

**INVESTIGACIÓN
REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE TIMANA
SOBRE CONVIVENCIA Y CONFLICTO**

**ANGELICA MARIA ESPAÑA MALDONADO
GENNY LILIANA PATIÑO GARZON**

**UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
FACULTAD DE SALUD
PROGRAMA DE PSICOLOGÍA
Neiva 2003**

**INVESTIGACIÓN
REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE TIMANA
SOBRE CONVIVENCIA Y CONFLICTO**

**Trabajo de grado presentado como requisito parcial
para optar al título de Psicólogo**

**ANGELICA MARIA ESPAÑA MALDONADO
GENNY LILIANA PATIÑO GARZON**

Asesores

CARLOS BOLÍVAR BONILLA BAQUERO

Mg. En Educación y Desarrollo comunitario

MYRIAM OVIEDO CÓRDOBA

Mg. En Educación y Desarrollo comunitario

**UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
FACULTAD DE SALUD
PROGRAMA DE PSICOLOGÍA**

Neiva

2003

**INVESTIGACIÓN:
REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS
HUILENSES SOBRE CONVIVENCIA Y CONFLICTO**

Adriana Velásquez Restrepo
Alfy Flores Lugo
Angélica María España Maldonado
Claudia Liliana Martínez Quesada
Claudia Sofía Villar Cepeda
Elsy Yaneth Silva Soto
Genny Liliana Patiño Garzón
Gloria Josefa Sánchez Martínez
Héctor Fabio Cerón
Jaime Andrés Soto Calderón
Jhenny del Pilar Niño Fierro
Johana Marcela Narváez
Juan Pablo Ramírez Coqueco
Leidy Rubiela Vargas Sánchez
Lena Jesabelth Pérez Trujillo
Leonardo Caycedo Díaz

Leonardo Kairuz Paque
Liliana Andrea Fonseca Rodríguez
Luz Aída Trujillo Perdomo
Mabel Liliana Ramón Duarte
Manuel Francisco Medina Calderón
Manuel Montoya
Maricela Góngora Trujillo
Marilyn Vargas Reyes
Mónica Sánchez Falla
Natalia Duque Higuera
Nelcy Tovar Trujillo
Norma Constanza Charry Calderón
Sandra Marcela Córdoba Hoyos
Sandra Idali Meneses Ortega
Shirley Johanna Plazas R
Yamileth Concha Mejía

Profesores Coordinadores – Asesores:
Mg. MYRIAM OVIEDO CÓRDOBA
Mg. CARLOS BOLÍVAR BONILLA BAQUERO

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

Nota de Aceptación

Firma del asesor

Firma del jurado

Firma del jurado

Neiva, 24 de Septiembre de 2003

DEDICATORIA

A Dios, quién me ha acompañado durante todo mi camino y me ha llenado de energía para lograr todas mis metas y mis sueños.

A mi madre quien me dio la vida, mi guía, mi mejor amiga y vivo ejemplo de lucha y amor.

A mis abuelos y demás familiares quienes me han impulsado y han sido un gran apoyo en mi camino.

GENNY LILIANA PATIÑO GARZON

A mi guía celestial, por tomarme de su mano en el dificultoso sendero de la vida y acercarme al éxito.

A mis padres, seres creadores, orientadores y generosos, quienes me brindan su inagotable amor e incondicional apoyo en todos mis objetivos.

A mis hermanos y hermanas, ejemplos de amor y solidaridad.

A mi hermana Inés (q. e. p. d.), por que desde el infinito cielo fortalece mis ganas de vivir.

ANGELICA MARIA ESPAÑA MALDONADO

AGRADECIMIENTOS

A CARLOS BOLIVAR BONILLA BAQUERO, Mg. En educación y desarrollo comunitario, por sus valiosos aportes pedagógicos y su inagotable paciencia durante la realización de esta investigación.

A la Alcaldía Municipal de Timaná, por su oportuno apoyo económico.

A los directores y docentes de las escuelas Central y Santa Lucía, por facilitarnos el acceso y los espacios para llevar a cabo el desarrollo de esta labor.

Y a los niños y niñas, actores imprescindibles en este arduo proceso por permitirnos navegar en su mágico mundo.

CONTENIDO

	pág.
PRESENTACIÓN	
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	11
2. OBJETIVOS	15
2.1 OBJETIVOS GENERALES	15
2.2 OBJETIVOS ESPECIFICOS	15
3. ANTECEDENTES	16
4. JUSTIFICACIÓN	27
5. REFERENTE CONCEPTUAL	30
5.1 DIVERSIDAD Y CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA	30
5.2 LOS NIÑOS Y SUS REPRESENTACIONES SOCIALES	38
6. DISEÑO METODOLÓGICO	42
6.1 POBLACIÓN	42
6.1.1 Unidad de análisis	42
6.1.2 Unidad de trabajo	43
6.2 TECNICAS E INSTRUMENTOS	44
7. HALLAZGOS POR MOMENTOS	45
7.1 EXPLORACIÓN	45
7.2 DESCRIPCIÓN	49
7.2.1 Los escenarios de la experiencia	49
7.2.1.1 Reseña del municipio	49

7.2.1.2	Las instituciones educativas	55
7.2.2	Los actores	58
7.2.3	La convivencia y el conflicto: Los niños relatan	62
7.2.4	Categorización: Deductiva – Descriptiva	63
7.2.4.1	Conceptos de convivencia y conflicto	64
7.2.4.2	Símbolos de convivencia y conflicto	70
7.2.4.3	Orígenes de la convivencia y del conflicto	77
7.2.4.4	Alternativas de resolución del conflicto	83
7.3	INTERPRETACIÓN: ESCLARECIENDO LOS TIPOS, CONTENIDOS Y GÉNESIS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES	84
7.4	TEORIZACIÓN: HACIA UNA COMPRENSIÓN DEL SIGNIFICADO PSICOSOCIAL DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES	92
8.	CONCLUSIONES	113
9.	RECOMENDACIONES	115
	BIBLIOGRAFÍA	
	ANEXOS	

LISTA DE ANEXOS

	pág.
Anexo A. Actores	120
Anexo B. Encuesta Sociodemográfica	123
Anexo C. Técnica: asociación Libre	125
Anexo D. Técnica: taller de dibujo	128
Anexo E. Técnica: encuentro lúdico	130
Anexo F. Técnica: proyectiva	132
Anexo G. Guía de entrevista	137
Anexo H. Muestra de láminas	139
Anexo I. Dibujos	141
Anexo J. Fotografías	143

LISTA DE FIGURAS

	pág.
Figura 1. Parque principal (Municipio de Timaná)	50
Figura 2. Escuela La Central	55
Figura 3. Escuela Santa Lucía	57
Figura 4. Los actores	58
Figura 5. Dibujo de símbolo de convivencia: El abrazo	71
Figura 6. Dibujo de símbolo de convivencia: La casa	72
Figura 7. Dibujo de símbolo de convivencia: Las fiestas	73
Figura 8. Dibujo de símbolo de conflicto: La pistola	74
Figura 9. Dibujo de símbolo de conflicto: La correa	75
Figura 10. Dibujo de origen de convivencia	78

LISTA DE CUADROS

	pág.
Cuadro 1. Conceptos de convivencia	86
Cuadro 2. Conceptos de conflicto	87
Cuadro 3. Orígenes de convivencia	88
Cuadro 4. Orígenes de conflicto	89
Cuadro 5. Alternativas de resolución de conflicto	90
Cuadro 6. Conceptos, símbolos y orígenes de convivencia	91
Cuadro 7. Conceptos, símbolos, orígenes y alternativas De resolución del conflicto	91

RESUMEN

Representaciones Sociales de l@s Niñ@s Huilenses sobre Convivencia y Conflicto, es una investigación cualitativa, cuya metodología se basa en los relatos o testimonios de vida. 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.

Este estudio comprometió a 14 municipios del Huila y a más de 1.348 niñ@s de 7 a 10 años, escolarizados y no escolarizados, coordinada por los profesores de investigación y elaborada conjuntamente con 32 estudiantes de Psicología. En este estudio, que se centró en el municipio de Timaná, al sur del departamento del Huila, se trabajó con 96 niñ@s (45 niños y 51 niñas) con las características anteriormente nombradas.

Los hallazgos encontrados a partir de los testimonios extraídos en las técnicas utilizadas (encuentros lúdicos, encuesta sociodemográfica y entrevista a profundidad), se basan en los conceptos, símbolos y orígenes sobre la convivencia y el conflicto y las alternativas de resolución de éstos últimos, en donde se encontraron unos patrones comunes y a su vez unas tendencias para así dar paso a las hipótesis de nuestra investigación.

Dentro de las conclusiones encontradas podemos destacar las representaciones sociales de los conceptos, símbolos y orígenes de la convivencia y el conflicto, al igual que las alternativas de resolución de éstos últimos, se encuentran determinados y enmarcados por nuestra cultura y nuestro contexto, es decir, por la situación actual que padece nuestro país, haciendo que l@s niñ@s construyan una realidad marcada por la violencia, el conflicto armado, la pobreza, el desempleo, el secuestro, etc.. . Además, éstas representaciones sociales, también se encuentran influenciadas por la cultura patriarcal a la cual pertenecen l@s niñ@s de nuestra investigación, más aún, tratándose de un municipio pequeño, en donde la cultura es más tradicionalista sin encontrarse frecuentemente sometida a cambios radicales como sí se puede observar en las ciudades grandes. Esto ha hecho que las construcciones sobre el cambio de roles, sea visto como actos que atentan contra la sana convivencia y en contraposición, es generador de situaciones incómodas.

Por último, l@s niñ@s de nuestra investigación, se caracterizaron por no mostrar situaciones críticas de maltrato, aunque sí han vivenciado experiencias como el plan pistola que afecta directamente la construcción de sus representaciones acerca del conflicto armado y de la situación del país en general.

PRESENTACIÓN

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

* 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 de 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.

** @: Símbolo que representa género tanto masculino como femenino.

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:

- ❖ 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@s.
- ❖ 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.
- ❖ Ofrecer aportes teóricos y metodológicos para la construcción de líneas de investigación y de extensión en el programa.
- ❖ 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 éste proyecto, construido 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 el proyecto en su totalidad.

Por razones de organización del equipo de trabajo, los estudiantes fueron subdivididos en grupos responsables de 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 los informes municipales constituyen la investigación desarrollada, por estas razones debe entenderse que el presente informe registra lo estudiado en el caso particular del municipio de Timaná.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Vivimos en un mundo paradójico que 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 nos dice que los seres humanos hemos llegado en la actualidad a acumular un conocimiento profundo y extenso, sobre como matarnos de modo más certero y efectivo; mientras desconocemos 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. Un poeta nadaísta afirmó: que es más fácil morir por la mujer que se ama, que vivir con ella.

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

En este sentido y como ejemplo del contexto colombiano, nuestro departamento no vive sólo 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 esta zona haya desaparecido no significa que con ella se hayan ido los problemas mencionados.

* 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 200, Pág. 4, 6, y 8 del total de menores involucrados en el conflicto el 18% ha matado por o 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

EL CONFLICTO EN LA CONVIVENCIA

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 que tenemos en el actual momento.

No obstante las relaciones entre los hombres y las mujeres, l@s niñ@s y los 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 Es decir, partimos de la diferencia y del reconocimiento de esta como fuente inagotable de conflicto entre los seres humanos.

En consecuencia interpretamos el conflicto 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 a nuestros ojos 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 nos permite aclarar, que tampoco limitamos la expresión violencia a las acciones armadas –civiles o militares- ella se extiende, en este estudio, a toda acción impuesta sobre una persona o grupo mediante la

¹ MATURANA, Humberto. El sentido de lo humano. Colombia: Dolmen, 1997. p. 36

² ZULETA, Estanislao. Sobre la guerra. En: Elogios a la dificultad y otros. Ensayos 2 ed. Cali: Fundación Estanislao Zuleta, 1997. p. 72

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

Sobre este particular debemos 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 nominamos 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, cuando hablamos del propósito de este trabajo, de contribuir con sus resultados a la educación para el ejercicio de una ética de la no violencia, no nos referimos únicamente al silencio de los fusiles; nos referimos 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 confundándose 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 estructural³

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

³ LOPEZ MARTINEZ, Mario. La no violencia como alternativa política. En: La paz imperfecta. España: Universidad de Granada, 2001. p. 4

Reconocemos que 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 que 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 nuestras violencias, está generando unas formas particulares de representación de la realidad, en las cuales es poco claro como conviven en 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 nuestro 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 problémico, desconocimiento de las representaciones sociales de l@s niñ@s huilenses en torno a la convivencia y el conflicto.

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

- ❖ ¿Cuáles son las representaciones sociales de l@s niñ@s del Huila en torno a la convivencia y el conflicto?
- ❖ ¿Cómo perciben l@s niñ@s del Departamento del Huila la génesis y evolución de la convivencia y el conflicto en su vida cotidiana?
- ❖ ¿Cómo interpretar el contenido y el proceso de construcción de dichas representaciones?
- ❖ ¿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

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

- ❖ Identificar, interpretar y jerarquizar las definiciones, opiniones, metáforas, creencias y nexos que l@s niñ@s del municipio de Timaná poseen, en torno a convivencia y conflicto.
- ❖ 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 Timaná.
- ❖ Develar el proceso de interacción entre la praxis escolar, familiar y social de l@s niñ@s del municipio de Timaná 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 los niños del Huila sobre Convivencia y Conflicto”, es el titulado, “Maternidad y Paternidad: Tradición y Cambio en Bucaramanga”⁵, 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:

- ❖ *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.
- ❖ *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 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.

⁵ LAMUS, Doris y USECHE, Jimena. Maternidad y Paternidad: Tradición y Cambio en Bucaramanga. Edit. Unab. 2002, Pág. 178

- ❖ *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, así como las de familia, no son estáticas, han evolucionado.

Así como en la anterior investigación hemos orientado el análisis de relatos de los personajes “niñ@s” de nuestro trabajo, teniendo en cuenta las variables de género y pertenencia o no al sistema educativo, para concentrar nuestra mirada en la interpretación de 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 Niños 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 niños 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 los niños 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 los niños 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 niños ya intuyen una 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 niños 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 nuestro proyecto: Las Representaciones Sociales Infantiles, de el hemos tomado la sugerencia de clasificar en niveles las Representaciones sociales.

En este sentido, otro antecedente investigativo de directa relación con nuestro proyecto 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 anterior y nuestra investigación es clara: en esencia, en uno y otro caso, se espera averiguar lo que piensan niños y jóvenes colombianos sobre la convivencia. Las diferencias son secundarias: en la capital se trabaja con muchachos y muchachas mayores que los nuestros; mientras que en Bogotá se destaca el papel de la moral juvenil y la credibilidad institucional de los escolares; nosotros enfatizamos 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 nosotros también hemos 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”⁶

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. Debemos destacar 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; a cambio confían en los profesores, la iglesia católica, los deportistas y los científicos.

⁶ En: El País Que Perciben Los Niños. Artículo de Juanita Perilla Santamaría, el Espectador, Domingo 28 de Octubre del 2001, Pág. 8B – 9B.

En cuanto si la violencia se justifica para combatir las desigualdades sociales, mayoritariamente estuvieron en desacuerdo.

La propuesta del desarrollo moral de Kohlberg ha sido también considerada por nosotros para el análisis final.

Otro antecedente importante para el desarrollo de nuestro trabajo 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 para nuestro proyecto, destacaremos las siguientes: La población infantil no sufre únicamente la violencia armada o la del desplazamiento, vive también otras menos publicitadas como la de carácter familiar. La comprensión de los niños sobre el desplazamiento está determinada por los procesos cognitivos, afectivos y sociales propios de la etapa del desarrollo en que se encuentran. Los niños 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 nuestro 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 los niños nuestros con los de Soacha, no sólo al desplazamiento o a una forma de violencia.

Sobre la segunda conclusión deseamos advertir, más que la edad de los niños nos ha interesado ver sus procesos de representación social y guiarnos para su estudio por la calidad de sus elaboraciones conceptuales argumentativas, no hemos esperado un determinismo o encasillamiento esquemático, en términos de etapas del desarrollo evolutivo para ubicar allí las representaciones de los niños.

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

Metodológicamente hemos tomado la experiencia de aplicación de los relatos de vida, usados por los investigadores en Soacha, fortalecidos con nuestras entrevistas.

También compartimos 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 Imaginarios Nómadas de la Violencia.⁷

Este estudio de carácter cualitativo se realizó en la ciudad de Montería con 40 niños 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 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 nuestra cultura, la 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

⁷ REBOLLEDO, Olga Alexandra. Imaginarios Nómadas de la Violencia. Santa fe de Bogotá: Bartheby, 1999.

presente estudio. La investigadora usó como técnica central el dibujo, técnica que nosotros también hemos empleado.

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 “Los Niños Como Audiencias”: Investigación sobre recepción de medios. Este estudio abordó grupos de niños 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 niños 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 los niños, 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 los significados que tienen los diferentes contextos para l@s niñ@s de los sectores populares; el barrio es la vivienda del juego, de lo lúdico; 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 niños 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 los niños 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 nuestro estudio ha sido la conclusión de 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.⁸

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 nosotros pretendemos hacerlo con la convivencia y el conflicto.

En “*Como Si No Existiera*” se registraron las voces de los infantes y los significados atribuidos por ellos al maltrato, con base en ello, 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 destacaremos 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 los niños. Otros, no lo aceptan aunque les toque padecerlo, negando las razones del adulto para ejercer el castigo físico, por ejemplo. Esta conclusión ha guiado en nuestro estudio, la interpretación de algunos relatos de niñ@s que describen el origen del conflicto en relación con el castigo y agresión física vivenciada.

⁸ OVIEDO CORDOBA, Myriam y DELGADO DE JIMÉNEZ, María Consuelo. *Como Si No Existiera*. Neiva: USCO. Banco de la República. 2000

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

Lo anterior nos alentó a persistir en la búsqueda de representaciones sociales diversas en los niños sobre la convivencia y el conflicto, puesto que fue evidente que el maltrato es una expresión vivida por los actores participantes en nuestro proyecto.

Metodológicamente el estudio sobre maltrato acudió a la Teoría Fundada, aunque no ha sido nuestro camino, si guarda relación con los relatos y entrevistas en profundidad empleados por nosotros. Los interrogatorios practicados a l@s niñ@s maltratados confirmaron la utilidad para el trabajo de campo realizado.

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 los niños 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:

- ❖ 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”.
- ❖ PROGRAMA PRESIDENCIAL DE CONSTRUCCION DE PAZ Y CONVIVENCIA FAMILIAR: “HAZ PAZ”⁹: 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.
- ❖ EDUCACION PARA LA CONVIVENCIA DEMOCRATICA¹⁰: 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.
- ❖ PROYECTO “CON PAZ EN LA ESCUELA”¹¹: 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.

⁹ PROGRAMA PRESIDENCIAL PARA LA CONSTRUCCION DE PAZ Y CONVIVENCIA FAMILIAR, "Haz Paz", versión I, Santa Fé de Bogotá, 1999.

¹⁰ FISCALIA GENERAL DE LA NACION. Cuerpo técnico de Investigación, "Educación para la convivencia Democrática". Fotocopias, Santa Fé de Bogotá.

¹¹ MINISTERIO DE JUSTICIA Y DEL DERECHO. Dirección General de Prevención y conciliación. Con paz en la Escuela. Santa Fé de Bogotá: El mismo, 1996

4. JUSTIFICACIÓN

Múltiples son las razones que justifican el desarrollo del presente proyecto. Destacaremos de ellas las siguientes:

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, una tarea fundamental es la de construir conocimiento comprensivo sobre los significados que dotan de sentido la existencia humana y la interacción social. Asumimos así que la calidad de la convivencia puede verse notoriamente beneficiada, si indagamos 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”

La investigación se justifica por la importancia de contribuir a enriquecer el conocimiento psicológico sobre las representaciones sociales que 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 aceptamos que la realidad social es una construcción intersubjetiva mediada por el lenguaje, el proyecto cobra mayor importancia al acudir a la

¹¹ BRUNNER, Jerome. Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza, 2000. p. 89.

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 aceptamos determinismos mecánicos, y nos negamos a creer sin investigar, que l@s niñ@s sean simples reproductores pasivos de las condiciones de vida de sus contextos. Creemos 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.

Nos apropiamos 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 logramos 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 nuestro 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 que coincide 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 desdobla 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.”¹² 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 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 qué es la Convivencia. El término convivencia, “acción de convivir”, Proviene del latín **convivêre**, que quiere decir “vivir en compañía de otros, cohabitar.”¹³ En este sentido, la vida humana se desarrolla en interacción permanente con la naturaleza, consigo mismo y con las demás personas (relación hombre – sociedad).

¹² MATURANA, H. ¿Cuándo se es ser humano? En: El sentido de lo humano. Dolmen Ediciones S.A., Santafe de Bogotá, 1998, Pág., 151

¹³ Diccionario de la Lengua Española. Editorial Espasa – Calpe, S.A. Madrid, 1992.

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”¹⁴

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.

“Este proceso creado de manera artificial, cultural, no biológico ni natural, se interioriza, mediante la habituación y tipificación de las diversas actividades que el ser humano realiza”¹⁵.

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.

¹⁴ FREUD, S. El porqué de la Guerra. Obras completas III, 4 ed. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981. p.98.

¹⁵ SÁNCHEZ Y RODRÍGUEZ. Individuo, grupo y representación social. Bogotá: UNAD, 1997.

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:

- ❖ 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.
- ❖ 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.

- ❖ 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 homogenización en la dirección de quien domina.
- ❖ 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.
- ❖ La Autoridad: que se legitima en el acto mismo de la imposición y que suprime todo intento de participación y beneficio colectivo.
- ❖ 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 nucleadores de la 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

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 exclusión.¹⁹

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 microsociedad de lo familiar, lo escolar y en otros escenarios.

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

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

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

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

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, se considera el conflicto 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.

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 la memorizamos tanto que la olvidamos 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, encontremos el antecedente más importante para la re-construcción de los estilos de convivencia que poseemos 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 responsabilidad se entiende como la capacidad de prever las consecuencias de nuestros actos y actuar de manera coherente con ellas. El actuar de esta manera requiere el desarrollo de una actitud reflexiva sobre el propio que hacer.

