

REPRESENTACIONES SOCIALES DE L@S NIÑ@S DEL HUILA SOBRE CONVIVENCIA Y CONFLICTO

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Leonardo Caycedo Díaz	Alfy Flórez Lugo
Liliana Andrea Fonseca Rodríguez	Jhenny del Pilar Niño Fierro
Yamileth Concha Mejía	Norma Constanza Charry Calderón
Elsy Janet Silva Soto	Shirley Johanna Plazas Rodríguez
Nelcy Tovar Trujillo	Maria Natalia Duque Higuera
Mabel Liliana Ramón Duarte	Mónica Sánchez Falla
Claudia Sofía Villar Cepeda	Leidy Rubiela Vargas Sánchez
Johana Marcela Narváez	Lena Jesabelth Pérez Trujillo
Héctor Cerón	Jaime Andrés Soto Calderón
Maricela Góngora Trujillo	Gloria Josefa Sánchez Martínez
Leonardo Kairuz Paque	Manuel Francisco Medina Calderón
Juan Pablo Ramírez Coqueco	Manuel Montoya R.
Sandra Marcela Córdoba Hoyos	Marilyn Vargas Reyes
Claudia Liliana Martínez	Adriana Velásquez Restrepo
Sandra Idali Meneses Ortega	Luz Aída Trujillo
Angélica María España Maldonado	Genny Liliana Patiño Garzón

Profesores Coordinadores – Asesores:

MYRIAM OVIEDO CÓRDOBA

Magíster en Educación y Desarrollo Comunitario

CARLOS BOLÍVAR BONILLA BAQUERO

Magíster en Educación y Desarrollo Comunitario

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

**Neiva
2003**

**REPRESENTACIONES SOCIALES DE L@S NIÑ@S
DEL HUILA SOBRE CONVIVENCIA Y CONFLICTO
MUNICIPIO DE GIGANTE**

**ALFY FLOREZ LUGO
LEONARDO CAYCEDO DIAZ**

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

**Coordinador:
CARLOS BOLIVAR BONILLA BAQUERO
Magíster en Educación y Desarrollo Comunitario**

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

Parque Principal y al fondo la Iglesia del Municipio de Gigante



Nota de Aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma de jurado

Firma de jurado

Neiva, _____ de 2003

DEDICATORIA

El presente trabajo de grado está dedicado a todas y a cada una de las personas que con su aporte teórico y apoyo durante estos cinco años han contribuido para que nosotros alcancemos esta meta.

Especialmente esta dedicado a nuestros padres, hermanos, esposo e hijos, quienes con su colaboración, apoyo, solidaridad e inmenso amor, aportaron cada uno un grano de arena, para que nosotros pudiésemos llevar a cabo esta labor. Por que este trabajo no se habría realizado sin su respaldo y por que sin sus esmeradas.

AGRADECIMIENTOS

Los autores expresan sus agradecimientos a:

Dios, por brindarnos la oportunidad de recorrer este trayecto de nuestro camino y obtener los resultados que hasta el momento se han obtenido.

Nuestros Padres, Gonzalo y Nelly, José Enuel y Amelia, por su paciencia, por sus orientaciones durante todo este tiempo.

Mi esposo, Jhon, e Hijos: Duvan y Mauricio por la paciencia que me tuvieron en el tiempo que los prive de tenerlos a mi lado.

Mg. Carlos Bolívar Bonilla Baquero, por sus orientaciones, aportes teóricos y abnegada colaboración que tuvo para la realización de este trabajo.

Las instituciones: Centro Docente Sósimo Suárez, Simón Bolívar y Libertad, en especial a directivos, por abrirnos las puertas de sus establecimientos para llevar a cabo cada uno de nuestros encuentros lúdicos.

L@s niñ@s de cada una de estas instituciones que formaron parte de nuestra unidad de trabajo, sin ell@s no se hubiere llegado a la meta.

La Familia Falla, en el municipio de Gigante, por albergarnos en su hogar durante nuestra estadía en el municipio.

Y todas las personas que de una y otra forma contribuyeron con nuestra formación como Psicólogos y con la realización del presente documento, a todos: MIL GRACIAS.

CONTENIDO

	Pág
PRESENTACIÓN	13
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	15
2. OBJETIVOS	20
2.1 OBJETIVO GENERAL	20
2.2 OBJETIVOS ESPECIFICOS	20
3. ANTECEDENTES	21
4. JUSTIFICACIÓN	33
5. REFERENTE CONCEPTUAL	36
5.1 DIVERSIDAD Y CONVIVENCIA DEMOCRATICA	36
5.2 L@S NIÑ@S Y SUS REPRESENTACIONES SOCIALES	44
6. DISEÑO METODOLOGICO	49
6.1 POBLACION	49
6.1.1 Unidad de análisis	49

6.1.2	Unidad de trabajo	50
6.2	TECNICAS E INSTRUMENTOS	51
7.	HALLAZGOS POR MOMENTOS	52
7.1	EXPLORACION	52
7.2	DESCRIPCION	53
7.2.1	Los escenarios de la experiencia	54
7.2.1.1	Reseña del municipio	54
7.2.1.2	Situaciones de convivencia en el municipio	60
7.2.1.3	Situaciones de conflicto por los que atraviesa el municipio	60
7.2.2	Las instituciones educativas participantes en el estudio	61
7.2.2.1	Unidad básica Sósimo Suárez	61
7.2.2.2	Centro docente Simón Bolívar	63
7.2.2.3	Colegio Libertad	65
7.2.2.4	Caracterización de los actores	66
7.2.3	La convivencia y el conflicto: I@s niñ@s relatan	67
7.2.3.1	Conceptos de convivencia	68

7.2.3.2 Orígenes de la convivencia	69
7.2.3.3 Símbolos de la convivencia	74
7.2.3.4 Conceptos de conflicto	78
7.2.3.5 Orígenes del conflicto	79
7.2.3.6 Símbolos del conflicto	85
7.2.3.7 Alternativas de resolución del conflicto	87
7.3 INTERPRETACION: esclareciendo los tipos, los contenidos y génesis de las representaciones sociales	90
7.4 TEORIZACION: hacia una comprensión del significado psicosocial de las representaciones sociales	98
8. CONCLUSIONES	123
9. RECOMENDACIONES	127
BIBLIOGRAFÍA	129
ANEXOS	133

LISTA DE FIGURAS

	Pág
Figura 1. Mapa del Huila y ubicación del municipio de Gigante	55
Figura 2. Convivencia y conflicto: vivencias excluyentes	108

LISTA DE ANEXOS

	Pág
Anexo A. Listado de niñ@s participantes en la investigación	133
Anexo B. Formatos de encuentros lúdicos aplicados durante los diferentes encuentros, a l@s niñ@s de Gigante	135
Anexo C. Guía de entrevista	145
Anexo D. Palabras utilizadas para el desarrollo del encuentro Lúdico.	147
Anexo E. Niñ@s durante el juego de la escalera, en el desarrollo de un encuentro lúdico	148
Anexo F. Láminas utilizadas como instrumento proyectivo durante un encuentro lúdico	149

RESUMEN

“Representaciones sociales de l@s niñ@s huilenses sobre convivencia y conflicto” es una investigación cualitativa que pretendió esclarecer el tipo de representaciones que l@s niñ@s poseen o están elaborando desde su contexto cotidiano entorno a lo que conciben como convivencia y conflicto.

Este estudio se realizó con aproximadamente 1.348 niñ@s entre los 7 y 10 años de edad, escolarizados y no escolarizados de 14 municipios del departamento del Huila. En este informe se hace alusión al municipio de Gigante que participó con una población de 96 niñ@s escolarizados.

Para lograr el propósito de este estudio, se utilizaron diversas técnicas de asociación y proyección, como el dibujo y la elaboración de historias a partir de láminas gráficas sin texto, los encuentros lúdicos y la entrevista en profundidad.

Finalmente esta investigación permitió comprender desde varios supuestos psicológicos sociales, la realidad, pensamiento e imaginarios de nuestr@s niñ@s, su forma de relacionarse e interactuar, así como las diferencias y similitudes entre las representaciones sociales que están construyendo sobre la convivencia y el conflicto.

Palabras claves: representaciones sociales, niñ@s, convivencia y conflicto.

ABSTRACT

"Social representations of I@s niñ@s huilenses have more than enough coexistence and conflict is a qualitative investigation that sought to clarify the type of representations that I@s niñ@s possesses or they are elaborating from its context daily environment to what you/they conceive as coexistence and conflict.

This study was carried out with approximately 1.348 niñ@s among the 7 and 10 years of age, escolarizados and non escolarizados of 14 municipalities of the department of the Huila. In this report allusion is made to the municipality of Giant that participated with a population of 96 niñ@s escolarizados.

To achieve the purpose of this study, diverse association techniques and projection were used, as the drawing and the elaboration of histories starting from graphic sheets without text, the encounters lúdicos and the interview in depth.

Finally this investigation allowed to understand from several social psychological suppositions, the reality, thought and imaginary of nuestr@s niñ@s, its form of being related and interactuar, as well as the differences and similarities among the social representations that are building on the coexistence and the conflict.

Key words: social representations, niñ@s, coexistence and conflict.

PRESENTACIÓN

Representaciones Sociales¹ de l@s² Niñ@s Huilenses sobre Convivencia y Conflicto, es una investigación cualitativa, que no desestima ni ve incompatible algunos de los aportes de la investigación Cuantitativa. Este trabajo pretende esclarecer el tipo de representaciones que l@s niñ@s poseen o están elaborando, desde sus contextos cotidianos, en torno a lo que conciben como convivencia y conflicto.

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

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

El estudio se desarrolló entre el año 2002 y 2003. Comprometió a 14 municipios del Huila, de todas las zonas del departamento y 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.

¹ 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 l@s niñ@s, participante en la construcción social de la realidad y decisivo para dotar de sentido y comprensión al acontecer cotidiano. Concepto que se desarrollará más adelante en el referente teórico.

² El signo @ hace referencia a los dos géneros masculino y 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 niñ@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 Gigante.

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 ejércitos³, 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 mundo⁴.

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

³ 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.

⁴ 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 NO. 27, publicado en Bogotá, año 2000, pág. 4, 6 y 8 del total de menores involucrados en el conflicto el 18% ha matado por lo menos una vez, el 78% ha visto cadáveres mutilados, el 25% ha visto secuestrar, el 18% ha visto torturar, el 40% ha disparado contra alguien y el 28% ha sido herido.

desaparecido no significa que con ella se hayan ido los problemas mencionados.

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”*⁵; 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”*⁶

⁵ Maturana Humberto. El Sentido de lo Humano. Ed. Dolmen. Colombia, 1977, Pág. 36

⁶ Zuleta Estanislao. Sobre la Guerra. En: Elogio a la Dificultad y Otros Ensayos. Editorial Fundación Estanislao Zuleta. 2ª Edición, 1977 Cali, Pág. 72

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 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 estructural”⁷

⁷ López Martínez Mario. La Noviolencia como alternativa política. En: La Paz Imperfecta. Edit. Universidad de Granada, España, 2001, Pág. 4

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.

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 focalizarón 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, sus contenidos y su proceso de construcción, de l@s niñ@s huilenses en torno a la convivencia y el conflicto.
- ☉ 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 Gigante 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 Gigante.
- ☉ Develar el proceso de interacción entre la praxis escolar, familiar y social de l@s niñ@s del municipio de Gigante y sus concepciones de convivencia y conflicto.

PROPÓSITO

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

3 ANTECEDENTES

Un texto que guarda íntima relación conceptual y metodológica con esta investigación, *“Representaciones Sociales de l@s niñ@s del Huila sobre Convivencia y Conflicto”*, es el titulado, *“Maternidad y Paternidad: Tradición y Cambio en Bucaramanga”*⁸, 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.

⁸ Doris Lamus. Jimena Useche. *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 Niñ@s y Adolescentes de la Región Caribe Colombiana y su Interacción en los Sectores Educativos y Calidad de Vida”*, bajo la dirección de los Doctores. José Juan Amar Amar, Marina Llanos, Raymundo Abello y Marianela Denegri (Impresión del texto – Edit. CIDHM. U. Del Norte. Barranquilla, 2002).

Los investigadores de la Universidad del Norte (Barranquilla) aplicaron 394 entrevistas en profundidad sobre los conceptos de pobreza, circulación del dinero, movilidad social y desigualdad social, a niñ@s y jóvenes pobres, escolarizados, seleccionados intencionalmente a partir de criterios de edad, género y contexto financiero.

En un mundo globalizado que ha aumentado la brecha entre ricos y pobres (358 multimillonarios son tan ricos como 2.500 millones de personas – en Estados Unidos el 20% de las familias ricas son dueñas del 80% de la riqueza de la nación) estudiar lo que l@s niñ@s pobres piensan de los temas

económicos resulta de especial importancia, si se acepta que estas representaciones sociales determinan en alta medida los proyectos de vida de los infantes.

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

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

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

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

El anterior antecedente se relaciona con la temática que también es objeto de estudio en nuestro proyecto: las representaciones sociales infantiles, de él 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 Ángela 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 niñ@s 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”⁹

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

⁹ En: El País Que Perciben L@s niñ@s. Artículo de Juanita Perilla Santamaría, el Espectador, Domingo 28 de Octubre del 2001, Pág. 8B – 9B.

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.

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

Al respecto de la primera conclusión citada, existe coincidencia de interés con 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 l@s niñ@s 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 l@s niñ@s 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 l@s niñ@s.

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 *Imaginario Nómadas de la Violencia*.¹⁰

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

¹⁰ Rebolledo, Olga Alexandra. *Imaginario Nómadas de la Violencia*. Santa fe de Bogotá Editorial Bartheby, 1999.

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 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 niñ@s de 8 y 10 años de edad, socioculturalmente diferenciados tanto en estrato socioeconómico (alto, medio y bajo) como en su procedencia urbana y rural. De esta forma se tomaron niñ@s de Cali, Pereira y las zonas rurales de Zaragoza y Pueblo Nuevo.

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

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

Los resultados relacionados con el presente estudio son: para l@s niñ@s de los sectores populares, el barrio es la vivienda del juego, 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 los niños 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 los niños 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 los niños.

Para los niños 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 niños con la ciudad. Para los niños 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 los niños 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 los niños 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 los niños.

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 los niños.

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.¹¹

Esta investigación patrocinada por la Universidad Surcolombiana y el Banco de la República, abordó el problema del maltrato infantil desde las propias

¹¹ Oviedo Córdoba Myriam y Delgado de Jiménez María Consuelo. Como Si No Existiera. Editorial. USCO. Banco de la República. Neiva 2000

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 l@s niñ@s. 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.

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 l@s niñ@s 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 l@s niñ@s interpretan la realidad que ha sido también una razón importante en el presente trabajo.

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

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

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

Plan Nacional de Desarrollo, bases 1998 – 2002, o *“CAMBIO PARA CONSTRUIR LA PAZ”*, propuesto por el Ex-Presidente de la República, Doctor Andrés Pastrana Arango, complementado por el *“Plan Colombia”*.

*PROGRAMA PRESIDENCIAL DE CONSTRUCCION DE PAZ Y CONVIVENCIA FAMILIAR: “HAZ PAZ”*¹²: 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.

¹² PROGRAMA PRESIDENCIAL PARA LA CONSTRUCCION DE PAZ Y CONVIVENCIA FAMILIAR, "Haz Paz", versión I, SantaFé de Bogotá, 1999.

*EDUCACION PARA LA CONVIVENCIA DEMOCRATICA*¹³: es el programa nacional de educar para la convivencia democrática propuesto por el Ministerio e 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*"¹⁴: 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.

¹³ FISCALIA GENERAL DE LA NACION. Cuerpo técnico de Investigación, "Educación para la convivencia Democrática". Fotocopias, SantaFé de Bogotá.

¹⁴ MINISTERIO DE JUSTICIA Y DEL DERECHO. Dirección General de Prevención y Conciliación. *Con Paz en la Escuela*. Santafé de Bogotá; 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 los niños 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”*¹⁵

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”*¹⁶

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

¹⁵ Brunner Jerome. Actos de significado. Mas allá de la revolución cognitiva. Edit. Alianza, Reimpresión del 2000, Madrid (E), Pág. 89.

¹⁶ Brunner Jerome. Realidad Mental y Mundos Posibles. Edit. Gedisa, Barcelona (E), Reimpresión 5ª, 1999. Pág. 128.

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 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 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 desdobra en su sentir y reflexión dando origen en su vientre a un ser que tiene un nombre y un futuro, es un fenómeno psíquico; es decir de la vida en relación”*¹⁷ 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 que es la Convivencia. El término convivencia, *“acción de convivir”*, proviene del latín *convivêre*, que quiere decir *“vivir en compañía de otros, cohabitar”*¹⁸ En este sentido, la vida

¹⁷ MATURANA, H. ¿Cuándo se es ser humano?. En: El sentido de lo humano. Dolmen Ediciones S.A., Santafé de Bogotá, 1998, Pág., 151.

¹⁸ Diccionario de la Lengua Española. Editorial Espasa – Calpe, S.A. Madrid, 1992.

humana se desarrolla en interacción permanente con la naturaleza, consigo mismo y con las demás personas (relación hombre – sociedad).

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

El grupo social, la comunidad, es una condición necesaria para la convivencia, su existencia implica mucho más que el compartir un territorio, indica el desarrollo de una red de transacciones comunicativas al interior de las cuales se gesta, construye y reconstruye permanentemente una identidad, que tiene una de sus expresiones en los intereses colectivos. De acuerdo con Freud, *“cuando los miembros de un grupo humano reconocen esta comunidad de intereses aparecen entre ellos vínculos afectivos, sentimientos gregarios que constituyen el verdadero fundamento de su poderío”*¹⁹

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”*²⁰.

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

¹⁹ FREUD, Sigmund. El porqué de la Guerra. Obras completas III. Madrid, Editorial Biblioteca Nueva, cuarta edición, 1981. Pág., 98.

²⁰ SÁNCHEZ Y RODRÍGUEZ. Individuo, grupo y representación social. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, UNAD, Bogotá, 1997.

la conservación de la tradición y los elementos necesarios para la transformación y el cambio.

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

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

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

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

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

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*²¹

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*²²

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*²³

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.²⁴

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

²¹ VARGAS, Alejo. Magdalena medio santandereano, Colonización y conflicto armado, Colección sociedad y conflicto, CINEP, Santa fe de Bogotá, 1992.

²² Vargas Alejo. Una mirada académica a los conflictos colombianos. En Comunidad, conflicto y conciliación en equidad. PNR- Ministerio de Justicia y del derechos-PNUD, santa fe de Bogotá, 1994.

²³ OQUIST, Paul. “Violencia, conflicto y política en Colombia”. Biblioteca Banco Popular, Bogotá, 1978.

²⁴ VARGAS, V., Alejo. Ensayos de Paz en medio de una sociedad polarizada. Almudena Editores, Santa fe de Bogotá, 1998 Pág., 207.

exclusivos de la verdad. De esta forma, los puntos de vista opuestos como subversivos del orden establecido, cuestionadores de ese mismo poder y por tanto peligrosos y amenazantes. Esto es claro, en el espacio microsocioal de lo familiar, lo escolar y en otros escenarios.

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

En este contexto entonces el conflicto juega un papel fundamental, el de limitar las relaciones de la sociedad en su conjunto con el estado y de los ciudadanos y las familias entre sí. De esta manera se considera el conflicto como 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:

*“Debemos pertenecer a la misma cultura”*²⁵. 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.

*“Debemos ser responsables de nuestros actos, conscientes de que con ellos vivimos la creación cotidiana del mundo en que vivimos”*²⁶. 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.

*“Debemos ser libres en la acción”*²⁷. 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.

*“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”*²⁸. Es decir, debemos poseer y desarrollar habilidades, conocimientos y estilos de vida que hagan posible una relación colectiva legítima y honesta.

²⁵ MATURANA., H. Educación y Universidad. En: En : El sentido de lo humano. Dolmen TM Ediciones S.A., Santa fe de Bogotá, 1998, Pág., 219.

²⁶ *Ibíd*, Pág. 219

²⁷ *Ibíd*, Pag., 219

²⁸ *Ibíd*, pag 220.

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?.

5.2 L@S NIÑ@S Y SUS REPRESENTACIONES SOCIALES

Se abordará 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.

Se empezará por revisar la mirada convencional del adulto sobre l@s niñ@s. Estamos 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 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 él se quiere designar, en principio, al conocimiento de sentido común elaborado por determinados grupos o comunidades, con la doble función de: *“hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible, perceptible. Lo que es desconocido o insólito conlleva una amenaza, ya que no tenemos una categoría en la cual clasificarlo”*²⁹.

Tenemos que admitir, lo que el niñ@ 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 niñ@ 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

²⁹ FARR M., Robert. Las Representaciones Sociales. En: MOSCOVICI, Serge. Psicología Social. Tomo II. Barcelona: Piados, 1986. p. 503

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”*³⁰. Calidad de especial importancia para nuestra investigación, pues no solo creemos que l@s niñ@s 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 l@s niñ@s 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.

³⁰ JODELET, Dense. La Representación Social: Fenómenos, Concepto y Teoría. En: Psicología Social. Tomo II. Barcelona: Piados, 1986. p. 480.

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.

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 Gigante-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”*³¹.

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

³¹DE ZUBIRÍA SAMPER, Miguel. Tratado de Pedagogía Conceptual. Formación de Valores y Actitudes. Bogotá: Fundación Alberto Merani, 1995. p. 78.

víctimas sino victimarios, no únicamente receptores pasivos sino activos creadores, no sólo dependientes sino autónomos.

