida. Ellas ven la necesidad de educar a la población infantil evitando posiblemente a un futuro los conflictos que vivencian los adultos del presente.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Expresiones de afecto 	<p>Según las niñas la prevención y solución de situaciones conflictivas se desprende de las manifestaciones emocionales positivas (como el amor) que el ser humano puede transmitir a sus semejantes.</p>	<p>ARCF: Cambio de diversión adulta + promoción de la educación y el dialogo</p>

Cuadro 6. Relación de tendencias entre categorías

CATEGORÍA	SÍNTESIS DE TENDENCIAS	RELACION	HIPÓTESIS
CCV	Mientras que los niños definen la convivencia como aquellos estados en los que el beneficiado sería su propio “yo” a través de la manifestación de actos de los otros que los beneficien o el surgimiento de conductas por parte de ellos en búsqueda de una satisfacción personal; las niñas describen la convivencia como aquel estado en el que se experimenta sentimientos afectivos entre sus interactuantes, observando el interjuego entre la cv y el cf.	Las representaciones sociales de l@s niñ@s teruelenses se desprenden de la interacción vivenciada a nivel social, familiar y escolar donde la presencia de normas, reglas se difunde en cada ámbito en el que se desarrollan la presencia de situaciones de convivencia y/o de conflicto dependen del cumplimiento de dichos deberes. El querer las niñas exponerlas a través del lenguaje a su grupo de par es lo que ocasiona en ellos una respuesta agresiva determinada por ellos como conflictiva.	1. Las representaciones sociales de l@s niñ@s de Teruel sobre convivencia y conflicto evolucionan genéticamente – en la acepción Piagetiana – en dos grandes niveles cualitativos de complejidad, denominados por nosotros como unilateral y bilateral , que nacen del modo como niñ@s integran sus experiencias particulares de vida con características propias de su desarrollo cognitivo, moral y su contexto sociocultural.
CCF	La representación social de conflicto que tienen l@s niñ@s hace referencia a situaciones en las que se		

CATEGORÍA	SÍNTESIS DE TENDENCIAS	RELACION	HIPÓTESIS
CCF	experimenta sufrimiento, dolor o ruptura de las relaciones interpersonales. Relacionando en los niños el daño físico y en las niñas el aspecto emocional.	En dichas representaciones l@s niñ@s determinan la cv y el cf como polos opuestos (aunque algun@s niñ@s tienden a miraras como no excluyentes durante la interacción) vivenciando dentro de cada una bienestar o daño.	2. Las representaciones sociales sobre convivencia y conflicto de l@s niñ@s teruelenses significan la existencia de una tensión dialéctica entre la cultura patriarcal tradicional, dominante que ha sido apropiada, resignificada y reproducida por ell@s y la emergencia de significados culturales alternativos e innovadores que se construyen social y colectivamente como un intento de respuesta novedoso a los problemas cotidianos.

CATEGORÍA	SÍNTESIS DE TENDENCIAS	RELACION	HIPÓTESIS
SCV	La simbología de las representaciones sociales que de convivencia poseen l@s niñ@s hace referencia en el caso de los varones a aquellos actos que son palpables, tangibles y observables por todos los seres humanos; mientras que las niñas le dan una connotación emocional que se desprende de la interacción humana.	Las alternativas de resolución del conflicto parten de la construcción conceptual, simbólica que posean los y las infantes sobre convivencia y conflicto, de esta forma, los niños manejan en su simbología hechos físicos y observables y las niñas el aspecto emocional; observándose en las ARCF de los primeros una mayor practicidad donde los conflictos se resuelven por medio de hechos concretos o evitando un conflicto de mayor connotación mientras que las niñas relacionan dos aspectos que cubre una problemática social la promoción de la educación y la expresión de sentimientos.	3. El significado de los símbolos de la convivencia y el conflicto así como de las alternativas de resolución propuestas por l@s niñ@s teruelenses hace referencia a dos visiones excluyentes del mundo según el género (Masculino o Femenino) donde la influencia sociocultural patriarcal se hace evidente en la construcción y el significado de dichas representaciones.
SCF	Las representaciones sociales de conflicto guardan en su simbología una relación con aquellos implementos que obstruyen o impiden el desarrollo de las relaciones Interpersonales. Haciendo a aquellos objetos que el ser humano utiliza cuando desea realizar algún acto destructible para los otros (pistola y licor).		

CATEGORÍA	SÍNTESIS DE TENDENCIAS	RELACION	HIPOTESIS
ARCF	<p>L@s niñ@s hacen relación a la necesidad de crear espacios donde la concertación y la diferencia se logren a través del dialogo al igual que producir cambios por medio de la educación; para los niños en los hábitos de los adultos en la venta y consumo de licor; y las niñas creen que es necesario mayor cobertura educativa a la población infantil lo cual previene situaciones conflictivas; Así mismo, ellas ven necesario el ofrecer actos que promuevan la manifestación afectiva y la búsqueda de planteamientos eficaces que puedan ser expresados durante este tipo de experiencias.</p>		

7.4 TEORIZACION: HACIA UNA COMPRENSIÓN DEL SIGNIFICADO PSICOSOCIAL DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES.

Luego de realizadas las tendencias interpretativas, se planteó una serie de hipótesis que dan respuesta a los interrogantes investigativos, para conseguirlo, en este momento se revisaron teorías existentes de Jean Piaget, Lawrence Kohlberg y Juan Delval; con base en ellas se elaboró un constructo teórico que justifica y argumenta las hipótesis y/o los significados que poseen las representaciones sociales de l@s niñ@s de Teruel.

Por tanto, estos constructos teóricos, se inscribe en una teoría psicológica cognitiva socio-constructivista y consta de tres hipótesis; la primera, relacionada con el origen y la evolución de las R.S. sobre Cv y Cf, la segunda, al contenido de dichas representaciones, la tercera, al significado de los símbolos y de las alternativas propuestas por l@s niñ@s; estas argumentaciones se nutren con los relatos de l@s infantes.

1. Las representaciones sociales de l@s niñ@s teruelenses, sobre convivencia y CF, evolucionan genéticamente – en la acepción piagetiana – en dos grandes niveles cualitativos de complejidad, denominados como unilateral y bilateral, que nacen del modo como niñ@s integran sus experiencias particulares de vida con características propias de su desarrollo cognitivo, moral y su contexto sociocultural.

Hipótesis que se inscribe en una teoría psicológica cognitiva socio-constructivista que permite, además, explicar las diferencias de matices halladas en las respuestas de l@s niñ@s, tomando distancia crítica de posturas deterministas o mecánicas, como aquellas que sostienen que el origen de las representaciones sociales se encuentra en el mandato de los adultos.

La postura teórica debe quedar clara: las representaciones sociales se construyen en un proceso interactivo, del individuo con sus semejantes, en el cual no se puede negar la influencia de los adultos (menos en el contexto de una cultura patriarcal) pero tampoco el papel activo y constructivo de cada niño. Esto se hizo evidente en múltiples testimonios donde es clara la dialéctica influencia adulta – construcción personal, por

ejemplo, cuando un niño reconoció que hay que estudiar pero que *“Los conflictos se dan en un salón porque los niños pelean porque hay veces viene un niño y comienza a decirle rata entonces se forma el conflicto porque ellos hay veces son groseros y les gusta decir tantas palabras malas de la gente de la calle o de la misma casa, ellos escuchan groserías, entonces ellos se las graban en la memoria entonces comienzan a decirlas”*. También cuando una niña dibuja la convivencia como sinónimo de paz con una hoja en blanco, *“con hartos corazones volando en las nubes”*. Del mismo modo es diáfano el comentario del niño, sobre el conflicto, en el cual asegura que los padres le pegan a veces por que el molesta mucho pero, otras veces, *“es por que ellos (padres) quieren, por que les gusta pegarle a uno”*.

Resulta lógico pensar que en estos tres ejemplos l@s niñ@s teruelenses han recibido una influencia del mundo adulto: estudiar, la bandera blanca de la paz y el castigo como correctivo paterno, respectivamente; pero, al mismo tiempo, esta información adulta ha sido incorporada y reorganizada cognitivamente por el infante conforme a sus propias elaboraciones: la escuela como centro de conflictos, los corazones volando entre las nubes y el castigo paterno como simple gusto perverso.

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN EL NIVEL I O UNILATERAL

En centenares de representaciones sociales expresadas por los y las infantes se pudo constatar que muchos niñ@s ven en sus ambientes de socialización, de modo excluyente, experiencias, personas, objetos o escenarios, calificados como propios de la convivencia o propios del conflicto. Aquí no hay términos medios ni lugar a dudas. De esta manera, para un@s niñ@s, el abuelo, el policía, la tarea o el recreo escolar, por ejemplo, son representaciones de la convivencia. Para otros, son representaciones sociales de conflicto. No es de extrañar que en este nivel se haya detectado la tendencia dominante a definir la convivencia con el patrón común de **recibir** o **dar** beneficios, y no como recibirlos **y** darlos. En correspondencia con lo anterior el conflicto fue definido con el patrón común de **no tener** o **perder** beneficios, y como, **recibir** malos tratos.

También es propio de est@s niñ@s la explicación tautológica sobre el OCV y el OCF; por ejemplo, cuando *“explican”* que el conflicto se da *“por que la gente pelea”* o que la alternativa de resolución del conflicto (ARCF) entre dos personas es que, *“dejen de pelear”*. En síntesis, se trata de niñ@s que

han segmentado la vida, sus experiencias, personajes, objetos y escenarios, en dos grandes dimensiones excluyentes o unilaterales: convivencia es una vida placentera, con ausencia del conflicto, donde todo lo que se tiene lo dan otros y, el conflicto es carecer de bienes materiales y afectivos que otros no dan o han quitado.

Es indudable que la forma infantil de percibir el contexto de vida y el nivel de desarrollo socio-cognitivo de est@s niñ@s ayudan a comprender este nivel de representaciones sociales. Como son niñ@s entre 7 y 10 años de edad, deberían encontrarse en el estadio lógico concreto del desarrollo cognitivo, en el cual una de las características más importantes es la de empezar un dominio perceptivo de varias variables, simultáneamente, al instante de enfrentar un problema, siendo en principio víctimas de los errores generados por la percepción de las apariencias de los fenómenos o las cosas; característica central del anterior estadio: la intuición.

Carecer del principio de reversibilidad en las operaciones es carecer de lógica - según Piaget - y por esta razón l@s niñ@s tienden a ser **unilaterales** o de un solo sentido, en sus apreciaciones, tal como podría estar ocurriendo con las representaciones sociales de l@s niñ@s teruelenses, en el nivel I que aquí se sustenta. Se puede relacionar este caso de cognición social con uno de cognición física o lógico-matemática, como lo demostró Piaget, cuando l@s niñ@s prelógicos pueden predecir el orden de aparición de las bolas de colores (amarilla, verde, roja) luego de ser introducidas por un tubo, pero son incapaces de hacerlo si, antes de que salgan por el otro extremo del tubo, se devuelven (roja, verde, amarilla). O también cuando l@s niñ@s sometidos a las pruebas de constancia de cantidades, reconocen en dos bolas de plastilina la misma cantidad pero, al ser aplanada una de ellas, afirman que esta última tiene más que la otra. Al respecto Piaget dijo:

"Una conclusión se impone: el pensamiento del niño se convierte en lógico únicamente por la organización de sistemas de operaciones que obedecen a leyes de conjunto comunes; 1° composición: dos operaciones de un conjunto pueden componerse entre sí y su resultado será una operación perteneciente a ese mismo conjunto. (Ejemplo: $+1+1=+2$). 2° reversibilidad: toda operación puede ser invertida (ejemplo: $+1$ se convierte en -1). 3° la operación directa y su inversa tienen como resultado una operación nula o idéntica (ejemplo: $+1-1=0$). 4° las operaciones pueden asociarse entre sí de todas las maneras"³⁸.