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 nuestra conducta y aquellas que consideramos deseables para nuestra 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, debemos 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 requerimos para asegurar nuestra continuidad como Nación. Sólo bastaría respondernos a la pregunta: ¿Qué país queremos vivir?

²⁰ MATURANA., Humberto. Educación y Universidad. En: El sentido de lo humano. Santa fe de Bogotá; Dolmen TM, 1998, p. 219.

²¹ *Ibíd.*, p. 219

²² *Ibíd.*, p. 219

²³ *Ibíd.*, p. 220

5.2 LOS NIÑOS Y SUS REPRESENTACIONES SOCIALES

Abordaremos a continuación nuestra reflexión concerniente a como concebimos las representaciones sociales en la infancia. Esto implica aproximarnos al concepto de representación social, 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 del proyecto.

Empezaremos por revisar la mirada convencional del adulto sobre l@s niñ@s. Los adultos, todavía mal acostumbrados -por lo general- a considerar que l@s niñ@s saben, ni deben o pueden, hablar de temas tales como la política, la economía, el amor, la sexualidad o la filosofía. *¡Asuntos de mayores, vete a jugar!*, pareciera ser la frase tajante del adulto para excluir de las conversaciones a l@s niñ@s.

Por el contrario, en esta investigación partimos de un 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 los excluyamos de nuestras conversaciones ellas y ellos de hecho hablan a diario sobre los asuntos considerados solo para mayores.

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

Afirmamos entonces que 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 el 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.

²⁴ FARR M., Robert. Las Representaciones Sociales. En: MOSCOVICI, Serge. Psicología Social. Tomo II. Barcelona: Piados, 1986. p. 503

Tenemos que admitir, 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 si debe quedar muy claro es que las representaciones sociales son imprescindibles para interactuar en la vida cotidiana con las personas y los objetos, necesitamos *representarnos* a esas personas, objetos o situaciones mediante diferentes recursos como *imágenes* que poseen un determinado significado (por ejemplo una paloma: la paz); *“teorías”* que nos 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 gato negro se cruce en nuestro camino). Las metáforas, informaciones y opiniones también hacen parte de las representaciones sociales, ellas son todo ello junto, de allí su nombre plural, constituyendo una manera de interpretar la realidad para, de conformidad con ellas, interactuar en la vida cotidiana.

No podemos entonces negar 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, ignoradas por nosotros. 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 misterioso salto mágico de la noche de la infancia a la mañana de la adultez.

Creemos que 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 podemos afirmar, que 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 nos permite recalcar el poder de la representación social como guía o pauta para la actuación ciudadana.

Nos hemos preguntado en este proyecto, ¿Qué estarán representando l@s niñ@s del Huila sobre convivencia y conflicto? como hemos explicado, de estas representaciones derivaran actuaciones significativas para la convivencia pacífica o violenta.

Pudiera 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 apreciamos *“cómo lo social transforma un conocimiento en representación y cómo esta representación transforma lo social”²⁵*. Cualidad de especial importancia para nuestra investigación, pues no solo creemos que los niños del Huila están construyendo representaciones sobre convivencia y conflicto, promovidas desde lo social (escuela, medios de información) sino que también, sus representaciones pueden estar transformando prácticas sociales; puede ocurrir que desde sus representaciones de la violencia intrafamiliar, podrían estar modificando prácticas sociales tradicionales como la obediencia al padre (no acatando o enfrentando al padre) o la permanencia en el hogar (huyendo de casa).

Otro ejemplo plausible podría ser el de los niños que se representan la virilidad y la hombría con la imagen del héroe guerrero y, por tanto, están dispuestos a pelear con sus compañeros.

Si hemos reconocido que 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 debemos insistir en que ellas son un proceso psicosocial: Las construyen l@s niñ@s en este estudio, en un contexto de interacción.

Por esto nos interesa indagar no solo por los contenidos y formas de las representaciones, sino por el proceso que las gesta. Para ello será 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 tomamos algo para representar lo desconocido.

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

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.

Entre objetivación y anclaje no debemos ver órdenes, jerarquías o momentos opuestos; son complementarios e interactivos. Hemos creído necesario, urgente y conveniente, dialogar con l@s niñ@s de La Plata-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 pretendemos en este estudio.

Para finalizar deseamos enfatizar que nuestra concepción de la infancia no se adscribe a posiciones teóricas de carácter esquemático y lineal. Creemos 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 asumamos a la niñez como un período de desarrollo humano conflictivo, dialéctico y paradójico. Así l@s niñ@s de este trabajo serán 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.

²⁶DE ZUBIRÍA SAMPER, Miguel. Tratado de Pedagogía Conceptual. Formación de Valores y Actitudes. Bogotá: Fundación Alberto Merani, 1995. p. 78.

6. DISEÑO METODOLOGICO

Esta fue una investigación de enfoque cualitativo, que no desestimó 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 Timaná 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 Timaná. 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. POBLACION

6.1.1. Unidad de análisis. La población para nuestra investigación 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 suponemos que 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. Bogotá: UNAD, 1998. p. 49–67.

Los infantes participantes en este trabajo osciló entre los 7 y 10 años, cuyas edades consideramos pertinentes para el curso de nuestra investigación tanto por la capacidad que ya poseen los niños para entablar una conversación coherente y elaborada, como por coincidir dichas edades con la escolaridad básica.

Se tuvo en cuenta l@s niñ@s escolarizados, 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, que en la escuela a l@s niñ@s se les ofrecen nuevos conocimientos y valores que puedan 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, resaltamos 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, aclaramos que en cuanto a la condición socioeconómica de l@s niñ@s, tuvimos en cuenta la información que arrojó la encuesta sociodemográfica que aplicamos.

6.1.2. Unidad de trabajo. Con base en las características de la Unidad poblacional antes descrita, hemos definido los siguientes criterios cualitativos de tipicidad cultural para seleccionar l@s niñ@s en cada uno de los 14 municipios. La cantidad de niñ@s correspondió a la disponibilidad del equipo investigador, donde se abordaron aproximadamente 1.348 niñ@s a nivel departamental participando el municipio de Timaná con 96 niñ@s. Las diferencias de número entre los criterios indica la mayor o menor presencia de estos niñ@s en la realidad colombiana.

❖ Niños y Niñas Escolarizados: Nos referimos a niñ@s matriculados oficialmente en el sistema educativo formal de básica primaria; con diferente rendimiento académico, en este estudio 45 niños y 51 niñas.

²⁸ BONILLA BAQUERO, Carlos B y otros. Socialización y Desarrollo Humano. Ed Kinesis , 1995

Esto por considerar que las representaciones de convivencia y conflicto pueden ser notoriamente diferentes para quienes por fuera de la escuela, deben subsistir por ejemplo, trabajando. La información detallada de l@s niñ@s no escolarizados de los 14 municipios se condensó en el trabajo realizado por dos estudiantes participantes en la investigación.

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.

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

De la metodología cuantitativa adoptamos la técnica de encuesta sociodemográfica (Anexo B), 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 nuestra 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 utilizamos: cuestionarios, láminas, hojas, colores, lápices, borradores, libreta de apuntes, etc.

7. HALLAZGOS POR MOMENTOS

A continuación se exponen todos los momentos de este trabajo investigativo, que son: el exploratorio, el descriptivo, el interpretativo y la teorización.

7.1 EXPLORACIÓN

A partir de este momento, se plasma todo lo relacionado con el trabajo de campo, desde los primeros contactos con el Municipio.

En la primera visita al Municipio de Timaná, se logra obtener entrevista con el señor Alcalde, Luis Enrique Artunduaga, donde se le informa el interés en que Timaná haga parte del Macroproyecto, y trabajo de investigación titulado “Representaciones sociales de los niños y niñas del Huila sobre la convivencia y el conflicto. Se le expone el proyecto y sus objetivos, la población con la que se trabajaría, y cómo sería dicho trabajo; de igual forma se le mencionan las dos escuelas sugeridas para ser participantes en la investigación (C.D. La Central y C.D Santa Lucía). Se muestra muy receptivo y decidido a colaborar y sugiere que se tenga en cuenta otro centro educativo, la escuela Las Brisas, donde parece que sus estudiantes poseen grandes problemáticas. Este mismo día se le hace entrega de la carta de presentación de la estudiante que realizaría la investigación, El señor Alcalde refiere estar muy interesado con el proyecto y manifiesta que pondrá todo de su parte para que la experiencia sea exitosa. De igual forma, asegura ayudar económicamente con dicho proyecto, Teniendo en cuenta los materiales, al igual que con los gastos de desplazamiento, hasta donde considere pertinente, para esto solicita un presupuesto de los costos para su financiación.

El paso a seguir es asistir a las escuelas. En la visita a la escuela Central, el contacto inicialmente es con el director, a quien se le comenta del proyecto y las intenciones de querer que la escuela que él dirige sea participe en este trabajo investigativo. El señor Alfredo Claros acepta muy entusiasmado y se muestra muy colaborador, contactando a los profesores para que estos participaran de igual forma.

En esta institución se eligen 27 niñ@s quienes cumplen con las características estipuladas en la unidad de trabajo; los profesores muestran bastante colaboración, ayudando en la selección de los niños; resaltan la importancia de este trabajo y la satisfacción de que Timaná y su escuela participen activamente en dicha investigación.

La siguiente escuela visitada es la Santa Lucía, se realiza el contacto con el director, el Señor Gentil Pabón a quien se le informa todo lo relacionado con el proyecto y la petición de permitir trabajar con los niños de su escuela.

Igualmente, su respuesta es positiva y de inmediato se procede a la selección de los niños que participarían en el proyecto, de igual forma los profesores se muestran muy interesados y facilitan los nombres de doce niños como participantes del trabajo investigativo.

El tercer contacto es con la directora de la escuela Las Brisas; la señora Beatriz Losada, quien se alegra bastante con dicha investigación y se considera dispuesta a colaborar; ella misma es quien proporciona una lista de 6 niños quienes hacen parte de esta institución.

Hasta ese momento se cuenta con 45 niños escolarizados, como unidad de trabajo. y con Angélica María España como investigadora.

Se presenta un acontecimiento que modifica el rumbo del trabajo en dicho Municipio, y es la vinculación del estudiante Manuel Montoya al macroproyecto y directamente al Municipio de Timaná. Este motivo hace que la población se aumente a 96 niños escolarizados; para esto, se realiza un nuevo viaje, donde se seleccionan otros 51 niños y se realiza la presentación oficial en las escuelas del nuevo investigador; se nota la aceptación por los docentes y directores, quienes manifiestan satisfacción, pues para ellos es agradable que más niños participen de dicho trabajo.

Debido a reorganizaciones del proyecto, se decide que Manuel Montoya no continúe en el Municipio de Timaná, y que pase a ser investigador del municipio de Guadalupe y que en su reemplazo, llegue Genny Liliana Patiño Garzón, investigadora que continuará con el proceso.

Se realiza un nuevo viaje para abstraer cierta información de los niños, el contacto es directamente con ellos, se les solicita información sobre sus edades, grados de escolaridad, y quienes conforman su grupo familiar. De igual forma se les explica para qué han sido seleccionados y las actividades a desarrollar, ellos se entusiasman bastante y se muestran dispuestos a colaborar.

Al realizar el contacto con los niños de la escuela Las Brisas, se dificulta mucho el proceso, pues ante múltiples visitas, y no encontrar a los estudiantes, se ve la necesidad de reemplazarlos por estudiantes de las escuelas ya vinculadas, pues el trabajo de campo debe seguir su curso.

Para cumplir con la totalidad de la población requerida es necesario contactar los niños no escolarizados, para esto se realiza una nueva visita al Municipio; nos dedicamos a buscar estos menores en las casas que se encuentran en la Rivera del río Timaná. Allí encontramos 2 niños, y adquirimos información de ellos como nombre, edad y personas a cargo de

ellos. Estos, aunque un poco tímidos poco a poco se comunican y finalmente deciden hacerse partícipes de nuestra investigación.

Se realiza una nueva visita a la Alcaldía, donde se lleva copia del proyecto y el presupuesto para el mismo. El alcalde inmediatamente realiza una nota a la directora del PAB solicitándole presupuesto para dicho proyecto. Igualmente se le solicita información sobre el desarrollo del municipio, y nos informa sobre la página web de Timaná, donde encontraríamos la información necesaria para la elaboración de nuestro informe.

En el próximo viaje damos inicio al trabajo de campo, ese mismo día el Alcalde nos apoya con todos los materiales necesarios para el desarrollo de las actividades y con un aporte económico para los viáticos.

Es así como se ha desarrollado la etapa exploratoria en el municipio de Timaná

Al tiempo que se realizaba esta etapa, se decide someter a una *prueba piloto* las técnicas diseñadas para la recolección de la información. Por grupos se reparte qué técnicas realizaría cada municipio, se nos asigna la realización de la técnica de asociación libre, que tiene como objetivo, permitir un reconocimiento interpersonal y conocer los conceptos de convivencia y conflicto de l@s niñ@s y un taller, donde la actividad central es un dibujo, donde se representen simbólicamente la convivencia y el conflicto que se vive en sus familias.

Esta Prueba se realizó en el Colegio Básico Guillermo Montenegro Azuero, con los grados 3A y 3B de la jornada de la mañana.

El trabajo se realizó con niñ@s en edades de 7 y 8 años.

TECNICA N° 1. ASOCIACIÓN LIBRE. (anexo C) Esta técnica, tenía como actividad central, un juego, con 40 palabras, donde l@s niñ@s debían manifestar si éstas se relacionaban con la convivencia, con el conflicto o con ninguna.

Las palabras con la que se trabajó fueron: Mano, misa, alegría abrazo, beso, almuerzo, colegio, casa, abuelo, tarea, profesor, risa, televisión, cariño, libro, compartir, vista, hermanos, recreo, juego, bebe, policía, vacaciones, regalo, grupo, amigos, calle, correa, puno, tristeza, llanto, recocha, rabia, pelea, burla, dinero-plata, tierras, encierro, apodo.

Los niños se motivaron con la actividad, pues fue dinámica, pero después de cierto número de palabras se aburrieron, y se tornó muy pesado para ellos. Sin embargo se logró en parte el objetivo, pues se inició el proceso de

recolección de información de las Representaciones conceptuales que l@s niñ@s poseen frente a la convivencia y el conflicto.

TÉCNICA N° 2. TALLER DE DIBUJO. (Anexo D) Este taller estaba diseñado para que los niños realizaran un dibujo sobre lo que más les gustaba, y lo que les disgustaba de sus familias. Luego en subgrupos se indagaba sobre:

- Relación entre los padres
- Relación entre padres e hijos
- Relación entre los hermanos
- Relación del niño con otros miembros de la familia
- Tipos de conflicto más comunes
- Momentos de convivencia más gratos
- Ejercicio de autoridad
- Ocupaciones cotidianas de los miembros de la familia.
- concepciones y prácticas religiosas de la familia.

En esta actividad, los niños participaron pero se cansaron muy rápido, mientras un niño hablaba, los demás se distraían y dispersaban, resultaba muy difícil mantenerlos a todos calmados y atentos. Sin embargo, también se logró canalizar información correspondiente a las situaciones familiares de los niños y sus representaciones sobre la convivencia y los conflictos que se viven en sus casas.

Estas dos actividades, clasificaron para el trabajo de campo en nuestra investigación; se presentaron modificaciones considerando lo más prudente para que l@s niñ@s nos pudieran manifestar sus Representaciones y hacer de estas actividades espacios agradables para ellos y satisfactorios para nosotros como investigadores.

Luego de una socialización por parte del equipo investigador, se decide que la primera técnica, el número de palabras se redujera a 20, para evitar que los niños se cansen y no respondan a la totalidad de la actividad. En el taller, se les indaga a l@s niñ@s sobre su dibujo, y se desprende una conversación fluida, donde ellos tengan tranquilidad para hablar sobre los conflictos familiares, con menos predisposición. Estas, y las otras dos técnicas utilizadas se describen en el momento descriptivo.

Con respecto a las otras técnicas diseñadas, y sometidas de igual forma a la prueba piloto por parte de otros investigadores, se decide que la tercera actividad sea un encuentro lúdico, (Anexo E) donde se pretende obtener información sobre las experiencias de los niños a nivel escolar con respecto a la convivencia y el conflicto, esto se pretende lograr con un juego: la

escalera, donde en medio de los avances en la ruta, aparecen preguntas con respecto al tema ya mencionado.

La cuarta actividad corresponde a una técnica proyectiva, (Anexo F) donde se pretende conocer las Representaciones de los niñ@s en sus relaciones sociales.

7.2 DESCRIPCIÓN

En este momento de la investigación, contamos con una información básica del municipio de Timaná, de las instituciones y de los actores participantes en nuestro trabajo; al igual que el informe detallado del trabajo de campo, específicamente los encuentros lúdicos, técnicas de asociación, proyectiva, 1 taller y las entrevistas desarrolladas.

7.2.1 Los escenarios de la experiencia.

7.2.1.1 Reseña del municipio. A continuación se hará la caracterización del municipio de Timaná, donde se integra su reseña histórica, su ubicación geográfica, su economía, el sector salud, la educación y su situación político - militar.

RESEÑA HISTORICA

La información plasmada en esta reseña histórica, ha sido obtenida de la página de Internet del municipio: www.timana.gov.com

TIMANA...

Su fundación se le amerita al español PEDRO DE AÑASCO, en la fecha de 18 de Diciembre de 1538.

Cabe destacar dentro de las innumerables luchas que se presentaron en el Municipio de Timaná, la historia de la valerosa CACICA GAITANA:

Pedro de Añasco se encontraba en Timaná, en su guarnición; impuso a los indios la obligación de pagar tributo y exigió a los caciques que le juraran vasallaje. Uno de los que era jefe de numerosa parcialidad, no quiso ni siquiera moverse de su provincia; Era éste hijo de una India llamada Gaitana, mujer indomable, que sin duda fue la que aconsejó a su hijo que no se sometiera a los Españoles e incitó a sus súbditos a la rebelión contra ellos.

Como el cacique rehusaba obedecer pacíficamente a pesar de las insistencias de Añasco, éste quiso castigarlo y lo hizo llevar preso a su presencia, y para escarmiento de los demás indios, ordenó quemar vivo al joven cacique en presencia de mucha gente y a la vista de su madre Gaitana.

No hay para que hablar de los sentimientos de aquella mujer y de cómo hervían en su corazón salvaje los fieros instintos de venganza. Desde aquel momento su única preocupación fue la de buscar los medios para perseguir sin tregua a los Españoles.

Figura 1. Parque principal (Municipio de Timaná)



Después de conseguir que los caciques se aliaran con ella, especialmente PIGOANZA uno de los más cercanos a Timaná, y de los vecinos, el más rico y poderoso, se lanzaron a la guerra todos sedientos de venganza, y lograron poner preso a PEDRO DE AÑASCO y entregarlo vivo a la Gaitana como ella lo había exigido; ésta le sacó los ojos, y le abrió un agujero por debajo de la barba, por donde introdujo una cuerda gruesa y tosca cuya extremidad la sacó por la boca, y amarrado así lo condujo por los mercados de la “ciudad o

villa” en medio de la algarabía de los indígenas que felices se hallaban por su victoria.

La Gaitana por su parte continuó la lucha, por su “libertad” y la de su gente, fue perseguida desde ese momento y prefirió remontarse a la selva y desaparecer antes que declararse vencida.

Esta historia es recordada por todos los habitantes del municipio, incluidos los niños, quienes con gran orgullo comentan esta hazaña como un acto valeroso y significativo. Estos sentimientos gratos hacia la historia del municipio y los hechos sucedidos en él, no han sido motivo para que sus habitantes hayan adoptado desprecio y repudio hacia sus ancestros. Y aunque los hechos fueron violentos y desastrosos, no hablan de ellos como negativos para el municipio, y por ende no los consideran como acontecimientos generadores de conflicto, por el contrario, de alguna manera justifican la forma en que su cacica defendió y luchó por su pueblo.

UBICACIÓN GEOGRAFICA:

Timaná está situada en el valle montañoso del Magdalena, subregión que corresponde a las estribaciones de la cordillera central y oriental.

Sus límites corresponden al Norte, con el Municipio de Altamira; al Sur con Pitalito; al Oriente con Acevedo y Suaza y al Occidente con La mesa de Elías. Su extensión territorial es de 196 Kms, se encuentra una altura de 1100 mts sobre el nivel del mar; su Temperatura media es de 24°C y su distancia de la ciudad de Neiva es de 166 Kms por carretera.

POBLACIÓN:

Según la oficina de Planeación Municipal, Timaná cuenta con un total de 26.202 habitantes censados en niveles socioeconómicos 1, 2 y 3; 15.985 de ellos corresponden al sector rural y 9.217 al urbano.

El sector rural lo componen 39 veredas, y el perímetro urbano esta constituido por 7 barrios.

ECONOMIA:

“Económicamente Timaná depende de la zona rural”, donde cerca del 70% de su generación de empleo es realizada a través de la utilización de la mano de obra en sistemas de producción principalmente en el sector agrícola en cultivos como: Frijol, yuca, caña, cebolla, tomate y café, entre otros.

La producción agrícola que mayor área utiliza y demanda mano de obra, es el café, como base económica del municipio, y ocupa aproximadamente el 80% de la mano de obra rural.

En el área urbana el comercio es acorde a las necesidades del municipio, cuenta aproximadamente con 8 supermercados que surten a la población los

alimentos de grano, igualmente hay muchas tiendas que contribuyen a abastecer las necesidades de los habitantes.

La plaza de mercado funciona toda la semana, aunque los sábados y los domingos son los principales días en los que la gente acude a realizar las compras, de los víveres que los campesinos del municipio llevan, alimentos que ellos mismos cosechan.

SECTOR FINANCIERO:

Está constituido por las agencias de BANCAFE, BANCO AGRARIO Y UTRAHUILCA. Las tres entidades cuentan con 13 empleados capacitados para manejar un número indeterminado de usuarios que depositan su confianza para que estas entidades les manejen su ahorro.

SECTOR INDUSTRIAL:

En la actualidad se encuentran instaladas pequeñas infraestructuras para la fabricación de ladrillo de barro, tubos y bloque de cemento. La producción de estas industrias no abastece la demanda actual de la población.