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 Gigante 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 Gigante. 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 Torres³²; 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: Gigante, Neiva, Garzón, Pitalito, La Plata, Timaná, Campoalegre, San Agustín, Villavieja, Guadalupe, Baraya, Iquira, Teruel y Acevedo.

³² TORRES Alfonso. El Testimonio. En: Estrategias y Técnicas de Investigación Cualitativa. Unad. Bogotá, 1998. págs. 49–67.

Las edades de los infantes participantes en este trabajo oscilaron entre los 7 y 10 años, cuyas edades consideramos pertinentes para el curso de nuestra investigación tanto por la capacidad que ya poseen l@s niñ@s 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 l@s niñ@s 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”*³³.

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 es secundario y corresponde más a la disponibilidad numérica del equipo investigador para abordar en profundidad estos 1.348 niñ@s a nivel departamental; participando el municipio de Gigante con 94 niñ@s escolarizados. Las diferencias de número entre los criterios indica la mayor o menor presencia de estos niñ@s en la realidad colombiana.

Niñ@s 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 43 niños y 48 niñas (Ver Anexo A).

³³ Bonilla., Carlos B y otros. Socialización y Desarrollo Humano. Ed Kinesis , 1995

Niñ@s y Niñas No escolarizados: Designamos con este nombre a los infantes que al menos en el años de 2002 y 2003 no se encontraban matriculados, ni asistiendo a la escuela formal.

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 municipios participantes, se condensó en el trabajo realizado por Claudia L. Martínez y Adriana Velásquez; miembros del equipo de 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 niñ@, 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 (Ver Anexos).

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, 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; 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

Para la construcción de los relatos o testimonios de vida, se siguieron los pasos a describir.

7.1 EXPLORACIÓN

Este momento inicia con la visita al municipio de Gigante, donde quedó ubicada la población infantil; a la vez, se inició el trámite de la autorización por parte de las directivas de las instituciones educativas en las que se trabajó.

Se conocieron los escenarios físicos como la vivienda, el colegio, la calle, el barrio donde se encuentran l@s niñ@s para abordarlos en su ambiente natural y cotidiano. Así mismo, se consiguió la aprobación por parte del Señor Alcalde, las directivas de los colegios, padres de familia y niñ@s participantes en nuestra investigación, para poder conocer e identificar la calidad de vida y los escenarios en los cuales éstos interactúan y se desarrollan.

De forma paralela con lo anterior, se realizaron Pruebas Piloto de las técnicas e instrumentos a utilizar para la recolección de la información para nuestra investigación. Dentro del Macroproyecto, a los investigadores del Municipio de Gigante, nos correspondió realizar la Prueba Piloto de dos de los instrumentos: “asociación de palabras” y “elaboración del dibujo sobre convivencia y conflicto”; utilizando la grabadora como herramienta para la recolección de la información obtenida.

Esta Prueba Piloto se desarrollo en el Colegio Básico RICARDO BORRERO de la ciudad de Neiva, en la jornada de la tarde, el día 18 de julio de 2002. En este establecimiento se trabajó con 17 niños (hombres) entre los 8 y 9 años, contando con una gran colaboración por parte de directivos del Colegio y por el cuerpo de docentes que laboran allí, en cedernos el espacio para el trabajo con los niños.

Con esta prueba, buscábamos poner a prueba los instrumentos, pero también experimentar cómo sería el trabajo ya con nuestr@s niñ@s. Durante el desarrollo de esta actividad identificábamos falencias que presentábamos; en especial la falta de creatividad e iniciativa que como investigadores experimentábamos en el momento de llegar a trabajar con los niños del Colegio Básico RICARDO BORRERO; apesar que con estos niños pusimos en practica

dinámicas que nos fueron de gran ayuda para esta investigación y para el trabajo con l@s niñ@s de nuestra unidad de trabajo del municipio de Gigante.

Esta experiencia como talleristas nos mostró que éramos capaces de lograr nuestro objetivo, y que podríamos realizar nuestra investigación con éxito, por que así como presentamos fallas, la retroalimentación por parte de los niños fue buena, no solo por la información recolectada, sino por la empatía que logramos despertar en ellos.

En la realización de estas Pruebas Piloto, se pudo observar falencias como el exceso de material (láminas de dibujo y palabras) instrumentos que hacían la actividad aburrida y poco llamativa para l@s niñ@s, de nuestra unidad de trabajo, y la forma como ell@s podrían comportarse durante la recolección de la información. También nos ofreció pautas para estructurar la forma como abordar los temas de convivencia y conflicto, interés de nuestra investigación.

Los resultados aquí hallados fueron sometidos a un análisis con todos los investigadores de este macroproyecto, en reunión se discutieron la validez y pertinencia de los diferentes instrumentos preseleccionados inicialmente, para seleccionar los instrumentos ya definitivos anteriormente.

Para finalizar esta etapa, de acuerdo al criterio de los investigadores y de los diferentes establecimientos educativos (Sósimo Suárez, Simón Bolívar y Libertad) se escogió la Unidad de Trabajo con las características ya determinadas en la población.

7.2 DESCRIPCIÓN

Durante este momento se aplicó la encuesta que recogió información sobre los datos personales de cada uno de l@s niñ@s que tomaron parte de esta investigación. Así mismo, se realizaron las entrevistas a profundidad, con las cuales se indago el sentido, significado, conceptos, creencias, metáforas, etc., que poseen cada uno de l@s niñ@s con respecto a la convivencia y el conflicto; complementando con los encuentros lúdicos, el taller de dibujo y las técnicas de asociación y proyección; todas estas técnicas permitieron obtener una mirada colectiva acerca del problema planteado.

Estos instrumentos fueron aplicados en un ambiente de confianza y camaradería entre los actores y los investigadores, gracias a la interacción frecuente con l@s niñ@s.

Las herramientas utilizadas para recoger la información en esta investigación fueron la grabadora de audio y la cámara fotográfica; en cuanto a los instrumentos que permitieron un trabajo agradable y llamativo con l@s niñ@s se utilizaron: láminas, hojas, colores, crayolas, lápices, borradores, libretas de apuntes, etc.

7.2.1 Los Escenarios de la Experiencia. A continuación se hará la descripción tanto del municipio de Gigante, como de los diferentes establecimientos educativos de los cuales se obtuvo colaboración y participación para el desarrollo de nuestra investigación.

7.2.1.1 Reseña Municipal.

Ubicación Geográfica: el municipio de Gigante, se halla localizado en la parte centro oriental del Departamento del Huila, entre el Cerro Matambo, parte de la margen izquierda del río Magdalena y la cordillera Oriental. La cabecera municipal está ubicada en un valle limitado en su parte noroccidental por la quebrada La Guandinosa, extendiéndose progresivamente al oriente en dirección a la vereda El Tendido y por el sur hasta la Hacienda Jamaica. Por su topografía, el Municipio de Gigante presenta una diversidad de pisos térmicos desde el cálido hasta el páramo, siendo este último de menor extensión.

Este municipio limita por el sur con el municipio de Garzón, al oriente con el Municipio de Algeciras y el departamento del Caquetá; al occidente con los municipios de Yaguará, Tesalia, Paicol y el Agrado; y al norte con el municipio del Hobo.

Este municipio cuenta con una extensión de 626 Km², equivalente al 3.2% de la superficie del departamento del Huila. Comprende cinco corregimientos con 45 veredas legalmente constituidas así:

Corregimiento de Silvana, con 19 veredas
Corregimiento de Potrerillos, con 8 veredas
Corregimiento de Vueltas Arriba, con 5 veredas
Corregimiento de Rioloro, con 2 veredas
Corregimiento de La Gran Vía, con 11 veredas

Figura No. 1 Mapa del Huila y ubicación del municipio de Gigante.



Reseña Histórica: Gigante desde antes de la época de la conquista española, se encontraba habitado por tribus de indígenas sedentarios tanto en la zona baja de la cabecera municipal como en las zonas altas en dirección a la cordillera oriental, donde su topografía enseña sitios en los que fueron posiblemente construidos bohíos, que les servían de refugio y que les permitían huir con facilidad en caso de ataque.

Los aborígenes que habitaron lo que hoy pertenece al municipio, eran de una cultura rudimentaria. Se dedicaban a una incipiente agricultura, recolección de alimentos, pesca y caza, domesticación de animales y perfeccionamiento de instrumentos de trabajo en piedra y hueso, siendo su labor principal la artesanía en cerámica, cuya muestra más palpable era la elaboración de ollas de barro en las que enterraban a sus muertos. Estaban gobernados por el cacique, practicaban la idolatría y rendían culto a sus muertos.

En el territorio giganteño pudieron tener influencia tribus indígenas como la de "Los Pijaos", que habitaron el valle del río que de su nombre; "Los Andakies", que se situaron en la franja de la cordillera Central y Oriental; como también "Los Tamas", "Los Duhos", "Los Bahaduos", "Los Poinas" y "Bayamansas".

Estudios refieren a que en 1672 había noticias de la existencia de Gigante como caserío, ubicado entre las quebradas de Guandinosa y la de Gigante.

Después del terremoto de 1827³⁴ ocurrió un repoblamiento de Gigante y Rioloro, como consecuencia de la emigración masiva de familias de San Antonio de la Honda y sectores aledaños, en busca de un terreno firme para continuar con sus vidas.

Finalmente el 17 de septiembre de 1782 se hizo la escritura de un terreno para ampliar la localidad urbana, la que se ha estimado como ACTA DE FUNDACIÓN DE GIGANTE, firmada entre el vendedor JORGE MIGUEL DE CUELLAR y el Alcalde de la época FERNANDO MENDEZ.

Gigante fue erigido oficialmente a la categoría de Municipio en 1789, el primero de julio de este mismo año se le otorga independencia y declaratoria de Municipio de Gigante desmembrándolo de Timaná, población ésta que hacia las veces de provincia en la época colonial.

Población: el municipio cuenta con una población flotante, especialmente en la zona rural debido al fenómeno de las fluctuaciones humanas ocasionada por la actividad cafetera, aunque en los últimos años ha tenido un notable crecimiento al reactivarse la caficultura, la cual requiere alto número de personas, tanto en su laboreo, como en la recolección de la cosecha. Esta actividad, ha ocasionado el asentamiento de una población, que venida de diversos lugares del país, especialmente del Tolima, Cauca, Nariño, viejo Caldas y Caquetá; se han establecido en las veredas lo que ha propiciado el creciente aumento de la población del Municipio.

Según el DANE, citado en el Plan de Desarrollo Municipal 2001 – 2003 *“El cambio social... ahora o nunca”* brindado por el Sr. Juan Pablo Rojas, Jefe de Planeación Municipal; Gigante contaba con 21.786 habitantes, de los cuales 9.434 (43.30%) habitan en la zona urbana y 12.352 (56.70%) en el área rural. La densidad de la población es de 34.80 habitantes/Km², con una tasa de crecimiento del 0.23%.

³⁴ En 1827 deslizamientos contuvieron al río Suaza formando un gran lago durante 55 días; el primer mandatario, Bolívar, envió un contingente para desaguar el lago. DESASTRE Y SOCIEDAD, Revista Semestral de la Red de Estudios Sociales en Prevención de Desastres en América Latina; Julio a Diciembre de 1995; No. 5 Año 3; 18 Páginas.
www.desenredado.org
<http://www.desenredado.org/public/revistas/dys/redys05/dys-51.0-nsyd.pdf>

Economía: la base de la economía del municipio de Gigante, es la actividad agrícola, desarrollada en la producción técnica del café a partir de la década del 70, siendo uno de los productos que le hace mayor aporte en lo económico al departamento. Este renglón de la economía contribuye con 501.146 jornales/año, de los cuales 2.100 son propietarios y aparceros, que conjuntamente con la extracción de otros productos, se ocupan permanentemente durante todo el año. Los otros jornales corresponden a mayordomos, partijeros, jornaleros de la zona (núcleo familiar) y recolectores temporales que en épocas de cosecha migran de otras regiones, como se mencionaba anteriormente; este capital humano presenta un nivel educativo bajo y escaso acceso a seguridad social.

Gigante a nivel departamental es el tercer productor de cacao, con 953 hectáreas, equivalente al 1.68% de la economía municipal. El mercado es manejado por dos industrias chocolateras a nivel nacional, mientras que a nivel regional por una Cooperativa municipal y una industria chocolatera. Este renglón contribuye con 60.992 jornales/año, que se convierte en una alternativa de empleo para los habitantes especialmente del casco urbano, con bajo nivel educativo y escaso acceso a programas de seguridad social.

El sector frutícola, donde se destaca principalmente el cultivo de lulo, mora y tomate de árbol, produce un equivalente al 1.67% de la economía del municipio. Con la producción se abastece la demanda del mercado local en 87 toneladas/año (5%), el excedente para mercado regional y nacional. Este sector produce 28.764 jornales/año, ocupando mano de obra temporal, de bajo nivel económico y poco acceso a programas de seguridad del sector rural y cabecera del municipio.

La mayor área del municipio está ocupada por pastos naturales y mejorados que son destinados para la explotación bovina doble propósito y tan solo el 17% a ceba. Los volúmenes de producción obtenidos con 8.821 toneladas que representan el 12.08% de la economía municipal. Este sector contribuye al municipio con 135.000 jornales/año directos, indirectos y ocasionales.

La piscicultura ocupa también un renglón importante en la economía del municipio, la existencia de 38 hectáreas en espejo de agua (210 estanques) de las cuales 13 hectáreas (34%) son utilizadas a través de empresas familiares productivas; el 66% restante, es subutilizado debido a altos costos de producción, inseguridad y deficientes canales de comercialización. Este renglón genera 6.500 jornales/año.

Infraestructura: el municipio de Gigante cuenta con la E.S.E. San Antonio de Nivel 1, que ofrece los servicios de: Urgencias las 24 horas, hospitalización de

baja complejidad, odontología, laboratorio clínico, consulta externa, traslado de pacientes, rayos X, cardio B.P., monitoreo fetal y reanimación; facilitando a través del siguiente recurso humano: un gerente, cinco médicos, dos odontólogos, dos enfermeras profesionales y demás personal administrativo por un total de 60 empleados. Este centro asistencial está compuesto por una unidad de urgencias, sala de cirugía, sala de partos, área de hospitalización general, pediatría, odontología, consulta externa, unidad administrativa, cafetería, cocina y lavandería.

El servicio de agua potable, saneamiento básico y residuos está a cargo de la Alcaldía Municipal, a través de la Oficina de Servicios Públicos, la cual ofrece el servicio con buena calidad al cliente. En la actualidad cuenta con un acueducto tipo A; por medio del cual se suministra agua potable a la población urbana.

El municipio cuenta con una densidad de 0.12 viviendas por hectárea y específicamente en el sector rural, la densidad es de 0.17 viviendas por hectárea. Dentro del perímetro urbano del municipio existen 2.133 viviendas de las cuales 80 no cuentan con los servicios públicos para su bienestar. Las viviendas se pueden clasificar en tres tipos debido a sus características:

Viviendas consolidadas y en buenas condiciones en infraestructura, localizadas hacia la zona oriente.

Viviendas de la zona centro y occidente, estas viviendas son antiguas y se encuentran en proceso de restauración y reestructuración, en regulares condiciones debido a su ambigua construcción.

Viviendas localizadas en la zona sur, excepto las urbanizaciones consolidadas, las demás son deterioradas, semiconsolidadas y tuguriales.

En el municipio se presenta una inscripción catastral y demanda de servicios en 2.133 viviendas en la cabecera municipal, de estas 300 requieren mejoramientos (pisos, techos, servicios) publicadas en los barrios Sósimo Suárez, La Independencia y Las Ceibas.

Cultura y Recreación: a nivel cultural y recreacional, Gigante trabaja por la conservación del patrimonio cultural, en inmuebles y sitios históricos y de renombre cultural, como es el caso de casonas, la iglesia, los cerros históricos, la Ceiba de la Libertad, las tradiciones, mitos y leyendas que hacen parte de nuestro entorno cultural. Gigante cuenta con una buena infraestructura para la recreación activa especialmente en el área urbana. A nivel municipal estas

actividades se coordinan por el Instituto Municipal del Deporte y la Recreación (IMDER); cuenta con programas de interacción social, deportivos, formación deportiva y participación activa.

El municipio cuenta con la Casa de la Cultura, donde funciona la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte; y el IMDER. Esta institución ofrece a l@s niñ@s; en general, de Gigante la oportunidad de participar en actividades lúdicas y deportivas, escuelas de danzas, música, teatro, fútbol, baloncesto, voleibol, etc. Esta información fue suministrada por el Señor Johan Faiber Mosquera, Coordinador del Departamento de Cultura y Deporte.

La organización formal en el municipio se encuentra representada en Juntas de Acción Comunal, diversos Comités, Club de Amas de Casa. Asociaciones culturales, ecológicas, de vivienda, de mujeres, microempresarios de artesanos, precooperativas y diversos organismos grupales que trabajan en la participación comunitaria.

Educación: el municipio cuenta con una buena infraestructura en educación, en la mayoría de las veredas existe un centro educativo. Se encuentra sectorizados en dos núcleos (27 – 28), que son los coordinadores para estos centros. En la parte urbana cuenta con siete centros educativos de educación básica y media, en la parte rural existen 45 centros entre escuelas y unidades básicas.

Se considera que existe una cobertura en Educación Primaria, más no en el nivel preescolar, básica secundaria y media, en sectores de mayor conglomeración social en zonas estratégicas son suficiente población escolar.

Se desarrollan programas de educación no formal, a través de 12 centros de educación para jóvenes y adultos, con 16 alfabetizadores donde se ofrece la educación primaria. Además, se tiene proyectados a través del Bachillerato Nocturno Monseñor Ismael Perdomo Borrero, la implementación de programas semipresenciales de básica secundaria.

En el casco urbano los centros educativos que se encuentran son: Centro Docente Eva Orozco Borrero, con un número de 571 alumnos en preescolar y primaria, el Centro Docente Simón Bolívar con 480 alumnos en preescolar y primaria, Colegio Básico Sósimo Suárez, con 404 alumnos desde preescolar hasta la educación básica secundaria; el Colegio Nacional Ismael Perdomo Borrero con 426 alumnos, el Instituto Nacional Agrícola José María Montalvo, con 393 estudiantes; ambos colegios en educación básica secundaria y media. Y el colegio Libertad de carácter privado cuenta con 75 alumnos en primaria.

En el área rural están los centros docentes rurales, 36, con un número de 1932 estudiantes entre los grados preescolar (3 centros rurales) y primaria. Está el Colegio Municipal Jorge Eliécer Gaitán y Normal Superior con un número de alumnos de 1.075 estudiantes entre preescolar y ciclos; los colegios básicos Cachaya, Rioloro, Heliodoro Roza con 737 estudiantes de primaria y básica secundaria; la Concentración Jorge Villamil Ortega, y el Bachillerato Nocturno Ismael Perdomo Borrero con 402 alumnos en básica secundaria y media.³⁵

7.2.1.2 Situaciones de Convivencia en el Municipio. En este municipio se adelanta un programa desarrollado para la promoción del buen trato en el ámbito familiar y social, este programa lleva como nombre *AMIGOS DEL BUEN TRATO*, se inició en el año 2001 dentro del programa presidencial *HAZ PAZ*. *AMIGOS DEL BUEN TRATO* trabaja con niños escolarizados de los centros educativos del municipio en los grados cero a quinto de primaria; en la ejecución de este programa observamos ya un interés por parte de sus líderes municipales, profesores y población en general, en ayudar a educar a niños en una cultura de la NO VIOLENCIA Y SOLUCIÓN PACÍFICA AL CONFLICTO.

Contamos con la ventaja para nuestro trabajo, que los niños participantes de esta investigación no habían tenido contacto con *AMIGOS DEL BUEN TRATO*, pues en los establecimientos educativos seleccionados por nosotros, no se había empezado a desarrollar el programa, por lo tanto, nuestros niños no estuvieron influenciados en sus respuestas a los cuestionarios impartidos durante aplicación de los instrumentos, por este programa de la Alcaldía de Gigante.

Organizaciones como la Alcaldía de Gigante, el Comité Departamental de Cafeteros y la Escuela de Formación Ecológica se encuentran preocupados por el turismo en esta región, que debido a los inconvenientes de orden público se ha visto disminuido, incluso por las mismas colonias giganteñas en otras regiones del departamento y del país. Por esto se adelanta la promoción de las Fincas Agroturísticas con el ánimo de reactivar el turismo en esta región; la Escuela de Formación Ecológica será el punto de partida, conformadas por jóvenes y estudiantes de los diferentes colegios de la región.