³⁸ PIAGET, Jean. Seis Estudios de Psicología. Barcelona: Seix Barral, 1975. p. 83 - 84

Parece plausible pensar, con base en estas características de la lógica, que la cognición social de l@s niñ@s estudiados en el Nivel I o unilateral, no poseen aún la riqueza operatoria antes señalada.

Sin embargo, el desarrollo del pensamiento no es determinante suficiente para explicar el desarrollo de la cognición social. Según Kohlberg, el desarrollo del pensamiento es tan sólo una condición necesaria – pero no suficiente – para acceder a dominios cada vez superiores de lo moral y de lo social. Más aun, el propio Piaget advirtió que las edades cronológicas eran referentes para caracterizar el desarrollo ontogenético del pensamiento, pero no determinantes exactas, ya que la experiencia cultural interviene como otro importantísimo factor del desarrollo. Esta hipótesis implica que, aunque l@s niñ@s del estudio tenían 7 – 10 años, los del nivel unilateral de representación social no han conquistado, en la cognición social, las características básicas de la lógica operacional concreta, aún son presa fácil de la intuición sobre lo aparente. Quizás por esto acudan a la tautología para explicar la convivencia o el conflicto y se resistan a ver un evento o persona como capaz de CV y CF simultánea o alternativamente.

Se hace esta salvedad por que de otra manera no se podría explicar que, siendo todos los participantes en el estudio niñ@s de 7 – 10 años, supuestamente lógicos, hayamos encontrado dos niveles diferentes de cognición social. También es coherente pensar que uno es el dominio de las operaciones lógicas al inicio de los 7 años y, otro, cualitativamente diferente, a los 10 años.

Nuestra explicación a esta diferenciación también depende de la calidad de las experiencias vividas por l@s niñ@s, que no son iguales entre los participantes en el estudio, remitiéndonos a sus contextos culturales específicos y a sus correspondientes historias de vida. Todo parece indicar que si el contexto familiar del niñ@ es de pobreza, con hogares disfuncionales, con padres que por estar en la lucha de la supervivencia diaria poco espacio dan a la afectividad, l@s niñ@s se representan la convivencia con el deseo de reproducir aquellos excepcionales momentos del regalo, la comida plena o el beso y el abrazo; es decir, con el recibir beneficios.

Para niñ@s cuyos hogares poseen un mejor nivel de vida, donde inclusive la experiencia de dar limosna, aportar o ayudar a otros, es una experiencia

frecuente, es posible que la convivencia sea representada también por el dar. No obstante, unos y otros, en este nivel, se representan la CV y el CF de modo unilateral, excluyente.

NIVEL II REPRESENTACIONES SOCIALES BILATERALES

Según sus testimonios, otr@s niñ@s teruelenses, a diferencia de los del nivel I, asumieron en estos mismos interrogatorios sobre personas u objetos, que bien podrían representar la convivencia o el conflicto; aclarando que unas veces podría ser sólo CV – como cuando el abuelo o el policía ayudan a resolver un problema al niño - otras, podrían ser CF, - como cuando el abuelo castiga al niñ@ y el policía mata gente -, y, unas más, podrían transformarse de CV a CF (o a la inversa) como cuando el recreo empieza en juego y termina siendo pelea o cuando por ponerse apodos surge un conflicto pero dialogando se llega al acuerdo de no agredirse más.

Tampoco nos extraña aquí encontrar la tendencia dominante de definir la convivencia con los patrones dar **y** recibir beneficios, y trascendiendo lo inmediatamente sensorial u objetivo, pues hallamos una tendencia minoritaria a considerar la CV como el respeto de normas necesarias para convivir. La esencia o el núcleo significativo de la representación social de convivencia aparece aquí como **compartir**, no como en el nivel I, segmentando el dar o el recibir.

También avanzan est@s niñ@s a un reconocimiento – todavía poco claro – de que en la vida no todo es placer o diversión y que es necesario pensar en derechos y deberes. En la misma línea de pensamiento es compatible una representación social de conflicto como **quitar** o **agredir** y no solo como **perder** o **ser agredido**.

Las explicaciones tautológicas dan paso a las de carácter “cultural, político” y “psicológico”, por ejemplo, cuando intentan explicar el OCF porque a los hombres les gusta tomar licor, porque la guerrilla desea hacerse rica o porque uno de los dos miembros de la pareja es infiel. En síntesis, se trata ahora de niñ@s que no segmentan la vida de manera tan radical, contemplando tránsitos y nexos entre la convivencia y el conflicto, lo que indica una mayor capacidad perceptiva y analítica de lo que ocurre en sus entornos.

En correspondencia con el desarrollo de su cognición social, est@s niñ@s parecen haber dejado atrás el egocentrismo para considerar el punto de vista del otro. El deseo mágico para resolver conflicto ha sido reemplazado por una “teoría” de la concertación y el origen de los conflictos ya no es extraterrenal, ahora es personal, unas veces, y sociocultural otras. Son niñ@s que parecieran estar ya de modo pleno en el periodo del pensamiento lógico concreto y, por tanto, estar empezando a manejar la reversibilidad de las operaciones, quizás por esto el recreo escolar o el paseo de vacaciones puede ser convivencia, pero pueden también desencadenar en conflicto; como nos han explicado.

Para lograr un mayor rigor teórico en el sustento de la hipótesis formulada, sobre la génesis y evolución de las representaciones sociales de l@s niñ@s teruelenses, haremos una apropiación crítica de la propuesta de Delval; señalando puntos de acuerdo y desacuerdo con el autor español. Según este autor, el desarrollo evolutivo de la cognición social progresa en tres estadios: El primero hasta los 11 años, el segundo hasta los 14 y, el tercero, desde los 14.

En el estadio primero los niños, con base en Delval, actúan con: un realismo ingenuo (el dinero y el abrazo son CV); una preponderancia del deseo frente a la realidad (que la guerrilla deje de combatir o que los padres dejen de pelear); la percepción de relaciones personales y no sociales. (el policía es bueno si me ayuda); heteronomía moral (llamar a la profesora o a la mamá para que arregle un conflicto); el desconocimiento de procesos socioculturales en la interacción humana. (no ver en el conflicto armado un proceso histórico – social de lucha política por el poder).

Todas estas características de la cognición social se han encontrado en las representaciones sociales estudiadas, de l@s niñ@s ubicados por nosotros en el Nivel I o unilateral, como se registró en el momento descriptivo de esta investigación.

Sin embargo, otras cualidades del pensamiento en este estadio, propuestas por Delval, no coinciden con lo hallado en este estudio; para Delval, en este estadio los infantes no reconocen los conflictos. L@s niñ@s teruelenses si lo reconocen, (en la escuela con los compañeros, en la familia entre padres o en la sociedad entre guerrilla y ejército). Quizá, la diferencia este dada por el contexto de l@s niñ@s que estudia Delval –

Europeos – españoles – y los que se estudian aquí – Colombianos – Huilenses - Teruelenses. Familiarizados estos últimos con unas condiciones de vida críticas, no comunes para l@s niñ@s españoles. Por esta misma razón los resultados de esta investigación difiere de la conclusión que establece Delval, según la cual, l@s niñ@s de este periodo no perciben la escasez, sólo la abundancia y un mundo feliz.

Se debe advertir a los lectores de este estudio que l@s niñ@s teurelenses pertenecen a un contexto nacional de crisis en todos los ordenes: económico, social, político, educativo, laboral, etc. Crisis propia de un país subdesarrollado, dependiente de los dictados de la banca internacional y de las políticas de seguridad del imperio del norte. Situación agravada de modo particular, en el caso colombiano, por una guerra civil no declarada que mezcla las violencias propias del narcotráfico con las de la lucha político militar, la de la delincuencia común y la de millones de ciudadanos por el rebusque cotidiano de la supervivencia.

En este contexto, el departamento del Huila reproduce las características básicas de los problemas nacionales: las implicaciones de la guerra, la pobreza, el desempleo, las deficiencias en cobertura de los servicios de salud y educación; la escasez de vivienda. En lo particular, “la tierra de promisión”, como la llamo el poeta José Eustasio Rivera, ha visto dilapidar sus regalías petroleras, fracasar algunas empresas departamentales, como la fábrica de juguetes de madera, CONASA, PROCEFRUTAS, y el proyecto turístico alrededor de la represa de Betania. Como si fuera poco, por la dinámica del conflicto armado, el Huila es uno de los principales departamentos en movilidad de desplazados y sus principales municipios y zonas rurales han sido declaradas zonas rojas o de alto riesgo en orden público.

A este contexto pertenecen l@s niñ@s estudiados y, justamente por eso, por ser niñ@s que viven muchas veces en carne propia estas calamidades sociales, han incorporado a las representaciones sociales, particulares modos de enfrentar el mundo que, parece obvio, no poseen l@s niñ@s de otras latitudes. Por todo lo dicho es comprensible que William Torres exprese:

“Entre los huilenses priman la baja estima, desconfianza en los propios esfuerzos y subvaloración de los ajenos, alta necesidad de reconocimiento social y poco ánimo para el trabajo en grupo. Por eso suelen encerrarse en un individualismo cerrero y desesperado. Con

*frecuencia, esto impide construir empresas o, cuando se logran, no estimula romper con la herencia patriarcal imperante*³⁹.

Es razonable entonces considerar las diferencias de vivencias infantiles en las representaciones sociales. L@s niñ@s en el estadio dos de Delval se caracterizan por una cognición social en la cual pasan a percibir dimensiones, no visibles directamente, en las situaciones sociales; rasgo este poco común en l@s niñ@s teruelenses estudiados, pero en ningún modo ausente por completo. Algunos niñ@s admitieron, por ejemplo, que, si a la guerrilla se le deja poner el presidente que ella quiere, se podría acabar el conflicto; representaciones sociales a todas luces indicadora de una percepción que va más allá de lo aparente en el conflicto armado, así sea todavía muy intuitiva la percepción de un propósito político en la lucha guerrillera. Igual puede ocurrir con las representaciones sociales de una alternativa de resolución del conflicto en la cual una niña propone reflexionar sobre los errores cometidos (en una riña) para reconocer las faltas, disculpándose y perdonando.

Esto es lo que Delval define en el estadio segundo así: *“se perciben más claramente los conflictos, aunque lo más frecuente es que no sea posible encontrar todavía soluciones satisfactorias por la dificultad de considerar todos los puntos de vista. Los sujetos empiezan a evaluar las normas con sus propios criterios e incluso a criticarlas”*⁴⁰.