En el sector de la ebanistería existen 7 establecimientos que por su magnitud tienen más características de industrias caseras, la producción de materiales de construcción y la actividad constructiva en particular, es un sector que en conjunto tiene gran capacidad para mejorar los niveles de empleo y por consiguiente las condiciones de vida de gran parte de la población que está desempleada.

Existen igualmente 4 talleres de ornamentación, donde se producen puertas, ventanas y latonería en general. Los materiales para realizar este trabajo son adquiridos en el mismo municipio y otra parte en la ciudad de Pitalito.

RECREACIÓN:

En el Municipio existen 3 centros recreacionales, uno de ellos está ubicado en perímetro urbano y los dos restantes en el sector rural, uno de ellos se encuentra a 10 Kms de Timaná hacia la salida a Pitalito y el otro queda un poco más retirado. Estos centros de recreación son muy concurridos tanto de los habitantes del municipio, como de sectores aledaños, pues cuentan con piscinas, canchas deportivas, mesas de ping-pon y billar, canchas de mini-tejo, parque infantil, pista de baile, etc. que le ofrecen a sus visitantes una sana recreación y entretenimiento.

SALUD:

Timaná cuenta con la ESE HOSPITAL SAN ANTONIO como institución prestadora del servicio de salud, (Dir. Kra. 4 #12-16), esta empresa ofrece los siguientes servicios:

- Consulta médica general Externa
- Urgencias 24 horas
- Electrocardiograma
- Laboratorio clínico
- Odontología
- Farmacia
- Hospitalización

Existe UN PUESTO DE SALUD en la vereda NARANJAL, que posee una sala y equipos básicos de atención, es atendido por una enfermera, que también se encarga de la promoción y prevención de la salud, junto con una promotora.

CENTROS DE ATENCIÓN BASICA: Ubicados en 12 veredas, donde las promotoras se encargan de realizar brigadas de salud y vacunación.

El municipio cuenta con un ancianato con capacidad para 36 personas, los cuales son atendidos por tres religiosas quienes velan por su bienestar; esta institución posee con una sala de fisioterapia, pero actualmente no está en funcionamiento, pues no se cuenta con el recurso humano requerido para ponerlo a funcionar.

Según el censo poblacional y de vivienda hay aproximadamente 1412 personas discapacitadas. Dentro de las discapacidades más frecuentes están: Hemiplejía, Síndrome de Down, parálisis infantil, parálisis cerebral, Sordomudos, etc. Y para ellas, la administración municipal ha implementado programas, donde se les brinda apoyo a todas estas personas, o por lo menos a las que asisten a los talleres y actividades programadas. Para los niños por ejemplo, hay actividades los días miércoles, jueves y viernes, donde realizan actividades como trabajo de manualidades; se les brinda todo lo relacionado con terapia ocupacional, igualmente se les brindan programas de recreación, etc. Este servicio es totalmente gratuito, pero lamentablemente no todas las personas discapacitadas acuden a él, ya sea por temor a ser burlados por su enfermedad, o por desconocimiento del mismo.

EDUCACIÓN:

Actualmente Timaná cuenta con 48 establecimientos educativos; 34 escuelas y 5 colegios están ubicados en el área rural; y 6 escuelas y 3 colegios en el perímetro urbano.

En el sector urbano funcionan 5 de la 6 escuelas existentes, pues la escuela de las ferias no funcionó debido a que no presentó el mínimo de matrículas

requeridas para su vigencia. Las escuelas la Central, la Cruz, el Progreso y Santa Lucía cuentan con grados desde preescolar hasta quinto de primaria; por su parte la escuela las brisas solamente ofrece primer y segundo grado y en condiciones muy deficientes; pues está ubicada en un salón comunal, donde su única profesora y directora a la vez es quien dicta los dos grados existentes en el mismo lugar y en el mismo horario.

La educación secundaria en la zona urbana cuenta con el funcionamiento de tres colegios, dos diurnos y uno nocturno. La Anunciación es un Colegio privado, fundado y dirigido por religiosas de la Presentación, tiene un enfoque comercial, hasta hace solamente tres años era femenino, hoy ya empieza a notarse la presencia de hombres en dicha institución. El Colegio la Gaitana es público, es el que mayor capacidad de estudiantes posee en este momento. El Colegio Nocturno Departamental Timanco es público y su sistema de enseñanza es por ciclos (dos años en uno).

A 5 Kms del municipio se encuentra el Colegio la Concentración de desarrollo rural "CDR" el Tejar, es un colegio agropecuario, el único en el sector rural que ofrece la educación secundaria hasta el grado once (los otros cuatro solo brindan enseñanza hasta el grado noveno), en esta institución, muchos de sus estudiantes viven en dentro del casco urbano de Timaná.

Los Colegios la Anunciación y CDR actualmente tienen la capacidad para recibir mayor cantidad de alumnos de los que en estos momentos cuentan.

EXPERIENCIAS DE CONVIVENCIA Y CONFLICTO EN EL MUNICIPIO:

Experiencias de conflicto:

En cuanto a la situación de orden público, Timaná ha sufrido un atentado por parte de la Guerrilla, "plan pistola", a comienzos del año 2001, donde resultaron muertos 2 policías y varios heridos; y en agosto del mismo año se frustró una toma guerrillera, pues la red de inteligencia de la policía fue oportuna y se dio aviso a tiempo y las autoridades controlaron la situación en un corto enfrentamiento a las afueras del municipio.

Estos actos terroristas, han podido producir ciertos cambios en la Representaciones sociales de los niños del municipio, ya que al sentirse en algún peligro, comienzan a haber temores y resentimientos hacia algunas personas involucradas en esas situaciones; y es justo lo que pretendemos indagar en este trabajo investigativo, por medio del contacto directo con los menores.

Por otra parte, los actos conflictivos que son denunciados en el municipio, se encuentran en mayor número las riñas callejeras, y algunos casos de maltrato.

Experiencias de convivencia:

En el Municipio de Timaná, se han llevado a cabo una serie de actividades, dirigidas a los niños y jóvenes, entre 7 y 16 años aproximadamente, donde se les dictan conferencias, videos, y se realizan trabajos recreativos. Se hace gran énfasis en la adecuada ocupación del tiempo libre. Estos grupos juveniles están conformados tanto en el sector urbano, como en el rural.

Otra actividad que ha venido promoviendo la Alcaldía Municipal, ha sido la Rumba Sana, donde se invita a todos los jóvenes a disfrutar de las fiestas sin licor, esto puede ser una estrategia para combatir el alto grado de consumo de alcohol en los jóvenes del municipio.

7.2.1.2 Las instituciones educativas. A continuación se realiza la caracterización de las escuelas que participan en nuestra investigación.

- ESCUELA LA CENTRAL:

Figura 2. Escuela la central



Es una escuela pública, su director: ALFREDO CLAROS. Actualmente su capacidad es de 463 estudiantes y cuenta con 15 profesores. Ofrece educación desde el grado de preescolar hasta quinto y su distribución es de la siguiente manera:

- PREESCOLAR: 2 Grados
- PRIMERO: 3 Grados
- SEGUNDO: 2 Grados
- TERCERO: 2 Grados
- CUARTO: 2 Grados
- QUINTO: 2 Grados

Distribuidos en dos jornadas.

Su planta física está conformada por 9 aulas, una cancha de baloncesto y un pequeño parque infantil. Tiene los servicios públicos de agua, luz, alcantarillado y línea telefónica; aunque sus aulas son escasas para la cantidad de estudiantes, están en buenas condiciones, con buena luminosidad y amplias, no posee aula múltiple ni salón para profesores, al igual que escritorios para éstos, también se observan deficiencias en los baños.

Está ubicada en un área residencial, en el centro del municipio y resultaría conveniente la presencia de un celador para brindar mayor seguridad a la institución. La población de esta escuela se encuentra en los niveles 1, 2 y 3 de estratificación socioeconómica, predominando los niveles 1 y 2. Los niveles de disciplina y rendimiento académico son muy buenos tanto a nivel interno como externo. (Con relación a los demás centros educativos)

- ESCUELA SANTA LUCIA:

Es una escuela pública, su director es el señor GENTIL PABÓN; Actualmente tiene una cobertura de 310 niños, que están en niveles de estratificación 1 y 2 predominando el 1; sus profesores son 11 en total. Los grados de escolaridad son los siguientes:

- TRANCISION: 1 Grado
- PRIMERO: 3 Grados
- SEGUNDO: 2 Grados
- TERCERO: 2 Grados
- CUARTO: 2 Grados
- QUINTO: 2 Grados

Igualmente distribuidos en dos jornadas.

Figura 3. Escuela Santa Lucía



La escuela presenta deficiencia en sus aulas, pues solo cuenta con 4, y el restaurante escolar (único del municipio) es utilizado como salón de clases, los ventanales de los salones se encuentran en malas condiciones. Cuenta con los servicios de agua, luz, alcantarillado y teléfono. Presenta deficiencia en sus baños; con respecto al salón de profesores se adecuó un aula de clases para éstos y para la biblioteca.

En cuanto a la ubicación, la escuela se encuentra a las afueras del municipio por la parte occidental; limita con una cancha de fútbol, la cual a su vez está unida a un campo abierto, sin ningún encerramiento, esto genera inseguridad para los estudiantes esta condición también puede propiciar los diferentes comportamientos sexuales inadecuados por parte de sus estudiantes, al igual que el consumo de drogas, actos que ya han sido descubiertos tanto por docentes como por padres de familia, situación que los tiene muy preocupados.

Según información suministrada por el director, los niños de esta escuela tienen poca proyección, pues sus padres no poseen la capacidad económica para brindarle estudios secundarios. “son realmente pocos los que ingresan al colegio, los niños se dedican a trabajar” comenta el director.

Por otra parte el nivel de disciplina y rendimiento académico de la escuela son inferiores con relación a los demás centros educativos.

7.2.2 Los actores.

Figura 4. Los actores



Nuestro trabajo investigativo cuenta con la participación de 96 niñ@s (Anexo A) - 51 niñas y 45 niños - escolarizados, de las instituciones ya mencionadas; éstos oscilan en edades entre 7 y 10 años y poseen las características descritas en la unidad de trabajo.

Para dar cumplimiento al desarrollo de las técnicas que se diseñaron, con el objetivo de conocer y comprender las Representaciones sociales que poseen l@s niñ@s sobre la convivencia y conflicto, distribuimos los participantes en seis (6) grupos. A continuación se presenta una caracterización general de los grupos de trabajo.

El primer grupo está integrado por 7 niños y 9 niñas de los grados 2 y 3 de la jornada de la mañana de la Escuela Central.

En el desarrollo de los talleres apreciamos a este grupo un poco tímido, pues aunque manifestaban deseos de participar, no lo hicieron de forma abierta,

considerando que es este grupo se encuentran los participantes de menos edad (con algunas excepciones), y de menor grado (2°); por tanto suponemos que éste fue el motivo de la dificultad que se presentó en la participación de las actividades.

Esta dificultad fue superada en el transcurrir de los talleres, pues logramos crear un ambiente de confianza en el cual los niños y niñas se alejaron de la timidez y aumentó su participación, fueron mucho más expresivos.

En cuanto al comportamiento, el grupo fue de fácil control, aunque se presentó un caso aislado de indisciplina, un pequeño que trató de fomentar desorden, esto sin perjudicar ni alterar el desarrollo de las actividades.

En conclusión fue un grupo de fácil acceso y control, por lo cual no se presentó mayor dificultad.

El segundo grupo lo componen 9 niños y 7 niñas estudiantes de los grados 3 y 5 de la jornada de la mañana de la escuela central. Son niños y niñas de 8 y 10 años con unas excepciones: 3 niñas y un niño tienen 7 años; al igual que todos los grupos, hay presencia de los tres niveles de rendimiento académico.

En cuanto a la aceptación de los niños (as) con respecto a los talleres, fue buena; se mostraron muy entusiasmados con cada encuentro y trataban de responder al máximo de sus capacidades. Por lo tanto fueron muy participativos. Es de resaltar que a diferencia del primer grupo, éste fue más activo, considerando que son de grados un poco más avanzados y esto pudo facilitar su expresión más fluida, permitiéndoles elaborar mejor sus significados a la hora de expresarlos.

Con respecto a la disciplina, se presentó un caso particular: un niño, quien fomentaba frecuentemente indisciplina, a tal punto que en el momento de llegar a hacer la evaluación del taller, sus compañeros manifestaban que todo había estado muy bueno, excepto el comportamiento de él. Manejamos la situación como mejor la consideramos y tratamos de vincularlo a las actividades que se iban desarrollando.

Con los demás no hubo gran inconveniente, predominó la participación de los niños, pues las niñas se mostraron un poco tímidas y no les agradaba participar delante de sus compañeros, pero en la realización de actividades individuales o cuando se trabajó en subgrupos, el trabajo con ellas dio un mejor resultado, logrando expresarse con gran facilidad.

Los participantes del tercer grupo son en su totalidad niños y niñas del grado 4° de la jornada de la mañana de la escuela Central. Al igual que los grupos

anteriores, están mezclados de acuerdo al rendimiento académico, (bueno, regular y deficiente).

Es conveniente resaltar este grupo, pues fue el más participativo y el que mejor disciplina presentó en el transcurso y realización de las actividades; Además en el momento de expresarse, lograban manifestar de manera fluida sus ideas. Sobresalieron dos niños, quienes se destacaron por ser muy activos y por el inmenso deseo de estar en constante participación, pues tienen una gran capacidad verbal que querían compartir con sus demás compañeros. Esto no desmerita al resto del grupo, que como se mencionó anteriormente fueron muy colaboradores.

En síntesis el grupo fue muy activo en cada actividad realizada, y estaban muy interesados en participar de las siguientes que se programaron.

El cuarto grupo lo componen niños y niñas de 3° y 5° excepto un niño que pertenece al grado 2° de la jornada de la tarde de la escuela Central. En este grupo se notó la diferencia de niveles de escolaridad, pues los niños y niñas de 5° fueron más activos y participativos que los de 3° y 2°; también en cuanto a sus comentarios, los de grados inferiores expresaban sus ideas de forma menos elaboradas esto siendo normal, debido a la diferencia de edades; Los participantes de 5° son de 9 y 10 años mientras que el resto del grupo oscilan en 7 y 8 años.

En cuanto a la disciplina no hubo dificultad, porque fue un grupo de fácil control. Se presentó un caso particular: un niño de 8 años que se destacó por llamar la atención en todas las actividades, pues quería estar siempre hablando, y utilizaba mucho lenguaje gestual, esto generando burla por parte de sus demás compañeros.

El quinto grupo lo conformaron niños y niñas del grado cuarto de la jornada de la tarde de la Escuela central, en su mayoría son niños de 9 y 10 años excepto una niña que tiene 8 años de edad.

Trabajar con ellos nos demandó mayor exigencia puesto que se distraían con facilidad generando cierta indisciplina pero esta actitud no minimizó la participación, colaboración y entusiasmo de l@s niñ@s, tanto ellos como ellas aportaban mucho a la actividad con sus comentarios y respuestas.

Es de resaltar la capacidad analítica con que asumía las actividades una niña que parecía ser rechazada por el grupo, pues frecuentemente hacían comentarios excluyentes hacia ella, pues debido a su aspecto físico (su cabello está poblado de canas) y el hecho de estar trabajando en una casa de familia, sus compañeros manifestaban inconformidad con su presencia.

El sexto grupo está conformado por niñ@s de todos los niveles de rendimiento académico, son estudiantes de 2° de la escuela Santa Lucía, de las dos jornadas (mañana y tarde)

El trabajo con estos menores fue mucho más exigente debido a la persistente indisciplina que presentaron en el transcurrir de las actividades. Fueron niños muy dispersos, que al presentarse la necesidad de realizar trabajos individuales se dificultaba el control del resto del grupo. No obstante, manifestaban agrado y motivación por las actividades y en medio de la indisciplina, aportaban sus conocimientos en el desarrollo de los encuentros. Les agradaba mucho las actividades lúdicas y por lo tanto fue necesario incrementarlas en cada actividad programada.

Algo importante para resaltar es la presentación personal de estos niñ@s, pues en su mayoría asisten a la escuela en condiciones de desaseo, emanando malos olores, aunque esto no imposibilitó el cumplimiento de las actividades.

Por otra parte, realizamos una caracterización sociodemográfica de l@s niñ@s participantes de este trabajo investigativo.

Para ello utilizamos la encuesta sociodemográfica, técnica cuantitativa utilizada en nuestro trabajo de investigación, con la que logramos detectar ciertas condiciones de la conformación de las familias de los niños encuestados.

De l@s 96 niñ@s participantes, 50 fueron encuestados; dichas encuestas se realizaron de forma personalizada, con cada familia, se abordaron en una reunión programada por la institución y a los que no asistieron, se les realizó visita domiciliaria.

Por medio de la encuesta, logramos abstraer información sobre l@s niñ@s y sus familias.

Con respecto al género:

Se encuestaron 25 niños y 25 niñas.

En cuanto a la edad:

Según la encuesta, los porcentajes con respecto a la edad fueron los siguientes:

El 12% 7 años

El 22% 8 años

El 26% 9 años

El 40% 10 años.

El 100% de los niños encuestados son escolarizados.

Con respecto a la composición familiar:

El 8% son monoparentales

El 8% reconstituidas

El 32% pertenecía a familias extensa

El 52% a familias nucleares.

Por otra parte, las viviendas de estas familias en un 22% son arrendadas y el 78% viven en casa propia y a su vez todas las viviendas poseen los servicios de agua, luz, alcantarillado y la mayoría tienen el servicio telefónico.

De acuerdo a los tipos de unión de los padres, los porcentajes son los siguientes:

Unión católica: 54%

Padres divorciados: 2%

Unión libre: 44%

La procedencia de estos niños es en un 100% urbana.

De esta forma se logró obtener la información sobre las familias de estos menores, para así tener un poco más de claridad acerca del contexto familiar en el que se encuentran nuestros participantes.

7.2.3 La convivencia y el conflicto: L@s ni@s relatan. Para hacer posible la realización de nuestro trabajo investigativo, consideramos necesario apoyarnos en técnicas de asociación, proyectiva, la encuesta sociodemográfica, encuentros lúdicos, un taller y la entrevista a profundidad.

1. ASOCIACIÓN LIBRE DE PALABRAS: Esta técnica nos permitió identificar el conocimiento interpersonal sobre la *convivencia* y el *conflicto*., Se les presentó 20 palabras que ellos (l@s niñ@s) debían asociar a estos dos términos.

3. TALLER DE DIBUJO: Exploramos las representaciones sociales que han construido los menores participantes de esta investigación, sobre su entorno familiar. Por medio de la técnica del dibujo plasmaron lo que les gusta y lo que les disgusta de su núcleo familiar, relacionando estos aspectos a situaciones que ayudan a construir convivencia o a generar conflictos.

3. ENCUENTRO LÚDICO: Indagamos sobre la construcción de Representación social de convivencia y conflicto a partir de su interactuar escolar. Es decir, de sus relaciones tanto con el cuerpo docente como de sus compañeros; este objetivo lo logramos por medio de la dinámica la “ESCALERA”.

4. TÉCNICA PROYECTIVA: Utilizamos láminas, donde los niños construían a partir de lo que observaban, una historia. Esto permitió que se pudiera vislumbrar las Representaciones Sociales sobre convivencia y conflicto partiendo de su entorno social.

5. ENCUESTA SOCIODEMOGRAFICA: Esta técnica, permite identificar las condiciones socioeconómicas de las familias de l@s niñ@s participantes.

6. ENTREVISTA A PROFUNDIDAD: Ésta, permite profundizar en las Representaciones sociales de los niños, brindándoles la oportunidad de expresarse sus elaboraciones conceptuales sin la posible presión que ejerza el grupo, cabe aclarar que esta técnica no se realiza con todos l@s niñ@s participantes, y que los escogidos se entrevistan de forma individual.

7.2.4 Categorización deductiva-descriptiva. Para hacer posible procesar la información, organizarla e incorporarla en un texto fluido, fue necesario elaborar categorías las cuales permiten una mejor construcción y comprensión de dicha información.

Estas categorías hacen referencia a los: conceptos, símbolos y orígenes de la convivencia y el conflicto, al igual que a las alternativas de resolución del conflicto.

CATEGORÍA CONCEPTOS DE CONVIVENCIA (CCV) Y CONFLICTO (CCF), en ésta recopilamos los significados y definiciones que l@s niñ@s le atribuyen a la convivencia y el conflicto, partiendo de diversas situaciones y experiencias vividas por los mismos participantes.

CATEGORÍA DE SÍMBOLOS DE CONVIVENCIA (SCV) Y CONFLICTO (SCF), aquí registramos las metáforas, comparaciones, similitudes, dibujos y analogías que l@s niñ@s utilizan para referirse a la convivencia y el conflicto. En ésta, se plasman los conceptos que emiten l@s niñ@s de una forma simbólica.

CATEGORÍA DE ORIGEN DE LA CONVIVENCIA (OCV) Y DEL CONFLICTO (OCF) Esta categoría hace alusión a los motivos, causas y responsables de los momentos donde se genera la convivencia al igual que los hechos conflictivos.

CATEGORÍA DE ALTERNATIVAS DE RESOLUCIÓN DEL CONFLICTO (ARCF) En este espacio se plasman las diversas opciones que l@s niñ@s expresan como posibles soluciones al conflicto.

A continuación, clasificamos la información obtenida, en las categorías ya mencionadas, lo cual nos permite comprender de una mejor manera las representaciones sociales que han elaborado l@s niñ@s sobre la convivencia y el conflicto.

7.2.4.1 Conceptos de convivencia (CCV) y conflicto (CCF). Para que l@s niñ@s pudieran expresar conceptualmente sus Representaciones sociales sobre la convivencia y el conflicto, se realizaron las técnicas nombradas anteriormente para extraer la información requerida.

- **CONCEPTOS DE CONVIVENCIA (CCV)**

Las representaciones sociales en los niños se comienzan a evidenciar en los acercamientos realizados con ellos y es en este primer encuentro, donde gracias a la técnica de asociación libre, se hacen públicos sus conceptos; así los niños relacionaron las palabras de acuerdo a las situaciones de convivencia, sin descartar que en las otras técnicas también se pudiese extraer información sobre dichas concepciones.