7.2.1.3 Situaciones de Conflicto por los que atraviesa el Municipio. Gigante en estos momentos cruza por una crisis social y política debido a que es uno de los municipios donde grupos al margen de la ley ejercen presión sobre sus líderes políticos y sociales, esto lleva a que los habitantes del municipio vivan en una tensa calma, pues se han presentado intentos de toma por parte de

³⁵ Información suministrada en el despacho del Sr. Javier Zea, Secretario de Educación, Cultura y Deporte en un documento impreso llamado “Relación de alumnos y docentes por centro educativo – 2002”

estos grupos, como el ocurrido el 22 de febrero del 2002 en esta población³⁶; ya se ha visto en este municipio actos de hostigamientos contra instalaciones públicas como la Alcaldía, la Estación de Policía, en el puente sobre la quebrada La Guandinosa en la vía Hobo – Gigante, y en los meses de noviembre y diciembre del año 2002 el asesinato de dos líderes políticos, la Señora Liliana Constanza Supelano Valencia, concejal de este municipio, el Señor Gimbley Perdomo y un joven estudiante de 16 años, por parte de desconocidos³⁷; antecedido por operaciones limpieza las cuales han dejado ya un buen número de muertos encontrados a los alrededores del municipio sin que nadie de algún indicio sobre sus autores o las razones para llevar a cabo los asesinatos; estos actos se han venido presentando, aproximadamente, desde una década. Estado que ha llevado a varios habitantes a pensar o en trasladarse de municipio, o no ir a las zonas rurales por temor a actos violentos que se pueden presentar.

A nivel familiar, una de las principales quejas que se interponen en la Comisaría de Familia es el maltrato intrafamiliar (entre padres, padres a hijos), demandas de alimentos y abandonos; esta información fue suministrada por el Secretario de este despacho.

7.2.2 Las Instituciones Educativas Participantes en el Estudio. De los centros educativos localizados en el área urbana del municipio se escogió para tomar la unidad de trabajo a tres establecimientos educativos, buscando de esta manera una mejor representación de l@s niñ@s del municipio de Gigante. Las instituciones seleccionadas fueron:

7.2.2.1 Unidad Básica Sósimo Suárez. Este centro educativo está ubicado en la Carrera 6 No. 12-15 en el barrio que lleva este mismo nombre, con Licencia de Funcionamiento No. 010906 de Diciembre 3 de 1998. Tiene 404 alumnos entre el grado cero o preescolar hasta el grado noveno de educación básica secundaria. Teniendo mayor número de alumnos en los grados cero, primero y segundo. Para atender esta población cuenta con 14 docentes y dos personas en el área administrativa.

Los profesores a los cuales se les pidió la colaboración para llevar este trabajo de investigación fueron: Rubiela Borrero y Olga Patricia Robles de los grados

³⁶ Diario del Huila, Redacción Judicial, Neiva 23 de febrero de 2002
www.diariodelhuila.com
http://diariodelhuila.com/historico/judicial220223_2.htm

³⁷ Diario del Huila, Redacción Judicial, Neiva 2 de diciembre de 2002
www.diariodelhuila.com
http://diariodelhuila.com/historico/judicial021221_2.htm

primero; Ruth Alicia Guerrero Vallejo y Jaime Embus Vargas de segundo grado; Elsa Mercedes Gómez y Clara Mercedes Figueroa de los grados terceros.

Las instalaciones de este centro educativo son amplias, cuenta con salones para cada uno de los niveles, aparte de esto, cuenta con un salón de informática dotado de equipos de computo, donados recientemente, y un restaurante escolar donde se le brinda a sus estudiantes meriendas balanceadas.

Su rector, el Señor Eustasio Molano Bonilla, quien es Licenciado en Técnica Educativa nos informa que los alumnos provienen del barrio Sósimo Suárez y de barrios aledaños, pero también hay otr@s niñ@s, pocos, que provienen de las afueras del casco urbano del municipio. Son niñ@s que presentan un alto nivel de agresividad y desobediencia en general. El Señor Molano le atribuye la causa a que en la mayoría de los casos son familias disgregadas.

En esta institución trabajamos con 14 niños y 14 niñas entre los 7 y 8 años, de los grados 1º, 2º y 3º; estudiantes de la jornada de la mañana.

Tanto directivos, como profesores y alumnos se mostraron interesados y colaboradores en lo que se requirió para llevar a cabo esta investigación; muestra de ello fue la información brindada, los espacios y tiempos cedidos para llevar a cabo los encuentros con l@s niñ@s.

Foto de niños del Sósimo Suarez durante el desarrollo un Encuentro Lúdico en donde se jugo la Escalera



Niñas del la Unidad Básica Sósimo Suárez



7.2.2.2 Centro Docente Simón Bolívar. Ubicado en la Carrera séptima entre calles quinta y sexta, cuentan en esta institución con 480 alumnos matriculados, entre niñ@s y niñas, teniendo un gran número el grado cero, primero y cuarto; cuenta con 15 docentes y una directiva docente, la Señora Isabel Polo de Embus, quien dirige el Centro en sus dos jornadas.

La visión de esta institución, según el Plan Educativo Institucional, es replantear las relaciones sociales de los actores educativos haciéndolas más efectivas, calidosas y comunicativas; de tal manera que se facilite una coeducación integral en la formación de los estudiantes donde juegue un papel importante la tecnología educativa, mediante la utilización y optimización de los recursos en proceso del aprendizaje interactivo.

Su misión, es la formación integral mediante la construcción y apropiación de valores, conocimientos básicos y pertinentes que propicien la promoción, bienestar y desarrollo humano y garantice principios de respeto, justicia, tolerancia, libertad, responsabilidad, autonomía, pulcritud, lealtad, creatividad, servicio y liderazgo que propenda educar para la tolerancia y la sana convivencia.

Es el centro educativo más antiguo del municipio de Gigante, su fundación data de 1872; ha tenido varias ubicaciones entre ellas donde se encuentra actualmente el Edificio Municipal, las oficinas de la Registraduría del Estado Civil, el Almacén Municipal. Durante esta época, el 22 de febrero de 1872, nace en una de las aulas Monseñor Ismael Perdomo Borrero, hijo del director de este periodo don Gabriel Perdomo Cuenca.

En 1949 se logra la ubicación definitiva donde hoy presta sus servicios. Inicialmente fue colegio para varones pero en el afán de dar mayor cubrimiento

en educación se abrió las puertas a niñas en la década de los 90's. El 27 de diciembre de 1991 se creó la jornada de la tarde mediante acto administrativo con Decreto No. 1602.

El Centro Docente Simón Bolívar cuenta con una comunidad muy heterogénea, encontrando niveles socioeconómicos medio y bajo, con hogares muy bien constituidos, mientras que otros totalmente descompuestos.

La mayoría de los padres de familia son de escasos recursos económicos con unas condiciones salariales bajas, que no surte en parte las necesidades de los hogares, motivo por el cual algunas madres contribuyen con trabajos domésticos para incrementar el poderío económico de la familia.

En esta institución se desarrollo un programa llamado *“Propuesta de la modalidad de escuela de padres como medio de prevención de violencia intrafamiliar, maltrato infantil y abuso sexual en el municipio de Gigante”*, elaborado por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) de Gigante. Esta propuesta se desarrolló con padres de familia de los alumnos del establecimiento desarrollando talleres como técnica, en los cuales se promovía las alternativas para la resolución de conflictos familiares. Se llevó a cabo en el año 2001 contando con una buena participación por parte de la comunidad del Colegio; a esta propuesta no se le dio la continuidad y no se efectuó una evaluación que arrojará resultados de esta propuesta, por lo tanto no consideramos en ningún momento, que los comentarios de l@s niñ@s, para nuestra investigación, se viera afectado por la intervención realizada por la propuesta del ICBF.

Los inconvenientes o dificultades que se presentan en esta institución se debe a la falta de respeto entre los mismos alumnos y con sus superiores; la falta de educación en valores en los hogares de est@s niñ@s.

El Centro Docente Simón Bolívar cuenta con buenas instalaciones físicas, los salones son espaciosos, las áreas para la recreación de l@s niñ@s son amplias; al igual que el Colegio Sósimo Suárez, cuenta con un restaurante que brinda a determinados niñ@s meriendas balanceadas. Cuenta con sala de computo del municipio, para los estudiantes de este establecimiento y otros que vienen allí a recibir clases.

En este centro educativo trabajamos con 20 niños y 20 niñas, entre los 8 y 9 años, de los grados segundo, tercero y cuarto pertenecientes a la jornada de la tarde.

Los docentes entrevistados en esta institución fueron: María Nohora Cuellar, profesora de cuarto grado, María Yineth Rodríguez del grado tercero; Dora Lilia Herrera, del grado Quinto y Stella Díaz de García del grado segundo.

Todas las profesoras, se mostraron interesadas en el Proyecto y más aún “...cuando se está viviendo una situación tan tensa en el municipio...”, manifestó la Señora Isabel Polo de Embus, Directora del plantel educativo.

Niñ@s perteneciente a la Unidad de Trabajo, estudiantes del Colegio Simón Bolívar



7.2.2.3 Colegio Libertad. Establecimiento de carácter privado, ubicado en la calle quinta No. 4-25, fundado ya 40 años por su actual director, el Señor Luciano Herrera, ofrece a este municipio la educación básica primaria en jornada continua.

En este colegio se matricularon para el año 2002, 75 estudiantes, siendo el grado con mayor número de estudiantes el grado primero con 22 alumnos. Este plantel cuenta con la colaboración y participación de los Padres de Familia en todas las actividades que el colegio ofrezca a sus alumnos.

Es una institución que cuenta con una buena instalación física, pero a diferencia de las dos instituciones anteriores, no cuenta con sala de computo como tampoco cuenta con restaurante escolar.

Los profesores que trabajan en esta institución son: Mercedes Longas, del grado primero; Esperanza Perdomo, de segundo; Carolina Falla, de tercero y Martha Herrera, del grado cuarto; y su fundador y director Luciano Herrera, profesor del grado quinto.

En esta institución trabajamos con 14 niños y 9 niñas entre las edades de los 9 a 10 años.

Niñ@s perteneciente a la Unidad de Trabajo, estudiantes del Colegio Libertad



7.2.2.4 Caracterización de los Actores. De acuerdo a la encuesta sociodemográfica aplicada a los adultos responsables de l@s niñ@s hemos obtenido los siguientes resultados que permite caracterizar la población con la que se trabajo durante los diferentes encuentros lúdico en el municipio de Gigante.

Nuestra unidad de trabajo estuvo conformada por niñ@s (47% niños y el 53% niñas) de tres centros educativos (Sósimo Suárez 31%; Simón Bolívar 43% y Libertad 26%), de estratos socioeconómico medio bajo y bajo; en su mayoría residentes en Gigante por mas de ocho años; el 70.59% pertenecen a familias nucleares, mientras que el 58.88% a familia monoparental siendo la mujer cabeza de familia el caso mas observado. La edad promedio de los padres de est@s niñ@s es de 33 años para las madres y 41 para los padres; la actividad principal de las madres es ser Amas de Casa, mientras sus esposos realizan labores del agro; el 63.64% refieren tener una unión marital de tipo Libre, y el 36.36% de tipo religioso.

El 17.65% de la población pertenece a familias extensas, compartiendo vivienda ya sea con abuelos, tíos u otros familiares que llegan hacer parte de la familia y entran a ser figuras representativas para l@s niñ@s.

El 52.94% viven en casa propia, mientras que el 29.41% en arriendo, y el restante en viviendas de otro tipo (mayordomos, familiares, etc.); de estas viviendas, el 52.94% cuenta con todos los servicios (agua, energía, gas y teléfono); el 5.88% solo cuentan con un servicio público, el agua, y el 23.48% cuenta con algunos de los servicios públicos.

L@s niñ@s no escolarizad@s en su mayoría trabajan en actividades agrícolas, piscícolas, en hogares o en la galería (cargadores, carreteros, vendedores, etc.), esta última actividad la desarrollan en su mayoría niñ@s que estudian entre semana; las edades de estos niñ@s están entre los once años en adelante, como es el caso de Jonathan Fernando Andrade, un niño de once años de edad, quien se dedica a la venta de melcochas en la bomba de gasolina que se encuentra ubicada a la salida de Gigante para el municipio de Garzón; el fruto de esta venta es para colaborar con su madre en los gastos del hogar y con sus hermanos para el estudio.

En instituciones como el Sósimo Suárez y el Simón Bolívar se han presentado deserciones escolares, debido a que en el año 2002 se presentaron matrículas con el ánimo de lograr el subsidio que otorga el Plan Colombia a los hogares que tienen hij@s que trabajan y ayudan al sostenimiento de estos, con el ánimo de que est@s niñ@s regresen a las aulas. Debido a lo anterior, los padres buscan únicamente la certificación de los planteles educativos para reclamar dicho subsidio y no por la verdadera educación de sus hijos.

A parte de este estímulo, la Alcaldía Municipal de Gigante, en cabeza de su Alcalde el Señor Libardo Peña Trujillo, otorgó una ayuda a l@s niñ@s para su educación, ayuda que consistía en reducción de los costos de matrícula y pensiones, entrega de útiles escolares y los restaurantes escolares.

7.2.3 La Convivencia y el Conflicto: l@s niñ@s relatan. Para dar una organización a la información recolectada a través de las diferentes técnicas aplicadas en el trabajo de campo en el municipio de Gigante, se ha procedido a categorizar de la siguiente manera, para una mayor agilidad de lectura y comprensión se procederá a utilizar los códigos que se encuentran entre paréntesis seguido de la categoría.

7.2.3.1 Conceptos de Convivencia (CCV). Esta primera categoría hace referencia a los Conceptos que l@s niñ@s tienen acerca de la convivencia. Esta información fue recopilada a través de actividades realizadas en un primer encuentro lúdico, donde se trabajó con la asociación de palabras, donde se indagó sus conocimientos acerca del tema de nuestra investigación y a través de la entrevista a profundidad realizada a algunos actores de esta

investigación; y respondiendo a interrogantes formulados por los investigadores como: ¿qué cree que es CV?; ¿cuando cree que alguien este en CV?.

Durante los encuentros lúdicos en el Municipio de Gigante con l@s niñ@s de los centros educativos Sósimo Suárez, Simón Bolívar y Libertad, hemos encontrado gran similitud en sus términos, pese al género. Algunos conceptos que consideramos relevantes para este trabajo acerca de CV son:

“CV es reunirse, aprender cosas, decirse cosas importantes, reunirse para hacer tareas, reunirse para hacer cosas buenas, cuando se reúne con la familia para viajar o para comer” (H).

“CV es salir con la familia a andar, cuando se va a piscina y se está feliz” (H).

“CV es cumplir con lo que nos dejan de tarea, por que con ella aprendemos, nos deja enseñanza y si uno las hace bien le colocan excelente” (H).

“CV es portarme bien, no decir groserías y ayudar a las personas” (H).

Para los niños participantes de esta investigación, el Concepto que manejan sobre Convivencia es el Convivir pacíficamente con los otros (familia, amigos y personas en general); también se encuentra como patrón común en sus relatos la **Ayuda**, el **Compartir** (alimentos, juegos, espacios, etc), y el hecho de cumplir con las diferentes actividades propias de su edad, en especial con los deberes académicos; traducidos en **Enseñanzas**, otro patrón común hallado.

Estos comentarios ha sido elaborados por los participantes a través de sus experiencias propias, experiencias ajenas, comentarios o conductas de familiares, amigos, profesores y personas que se encuentran a su alrededor.

A continuación miraremos los comentarios que las niñas hacen acerca del concepto que ellas han elaborado o poseen de CV:

“CV es cuando nos sacan de aquí (salón de clases) al patio a jugar o nos hacen dinámicas” (M).

“CV es estar juntos compartiendo, no peleando, vivir en amistad” (M).

“CV es paz, es alegría, honradez, amor” (M)

“CV es honradez, amistad, felicidad, la paz, amor, perdón, cariño, respeto, bondad” (M).

En el último relato, de la niña que hizo parte de nuestra unidad de trabajo, manifiesta los otros relatos de sus pares, pues reúne todas las expresiones manifestadas por ellas; puede observarse como patrón común asociado al CCV las **Expresiones Afectivas** y de valores, que de comportamiento, expresado por los niños. Aunque los dos géneros comparten la idea de que la CV es buena, se debe fomentar y se debe practicar para el bienestar de la sociedad.

7.2.3.2 Orígenes de la Convivencia (OCV). Dentro de esta investigación también se indaga sobre los orígenes de la CV, situaciones que l@s niñ@s participantes de la nuestra investigación, relatan como origen de momentos de convivencia. Se presentará OCV a nivel familiar, escolar y social, tanto en niños como en niñas para determinar posibles similitudes o diferencias.

Los momentos de CV a nivel familiar tienen origen en el momento en que se les manifiesta afecto a l@s niñ@s, pero en especial cuando se les brinda la oportunidad de asistir a actividades recreativas con los miembros de su familia, participar en espacios familiares que permitan el intercambio de opiniones o ideas a través del diálogo; lo cual permite identificar como patrón común la **Interacción Social** que l@s niñ@s mantienen con sus familiares e iguales.

Para ilustrar lo anterior mencionaremos algunos relatos de l@s niñ@s obtenidos en un encuentro lúdico en especial, utilizando el juego de la *“Escalera”* como un instrumento para obtener información de l@s niñ@s del municipio de Gigante.

“Mi mamá nos quiere a los dos, pero a él (hermano) lo quiere más por que se porta juicioso en la casa, yo quiero a mi hermano, lo demostramos cuando nos portamos bien y no me pega” (H).

“Un momento grato fue cuando celebramos los cumpleaños a la niña (hermana), estuvimos todos en la fiesta y después de que se acabo nos pusimos hablar todos” (H).

“Yo estudiaba en una escuela pública con una profesora que se llama Mariela, que es buena gente, yo gané una evaluación y me felicitó, mi familia también me felicitó y me dijeron que siguiera repasando para ganar el año; también me

dijeron que tengo que ser tolerante y que estudiara bien y no tenía que estar pensando en jugar ni ver televisión” (H).

“Cuando con mi hermanita estamos jugando, al lado de la piscina que nosotros tenemos, y mi mamá está alegre por que nosotros nos tirábamos y después mi papá con mi mamá se fueron para la casa y nos dejaron solitos, nosotros acabamos de jugar ahí y mi mamá nos llevo café, chocolate y nos tomamos todo ahí en la piscina” (H).

“Cuando mi papá me llevó a elevar cometa, cuando nos ponemos a jugar a la lleva, cuando salimos todos, mi mamá y mis ocho hermanos salimos a pasear nos dan crema (helado)” (H).

A nivel escolar el OCV tiene su génesis en los momentos en que se comparten alimentos, juegos, actividades escolares con los compañeros, o al tener algún triunfo y ser reconocido por estos; con los docentes, el OCV se presenta cuando los profesores realizan sus actividades de forma dinámica y diferente a las clases magistrales suministradas; a parte del interés que demuestran por el bienestar y desarrollo de sus alumnos. Todos estos momentos les permiten encontrar una grata CV.

En síntesis, al igual que en la categoría CCV, se identifica como patrón común el *Compartir las Expresiones Afectivas* y las *Enseñanzas* recibidas por sus profesores y padres.

Los siguientes relatos confirman esta observación realizada por nosotros, los investigadores:

“Con un compañero, uno está comiendo y él le está pidiendo, uno le dice que tome por que él no tiene nada que comer; uno no debe ser egoísta con los compañeros. Cuando compro y alguno de mis compañeros me pide yo le doy, me siento contento por que estoy compartiendo con un compañero” (H).

“A la hora del recreo, juego con mis compañeros a básquet, uno hace ejercicios en el cuerpo, uno mueve el cuerpo. Ellos son buenos compañeros nosotros jugamos todos los días” (H).

“Los momentos agradables con los profesores, aparecen cuando uno gana evaluaciones, la profesora comienza a felicitarnos, comienza a cogernos cariño; cuando salimos a recreo, jugamos, nos divertimos, nos reímos” (H).

“Los momentos agradables aparecen cuando nos hacen dinámicas, juegos de pensamiento por que estos juegos sirven para expresarnos más” (H).

El tener manifestaciones expresadas en la protección, en el compartir, en la ayuda y en el juego con otros niñ@s del sector de la residencia, permite dar origen a momentos de CV en el área social para nuestros niños colaboradores de nuestra investigación; identificando como patrón común el dar y la **Colaboración**.

“Me gusta ir de visita por que a veces llega uno y comienza a agradecerle, comienzan a decirle gracias, comienzan a darle cosas” (H)

“Con todos los vecinos nos la llevamos bien, pero me gusta mas don Roberto, por que él, cuando hay mangos tirados en el suelo, nos llama y nosotros vamos y comemos” (H).

“Momentos agradables cuando nos dejan salir a jugar con los hijos de los vecinos, aquí todos se la llevan bien con los vecinos” (H).

“El ejercito lo defiende a uno; yo digo que es harto lo que nos defiende” (H).

Así como hemos presentado los comentarios que sobre el OCV han hecho los niños, en el área familiar, escolar y social; pasaremos a las acotaciones que sobre este tema hicieron las niñas durante el desarrollo de nuestra investigación.

Al igual que los niños, las niñas perciben diferentes situaciones de CV en su hogar y con su familia, pero las niñas perciben más los momentos de CV en la ayuda que reciben por parte de sus padres, hermanos y demás familiares; identificándose como patrón común la **Colaboración**; de igual forma como fue identificado en los comentarios realizados por los niños al respecto. Se puede identificar una simpatía especial por alguno de sus familiares; ya por que jueguen con ellas, o por que les colaboren con sus deberes o por que les manifiestan su afecto diariamente.

Leamos que es lo que dicen nuestras niñas:

“Mi mamá me manda recreo a mí y a mis hermanos, entonces, yo comporto con mi abuelito y nos reímos y así, no la llevamos bien” (M).

“Me gusta ir a la iglesia los domingos por la mañana, vamos con mi papá, mi mamá y mis hermanos, después de misa llegamos a la casa, nos ponemos a hacer el almuerzo y nos venimos para el centro a pasear” (M).