Solo que esta característica de la cognición social se ha visto en niñ@s de 7 – 10 años en esta investigación. Así que: reconocer los conflictos, la escasez y la competencia por las carencias, son para Delval propias de la cognición social en l@s niñ@s entre 11 – 14 años y en este estudio se han encontrado entre 7 – 10.

Esto no debería sorprender, si se tiene en cuenta que tanto Piaget como Delval – su discípulo - reconocen que las edades pueden ser modificadas en niñ@s de diferentes contextos, más no el orden de sus procesos evolutivos de la lógica y la cognición social. L@s niñ@s teruelenses son

³⁹ TORRES, William Fernando. Amarrar la burra de la cola. Que personas y ciudadanos intentan ser en la Globalización. Neiva: libros del Olmo, 2001. p. 73

⁴⁰ DELVAL, Juan. Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico. Barcelona: Paidós, 2001. p. 237

primero unilaterales en su representación social y luego bilaterales, como los de Delval, pero no a la inversa.

En síntesis, es importante haber encontrado dos niveles cualitativamente diferentes de representaciones sociales, en los niños teruelenses de 7 y 10 años. Niveles que pueden corresponder a las diferencias existentes entre niños que apenas empiezan el dominio de la lógica operacional concreta y niños que ya la han conquistado. De la misma manera se pueden relacionar estos dos niveles de representaciones sociales con el tránsito del desarrollo moral que va de la heteronomía a la autonomía; de la referencia del pensamiento sobre el eje del propio sujeto a la cualidad de un pensamiento más social, referido a la escucha y consideración del otro.

No importa que para Delval estos dos niveles propuestos acá correspondan a estadios diferentes – edades diferentes. Al fin y al cabo las propuestas sobre el proceso de desarrollo del conocimiento del mundo social no son uniformes y pueden incluso ser diferentes entre sí, atendiendo dominios diversos de la realidad por conocer: la económica, la política, la religiosa, etc. El propio Delval, con colaboración de Cristina del Barrio, encontró otras edades en tres niveles de la comprensión infantil de las guerras: uno, hasta los 9 años; otro, entre 10 y 12 y, el tercero, a partir de los 13, 14; una vez más las edades son referentes flexibles.

IMPLICACIONES PSICOSOCIALES DE LOS NIVELES EVOLUTIVOS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Las implicaciones psicosociales de las representaciones sociales se fundamentan en el reconocimiento de que ellas – las RS – guían de modo significativo la actuación humana. También conviene recordar aquí que las representaciones sociales pueden evolucionar o estancarse, no poseen un desarrollo evolutivo automático ni, mucho menos, su desarrollo depende de la edad cronológica. Kohlberg demostró que no por tener una persona cuarenta años es moralmente más avanzada que una de veinte, pudiendo ser el de cuarenta toda la vida una persona moralmente convencional: *“muchos individuos están en el estadio lógico más alto que el estadio moral paralelo, pero en esencia, no hay ninguno que este en un estadio moral más alto que su estadio lógico”*⁴¹.

⁴¹ KOHLBERG, Lawrence. Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo evolutivo. Traducción de Pilar López en: Infancia y Aprendizaje N° 15. 1982. p. 2

Si estas premisas se aceptan, las implicaciones psicosociales de las representaciones sociales que se han hallado en los niños de Teruel, pueden tener enorme repercusión para la vida de cada niño como para la vida de la sociedad colombiana. Si ellas siguen evolucionando no se duda en encontrar otros niveles de desarrollo, por ejemplo un nivel III, no encontrado en el estudio pero plausible, en el cual la convivencia y el conflicto sean vistos en sus dimensiones estructurales de relación con el contexto familiar, escolar, social. No tanto ya en sus manifestaciones personales, casuísticas, mágicas o tautológicas, sino como expresiones humanas de una sociedad conflictiva que permea la vida de cada hogar y escuela. Es razonable esperar niveles superiores de representación social, hasta el punto donde el conflicto sea asumido como propio de la convivencia y necesario para hacer dinámico el desarrollo humano. Es decir, donde el conflicto no sea excluido de la convivencia ni satanizado.

Pero, si se estancan, si cada niño creciera con la representación social de la convivencia como el esperar beneficios provenientes del mundo adulto, las opciones de desarrollo y realización personal se verían seriamente afectadas, con ciudadanos incapaces de luchar por superar dificultades, que asumen una actitud de queja hacia los otros mientras tienden la mano esperando dádivas.

2. *Las representaciones sociales sobre convivencia y conflicto de los niños teruelenses significan la existencia de una tensión dialéctica entre la cultura patriarcal tradicional, dominante que ha sido apropiada, resignificada y reproducida por ellos y la emergencia de significados culturales alternativos e innovadores que se construyen social y colectivamente como un intento de respuesta novedoso a los problemas cotidianos.*

Esta tensión dialéctica se hace explícita en las formas de interacción y relación que se establecen en los diferentes espacios de socialización en donde las expresiones de la identidad convertidas en acto reflejan la existencia de esa bipolaridad; así en ocasiones, impera un modelo dogmático-autoritario percibido de manera activa por los niños y por tanto co-construido, resignificado y reproducido en las relaciones que establecen; y, en otras, es clara la referencia, verbal o comportamental de la emergencia de contenidos culturales alternativos producto de la resignificación, cuestionamiento y transformación que hacen los niños de los elementos propios de la cultura tradicional.

La primera tendencia se manifiesta cuando los niñ@s se refieren al abuso de la policía y lo señalan como conflicto: *“y también ellos a veces no se dejan requisar, entonces los policías lo cogen a las malas y le dan con el bolillo que tienen, los hieren, entonces ellos no les pagan los remedios y se los llevan para la cárcel y allá los matan”*

Las representaciones sociales son entendidas como una mediación que se traduce en acción; es decir la representación social es el comportamiento mismo, no la imagen especular del mundo, o la simple representación mental de un hecho o conjunto de hechos. Constituyen, por tanto, un terreno intermedio en el que confluyen de un lado, las prácticas e imaginarios culturales y del otro, las formas de interpretación que circulan como producto de los desarrollos teóricos -científicos o no-. Formas de interpretación y de significación que tienen en la vida emocional el centro fundamental de su origen. Así lo placentero se asocia a convivencia: *“un viernes nosotros fuimos con el profesor como a un paseo toda la tarde. Nos tocaba edufísica entonces el nos llevo a El tigre a bañarnos y nos bañamos rico, nos fuimos bajando y cogimos guayaba y la pasamos chévere”* y lo displacentero con conflicto: *“Conflicto es que mis papás estén separados porque uno sin papá no es nada; o cuando mi papá es irresponsable y se juega la plata del mercado o cuando mi papá y mi mamá me pegan cuando me están explicando las tareas”*.

Estos saberes pueden considerarse organismos vivos, es decir, flexibles, en movimiento permanente, en deconstrucción y construcción, alterables, en proceso de transformación, teñidos de emoción y sensibilidad una sensibilidad que se expresa y cobra vida a través de la corporalidad y la vivencia. *“El encierro es convivencia porque a uno lo encierran y no lo dejan salir para que no se vaya por allá con malos amigos o gamines y la correa es convivencia porque cuando nos pegan es porque nos portamos mal”*.

Una vivencia marcada por los imaginarios, prácticas y conceptos de la cultura patriarcal, entendida como una configuración determinada del orden social, de las identidades de género y de las familias, que se originan y sustentan en la construcción de identidades en una polarización extrema a partir de la división del mundo en dos extremos excluyentes entre sí: masculino- femenino, autónomo - dependiente, obediencia –sumisión. Hombres y mujeres construyen instituciones patriarcales y por tanto visiones del mundo excluyentes.

De esta forma, la exclusión, el deseo de controlar y evitar la pérdida; el ejercicio del poder que se concentra en una autoridad todopoderosa, que ve en la obediencia el elemento central de la vida social; la apropiación y la acumulación; recurrir a cualquier método para preservar lo apropiado, especialmente a la violencia, se convierten en principios y comportamientos naturalizados por el ámbito social mismo.

Así, l@s niñ@s del estudio construyendo la representación social de convivencia como eventos externos a la vida cotidiana. *“En las fiestas de los niños a uno le dan torta, uno se divierte, ahí uno recocha cuando suenan las canciones uno baila”*; o cuando se sale de paseo en familia: *“mi papá trabaja como taxista y cuando él no tiene que ir a trabajar, entonces él le dice a mi mamá que vayamos hacer el almuerzo al río y nos vamos a bañar con toda la familia y con el hermano de él”*; cuando se visita a los familiares: *“cuando salimos vamos a Neiva a visitar a mis tíos, vamos hacer mercado o montar en algo, nos lleva los papas que es el día de los niños nos llevan a divertirnos”*.

La representación social del conflicto es violencia; situaciones en las que los profesores ejercen su poder: *“nosotros tenemos que hacer las tareas y caso a los profesores para que no nos den duro con la regla, porque ella (la profesora) les pega a los que no hacen la tarea” “uno va a pedirle un sacapuntas a un compañero y el profesor coge un palo y se para y le da duro. Eso esta mal, en vez de eso él debería regañarlo”*; o los padres les pegan *“cuando uno esta jugando y uno no le hace caso al papá, entonces él saca la correa y le puede pegar”* o cuando otra figura de autoridad ejerce el poder *“los policías los revisan a las malas, eso esta mal hecho porque al otro le puede dar rabia y le puede pegar al policía, entonces los demás policías pueden pegarle un tiro”*.

La autoridad y especialmente el deseo de excluir, no el de integrar se impone en todos los espacios de la interacción, se expresa en modos comportamentales particulares: la orden, el grito, el golpe, la riña, el apodo. *“La guerra significa violencia, porque con eso la guerrilla puede matar a las demás personas o sino le hacen caso a la guerrilla y la guerrilla de una vez saca la escopeta y le da un tiro”*

La exclusión y la dominación se hacen acto a través de la norma, su cumplimiento irrestricto genera aceptación y aprobación por parte de los adultos lo cual se traduce en bienestar físico esto es: ausencia de dolor y

sufrimiento; *“en la casa se siente uno feliz porque la mamá lo quiere, arregla la casa, puede uno jugar; no me pegan ni me regañan; y su no-cumplimiento se traduce en agresión y violencia, en cualquiera de sus expresiones: “ella le pega con una regla de palo que ella mando a hacer y le da duro, esa regla pega duro, la profesora solamente la utiliza para pegarle a los niños. Ella le pega a los niños porque no se portan bien”.*

La agresión entonces genera un dolor físico o emocional que es interpretado por l@s niñ@s como conflicto; estableciéndose una noción de conflicto asociada por una parte al sufrimiento y por otra a la violencia y la agresión: *“la profe nos pregunta que es la paz, el amor, la humildad y ella se pone brava con nosotros porque muchas veces nosotros no le hacemos caso, nos regaña y nos saca para afuera y ella con una regla a la que no le hace caso le pega en la espalda una palmada o un pellizco, les jala de las orejas, a los niños los coge de la oreja y los lleva al puesto y a las niñas nos coge del pelo”.*

La existencia de l@s niñ@s y por tanto las representaciones sociales sobre convivencia y conflicto que construyen parecen centrarse en dos tendencias básicas. La primera, es una representación por exclusión y la segunda por integración.