Estas son algunas de las opiniones expresadas por l@s niñ@s:

“Vacaciones es convivencia porque cuando uno sale a vacaciones puede repasar para después entrar a estudiar y también uno puede salir con la familia sin que hayan peleas, y salir a pasear con los compañeros y amigos”
M10A

“Convivencia por que es cuando uno sale de estudiar, va donde alguien de la familia en vacaciones y uno puede pasarla rico allá juego y comparto con los demás” H10A

“Convivencia porque uno lo pasa chévere, comparte, juega y trabaja y le ayudamos a los papas” M8A

De esta manera, observamos un patrón común: *las vacaciones*, como una representación de la convivencia en donde se pone en manifiesto *los paseos, los juegos y la amistad*, presentándose la oportunidad de vivenciar lo anterior con la familia y los amigos de una manera agradable, sin disgustos; además de considerarlo un espacio para colaborarle a los papás en las labores domésticas y el trabajo en el campo.

Encontramos un caso atípico, donde un niño ha elaborado un concepto más avanzado, ya que tiene en cuenta tanto lo positivo como lo negativo de la situación:

“Es convivencia porque se puede viajar y trabajar y conflicto porque salen de vacaciones a paseo y la guerrilla se los lleva”. H10A

Con este relato, podemos observar cómo la inseguridad del país influye de manera directa en la elaboración de las representaciones sociales de l@s niñ@s generando intranquilidad y cierto temor en ellos.

Con respecto a otros relatos, encontramos nuevas formas de representación social, ahora en el ámbito escolar, por ejemplo:

“Cuando a uno le dejan una tarea y pues uno quiere hacerla en reunión, con los demás amigos, entonces ahí hay una convivencia porque uno va recochando y va haciendo las tareas y hace las cosas bien sin necesidad de estar peleando”. M9A

“Grupo es convivencia porque en grupo uno puede compartir las cosas, no tiene que pelear uno con los amigos, porque después uno los va a necesitar para prestarle lápices o cualquier otra cosa”. M9A

“Grupo es convivencia, es unidad, nos reunimos todos y compartimos”. H8A

En el hogar, también se presentan situaciones cotidianas, como ver televisión, en donde se comparte con los demás miembros de la familia:

“Es convivencia porque uno ve televisión en familia con todos y vemos y compartimos”.

Con las anteriores opiniones de l@s niñ@s ,se puede identificar un Patrón común: *El Compartir*, representando de esta forma la convivencia .

De igual forma, existen otras representaciones conceptuales sobre la convivencia, que al momento de integrarlas encontramos otro patrón común, *Manifestaciones afectivas*, que son gestoras de momentos agradables;; éstas son las narraciones:

“Es convivencia porque los hermanos ayudan a hacer algo importante, o si uno no entiende algo, ellos nos pueden ayudar, ellos nos protegen”. M7A

“Convivencia porque un hermano es alguien que lo quiere a uno y lo estima, y con el uno puede compartir, jugar en la casa, hablar o charlar con él”. H10A

“Abuelo es convivencia porque él a veces nos cuida cuando nuestros papas se van de viaje”. M8A

“convivencia, porque uno comparte con el abuelo, lo quiere mucho y es parte de la familia”. M10A

“Cuando una persona lo abraza a uno es porque se siente feliz con uno, a veces la mamá esta cumpliendo años, o por el día de las madres; y también es quererse mucho con las personas y eso es convivencia”. M9A

De esta forma observamos, cómo la convivencia placentera, el amor por los miembros de la familia, la ayuda y la colaboración, son representadas como manifestaciones de afecto que permiten vivir instantes agradables con los seres significativos para su existencia.

En el siguiente caso, se puede observar cómo se construye un concepto más elaborado en el momento de clasificar el abrazo en la convivencia o en el conflicto.

“Abrazo es conflicto porque muchas veces significa tristeza, cuando los padres abrazan a los hijos porque se van a pagar servicio militar; y convivencia es porque tal vez uno esté cumpliendo años o salió bien en la evaluación, también porque es un niño bueno y muy educado, o por que lo quieren mucho”. M9A

Es de resaltar aquí, cómo la situación del país de nuevo es generadora de conceptos y representaciones que l@s niñ@s elaboran con respecto a la convivencia y el conflicto, considerando conflictivo el abrazo cuando se va a despedir a un ser querido, y convivencia, la manifestación de amor y la recompensa por algún logro alcanzado.

De igual forma notamos la influencia de los medios de comunicación en estas construcciones, pues es el caso de un pequeño que consideró el abrazo como un acto conflictivo; así lo manifiesta:

“Abrazo es conflicto porque uno puede tener un cuchillo y abraza a alguien y se lo entierra por detrás, lo vi en TV” H8A

En este niño, se puede observar una representación influenciada por una circunstancia determinada, cambiando por completo, la representación que comúnmente tienen los demás niñ@s acerca del abrazo, lo que resulta esto un caso atípico.

En las entrevistas, se logró adquirir conceptos más complejos acerca del concepto de convivencia; a continuación, uno de ellos:

“Yo digo que la convivencia es todo lo que hacen las personas, hablar con los demás, compartir, ser buenos con los demás, si por ejemplo un amigo no llevó nada para el descanso, pues yo darle del mío un poquito, para que no aguante hambre, o cuando hay niños con los que nadie juega, pues meterlos a jugar con uno, y que también pasen rico; convivencia es también comportarse bien en la casa, obedecerle a los papás”.

Estas nuevas elaboraciones están compuestas con frases más estructuradas, aunque en realidad han querido expresar siempre lo mismo, pero se hace manifiesta la idea que tienen los niños y niñas al relacionar la convivencia con acciones buenas y adecuadas para el hombre y su entorno familiar, escolar o social.

- *CONCEPTOS DE CONFLICTO (CCF)*

A continuación encontramos las narraciones de l@s niñ@s con relación al conflicto:

La totalidad de los niños encuentran una relación directa entre las pelea, las armas y el encierro con el conflicto, pues de alguna manera para ellos significa muerte, secuestro, maltrato, rabia y violencia; Así lo mencionaron:

“Pelea es conflicto, cuando uno se lo pasa pegándole a los hermanitos y se dicen groserías y así no viven en paz”. M9A

“Pelea es conflicto porque matan a las personas por las peleas entre la guerrilla y las FARC”.H7A

Así mismo, a nivel escolar se puede observar cuáles son las situaciones que representan conflicto:

“Algunas personas dicen apodos y eso es un irrespeto, porque se burlan de las personas, eso es un antivalor. M10A

“Burla es conflicto porque a uno no le gusta que lo burlen, a cada rato poniéndole apodos o maltratándolo y de pronto uno se pone a pelear”. H10A

“Recocha es conflicto porque la gente es muy ordinaria, se golpean y se gritan”. M7A

En el momento de referirse al dinero, hacen la misma apreciación:

“La plata genera conflicto y convivencia porque la gente se pelea por la plata y eso es conflicto, y convivencia porque uno puede comprar muchas cosas como la ropa la comida y todo”. H9A

Partiendo de todos estos relatos encontramos un patrón común: *Agresividad humana* donde todo acontecimiento que cause daño a los seres humanos, generados por el mismo hombre, sean hechos conflictivos, generadores, en su mayoría, de violencia.

Un caso particular es el siguiente:

Yo peleo con Dora, y con casi todos los del salón, porque ellos viven poniéndome apodos, y a mí no me gusta eso. Cuando hemos tenido estos problemas todos me dicen hueso limpio porque soy muy flaca y desde primero me tienen bronca. Un día en primero yo estaba en clase, entonces la profesora salió y una peladita iba a cerrar la puerta, entonces Dora fue y se la empujó y le machucó los dedos; yo estaba haciendo tareas pero ella me echó la culpa a mí. Mi mamá estaba viendo por las claraboyas y se dio cuenta de todo. Ese día fue mi mamá y la de ella a la dirección, así siempre solucionamos los problemas, donde el director. Yo ya hice un pacto con Dora, pero ella me busca, pues a ella no le gusta ser mi amiga. M9A

Resaltamos esta situación de conflicto que ha trascendido con el tiempo, es extraño que por un inconveniente en el grado primero, unas niñas continúen su enemistad; pues ya son niñas de cuarto grado y no han podido superar esta diferencia, los problemas han evolucionado y trascendido, pues se ha vuelto un problema también para sus madres.

Otro aspecto curioso es que esas niñas cada vez que tienen un inconveniente, se resuelve en la dirección, ya tienen que llegar hasta las últimas instancias para poderle dar una solución, así sea temporal.

Con respecto a las diferentes fuerzas armadas, se presenta una dualidad en el momento de representar el concepto de conflicto, ya que especifican en los instantes en los cuales la policía y el ejército son buenos y en los cuales no.

“Yo pienso que es conflicto, porque ellos tienen que defender al pueblo y a la gente y para defenderlos tienen que matar así sea gente mala”. M9A

“Policía es convivencia y conflicto, porque le ayudan al pueblo a no tener peleas, ni que maten a la gente y nos ayudan a vivir en paz y armonía; Pero es conflicto porque cuando se ponen a combatir con la guerrilla matan muchas personas y destruyen las casas”. H10A

“Los soldados son convivencia y conflicto: Conflicto porque ellos tienen que matar a gente que son igual a las demás personas, entonces ellos ahí tienen que utilizar armas y eso tampoco es bueno; Y convivencia porque conviven unos a otros, se unen para algunas cosas y así sacan adelante al pueblo”. M9A

“Los soldados generan conflicto porque asesinan la guerrilla, pero son buenos para el pueblo porque lo ayudan y lo protegen” H8A

Igualmente está claro en l@s niñ@s cuál es la función de los uniformados en el país, encontrando que tienen conciencia de la crisis, y poseen sentido de pertenencia y de conservación de la vida misma.

Con el dinero se hace la misma valoración:

“Es conflicto porque hay mucha gente envidiosa que sabe que una persona tiene plata y la mandan a matar”. M9A

Con los anteriores relatos, podemos observar que el patrón común encontrado a la hora de representar el concepto de conflicto es *Generar muertes* por especificar los espacios y situaciones en las que las actuaciones de las fuerzas armadas y el dinero tienen su repercusión negativa en la sociedad; sin embargo, es importante aclarar que l@s niñ@s hacen énfasis en el desempeño positivo de los mismos.

La televisión es un generador de diferentes situaciones y en este caso, l@s niñ@s la aprecian como un agente negativo, representando un concepto de conflicto sobre la misma. Así lo manifestaron:

“Es conflicto porque presentan violencia y cosas malas.” H10A

“Es conflicto porque presentan muchas cosas malas como los videos de porno, muñecos diabólicos, guerras y todo eso, y uno aprende muchos resabios y groserías” H10A

Partiendo de estos relatos podemos apreciar un patrón común: *televisión negativa*, donde l@s niñ@s construyen sus Representaciones Sociales a partir de los medios de comunicación, en especial la TV, captando e introyectando los aspectos negativos; aunque no podemos dejar de lado la opinión que tienen algunos al considerarla convivencia por ser un momento donde se reúne la familia para compartir.

Culturalmente se han definido unos roles específicos tanto para la mujer como para el hombre. L@s niñ@s representan una situación conflictiva cuando éstos roles se alteran y así lo manifiestan al opinar sobre un niño con una muñeca:

“Es conflicto porque un amigo lo puede ver jugando y le puede empezar a decir a él muchas cosas y al niño le puede dar rabia y ahí se pueden poner a pelear” M9A

“Es conflicto porque los hombres son hombres y una mujer es una mujer y los hombres tienen que jugar con cosas de hombres, como carros” H9A

Estas posiciones, nos permiten determinar un patrón común en la representación social del conflicto: *el cambio de roles* en los géneros, que genera en los menores, de alguna manera, episodios conflictivos.

En las entrevistas, l@s niñ@s muestran ciertas novedades sobre los conceptos que poseían sobre la convivencia y el conflicto, además logran manifestarlos de una manera un poco más fluida, y más organizada:

“El conflicto, es vivir en peleas con todo el mundo, ser grosero con los padres, o egoísta con los amigos, también es conflicto toda esa guerra que vive el país, de la guerrilla matando a la gente buena”.

“El conflicto primero que todo es muy malo, porque todo lo del conflicto son cosas malas, por ejemplo pelear con los demás, o poner bombas como hace la guerrilla, o ser grosero con los demás, todo eso”.

Es evidente la forma en que l@s niñ@s han profundizado los conceptos del conflicto en las entrevistas, pues inicialmente, al preguntársele por estos conceptos, quedaban muy cortos en palabras, limitándose a nombrar ciertos actos o comportamientos inadecuados, como en forma de sinónimos, ejemplo: pelear, violencia, etc para referirse al conflicto; o amar, compartir, al hablar de convivencia.

7.2.4.2 Símbolos de convivencia y conflicto. En esta categoría, se hace alusión a otras formas de expresión utilizadas por l@s niñ@s para referirse a la convivencia y el conflicto, como son las metáforas, símiles, analogías, comparaciones, dibujos, entre otros.

SCV:

Aquí vemos cómo l@s niñ@s poseen cierta capacidad abstracta para referirse a los conceptos de convivencia.

Así lo relatan: *“Abrazo es convivencia porque es como amor, también solidaridad”.* H10A

Figura 5. Dibujo de símbolo de convivencia: el abrazo



M7A

El niño simboliza el abrazo como un acto de amor, transformador de situaciones difíciles; que en medio de la desesperación sirve de renovación de alegría.

Otro símbolo que se utiliza por l@s niñ@s participantes de este trabajo es:

“BESO: convivencia porque es amor, amarse y darse piquitos.

“Beso es convivencia porque es una muestra de amor, de cariño que le tiene uno a la otra persona”. M10ARR.

“Beso es convivencia porque cuando la mamá le está dando un beso a uno es que lo quiere, y eso hace parte de la convivencia, amarse”. H9ABR

L@s niñ@s, manifiestan por medio de dibujos en el taller realizado, ciertos símbolos, queriendo expresar qué cosas representan la convivencia. De los dibujos se resaltan los siguientes símbolos:

Al dibujar la casa, l@s niñ@s explican su dibujo, manifestando que la casa es un sitio de encuentro familiar, donde se vive en paz y armonía: “Lo que más me gusta es la casa, porque ahí estamos todos en familia y compartimos con mis hermanitos y mis papás” H8A

“Convivencia porque es donde una familia viven y están todos reunidos”.
M9A

Figura 6. Dibujo de símbolo de convivencia: la casa

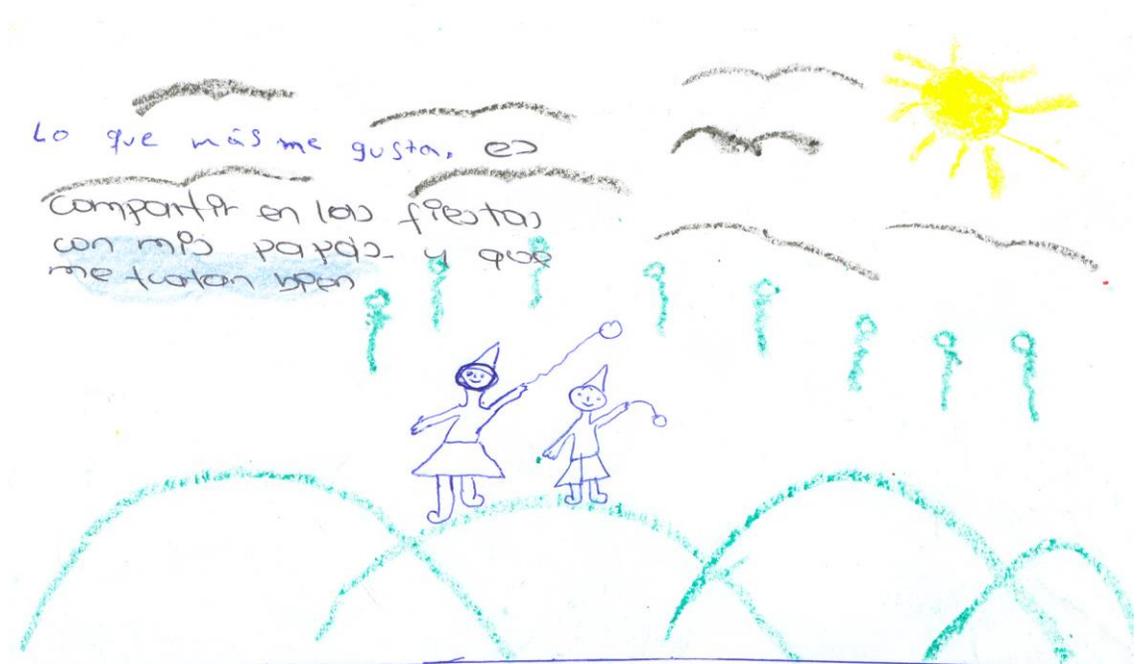


“Convivencia porque ahí es donde la familia puede compartir y puede vivir muy alegre”. M9A

L@s niñ@s también representan en sus dibujos las celebraciones como cumpleaños; y éstas son sus palabras:

“A mí me gusta cuando me hacen fiestas porque comparto con mis amigos y mis familiares y también porque me dan regalos y yo paso muy rico y eso es convivencia”. M7A

Figura 7. Dibujo de símbolo de convivencia: las fiestas



M7A

Personas abrazándose también son símbolos para l@s niñ@s como manifestaciones afectivas:

“A mí lo que más me hace feliz y lo que más me gusta es cuando me abrazan porque me quieren y porque me ha ido bien en la escuela” M8A

Se presenta un caso particular, pues una de las niñas expone que lo que más le gusta es ayudarle a su mamá a hacer los oficios de la casa, y se dibuja en con una escoba, barriendo. Esto ella lo asume como situaciones de convivencia donde genera bienestar familiar.

En general, los símbolos de convivencia en l@s niñ@s hacen referencia a situaciones en donde se expresa el afecto, el compartir y la diversión.

SCF:

Aquí, l@s niñ@s representan como símbolos, objetos y escenarios que en nuestra cultura tiene una connotación de violencia como en el siguiente ejemplo:

“Pistola es conflicto, es un arma de guerra”. M10A

“conflicto porque es peligroso, uno puede lastimar a otra persona y puede matarla” M10A

Figura 8. Dibujo de símbolo de conflicto: la pistola



“conflicto porque con eso matan a la gente y ha sido hecha para destruir” H10A

El encierro también es representado como un símbolo de conflicto:

“Encierro es conflicto, como lo que está pasando en Colombia, que la guerrilla secuestra a los señores” M9A

“Conflicto porque encierran a los niños, los maltratan, los secuestran. M9A

“Conflicto es encarcelar a la gente, quitarle la libertad. H10A.

Otro símbolo es: *“Conflicto es cuando están en guerra como están Oporapa (Municipio en el sur del departamento) y Maito (Inspección del municipio La mesa de Elías); que fueron atacados por la guerrilla hace algunos meses”. M9A*

En esta comparación, el niño representa el conflicto con la guerra, como algo simbólico de lo sucedido en sitios cercanos a Timaná.

De igual forma L@s niñ@s representan con una correa el conflicto que viven en sus hogares, ya que muchos de ellos son maltratados con este objeto.

“Correa es conflicto porque con la correa le pueden dar juete a los hijos para que con eso no se porten mal, M8A.

Figura 9. Dibujo de símbolo de conflicto: la correa



“yo digo que es conflicto porque nos pegan con la correa cuando no hacemos las tareas”. M9A

Por otra parte, en las entrevistas a profundidad, los niños también utilizan cierta simbología para referirse a los temas que manejamos en esta investigación.

Es el caso de un menor, que para referirse a las relaciones con sus compañeros, utiliza la siguiente expresión: “Es mejor comerse la carne y botar el hueso”

Esta frase es utilizada para manifestar que no la va bien con todos sus compañeros, y que comparte con los que le agradan, considerando que los de su desagrado son aquellos niños que pelean mucho, y quienes están en permanente conflicto, son ellos a los que simboliza con el hueso, personas que no son gratas como amigas, por eso las evade; en cambio, sus amigos y compañeros gratos los relaciona como la carne, que es en resumidas cuentas lo que el hombre adopta para su alimento y su supervivencia.

Es importante esta apreciación; al realizar esta metáfora, el niño vislumbra la importancia que le atribuye a las buenas amistades para su proceso de formación, y las considera constructivas en el mismo; de igual manera es consciente que lo que el hombre necesite, debe adoptarlo, y lo que se considere dañino para él, o para su adecuado desarrollo debe ser desechado.

Refiriéndose al mismo aspecto, este menor nos muestra otro símbolo, donde demuestra poseer un significado de convivencia más estructurado, donde acepta que en la sociedad existe todo tipo de personas, con las que el hombre se ve en la necesidad de convivir, sin eso significar que comparta todas sus acciones y comportamientos, pero sí respetar al otro como ser individual; así lo simboliza: *“Juntos pero no revueltos”*, queriendo expresar su inconformidad con algunas personas, sin necesidad de ser excluidas de su entorno.

Por último hace mención a otra simbolización; en el momento de hablar de la situación de conflicto por la que atraviesa el país, asoció a la guerrilla con el Diablo, y a la gente buena con Dios. Estas son sus palabras: *“La guerrilla es mala, ellos creen en el diablo y si ven a alguien contento ellos llegan y lo matan, al diablo le gusta mucho la guerra, y si hay paz, él se pone bravo, mientras que Dios se pone contento”*.

Vemos cómo las figuras religiosas determinan de alguna manera los conceptos que el niño elabora sobre el acontecer diario, y la influencia que tiene la iglesia en los mismos, pues siempre se ha mostrado la idea de que todo lo bueno es obra de Dios, en cambio lo negativo es guiado por el Diablo como ellos lo llaman.

De esta manera l@s niñ@s reflejan sus representaciones sociales de convivencia y conflicto sobre dos pilares esenciales: la convivencia asumida como amor, compartir, paz, y el conflicto como guerra, peleas, violencia y destrucción.

7.2.4.3 Origen de la convivencia y del conflicto. La información que a continuación se expone, corresponde a lo narrado por l@s niñ@s, con relación a los orígenes de la convivencia y el conflicto.

OCV:

A continuación se verán plasmadas las narrativas de l@s niñ@s, donde manifiestan sus representaciones sociales sobre el origen de la convivencia.