“Yo vivo con mi papá, mi mamá y mis hermanos: Oscar, Lilita, Chechen, David y Ratón; me la llevo bien con David, de dos años, y con Lilita de 19 años, por que ellos juegan conmigo” (M).

“Los domingos salimos al pueblo, al parque, con mis hermanos, jugamos a la pelota, mi mamá nos ayuda con las tareas, cuando mi papá no entiende le dice a mi mamá y mi mamá llama a la profesora para preguntarle como es la tarea” (M).

“Mi papi casi no nos dice nada, nos recibe con cariño, nos da un beso y nos compra cosas, nosotros le damos cartas por que lo que lo queremos mucho; cuando ellos (papá y mamá) cumplen años, a veces nadie les da nada; nosotros les hacemos cartas, les compramos dulces de \$50 o un almuerzo, o se les cocina ese día por ser su cumpleaños y ellos se ponen contentos con nosotros” (M).

Algo de resaltar en los comentarios de las niñas, es que ellas ayudan a crear espacios que dan origen a momentos agradables de CV, recordando fechas o días especiales como los cumpleaños de sus padres o demás familiares. Son formas de reflejar el cariño, la comprensión e importancia que merecen cada uno de los miembros del grupo familiar; refiriéndose las *Manifestaciones de Afecto* como patrón común, patrón común identificado en CCV.

Dentro del OCV a nivel escolar, niños y niñas expresan las mismas situaciones tanto con sus compañeros como con sus profesores, manifestando la importancia de jugar, compartir y participar en actividades escolares donde todos l@s niñ@s participen.

Los comentarios a continuación fueron obtenidos de niñas cuando se les cuestionó sobre el OCV a nivel escolar:

“Momentos agradables que he tenido con ella (profesora) ha sido cuando nos lleva a jugar al campo de fútbol, a hacer experimentos a la casa de ella y llevarnos a ver películas en la casa de la cultura” (M).

“Un día estábamos en el salón y nos dijo la profesora que saliéramos a recreo y que compartiéramos, entonces, salimos y nos hicimos en el corredor, hicimos un círculo y estuvimos compartiendo el recreo, jugamos, contamos cuentos y chistes” (M).

“A veces yo la paso bien con mis compañeros a la hora de recreo, jugamos a la lleva, saltamos lazo, jugamos a la mamá, la pasamos delicioso; a veces, compartimos, a veces, yo traigo algo y le doy un poquito a Kelly o a Nelly, y jugamos” (M).

“El año pasado cuando los profesores nos hicieron una salida a Manila (centro recreacional del municipio de Gigante), nosotros fuimos y la pasamos muy rico con los profesores, ellos nos pagaron todo, nos llevaron por el día del alumno, nosotros jugamos con las profesoras en la piscina, don Luciano (rector del colegio) nos miraba” (M).

“El año pasado, un día fuimos todos al campo de fútbol, entonces, escribimos algo de religión, después fuimos a jugar, entonces, todos paseamos y después que iba a llover nos quedamos esperando un rato a que escampara, después que escampó nos fuimos para las casas. Es una situación agradable por que la pasamos rico” (M).

Los OCV que las niñas perciben a nivel social están enfocados hacia las actividades en las cuales ellas, y su familia, comparten con sus vecinos, actividades tales como fiestas, comidas, juegos; recordemos que con estas mismas palabras, l@s niñ@s nos expresaban su CCV, identificando *Compartir* como patrón común en esta categoría; por lo tanto podemos inferir una relación entre el CCV que ell@s manejan con las situaciones que dan OCV. Comentarios como este nos dieron origen a este planteamiento:

“Momentos agradables con mis vecinos cuando nos invitan a paseo y vamos por allá y la pasamos rico; para año nuevo, todo esto (calle) sale la gente, se ríe y todo eso” (M).

“Aquí en el barrio tengo hartos amigos, con ellos juego mucho” (M).

“Con la vecina, con la Sra. Amparo, por lo menos ellas (la mamá y la vecina) se reúnen para hacer tamales o para hacer alguna reunión, ellas dan cosas y entre las dos las hacen” (M).

7.2.3.3 Símbolos de la Convivencia (SCV). En esta categoría mostraremos los ejemplos, las palabras, dibujos, situaciones con las que l@s niñ@s simbolizan la CV.

Esta información fue recolectada durante el desarrollo de un encuentro lúdico, aplicando como instrumento *el dibujo*, donde se les solicitaba que realizaran un dibujo de las cosas que les gusta y disgusta de sus familias; estos dibujos fueron utilizados como prueba proyectiva aportando información para nuestra investigación.

Presentaremos comentarios que l@s niñ@s hicieron durante el transcurso de este encuentro lúdico, iniciaremos con los niños y seguiremos con los comentarios realizados por las niñas.

“Un grupo puede ser la familia, en grupo se puede reunir para hacer las tareas, buscando que todos trabajen y estudien” (H).

Encontrar un grupo de personas reunidas simboliza, para este niño, CV, pues lo asocian a los grupos que se realizan en clase para trabajar y realizar sus deberes escolares, como también el grupo que conforma el núcleo familiar de cada uno de los participantes de nuestra investigación.

El abuelo, hace parte de los símbolos de la CV, pues es él quien brinda afecto, colaboración y conocimientos sobre el pasado, presente y futuro de la vida, observemos el siguiente relato de uno de los niños de Gigante que colaboraron con la investigación:

“El Abuelo, es bueno con uno, por que el abuelo no lo maltrata a uno, por que se mantiene quieto en una sola parte” (H).

Dentro de esta categoría de SCV encontramos el uso de la palabra **Ayuda**, utilizada por la mayoría de los niños en el momento de hacernos sus comentarios por este tema de nuestra investigación.

“Yo dibujaría la CV como ayudando a las personas y portándome bien” (H).

Este niño comparte la misma opinión de sus compañeros, donde hemos tenido que CV es igual a Ayudar; pero, también agrega un factor muy importante y por el cual se vive, a diario, recalcando al menor: el comportamiento o la conducta, está debe ser la mejor, y l@s niñ@s la identifican como el **Portarse bien**, ya sea en su hogar, colegio o en la misma calle.

“Yo dibujaría la CV como un grupo de gente reunida hablando” (H).

Para este menor, la CV está asociada al diálogo, dialogo que se puede ver reflejando en las relaciones familiares, escolares o sociales en general. Continuando con esta categoría, seguiremos con los comentarios realizados por las niñas acerca de los SCV que ellas perciben o tienen:

“Dibujé a mi papá y a mi mamá abrazados andando por el parque” (M).

Para esta niña, la CV es asociada a las manifestaciones de afecto, como en este caso, el abrazo, el beso, las caricias entre padres e hij@s, herman@s y amig@s.

“Cuando le dan plata a uno, uno se pone feliz, por que con el dinero compramos ropa, zapatos, mercado” (M).

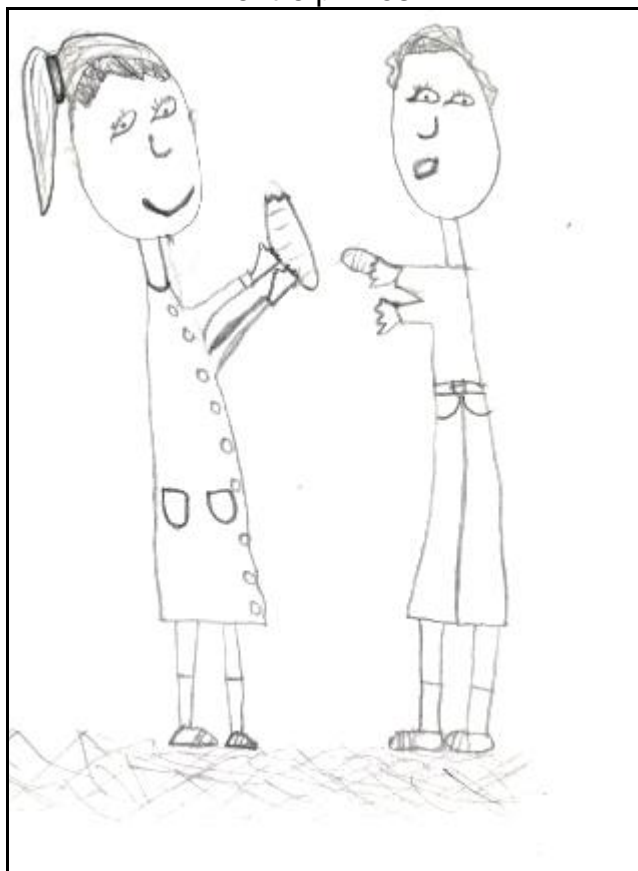
Aquí en esta narración de una niña del municipio de Gigante, podemos observar el **Dinero** como SCV. El dinero es asociado a la CV, pues este instrumento permite adquirir objetos de importancia para la menor, y para suplir las necesidades básicas en sus familias.

*“Dibujaría en la CV a mi **familia**” (M).*

La familia es vista por las niñas participantes de esta investigación como el órgano que brinda y suple sus necesidades básicas: alimentación, vestuario y lo mas importante para ellas, el afecto. La familia es el primer ente que debe brindar afecto y protección al o a la menor.

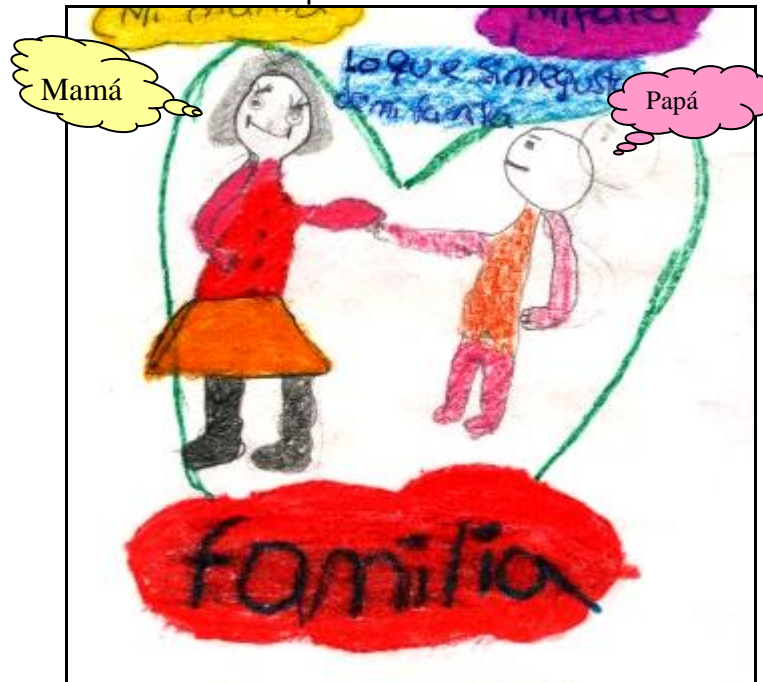
A parte de estos símbolos que recopilan, en su mayoría, los expresados por l@s niñ@s de Gigante existen palabras con las cuales l@s niñ@s hacen alusión a CV, entre estas están: PAZ, AMOR, VIVIR FELIZ, ESTAR CONTENTOS, COMPARTIR, entre otras. Las anteriores palabras son constantes en la mayoría de los comentarios realizados por l@s infantes que colaboraron en el transcurso de la investigación. Y se pueden interpretar como una tendencia fuerte para referirse a la CV.

Dibujo de una niña donde manifiesta como SCV el **COMPARTIR** entre primos.



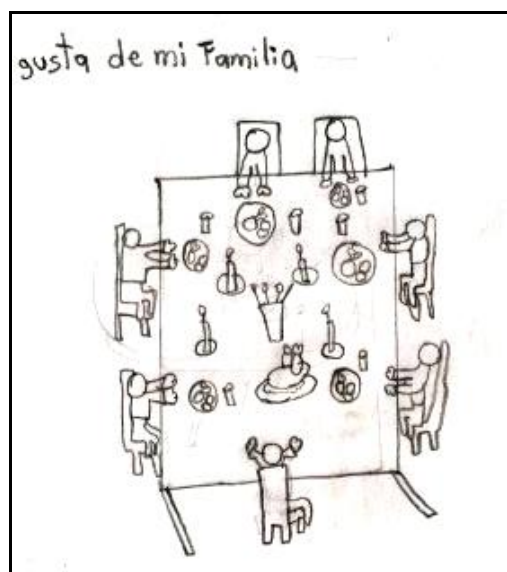
Dentro de los dibujos realizados por l@s niñ@s durante el desarrollo del encuentro lúdico podemos encontrar algunos símbolos que se hacen repetitivos en la mayoría de estos como son: la *CASA*, que hace referencia a su hogar o vivienda; situaciones de *JUEGO*, con sus padres y/o hermanos; la *COMIDA* como el espacio que permite la integración familiar, que facilita el compartir, dialogar en el diario vivir y en ocasiones especiales como lo son las *CELEBRACIONES* de cumpleaños o bienvenidas, entre otras; otro símbolo muy utilizado son los *diseños de corazones* para expresar los sentimientos de amor, amistad y paz, estos pueden ir encerrando otro dibujo o palabra, o flotando en el espacio.

Dibujo donde se percibe la utilización de **CORAZONES** encerrado a sus padres como SCV.



De forma general podemos mencionar los siguientes símbolos que l@s niñ@s giganteñ@s manejan en sus representaciones sociales de CV: el *GRUPO* como la familia o personas especiales como el *ABUELO*; *manifestaciones de afectos* como los *ABRAZOS*, los *BESOS*, *CARICIAS*; elementos como el *DINERO*, *CASA*, *CORAZONES*, el *JUEGO* y la *COMIDA*; hacen parte de los SCV utilizados por nuestros niñ@s.

Dibujo donde se observa como SCV la **COMIDA**.



7.2.3.4 Concepto de Conflicto (CCF). De igual forma como se hallaron los diferentes CCV, durante los encuentros lúdicos y utilizando los mismos instrumentos, hemos obtenido por parte de l@s niñ@s algunos conceptos elaborados por ellos acerca del Conflicto. De la misma manera como hemos distribuido los comentarios en la categoría CCV lo haremos con CCF, primero miraremos que dicen los niños y acto seguido miraremos que dicen las niñas participantes de la investigación.

“Cuando una persona está hablando y los otros empiezan a reírse, o cuando comienzan a remedarlo” (H).

“Conflicto es cuando nos dicen apodos y nos enojamos” (H).

“Conflicto es ser violento” (H).

“Conflicto es cuando la mamá no lo deja entrar a la casa por que toman cerveza” (H).

“Conflicto es cuando una persona está peleando con otra y no le pregunta las cosas” (H).

“Conflicto es cuando uno está de egoísta o comienza a tratar mal o decirle groserías a los compañeros, ellos también empiezan a decirle cosas” (H).

Para los niños que integraron la unidad de trabajo, definen el Conflicto como antónimo de la Convivencia y dan situaciones totalmente contrarias a las que brindaron al referirse a la Convivencia y reflejan situaciones que han vivido en sus hogares y colegio.

Al respecto las niñas comentan:

“Conflicto es cuando se tiene problemas, cuando se separan o cuando se hacen cosas malas y las malas compañías que hacen daño” (M).

“Conflicto es decir algo grosero, ofender a los demás, es malo” (M).

“Cuando uno no la va con un amigo, uno pelea, y le hace muecas, le hala el cabello, le pega, le tira piedras; no hay amor, no hay respeto, no hay cariño” (M).

En el CCF manejado por las niñas no difiere, en mayor grado, del concepto que dan los niños, pues utilizan casi el mismo vocabulario y las mismas situaciones para referirse a este.

De forma general encontramos como patrón común **La Guerra** y la utilización de **Malas Palabras**; expresiones empleadas por l@s niñ@s para dar una definición o para mencionar el conflicto. Cabe anotar, que para l@s niñ@s que participaron en esta investigación el conflicto es concebido como algo malo, una situación que no se debería presentar.

7.2.3.5 Orígenes del Conflicto (OCF). Hablaremos del OCF siguiendo los lineamientos que se aplicaron al referirnos al OCV, tomaremos estos orígenes tanto en la familia, escuela y barrio, iniciaremos con los niños, para concluir con los comentarios que al respecto hacen las niñas.

Los relatos a continuación reflejan las situaciones que los niños conciben como OCF en sus hogares y familias.

“Los señores están tomando cerveza en una tienda, por que a ellos les gusta, toman sin motivos; el de pie está bravo por que no le dejaron puesto para sentarse. La cerveza es mala por que lo emborracha y uno se estrella contra las paredes, empieza a pelear, les tiran botellas y les rajan la cabeza, a mi papá le gusta y toma harta cerveza, se pone borracho, se va para la casa y se acuesta; mi abuelito le enseñó y ahora él lo hace. Mi papá no lo hace conmigo” (H).

“El niño está durmiendo en un anden rodeado de una cerca, una carretera, una pistola, una escalera, un frasco para él tomar, está soñando que está en una finca, que tiene carro; está durmiendo en la calle por que la mamá no lo deja entrar por que el pelado toma cerveza” (H).

Una de las causas que los niños atribuyen al OCF en sus familias es el consumo de **Alcohol** por parte de sus padres u otros miembros del núcleo familiar, el cual puede identificarse como un patrón común que generan el OCF, según las diferentes narraciones de los niños; pues la ingesta de esta sustancia hace que estas personas pierdan el control de sus actos creando un rechazo hacia ellos.

“Con mis hermanos peleamos a veces por que ellos me molestan; por lo menos cuando yo estoy en la calle mi hermana le dice a mi mamá y no me deja salir, yo le digo ‘por que es tan sapa’ y ella me dice ‘de malas y voy a decirle a mi mamá’ (H).

“No me gusta que mis hermanos peleen, un día mi hermana cogió la tractomula sin permiso y la dejo caer al piso y se le partió un cablecito, entonces mi hermano le pegó” (H).

Por otro lado, las diferencias entre hermanos mayores y hermanos menores, también da origen a discusiones entre ellos debido a la autoridad que los primeros quieren ejercer sobre los segundos.

“Mis hermanos, ellos se la pasan pegándole a uno, por que algunas veces me prestan las cosas, pero cuando me prestan las cosas y se les ha olvidado que me las han prestado, entonces, cogen y me pegan así (se golpea la mano) con las manos. Ellos me pegan cuando mis papás están viajando” (H).

“No me gusta mi abuelito, por que a veces él me pega, me bota los trompos, yo me pongo a llorar. Yo no tengo papá; nosotros vivimos en la misma casa de mi abuelito” (H).

En estos relatos, mencionados anteriormente, observamos como OCF, para estos niños, la falta del padre o de la madre, pues siente que no tiene una protección hacia la conducta presentada por sus hermanos o abuelo; identificándose un abandono en el niñ@.

“Cuando se mató (primo), él se mató por que tenía problemas con la mujer, entonces, ella le ponía los cachos, un día él dijo que se iba a matar y se entró por allá a un taller y se mató; se pegó un tiro y nadie se había dado cuenta y lo buscaban, después lo encontraron, un hijo, un tío y una tía mía; y él (tío) por el portón se subió, se tiró y lo vio acostado con el revolver acá en la mano (señala) y después dejaron entrar a una tía llamada Alba. El (el primo) era familiar de mi papá, era sobrino; pero nosotros le decíamos tío. Eso fue muy triste; y como mi tía (mamá del primo) estaba en Granada (Meta) ella se tuvo que venir. La mayoría de gente de acá del pueblo se puso muy triste con la muerte de él. Él era fotógrafo” (H).

A nivel escolar, l@s niñ@s dan los siguientes OCF:

“Las relaciones con los profesores son buenas, aunque cuando ella (la profesora) me regaña yo le contesto a veces; ella me regaña por que yo me levanto mucho del puesto para ir a jugar con mis compañeros” (H).

“Tengo un compañero que casi no me cae bien, se llama Olivo, por que es muy metido, va y le dice a la profe lo que uno va hacer, si me paro del puesto va y le dice a la profesora; él es mayor que yo” (H).

“Una vez un compañero llegó y me dijo una grosería, yo fui y le di duro y nos pusimos a pelear en el salón; él me dijo que mi mamá era de por allá de ‘Mi Finquita’ eso es un bar aquí en Gigante” (H).

“Cuando yo estaba en segundo, yo era muy cansón y muy peleón; había un niño que se llama Esteban, yo estaba trabajando y él también; yo le di un puño por que él antes me había dado una patada, entonces, él cogió un lapicero y casi me lo entierra en la espalda, él se fue del colegio, al rato él llegó y don Luciano habló con nosotros dos y nos dijo que nos diéramos la mano, que fuéramos amigos y no volviéramos a pelear. Es mejor tener amigos que enemigos” (H).

“Un compañero de cuarto me estaba buscando pelea, él siempre a la hora del descanso me busca para pelear y yo no le hago caso, yo no sé por qué, yo ni le molesto ni nada, yo me pongo triste, no le digo a nadie, si él va y me dice que peleemos, yo no le hago caso, le digo que no, mis profesores saben que él me molesta, pero ellos no hacen nada” (H).

Las situaciones de CF tienen lugar a nivel escolar, cuando se ve amenazado su espacio físico y su integridad por parte de otros compañeros y/o docentes; estos últimos en la mayoría de ocasiones vistos como personas importantes, que se les debe respeto y manifiestan preocupación por ellos, son generadores de CF, ya sea en el momento de dejar o tomar lecciones, o cuando les hacen llamados de atención por su comportamiento.