Según la primera, LA CONVIVENCIA Y EL CONFLICTO son dos realidades en clara oposición que generan sentimientos, conceptos y sensaciones opuestas. *“Para mí, convivencia es compartir, tener alegría y ver televisión con mi familia y hacer las tareas, y conflicto es cuando mi mamá y mi papá pelean, nos tratan mal, nos gritan y mi papá le pega a mi mamá”; “convivencia es compartir, jugar, hacer las tareas, cuando nos sacan de paseo; conflicto es cuando la familia pelea, uno no hace caso a la mamá y le pegan”.* (Ver gráfica 1)

Figura 1. Convivencia y conflicto: vivencias excluyentes



Ejes percibidos como irreconciliables y por tanto vivenciados como excluyentes. Percepción y vivencia fundada en la familia, repetida en la escuela, reconocida en los espacios sociales. *“La policía es convivencia porque ella es la que algunas veces soluciona los problemas como cuando hay peleas o robos y uno puede tener paz”.*

Se podría decir que Colombia es una sociedad educada y preparada para la violencia y la exclusión; la convivencia es un sueño rosa, una realidad idealizada, una vivencia de ángeles mientras que el conflicto es sinónimo de agresión, violencia, el maltrato, es decir muerte. O de otro lado,

convivencia es ausencia de privaciones físicas y el conflicto la vivencia de todas las privaciones.

¿Cómo se explica que en una sociedad en la que existen altos desarrollos tecnológicos y científicos y proliferan los discursos sobre la concertación, la conciliación y el respeto a la diferencia, estas formas de representación de la realidad pervivan de manera tan fuerte?

Son varios los factores que han incidido en este aspecto. El primero y tal vez el más importante es la existencia de un desarrollo social desigual, inequitativo, entre diferentes zonas del mundo, del país y del departamento.

Un desarrollo que ha privilegiado algunos centros urbanos del país involucrados en procesos de industrialización y la lógica del mercado que ha impuesto el modelo neoliberal y ha olvidado la provincia, las zonas de vocación agrícola.

El Huila es un departamento de provincia; no figura dentro de las estadísticas nacionales como uno de los principales centros urbanos productores de ciencia, tecnología e industria. Por el contrario es una sociedad pre-industrial que sólo se integró efectivamente al país hace apenas cincuenta años, con la construcción de la carretera y el acceso a diferentes medios de información (radio, televisión). “Como cualquier otra periferia sólo aparece en las primeras planas de los diarios y noticieros cuando celebra fiestas o le ocurren tragedias”⁴².

Es una tierra de terratenientes y gamonales, con fuertes desigualdades económicas y sociales, tierra de abundancia para unos pocos y pobreza para muchos.

No es posible olvidar que el Huila es un departamento más de nuestro país y que su situación económica y cultural guarda estrecha relación con lo que se vive a nivel nacional; el Huila como otras regiones del país es la expresión de nuestros conflictos internos.

⁴² TORRES, William. Amarrar la burra de la cola. Op., cit. p. 44

Este Conflicto, que ha transcurrido durante varios siglos; hace apenas cincuenta años, empezó a penetrar la vida cotidiana de todos los pobladores; inicialmente ignorado por muchos, hoy es inevitable su vivencia directa o mediática; l@s niñ@s de hoy, l@s niñ@s entrevistados en el estudio tienen una clara alusión y referencia a él; han vivido las tomas guerrilleras en su municipio, los enfrentamientos militares entre los diferentes bandos, el secuestro y la extorsión de sus familias. E igualmente han visto la guerra de Irak por televisión y también el tratamiento invasivo de las fuerzas dominantes. *“La guerrilla que es muy peligrosa para nuestro pueblo porque nosotros nunca habíamos sentido una cosa de esas, además la gente dice que es una amenaza para que sepan que si pueden entrar, tiraban bombas, llegaban con unas metralletas y comenzaban a tirar tiros en las puertas, yo pienso de eso que es muy triste, que es conflicto porque es guerra”.*

En síntesis, en el mundo actual, que por efectos de la globalización se ha constituido, en bloques en el que priman las lógicas del mercado se ha convertido en un mundo cada vez más excluyente y por tanto más violento y competitivo. Por ello es más fácil hacer del conflicto y la diferencia un factor de polarización que de integración y cambio. De esta forma se han constituido bloques de mundos excluidos, incomunicados, regiones de dominantes y dominados en donde **LA VIOLENCIA** en todos los órdenes y expresiones se apodera de la vida cotidiana y se erige como la forma válida de interacción.

El Huila, es entonces un departamento de múltiples violencias y múltiples exclusiones. Una región donde es más fácil profundizar las diferencias hasta generar bandos o grupos opositores que luchan de manera encarnizada para obtener el poder de dominar al perdedor, que integrarse alrededor de ellas para generar un proyecto de región que permita trascender el atraso y la indolencia.

Estas diferencias son el fundamento de nuevas formas de exclusión; la violencia es el comportamiento que la hace evidente, palpable, reconocible.

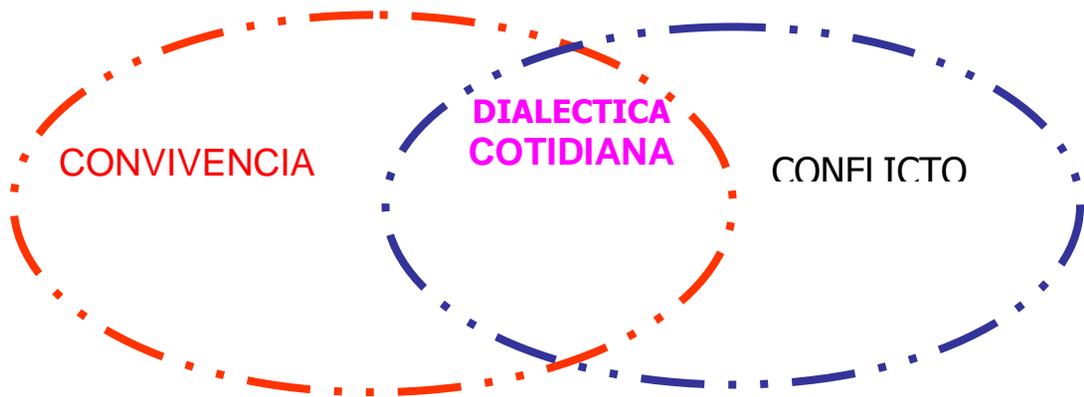
Así lo mostró una experiencia educativa realizada por la Universidad Surcolombiana y la Gobernación del Huila en cinco municipios del departamento en la cual, “Al analizar las manifestaciones de los conflictos identificados y caracterizados a través de las prácticas de los participantes, se hizo evidente que la violencia en sus diferentes formas es la situación

que los hace visibles como una forma de relación y particularmente de expresión y afrontamiento de los conflictos. Razón por la cual reafirmamos que la violencia no es ruptura, regresión abrupta o un acontecimiento desdichado; es un tipo de relación entre los seres humanos y entre éstos y la naturaleza.”⁴³

La violencia no es una condición natural; existe y puede o no suceder, es una opción no un destino. No es propia de la interacción social como si lo son el conflicto y el poder. Es instrumental y arbitraria; lo primero, porque es un medio para lograr determinados fines sobre los que se puede estar o no de acuerdo; lo segundo, porque es una conducta que puede quedar fuera del control del sujeto que la esgrime. Por ello la violencia es un instrumento del conflicto, no el conflicto mismo, un medio para determinados fines y un elemento central de las relaciones de dominación. No es necesaria pero sí contingente. *“Una vez una profesora, yo estaba subido en las canchas, la profesora me pego; yo no le hice caso y me volví a subir a la cancha, entonces ella se puso muy brava y llamaron a mis papas y ellos me pegaron y ella también me pego porque yo me subía mucho en las canchas”.*

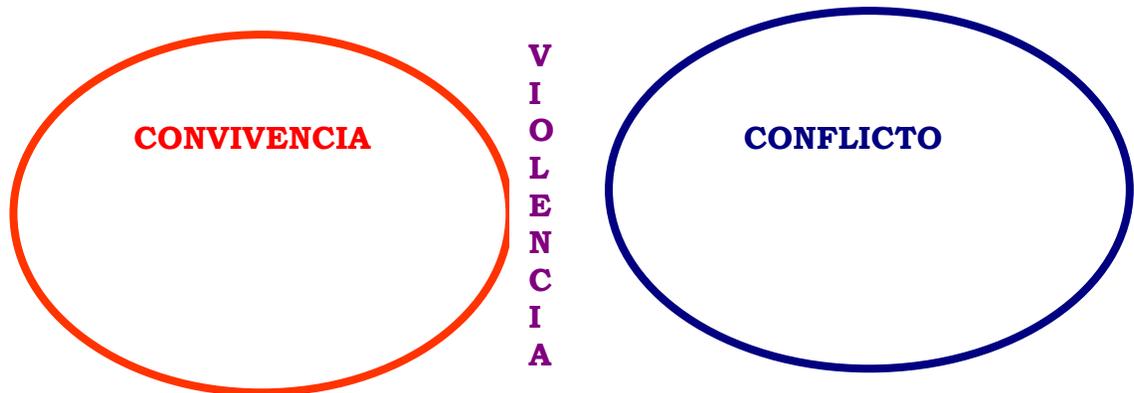
La violencia es un eje polarizador de la convivencia y el conflicto. Así la vivencia diaria entendida como una tensión entre estos dos elementos, (Ver gráfica 2) se rompe con el ejercicio consuetudinario de la violencia.

Figura 2. Tensión dialéctica entre convivencia y conflicto



⁴³ GUTIERREZ GUTIERREZ, Isabel, OVIEDO CORDOBA Myriam Y DUSSAN CALDERON Miller. Pedagogía del conflicto y la participación ciudadana. Neiva: OTI impresos, 2003. p. 136

Figura 3. La violencia elemento de polarización



Se puede afirmar que la violencia en sus diferentes formas es la conducta y el imaginario de relación que opera como polarizador de la convivencia y el conflicto, que los separa en momentos excluyentes, que disocia la realidad de vida.

Así la interacción social en la que crecen l@s niñ@s teruelenses está marcada por la exclusión. En una sociedad en la que importa más el cumplimiento de la norma, porque la impone una autoridad ciega a los desequilibrios y desigualdades, que su contenido. Esto es una sociedad profundamente dogmática y jerarquizada en la cual l@s niñ@s siempre están en el último lugar. *“Cuando mi hermano estaba en primero le dejaban muchas tareas y el no alcanzaba a hacerlas porque tenía que ir a traer escobas; entonces la profe le zampaba un reglazo y le hacía chichones”.*

En tanto que la segunda tendencia, encontrada en las representaciones sociales de l@s niñ@s teruelenses sobre convivencia y conflicto se centra en la integración de elementos excluyentes.

Así, la convivencia y el conflicto se ven como tensiones o momentos no como realidades extremas; *“Tarea es convivencia y también es conflicto; convivencia porque es bueno para uno, aprende cosas y conflicto porque uno pide ayuda”; “beso es conflicto, porque un beso apasionado en la cama puede tener hijos, la mamá lo aborta y se puede morir y es convivencia”.*

porque es amor". De esta forma, no son los hechos en sí, los que se constituyen convivencia o conflicto, sino los contextos en los que se dan y las consecuencias que se derivan de ellos. *"Yo pongo dinero en conflicto porque cuando unos señores tienen más plata que el otro, el otro va a robarle, pero también es convivencia porque uno puede hacer obras de caridad si tiene plata"*.