Es el caso de estos menores quienes expresan lo siguiente:

“Cuando a uno le va bien en la escuela y saca excelente, uno llega a la casa y los papas lo felicitan, lo besan y abrazan y eso es un momento de convivencia” M9A

Otro niño nos comparte:

“Un momento feliz es cuando me saca buenas notas, por eso mi mamá me abraza, me consiente, y me da premio como un paseo o ir a la finca o me compra algo” H10A

“Un momento agradable con la profesora es cuando ella me felicita porque saca buenas notas, o cuando me saca al tablero y hago las cosas bien” H10A

“Uno va haciendo tarea y puede pasar el año, cuando por ejemplo nos dejan una tarea, ya sea las biografías o cualquier otra tarea, nosotros debemos hacerla y al otro día uno va y el profesor nos puede calificar excelente porque llevamos bien la respuesta”. M9A

A partir de estos relatos encontramos un patrón común: *Buenas calificaciones*, que son consideradas como uno de los principales orígenes de los episodios de convivencia, donde no solo se manifiesta a nivel escolar, sino también familiar, cuando gracias a las buenas calificaciones, los padres tienen comportamientos de estimulación o elogio con l@s niñ@s.

De igual forma, otros orígenes representados por los niños con respecto a la convivencia se fundamentan en espacios donde se comparte con la familia, y el patrón común son *las celebraciones familiares*; los relatos son los siguientes:

“Me gusta cuando vienen mis familiares; me alegro, es rico porque vamos a paseo toda la familia, me siento feliz y contenta”. M9A

“En los cumpleaños, o cuando nos invitan a un matrimonio, pasamos felices porque vamos a paseo, compartimos todos en familia y nos divertimos mucho” M9A

“Hay veces en estas fechas especiales me consienten, hacemos la fiesta y me divierto mucho, o vamos a paseo”. H10A

Por otra parte vemos cómo en la mayoría de las experiencias que l@s niñ@s nos comparten, el juego y las diversiones como paseos, son el origen básico de la convivencia. Por lo tanto el patrón común hallado es denominado *espacios lúdicos*.

“Me gustan los domingos porque voy a la finca hacemos varias cosas, me siento libre, como si estuviera en paz, disfruto mucho”. H8A

“Cuando llega el momento más agradable es cuando jugamos y compartimos en la hora de recreo” M9A

“Empezamos a jugar en el recreo a los escondites, a la lleva, los hombres a coger a las mujeres, y a otras cosas así pasamos muy rico, nos divertimos todos mientras corremos, dialogamos; estos momentos agradables se terminan porque tocan el timbre o porque de pronto hay una pelea, o porque se “colinean” (enfadan) jugando o porque un niño se cae”. H10A

“Cuando en la escuela programan paseos y nos llevan a piscina, Vamos al parque recreacional y allá todos pasamos rico, jugamos y compartimos, todos recochamos y cuando ya es la hora todos nos vamos para la casa. M9A

Figura 10. Dibujo de origen de convivencia



Es así como la convivencia, es manifestada por l@s niñ@s como los momentos gratos que se generan en la hora de descanso, o en las actividades programadas por la institución; también en espacios donde se disfruta con familiares y amigos

Encontramos un caso atípico, donde un origen de la convivencia es el dinero, este es el relato:

“Cuando mis papas están contentos porque les han pagado, salimos a pasear a la finca y pasamos rico, a veces nos quedamos en la casa, pero otras veces no, yo me siento muy contento porque pasamos sabroso”. H8A

Otro caso atípico es el de esta niña, quien nos comenta:

Lo que más me gusta de mi familia es ayudarle a mi mamá, a arreglar la cama y hacerle las cosas cuando ella me dice que vaya a traerle tal cosa o a comprar algo. También cuando hago tareas y juego con mis hermanos y lo que más me gusta es ir a ayudarle a mi papá en la finca a ordeñar las vacas, a cortar plátanos y yucas y a bañarme en la quebrada, eso me hace sentir feliz.

Nos genera gran curiosidad este caso, pues usualmente l@s niñ@s a esta edad centran sus actividades placenteras en el juego y la diversión, por medio del interaccionar con sus amigos, compañeros y/o hermanos, en cambio no es muy cotidiano, que dicha satisfacción sea obtenida mediante ciertos esfuerzos físicos en la colaboración a sus padres con los oficios domésticos y de campo.

OCF:

Consideramos importante resaltar que en el momento de referirnos al conflicto, fluían fácilmente las palabras, l@s niñ@s mostraban mayor facilidad al expresarse en cuanto a situaciones poco agradables que viven sus familias.

Con respecto al origen, encontramos que la mayoría de las niñas consideran como una causa del conflicto, *la desobediencia*, siendo ésta el patrón común, cuando sus padres les asignan labores domésticas como ayudar con el arreglo de la casa, la cocina, o hacer mandados, labores culturalmente propias de una mujer. Estos son los testimonios:

“Los problemas con mi papá son porque yo no le hago caso a mi madrastra, cuando me pone oficios, ella le dice a mi papá y se pone a pelear y me echan la culpa a mí, me regañan mucho y me pegan; yo le hablo a mi papá y le pido

disculpas y le digo que me perdone y ya, luego tengo que hacer el oficio.”
M9A

“Me pegan porque me ponen a hacer oficio o lavar la loza, barrer, trapear, y yo no hago caso y por eso me regañan” M8A

Así mismo, otra menor manifiesta:

“Mi mamá me pega porque me dice que arregle la pieza y a mí me da pereza y no lo hago. Mi mamá se pone a regañarme y a pegarme y a pegarme, y cuando llega mi papito le cuento todo. Me toca arreglarla todos los días y mi papi le dice a mi mami que no me vuelva a pegar”. M7A

La negativa actitud en el momento de cumplir con sus deberes como estudiantes es otro generador de conflicto; *el fracaso escolar* es el patrón común encontrado como antítesis de los logros académicos que son considerados como origen de la convivencia; el no responder a las responsabilidades académicas, se refleja en las calificaciones, motivo por el cual son castigados en sus hogares. A continuación sus comentarios:

“Cuando me ponen malas notas porque no hago las tareas me pegan, me regañan y me dicen que la haga bien para llevarla al otro día. Si no hago la tarea me pegan con una correa, o cuando me porto mal. Yo no hago las tareas porque me da pereza, y todos los días me pegan; pienso arreglar mis problemas haciendo las tareas todos los días y llevándolas cuando me toca”.
H10A

“Cuando no hago las correcciones de las tareas, la Profe’ me corrige y me dice que lo haga bien y yo no le hago caso, entonces ella me pone letreros, me regaña y no me deja salir al recreo; después me contento con ella haciendo caso” H10A

Es de esta manera es como l@s niñ@s reflejan las situaciones de conflicto que viven en sus hogares, situaciones que van de la mano con el maltrato físico, pues la mayoría de los niños participantes de este trabajo investigativo manifestaron ser maltratados por sus padres.

Otro grupo de niñ@s relaciona el fundamento del conflicto con situaciones donde sus padres han ingerido licor, y llegan a sus casas a tratar de una forma agresiva a su esposa e hijos; es así como encontramos que *el consumo de alcohol* es un patrón común en la génesis de los conflictos. Como ejemplo, presentamos los casos de estos niñ@s, que comentan una situación vivenciada en sus hogares:

“En mi casa pelean cuando mi papá llega borracho. Él llega a la casa y si mi mamá está hablando por teléfono, él le cuelga el teléfono o le arranca el

cable, entonces mi mamá se pone brava y siguen peleando. No se cómo se contentan. Lo que si me gustaría es que mi papá ya no tome tanto". M9A
Otro de los participantes revela lo siguiente:

"Mis papás pelean porque él llega borracho y a mi mamá no le gusta. El toma cada ocho días y cuando llega empieza a pelear; mi papá le pega a mi mamá con la mano, ellos se encierran para pelear y se contentan a los dos días; yo no sé cómo se perdonan". H8A

Otra situación generadora de conflicto, es la infidelidad en la relación de pareja, llegando al punto de destruir el hogar; este acontecimiento es percibido principalmente por los niños más que por las niñas; así lo expresan:

Mi papá se consiguió otra mujer y mi mamá se dio cuenta. Mi papá se lo pasa muy bravo con mi mamá y con nosotros porque él es de mal genio y a veces le pega a mi mamá cuando ella le dice lo de la otra mujer. Ayer la rayó con un destornillador; estaba bravo y se llevó todas las cosas, el ventilador, las cobijas y se fue para donde mi tía. No me gusta que pase eso. Me gustaría que mi papá vuelva a la casa a vivir con nosotros, y que deje a la otra mujer. Ellos pelean cuando yo no estoy, otras veces que han peleado mi papá vuelve a los tres o cuatro días, se contentan no se cómo, pero después vuelven a pelear. H9A

Es de resaltar que a pesar de la presencia de este tipo de conflictos tan complejos en los hogares, l@s niñ@s no tienen claro la resolución del mismo; puede ser por desconocimiento, ya que los padres no explican a sus hijos la manera en que han resuelto sus diferencias; en cambio, tienen un ideal de resolución, donde son sus sentimientos los que impulsan el deseo de cuál debería ser dicho desenlace, y es esa la esperanza que aún guardan como posible fin a sus conflictos.

Otra situación de conflicto que se vive en el hogar de este niño es narrada de la siguiente manera:

Mi mamá sigue peleando con mi papá porque él no viene a vernos, y porque él tiene esa otra novia, y también mi mamá le pelea porque casi no nos manda plata para las cosas que necesitamos. Ella sufre mucho y se pasa llorando porque él se quiere separar de ella y porque mi abuela le dice que mi papá allá está saliendo con otra mujer, y por eso mi mamá se pone enferma, le dan unos ataques, pero mi papá le dice que es mentira, y así siguen siempre es lo mismo. Mi mamá tiene

que estarlo llamando cada rato para que nos mande plata, por ejemplo para la matrícula mi mamá no tenía plata y le tocó prestar mientras que mi papi le mandaba. Ella también me dice que llame a mi papá y le diga que vuelva a la casa, pero como él está estudiando en Ibagué, no se puede venir, y como él le está pidiendo que se separen pero ella no quiere porque lo quiere mucho, ella me dice que quiere que él vuelva. Yo quiero que él vuelva a la casa, pero que no siga peleando con mi mamá porque a mi no me gusta que ella sufra. H9A

En estos casos donde se presentan conflictos familiares, vemos cómo los niños se ven afectados por las relaciones de los padres, y cómo elaboran sus propias explicaciones a lo que pasa en sus casas, ya comprenden que todos actos tienen un fin y unas consecuencias, y se dan cuenta que ellos están en medio de casi todos los conflictos que se presentan en sus casas. Así se encuentra que un patrón común para representar el conflicto es *la infidelidad*.

Con respecto al conflicto escolar, l@s niñ@s se remiten a los disgustos que se han presentado con sus compañeros y profesores. Con los profesores, surge el conflicto debido al incumplimiento de sus tareas y su desobediencia; y con sus compañeros, generalmente cuando se presentan discusiones en medio del juego, así una niña nos comenta un caso atípico, donde el juego inicia como un espacio de convivencia y termina como un episodio conflictivo, este es el relato:

“Cuando jugamos al escondite y hacen trampa y eso no me gusta porque es muy feo, entonces nos ponemos a pelear y nos decimos que sí, que usted hizo trampa, y el otro que no, y salimos agarrados, le cuentan a la profesora y ella nos regaña, y después nos pone trabajos en grupo y nosotros los hacemos y así nos contentamos y nos pedimos disculpas”. M10A

Notamos que en medio del juego, siempre surgen conflictos, pues l@s niñ@s fácilmente entran en discordia pero también tienen la habilidad de desvanecer sus diferencias rápidamente; Así logran desplazar las situaciones conflictivas y en el mismo juego se renuevan los lazos de amistad con su grupo de pares.

En los relatos que l@s niñ@s construyeron a partir de las imágenes presentadas, se pueden extraer Orígenes, especialmente de conflictos. Citado aquí uno de ellos:

Un campesino está peleando con otro campesino porque él estaba consiguiendo algo para sobrevivir y le quitó las matas

del otro. El le está diciendo que por qué le estaba quitando los frutos y el otro le dijo que quería sobrevivir para no morir. Él piensa que le va a echar la policía o lo va a matar. Ellos no deben hacer eso, deben compartir; el señor solamente le preguntó por qué había hecho eso. Hablaron y se arreglaron las cosas.

Es de esta manera como se manifiestan l@s niñ@s de acuerdo a las experiencias de conflicto vivenciadas en sus hogares, y donde expresan las causas que según ellos son las que generan dichos episodios y de cómo podrían ser solucionados que es lo que veremos en la siguiente categoría.

7.2.4.4 Alternativas de resolución del conflicto (ARCF). En esta categoría, se plasman aquellos relatos de l@s niñ@s que reflejan la manera en que ellos resuelven sus conflictos, al igual que sus familias. Y encontramos un patrón común: *El buen comportamiento*; algunos de los relatos son los siguientes:

“Haciendo caso a mis papás y hablando es que se soluciona todo” M9A

“Cuando me pegan porque no arreglo la cocina, pues me toca hacer el oficio, y después hablamos y nos disculpamos” M9A

“Yo le digo a mi mamá que ya hice la tarea y ella me dice que muy bien y ya nos contentamos” H8A

El diálogo y perdón es otro patrón común detectado principalmente en las niñas; así lo relatan:

“Después del problema yo le hablo a mi papá y le pido disculpas, y le digo que me perdone, y ya, después tengo que hacer el oficio” M9A

“Un poco hablando, y siempre me toca hacer los oficios que me manden y esperamos a que se les pase la rabia a mis papás porque no le queríamos hacer caso” M8A

Una niña nos comenta:

“Reconozco el error que cometí y aprendo a ser cada día mejor, después del regaño siento que tengo que mejorar” M9A

Con los anteriores relatos, se detectan formas generales de resolver los conflictos. Aceptar los errores, al igual que asumir actitudes como el diálogo, pedir disculpas, y en general cumplir con las obligaciones bien sean del hogar o académicas, son comportamientos necesarios para resolver los

conflictos. Pero encontramos también ciertos relatos que no hicieron parte de esta mayoría, dichas narraciones están a continuación:

“No hablamos, esperamos a que todo el mundo se calme, esperamos a que se nos olvide y luego seguimos normal” M10A

“Como me regañan yo me pongo a llorar, entonces mi abuela me dice que no llore y me abraza y nos contentamos” M9A

Otro patrón común encontrado en las representaciones de las alternativas de resolución del conflicto es la *capacidad económica*, así lo expresaron:

“Mi papá lleva el mercado y mi mamá se pone contenta con él” H9A

“A mi papá le llega la cosecha y ahí sí tiene plata, entonces ya no pelea tanto con mi mamá” M9A

“Cuando hay plata es cuando se arregla todo, porque pagan todos los recibos y el mercado, y mis papás no pelea tanto” M9A

En conclusión, es así como se empiezan a conocer las Representaciones sociales que han elaborado l@s niñ@s de Timaná participantes de este trabajo de investigación, y se conoce de esta manera la forma en que asumen la convivencia, siendo ésta un momento donde se comparte con los seres queridos, ya sean familiares o amigos; generalmente esta convivencia está basada en el juego y en experiencias agradables. El conflicto en cambio fue asumido como comportamientos inadecuados, que realizan las personas, y que atentan contra la integridad del resto de la sociedad y contra ellos mismos, dichos comportamientos están basados en las discusiones, que trascienden negativamente y culminan en actos desagradables fortaleciendo la violencia.

7.3 INTERPRETACIÓN: ESCLARECIMIENTO DE LOS TIPOS, CONTENIDOS Y GENESIS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

En el Momento Descriptivo, se organizó la información recogida en el trabajo de campo, la cual se basaba en las narraciones que l@s niñ@s elaboraron a través de las técnicas aplicadas. Luego se prosiguió a determinar patrones comunes en las Representaciones Sociales que l@s niñ@s tenían acerca de concepciones de convivencia y conflicto, orígenes de la convivencia y el conflicto y alternativas de resolución del conflicto. Esto es, identificar representaciones que tienden a parecerse, y definir qué las hace similares.

A partir de estos patrones comunes, obtenidos de las narraciones, se elaboraron una serie de tendencias, las cuales condensan las

Representaciones Sociales elaboradas por l@s niñ@s sobre la convivencia y el conflicto, de una manera más sintetizada.

A continuación, aparece dicha información expuesta en cuadros ilustrativos, donde se pretende brindar mayor facilidad de entendimiento con respecto a la organización de la información del tema de investigación.

Los cuadros se encuentran distribuidos por categorías y cada categoría contiene tres columnas: Una, en donde se encuentran los patrones comunes ya identificados en la etapa descriptiva, otra en donde se encuentran las tendencias percibidas de acuerdo a los testimonios de los actores y a los patrones comunes localizados, y la tercera columna que contendrá la síntesis de las mencionadas tendencias.

Cuadro 1. Conceptos de convivencia

PATRONES COMUNES	TENDENCIAS	SINTESIS DE TENDENCIAS
<p>CCV</p> <p>Vacaciones</p>	<p>Se observa una tendencia en l@s niñ@s a representar la convivencia en las vacaciones por ser un espacio en donde se comparten experiencias placenteras.</p>	<p>Existe una tendencia en ambos géneros a representar la convivencia como la interacción con los seres significativos que se encuentran a su alrededor, incluyendo a las fuerzas militares, y con los cuales se vivencian momentos placenteros y manifestaciones de afecto en espacios lúdicos, designándoles a los mismos la responsabilidad de preservar la tranquilidad social.</p>
<p>El compartir</p>	<p>L@s niñ@s representan la convivencia en el dar y recibir compartiendo espacios agradables ya sea en el ámbito escolar o familiar.</p>	
<p>Manifestaciones afectivas</p>	<p>Existe una tendencia tanto en niños como en niñas a representar la convivencia como la interacción lograda con las personas significativas que se encuentran a su alrededor y con las cuales se vivencian armonías compartidas basadas en las manifestaciones afectivas.</p>	

Cuadro 2. Conceptos de conflicto

PATRONES COMUNES	TENDENCIAS	SINTESIS DE TENDENCIAS
<p>CCF Agresividad humana</p>	<p>Hay una tendencia dominante tanto en niñas como en niños, a representar el conflicto en los contextos donde los humanos se hacen daño tanto físico como emocional.</p>	<p>L@s niñ@s representan que aquellos actos agresivos que los humanos tienen entre sí, posiblemente infundidos por las enseñanzas negativas de los medios de comunicación, las actuaciones que deben hacer las fuerzas militares para defenderse en los momentos de combate y aquellas situaciones en donde existe un cambio de rol en los géneros transmitidos culturalmente, sea una representación del conflicto.</p>
<p>Generar muertes</p>	<p>Se observar una tendencia en l@s niñ@s a representar el conflicto en los espacios en donde la muerte de quien se considera el enemigo cobra un papel importante en el momento de preservar la tranquilidad social.</p>	
<p>Televisión Negativa</p>	<p>Existe una tendencia a asociar el conflicto con los medios de comunicación, señalándolos de ser responsables de enseñanzas conflictivas.</p>	
<p>Cambio de roles</p>	<p>Se presenta una tendencia tanto en niños como en niñas a representar el cambio de roles en los géneros, transmitidos culturalmente como una situación prohibida que puede generar conflicto.</p>	

Cuadro 3. Orígenes de convivencia

PATRONES COMUNES	TENDENCIAS	SINTESIS DE TENDENCIAS
<p>OCV</p> <p>Espacios lúdicos</p>	<p>Existe una tendencia en l@s niñ@s a representar en los espacios lúdicos como la fuente de la convivencia ya que a partir de ellos se puede compartir con los seres queridos.</p>	<p>Existe una tendencia en l@s niñ@s, a tener una representación social de atribuirle a los logros académicos, a las celebraciones familiares, fechas especiales y a los espacios lúdicos, el origen de la convivencia.</p>
<p>Celebraciones familiares</p>	<p>Se presenta una tendencia dominante en ambos géneros a representar el origen de la convivencia en las fechas especiales para el núcleo familiar.</p>	
<p>Logros académicos</p>	<p>Se percibe una tendencia débil en l@s niñ@s a atribuirle el origen de la convivencia a los logros académicos que se obtienen.</p>	

Cuadro 4. Orígenes del conflicto

PATRONES COMUNES	TENDENCIAS	SINTESIS DE TENDENCIAS
<p>OCF</p> <p>Desobediencia</p>	<p>Las niñas representan el origen del del conflicto en la desobediencia, principalmente cuando se trata de ejecutar actos que tienen que ver con las labores domésticas.</p>	<p>Se encuentra una tendencia en los niños a representar la génesis del conflicto a nivel escolar, con el incumplimiento de las labores académicas, a nivel familiar, los niños lo representan con la infidelidad mientras que las niñas con el incumplimiento de las labores domésticas. Ambos géneros coinciden en señalar al alcohol como generador de eventos conflictivos.</p>
<p>Fracaso escolar</p>	<p>Los niños representan una tendencia a considerar que el conflicto se origina debido a los fracasos escolares y al no cumplimiento de las labores académicas.</p>	
<p>Consumo de alcohol</p>	<p>Se presenta la tendencia en l@s niñ@s a creer que el consumo de alcohol es el generador de eventos conflictivos.</p>	
<p>Infidelidad</p>	<p>Se observa una tendencia en los niños a representar que la presencia de un tercero en la relación de pareja, es una razón que genera conflicto.</p>	

Cuadro 5. Alternativas de resolución del conflicto

PATRONES COMUNES	TENDENCIAS	SINTESIS DE TENDENCIAS
<p>ARCF</p> <p>Diálogo y perdón</p>	<p>Las niñas representan el diálogo como una opción positiva en la resolución del conflicto, donde disculparse es la mejor vía.</p>	<p>Existe una tendencia a representar después de un conflicto, que la solución más viable es el diálogo, aceptando los errores y adoptando un cambio de actitud que vaya en pro del mejoramiento de la convivencia, tanto en el contexto familiar y social, como en el escolar, contemplando la posibilidad de que en algunos casos el dinero puede ser la solución a los conflictos.</p>
<p>Buen comportamiento</p>	<p>Se presenta una tendencia dominante a adoptar un cambio de actitud acompañado de obediencia y el cumplimiento de las obligaciones, aceptando los errores y fortaleciendo la unidad familiar como alternativa para resolver el conflicto.</p>	
<p>Capacidad económica</p>	<p>Hay una tendencia en L@s niñ@s a representar en el dinero, la solución a los conflictos.</p>	

RELACIONES ENTRE TENDENCIAS POR CATEGORÍAS

A continuación, se podrá observar una recopilación de la síntesis de las tendencias de acuerdo a las categorías que comparten similares perspectivas como lo es el caso de los conceptos, los símbolos y el origen de la convivencia; así mismo, comparten igual relación los conceptos, símbolos, orígenes y alternativas de resolución del conflicto.