Con sus compañeros, el CF tiene lugar cuando se arremete física y verbalmente debido a situaciones que propicia el otro (no hablan de “yo hice esto o aquello”), por ejemplo, cuando se ve agredido el buen nombre de la familia; aplicando la famosa ley de Talión “ojo por ojo... diente por diente”. Claro está, que se puede observar una tendencia un tanto atípica en el caso sorprendente del último relato, este niño que asume una actitud pasiva ante aquellas insinuaciones violentas de sus compañeros.

Las situaciones de CF a nivel social, las relatan los niños de acuerdo a lo que han observado ahí en su barrio, o en el mismo municipio de Gigante. A continuación, algunos relatos de niños que participaron en esta investigación referente al tema de OCF en el área social.

“Acá (señalando en el dibujo), quieren matar a alguien por que se pusieron a pelear con un vecino, ellos son hermanos y en la pelea puede resultar gente lesionada por eso en mi casa me dicen que es muy peligroso salir a la calle” (H).

“Un amigo de mi papá lo andaban buscando para matarlo por bazuquero y entonces, le metieron tres tiros; mi papá se puso triste, él le daba consejos para que no hiciera eso” (H).

“Pedro va a pedirle trabajo a don Wilson, pero don Wilson no le da trabajo, por que Pedro es borracho y maltrata a la mujer; por eso no le da trabajo; Pedro le va a dar un puño a don Wilson por no darle trabajo” (H).

“La guerrilla y los paramilitares son muy malos por que manda a matar a las personas, ellos atacan al ejercito, a la policía y a la gente” (H).

“Yo creo que la policía no está haciendo bien su trabajo por que dejan morir mucha gente aquí en el pueblo. El ejercito pues tampoco, por que el señor (Gimble Perdomo) que mataron, no hicieron nada y estando aquí en el pueblo” (H).

Los hechos más frecuentes para los niños, ubicados en OCF social son de orden público y personales, que ellos observan en la cotidianidad de su municipio o barrio, debido a la situación actual de violencia y de desempleo del país, los cuales se ven afectados de una u otra manera.

La falta de seguridad que los niños manifiestan en estos relatos en las calles de su barrio o pueblo, en general, pese a los cuidados de su familia y de la fuerza pública, son indicadores de un CF que se está presentando en el municipio de Gigante; y por ser una población pequeña, los hechos son tomados, prácticamente, como una situación muy cercana a ellos; por lo anterior dedujimos que el patrón común del CCF es **La Guerra**.

El consumo de sustancias psicoactivas, como el alcohol y el bazuco, es también considerado por los infantes como OCF a nivel social, pues, estos

pueden desencadenar en la pérdida de un ser querido. Igualmente nuestros participantes hacen un señalamiento, tanto a las fuerzas públicas como a la guerrilla y paramilitares, como actores que originan conflicto no solo en la población giganteña, sino en todo el país.

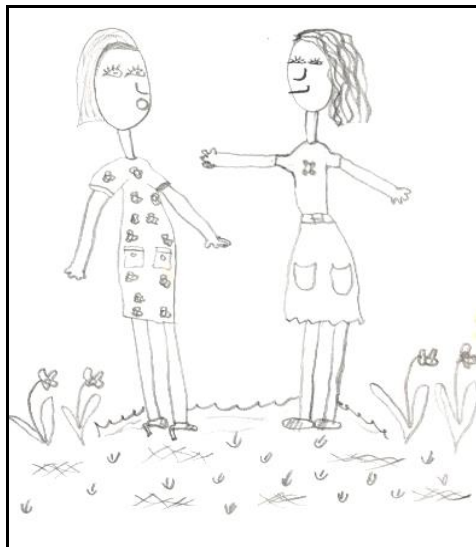
Para dar continuidad con lo expresado por nuestros participantes de la investigación sobre el OCF, observaremos los comentarios que al respecto hacen las niñas sobre el mismo.

“No me gusta que mi mamá me regañe y me quite las cosas que yo tengo, ella me las quita por que las cosas que yo tengo no son mías, son de mis hermanos; no me gusta que mi mamá me diga cosas por que me pongo brava; a veces, me pega con una correa también por que no le hago caso” (M).

“Mis hermanos y yo peleamos por que ellos tal vez no me quieren, yo no sé por qué. Empiezan a tratarme mal, por eso, yo me agarro con ellos, ellos me dicen ‘esta negra chambimba inmunda, ojalá vaya y no vuelva a esta casa’ ellos son blancos” (M).

“No me gusta de mi familia que son muy chismosos; un día mami me compró una cadena de oro al esposo de una de ellas (tía), entonces, la esposa mandaba al marido para que le cobraran a mami; después andaban diciendo a la otra tía que mami no pagaba, que solamente dejaba para ir a otras partes, que no le pagaba. Mami no le pagaba por que no tenía plata. Metían chismes” (M).

Dibujo donde la niña ha manifestado como SCF los **CHISMES** que existen entre los miembros de una familia.



“Con mi hermana Erika peleamos, por que ella es muy peleona, por que a veces no le doy cosas o por que ella a veces no me presta cosas” (M).

“No me gusta ir a la casa de mía tía Nubia, por que ella es muy peleona y muy regañona conmigo, por que a veces yo juego con Andrea y ella me dice que por que le pego a la niña cuando Andrea sale llorando, y yo ni siquiera le pego” (M).

“Cuando el papá se separa de la mamá y le deja todos los hijos y no le da plata para que compre ropa o comida” (M).

“Mi papá y mi mamá a veces no me quieren, a veces me tratan mal, ellos me dicen eche para allá que usted no sirve para nada mugre, lárguese para la escuela, no joda a sus hermanos”. (M).

El OCF en el hogar según la percepción de las niñas está en las diferencias que padres crean entre hermanos (los juguetes, la comida, la ropa, el mayor, el menor, etc.), diferencias que generan una distancia entre estos; por otro lado, los comentarios o como ellas dicen; *los chismes*, que se hacen por parte de otro(s) familiar(es) que dañan el buen nombre de sus progenitores o de ellos mismos son causas de CF entre miembros de familias de un mismo clan, o ante el **Abandono** por parte de uno de sus progenitores; este ultimo identificado como patrón común dentro de esta categoría.

A nivel escolar el CF tiene origen, según las niñas, en las siguientes situaciones experimentadas:

“Los momentos desagradables era cuando ella (la profesora) se ponía brava por que algunos niños cansaban y se ponía brava y nos gritaba solamente; nosotros nos quedamos calladitos y copiábamos, no hablamos con ella cuando está brava” (M).

“Un día yo había salido de estudiar, entonces, iba a ir a mi casa y mi mamá se había ido hacer una diligencia al centro y ella no me había dejado las llaves y yo me tenía que venir a estudiar por la tarde, entonces la tuve que esperar y como yo entraba a la 1:45 p.m. no pude venir a estudiar por la tarde” (M).

“Se terminan los momentos agradables cuando se acaba el año o por que dicen grosería y el otro las repite o le dice otra palabra más grosera y le dicen que le preste colores y le dice que no” (M).

“Un momento desagradable es cuando unos (compañeros) no compartían con los demás y querían jugar, o sea, alguien está jugando con alguna cosa y llegan otros y no los dejan jugar. Eso me pasa a veces, entonces, yo me voy a jugar con otros y listo” (M).

En OCF a nivel escolar, l@s niñ@s manifiestan similares situaciones, representadas en el **Egoísmo** por parte de compañeros; identificándose esta situación como patrón común en este genero y situaciones que incomodan o molestan a los docentes pero provocadas siempre por otr@s.

7.2.3.6 Símbolos de Conflicto (SCF). Para dar continuidad a nuestra investigación y a las categorías planteadas, seguiremos con los símbolos que l@s niñ@s de nuestra investigación poseen sobre el CF, se utilizó la misma técnica para hallar los SCV.

Los siguientes comentarios son expresiones de los niños, donde se identifican algunos símbolos manejados por estos para identificar o asociarlos al CF.

“Un ladrón vive en la calle y huele a feo y toma” (H).

Para este menor, el hecho de estar en la calle, de dormir en la calle, se convierte en un SCF, esto significa que son indigentes y en la mayoría de los casos son asociados a ladrones o sujetos que de una u otra manera hacen daño a la sociedad, representada en sus amigos, vecinos y familia.

“Yo dibujaría el conflicto como un grupo de personas discutiendo” (H).

Hablar con estos niños sobre discusiones, diferencias de opiniones es darle a entender a ellos que se está o hay un conflicto, estas discusiones se pueden presentar tanto en los adultos como en los mismos menores, ya sea con sus compañeros, profesores, amigos, hermanos, incluso con sus padres; por lo tanto ver un grupo de personas discutiendo es interpretado por nuestros actores como CF.

“Los accidentes de transito en la carretera pueden herir a nuestros familiares” (H).

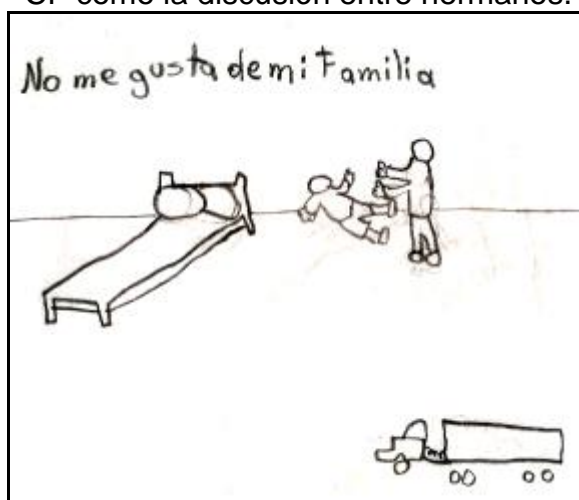
Los accidentes de transito son otros SCF para los niños participantes de esta investigación, pues en ellos se pueden ver involucrados ellos mismos o

familiares; generando una inestabilidad en sus hogares, pues dicen ellos *“pueden quedar jodidos y no volver a caminar”* creando esto una incapacidad física que los va a limitar para el desarrollo de sus actividades y adquirir un compromiso mayor por parte de la familia.

Miraremos a continuación los símbolos manejados por las niñas del CF.

“Yo dibujaría el CF como cuando mis hermanos pelean” (M).

Dibujo de un integrante de la Unidad de Trabajo donde identifica el CF como la discusión entre hermanos.



Para esta niña las peleas o discusiones de sus hermanos es hablar de CF, debido a la atmósfera de tensión que se crea en el hogar, y por la indisposición de la madre ante las discusiones de sus hijos, pues ella al igual que sus descendientes también se pone a discutir con ellos para reprimirlos.

“Por ejemplo: yo le digo lombricienta eso es un apodo y ella se siente mal” (M).

Como observamos anteriormente, los **Apodos**, también hacen parte de los símbolos con los cuales las niñas asocian el CF, esta es una forma de agredir e insultar a una persona, ya sean sus compañeros, amigos de barrio e incluso sus propios hermanos. Al preguntarles por apodo, ellos asocian al instante con el CF.

“Por ejemplo: con mis amigos hay problemas cuando por ahí has chismes, ellos se ponen bravos conmigo” (M).

Los chismes, como dicen ellas, hacen parte de los SCF que las niñas manejan; pues hablar de chisme o comentarios mal intencionados es referirse o proyectarse a una dificultad que se va a presentar o podría presentarse en un futuro; ellas se ven involucradas en estos comentarios, como también sus amigos y familia; este símbolo es de mayor manejo en las niñas que en los niños, ellas argumentan ser más víctimas que los niños.

Sumando a estos SCF expuestos por l@s actores de nuestra investigación estarían frases como: GUERRA, ABANDONAR, con las cuales est@s infantes relacionan de forma directa el CF.

Dentro de los dibujos elaborados por nuestr@s niñ@s se pueden observar el manejo de símbolos como: **la correa**, elemento utilizado por los padres y algunos mayores para ejercer castigo sobre l@s niñ@s; **armas de fuego**, esto por lo que se observa en el diario vivir ya sea en un medio de comunicación o en su propio entorno; y **las tumbas**, representando el CF que genera la pérdida de un ser querido (personas o mascotas) o por que no decir, el final de un CF mal manejado utilizando medios violentos que atentan contra la integridad del individuo.

Para concluir los SCF manejados por l@s niñ@s son: situaciones como los *accidentes de transito, personas discutiendo*, miembros de una misma familia peleando, *la guerra*; lugares como *la calle, las tumbas*; expresiones grotescas como los *apodos, los chismes*; objetos como la correa y *las armas de fuego*.

7.2.3.6 Alternativas de resolución del conflicto (ARCF). Para culminar esta categorización, a continuación se presentaran las ARCF que l@s menores nombraron y dieron como las soluciones que ellos dan o darían a los CF, presentados en su cotidianidad, igualmente estas ARCF son presentadas tanto en sus hogares como en el colegio y con sus amigos en general. Observaremos las alternativas utilizadas o planteadas por los niños y seguiremos con las ARCF de las niñas:

“En primero, con un amigo nos peleamos, y él al otro día me preguntó que si quería ser su amigo, entonces yo le dije que si y estuvimos contentos” (H).

“Él (compañero) me estaba molestando, me estaba poniendo apodos y, entonces, a mí me saco la rabia y le pegue” (H).

“Cuando yo estaba haciendo segundo estábamos jugando un ponchado y botaron la pelota, y comenzamos a pelear todos, salimos y algunos nos

pegábamos con palo, salió el rector y nos llevó a la dirección, y nos dijo que no volviéramos hacer eso, que éramos muy imprudentes, que debemos ser tolerantes, hablamos con el rector y listo, no seguimos peleando” (H).

“Yo he tenido una situación desagradable con Juan David, por que él nos comienza a pegar con el balón, uno va y le dice a la profesora, lo regañan pero sigue molestándome y después lo mete en problemas a uno. Yo me voy para otro lado, no sigo molestando más, no sigo peleando más; él no me pone cuidado y sigue molestándome. La próxima vez que me moleste no le pongo cuidado” (H).

“Cuando uno pelea con un profesor uno tiene que pedirle perdón al profesor, y si es el profesor, él nos pide disculpas” (H).

“Aquí mi hermana está peleando con un niño por que mi hermana se quiere bañar primero y el niño también; después, ellos pensaron y hablaron que juntos se iban a bañar al tiempo” (H).

En esta categoría se puede observar las múltiples opciones que los niños ven para dar solución a los conflictos, tanto en su colegio como con sus compañeros y amigos en general; podemos observar que para algunos niños basta decir *“quiere ser mi amigo”* para dar por terminada una discusión, como hay ocasiones que se requiere la intervención de terceras personas, como es el caso del rector o profesor del colegio, quienes dan las pautas y explican el por qué no se debe presentar esa situación; esta **Mediación Adulta** se presenta como patrón común en los diferentes relatos de los niños participantes de nuestra investigación.

Para encontrar alternativas de resolución, los niños plantean que *“hay que pensar”* para encontrar la mejor salida a un CF, como lo observamos en una de las narraciones anteriores, los niños después de pensar llegaron a un acuerdo. Otra alternativa para concluir con los CF es ignorar o evadir al agente que genera la situación desagradable o el CF.

Y si estas alternativas no funcionan o no se tiene estas habilidades para solucionar los CF que se presentan a estos menores, la vía mas fácil y rápida para dar por terminado un CF, es irse a las manos con el sujeto que esta generando el CF, a este patrón común le llamaremos el pago con la **Misma Moneda**, se podría decir que el niño que recurre a esta ARCF no ha tenido una preparación ni un modelo adecuado para manejar esta situación, o, ¿será propio de su etapa de desarrollo?.

Sobre las ARCF, las niñas nos comentan:

“Cuando hay problemas con mis compañeros uno les pide disculpas, así lo hago yo” (M).

“Un día una niña de por allí abajito (señala) no se que fue lo que le hizo a mi hermanito, entonces, yo me puse brava con ella y le dije que no volvía a juntarme con ella, unos amigos se estaban juntando conmigo y como otros se quería juntar con la otra y conmigo no, nos poníamos bravos, pero los que se fueron con ella se dieron cuenta que no se divertían, pues es una niña de seis años, y conmigo si se divertían, se juntaron conmigo y con ella no; pero después nos dio pesar y nos juntamos otra vez con ella” (M).

“Mis primos están peleando, lo que pasa es que un primo coge el libro y el otro también, entonces, se agarran a pelear, mis tíos les pegan a ellos” (M).

“Mi papá y mi mama peleando por que ellos no son tan unidos como esas otras personas, mi papa tiene viejas, y a mi mama le da rabia por eso es que se aleja de él. Para que ellos vuelvan tenemos que ir a misa a rezar para que ellos vuelvan juntos y tener felicidad” (M).

“Para solucionar un problema con el profesor uno se pone hablar con él y no le dice que lo perdone por la molestia que ha hecho, que me perdone por las cosas malas que uno le ha hecho, entonces, si dice que si, uno sigue siempre de amigo de él”. (M).

“Yo he tenido CF con mis compañeros de salón por que hay veces que peleamos. Peleamos por que a veces nos tratamos mal o nos decimos groserías, o hay veces, que nos dicen cosas y nosotros nos ponemos rabiosos, nosotros hacemos lo mismo. La profesora nos dice que si seguimos asi nos deja sin recreo nos manda para donde don Luciano” (M).

“Una vez una amiga mía me invito a almorzar, yo le pedí agua y ella me la iba a dar, pero me la iba a echar encima, yo hice asi (movimiento del brazo en defensa) y regué el agua sin culpa, ella se puso brava conmigo y no me hablaba; seguimos hablando después y ya paso” (M).

Realmente no hay mucha diferencia entre las ARCF planteadas por los niños y las planteadas por las niñas; sobre sale en estas alternativas la ayuda mística para dar solución a los conflictos, pues dicen ellas *“tenemos que ir a misa a rezar”* y con esto muestra una ARCF por el cual estén atravesando, o pedir *“el*

milagro” de que ocurra un cambio en la otra persona, o el cambiar de religión como una ayuda para solucionar el CF; a esta patrón común encontrado lo llamamos **Ayuda Divina**.

Las niñas al igual que los niños también responden de la misma forma como son agredidas, con el animo de dar por terminado un inconveniente con algún compañero o hermano. El **Pedir Perdón**, otro patrón común de esta categoría; o la colaboración de un mediador, mayor de edad, entre las partes son también planteamientos que l@s niñ@s dan. En el hogar, sigue siendo el **Castigo**, y mas físico, patrón común encontrado en el transcurso de la investigación; el que da por terminado las situaciones que generan conflicto entre sus miembros.

7.3 INTERPRETACION: esclareciendo los tipos, contenidos y génesis de las representaciones sociales.

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

Mediante una relectura constante de los testimonios se pasó a nuevos replanteamientos de lo dicho por l@s niñ@s. La búsqueda de patrones comunes o de núcleos esenciales de las representaciones, posibilitó sintetizar la multiplicidad de relatos obtenidos. Así, por ejemplo, al revisar los testimonios sobre los conceptos de convivencia, se halló el patrón común: Expresiones afectivas, como una síntesis de lo que representa la convivencia para l@s niñ@s giganteñ@s; expresado por ellos como *recibir* y *dar* besos, abrazos y caricias.

Encontrados los patrones o núcleos de representación, que pueden ser considerados como nuevas categorías inductivas e interpretaciones, se avanzó a la elaboración de tendencias.

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

Estas tendencias se mueven entre un nivel descriptivo, más elaborado que el de l@s niñ@s, y un nivel interpretativo, más propio de los investigadores, por

ejemplo, la tendencia: *“se encuentra una representación social de la convivencia en aquellos momentos en los cuales se comparte entre los infantes”*, recoge descriptivamente lo dicho por l@s niñ@s pero, al mismo tiempo, introduce una pista interpretativa sobre lo que significa para ell@s la convivencia.

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

CATEGORÍAS DESCRIPTIVAS Y PATRÓN COMÚN HALLADO DE CCV	TENDENCIA	SÍNTESIS
Expresiones afectivas	L@s niñ@s relacionan la CV con aquellas manifestaciones y expresiones afectivas que les brindan las personas con las cuales interactúan en su contexto familiar, escolar y social	Las representaciones sociales que l@s niñ@s tienen de la CV son aquellas manifestaciones en las cuales se interactúa con el grupo familiar, escolar y social; para construir enseñanzas básicas, compartir alimentos, juegos, dar y recibir ayuda afectiva y económica que les facilite y beneficie su calidad de vida.
Enseñanzas	Dominantemente l@s niñ@s relacionan la CV con los momentos en los cuales dentro de su grupo familiar o escolar construyen enseñanzas básicas para su diario vivir.	
Compartir	Se encuentra una representación social de la CV en momentos en los cuales se comparte entre los infantes.	
Ayuda	L@s niñ@s tienen una representación social de la CV cuando se da y se recibe ayuda, que facilita y beneficia su calidad de vida.	

CATEGORÍAS DESCRIPTIVAS Y PATRÓN COMÚN HALLADO DE OCV	TENDENCIA	SÍNTESIS
Interacción social	Para l@s niñ@s el OCV esta relacionado con los momentos en que interactúan, comparten, se recrean y trabajan en grupo en los espacios: familiar, escolar y social.	Existen en l@s niñ@s una representación social del OCV relacionado con los momentos en los cuales interactúan, comparten, se recrean, trabajan, se colaboran en sus labores cotidianas y se brindan afecto en su familia, escuela y sociedad.
Colaboración	Existe en l@s niñ@s una representación social sobre el OCV, como la colaboración que reciben los infantes de los adultos en la realización de sus labores cotidianas..	