De esta forma, l@s niñ@s superan la visión excluyente entre lo bueno y lo malo y por tanto despoja a los seres humanos de este calificativo; es una representación que relativiza el peso de la conducta y se refiere al análisis de las condiciones del contexto en el que se desarrolla la vida de las personas.

Algunas de las afirmaciones de l@s niñ@s parecen mostrar que aquellos que han vivido la violencia son los que marcan esta nueva dirección hacia la integración. Quienes que por haberla vivenciado en los diferentes espacios de la vida social concluyen que la violencia no es necesaria para la vida ni para la regulación social y por tanto al relativizar su efecto, relativizan la exclusión entre estas dos dimensiones de la vida social.

Consideran que es posible una vida mejor en las relaciones en las que no se use la violencia; al no haber violencia, representada en la autoridad impositiva del adulto, la diferencia que origina el conflicto puede negociarse. *"Yo les diría que deje la guerra, que piensen en los niños pobres, en los niños que van a amar, en los niños que en el día de mañana van a crecer"*; *"Mis papas en vez de pelear deberían amarse"*; *"Ellos no tienen que pegarle a las esposas porque ese no es el deber que tienen con la mujer, el deber es amarla y respetarla para toda la vida"*

Así lo señalan l@s niñ@s cuando mencionan que la convivencia es más fácil cuando no se impone la autoridad. *"En vez de pegarme ellos deberían corregirme diciéndome haga las tareas, no pegándome"*.

Esa tendencia, hacia la integración o la inclusión se evidencia al señalar la solidaridad como un elemento central de la vida social y como el medio para resolver los conflictos cuando éstos se presenten. En este caso, l@s niñ@s trascienden el sentido usual del conflicto entendido como algo que debe castigarse o evitarse y señalan más bien la búsqueda del bienestar colectivo como una manera de afrontar el conflicto. *"Deberían arreglar los*

problemas perdonando, disculpando, dándose la mano”; “Me gustaría que la Guerrilla y el gobierno dialogaran para que no ataquen más a los pueblos”.

Esta nueva tendencia se relaciona con el surgimiento de nuevas subjetividades fundamentadas en conceptos como equidad, libertad y justicia que circulan en discursos y prácticas propios de nuevas formas de interacción: *“Uno soluciona los problemas llamándolo a solas y diciéndole yo quiero que hablemos para que solucionemos este problema y no pelear más”.* En esta tendencia de las representaciones sociales se expresa un deseo de flexibilización de las relaciones, un cuestionamiento al poder patriarcal.

Estas nuevas subjetividades se construyen a partir del desarrollo del pensamiento en l@s niñ@s, y representan la existencia de una manera de ver el mundo más compleja y más elaborada. El pensamiento, entendido como: *“La capacidad para resolver problemas a través del uso de símbolos y procesos lógicos; también se refiere a la capacidad para representar en la mente un objeto ausente”*⁴⁴. Opera como mediador de la conducta; se produce con la inhibición de la descarga motora que genera la frustración, la aplaza y de esta manera el sujeto busca el curso de acción más ajustado a la realidad. El pensamiento al ser parte del aparato psíquico no sólo permite la descarga de la energía cuando su incremento es displacentero, también la liga, la fija al hacerlo.

A través del pensamiento reflexivo el sujeto transforma la visión e interpretación de los hechos, se transforma a sí mismo y por tanto cambia sus relaciones con el entorno. El pensamiento es entonces una especie de ensayo, de modelo mental, de actuación interiorizada; a partir de él se generan nuevas posibilidades de acción, posibilidades ligadas a la vivencia corporal experimentada, bien sea para repetirla o para transformarla

El surgimiento de nuevas representaciones sociales sobre convivencia y conflicto es el resultado de la evolución del pensamiento, la cual ocurre como resultado de la relación activa que l@s niñ@s establecen con su entorno, relación que cuestiona y pone en tela de juicio la validez de lo cotidiano y se relaciona directamente con las situaciones experimentadas

⁴⁴ URIBE RESTREPO, Miguel Y PARRA RODRÍGUEZ, Jaime. Pensamiento y comprensión. Bogotá: Universidad Javeriana, 2.000. p. 17

por l@s niñ@s, por el tipo de relación que genera el adulto y por la presencia de nuevas formas de interacción.

A partir de los contextos en los que se desarrolla la vida y del surgimiento y complejización del pensamiento reflexivo l@s niñ@s construyen una nueva forma de representación social de la realidad y de sus relaciones con ella. Por tanto, es la complejización de los análisis sobre la realidad que el adulto hace con l@s niñ@s y especialmente la vivencia de nuevas formas de interacción los aspectos que dan origen a transformaciones en las representaciones sociales sobre convivencia y conflicto de los l@s niñ@s teruelenses y por tanto, los contextos educativos incidirían de manera más significativa en este proceso si se privilegian posturas orientadas a la flexibilización y la relativización de las distancias entre convivencia y conflicto.

3. *El significado de los símbolos de la convivencia y el conflicto así como de las alternativas de resolución propuestas por l@s niñ@s teruelenses hace referencia a dos visiones excluyentes del mundo según el género (Masculino o Femenino) donde la influencia sociocultural patriarcal se hace evidente en la construcción y el significado de dichas representaciones.*

Los símbolos contruidos por los y las infantes del municipio de Teruel hacen referencia a aquellas imágenes que reproducen parte de la realidad donde la subjetividad de las percepciones y experiencias se tornan en relación con la convivencia y el conflicto. La construcción de dichas representaciones surge de la apropiación y reelaboración del universo simbólico entendida como la información existente socialmente manifestada en la cultura. Como lo señala Vigotsky “En el desarrollo psíquico de la y el sujeto toda función aparece en primera instancia en el plano social y posteriormente al interior de la niña y el niño en un plano intrapsíquico, en esta transición de afuera hacia dentro se transforma el proceso mismo, cambia su estructura y sus funciones”.

De esta manera la cultura genera un tipo de relaciones sociales, la vivencia de ellas es interiorizada y reelaborada en el pensamiento al igual que el intercambio simbólico a nivel psicológico donde el lenguaje adquiere un papel fundamental como instrumento de comunicación donde se transmite la cultura, en el caso del municipio de Teruel de tipo patriarcal donde existe una simbología que denota roles según el género, características que socialmente se consideran apropiadas para las mujeres y los hombres

interiorizándose con gran fuerza en las identidades femeninas y masculinas de l@s niñ@s teruelenses a través de los procesos de socialización, en los que los adultos señalan a los y las infantes formas “apropiadas” según su sexo, de ser, estar, pensar, jugar, hablar y comportarse. Así mismo en los diferentes ámbitos en los que se desarrollan l@s niñ@s teruelenses el tipo de relación, caricias, juegos, castigos se hace diferente para niñas y niños; información que es procesada en la cognición del infante.

De esta manera en el significado de los símbolos de convivencia y conflicto expuestas por l@s niñ@s se denota la visión excluyente de la cultura patriarcal donde la convivencia y el conflicto difieren según género, donde los niños simbolizan la convivencia con el apretón de manos mientras que las niñas la relacionan con la flor; de igual forma es representada en relación con el conflicto siendo la pistola en los niños y el licor en las niñas. Observándose que la construcción simbólica de los niños parte de lo observado, de aquellos actos que pueden percibirse, mientras que las niñas las enmarcan en aspectos subjetivos, emocionales, no visibles. Ello se relaciona con el tipo de juegos que practican los y las infantes teruelenses donde la pistola (enmarcada por los niños como símbolo de conflicto) y las muñecas (acto el cual genera sentimientos de cuidado a otro) reafirma la visión excluyente de la cultura patriarcal y la distribución de roles según género. Como lo menciona Money y Ehrhdart con respecto al juego de las niñas “El desarrollo lúdico de las mujeres durante su infancia se asocia más fácilmente con un determinado tipo de juegos que destacan y potencializan ciertos sentimientos y actitudes dirigidas al cuidado de los (as) otros (as) y a la expresión de los afectos (para nadie es un secreto que los juegos de las muñecas perfila a las niñas en el maternaje)”⁴⁵. Ello se aprecia en el siguiente relato de una niña: “convivencia es ayudarle a mi mamá, cuidando a mi hermanito, lavándole los pañales”.

De esta manera las niñas en este tipo de actividades realzan sentimientos lo cual permite construir una simbología de convivencia con la que logren experimentar diferentes emociones ya sean positivas o negativas diferenciándolas en las experimentadas en la convivencia y el conflicto, por ello la flor simboliza la convivencia por los sentimientos que afloran en las relaciones afectivas de los adultos “Cuando mi mamá esta cumpliendo años, mi papá viene y le da un regalo o una flor por lo que esta cumpliendo años, yo me siento muy bien porque ellos dos se quieren y se

⁴⁵ Money J. Y Ehrhdart A. Man & woman: Boy and Girl. Baltimore: Hopkins University Press, 1972. p.48

tratan bien” y el licor en el conflicto por el sufrimiento y daño que produce en el entorno familiar “A veces el papá se va a tomar y como ellos cambian cuando se van a tomar, entonces el llega todo borracho y le pega a la mujer y le pega al niño porque le dice que no le pegue a la mamá. Eso me parece conflicto”; “Los borrachos están acostados en la puerta de la tienda, ellos se ponen a tomar y se quedan dormidos ahí, eso es malo porque uno se pone a vomitar, porque a veces la mujer necesita para los gastos de la niña, porque la mamá sufre y no viene a recoger al papá para llevárselo a la casa”.

Al igual que lo encontrado en la simbología expuesta por l@s niñ@s de Teruel con respecto a la asignación de los roles masculino-femenino donde la dominación-sumisión, autonomía-dependencia hacen presencia en cada género, Ana Cristina Pino en su escrito sobre “Expresiones del patriarcado en la sociedad colombiana y sus manifestaciones en el conflicto armado” hace alusión a lo expuesto en esta hipótesis donde la cultura patriarcal se hace evidente en el conflicto armado vivenciado a nivel social; “Parece ser que en la guerra se reproduce en términos generales el rol asignado tradicionalmente en la sociedad a hombres y mujeres. Los hombres aparecen en la acción armada como héroes o víctimas heroicas enfrentando al enemigo y las mujeres como víctimas indirectas o como apoyo afectivo de los actores armados”⁴⁶. La autora menciona el rol del hombre y la mujer en el conflicto armado donde la responsabilidad de su existencia la tiene el hombre y el apoyo afectivo o emocional la mujer, ello se relaciona con lo expresado por las niñas donde la mujer debe proporcionar apoyo y cuidado a su esposo al igual que a sus hijos, evidenciando la importancia de su núcleo familiar por ser este quien proporciona emociones. “Los borrachos están acostados en la puerta de la tienda, ellos se ponen a tomar y se quedan dormidos ahí, eso es malo porque uno se pone a vomitar, porque a veces la mujer necesita para los gastos de la niña, porque la mamá sufre y no viene a recoger al papá para llevárselo a la casa”.