Cuadro 6. CCV-SCV-OCV

Para l@s niñ@s, la Representación social de la convivencia son todos aquellos actos que tienen relación con el interactuar y se originan en los espacios y situaciones que se salen de la cotidianidad (fiestas, paseos, fechas especiales) y que tienen un significado emocional para el infante al encontrarse vinculadas las personas importantes para su desarrollo, (familia, amigos, etc.). El dinero se ve como una fuente de momentos gratos, ya que gracias a él, se facilita la realización de las celebraciones, fiestas y paseos nombrados anteriormente. El adquirir logros académicos también les permite tener gratos momentos de convivencia en el ámbito escolar y familiar; en estas situaciones, posiblemente se olvidan las diferencias y se pronuncian mejor las manifestaciones de amor, sin olvidar que es la casa el principal símbolo de la convivencia.

Cuadro 7. CCF-SCF-OCF-ARCF

Para l@s niñ@s existe la tendencia de representar el conflicto en aquellos actos agresivos que los humanos tienen entre sí, actos que son posiblemente infundidos por las enseñanzas negativas de los medios de comunicación y por las costumbres, normas y prejuicios impuestos culturalmente, como el hecho de que se intercambien los roles en los géneros, además, el conflicto se evidencia en la deslealtad, incluyendo la presencia de un tercero en la relación de pareja y en el consumo de alcohol, ya que puede ser un agente disociador en el hogar que puede desestabilizar la economía de la familia. El incumplimiento de los logros académicos y de las labores domésticas, se representa como una fuente generadora del conflicto, ya que en el hogar se le juzga por ello y posiblemente se le castiga, siendo la correa el instrumento más utilizado por parte de los padres para reprender y corregir, pero existiendo también otros métodos de castigo como el encierro... privación de la libertad. Sin embargo, l@s niñ@s encuentran en el diálogo y en el reconocimiento de los errores, la vía más racional para solucionar los inconvenientes y percances, sin dejar a un lado que existe la posibilidad de que con dinero, se pueden solucionar los problemas.

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

En este momento se revisaron teorías existentes, de Psicología cognitiva, humanista como las de Piaget, Kohlberg y Delval; con base en ello se elaboró un constructo teórico que justificó y argumentó las hipótesis y/o los significados que poseen las representaciones sociales de l@s niñ@s.

De igual forma, aquellas teorías como la del aprendizaje social, fueron tenidas en cuenta tomando una actitud crítica por parte nuestra para justificar la no pertinencia de las mismas.

Dichas hipótesis se inscriben en una teoría psicológica cognitiva socio-constructivista que nos permite, además, explicar las diferencias de matices halladas en las respuestas de l@s niñ@s, tomando distancia crítica de posturas deterministas o mecánicas.

Este constructo que a continuación presentamos, está compuesto por cuatro hipótesis, la primera de ellas hace referencia a los conceptos adoptados por los niños sobre la convivencia y el conflicto, en la segunda, se presentan los símbolos de la CV y el CF, en la tercera se exponen los orígenes y evolución de los mismos, y en la cuarta, se encuentran las alternativas de resolución de los conflictos.

Se culmina este momento dando respuesta a los interrogantes planteados en términos de un discurso comprensivo.

¿CÓMO INTERPRETAR EL CONTENIDO DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE CONVIVENCIA Y CONFLICTO?

Las representaciones sociales sobre convivencia y conflicto de l@s niñ@s del Municipio de Timaná 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.

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 l@s niñ@s 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 l@s niñ@s de los elementos propios de la cultura tradicional.

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: *“Convivencia por que es cuando uno sale de estudiar, va donde alguien de la familia en vacaciones y uno puede pasarla rico allá juego y comparto con los demás” H10A.*

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”*

Así, l@s niñ@s del estudio construyen la representación social de la convivencia como eventos extraordinarios a la vida cotidiana: *“En los cumpleaños, o cuando nos invitan a un matrimonio, pasamos felices porque vamos a paseo, compartimos todos en familia y nos divertimos mucho” M9A*

La representación social del conflicto es violencia: *El conflicto, es vivir en peleas con todo el mundo, ser grosero con los padres, o egoísta con los amigos, también es conflicto toda esa guerra que vive el país, de la guerrilla matando a la gente buena”.*

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.: *“Pelea es conflicto, cuando uno se lo pasa pegándole a los hermanitos y se dicen groserías y así no viven en paz”. M9A “Burla es conflicto porque a uno no le gusta que lo burlen, a cada rato poniéndole apodosos o maltratándolo y de pronto uno se pone a pelear”. H10A*

La agresión entonces genera un dolor físico o emocional que es interpretado por los niños como conflicto, así ese dolor sea externo a él sin encontrarse directamente afectado; estableciéndose una noción de conflicto asociada por una parte al sufrimiento y por otra a la violencia y la agresión.

LA CONVIVENCIA Y EL CONFLICTO son dos realidades en clara oposición que generan sentimientos, conceptos y sensaciones opuestas.

La convivencia hace alusión a los espacios y momentos placenteros compartidos con los seres significativos para la existencia de los infantes, mientras que el conflicto es sinónimo de agresión, violencia, maltrato, es decir, muerte.

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.

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; los niños de hoy, los niños entrevistados en el estudio tienen una clara alusión y referencia a él; han vivido las tomas guerrilleras, 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: *“Conflicto es cuando están en guerra como están en Oporapa (Municipio en el sur del departamento) y Maito (Inspección del municipio La mesa de Elías); que fueron atacados por la guerrilla hace algunos meses.” M9A. “Encierro es conflicto, como lo que está pasando en Colombia, que la guerrilla secuestra a los señores” M9A*

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.

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”²⁵.

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.

Así la interacción social en la que crecen l@s niñ@s está marcada por la exclusión. Es 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.

Otra tendencia encontrada en las representaciones sociales de l@s niñ@s 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: *“Los soldados son convivencia y conflicto: Conflicto porque ellos tienen que matar a gente que son igual a las demás personas, entonces ellos ahí tiene que utilizar armas y eso tampoco es bueno; Y convivencia porque conviven unos a otros, se unen para algunas cosas y así sacan adelante al pueblo”.* M9A

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

²⁵ GUTIERREZ GUTIERREZ, Isabel C., OVIEDO CORDOBA, Myrian., y DUSSAN CALDERON, Miller. Pedagogía Del Conflicto y la Participación Ciudadana. Sistematización de una Experiencia. Universidad Surcolombiana-Gobernación del Huila, OTI impresos, 2003. p. 136

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.

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.

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.

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.”²⁶ 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 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 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

²⁶ URIBE RESTREPO, Miguel y PARRA RODRÍGUEZ, Jaime. Pensamiento y Comprensión. Especialización en Prevención del Maltrato Infantil. Universidad Javeriana, Bogotá, 2.000. Pág., 17.

interacción los aspectos que dan origen a transformaciones en las representaciones sociales sobre Convivencia y Conflicto de los l@s niñ@s del Huila 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.

CONSTRUCCIÓN Y SIGNIFICADO DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS SÍMBOLOS DE CONVIVENCIA Y CONFLICTO

En l@s niñ@s, las representaciones simbólicas de convivencia y conflicto comienzan a formarse a partir de lo ofrecido por la cultura a la cual pertenecen, iniciando este aprendizaje con los socializadores primarios.

En la socialización primaria, el individuo es introducido al mundo de las relaciones interpersonales, de los roles, valores y reglas, a través de su primer espacio vivencial: la familia, el hogar. En este espacio, sus primeros y más importantes agentes de socialización están constituidos por los padres, hermanos y demás personas que vivan con él²⁷.

Posteriormente, lo cultivado en el niño se acentúa con los socializadores secundarios que son de gran importancia para que el individuo fortalezca o devalúe lo aprendido de los socializadores primarios, como lo expresan de nuevo Berger y Luckman:

“La importancia de la socialización secundaria consiste en que posibilita una consolidación, revisión, transformación o supresión de los valores, normas y tipos de relaciones interpersonales gestados en la socialización primaria... Se reconoce que la familia induce y sienta unas bases valorativas y relacionales que el individuo podrá construir o desconstruir en diferentes sentidos durante la socialización secundaria”²⁸.

Pero el niño no se queda únicamente con lo obsequiado por sus socializadores primarios y secundarios, el niño toma toda la información aprendida y la reorganiza de acuerdo a su propia racionalización.

De esta forma, y a pesar de tener unas bases en cuanto a costumbres, normas, valores y roles, (construcción de símbolos en nuestro caso), que se afianzan en la escuela y en su núcleo social, pasan a un siguiente nivel de racionalización de dichos símbolos.

²⁷ BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. En: BOLIVAR, C. y Otros. Socialización y desarrollo humano. Neiva: CINDE Y USCO, 1995. p. 33 -34

²⁸ Ibid.

L@s niñ@s de acuerdo a la asimilación y reorganización de la información venida del mundo exterior y de sus experiencias, han representado como símbolos de convivencia la casa, el abrazo y el beso y como símbolos del conflicto, referenciaron la correa, la pistola, la guerra y el encierro.

Así lo expresa Delval:

En la construcción de la representación del mundo social es importante tener clara la diferencia entre la información y la organización de esa información... La representación del mundo social no se obtiene ya hecha sino que cada individuo tiene que elaborarla en un trabajo en muchos aspectos solitario, aunque necesitado de los demás²⁹.

Los símbolos significan una representación creada a partir de un ser, objeto u hecho, que se introyecta de tal manera que se obtiene un concepto propio en cualquier circunstancia que se observe; por ejemplo, las palomas blancas son tomadas como un símbolo de paz a nivel mundial.

Es así como l@s niñ@s de Timaná van adecuando y construyendo sus propios símbolos de convivencia y conflicto. De esta manera se ha creado una representación social de la correa como conflicto, posiblemente porque durante mucho tiempo, la correa además de ser un accesorio utilizado como prenda de vestir, principalmente del hombre; ha cumplido un papel importante a la hora de reprender alguna conducta irregular en el niño o en el adolescente, convirtiéndose en el instrumento más usado para castigar.

Cuando el niño comete un error y los padres amenazan con castigarlo, representan este castigo con la utilización de la correa, quizá porque la calidad de los materiales con los que se elabora la correa (cuero, sintéticos, hebillas), al golpear la piel, dejan marcas, estas marcas son una señal que el niño debe recordar para no cometer las conductas que llevaron a sus padres a utilizar este instrumento para castigarlo. Además, la correa es una prenda principalmente masculina, y por ello ha logrado tener una connotación cultural de autoridad y poder al igual que el rol que ejerce el hombre en el hogar. En nuestro contexto, debido a la tradición patriarcal y autoritaria que se manifiesta en las conductas estrictas e intransigentes que se manejan en algunos hogares, sumado al hecho de permitir que los hijos se eduquen con sus abuelos, ha permitido que las costumbres acerca de la educación y el castigo de un niño sean llevadas por la vía del denominado “juete”.

L@s niñ@s de nuestra investigación, han internalizado y construido la representación simbólica de que correa significa autoridad y que necesitan

²⁹ DELVAL, Juan. La representación infantil del mundo social. En: Turiel y Otros. El mundo social en la mente infantil. Madrid: Alianza, 1.989. p 255.

esa autoridad para controlar sus conductas y encontrarle límites a la interacción y convivencia con los demás seres.

Recordando lo dicho por Delval, respecto a poder aprender y reorganizar la información de acuerdo al propio yo que se encuentra formándose, la pistola es considerada un símbolo que socialmente representa conflicto y de esta forma lo han asumido l@s niñ@s de Timaná debido a lo que han observado en la televisión (películas de acción y policiales) y porque es lo que actualmente se vivencia nuestro país, además de vivenciarlo en simulacros hechos por las fuerzas armadas en el municipio de Timaná; por lo tanto, han construido la representación de que con una pistola se puede acabar con la vida de otro ser y al tener la muerte, en nuestro contexto, una connotación de dolor y sufrimiento, les hace pensar que esta arma de guerra hace sufrir y acaba con la felicidad de las personas. Por ello, la pistola significa destrucción y muerte.

Instrumentos como éste pueden ser utilizados en las guerras, por ello guardan estrecha relación y la guerra es representada como un símbolo de conflicto debido a la idea que han podido elaborar por el significado que tiene ésta para la sociedad en su conjunto, así como para cada individuo por separado. El significado que tiene una guerra para nuestros actores, es el de un enfrentamiento entre las fuerzas armadas opuestas que existen en nuestro país. Esto ha sido observado por ell@s cuando han existido enfrentamientos entre el ejército y los grupos subversivos en las veredas aledañas al municipio de Timaná.

Otra situación muy común por la cual se encuentra atravesando nuestra nación, es el secuestro. El encierro ha sido una representación que han tomado y reorganizado como un símbolo de conflicto ante el conocimiento de los múltiples secuestros que se presentan a diario y las condiciones de los secuestrados durante su tiempo de cautiverio; L@s niñ@s han tomado esto y han elaborado su propia representación simbólica del encierro acomodándolo al contexto social al cual pertenecen; así se puede apreciar en la siguiente intervención: *“Encierro es conflicto, como lo que está pasando en Colombia, que la guerrilla secuestra a los señores”*.

Sin embargo, también ha tomado un significado familiar por los castigos que algunos padres suelen utilizar con sus hijos, como encerrarlos y privarlos de la libertad. Esta situación genera un sentimiento de miedo en el niño y hace que tenga un efecto negativo en la construcción de su personalidad, pudiendo repercutir en conductas posteriores del infante. Algun@s niñ@s representan como símbolo conflictivo el encierro porque han tenido que vivir ésta realidad en carne propia; así lo manifestaba un niño en su dibujo, expresando ser encerrado por sus padres como forma de castigo.

L@s niñ@s han construido al encierro como un hecho negativo porque priva de libertad a la persona que lo padece, sin tener en cuenta las razones por

las cuales éste ser ha perdido su libertad; esto lo observamos en la siguiente narración: *“Conflicto es encarcelar a la gente, quitarle la libertad”*.

Los infantes de nuestra investigación, basan sus apreciaciones de encierro según el estadio moral por el cual se encuentran atravesando, orientadas hacia la justicia y la equidad.

“Las normas y los principios básicos son estructuras que nacen de las experiencias de interacción social más que de la interiorización de reglas que existen como estructuras externas; Los estadios morales no vienen definidos por unas reglas interiorizadas, sino por unas estructuras de interacción entre el sujeto y los demás. Las influencias del medio en el desarrollo moral están definidas por la extensión y calidad general de los estímulos cognitivos y sociales a lo largo del desarrollo del niño, más que por experiencias específicas con los padres o experiencias de disciplina, castigo y recompensa”³⁰.

Nuestros niñ@s, se encuentran en el primer nivel moral llamado preconvencional, caracterizado por la no comprensión de las reglas sociales, ya que éstas son externas a su yo. Por ello, el encarcelar a alguien, es simplemente visto como la privación de la libertad, más no el hacer cumplir unas leyes impuestas para la seguridad social.

Terminando con este bloque de símbolos de conflicto, podemos observar la relación que existe entre unos y otros, dando pie como lucha de contrarios, a los símbolos de convivencia que aunque nacen de la misma forma, adquieren un significado diferente en el desarrollo del infante.

L@s niñ@s le dan un significado importante a las manifestaciones de afecto y en este caso, el abrazo y el beso, se convierten en la expresión amorosa más representativa como símbolo de la convivencia. Esto lo han podido observar en la televisión o escuchando a sus compañeros o porque lo han vivenciado en sus hogares, pero reconociendo que es el niño quien recoge lo conocido y lo acomoda después, siendo él mismo el que ha formado la imagen de lo que significa un abrazo. Una muestra de que realmente cada ser construye su propia representación, se puede percibir en el caso atípico de un niño que consideró a el abrazo como conflictivo porque por medio de él se puede traicionar. Aquí se observa cómo, a pesar de lo que la cultura ha enseñado acerca del abrazo, el niño ha reorganizado esa información y optado por considerar algo que culturalmente es una muestra de amor como un evento que representa conflicto.

³⁰ KHOLBERG Lawrence. Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. Traducción: Pilar López. En: Infancia y aprendizaje No.18. 1982. p. 27

Las experiencias que han tenido los actores de nuestra investigación, son bases importantes para la construcción de sus representaciones, ya que una experiencia negativa, puede marcar y cambiar el concepto de una representación cultural arraigada, como se pudo percibir en el anterior caso. Sin embargo, el abrazo es una expresión de afecto que se le brinda principalmente a los seres queridos. Se aprende que cuando se brinda un abrazo es por que se ama a ese ser o por una felicitación y esto ha sido vigente en nuestra cultura. Para l@s niñ@s , abrazo significa la oportunidad de tener más cerca a la persona que se ama y tratan de hacer méritos para ganárselos, méritos como obtener buenas notas, o simplemente esperar las fechas especiales como los cumpleaños o navidad y año nuevo, fechas propicias para facilitar las expresiones afectivas y por ello, son de gran importancia y consideradas fuentes de la convivencia.

Esos seres queridos, se encuentran, por lo general, dentro del hogar; es por ello que la casa tiene una representación social como símbolo de convivencia para l@s niñ@s de Timaná, porque allí se encuentran las personas importantes para su desarrollo y que hasta el momento, le han satisfecho sus necesidades básicas e impuesto normas, es decir, sus socializadores primarios, como lo nombramos al principio; gracias a ellos, el individuo se convierte en miembro de una sociedad.

Para l@s niñ@s, la casa es significado de convivencia en todos los sentidos: es su primer hogar, donde viven sus seres queridos, donde se comparten alegrías y tristezas, donde se alimentan, donde descansan y donde se les ha asignado una identidad propia.

“Todo individuo nace dentro de una estructura social objetiva en la cual encuentra a los otros significantes que están encargados de su socialización. De esta forma, él nace no solo dentro de una estructura social objetiva, sino también dentro de un mundo social objetivo. Los otros significantes, que mediatizan el mundo para él, lo modifican en el curso de esa mediatización, seleccionando aspectos del mundo según la situación que ocupan dentro de la estructura social y también en virtud de sus idiosincrasias individuales, biográficamente arraigadas”³¹.

Es por ello, que para l@s niñ@s de Timaná, la casa y todas las manifestaciones que se vivencian dentro de ella, hacen parte de sus emociones y sus procesos sociales, que le ayudarán a formarse como ser humano partícipe de una sociedad en construcción de estrategias para mejorar la calidad de vida de sus integrantes.

³¹ BERGER, Op- cit., p.166.

¿CÓMO NACEN Y EVOLUCIONAN LAS REPRESENTACIONES SOCIALES (RS) DE L@S NIÑ@S SOBRE CONVIVENCIA (CV) Y CONFLICTO (CF)?

Para responder a este importante interrogante de la investigación hemos construido la siguiente hipótesis: las RS de l@s niñ@s deL Municipio DE Timaná, sobre CV y CF, 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.

Nuestra postura teórica debe quedar clara: las RS 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 una niña manifiesta que el abrazo es convivencia porque es amor y conflicto porque significa tristeza cuando los padres se despiden de sus hijos. Del mismo modo es diáfano el comentario de la niña, sobre el CF, en el cual asegura que los padres le pegan a veces por que no hace caso, o porque la madrastra le dice cuentos a su papá.

Resulta lógico pensar que en estos ejemplos l@s niños han recibido una influencia del mundo adulto: como el castigo como correctivo paterno; pero, al mismo tiempo, esta información adulta ha sido incorporada y reorganizada cognitivamente por el infante conforme a sus propias elaboraciones: *la correa es convivencia porque nos educan*.

LAS RS EN EL NIVEL I O UNILATERAL

En las representaciones sociales expresadas por l@s 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 CV o propios del CF. Aquí no hay términos medios ni lugar a dudas. De esta manera, para unos niñ@s, el juego, o el recreo escolar, por ejemplo, son representaciones de la CV. Para otros, son RS de CF.

También es propio de estos niñ@s la explicación tautológica sobre el OCV y el OCF; por ejemplo, cuando “explican” que el conflicto se da “*por que hay guerras y matan a la gente*” o que la alternativa de resolución del conflicto (ARCF) entre dos personas es perdonar”. En el mismo sentido se inscribe una tendencia minoritaria mediante la cual, estos niñ@s, explican el origen de la CV o del CF, por el recreo. Además, en los niñ@s que pretenden

resolver los conflictos pidiendo a las personas que dejen de pelear puede estar haciendo presencia el carácter fantasioso y mágico del pensamiento prelógico.

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: CV es una vida placentera, con ausencia del CF, donde todo lo que se tiene lo dan otros y, el CF, 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 estos niñ@s ayudan a comprender este nivel de representaciones sociales. Como son niñ@s entre 7 y 10 años de edad, se espera que se encuentren 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 los niñ@s tienden a ser unilaterales o de un solo sentido, en sus apreciaciones, tal como podría estar ocurriendo con las Representaciones sociales de los niñ@s Timanenses, en el nivel I que aquí estamos sustentando. Se puede relacionar este caso de cognición social con uno de cognición física o lógico-matemática, como lo demostró Piaget, cuando los niños 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 los 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.

Parece plausible pensar, con base en estas características de la lógica, que la cognición social de los niños 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 Kholberg, 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. Nuestra hipótesis implica que, aunque los niños del estudio tenían 7 – 10 años, los del nivel unilateral de RS 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 CV o el CF y se resistan a ver un evento o persona como capaz de CV y CF simultánea o alternativamente.

Hacemos estas salvedades por que de otra manera no podríamos explicar que, siendo todos los participantes en el estudio niños 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 los niños, 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 en el contexto familiar del niño poco espacio dan a la afectividad, los niños se representan la CV con el deseo de reproducir aquellos excepcionales momentos del regalo, o el beso y el abrazo; es decir, con el recibir beneficios.