CATEGORÍAS DESCRIPTIVAS Y PATRÓN COMÚN HALLADO DE CCF	TENDENCIA	SÍNTESIS
La Guerra	Existe una representación social en I@s niñ@s del CF con la guerra, pues es en este espacio donde el comportamiento de los involucrados en ella generan una agresión, física o psicológica; que crea una lesión o un daño a sus actores y personas que se encuentren a su alrededor.	Existe una representación social en I@s niñ@s sobre el CCF en la cual, el CF es toda forma de agresión o lesión al otro, de manera física y/o verbal, como psicológica; ocasionándole un daño, en la mayoría de los casos irreparable.
Malas palabras	Hay una representación social en I@s niñ@s del CF como aquellas situaciones donde se hace uso de expresiones verbales grotescas e insultantes hacia los otros.	

CATEGORÍAS DESCRIPTIVAS Y PATRÓN COMÚN HALLADO DE OCF	TENDENCIA	SÍNTESIS
Consumo de alcohol	Una de las representaciones sociales elaboradas por los infantes sobre el OCF en la mayoría de los hogares, es el consumo de alcohol por parte de padres, en lo general, y otros familiares; pues al ingerir esta sustancia pierden el control de sus emociones y actos; agrediendo a sus progenitoras, hermanos y a ell@s; ya sea de forma verbal o física (en la mayoría de los casos).	El OCF para l@s niñ@s de nuestra investigación esta representado por el maltrato que sufren ell@s y demás familiares, en ocasiones por el consumo del alcohol por parte de su progenitor o algo mas grave aun, el abandono por parte de sus padres; de igual forma identifican el egoísmo como otra situación que genera momentos de CF especialmente entre sus compañeros de colegio y hermanos.
Abandono	Otra representación social construida por l@s niñ@s participantes de esta investigación sobre el OCF es el abandono al cual se ven sometidos cuando sus padres, por alguna circunstancia, los dejan solos o en compañía de personas que en lugar de brindarles una protección, les proporciona maltrato.	
Egoísmo	Se ha encontrado una representación social en l@s niñ@s de Gigante sobre el OCF, el uso del termino egoísmo en el momento de realizar actividades especialmente con sus compañeros de colegio, como en el juego, en el descanso (lonchera) o al reunirse para realizar trabajos escolares.	

CATEGORÍAS DESCRIPTIVAS Y PATRÓN COMÚN HALLADO DE ARCF	TENDENCIA	SÍNTESIS
Castigo físico	El castigo físico es otra representación social construida por l@s niñ@s de Gigante, para finalizar un CF, especialmente a nivel familiar cuando se genera una discusión o riña con los hermanos, o cuando el menor ha cometido alguna falta; este castigo físico es propiciado por los padres o mayores a cargo de los menores.	Nuestr@s niñ@s proponen variadas ARCF, desde la aplicación de la famosa ley del Talion (ojo por ojo... diente por diente...), pasando por la mediación de otras personas, y llegando a una alternativa que muy pocas veces vemos utilizada por adultos, pero que vemos con cierta frecuencia en niños, el pedir disculpas. Se manejan otras ARCF como las de carácter místico o el dejar que las situaciones evolucionen sin interferir en ellas.
La misma moneda	La mayoría de l@s niñ@s participantes de esta investigación dan como alternativa de solución del CF el pago con la misma moneda, especialmente violencia con violencia; situación que se presenta con mucha frecuencia a nivel escolar.	
Ayuda divina	Cuando se presenta CF a nivel familiar, especialmente cuando este afecta la pareja y por ende la estabilidad del hogar, la mejor forma para dar por terminado esta situación es recurrir a la ayuda divina a través de la oración y en la asistencia a actividades de tipo religioso y espiritual.	
Mediación adulta	Una ARCF en la escuela es la intervención de un docente o rector del plantel, quien llega a conciliar o mediar entre las partes para dar solución o terminar un CF presentado especialmente entre los compañeros de estudios.	
Dejar pasar	Una representación social que l@s niñ@s poseen para dar por terminado un CF de forma fácil es dejar que las situaciones pasen sin intervenir de alguna forma.	
Pedir disculpas	Frente a la resolución del CF, l@s niñ@s poseen una representación social en la cual el pedir disculpas a la parte ofendida es la mejor forma de solucionar un CF y de forma pacífica.	

RELACION DE TENDENCIAS ENTRE CATEGORIAS

En esta matriz encontraremos las relaciones mas relevantes que existen entre las diferentes categorías que se han tenido en cuenta para llevar a cabo el estudio. Estas relaciones se han extraído de la síntesis realizadas en las matrices anteriores, donde hemos identificado los patrones comunes y las tendencias de cada una de ellas

CATEGORIAS	RELACION
CCV – OCV – SCV	Entre las representaciones sociales de estas categorías existe una relación determinada por la interacción social, las expresiones afectivas, la recreación, la participación con sus iguales de juegos y alimentos, y la colaboración brindada por las personas con quienes interactúan; pues al ser interrogados por el concepto, el origen y símbolos de convivencia hacían alusión a este tipo de manifestaciones, identificando la CV como una situación que permite mejorar la calidad de vida de los individuos.
CCF – OCF – SCF	Las relaciones que existen en las representaciones sociales de estas categorías de CF, están establecidas por: el uso de expresiones grotescas que agreden al otro de forma verbal; o la física, debido a discusiones que se puedan generar por el egoísmo, entre compañeros y hermanos, que llevan a los adultos a recurrir a la correa como castigo; y finalmente, el abuso del consumo de alcohol, que puede generar accidentes de tránsito, en los cuales se pueden perder vidas; es también de resaltar que para est@s menores la ingesta de licor puede generar todas las situaciones anteriormente relacionadas.
OCF – ARCF	Entre estas categorías, aunque se traten de CV y CF, se han hallado relaciones entre las representaciones sociales de estas, a saber: ante una situación de desamparo por parte de los padres, se recurre a la ayuda mística, o divina, por parte de ell@s y de sus hermanos, necesitándose la colaboración de adultos, para mejorar la interacción con sus padres o familia. La siguiente relación que hemos hallado entre estas categorías, es que el consumo de bebidas embriagantes da origen a situaciones de CF, que en la mayoría de ocasiones requiere la intervención de una tercera persona, generalmente un adulto, que permitirá una interacción social positiva entre los actores del CF. La otra relación hallada esta mediada por la avidez por parte de un hermano o un compañero de colegio, que da inicio al CF, siendo ell@s difícilmente capaces de concluir con este y por lo tanto recurren a un adulto para que medie entre las partes para concluir y dar inicio a una situación de CV basada en acciones que den lugar a compartir.

7.4 TEORIZACIÓN: hacia una comprensión del significado psicosocial de las representaciones sociales.

En este momento se realiza una revisión de teorías existentes, de psicología cognitiva como las de Piaget, Kohlberg y Delval; con base en ello se elabora un constructo teórico que justifica y argumenta 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.

Se culmina este momento dando respuesta a los interrogantes planteados en términos de un discurso comprensivo. Discurso que se inscribe en la realidad sociocultural de Colombia.

Para responder el interrogante **¿CÓMO NACEN Y EVOLUCIONAN LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE L@S NIÑ@S SOBRE CV Y CF?** se ha desarrollado la siguiente aproximación teórica; que se construye teniendo como base la psicología 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, como aquellas que sostienen que el origen de las representaciones sociales se encuentran en el mandato de los adultos.

Esta postura teórica debe quedar clara: las representaciones sociales se construyen en un proceso interactivo, del individuo con sus semejantes, en el cual no se puede negar la influencia de los adultos menos en el contexto de una cultura patriarcal pero tampoco el papel activo y constructivo de cada niñ@. Esto se hizo evidente en múltiples testimonios donde es clara la dialéctica influencia adulta – construcción personal, por ejemplo, cuando una niña reconoció que hay que estudiar pero *“CF son las tareas que la profesora nos deja”*; o cuando dibujan la CV con hartos corazones flotando en el aire. Del mismo modo es diáfano el comentario del niñ@, sobre el CF, en el cual asegura que los padres le pegan a veces por que él molesta mucho, pero otras veces *“mi papá me va a pegar por que yo arranque hojas del cuaderno y no está bien que él me pegue”*.

Resulta lógico pensar que en estos ejemplo l@s niñ@s han recibido una influencia del mundo adulto: estudiar, los corazones y el afecto; al mismo tiempo, esta información adulta ha sido incorporada y reorganizada cognitivamente por el infante conforme a sus propias elaboraciones; *“la*

profesora de quinto es chévere, ella no nos trata mal” o dibujar sus padres encerrados en un corazón

Las representaciones sociales en el nivel I o unilateral: en centenares de representaciones sociales expresadas por I@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 abuelo, el policía, la tarea o el recreo escolar, por ejemplo, son representaciones de la CV. Para otros, son representaciones sociales de CF. No es de extrañar que en este nivel se haya detectado una tendencia a definir la CV con el patrón común de recibir o dar beneficios, y no como recibirlos y darlos. En correspondencia con lo anterior el CF fue definido con el patrón común no tener o perder beneficios, y cómo recibir malos tratos.

También es propio de estos niñ@s la explicación tautológica sobre el OCV y el OCF; por ejemplo, cuando “explican” que el CF se da *“por que la gente pelea”* o que la ARCF entre dos personas es que *“dejen de pelear”*. En el mismo sentido se inscribe una tendencia minoritaria mediante la cual, est@s niñ@s, explican una ARCF la **ayuda divina**. Sobre este ultimo en particular conviene destacar que pese a que todos I@s niñ@s entrevistados provienen de hogares y escuelas en los cuales es notoria la presencia de la religiosidad, no todos construyen estas mismas representaciones, lo cual demuestra el papel activo del niñ@, no predeterminado mecánicamente por el adulto y su educación. Además, en I@s niñ@s que pretenden resolver los CF pidiendo a las personas que dejen de pelear o recurriendo a la ayuda de Dios, puede estar haciendo presencia el carácter fantasioso y mágico del pensamiento pre-lógico.

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 de 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 est@s niñ@s ayudan a comprender este nivel de representaciones sociales. Como son niñ@s entre 7 y 10 años de edad se espera encontrarlos en el estadio lógico concreto del desarrollo cognitivo, en el cual una de las características más importante es la de empezar un dominio perceptivo de varias variables, simultáneamente, al instante de enfrentar un problema, siendo en principio víctimas de los errores generados por la percepción de las apariencias de los fenómenos o las cosas; característica central del anterior estadio: la intuición.

Carecer del principio de reversibilidad en las operaciones es carecer de lógica – según Piaget – y por esta razón l@s niñ@s tienden a ser **unilaterales** o de un solo sentido, en sus apreciaciones, tal como podría estar ocurriendo con las representaciones sociales de l@s niñ@s de Gigante, 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 l@s niñ@s prelógicos pueden predecir el orden de aparición de las bolas de colores (amarilla, verde, roja) luego de ser introducidas por un tubo, pero son incapaces de hacerlo si, antes de que salgan por el otro extremo del tubo, se devuelven (roja, verde, amarilla). O también cuando 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. Al respecto Piaget dijo:

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

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

Sin embargo, el desarrollo del pensamiento no es determinante suficiente para explicar el desarrollo de la cognición social. Según Kohlberg, el desarrollo del pensamiento es tan solo una condición necesaria – pero no suficiente – para acceder a dominios cada vez superiores de lo moral y de lo social. Mas 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 postura teórica implica que, aunque l@s niñ@s del estudio tenían 7 – 10 años, los del nivel unilateral de representaciones sociales no han conquistado, en la cognición social, las características básicas de la lógica operacional concreta, aun son presa fácil de la intuición sobre lo aparente. Quizás por esto actúan a la tautología para explicar la CV y el CF y se resistan a ver un evento o persona como capaz de CV y CF simultánea o alternativamente.

³⁸ PIAGET, Jean, Seis estudios de psicología, Barcelona, Seix Barral, 1975 p. 83-84

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 el contexto familiar del niño es de pobreza, con hogares disfuncionales, con padres que por estar en la lucha de la supervivencia diaria poco espacio dan a la afectividad, los niños se representan la CV con el deseo de reproducir aquellos excepcionales momentos del regalo, la comida plena o el beso y el abrazo; es decir, con el recibir beneficios.

Para niños cuyos hogares poseen un mejor nivel de vida, donde inclusive la experiencia de dar limosna, aportar o ayudar a otros, es una experiencia frecuente, es posible que la CV sea representada también por la ayuda. No obstante, unos y otros, en este nivel, se representan la CV y el CF de modo unilateral, excluyente.

Nivel II de representaciones sociales bilaterales: según sus testimonios, otros niños a diferencia de los del nivel I, asumieron en estos mismo interrogatorios sobre personas u objetos, que bien podrían representar la CV o el CF; aclarando que unas veces podría ser solo CV – como cuando el abuelo o el policía ayudan a resolver un problema al niño -, otras, podrían ser CF, - como cuando el abuelo castiga al niño y el policía mata gente -, y, unas mas, 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 apodados surge un CF pero dialogando se llega al acuerdo de no agredirse mas.

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 **el abandono**; interpretado como el desamparo al que en ocasiones se ven sometidos por sus padres, familiares; incluso al de sus maestros al mostrar desinterés por sus alumnos.

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, por que la guerrilla desea hacerse rica o porque uno de los dos miembros de la pareja es infiel.

En síntesis, se trata ahora de niñ@s que no segmentan la vida de manera tan radical, contemplando tránsitos y nexos entre la 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, est@s niñ@s 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 niñ@s que parecieran estar ya de modo pleno en el periodo del pensamiento lógico concreto y, por tanto, estar empezando a manejar la reversibilidad de las operaciones, quizás por esto el recreo escolar o el paseo de vacaciones puede ser CV, pero pueden también desencadenar en CF; como nos han explicado.

Para lograr un mayor rigor teórico en el sustento de la presente aproximación teórica, sobre la génesis y evolución de las representaciones sociales de l@s niñ@s de Gigante, 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 l@s niñ@s, con base en Delval, actúan con:

- ☉ Un realismo ingenuo (el dinero y el abrazo son CV)
- ☉ Una preponderancia del deseo frente a la realidad (que la guerrilla deje de combatir o que los padres dejen de pelear.
- ☉ La percepción de relaciones personales y no sociales (el policía es bueno si me ayuda.

- ☉ Heteronomía moral (llamar a la profesora o a la mamá para que arregle un conflicto).

- ☉ El desconocimiento de procesos socioculturales en la interacción humana (no ver en el CF armado un proceso histórico – social de lucha política por el poder).

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

Sin embargo, otras cualidades del pensamiento en este estadio, propuesta por Delval, no coinciden con lo hallado en nuestr@s niñ@s; para Delval, en este estadio los infantes no reconocen el CF. Nosotros si hemos encontrado este reconocimiento en nuestros niñ@s (en la escuela con los compañeros, en la familia entre padres o en la sociedad entre la guerrilla y ejercito. Quizá, la diferencia este dada por el contexto de l@s niñ@s que estudia Delval – europeos – españoles – y los que estudiamos nosotros – colombianos – huilenses – giganteños -. Familiarizados estos últimos con unas condiciones de vida críticas, no comunes para l@s niñ@s españoles. Por esta misma razón diferimos también de la conclusión que establece Delval, según la cual, l@s niñ@s de este periodo no perciben la escasez, solo la abundancia y un mundo feliz.

No podemos dejar de advertir a los lectores de este estudio que nuestros niñ@s pertenecen a un contexto nacional de crisis en todos los ordenes: económico, social, político, educativo, laboral, etc. Crisis propia de un país en vía de desarrollo, dependiente de los dictados de la banca internacional y de las políticas de seguridad de países desarrollados. 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 municipio de Gigante reproduce las características básicas de los problemas departamentales y nacionales: las implicaciones de la guerra, la pobreza, el desempleo, las deficiencias en coberturas de los servicios de salud y educación; la escasez de vivienda. Como si fuera poco, por la dinámica del CF armado, el Huila es uno de los principales departamentos en movilidad de desplazados y sus principales municipios, entre ellos Gigante, y zonas rurales han sido declaradas zonas rojas o de alto riesgo en orden publico.

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

“Entre los huilenses priman la baja estima, desconfianza, en los propios esfuerzos y subvaloración de los ajenos, alta necesidad de reconocimiento social y poco animo para el trabajo en grupo. Por eso suelen encerrarse en un individualismo cerrero y desesperado. Con frecuencia, esto impide construir empresas o, cuando se logran, no estimula romper con la herencia patriarcal imperante”³⁹

Es razonable entonces considerar las diferencias de vivencias infantiles en las representaciones sociales. L@s niñ@s en el estadio dos de Delval se caracterizan por una cognición social en la cual pasan a percibir dimensiones, no visibles directamente, en las situaciones sociales; rasgo este poco común en l@s niñ@s de Gigante estudiados, pero en ningún modo ausente por completo.

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

Solo que nosotros hemos visto esta característica de la cognición social en niñ@s de 7 – 10 años. Así que: reconocer los CF, la escasez y la competencia por las carencias, son para Delval propias de la cognición social en l@s niñ@s entre 11 – 14 años y 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 niñ@s de diferentes contextos, mas no el orden de sus procesos evolutivos de la lógica y la cognición social. Nuestros niñ@s son primero unilaterales en sus

³⁹ TORRES, Willian Fernando; Amarrar la burra de la cola. Que personas y ciudadanos intentan ser en la globalización. Neiva, Libros del Olmo, 2001, p. 73.

⁴⁰ DELVAL, Juan; Descubrir el pensamiento de l@s niñ@s. Introducción a l practica del método clínico. Barcelona, Paidós; 2001. P. 237.

representaciones sociales y luego bilaterales, como los de Delval, pero no a la inversa.

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

No importa que para Delval estos dos niveles 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.

El propio Delval, con colaboración de Cristina Barrio, encontró otras edades en tres niveles de comprensión infantil de las guerras: uno, hasta los 9 años; otro, entre 10 – 12, y; el tercero a partir de los 13, 14; una vez más las edades son referentes flexibles.

Implicaciones psicosociales de los niveles evolutivos de las representaciones sociales: las implicaciones psicosociales de las representaciones sociales se fundamentan en el reconocimiento de que aquellas – las representaciones sociales – guían de modo significativo la actuación humana. También conviene recordar aquí que las representaciones sociales pueden evolucionar o estancarse, no poseen un desarrollo evolutivo automático ni, mucho menos, su desarrollo depende de la edad cronológica. Kohlberg demostró que no por tener una persona cuarenta años es moralmente más avanzada que una de veinte, pudiendo ser el de cuarenta toda la vida una persona moralmente convencional.

“Muchos individuos están en el estadio lógico más alto que el estadio moral paralelo, pero en esencia, no hay ninguno que este en un estadio moral más alto que su estadio lógico”⁴¹

Si estas premisas se aceptan, las implicaciones psicosociales de las representaciones sociales que hemos hallado en los niñ@s de Gigante, pueden

⁴¹ KOHLBERG, Lawrence; Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo evolutivo, traducción de Pilar López en Infancia y Aprendizaje No. 15; 1982. P. 2

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, casuística, mágicas o tautológicas, sino como expresiones humanas de una sociedad conflictiva que permea la vida de cada hogar escuela. Es razonable esperar niveles superiores de representación social, hasta el punto donde el CF sea asumido como propio de la CV y necesario para hacer dinámico el desarrollo humano. Es decir, donde el CF no sea excluido de la CV ni satanizado.

Pero, si se estancan, si cada niñ@ creciera con la representación social 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.

Con lo anteriormente dicho, esperamos explicar la génesis y evolución de las representaciones sociales; ahora es nuestra intención expresar como descifrar el contenido de las representaciones sociales sobre CV y CF de nuestr@s infantes.

Las representaciones sociales sobre CV y CF de l@s niñ@s del municipio de Gigante 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 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 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 productor 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. 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: *“estoy compartiendo con mi prima, por que estamos jugando; con ella jugamos al amigo secreto, nos damos regalos y preparamos comidas”* (M); y lo displacentero con conflicto, *“CF es cuando se tiene problemas, cuando se separan o cuando se hacen cosas malas y las malas juntas que hacen daño”* (M).

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 cobra vida a través de la corporalidad y la vivencia.

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

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

Así, I@s niñ@s del estudio construyen la representación social de CV como eventos excepcionales de la vida cotidiana, como el hecho de salir de paseo con la familia, *“toda la familia salió a pasear, el papá, la mamá y los hijos, comimos helados, galletas, fuimos a piscina”* (M). La representación social del CF es violencia; situaciones en las que los padres ejercen su poder o autoridad, *“mi mamá me pega cuando voy a la cancha, ella me pega por que salgo con los muchachos a jugar muy tarde”* (H).

La agresión entonces genera un dolor físico emocional que es interpretado por I@s niñ@s como CF; estableciéndose una noción de CF asociada por una

parte al sufrimiento y por otra a la violencia y la agresión. “*CF es violencia*” (H), “*CF es cuando se tiene problemas, cuando se hacen cosas malas*” (M).

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

Según la primera, la CV y el CF son dos realidades en clara oposición que generan sentimientos, conceptos y sensaciones opuestas “*CV es compartir con los amigos*” (H)), y “*CF es cuando uno se burla o se ríe de los demás*” (M).

Figura No. 2. Convivencia y Conflicto: Vivencias excluyentes



Ejes percibidos como irreconciliables y por tanto vivenciados como excluyentes. Percepción y vivencia fundada en la familia, repetida en la escuela, reconocida en los espacios sociales.