En el caso de los niños el significado de su simbología representa actos físicos, tangibles, símbolos estereotipados socialmente como el apretón de manos en la convivencia “Yo dibuje a mi tío dándose la mano con mi papá, mi tío es el hermano de mi mamá; yo me siento bien cuando ellos se dan la mano” y señalan la pistola como símbolo de conflicto por atribuirle a este elemento características masculinas como el poder “La palabra pistola

⁴⁶ PINO, Ana Cristina. Expresiones del patriarcado en la sociedad colombiana y sus manifestaciones en el conflicto armado. Octubre 2002. Available from internet: [URL:http://www.fire.or.cr/marzo02/repem.htm](http://www.fire.or.cr/marzo02/repem.htm)

significa violencia porque con eso la guerrilla puede matar a las demás personas o sino le hacen caso a la guerrilla y la guerrilla de una vez saca la escopeta y le da un tiro”

Así la cultura patriarcal permite la significación y elaboración de los símbolos en l@s niñ@s de modo que los niños las enmarquen dentro de ciertas características (físicas) y las niñas dentro de otra forma (emocional) logrando verse como dos visiones opuestas para niños y niñas. Este tipo de construcción infantil se relaciona con el estereotipo masculino y femenino expuesto por Elizabeth Badinter en su libro el uno es el otro donde la autora abstrae de la cultura patriarcal una lógica de opuestos que le atribuye una mayor valoración social a un grupo que al otro; la autora afirma que en el aspecto de los mecanismos de control el estereotipo masculino es disciplinado, metódico, organizado, rígido y racional mientras que el estereotipo femenino es charlatana y emotiva así mismo ellas poseen cualidades intelectuales como la curiosidad, la intuición, la descripción y la subjetividad mientras que ellos son creativos, objetivos, gustan por las ideas teóricas y racionales.

De esta manera la autora evalúa varios aspectos que diferencia al hombre y a la mujer, aspectos que se evidencian en la construcción y el significado de los símbolos anteriormente expuestas y de las alternativas realizadas por los y las infantes teruelenses donde ellos proponen realizar actividades concretas, observándose la racionalidad que manejan para la solución de conflictos en su entorno social “Yo les diría que no tomaran que eso es malo, que eso se duermen, se vomitan y por eso pelean”; “Yo quiero que cada día vendan de poquitas cervezas para que no haya tantas peleas” mientras que las niñas denotan en el significado de alternativas la emotividad para la solución de conflictos en su entorno familiar “Mis papas en vez de pelear deberían amarse” “Ellos no tienen que pegarle a las esposas porque ese no es el deber que tienen con la mujer, el deber es amarla y respetarla para toda la vida” Es en este tipo de alternativas donde se evidencia la presencia de patrones culturales.

De la misma manera que existen alternativas de resolución de conflicto donde se hace presente la demarcación según género surge un modelo donde los conflictos se resuelvan con participación equitativa (niñas-niños) en actividades donde el diálogo y la educación hagan presencia presencia “Los papas deben solucionar sus problemas dialogando no peleando, dialogando porque cuando los niños se casan ellos aprenden, por ejemplo si yo llego a conseguir un esposo y él me va a pegar yo le digo no,

dialoguemos es mejor dialogar porque nos hace mejor” “Uno soluciona los problemas llamándolo a solas y diciéndole yo quiero que hablemos para que solucionemos este problema y no pelear más”.

Como se aprecia en los anteriores relatos l@s niñ@s elaboran un tipo de resolución del conflicto reelaborando la influencia sociocultural patriarcal que impide la participación y la equidad en la distribución de roles según género, aunque esta aún se evidencia por manifestarse en los anteriores relatos, donde ella relaciona su alternativa con episodios familiares en su presente y su futuro lo que permitirá teniendo en cuenta su equilibrio emocional y el de su núcleo afectivo, mientras que los niños lo relacionan a conflictos presentes, reales, vivos en su aquí a través del dialogo con su grupo de pares relacionando dicha alternativa con el pensamiento de tipo racional que posee según género el hombre. De esta manera l@s niñ@s ven estos aspectos (la participación, el diálogo y la educación) como estrategia para resolver los conflictos que se hacen presente en su vida diaria ya sea directa o indirectamente; directa a través de la vivencia de una situación conflictiva, “cuando yo tengo problemas yo lo soluciono poniéndome hablar” o indirectamente en las actividades de los adultos “Pienso que la fiesta de los adultos tiene que corregirse porque cuando ellos hacen una fiesta solo van es a tomar y pelean, entonces cuando hay una fiesta también hay que dialogar, no solo hay que beber cosas malas, hay que compartir”. Este último relato nos permite esclarecer la importancia que para l@s niñ@s tiene la educación donde se deben modificar cambio de hábito en la diversión adulta, de esta manera el educar se convierte en agente que permite reelaborar pensamientos, actitudes y por ende comportamientos que inciden en la solución de conflictos de manera positiva.

En este modelo de representación la distribución de roles por género no se hace de manera evidente en los relatos lo cual significa que en ell@s se desprenda una equidad en las actividades sociales, “Me gustaría que todos los niños de Colombia estuvieran estudiando, lo mismo que nosotros, porque es mejor estudiar a uno estar por ahí en la calle tomando drogas” “La escuela es muy importante y me gustaría que todos los niños del país pudieran venir a la escuela como nosotros lo hacemos para que no tengan problemas”.

Así se podría concluir que el significado de los símbolos y de las alternativas de resolución de conflicto se encuentran enmarcados en los imaginarios sociales, las relaciones de poder, la socialización y las

identidades de género y las dinámicas propias de instituciones como la familia, la escuela y la comunidad en general.

De seguir con este tipo de representación social l@s niñ@s teruelenses seguirán con un pensamiento excluyente donde las actividades de niños y niñas no se integraran, observando unos futuros adultos, padres como se perciben en la actualidad aislados de la problemática social por la falta de participación y la ausencia de espacios donde se logre expresar el sentir y pensar humano (al observarse la ausencia de arcf con relación a la participación activa en los conflictos). Las situaciones conflictivas que se les presente serán de difícil resolución por presentar en algunos casos diferencias en las propuestas emoción-razón en algunos casos puede ser complementaria y en otros de discusión.

El continuar con este tipo de representación en l@s niñ@s se construirá ciudadanos donde la exclusión según el género persistirá viéndose distinto los comportamientos para niños y para niñas, al igual que las forma de resolución viéndose la región y la nación igual que en el presente.

En las relaciones de pareja las niñas ofrecerán la estabilidad emocional y los niños los elementos físicos necesarios para su desarrollo, observándose un complemento, pero será motivo de la existencia y persistencia de los conflictos ya que los imaginarios que en cada género se desprende son opuestos, donde las niñas no comprenderán la importancia del poder para los niños y ellos el desconocer la afectividad que las niñas le dan a la interacción social. De la misma manera las niñas – mujeres en un futuro realzarán la importancia al vinculo afectivo de pareja, mientras que los niños – hombres a las relaciones sociales.

8. CONCLUSIONES

- Las representaciones sociales de l@s niñ@s teruelenses hacen referencia a una exclusión – oposición de las experiencias de convivencia y conflicto donde los niños describen la convivencia con aquellos actos dirigidos por los otros en pro de su desarrollo físico, emocional y cognitivo donde la familia por ser el primer ente de socialización permite la construcción de dicha representación. Las situaciones de convivencia se relacionan con la cooperación entre sus miembros a través de deberes laborales y escolares así como la interacción a través del juego. Los conflictos por su parte en este ámbito hacen presencia por el incumplimiento de las normas impartidas por los adultos consiguiendo el castigo físico en el que experimentan dolor y sufrimiento; estas situaciones denominadas como conflictivas las enmarcan en contextos donde el alcohol se encuentra presente. Las niñas construyen sus representaciones sociales en este núcleo familiar exaltando la presencia de sentimientos positivos o negativos en situaciones de convivencia y conflicto.

- El entorno social permite reafirmar y reelaborar las representaciones sociales de convivencia y conflicto, además de lo construido en su familia los niños observan la necesidad de dar y recibir, al igual que relacionan los accidentes en la construcción de situaciones de convivencia; así mismo, ven el dinero como elemento propiciador del conflicto; por el contrario las niñas enmarcan éste como agente que posibilita su desarrollo como el de los otros. Las niñas construyen en sus representaciones el conflicto armado que se vivencia en su municipio donde los uniformados son convivencia y la guerra es conflicto enmarcados en una sociedad donde el hablar se convierte en agente que propicia dichas situaciones.

- La escuela reafirma este tipo de construcción de las representaciones sociales de convivencia y conflicto donde el realizar las actividades que imparte el docente permite la presencia de situaciones de convivencia y el desobedecer las de conflicto, provocando en el docente agresión física a l@s infantes. En las niñas el recreo permite la convivencia y el decir las cosas a sus compañeros sobre lo que deben hacer las de conflicto.

- En el origen y la evolución de las representaciones sociales de la convivencia y el conflicto en l@s niñ@s del municipio de Teruel se encontraron dos niveles de cognición social: la primera unilateral o de un solo sentido en sus apreciaciones, donde la reversibilidad del pensamiento lógico operacional concreta y la intuición sobre lo aparente se hace presente. Por esto l@s niñ@s acuden a la tautología para explicar la convivencia o el conflicto y se resistan a ver un evento o persona como capaz de convivencia y conflicto simultánea o alternativamente. Y en el II nivel Bilateral donde l@s niñ@s de este nivel involucran personas u objetos que bien podrían representar la convivencia o el conflicto; aclarando que unas veces podría ser sólo convivencia o otras podrían ser conflicto (transformándose).

- El contenido de las representaciones sociales se enmarcan en la existencia de dos tendencias básicas: la primera es una representación por exclusión y la segunda por integración; donde la primera ve la convivencia y el conflicto como dos realidades extremas que se perciben y vivencia en la familia, la escuela y los espacios sociales; y la segunda donde se relacionan e integran dichos términos (CV-CF) como elementos no excluyentes de la interacción humana.

- El significado de los símbolos y las alternativas de resolución de conflicto se encuentran enmarcados en los imaginarios sociales, las relaciones de poder, la socialización, las identidades de género y las dinámicas propias de instituciones como la familia, la escuela y la comunidad en general.

RECOMENDACIONES

Las representaciones sociales de l@s niñ@s teruelenses permiten construir una estrategia pedagógica donde la academia escolar, familiar y social contribuirá en la transformación de dichas representaciones y por ende en la práctica donde el conflicto no denote violencia, sino por el contrario permita la humanización de los seres.

La estrategia pedagógica que se brinda en estas recomendaciones se orienta hacia el desarrollo de un programa de sensibilización y reflexión que permita conocer y reelaborar las representaciones sociales de l@s niñ@s y padres de familia sobre temas específicos de la convivencia y el conflicto en sus diferentes entornos.

Este programa debe enmarcarse desde la perspectiva psicológica socio-constructivista, donde se debe construir conocimiento y formación humana.

Lográndose a través de la visión del niñ@ como sujeto activo en la concepción del mundo, donde se debe tener en cuenta su desarrollo cognitivo y moral. Por ello se debe tener en cuenta sus pensamientos, sentimientos que desprenden de su acontecer, es decir, donde se permita la discusión en clase sobre los hechos de cv y de cf diario, semanal donde ellos contribuyan a su resolución y no sea determinante acudir al reglamento estudiantil y a las diferentes formas de solución impartida por los adultos.