NIVEL II DE REPRESENTACIONES SOCIALES BILATERALES

Según sus testimonios, otros niños, a diferencia de los del nivel I, asumieron en estos mismos interrogatorios sobre personas u objetos, que bien podrían representar la CV o el CF; aclarando que unas veces podría ser sólo CV – como cuando el policía ayuda a resolver un problema al niño -, otras, podrían ser CF, - como cuando 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 CV 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 CV aparece aquí como compartir, no como en el nivel I, segmentando el dar o el recibir.

También avanzan estos niños 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 CF como agredir y no solo como 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, o porque uno de los dos miembros de la pareja es infiel.

En síntesis, se trata ahora de niños que no segmentan la vida de manera tan radical, contemplando tránsitos y nexos entre la CV y CF, 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, estos niños parecen haber dejado atrás el egocentrismo para considerar el punto de vista del otro. El deseo mágico para resolver CF ha sido reemplazado por una “teoría” de la concertación y el origen de los CF ya no es extraterrenal, ahora es personal, unas veces, y sociocultural otras. Son niños 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 CV, pero pueden también desencadenar en CF; como nos han explicado.

Para lograr un mayor rigor teórico en el sustento de la hipótesis formulada, sobre la génesis y evolución de las RS de los niños del Municipio de Timaná, 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 (hacer los oficios para evitar un conflicto y ser castigado).
- 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 RS estudiadas, de los niños 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 nuestros niños; para Delval, en este estadio los infantes no reconocen los conflictos. Nosotros si hemos encontrado este reconocimiento en nuestros niños, (en la escuela con los compañeros, en la familia entre padres o en la sociedad entre guerrilla y ejercito). Quizá, la diferencia este dada por el contexto de los niños que estudia Delval – Europeos – españoles – y los que estudiamos nosotros – Huilenses - Timanenses -. Familiarizados estos últimos con unas condiciones de vida críticas, no comunes para los niños españoles. Por esta misma razón diferimos también de la conclusión que establece Delval, según la cual, los niños de este periodo no perciben la escasez, sólo la abundancia y un mundo feliz.

No podemos dejar de advertir a los lectores de este estudio que nuestros niños 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 y en especial de Timaná, 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.

Es razonable entonces considerar las diferencias de vivencias infantiles en las RS. Los niños en el estadio II 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 los niños de Timaná estudiados, pero en ningún modo ausente por completo. Representaron Socialmente a todas luces indicadora de una percepción que va más allá de lo aparente en el CF armado, así sea todavía muy intuitiva la percepción de un propósito político en la lucha guerrillera. Igual puede ocurrir con la RS de una alternativa de resolución del CF 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*³².

Solo que nosotros hemos visto esta característica de la cognición social en niños de 7 – 10 años. Así que: reconocer los conflictos, la escasez y la competencia por las carencias, son para Delval propias de la cognición social en los niños entre 11 – 14 años y nosotros las hemos 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 niños de diferentes contextos, más no el orden de sus procesos evolutivos de la lógica y la cognición social. Nuestros niños son primero unilaterales en su RS y luego bilaterales, como los de Delval, pero no a la inversa.

En síntesis, a nosotros nos parece importante haber encontrado dos niveles cualitativamente diferentes, de RS, en los niños Timanenses de 7 a 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 RS 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 nuestros 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.

Es así como las implicaciones psicosociales de las RS se fundamentan en el reconocimiento de que ellas – las RS – guían de modo significativo la actuación humana. También conviene recordar aquí que las RS 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”*³³

³⁶DELVAL Juan. Descubrir el Pensamiento de los Niños. Introducción a la Práctica del Método Clínico. Barcelona, Paídos: 2001 P. 237.

³³ 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 RS que hemos hallado en los niñ@s de Timaná, pueden tener enorme repercusión para la vida de cada niñ@ como para la vida de la sociedad colombiana. Si ellas siguen evolucionando no dudamos en encontrar otros niveles de desarrollo, por ejemplo un nivel III, no encontrado en el estudio pero plausible, en el cual la CV y el CF 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 RS de la CV 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.

COMPRENDIENDO LAS ALTERNATIVAS DE RESOLUCIÓN DEL CONFLICTO (ARCF)

Las Representaciones Sociales (RS) sobre las Alternativas de Resolución de Conflictos (ARCF) de l@s niñ@s Timanenses son el resultado de un proceso de reorganización de la información que reciben, (proceso que describe Juan Delval en La Representación Infantil del Mundo Social, en Turiel y Otros, el Mundo Social en la Mente Infantil); estas construcciones en su mayoría pueden estar ubicadas en un estadio del desarrollo moral denominado por Kohlberg como Moral Heterónoma. Las alternativas a las cuales l@s niñ@s hicieron referencia son: Diálogo y perdón, obediencia y dinero.

Partiendo de lo planteado por Delval es conveniente extraer la siguiente afirmación:

El conocimiento es siempre social y sin la sociedad apenas podría producirse pues el individuo necesita ese marco social para desarrollarse³⁴

³⁴ DELVAL, Op. Cit., p. 254

Es así como los niños del Municipio de Timaná han iniciado su proceso de desarrollo y están inmersos en una sociedad que les proporciona gran cantidad de conocimiento, mediante estímulos, bien sea por los adultos, los medios de comunicación, las reglas que deban cumplir, la posibilidad misma de vivenciar ciertos eventos, entre otros. Dicha información es captada por el niño, pero es importante resaltar que aunque el conocimiento sea social, la construcción la realiza el sujeto de una forma personal, es decir que si bien es cierto que su proceso de formación tiene como base su entorno, no significa esto que el resultado sea una construcción social; pues además de los estímulos que recibe del medio y de sus propias experiencias vivenciales, el niño construye de manera individual su propia representación, organizando detalladamente los datos, captando e introyectándolos según su interés.

Es así como según Delval

*Surge la dialéctica entre lo individual y lo social que hace que se fructifiquen mutuamente*³⁵.

Pues la sociedad ejerce un papel fundamental e imprescindible en el desarrollo humano, y es el mismo ser humano quien nutre la sociedad.

De esta manera, para hablar del mundo social de los niños Timanenses evocamos los planteamientos del autor, donde se asume que las representaciones del mundo social solo se hacen explícitas por oposición, así lo ejemplificamos:

Los niños han representado el dinero como una ARCF. Es claro que si el dinero o la capacidad económica es una solución, significa que si no lo hay se genera un conflicto y eso es lo queremos aclarar.

Los menores manifiestan:

“Cuando hay plata es cuando se arregla todo porque pagan los recibos y el mercado, y mis papás no pelean tanto”.

“A mi papá le llega la cosecha y ahí sí tiene plata, entonces ya no pelea tanto con mi mamá”.

Se presenta aquí una situación conflictiva en el hogar, y que la solución es el dinero. Ahora bien, para entender la representación que el niño ha

³⁵ DELVAL, Op. Cit., p. 255

elaborado frente a esta situación, es importante conocer cómo se produce dicha representación.

Por la ausencia del dinero se presentan ciertos acontecimientos a nivel familiar, que concluyen en conflicto; el niño hace parte del dilema, pero ¿cómo interviene el estímulo para transformarse en representación?

Es evidente que se ha generado un conflicto, pero lo realmente importante es que el niño se ha visto afectado por la ausencia del dinero, por consiguiente se produce insatisfacción; si por el contrario, a pesar de que sus padres manifiesten no tener dinero, pero en el momento en que su hijo desee algo y se lo proporcionen, como por ejemplo juguetes, el niño no representará el dinero como conflicto o solución al mismo, pues él no ha tenido experiencias negativas por falta de éste. En este caso no tendría que solucionar algo que ni siquiera es un problema para él.

Así el planteamiento de Delval justifica dicha situación, al manifestar que en el mundo social el niño construye sus nociones a través de la resistencia que la realidad exterior le ofrece.

En el caso de estos niñ@s las necesidades que han tenido que vivenciar por la ausencia del dinero, hacen que representen una solución inmediata, poseerlo. Así culminarían las dificultades.

Por otra parte, existen otras Alternativas de Resolución de Conflictos en los niños Timanenses como son el buen comportamiento, el perdón y el diálogo.

Es indiscutible pensar que para construir esas representaciones, hubo inicialmente una información facilitadora por sus padres y profesores, quienes seguramente a diario inducen por medio de sus estrategias de educación, bien sea con el ejemplo o con el mismo diálogo, al buen comportamiento y las actitudes responsables.

Desde este punto parten l@s niñ@s al realizar dichas representaciones, pero existe otro impulsor, las consecuencias de dichos comportamientos, o mejor la necesidad de evitar situaciones desagradables por la ausencia de los mismos. Es decir que si ellos consideran que comportándose bien, perdonando o dialogando dan solución a ciertos conflictos como los disgustos con sus padres y profesores, significa que si no lo hacen tendrán de alguna manera problemas y serían castigados, en algunos casos severamente.

Tenemos de ejemplo los siguientes relatos:

“Haciendo caso a mis papás y hablando es que se soluciona todo”

“Cuando me pegan porque no arreglo la cocina, pues me toca hacer el oficio y después hablamos y nos disculpamos”.

Vemos cómo estos comportamientos además de ser una solución, son una manera de evitar que suceda el episodio conflictivo. De esta manera tenemos en cuenta los estadios del desarrollo de la moral que plantea Kohlberg, y de acuerdo a lo que los niños han representado, consideramos que en su mayoría pueden estar ubicados en el estadio 1, correspondiente a la Moral Heterónoma, pues si bien es cierto que nuestros actores buscan cumplir las reglas o que por lo menos aceptan que esa es la forma de solucionar los conflictos con sus padres y profesores, lo hacen tratando de evitar los castigos, bien sean físicos o psicológicos; llamamos físico a la agresión o lesión producida al menor, y psicológico a aquellos que los privan de ciertas cosas o situaciones como por ejemplo: “No hay recreo, paseo, juguetes, etc”

Resulta conveniente esclarecer la relación de los hallazgos, es decir, la RS que los niños de Timaná han elaborado con relación a lo que Kohlberg nos ofrece en el desarrollo de los estadios morales, desde su enfoque cognitivo-evolutivo.

En principio es necesario esclarecer que los hallazgos nos han demostrado que estos menores en su mayoría han adoptado hasta el momento una moral heterónoma, significando que consideran sus propios intereses, donde prima su ser individual; además se rige por las consecuencias como el castigo.

De esta forma detectamos un grupo de niños que de alguna manera han superado este nivel y que han elaborado representaciones un poco más avanzadas, por ejemplo es el caso de los niños que aprecian el diálogo como una solución al conflicto. Es así que trataremos de esclarecer estos dos niveles en el que los niños se encuentran.

Para dar inicio a dicha labor, es fundamental conocer lo que Kohlberg denomina estadios Morales, donde propone 3 niveles del desarrollo moral, el preconvencional, convencional y posconvencional, los cuales a su vez se dividen en 2; así ha clasificación 6 estadios, donde expone el proceso de los niños en la construcción de su moral. Hablaremos aquí de los convenientes para sustentar las RS de los menores.

Al encontrar elaboraciones de ARCF como el buen comportamiento, nos hace pensar que estos menores pertenecen al estadio I, asignado como Moral Heterónoma, como se comenta anteriormente, los menores ven la necesidad de adoptar dichos comportamientos guiados por un egocentrismo donde el menor solo ve su bienestar y lo que pueda ponerlo en riesgo, por lo tanto procede con conductas que vayan pro de su único beneficio.

De esta manera l@s niñ@s no conciben los intereses de los demás por lo tanto no reconocen la diferencia con los suyos, a su vez, asignan a sus comportamientos un sentido de cumplimiento a una norma, pues esta es una característica propia de este estadio, y no hay mayor reflexión en el por qué de ciertas cosas y no se les asigna un sentido distinto al evitar el castigo, el niñ@ asume conveniente lo que hace porque es exigido por sus padres, así lo expresa Kohlberg: *“Existe confusión entre la perspectiva de la autoridad y la percepción propia”*³⁶.

De la misma forma el autor plantea *“La motivación básica de la moral está arraigada en unas necesidades biológicas o en búsqueda de recompensas sociales y en la evitación de un castigo social”*.

Así los niños están desarrollando su moral, pues se encuentran en un incipiente estadio donde su visión es unilateral con respecto a su entorno.

Por otra parte encontramos otro nivel del desarrollo Moral en los niños Timanenses, los cuales manifiestan poseer un avance un poco más autónomo y en cuanto a la escala de Kohlberg pertenecen al nivel II denominado individualismo, finalidad instrumental e intercambio. Este grupo de niños son los que han asumido otras formas de solucionar los CF como el diálogo y perdón.

Encontramos que a diferencia de los del estadio I, estos menores poseen otra perspectiva donde reflexionan sobre la existencia del otro y reconocen que al igual que ellos tienen sus propios intereses individuales. Por ejemplo asumir actos como dialogar, perdonar y pedir perdón, representan el avance en reconocer que el otro también está en búsqueda de sus necesidades y que en un momento dado pueden chocar en sus búsquedas, pero que al reconocer tal situación logren la concertación y asumir actitudes más avanzadas en cuanto a la percepción de la sociedad y sus roles en la misma, generando reciprocidad con los demás, esto debido a su evolución moral.

Resulta conveniente comprender su nivel avanzado, en comparación a sus compañeros; mencionamos entonces lo que a nuestro parecer marca dicha diferencia, y es la capacidad desarrollada de percibir y analizar los hechos y acontecimientos de su alrededor, esto se menciona de igual forma en la hipótesis que esclarece los Orígenes y evoluciones de la CV y CF, donde se exponen diferencias de l@s niñ@s de nuestra sociedad -Huilense-Timanense - con los del estudio de Delval -Españoles-.

Otro aspecto importante de mencionar es que nuestros actores pertenecen en su mayoría a hogares humildes, donde no se conocen mayores indicios de formas violentas de resolver los conflictos, así se puede sumir que las

³⁶ KHLBERG, Op. Cit., p. 11

actitudes que asumen nuestros actores, pueden ser en primera instancia socializada y fomentada por sus padres, quienes son de hecho los socializadores primarios.

Partiendo de estos supuestos se puede proyectar como implicaciones psicosociales de las RS que han elaborado frente a la Resolución de los conflictos, se espera que haya un avance en cuanto a los niveles del desarrollo moral, que no haya un estancamiento, para que adopten cada vez, medidas mejor elaboradas y más convenientes con respecto a la forma de asumir y afrontar los conflictos, y mejor aun adoptar posiciones estructuradas que les permitan aportar no solo a su ser individual sino social, realizando un verdadero crecimiento en y para la sociedad.

8. CONCLUSIONES

Luego de la elaboración del constructo teórico, se exponen a continuación las conclusiones obtenidas en nuestro trabajo investigativo.

Las representaciones sociales de los conceptos, símbolos y orígenes de la convivencia y el conflicto, al igual que las alternativas de resolución de éstos últimos, se encuentran determinados y enmarcados por nuestra cultura y nuestro contexto, es decir, por la situación actual que padece nuestro país, haciendo que l@s niñ@s construyan una realidad marcada por la violencia, el conflicto armado, la pobreza, el desempleo, el secuestro, etc..

- ❖ Además, éstas representaciones sociales, también se encuentran influenciadas por la cultura patriarcal a la cual pertenecen l@s niñ@s de nuestra investigación, más aún, tratándose de un municipio pequeño, en donde la cultura es más tradicionalista sin encontrarse frecuentemente sometida a cambios radicales como sí se puede observar en las ciudades grandes. Esto ha hecho que las construcciones sobre el cambio de roles, sea visto como actos que atentan contra la sana convivencia y en contraposición, es generador de situaciones incómodas.
- ❖ Las niñas pertenecientes a esta investigación, en una mayor proporción que los niños, tienden a representar las manifestaciones afectivas en la conceptualización de la convivencia, donde expresiones como los besos, abrazos, nutren la interacción familiar.
- ❖ Las fechas especiales que tienen un significado emotivo para la familia (cumpleaños, matrimonios), y para nuestra cultura y contexto (Año nuevo, navidad, San Pedro), han logrado tener una representación social

en l@s niñ@s de ser espacios lúdicos en donde se pueden sentir más libres, expresarse con mayor facilidad y esto les permite invertir en su desarrollo de una forma positiva, quedando demostrado que en su vida cotidiana, no gozan o se minimizan éstos privilegios.

- ❖ En cuanto al conflicto, Algun@s niñ@s asimilan que la mayoría de situaciones conflictivas tienen su opuesto o solución, tomando una perspectiva bilateral de los hechos; así lo manifiestan al representar socialmente el conflicto armado en donde las fuerzas militares (Ejército y Policía), desempeñan un papel negativo para lograr un objetivo positivo, esto es, que deben ejecutar actos que van en contra de la integridad humana, para preservar la tranquilidad social y manejar un marco de protección ciudadana.
- ❖ La agresividad es representada socialmente como un acto que genera daños físicos y psicológicos y a pesar de esto, es tomada como un estilo de interactuar entre los seres humanos que puede desencadenar eventos conflictivos, micros como una discusión familiar y macros como las guerras y la destrucción de vidas humanas, o los enfrentamientos que actualmente padece nuestro país y nuestro departamento, sin dejar a un lado, que la percepción de cada conflicto como micro y macro, depende de la elaboración que cada niño ha hecho de él.
- ❖ los niños del municipio de Timaná, son más perceptivos a los problemas conyugales entre sus padres originados por la infidelidad de alguno de ellos (principalmente del padre), causando sufrimiento y dolor en su compañer@, mientras que las niñas, se encuentran más centradas a representar como una amenaza, la desobediencia de las órdenes impuestas en su hogar y de las labores domésticas encomendadas, ya que tiene un significado más notorio culturalmente por el rol que se le ha asignado a la mujer de cumplir con las tareas del hogar.
- ❖ Por último, l@s niñ@s de nuestra investigación, se caracterizaron por no mostrar situaciones críticas de maltrato, aunque si han vivenciado experiencias como el plan pistola que afecta directamente la construcción de sus representaciones acerca del conflicto armado y de la situación del país en general.
- ❖ Cada niñ@ es un universo, nacido y formado de acuerdo a las costumbres de su patria, su pueblo, su hogar. Es importante resaltar que aquell@s niñ@s que han vivenciado situaciones conflictivas reiteradamente, tienden a poseer visiones claras de la realidad social que atraviesan, de las alternativas para solucionar los percances y de una posición relativamente objetiva de acuerdo a su edad acerca de las situaciones de conflicto y de convivencia.

9. RECOMENDACIONES

Es importante reconocer la importancia que tiene indagar por los pensamientos, los sentimientos, y todos los procesos por los cuales atraviesan l@s niñ@s, ya que en ell@s, se encuentra el futuro de un país en crisis social, política y económica.

La labor de esclarecer las representaciones sociales que l@s niñ@s del departamento del Huila han elaborado hasta el momento sobre la convivencia y el conflicto manifestada en sus conceptos, símbolos, orígenes y resolución, no se debe quedar simplemente en el conocimiento de dichas representaciones, si no que es importante comprender que este proceso no ha terminado y se encuentra aún en construcción y por ello, se pueden elaborar estrategias que permita el cambio de una cultura violenta, que genera el deterioro psíquicos de sus integrantes, a una cultura moderadora de convivencia y conflicto, entendiendo éste último, no como el fin de la convivencia, si no como un agente socializador que hace parte de ella.

Por consiguiente, considerando que el conflicto es un actor con el cual conviven diariamente y es fácilmente reconocido en la vida cotidiana, deben desarrollarse estrategias pedagógicas para educar a los niños dejando a un lado el papel represivo para ejercer un rol socializador brindando herramientas que permitan buscar alternativas en la vivencia del conflicto a partir de la práctica, ya que en algunos casos, aunque conocen salidas viables a las dificultades, no son puestas en práctica. Además, las propuestas también deben ir encaminadas a los hogares, ya que estos hacen parte de la violencia cotidiana, que debe ser modificada por una sana convivencia.

Por otro lado, reconociendo que para los niños son importantes los espacios lúdicos, como mediadores en las expresiones afectivas, resulta conveniente

infundir programas que involucren el núcleo familiar, facilitando las vivencias de estas experiencias y fomentando así la calidad de la convivencia familiar.

Los niños son seres que piensan y que pueden reconocer su entorno más de lo que los adultos suponen, por ello es importante brindarles información acertada acerca de nuestro contexto socio-político, para que sus representaciones no se basen solamente en lo que escuchan, sin tener claras definiciones de lo que sucede realmente, y aquí juegan un papel importante las instituciones educativas, de manera que l@s niñ@s esclarezcan las ideas que poseen de eventos como los conflictos armados del país a su alrededor, siendo las instituciones una de las principales fuentes de información

BIBLIOGRAFIA

BONILLA, Carlos y otros. Socialización y Desarrollo Humano. CINDE 1995.

BRUNER, Jerome. Realidad mental y mundos posibles. Reimpresión 5ª. Barcelona: Editorial Gedisa, 1999.

COMITÉ INTERINSTITUCIONAL DE FAMILIA, CEF. Edgar Morin: El Pensamiento Complejo y la Familia. II Congreso Latinoamericano de Familia Siglo XX, Medellín, Abril de 1998.

DELVAL, Juan. Descubrir el Pensamiento de los Niños. Introducción a la Práctica del Método Clínico. Barcelona: Paidós, 2001.

DE ZUBIRIA SAMPER, Miguel. Tratado de Pedagogía Conceptual. Formación de Valores y Actitudes. Bogotá: Fundación Alberto Merani, 1995.

DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA, Madrid: Editorial Espasa – Calpe, S.A., 1992.

FARR M., Robert. Las Representaciones Sociales. En MOSCOVICI, Serge. Psicología Social. Tomo II. Barcelona: Paidós, 1986.

FISCALIA GENERAL DE LA NACION. Cuerpo Técnico de Investigación, “Educación para la Convivencia Democrática”. Santa Fé de Bogotá, Fotocopias.

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

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

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

KOHLBERG, Lawrence. Estadios Morales y Moralización. El Enfoque Cognitivo Evolutivo. Traducción de Pilar López. En: Infancia y Aprendizaje N° 15, 1982.