Se podría decir que somos una sociedad educada y preparada para ejercer la violencia y la exclusión; la CV es un sueño rosa, una realidad idealizada, una vivencia de ángeles, mientras que el CF es sinónimo de agresión, violencia, maltrato, es decir muerte. O de otro lado, CV es ausencia de privaciones físicas y el CF la vivencia de todas las privaciones.

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

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

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

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

No es posible olvidar que el Huila es un departamento más de nuestro país y que su situación económica y cultural guarda una 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 CF 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 vivido la guerra de Irak por televisión y también el tratamiento invasivo de las fuerzas dominantes.

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 excluyentes y por tanto más violento y

⁴² TORRES, Willian F. Amarrar la burra de la cola, Especialización en comunicación y creatividad para la docencia, Universidad Surcolombiana, Libros del Olmo. OTI Impresores, Neiva, 2000.

competitivo. Por ello es mas fácil hacer del CF 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 donde LA VIOLENCIA en todos los ordenes y expresiones se apodera de la vida cotidiana y se erige como la forma valida de interacción.

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

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

Así lo mostró una experiencia educativa realizada por la Universidad Surcolombiana y la Gobernación del Huila en cinco municipios del departamento en la cual, *“al finalizar las manifestaciones de los conflictos identificados y caracterizados a través de las practicas 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 estos y la naturaleza”*⁴³.

La violencia no es una condición natural; existe y puede o no suceder, es una opción no un destino. No es propia de la interacción social como si lo son el CF 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, por que es una conducta que puede quedar fuera de control del sujeto que la esgrime. Por ello la violencia es un instrumento del CF, no el CF mismo, un medio para determinados fines y un elemento central de las relaciones de dominación. No es necesaria pero si contingente.

La violencia es un eje polarizador de la CV y el CF. Así la vivencia diaria entendida como una tensión entre esto dos elementos se rompe con el ejercicio consuetudinario de la violencia.

⁴³ GUTIERREZ GUTIERREZ, Isabel C., OVIEDO CORDOBA, Miryam y DUSSAN CALDERON, Miller; Pedagogía del conflicto y la participación ciudadana. Sistematización de una experiencia. Universidad Surcolombiana – Gobernación del Huila, OTI Impresores, 2003, Pág.. 136.

Podemos afirmar que la violencia en sus diferentes formas es la conducta y el imaginario de relación que opera como polarizador de la CV y el CF, que los separa en momentos excluyentes, que disocia la realidad de vida.

La familia y la escuela son los espacios donde en mayor medida se vivencia la violencia y por tanto donde se expresa la separación radical entre CV y CF; la escuela expulsa de manera real o simbólica a l@s niñ@s, por que las lógicas del sistema se anteponen a las suyas, la vida jamás entra al salón de clase y se queda mirando por las ventanas. L@s niñ@s tienen una vivencia escindida y construyen representaciones escindidas también: unas son las formas lógicas de relación para la vida y otras las propias de la escuela, unas son las lógicas para la calle (la vida publica) y otras de la vida íntima, unas son las del mundo de los amigos y otras las de la vida familiar. *“Cuando mi hermano está bravo conmigo y estamos peleando por que no le gusta que yo le coja las cosas, él me pega”; “yo estaba jugando con un niño que se llama Jhon Mario y él me comenzó a echar la madre, comenzó a pegarme y me defendí y le revente la nariz; entonces fue y le dijo a la profesora, entonces me hicieron firmar. Yo sigo hablando con él ya nos contentamos; “mi papi casi no nos dice nada, nos recibe con cariño, nos da un pico y nos compra cosas, nosotros le damos carta por que lo queremos”.*

Así la interacción social en la que crecen l@s niñ@s esta marcada por la exclusión. Es una sociedad en la que importa mas 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 ultimo lugar. *“Cuado mi papá llega a la casa y mi mamá no está él se pone bravo y la regaña; mi mamá no está por que está trabajando por allá en una casa arreglando ropa”.*

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

Así, la CV y el CF se ven como tensiones o momentos no como realidades extremas; de esta forma, no son los hechos en si, los que se constituyen CV o CF, sino los contextos en los que se dan y las consecuencias que se derivan de ellos.

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

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

Consideran que es posible una vida mejor en las relaciones en las que no se use la violencia; al no haber violencia, representada en la autoridad impositiva del adulto, la diferencia que origina el CF 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 CF cuando estos se presenten. En este caso, l@s niñ@s trascienden el sentido usual del CF entendido como algo que debe castigarse o evitarse y señalan mas bien la búsqueda del bienestar colectivo como una manera de afrontar el CF; *“en primero, con un amigo peleamos, el al otro día me pregunto que si quería ser su amigo, entonces yo le dije que si y estuvimos contentos”* (H).

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 mas compleja y mas elaborada. El pensamiento, entendido como: *“la capacidad para resolver problemas a través del uso de símbolos y procesos lógicos; también se refiere a la capacidad para representar en la mente un objeto ausente”*⁴⁴. Opera como mediador de la conducta; se produce con la inhibición de la descarga motora que genera la frustración, la aplaza y de esta manera el sujeto busca el curso de acción mas ajustado a la realidad.

El pensamiento al ser parte del aparato psíquico no solo permite la descarga de la energía cuando su incremento es displacentero, también la liga, la fija al hacerlo.

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

⁴⁴ URIBE RESTREPO, Miguel; y PARRA RODRIGUEZ, Jaime; Pensamiento y comprensión. Especialización en prevención del maltrato infantil. Universidad Javeriana, Bogotá, 2000, Pág.. 17

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

El pensamiento reflexivo, o proceso de mentalización según Rousillon tiene su origen en el mundo orgánico, en la sensación, que luego origina una pulsión que a su vez es seguida por una emoción o sentimiento lo cual origina la representación y luego se da el pensamiento reflexivo.

A continuación haremos una aproximación hipotética para explicar la génesis y el manejo de símbolos en las representaciones sociales que l@s niñ@s poseen sobre la CV y el CF.

Durante los diferentes encuentros lúdicos con l@s niñ@s de Gigante, se observa el manejo de símbolos para mostrar las representaciones sociales de CV y CF; símbolos que son producto de lo que ven, oyen y viven. Como se menciona anteriormente, nuestra unidad de trabajo, se encuentra en los niveles I y II de desarrollo de las representaciones sociales, es decir, entre los niveles unilateral y bilateral de desarrollo.

De acuerdo con las etapas de desarrollo de Piaget el niñ@ en esta edad (7 – 10 años) se encuentran en una transición en su pensamiento, de un mágico a un concreto; en esta etapa, el menor empieza a *“descentrarse, es decir, tener en cuenta todos los aspectos de una situación cuando sacan conclusiones,*

*mas que detenerse en un solo aspecto*⁴⁵ estado que les permite percibir su alrededor de una manera objetiva, teniendo en cuenta al otro, para la construcción de sus representaciones sociales.

Otro factor que influye en la construcción de símbolos sobre las representaciones sociales de CV y CF, es el contexto socio – cultural en el cual se desarrolla el menor. Gigante y el Huila en general esta influenciado por una cultura patriarcal y por ende machista; en la cual la mujer es la encargada de proveer el afecto y el cuidado a los miembros de su familia *“al llegar a la casa la mami le da un ABRAZO y uno hace lo mismo”* (M); mientras el hombre es la persona encomendada de suministrar los elementos materiales para suplir las necesidades de su grupo familiar, *“mi papa le da PLATA a mi mama para comprarnos zapatos y ropa”* (H). Este es un planteamiento vertical y una tendencia muy fuerte que se va debilitando y es replanteada, pues así como encontramos niños dibujando corazones, de igual forma dibujos de niñas representando situaciones de CV alrededor de una mesa disfrutando de la comida.

Sobre los SCF manejados por I@s niñ@s se puede observar una paridad entre géneros, pues hay una similitud entre los símbolos que de CV y CF utilizan para representarse; en estos símbolos se puede observar como el pensamiento egocéntrico del menor va cediendo lugar al pensamiento concreto, pues estos retoman elementos observados en situaciones que viven en su cotidianidad en su familia y escuela; por ejemplo, la asociación que el niñ@ hace de la pistola observada en grupos armados, *“la pistola es CF por que lo pueden matar a uno y sirve para la violencia”* (H); o como la asociación que I@s niñ@s han realizado de las tumbas o cementerios con el CF, esto debido a la perdida de un ser querido, que puede ser un familiar, amigo o una mascota: *“mi perro se murió hace un mes, estábamos mi mama y yo, yo llore, mi perrito lo enterramos”* (H), reflejándose un duelo vivido por el menor y es visto como CF, pues es asociado a una situación desagradable y dolorosa.

Por otro lado, *“I@s niñ@s se interesan enormemente por la guerra como forma de dominación”*⁴⁶, un ejemplo, es la preferencia por programas televisivos en los cuales las manifestaciones violentas imperan en él; y esto contribuye en la construcción de las representaciones sociales y de los símbolos que de CV y CF manejan, pues *“la expresión de la violencia a través de la acción es particularmente impactante para I@s niñ@s por que el movimiento y la acción son preeminentes en un sistema motivacional todavía primitivo como es el del niñ@”*⁴⁷

⁴⁵ HINCAPIE, Gloria Eugenia; Características del desarrollo; En: Edad Escolar. Universidad de la Sabana, Bogotá, 2000, p. 7

⁴⁶ DELVAL, Juan; La representación infantil del mundo social, p. 245

A nivel de CV se puede percibir en el menor la necesidad de la interacción social y los beneficios que esto representa, en especial para él; los menores simbolizan la CV fácilmente a través de un grupo de personas, *“grupo puede ser la familia, en grupo se puede reunir para hacer las tareas, buscando que todos trabajen y estudien”* (M); en este caso los dos grupos de personas más importantes para el menor son la familia y la escuela, *“los infantes y las infantes empiezan a hallarse en una sociedad cooperativa”*⁴⁸ donde comienzan a percibir la necesidad de la colaboración mutua. La anterior partiendo que la familia y la escuela son los primeros entes socializadores del menor.

Las manifestaciones de afecto como los besos, las caricias, los abrazos, y los dibujos de corazones suspendidos en el aire permiten ver la importancia de estas expresiones para el desarrollo socio – afectivo del menor, a parte que son situaciones que generan bienestar tanto para ellos como para las personas con quienes se interactúa, *“dibuje a mi papa y a mi mama abrazados caminando por el parque felices”* (M).

En una sociedad de consumo como en la que nuestro@s niño@s crecen, un símbolo importante para ellos es el Dinero, como elemento que les permite suplir sus necesidades básicas como lo son la comida, vestuario, vivienda y recreación; a parte de esto, es un factor muy importante para evitar CF, según creen, entre los miembros de una familia, pues al tener dinero no hay discusiones, principalmente entre padres.

La comida es un símbolo que se ve en la mayoría de los relatos y dibujos de los niño@s, como pretexto para compartir con la familia en general y como la mejor opción para festejar ocasiones importantes como cumpleaños, navidad o una bienvenida a un familiar o amigo.

El juego, un elemento importante en el desarrollo del niño@, es considerado dentro de esta investigación como un SCV, pues alrededor de este se encuentra la interacción con pares o adultos, este símbolo es asociado, de igual forma, con recreación y aprendizaje, *“la profesora nos hace dinámicas, juegos de pensamiento, por que estos juegos sirven para expresarnos más”* (H), *“hicimos un circulo y estuvimos compartiendo el recreo y jugamos, contando cuentos y chistes”* (M).

⁴⁷ PERINAT, Adolfo; Psicología evolutiva un enfoque sistematico, EDIOUC Edhasa, Barcelona, 1993.

⁴⁸ HINCAPIE, Gloria Eugenia; Edad escolar, Características del desarrollo, Universidad de la Sabana, Bogotá, 2000

Pero “al jugar, el niñ@ se apoya mucho en el aspecto social e incorpora a dicha actividad situaciones de la vida real”⁴⁹; por lo tanto es común escuchar en l@s niñ@s de esta investigación, la preferencia de juegos donde se imitan roles como el policía, la mamá, y/o el papá, juegos como el de la tienda entre otros; “les interesan en particular las operaciones del mundo material, que intentan traducir a las modalidades de su propia vida social”⁵⁰.

Situaciones como los accidentes de tránsito es un SCF elaborados en sus representaciones sociales, como se mencionaba anteriormente en la interpretación, son eventos que generan una inestabilidad tanto física como psicológica en el pequeño y en sus hogares que conlleva a asumir nuevos roles de forma abrupta.

Dibujo en el cual se puede observar el accidente de tránsito como SCF



Otra forma de simbolizar el CF es a través de un dibujo en el cual se puede observar a un grupo de personas discutiendo, el origen de este símbolo? Su cotidianidad, pues tanto a nivel familiar, escolar y social los menores observan estas escenas y son asociados de forma inmediata con el CF, situaciones que no deben ocurrir, “ellas (primas) están peleando por que mi prima Ana María es como loca” (M); “A veces las discusiones de la casa son por que me regañan por que me molestan” (H).

⁴⁹ MAIER, H. El concepto de desarrollo de E. Erickson en: Tres teorías del desarrollo: Erickson, Piaget y Sears; Amorrortur Editores, Buenos Aires, 1996. P. 63

⁵⁰ *Ibíd.*, p. 62

Dibujo donde se observa la discusión familiar como SCF.



La guerra, entendida como el enfrentamiento armado entre dos o mas bandos (situación que se ve refleja en el país entre militares, AUC, guerrilla) donde el uso de la violencia y de armas son los elementos fundamentales y de mayor atención para l@s niñ@s. Guerra que ellos como habitantes de Gigante y vecinos de la que fue algún tiempo zona de distensión vivieron de forma directa, *“la guerrilla es mala y a veces se enfrentan al ejercito y en ocasiones matan a personas inocentes como niñ@s”* (H). O también estas escenas son vistas a través de la televisión *“en Pandillas Guerra y Paz, presenta tatatatata (sonido de ráfaga) en la televisión salen dando plomo”* (M); de lo anterior se puede establecer la génesis de este símbolo para referirse al CF.

Elementos que constituyen la cotidianidad del menor y de su contexto también hacen parte de los SCF, la correa y la pistola o arma de fuego, el primero como el instrumento para brindarles castigo cuando se debe corregir, este mecanismo es impartido principalmente por sus padres, *“mi mamá nos pega con la correa por que no le hacemos caso”* (M); en la mayoría de situaciones el menor reconoce en este maltrato un método para corregirlos y formarlos buscando de esta forma un bienestar futuro para ellos. En este sentido *“si el agresor es el padre generalmente el daño físico es mayor, ocasiona una*

*respuesta de rechazo, de temor y aislamiento en la familia*⁵¹, mientras *“si la agresora es la madre, se presenta en la familia mayor tolerancia a su comportamiento, por lo que representa la madre como generadora de vida y su función en la crianza de los hijos que permite en algunas oportunidades, justificar su comportamiento y el mismo niño o niña agredida, se sientan culpable de la agresión”*⁵². Lo anterior es un aporte que ha hecho la cultura patriarcal en los métodos de crianza que los padres utilizan para educar y corregir a sus hijos; cultura de gran influencia en esta región, pues aun Gigante conserva tradiciones ancestrales, siendo este (crianza) uno de los más arraigados en la población.

Las armas de fuego es otro elemento a través del cual los menores simbolizan el CF, estas son observadas en las calles de su municipio en el personal de la fuerza pública, a través de los diferentes medios audiovisuales; elementos que pueden lesionar a las personas: *“con la pistola uno puede matar a alguien”* (M), *“la pistola es CF por que lo pueden matar a uno y sirve para la violencia”* (H).

Dentro de los símbolos expresados por l@s niñ@s encontramos expresiones verbales como los apodosos y los chismes; estas expresiones son generadoras de CF y donde se presentan CF; por esto es común que l@s niñ@s simbolicen el CF con estas expresiones; y pues ¿como no tenerlas?, si los adultos que los rodean las utilizan con una regularidad muy grande y en presencia de ellos.

Todo lo anterior, permite que l@s niñ@s se representen la CV y el CF a través de símbolos; ahora bien, observaremos como es el proceso de construcción de las representaciones de las ARCF, haremos una aproximación teórica para comprender estas representaciones.

A nivel moral, el menor entre este rango de edad (7 –10 años) se encuentran en una transición entre los niveles *preconvencional* y *convencional* del desarrollo moral; *“el nivel preconvencional es el nivel de la mayoría de los niños menores de nueve años”*⁵³. *“El termino convencional implica someterse a las reglas, expectativas y convenciones de la sociedad”*⁵⁴.

⁵¹ QUIROS, Margarita; La solidaridad, una alternativa para afrontar la violencia desde a familia. Redes de apoyo social para la convivencia familiar. Editorial Alas Libres Ltda. Medellín, 1999. P. 15

⁵² *Ibíd.*, p. 15

⁵³ KOLHBERG, I. Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo evolutivo. Alianza Editorial, 1989 p. 73

⁵⁴ *Ibíd.* p. 73

Por lo anterior, l@s niñ@s participantes de esta investigación están ubicados en un nivel preconvencional, pues ell@s *“no comprenden realmente todavía las reglas y expectativas convencionales o sociales, ni las defienden”*⁵⁵ por lo cual obedecen las reglas, pero, para evitar castigos impartidos por la autoridad, o en un estadio más avanzado, satisfacer las propias necesidades en un mundo en el que hay que vivir con otros que igualmente tienen sus intereses.

El desarrollo de valores morales coincide con el desarrollo intelectual, es un desarrollo paralelo, no automático, que permite un crecimiento mutuo, consintiendo que la moral se forme a partir del pensamiento, permitiéndole diferenciar lo bueno y lo malo; de acuerdo con Piaget, citado por Gloria Eugenia Hincapié, *“el concepto de moral en los niños y niñas se desarrolla en los estadios preoperacionales y operacionales”*⁵⁶.

*“Desde que nace el niñ@ está sometido a regulaciones de todo tipo”*⁵⁷, restricciones que buscan enseñar al menor un correcto comportamiento para su vida en familia y en sociedad, *“a partir de esas regulaciones el niñ@ va construyendo reglas para la acción que le indican como debe comportarse en las distintas situaciones sociales”*⁵⁸ que va introyectando y esto le permite la construcción de sus representaciones sociales acerca de la norma, que le permitirá, en este estudio, brindar información sobre las ARCF.

*“Más importante que los factores relacionados con la estimulación de estadio cognitivo son los factores de la experiencia y estimulación social en general, que nosotros llamamos **oportunidades de adopción de roles**”*⁵⁹, estas oportunidades son a las que el menor se ve enfrentado a diario, pues en su interactuar con otros ve la necesidad de ir asumiendo roles de acuerdo al entorno en el que se encuentre (hogar, escuela, barrio); permitiéndole enfrentarse a situaciones que le obligan a identificar alternativas de soluciones para los diferentes inconvenientes que la vida le depara.

⁵⁵ *Ibíd.* p. 73

⁵⁶ HICANPIE, Gloria Eugenia, Características del desarrollo en Edad Escolar, Universidad de la Sabana, Bogotá, 2000, p. 8

⁵⁷ DELVAL, Juan; La representación infantil del mundo social, p. 256

⁵⁸ *Ibíd.* P. 256

⁵⁹ KOLHBERG, I. Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo evolutivo. Alianza Editorial, 1989 p. 94

Por lo anterior los investigadores comparten la posición de Kohlberg, donde afirma que *“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”*⁶⁰; posición que corrobora la teoría de la construcción de representaciones sociales; pues estas, son el resultado de fusionar percepciones propias y ajenas.

Dentro de la presente investigación, l@s niñ@s de Gigante plantean alternativas de solución para los diferentes conflictos que se les presenta o ven que se presentan a su alrededor; son muy ricas alternativas pese a su edad, ricas en el sentido que son variadas y van desde responder una agresión con otra, hasta el dialogo concertado por parte de los implicados en el CF.

Las alternativas que sobresalen, por ser comunes en el los diferentes relatos de l@s niñ@s están: castigo físico, pagar con la misma moneda, solicitar la mediación adulta recurrir a la ayuda divina, reflejo de una moral heteronoma; pedir disculpas, hacer caso omiso y dejar que las cosas pasen por si solas, muestran una moral autónoma.

Como se mencionaba unos párrafos atrás, estos medios para dar por terminado un CF han sido aprendidos y construidos por l@s niñ@s, principalmente, a través de las enseñanzas recibidas por sus padres, maestros, amigos; lo oído y lo visto a través de los medios de comunicación donde se plantean diferentes ARCF.

¿Cual es el punto de referencia para plantear estas alternativas? Miremos:

El mecanismo más común para concluir con un CF a nivel familiar es el castigo físico, impartido en la mayoría de las ocasiones por los padres de familia, y que, como mencionábamos unas páginas atrás, tiene ciertas implicaciones, dependiendo de quien sea el que proporcione el castigo, el padre o la madre. Dentro de esta ARCF, algo curioso, es que por lo general l@s niñ@s mencionan ser causante de ello por su mal comportamiento: *“mis primos están peleando, lo que pasa es que un primo coge el libro y el otro también, entonces se agarran a pelear, mis tíos le pegan a ellos”* (M); *“a veces uno hace travesuras y el papá le da juete con la correa”* (H)

⁶⁰ *Ibíd*, p. 93

A pesar de que estos muchachos han recibido, por parte de padres y docentes, instrucciones para el manejo adecuado del CF, recurren al pago con la misma moneda; es decir, violencia con violencia. L@s niñ@s de edad escolar, 7 – 8 años, recurren más a este método y es la primera opción que plantean; los escolares mayores, 9 – 10 años, brindan más opciones pero entre ellas también plantean como ARCF la violencia; esto se debe a que el contexto socio – cultural del menor está rodeado de violencia, tanto en su hogar, escuela y no decir de la calle, donde día a día se ve los constantes actos violentos entre el personal al margen de la ley y la fuerza pública, por citar un ejemplo. “Él (compañero) me está molestando, me estaba poniendo apodo y entonces a mi me saco la rabia y yo le pegue” (H); “estábamos peleando con mi hermano por que estamos bravos, le pedí un lápiz y no me lo quiso prestar y me metió zancadillas y me hizo caer, yo le hice lo mismo” (M).