Estas actividades deben centrarse en la acción por medio de la lúdica y la participación donde l@s niñ@s construyan conocimiento a partir de su experiencia cotidiana, por ello es necesario construir un espacio en la escuela donde ell@s expresen por medio de actividades (representaciones, exposiciones, dibujos, etc) las actividades que favorecen la convivencia y aquellos que la interrumpen. Esto permite ver la reversibilidad de los actos sociales lo cual permite el desarrollo del pensamiento y por ende de la cognición social.

La escuela de padres debe servir para la construcción de actividades dentro de este programa de sensibilización donde se les dé a conocer la importancia de estimular el desarrollo moral y de pensamiento de l@s niñ@s.

Estas actividades deben desarrollarse con el compromiso del educador y/o psicólogo (a) que la ejecute donde debe tener herramientas teóricas sobre el pensamiento, moralidad y cultura.

BIBLIOGRAFIA

BONILLA, Carlos y otros. Socialización y Desarrollo Humano. Neiva: Cinde, 1995. p.38

BRUNER, Jerome. Realidad mental y mundos posibles. 5 reimpresión. Barcelona: Gedisa, 1999. p. 140

COMITÉ INTERINSTITUCIONAL DE FAMILIA, CEF. MORIN, Edgar. El pensamiento complejo y la familia. II Congreso Latinoamericano de Familia Siglo XX, Medellín, Abril de 1998. p. 5

DELVAL, Juan. Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la practica del método clínico. Barcelona: Paidos, 2001. p. 237

DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA, Madrid: Editorial Espasa – Calpe, 1992. p. 204

FARR M, Robert. Las representaciones sociales. En MOSCOVICI, Serge. Psicología Social. Tomo II. Barcelona: Paidos, 1986. p. 503

FISCALIA GENERAL DE LA NACION. Cuerpo Técnico de Investigación, “Educación para la Convivencia Democrática”. Santa fe de Bogota, Fotocopias. p. 7

FREUD, Sigmund. El porqué de la Guerra. Obras completas III. 4ª Edicion. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1981. p. 98

HERNANDEZ HERNANDEZ, Pedro. Psicología de la Educación. Corrientes actuales y Teorías aplicadas. 2ª Edición. México: Editorial Trillas, Octubre 1999. p. 58

JODELET, Dense. La Representación Social: Fenómenos, Concepto y Teoría. En: Psicología Social. Tomo II. Barcelona: Paidós, 1986. p. 480

KOHLBERG, Lawrence. Estadios morales y moralización. El Enfoque cognitivo evolutivo. Traducción de Pilar López. En: Infancia y Aprendizaje N° 15, 1982. p. 2

LOPEZ MATINEZ, Mario. La violencia como Alternativa Política. En: La Paz Imperfecta. España: Editorial Universidad Granada, 2001. p. 75

MATURANA, Humberto. ¿Cuándo se es ser humano? En: El Sentido de lo humano. Santa fe de Bogota: Dolme TM Ediciones, 1998. p. 219

_____ Educación y universidad. En: El Sentido de lo humano. Santa fe de Bogota: Dolme TM Ediciones, 1998. p. 36

_____ La iniciativa planetaria. La paz desde fuera de la guerra. En: El Sentido de lo humano. Santa fe de Bogota: Dolme TM Ediciones, 1998. p. 151

MINISTERIO DE JUSTICIA Y DEL DERECHO. Dirección General de Prevención y Conciliación. Con Paz en la Escuela. SanteFe de Bogota, 1996.

OQUIST, Paul. “Violencia, Conflicto y Política en Colombia”. Bogota: Biblioteca Banco Popular, 1978. p. 170

OVIEDO CORDOBA, Myriam y DELGADO DE JIMENEZ, Maria Consuelo. Como Si No Existiera. Neiva: Editorial Usco, 2000. p. 193

PIAGET, Jean. La formación del símbolo en el niño. Santa fe de Bogota: Fondo de cultura económica, 1999. p. 64

_____ Seis estudios de Psicología. 3ª Edición. Barcelona: Ariel, 1990. p. 83-84

PROGRAMA PRESIDENCIAL PARA LA CONSTRUCCION DE PAZ Y CONVIVENCIA FAMILIAR. "Haz Paz", versión I. Santa fe de Bogota, 1999. p. 25

REBOLLEDO, Olga Alexandra. Imaginarios nómadas de la violencia. Santa fe de Bogota: Bartheby, 1999. p. 180

SANCHEZ y RODRIGUEZ. Individuo, grupo y representación social. Bogota: UNAD, 1999. p. 54

TORRES, Alonso. Estrategias y técnicas de investigación cualitativa y participativa en investigación social. Bogotá: Unad, 1997. p. 75

URIBE y PARRA. Pensamiento y Comprensión. Bogota: Universidad Javeriana, Facultad de Medicina, 2000. p. 65

VARGAS, V. Alejo. Magdalena medio santandereano, Colonización y Conflicto armado. Santa fe de Bogota: Colección Sociedad y Conflicto, CINEP, 1992. p. 179

_____ Ensayos de Paz en medio de una sociedad polarizada. Santa fe de Bogota: Almudena Editores, 1998. p. 189

_____ Una mirada académica a los conflictos armados colombianos en: Comunidad, conflicto y conciliación en equidad. Santa fe de Bogota: PNR – Ministerio de Justicia y del Derecho – PNUD, 1994.

ANEXOS

ANEXO A. Encuesta sociodemográfica

REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE CONVIVENCIA Y CONFLICTO
DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DEL DEPARTAMENTO DEL HUILA
PROGRAMA DE PSICOLOGÍA
UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

ENCUESTA SOCIODEMOGRÁFICA

Nombre del Encuestador: _____

1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Nombre y Apellidos: _____ Edad: _____

Género: M _____ F _____ Dirección: _____ Tel: _____

Nombre del Padre: _____

Nombre de la Madre: _____

Escolarizado: Si _____ No _____ Grado: _____ Profesor _____

Escuela a la que asiste: _____ Dirección _____

Teléfono: _____

Observaciones: _____

2. COMPOSICIÓN FAMILIAR

Registre en el siguiente cuadro la información solicitada acerca de las personas que viven con el niño.

PERSONAS	EDAD	NIVEL EDUCATIVO	OCUPACIÓN	INGRESOS
Padre				
Madre				
Hermano1				
Hermano2				
Abuelo				
Abuela				
Otros				

OBSERVACIONES: _____

3. INFORMACIÓN SOCIOECONOMICA

Marque con una X la casilla correspondiente.

3.1 Familia: Nuclear _____ Extensa _____ Monoparental _____ (M _____
F _____) Reconstituida _____

OBSERVACIONES: _____

3.2 Vivienda: Propia _____ Arrendada _____ Otra _____ Cual _____

Características de la vivienda: _____

3.3 Tipo de Unión: Religiosa _____ Civil _____ Unión Libre _____ Otra _____

3.4 Procedencia: Urbana _____ Rural _____ Del mismo Dpto _____
De otro departamento _____ Cual _____

Nombre del Municipio o la vereda del cual procede: _____

Tiempo de residencia en el municipio: _____

Razón del traslado: _____

OBSERVACIONES: _____

Anexo B. Población infantil de Teruel participante en la investigación

Alejandro Silva	Ana María David
Andrea Jimena Artunduaga	Andrea Sánchez
Andrea Paola Ángel	Andrea Montilla
Andrés Alexis Salazar	Andrés Felipe Alvarez
Angel Andrés Uní	Braily Briced Polo
Brayan Castro	Carlos Andrés Guzmán
Carol Bibiana Pastrana	Carolina Rubiano
Cecilia Fernanda C.	Cindy Viviana Vargas
Claudia Jimena Laguna	Claudia Lorena Pastrana
Claudia Yacue	Cristian David Chantre
Cristina Fernando Fernández	Chaira Nathaly Vargas
Daniel Barrera	Daniela Fernanda Chantre
Deiby Estiben González	Diana Jimena Yucumá
Diana Marcela Mahecha	Diego Aguirre
Diego Fernando Almario	Duberney Penagos
Edgar Coronado Cáliz	Edinson Camacho
Edna Daniela Vargas	Edna Yulieth Cuchimba
Edwin Fernando Yacue	Erni Arley Vargas
Eyder Javier Herrera	Fabián Ernesto Laguna
Fabián Lisandro Rivas	Heidi Lorena Cometa
Hugo Miller Fajardo	Iván Andrés Perdomo
Jaime Leguizamo	Javier Ernesto Leiva
Jesús Efrén Echeverri	Jenny Paola Ostos
Jonathan Mauricio Pérez	Joan Eduardo Salazar
Jorge Andrés Salcedo	José Daniel Tamayo
Juan Camilo Pérez	Juan David Paz
Juan Felipe Manios	Juan Vargas
Juan Sebastián Ostos	Juan Sebastián Soto
Julian Ortiz	Karla Penagos
Karol Liseth Narvaez	Kelly Katherine Fernandez
Leidy Carolina Muñoz	Leidy Dayana Sánchez
Leidy Catherine Arias	Leidy Tatiana Sánchez
Luis Fernando Sánchez	Luis Hernando Fierro
Luisa Fernanda Leguizamo	Luisa María Pérez
Maira Andrea Cerquera	Marcos Andrés Urbano
María Alejandra Almario	María Alejandra Andrade
María Alejandra Ardila	María Andrea Ninco
María del Pilar Tamayo	María Fernanda Calderón
Maribel Hurtado Carvajal	Mariluz Luna

Mario Alejandro Aguirre	Marleni Paola Muñoz
Meliza Catherine Trujillo	Miguel Fernando Cruz
Natalia Gutierrez	Neyer Leguizamo
Patricia Ramírez	Roque Muñoz
Rosalía Rojas	Rudy Andrea Cerquera
Sady Stefany Salazar	Sebastián Avendaño
Sergio Andrés Salazar	Sergio Hurtado
William Ente Cerquera	Yamileth Sánchez
Yerson Orlando Ostos	Yesika Castro
Yonatan Hurtado	Zuleima Herrera

ANEXO C. Relación de docentes de la institución educativa Jenaro Díaz

APELLIDOS Y NOMBRES	TITULO	EXPERIENCIA
1. Cuellar Jenny	Esp. Pedagogía Lúdica	4 años
2. Mendéz Alba María	Lic. Admón. Educativa	27 años
3. Perdomo Oliva	Lic. Admón. Educativa	30 años
4. Perez Maria Helena	Normalista	21 años
5. Ramírez Cenith	Normalista	20 años
6. Trujillo Enelia	Bachiller Pedagógica	18 años
7. Urueña Constanza	Lic. Ciencias Sociales	5 años

ANEXO D. Relación de docentes de la institución educativa cincuentenario

APELLIDOS Y NOMBRES	TITULO	EXPERIENCIA
1. Ardila Perez Yaqueline	Lic. Preescolar	11 años
2. Camacho Luis Ernesto	admón. Educativa	22 años
3. Cuenca Amalia	Bachiller pedagógico	33 años
4. Fernández Rosario	Maestra	37 años
5. Galvis Maria Isabel	Lic. Preescolar	6 años
6. Ladino Castro Norbey	Lic. Básica Primaria	18 años
7. Laguna Melania	Lic. Básica Primaria	31 años
8. Laguna Flor Ines	Lic. Básica Primaria	31 años
9. Lizcano Hemir	Lic. Preescolar	19 años
10. Montealegre Maria Dolly	Bachiller Pedagógico	20 años
11. Narváez Raquel	Maestra	26 años
12. Pérez Genoveva	Lic. Básica Primaria	25 años
13. Pérez Beatriz	Maestra	29 años
14. Pérez Luis Ignacio	Maestro	27 años

ANEXO E. Descripción encuentro lúdico No. 1

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DEL HUILA SOABRE CONVIVENCIA Y CONFLICTO

Guía de planificación del Encuentro Lúdico

No. 1. Tema: Reconocimiento interpersonal conceptos sobre convivencia y conflicto

Municipio: _____ Fecha _____

Dirigido a: niños y niñas de 7 a 8 años y de 9 a 10 años

Realizado por: _____

Duración: de 95 a 120 minutos

1. Objetivos:

- Establecer una relación adecuada entre el equipo investigador y los niños y niñas participantes en el estudio.
- Facilitar la expresión de sentimientos y de percepciones frente a la convivencia y conflicto
- Obtener registros verbales y simbólicos de las representaciones de los niños y niñas sobre convivencia y conflicto.