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

MATURANA, Humberto. ¿Cuándo se es ser humano? En: El Sentido de lo humano. Santa Fé de Bogotá: Dolme TM Ediciones, 1998.

MATURANA, Humberto. Educación y Universidad. En: El Sentido de lo humano. Santa Fé de Bogotá: Dolme TM Ediciones, 1998.

MATURANA, Humberto. La iniciativa Planetaria. La Paz desde fuera de la Guerra. En: El Sentido de lo humano. Santa Fé de Bogotá: Dolme TM Ediciones, 1998.

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

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

OVIEDO CORDOBA, Myriam y DELGADO DE JIMENEZ, María Consuelo. Como Si No Existiera. Neiva: Editorial USCO. Banco de la República, 2000.

PIAGET, Jean. La formación del símbolo en el niño. Santa Fé Bogotá: Fondo de Cultura Económica, Ltda., Octubre 1999.

PIAGET, Jean. Seis estudios de Psicología. 3ª Edición. Barcelona: Editorial Ariel, Febrero 1990.

PROGRAMA PRESIDENCIAL PARA LA CONSTRUCCION DE PAZ Y CONVIVENCIA FAMILIAR. “Haz Paz”, version I. Santa Fé de Bogota, 1999.

REBOLLEDO, Olga Alexandra. Imaginarios Nómadas de la violencia. Santa Fé de Bogotá: Editorial Bartheby, 1999.

SANCHEZ y RODRIGUEZ. Individuo, grupo y representación social. Bogotá, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, UNAD, 1999.

TORRES, Alonso. Estrategias y técnicas de investigación cualitativa y participativa en investigación social.

TORRES, William Fernando. Amarrar la Burra de la Cola. Que personas y Ciudadanos Intentan ser en la Globalización. Neiva: Libros del Olmo, 2001.

URIBE y PARRA. Pensamiento y Comprensión. Bogotá: Universidad Javeriana, Facultad de Medicina, 2000.

URIBE RESTREPO, Miguel y PARRA RODRIGUEZ, Jaime. Pensamiento y Comprensión. Especialización en Prevención del Maltrato Infantil. Bogotá: Universidad Javeriana, 2000.

VARGAS, V. Alejo. Magdalena medio santandereano, Colonización y Conflicto armado. Santa Fé de Bogotá: Colección Sociedad y Conflicto, CINEP, 1992.

VARGAS, V. Alejo. Ensayos de Paz en medio de una sociedad polarizada. Santa Fé de Bogotá: Almudena Editores, 1998.

VARGAS, V. Alejo. Una mirada académica a los conflictos armados colombianos en: Comunidad, conflicto y conciliación en equidad. Santa Fé de Bogotá: PNR – Ministerio de Justicia y del Derecho – PNUD, 1994.

ANEXOS

Anexo A. Actores

GRUPO # 1.

<u>NOMBRE</u>	<u>EDAD</u>	<u>GRADO</u>
Cristian Murcia	8 años	2°
Luisa Fda. Sánchez	7 años	2°
Elkin Morales	7 años	2°
Alejandra Yaima	7 años	2°
Leidy Lozada	10 años	2°
Laura Nuñez	9 años	2°
Jhon W. Saenz	7 años	2°
Weimar A. Guayara	7 años	2°
Ana Manuela Artunduaga	7 años	2°
Lorena Vega	7 años	2°
Cesar Mauricio Díaz	8 años	3°
Vanesa Guilombo	8 años	3°
Cristian Vélez	9 años	3°
Maira cruz	8 años	3°
Andrea Cadena	7 años	3°
William Beltrán	8 años	3°

GRUPO # 2.

<u>NOMBRE</u>	<u>EDAD</u>	<u>GRADO</u>
Katherine Camacho	7 años	3°
Karen Benavides	8 años	3°
Diego Mendoza	9 años	3°
Jennifer D. Artunduaga	7 años	3°
Robinson Ortega	7 años	3°
Sebastián arcos	8 años	3°
Laura Milena Vargas	8 años	3°
Edgar Artunduaga	8 años	3°
Liseth Parra	7 años	3°
Maximiliano Mota	8 años	3°
Laura Pastrana	10 años	5°
Juan Sebastián Quevedo	10 años	5°
Harold Gonzáles	10 años	5°
Yulieth Natalia Murcia	10 años	5°
Juan David Parra	10 años	5°
Jhon Didier dorado	10 años	5°

GRUPO # 3.

<u>NOMBRE</u>	<u>EDAD</u>	<u>GRADO</u>
Carolina Ramírez	9 años	4°
Uber cortés	10 años	4°
Lucero Torres	9 años	4°
Jhon Alexis flores	9 años	4°
Viviana Giraldo	9 años	4°
Yeison Castro	10 años	4°
Gina Paola Calderón	9 años	4°
Angela Dorbelly Ospina	9 años	4°
Leidy Tatiana Saenz	10 años	4°
Yudy Milena Parra	9 años	4°
Leidy Yohanna Céspedes	9 años	4°
Danny Alejandro Mora	9 años	4°
Jonathan Hermida	10 años	4°
William Hermida	10 años	4°
Freddy Elimeleth Perea	9 años	4°
Andrés Carvajal	10 años	4°

GRUPO # 4

<u>NOMBRE</u>	<u>EDAD</u>	<u>GRADO</u>
Edwar Fdo. Almarío	7 años	2°
Cristian Camilo Rojas	8 años	3°
Juan Camilo Murcia	8 años	3°
Juan David Parra	8 años	3°
Magally Mazabel	8 años	3°
Leidy Carolina Giraldo	9 años	3°
Daniela Rincón	8 años	3°
Alejandro Cuellar	8 años	3°
Diego Felipe Molina	8 años	3°
María Fda. Díaz	8 años	3°
Vanesa Cuellar	8 años	3°
Nelly Yohanna Bermeo	9 años	5°
Mario Fdo. Anaconda	10 años	5°
Ximena collazos	9 años	5°
José Henry Parra	10 años	5°
Kerly Yulitza Collazos	10 años	5°

GRUPO # 5

<u>NOMBRE</u>	<u>EDAD</u>	<u>GRADO</u>
Leidy Dayana Mazabel	10 años	4°
Camilo Reina	9 años	4°
Cristian Cerón	9 años	4°
Tatiana Álvarez	9 años	4°
Diego Felipe Pérez	10 años	4°
Jhon Freddy Arboleda	9 años	4°
Paola Ximena Campos	8 años	4°
Leidy Álvarez	9 años	4°
Juan Pablo Valenciano	9 años	4°
Yineth Bernal	10 años	4°
Yerson Camilo Perafán	10 años	4°
Diego Felipe Núñez	10 años	4°
Lina Fernanda Cabrera	10 años	4°
María Alejandra Collazos	9 años	4°
Ángela Maritza carvajal	10 años	4°

GRUPO # 6

<u>NOMBRE</u>	<u>EDAD</u>	<u>GRADO</u>
Juan David Paipa	7 años	2°
Ferney Trujillo	9 años	2°
Karla Liliana Franco	7 años	2°
Yarleidy Medina	9 años	2°
Marly Salas	8 años	2°
Erika Andrea Parra	10 años	2°
Erika Reyes	9 años	2°
Lida Liseth Valderrama	7 años	2°
Yudy Fernanda Ardila	10 años	2°
Laura Cuellar	8 años	2°
Wilson Núñez	10 años	2°
Ricaute Cabrera	10 años	2°
Ingrid Llanos	7 años	2°
Maryoly Bermeo	9 años	2°
Claudia Narváez	9 años	2°
Juan David Rojas	9 años	2°
Luis Eduardo Morales	8 años	2°

Anexo B. Encuesta sociodemográfica

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA INVESTIGACIÓN: REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS NIÑOS Y NIÑAS HUILENSES SOBRE CONVIVENCIA Y CONFLICTO

ENCUESTA SOCIODEMOGRAFICA

Fecha: _____ Municipio: _____ No: _____

Nombre del encuestador: _____

1. DATOS DE IDENTIFICACION

Nombres y Apellidos: _____ Edad: _____

Género: M ___ F ___ Dirección: _____ Teléfono: _____

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				
Hermano 1				
Hermano 2				
Hermano 3				
Hermano 4				
Hermano 5				
Hermano 6				
Abuelo				
Abuela				
Otros				

OBSERVACIONES: _____

3. INFORMACIÓN SOCIOECONÓMICA

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 Departamento _____
De otro Departamento ____ Cual _____
Nombre del Municipio o la vereda del cual procede: _____
Tiempo de residencia en el municipio: _____
Razón del traslado: _____

OBSERVACIONES: _____

Anexo C. Técnica: Asociación libre

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
**INVESTIGACIÓN: REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS NIÑOS Y
NIÑAS HUILENSES SOBRE 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 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 asociar 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
2. Abrazo
3. Beso
4. Casa

5. Pistola
6. Abuelo
7. Tarea
8. Recocha

9. Televisión
10. Pelea
11. Grupo
12. Policía
13. Hermanito (a)
14. Apodo
15. Burla

16. Calle
17. Recreo
18. Dinero
19. Vacaciones
20. Encierro

Anexo D. Técnica: Taller de dibujo

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA **INVESTIGACIÓN: REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS NIÑOS Y NIÑAS HUILENSES SOBRE 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 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)

- ¿Qué 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 gusto.

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 E. Técnica: encuentro lúdico

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA INVESTIGACIÓN: REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS NIÑOS Y NIÑAS HUILENSES SOBRE 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 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.

Anexo F. Técnica proyectiva

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
INVESTIGACIÓN: REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS NIÑOS Y NIÑAS
HUILENSES SOBRE CONVIVENCIA Y CONFLICTO

Guía de Planificación del encuentro Lúdico

No.4 Tema: Convivencia y Conflicto en las relaciones sociales

Municipio: _____ Fecha: _____

Dirigido a: niños y niñas de 7 a 10 años

Realizado por: _____

Duración: de 90 a 120 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 las relaciones sociales.

2. Actividades – tiempo. (Aclarar si individual, colectiva o por subgrupos)

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 alguna situación especial que quieran contar. Los estimulan a recordar sobre que es la investigación y para que va a servir, recuerdan las normas básicas definidas en la sesión anterior. Informan a los niños y las niñas sobre la actividad que se va a desarrollar.

b. Trabajo Final (T: 15 minutos)

- Juego de animación: (Actividad Colectiva)

c. Trabajo central (Tiempo: 60 minutos)

“Interpretando láminas”

Para iniciar esta actividad el investigador, mencionará que la cuadra, el barrio, el vecindario o en el pueblo entre los niños, las niñas o las personas grandes como los vecinos, los policías, el ejército, los empleados de la alcaldía pueden ocurrir cosas que no nos gustan, nos producen alegría, nos hace sentir tranquilos y con confianza, y también puede ocurrir cosas que nos parecen feas o desagradables, nos hacen sentir mal, nos producen miedo, rabia, tristeza, inseguridad. A través de este juego vamos a recordar esas situaciones que ocurren con nuestros vecinos o con las personas que viven cerca de nosotros.

Luego, dividirá el grupo en dos subgrupos más pequeños. Luego, iniciará el desarrollo de la actividad y dará las siguientes instrucciones:
A continuación del Taller por los niños (T: 10 minutos).

El animador – Investigador preguntará a los niños sobre: como se sintieron, que les gustó y que no les gustó. Preguntará además que es la convivencia en el trabajo y que es el conflicto.

3. Recursos Requeridos

- Dos grabadora tipo periodista o en su defecto diario de campo del investigador, lapicero.

4. Técnica de recolección de la información:

- Grabación
- Registro en las notas de campo de situaciones particulares que hayan llamado su atención.

LAMINA 1 – Niño Muñeca

1. ¿Qué ves ahí?
2. ¿El niño está triste o contento? ¿Por qué?
3. ¿Qué le está diciendo a la muñeca?
4. ¿Por qué el niño tiene la muñeca?
5. ¿Qué dicen los papás cuando el niño tiene la muñeca?
6. ¿Al niño le gustan las muñecas? ¿Por qué?
7. ¿Dónde está el niño?
8. ¿Con quién vive el niño?
9. Cosas que pasan cuando los niños juegan con muñecas ¿Convivencia o conflicto? ¿Por qué?

LAMINA 2 Personas desplazadas o desplazándose

1. ¿Qué representa el dibujo?
2. ¿Qué están haciendo las personas del dibujo y porqué?
3. ¿Qué pensarán esas personas?
4. ¿Qué sentirán esas personas?
5. ¿Qué sentirán los niños que están en el dibujo?
6. ¿La gente que les ve qué puede pensar de ellos?
7. ¿Qué le diría a esas personas?
8. ¿Si estuviera ahí qué haría?
9. ¿Cómo cree que son las relaciones entre ellos?
10. ¿Si fuera uno de ellos qué sentiría?
11. ¿Qué tiene que ver lo que les sucedió con la convivencia o con el conflicto?

LAMINA 3. Niños debajo de la cama

1. ¿Qué representa el dibujo?
2. ¿Qué están haciendo los niños?
3. ¿En qué lugar están?
4. ¿Por qué están en ese lugar y no en otro?
5. ¿Qué relación tienen los niños?
6. ¿Qué sienten esos niños?
7. ¿Qué piensan esos niños?
8. ¿Están hablando? ¿Sobre qué?
9. ¿Cómo es la relación entre ellos?
10. ¿Participaría de lo que están haciendo los niños? ¿Por qué?
11. Esta es una situación de convivencia o de conflicto. ¿Por qué?

LAMINA 4. Dos adultos hablando separados por una cerca

1. ¿Qué ve en el dibujo?
2. ¿Qué cree que están haciendo?
3. ¿En qué lugar se encuentran?
4. ¿Por qué están en ese lugar?
5. ¿Qué relación hay entre ellos?
6. ¿Cómo es la relación entre ellos?
7. ¿Qué cree que piensan ellos?
8. ¿Usted qué piensa de ellos?
9. ¿Quisiera participar en lo que ellos están haciendo? ¿Por qué?
10. ¿Qué logran ellos con lo que hacen?

11. ¿Esta es una situación de convivencia o de conflicto? ¿Por qué?

LAMINA 5. Niño de la calle durmiendo

1. ¿Qué ve en el dibujo?
2. ¿Dónde está el niño? ¿Por qué está ahí?
3. ¿Cree que tiene familia?
4. ¿Qué sentirá ese niño?
5. ¿Cómo cree que es el niño?
6. ¿Estará soñando? ¿Qué sueña?
7. ¿Qué piensan las personas que lo ven?
8. ¿Si usted estuviera ahí que haría?
9. ¿Cree que tiene amigos?
10. ¿Usted podría ser amigo de él? ¿Por qué?
11. ¿Esta situación es el resulta de la convivencia o del conflicto? ¿Por qué la convivencia o del conflicto?

LAMINA 6. Ambulancia

1. ¿Qué ves?
2. ¿Quiénes van adentro?
3. ¿Por qué van ahí?
4. ¿De donde vienen y para donde van?
5. ¿Prestan algún servicio?
6. ¿Dónde has visto una?
7. ¿Qué significa para ti la ambulancia?
8. ¿La ambulancia representa convivencia o conflicto? ¿Por qué?

LAMINA 7. EL UNIFORMADO Y EL NIÑO

1. ¿Qué ves?
2. ¿Quiénes son nuestros personajes?
3. ¿En donde están los personajes?
4. ¿De donde vienen y para donde van?
5. ¿Qué están hablando?
6. ¿Qué dice el uniformado y que dice el niño?
7. ¿Ves con frecuencia este cuadro en tu vida?
8. ¿A que pertenece el uniformado?
9. ¿Las personas uniformadas ayudan a mejorar la convivencia o generar conflictos?

LAMINA 8. Carro varado

1. ¿Qué observas en esta lámina?
2. ¿Has visto situaciones parecidas?
3. ¿Cuándo la gente le ayuda a los demás es convivencia o conflicto? ¿Por qué?
4. ¿Cómo se siente la gente cuando es ayudada por los demás?
5. ¿Cómo se siente uno cuando ayuda a los demás?

LAMINA 9. Señores bebiendo.

1. ¿Qué observas en esta lámina?
2. ¿En que sitio crees que se encuentra?
3. ¿Qué crees que lo motivan a hacer lo que hacen?
4. ¿Por qué crees que hay uno de pie?
5. ¿Has visto alguna vez esta escena?
6. ¿Qué piensas del licor?
7. Inventa una historia acerca de lo que están hablando
8. ¿Alguien en tu familia toma licor con frecuencia?
9. ¿En que ocasiones utilizan el licor en tu familia?

LAMINA 10. Uniformados

1. ¿Qué observas en esta lámina?
2. ¿Los uniformados generan situaciones de convivencia o situaciones de conflicto?
3. ¿El ejercito es necesario en el pueblo?
4. ¿Qué es para ti la guerra?
5. ¿Qué es para ti la paz?

Anexo G. Guía de entrevista

Previo al desarrollo de la entrevista debe establecerse la empatía, como base para la aceptación y disposición del niñ@ para colaborar durante el transcurso de la misma. Como criterio de selección para aplicar la entrevista, se debe tener en cuenta lo siguiente: mayor participación de l@s niñ@s, observada a través de los encuentros, lenguaje fluído y principalmente vivencias significativas que l@s niñ@s hayan comentado y se consideren pertinentes para el óptimo desarrollo de la investigación.

El tiempo destinado para la entrevista debe ser preferencialmente de 50 minutos, sin incluir el espacio destinado para los recesos; con el fin de no fatigar motivación al menor y preservar su motivación.

I DATOS PERSONALES

- ◆ Nombre
- ◆ Edad
- ◆ Municipio
- ◆ Tiempo de residencia en el municipio
- ◆ Concepción de Convivencia y Conflicto

II CONVIVENCIA Y CONFLICTO FAMILIAR

- ◆ Personas con las cuales vive el niño
- ◆ Ocupación de cada uno de los miembros de su familia
- ◆ Indagar sobre la relaciones entre los miembros de su familia
 - Relación afectiva entre los padres
 - Relación afectiva padres e hijos
 - Relación entre hermanos
 - Relaciones afectivas del niño con otros familiares
 - Momentos de convivencia más gratos
 - Tipos de conflictos más comunes (causa, curso o desarrollo, final, y cómo le gustaría que fuera la solución)
 - Lo que le gusta y le disgusta al niño de su familia (retomar el dibujo realizado por el niño en el taller No. 2, e indagar acerca del mismo)
 - Ejercicio de la autoridad por parte de los padres u otro familiar.
 - Opinión del niño sobre las concepciones y prácticas religiosas de la familia.

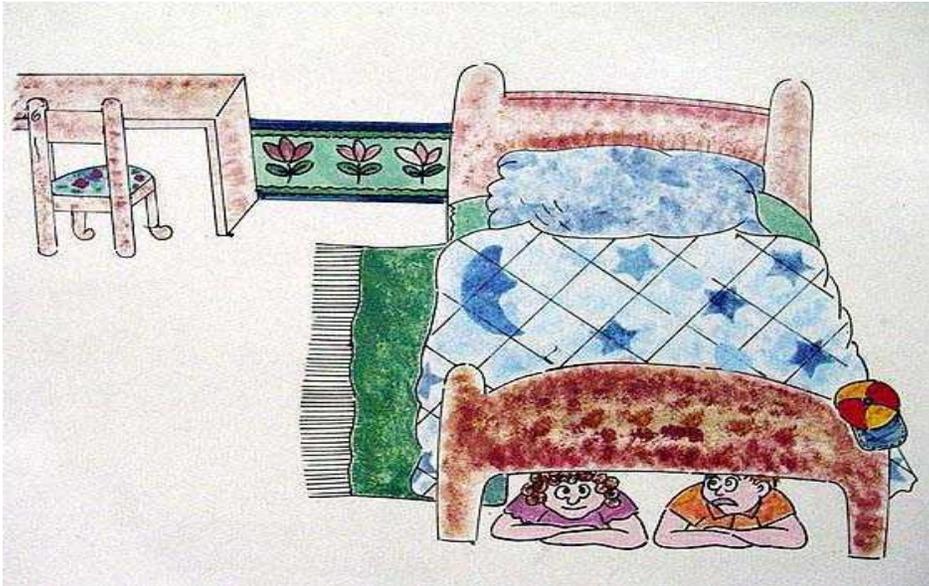
III CONVIVENCIA Y CONFLICTO ESCOLAR

- ◆ Percepción de su escuela
- ◆ Le gusta estudiar
- ◆ Prefiere estar más tiempo en la casa o en la escuela
- ◆ Cómo es su profesor(a)
 - Relación con él
 - Momentos agradables que haya pasado con el profesor
 - Qué es lo que más le gusta del profesor(a)
 - Conflictos con él, o con otro docente, o el director (causa, curso, final, cómo lo solucionaron).
- ◆ Relación con sus compañeros
 - Tiene muchos o pocos amigos en la escuela
 - Vivencias conflictivas con sus compañeros en el recreo, en el salón, o fuera de la escuela y cómo se han terminado.
 - Cómo se siente en el curso donde estudia
 - Momentos de convivencia que haya tenido con sus compañeros en el recreo, en el salón, o fuera de la escuela.
- ◆ Relación de sus padres y profesores
- ◆ Qué se debería hacer para que haya una mejor convivencia con sus compañeros y profesores.

IV CONVIVENCIA Y CONFLICTO SOCIAL

- ◆ Relación con sus vecinos o grupos a los que pertenece
- ◆ Momentos agradables que ha tenido con ellos
- ◆ Conflictos que haya tenido con ellos (causas, desarrollo, final), cuál debería ser la solución más adecuada de dichos conflictos.
- ◆ Tiene muchos o pocos amigos en el barrio o en la cuadra, por qué; salen a jugar, con quiénes juegan
- ◆ Relación de sus padres con los vecinos
- ◆ Qué le gusta y disgusta de su barrio
- ◆ Le gustaría vivir en otra parte
- ◆ Prefiere estar más en la casa o en la calle
- ◆ Con quién le gusta estar más tiempo con los niños o con las niñas
- ◆ Opinión acerca de los grupos armados
- ◆ Cómo cree que se lograría la paz en Colombia

Anexo H. Muestra de láminas





Anexo I. Dibujos





"No me gusta que mi mamá me pegue."

10 de marzo de 2014

Anexo J. Fotografías