2. Actividades - tiempo. (Aclarar sí individual, colectiva o por subgrupos)

a. Información básica (T: 10 minutos)

- ¿Qué es un psicólogo?
- ¿Qué es una investigación?
- La investigación que se realizará con ellos
- Las actividades que se realizarán
- Lo que se espera de ellos (normas básicas de comportamientos en la sesiones)

b. Trabajo inicial (T: 15 minutos)

Presentación de los participantes: juguemos con nuestros nombres. La Chispa de agua Actividad Colectiva.

c. Trabajo central (T: 40 minutos)

Juguemos con las palabras. (actividad colectiva) El animador – investigador llevará previamente preparados tres carteles de 25 x 17 (un octavo) centímetro con las palabras convivencia, conflicto y ninguna. Igualmente preparará tarjetas más pequeñas que tengan

palabras que se pueden asociar con los conceptos de convivencia y conflicto.

Al iniciar la actividad pegará en un lugar del salón visible para todos los niños(as) los carteles con las palabras CONVIVENCIA – CONFLICTO – NINGUNA. Luego como jugando lotería, sacará de una bolsa las tarjetas preparadas una a una y le preguntará a los niños con cual de las tres palabras se asocia la que acaba de sacar.

Instrucciones: Las palabras que escuchamos, hacen que se creen imágenes en nuestra cabeza. Por ejemplo si yo digo mamá ¿En que piensan ustedes? (les da tiempo para responder) si digo paseo?, si digo matemáticas?. Ahora vamos a hacer lo mismo con las palabras CONVIVENCIA y CONFLICTO, para esto yo les voy a mostrar una palabra y ustedes me dicen donde la pongo si cerca de CONVIVENCIA O cerca de CONFLICTO.

d. evaluación del taller por los niños ('1': 10 minutos)

El animador- investigador preguntará a los niños sobre: como se sintieron, que les gustó y que no les gustó.

3. Recursos Requeridos

Tres octavos de cartulina uno con la palabra convivencia, otra con la palabra conflicto y otra con la palabra ninguna, escritos en tamaño grande legible; 20 tarjetas de 20 X 10 en las que previamente han escrito palabras que se puedan a convivencia y conflicto, en letra grandes y legible. preferiblemente plastificadas para asegurar su durabilidad.

Las palabras que se van a utilizar son las siguientes: Correa, abrazo, beso, casa, pistola, abuelo, tarea, recocha, televisión, pelea, grupo, policía, hermanito (a), apodo, burla, calle, recreo, dinero, vacaciones, encierro.

- Marcadores
- Dos grabadoras tipo periodista o en su defecto diario de campo del investigador lapicero.

4. Técnica de recolección:

- Grabación

- Registro en las notas de campo del investigador de situaciones particulares que hayan llamado su atención.
- Palabras para el trabajo central:

- | | |
|---------------|-------------------|
| 1. Correa | 12. Policía |
| 2. Abrazo | 13. Hermanito (a) |
| 3. Beso | 14. Apodo |
| 4. Casa | 15. Burla |
| 5. Pistola | 16. Calle |
| 6. Abuelo | 17. Recreo |
| 7. Tarea | 18. Dinero |
| 8. Recocha | 19. Vacaciones |
| 9. Televisión | 20. Encierro |
| 10. Pelea | |
| 11. Grupo | |

ANEXO F. Descripción encuentro lúdico No. 2

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: REPRESENTACIONES SOCIALES DE
LOS NIÑOS Y NIÑAS DEL HUILA SOABRE CONVIVENCIA Y CONFLICTO
Guía de planificación del Encuentro Lúdico

No. 2. Tema: Reconocimiento interpersonal conceptos sobre convivencia y conflicto

Municipio: _____ Fecha _____

Dirigido a: niños y niñas de 7 a 8 años y de 9 a 10 años

Realizado por: _____

Duración: 60 minutos

1. Objetivos:

- Establecer un ambiente de trabajo que facilite la expresión de los niños y las niñas.
- Obtener registros verbales y simbólicos de las representaciones de los niños y las niñas sobre CONVIVENCIA y CONFLICTO en la familia.

2. Actividades - Tiempo (aclarar si individual o colectiva o por subgrupo)

a. Información básica (T: 10 minutos)

Los investigadores saludan a los niños preguntan sobre lo que hicieron desde la última vez que se vieron, si tuvieron situación especial que quieran contar.

Los estimulan a recordar que es una investigación y para que va a servir, recuerdan las normas básicas definidas en la sesión anterior. Informa a los niños y las niñas sobre la actividad que se va a desarrollar.

b. Trabajo inicial (T: 15 minutos)

- Juegos de animación (actividad colectiva)

c. Trabajo central (T: 60 minutos)

- ¿Que me gusta y no me gusta de mi familia?

Actividad: Dibujo. Individual (T: 20 minutos)

Se entregará a los niños papel y crayola para que dibuje lo que más le gusta y lo que menos le gusta de su familia.

- Juego de animación (opcional T: 10 minutos)
- Luego en subgrupos se expresará con relación a los siguientes aspectos: (T: 40 minutos)
-

CONFLICTO

- ¿Qué representa el dibujo?
- ¿Qué tipo de conflicto expresado?
- ¿Causas por las cuales ocurre?
- ¿Cómo se resuelve? (soluciones)

CONVIVENCIA

- ¿Qué representa el dibujo?
- ¿Cómo se siente en esas situaciones?
- Motivos de su frecuencia y no frecuencia

d. Evaluación del taller por los niños (T: 10 minutos)

El animador – investigador preguntará sobre: cómo se sintieron, que les gustó y que no les gustó.

3. Recursos requeridos

- Crayolas para cada niño o niña
- Hojas de papel bond uno para cada niño o niña.
- Dos grabadoras tipo periodista o En defecto diario de campo del investigador, lapicero

4. Recolección de la información

- Grabación de la actividad inicial o registro en el diario de campo de investigador.
- Registro en el diario de campo del investigador de las palabras que los niños y las niñas asociaron a convivencia, conflicto o ninguna.
- Registro en el diario de campo de investigadores de situaciones particulares que hayan llamado su atención.
- Dibujos elaborados por los niños y recogidos al finalizar la sesión.

ANEXO G. Descripción encuentro lúdico No. 3

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: REPRESENTACIONES SOCIALES DE
LOS NIÑOS Y NIÑAS DEL HUILA SOABRE CONVIVENCIA Y CONFLICTO
Guía de planificación del Encuentro Lúdico

No. 3. Tema: Convivencia y Conflicto a Nivel Escolar

Municipio: _____ Fecha _____

Dirigido a: niños y niñas de 7 a 8 años y de 9 a 10 años

Realizado por: _____

Duración: 120 minutos

1. Objetivos

- Indagar que conceptos ideas y sentimientos tienen los niños y las niñas del Huila a nivel escolar sobre convivencia y conflicto.
- Facilitar la expresión de los niños y las niñas por medio de un juego.
- Obtener información gestual, verbal y colectiva a cerca de representaciones sociales que los niños y las niñas tienen sobre convivencia y conflicto a nivel escolar

2. Actividades- Tiempo (Aclarando cuando es colectiva y cuando es subgrupos)

a. Información Básica (T:10 minutos)

Los investigadores saludan a los niños, preguntan sobre la última vez que se vieron, si tuvieron alguna situación particular que quieran contar, los estimula a contar sobre qué es la investigación y para qué va a servir, recuerda las normas básicas definidas en la sesión inicia. Informar a los niños y las niñas sobre la actividad que se va a desarrollar.

b. Trabajo inicial (T:15 minutos)

Juego de animación. (Actividad colectiva)

c. Trabajo central (T:80 minutos)

Juego de la escalera (Actividad colectiva)

Se utiliza un tablero de cartón con la escalera, un dado y fichas. El tablero cuadriculado contiene una especie de ruta enumerada en la cual se puede avanzar o retroceder, los cuadros o casillas del tablero tienen una serie actividades o de preguntas relacionadas con convivencia y conflicto de la escuela.

Los niños forman dos subgrupos, cada uno con un tablero, después un niño del grupo lanza el dado y avanza de acuerdo al número que obtenga en el dado, se ubica en la casilla, luego continúa otro niño de igual forma que el anterior y así sucesivamente participan todos los niños hasta llegar a la meta o final de la escalera. Esta actividad la realizan los dos subgrupos de igual manera.

d. Evaluación del taller por los niños (T:10 minutos)

El animador- investigador preguntará a los niños cómo se sintieron, qué cosas les gusto y qué no les gusto.

3. Recursos requeridos

- Tablero de cartón con la ruta de la escalera (tamaño 40 x 40 centímetros)
- Un dado
- Varias fichas de diferentes colores
- Fichas de preguntas elaboradas por el investigador de 10 x 10 centímetros.
- Premios

4. Técnica de recolección de información

- Grabación de la actividad inicial o registro en el diario de campo del investigador.
- Registro en el diario de campo del investigador de situaciones particulares que hallan llamado su atención.

5. Relaciones a tener en cuenta: Niño (a) – profesor

Niño (A) –compañeros de clase

Niño (A) – compañeros en el recreo

Niño (a) – compañeros en el salón

Preguntas:

- Cuéntenos un conflicto con un profesor
- Cuéntenos sobre una situación agradable con un profesor
- Cuéntenos un conflicto que haya tenido con los compañeros en el salón

- Cuéntenos una situación agradable en el salón con sus compañeros
- Cuéntenos un conflicto que haya tenido con los compañeros o compañeras en el recreo
- Cuéntenos una situación agradable que haya tenido con los compañeros o compañeras en el recreo
- Cuando a tenido un conflicto con un profesor y como se ha solucionado
- Como aparecen o por qué se dan los momentos agradables con: profesores-compañeros-recreo-salón (cada uno)
- Por que se terminan esos momentos agradables.