Otra alternativa planteada por l@s menores es apoyarse o recurrir a la ayuda divina; pues como menciona Delval, “incluso Dios tiene una relación personal con nosotros: se ocupa de cada uno de nuestros actos y nos ayuda por ellos o nos reprueba”⁶¹, y por lo que se ha encontrado en esta investigación, l@s niñ@s comparten esta afirmación de Delval, pues ante algún CF presentado, especialmente familiar, lo mejor es recurrir a esta ayuda, y es que se han formado al lado de una cultural mística, sea la religión que se profese en la familia, “mi papá y mi mamá peleando por que ellos no son tan unidos como esas otras personas; mi papá como tiene viejas, entonces a mi mamá le da rabia por eso es que se aleja de él. Para que ellos vuelvan tenemos que ir a misa a rezar para que ellos vuelvan juntos y tener felicidad” (M); “Ellos (indicando en la gráfica) están en una tienda tomando cerveza antes de ser evangélicos” (H).

L@s niñ@s plantean otra ARCF, la mediación, pero no como la plantea Touzard Habert: “La mediación: se trata de una negociación entre las partes adversas en presencia de una tercera parte, neutral, cuyo papel consiste en facilitar la búsqueda de una solución para el CF”⁶²; sino como esa persona que plantea la solución y da por terminado el CF; esta mediación se presenta más a nivel escolar que a nivel familiar y social, “cuando uno está peleando con un compañero, la profesora nos dice que no peleemos más, que sigamos de amigos, la profesora soluciona las peleas” (H); “la profesora nos dice que si seguimos así (peleando), nos deja sin recreo o nos manda para donde don Luciano. Don Luciano nos dice que no volvamos a pelear y que le hagamos caso a la profesora” (M).

⁶¹ DELVAL, Juan Descubrir el pensamiento de l@s niñ@s, la utilización de estadios, 2001 p. 235

⁶² TOUZARD, Habert. La mediación y la solución de los conflictos, Biblioteca Psicosocial, Ed. Heder, Barcelona, 1991

Pedir disculpas: lo más fácil y efectivo; cuantas veces dentro de la educación impartida al menor no se le ha mencionado *“no vuelvas hacer eso, pide disculpas”*, es una alternativa que se plantea desde el hogar y se le vive diciendo al niñ@ que es lo que se debe de hacer cuando se ha cometido un error, *“cuando hay problemas con mis compañeros uno le pide disculpas, así hago yo”* (M); *“cuando uno pelea con un profesor uno tiene que pedirle perdón al profesor; y si es el profesor, él nos pide disculpas”* (H), con el anterior relato, observamos que el pedir disculpas no es solo de l@s niñ@s y reafirma nuestra posición que es un mecanismo de muchos y por lo tanto los menores tienen una reafirmación de esta alternativa.

Y por último una alternativa muy utilizada por casi todos, *el dejar pasar*, sin interferir en el proceso, y pues muy propio de su edad, donde los acontecimientos que generan el CF son fácilmente perdonados y olvidados, y es que vemos que así como se disgustan con sus compañeros, de la misma forma se pueden ver nuevamente jugando y compartiendo, ¿que dijeron?, ¿quien intervino? estos interrogantes por lo general no son resueltos, pero la verdad es que continúan con sus relaciones afectivas tal como venían; *“Yo un día me disguste con una amiga, ella se puso brava conmigo y no me hablaba, al tiempo seguimos hablando y ya pasó”* (M). *“Estábamos a la hora jugando con mis compañeros, me tropecé con un amigo y el se puso bravo y me metió zancadillas; al día siguiente amanecemos bravos; a la hora del recreo ya estábamos riendo y jugando otra vez y no hemos vuelto a pelear”* (H).

*“La historia y la observación rápida de los acontecimientos recientes de nuestra época nos conduce a la siguiente afirmación: todo CF tiene un fin. Un CF abierto, de la naturaleza que fuere, no puede perpetuarse”*⁶³. Pareciera que es el mensaje que nos deja nuestros actores de la investigación es este sentido; no se puede dejar que un CF perdure; ojala toda la sociedad, en especial los adultos se fijaran como l@s niñ@s resuelven sus CF y de una forma adecuada.

Para concluir, nuestr@s actores presentan una tensión dialéctica en el desarrollo de las representaciones, Nivel I y Nivel II, ell@s se mueven entre estos dos niveles; marcados también por la influencia de la cultura patriarcal de su contexto familiar y social. De igual forma, la moral de l@s niñ@s de Gigante esta entre dos polos, una moral heterónoma y una moral autónoma, la primera donde se requiere la intervención de otros para dar solución al CF y donde se percibe lo inmediato y lo superficial que da OCF; la moral autónoma va más allá, ell@s logran ver el trasfondo del CF, los verdaderos motivos que le da origen y por iniciativa plantean soluciones como la dialógica, para culminar con el CF.

⁶³ TOUZARD Habert; La mediación y la solución de los conflictos, Biblioteca Psicosocial, Ed. Herder, Barcelona, 1981.

CONCLUSIONES

Presentaremos a continuación las conclusiones a las cuales se ha llegado después de la realización de la investigación REPRESENTACIONES SOCIALES DE L@S NIÑ@S SOBRE CONVIVENCIA Y CONFLICTO EN EL MUNICIPIO DE GIGANTE; Estas conclusiones irán por categorías (CCV – CCF – SCV – SCF – OCV – OCF – ARCF); haciendo alusión a los espacios donde el menor se desarrolla y género.

CCV – CCF

De forma general CV para l@s niñ@s es vivir pacíficamente, en paz. Es una situación donde existe la colaboración, donde se comparte; donde se expresan sentimientos agradables y donde existe una enseñanza; son momentos deseados los cuales se deben repetir con frecuencia; Para algunas de nuestr@s participantes son escasos, esto principalmente a nivel familiar.

Para las niñas CV son las expresiones afectivas que se manifiestan principalmente con los miembros de su familia y de la escuela; son idealistas en el momento de hacer alusión a este estado.

A los niños de Gigante se les dificulta hablar de CV, no encuentran expresiones adecuadas para referirse a él; pero hablar de CV para ellos es hablar de compartir y brindar enseñanzas, a parte de cumplir con los deberes y “*portarse bien*”.

L@s niñ@s coinciden en responder, casi a una sola voz, que el CF es totalmente ajeno a la CV; es una situación no deseable que no debe presentarse y genera malestar entre sus actores y las personas que están alrededor de él.

Los niños hablan con mayor fluidez del CF; son ricos en sus expresiones y experiencias, donde ellos han sido sus protagonistas, o como simples espectadores del él. Los pequeños hacen referencia a CF representados en violencia como física en su máxima expresión

Las niñas identifican CF en todos los escenarios: a nivel familiar lo identifican más en sus padres; a nivel escolar con su compañer@s directamente y a nivel

social principalmente con sus amigas de barrio. La expresión más común para referirse al CF es el uso de expresiones grotescas en contra del otro.

SCV – SCF

L@s niñ@s de Gigante recurren a símbolos de su cotidianidad para representarse la CV y el CF, símbolos como la casa, el dinero, la correa, el beso, el abrazo entre otros; que han sido elaborados y son utilizados de acuerdo al contexto en el cual interactúa el menor (hogar, escuela barrio).

El CF es representado por l@s niñ@s a través de imágenes y situaciones concretas y tangibles, como lo son la pistola, la guerra, el egoísmo, los accidentes de tránsito; mientras la CV se representa por medio de símbolos como el beso, corazones flotando y con situaciones idílicas, *“mis papas abrazados, ell@s no se quieren como las otras personas”*, o en lo mágico.

En algun@s niñ@s simbolizan simultáneamente la CV y el CF, es decir, asocian estos dos términos con la misma palabra y ejemplo como el dinero, la policía y la televisión; pero vivenciándolo en diferentes situaciones, lo cual demuestra el paso de estos menores a un nivel II de representación social, donde ya van relacionando e intercalando la CV y el CF.

OCV – OCF

Los orígenes de la CV y el CF son identificados por l@s niñ@s fácilmente, reconociendo principalmente estos a nivel familiar y escolar más que a nivel social.

Los OCV a nivel familiar están dados por las expresiones afectivas y situaciones en las cuales se puede compartir con la familia; las niñas son más dadas a las expresiones de afecto hacia sus familiares, ellas crean los espacios para ello; los niños, en cambio, identifican estos momentos como la colaboración que ellos brindan y reciben por parte de sus familiares.

Para ambos géneros, el OCV a nivel escolar están dados en el hecho en que se comparte con sus compañeros y profesores, y donde se ve el interés de las instituciones educativas por el bienestar de sus alumnos. En esta categoría, se ve, de igual forma, la importancia del juego para l@s niñ@s en la escuela.

A nivel social, la CV tiene su origen cuando se interactúa con los vecinos y se presenta una colaboración en pro de un fin común.

L@s niñ@s identifican como OCF situaciones donde el alcohol es el protagonista, y el abandono a los cuales han sido sometidos por parte de algunos de sus progenitores, incluso el de sus docentes; generando en ell@s, y personas que se encuentran a su alrededor, sentimientos de tristeza y desesperanza.

A nivel escolar y social, l@s niñ@s representan el OCF con el egoísmo, pues esto crea apatía por parte de los implicados en él y dificulta el proceso de culminación del mismo, dilatando el CF y dificultando el proceso de interacción social.

ARCF

Las ARCF son diferentes en géneros; mientras los niños utilizan las agresiones físicas o verbales como primera instancia para dar por terminado un CF; las niñas, recurren a ella después de plantear otras alternativas como pedir disculpas.

Dejar que las situaciones de CF pasen sin interferir en ellas es la alternativa más común en est@s niñ@s; ell@s perdonan y olvidan rápidamente, eso se observa en lo rápido que están jugando y compartiendo con quienes los ofende.

A nivel familiar, sigue primando el castigo físico para dar por terminado un CF y este brindado por padres y hermanos mayores principalmente, aunque en ocasiones es brindado por otros familiares; donde es evidente la influencia de una cultura patriarcal, donde el uso de métodos violentos para la educación es un factor importante.

A nivel escolar se hace necesaria la presencia del rector o del profesor para concluir con las diferencias con los compañeros; esto en algun@s niñ@s con una moral heterónoma, que les impide que sean ell@s .quienes pongan fin al CF.

En general l@s niñ@s son muy ricos en sus representaciones sociales de CV y CF; y estas son una construcción permanente, teniendo en cuenta sus percepciones y las percepciones de otros, principalmente las de su familia y escuela.

Las representaciones sociales de CF social son elaboradas principalmente teniendo en cuenta la situación socio – cultural y económica del país en general y de la cual el municipio de Gigante y sus habitantes no son ajenos, por el contrario son protagonista; esto se evidencia en que el municipio ha vivenciado en los últimos meses diversos enfrentamientos entre la fuerza pública y grupos al margen de la ley, sus pobladores viven en la zozobra de una toma y sus autoridades principales ha sido objeto de múltiples amenazas y acciones que atentan contra su integridad; todas estas situaciones no son ajenas para l@s niñ@s y ell@s aunque no son los directamente afectados si son conocedores de todos estos acontecimientos.

RECOMENDACIONES

- ☹ Lo primero que los investigadores recomiendan; es la educación en el manejo adecuado del CF, pero, principalmente por parte de los docentes, pues aun se encuentra en algunos planteles educativos y docentes la imposición y el maltrato como medio para dar por terminado una diferencia con los alumnos o para enseñar. De igual forma crear un programa pedagógico que incluya la identificación del CF, y sus ARCF; hablamos de programa, pues es todo un proceso que no se debe de realizar simplemente con una capacitación, pues consideramos que esto ya se han elaborado, pero lo que ha faltado es un seguimiento y un cambio en comportamiento para darles continuidad. De acuerdo con Margarita Quirós en La Solidaridad, una alternativa para afrontar la violencia desde la familia⁶⁴, este programa debe incluir:

Identificación del problema: conocer las manifestaciones, las causas, las personas implicadas, los sentimientos y las reacciones emocionales que produce el conflicto en cada una de las personas.

Los intereses: conocer y entender lo que quiere cada una de las partes, las motivaciones que existe en cada uno de los actores para resolver el CF; estos intereses pueden ser compartidos u opuestos.

Las alternativas: las alternativas son los caminos que propone cada una de las partes para resolver el conflicto a partir de los intereses de cada uno. Es necesario contemplar todas las alternativas para llevar a la culminación del CF; estas alternativas deben beneficiar a las partes.

La comunicación: es necesaria en los dos sentidos y sin condiciones donde se tenga en cuenta: comunicarse a pesar de los desacuerdos, escuchar activamente lo que la otra parte dice, hablar por uno mismo, una comunicación que permita llegar al fondo de la situación, y no dejar de lado la humanización de la comunicación.

El compromiso: planteamientos que concretan los acuerdos, después de haber llegado entre las partes

⁶⁴ QUIROS, Margarita, La Solidaridad, una alternativa para afrontar la violencia desde la familia; Alas Libres Ltda., Medellín, 1999, pág. 49

- ☹ A nivel escolar, aprovechar el hecho de que la mediación de una tercera persona es importante para dar por terminado un CF, es decir, que esta persona no sea la que da la solución, sino que medie y ayude a que los actores del CF encuentren la solución para este; que sea concertado por las dos partes y no de forma impositiva, por un mayor, como lo es en este momento.

- ☹ Reconocer que l@s niñ@s de esta edad se encuentran en un periodo en el cual el juego es un factor primordial; abordar estos temas a través de encuentros lúdicos donde se busque la participación de todos ell@s y no una serie de conferencias magistrales por parte de “expertos”.

- ☹ Educar al niño en un ambiente donde los valores y el respeto por el otro primen sobre la indiferencia e intolerancia; buscando de esta manera que la CV y la socialización se de en una forma adecuada y enriquecedora.

- ☹ Reconocer en el menor un actor principal de la sociedad, que asume roles y por ende con percepción propia de los diferentes hechos y acontecimientos que le rodean, un ser curioso que en busca de conocimientos y con una gran capacidad de aprendizaje; no solo académica sino social.

- ☹ La educación en la no violencia son programas que ha impulsado el gobierno central a través de los diferentes mandatarios; pero la falta de personal que ejecuten y controlen estos es lo que ha entorpeciendo la efectividad de estos programas; o la(s) persona(s) encargada(s) no alcanza(n) a cubrir la población a la cual va dirigido los programas dificultando su cobertura.

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”. Santafé de Bogotá, Fotocopias.

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

GUTIERREZ GUTIERREZ, Isabel; **OVEDO CORDOBA**, Miryam y **DUSSAN CALDERON**, Miller; Pedagogía del conflicto y la participación ciudadana. Sistematización de una experiencia; Universidad Surcolombiana, Gobernación del Huila, OTI Impresores, 2003.

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

HINCAPIÉ, Gloria Eugenia; Características del desarrollo en edad escolar. En: Edad escolar, Universidad de la Sabana, Bogotá 2000.

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.

MAIER, H; El concepto de desarrollo de E. Erickson. En: Tres teorías del desarrollo: Erickson, Piaget y Sears; Amorrortu Editores. Buenos Aires, 1996.

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

_____, Educación y Universidad. En: El Sentido de lo humano. Santafè de Bogotá: Dolme TM Ediciones, 1998.

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

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

OQUIST, Paul. “Violencia, Conflicto y Política en Colombia”. Bogota: 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.

PERINAT, Adolfo; Psicología evolutiva, un enfoque sistemático; EDIOUC Edhasa; Barcelona, 1993.

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

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

PROGRAMA PRESIDENCIAL PARA LA CONSTRUCCION DE PAZ Y CONVIVENCIA FAMILIAR. "Haz Paz", vesion I. SantaFe de Bogota, 1999.

QUIROS, Margarita. La Solidaridad, una alternativa para afrontar la violencia desde la familia. Medellín, Editorial Alas Libres Ltda. 1999.

REBOLLEDO, Olga Alexandra. Imaginarios Nómadas de la violencia. Santafè 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, Alejo. Magdalena medio santandereano, Colonización y Conflicto armado. Santafe de Bogotá: Colección Sociedad y Conflicto, CINEP, 1992.

_____, Ensayos de Paz en medio de una sociedad polarizada. Santafe de Bogotá: Almudena Editores, 1998.

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

TOUZARD, Habert; La mediación y la solución de los conflictos. Biblioteca psicosocial. Editorial Heder. Barcelona, 1981

Anexo A

Listado de niñ@s participantes en la investigación

Adriana Carolina Medina	Gustavo Adolfo Montealegre
Angi Lorena Cuchimba	Alex Fabián Polo
Carla Yamile Rosas	Benjamín Soto
Carmen Elisa Trujillo	Camilo Andrés Ruiz
Carmen Liliana Villanueva	Carlos Andrés Gutiérrez
Gilma Viviana Perdomo	Cristian Javier Sarmiento
Gisela Zambrano	Daniel Eduardo Londoño
Laura Milena Cáceres	Diego Mauricio Cardozo
Elidí Jazmín Valderrama	Edwin Peña
Liseth Fernanda Sarmiento	Francisco Javier Castro
Luz Amparo Calderón	Fredy García
María Alejandra Montilla	Guillermo Andrés Medina
María Alejandra Perdomo	Héctor Alexander Medina
María de los Ángeles Contreras	Javier García
Natalia María Rojas	Jean Carlos Cuellar
Niri Catherine Prieto	Jesús Eduardo Bastidas
Norma Constanza Tovar	Jhon James Caicedo
Yenifer Villareal	Juan Pablo Rodríguez
Yesica Catherine Trujillo	Luis Miguel Peñalosa
Yudi Fernanda Rojas	Miguel Zapata
Alejandra Pastrana Cortes	Andrés Fabián Losada Sánchez
Bibiana Caterine Tierradentro G.	Andrés Mauricio Cardozo
Claudia Milena Polo Reina	Carlos Alberto Motta
Diana Fernanda Figueroa Sánchez	Cristian Camilo Duran
Leidy Tatiana Silva	Fabián Perdomo Osorio
Magda Lorena Pineda Sánchez	Hermelias Cruz
Marly Julieth Montalvo	Jesús Alberto Angarita
Maryury Tovar	Jhon Fredy Mesa Rojas
Mayerli Rubiano	Jorge Eduardo Riaños Tovar
Nixy Carolina Valderrama	Juan Diego Chavarro Duran
Paola Embus Calderón	Luís Eduardo Bermeo
Paula Andrea Mora Nieto	Luís Enrique Chavarro
Yesica Yaneth Jiménez	Luís Ernesto Cumbe
Yorladis Parra Losada	Reiferson Jiménez
Yuli Alejandra Silva	Rubén Darío Ramírez
Angi Daniela Guzmán	Wilmer Sepúlveda
Angi Daniela Herrera	Andrés Ancisar Lemus Osorio
Gloria Mercedes Gaviria	Ángel Gabriel Calderón
Kelly Andrea Quintero	Carlos Alfredo Lemus Osorio
Luisa Fernanda Calderón	Cleiyerson Perdomo

Nelly Johanna Cuellar Paola Andrea Rojas Paula Alejandra Perdomo Ruiz Yuri Hernández Urriago Manuel Camilo Gaona Gómez Manuel David Fierro William Andres Ramos Ortiz Yeferson Leandro Guañarita	Cristian Mauricio Pava Fredy Hernández Figueroa Jaime Andrés Vargas Jhon Edinson Sánchez Jonathan Andrade Rodríguez Jorge Luís Hernández Joselito Rivera Piedrahita
---	---

Anexo B

Formato de encuentros ludicos aplicados durante los diferentes encuentros a
l@s niñ@s de gigante

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA – PROGRAMA DE PSICOLOGIA REPRESENTACIONES SOCIALES DE L@S NIÑ@S DEL HUILA SOBRE CONVIVENCIA Y CONFLICTO

Guía de planificación del Encuentro Lúdico

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

Municipio: _____ Fecha _____

Dirigido a: niñ@s de 7 a 10 años

Realizado por: _____

Duración: de 95 a 120 minutos

Objetivos:

Establecer una relación adecuada entre el equipo investigador y los niñ@s
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 niñ@s
sobre convivencia y conflicto.

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

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)

Trabajo inicial (T: 15 minutos)

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

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 l@s niñ@s 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 l@s niñ@s 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.

Evaluación del taller por l@s niñ@s ('1': 10 minutos): El animador- investigador preguntará a l@s niñ@s sobre: como se sintieron, que les gustó y que no les gustó.

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

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

Marcadores; dos grabadoras tipo periodista o en su defecto diario de campo del investigador lapicero.

Técnica de recolección: grabación; registro en las notas de campo del investigador de situaciones particulares que hayan llamado su atención.

**UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA – PROGRAMA DE PSICOLOGIA
REPRESENTACIONES SOCIALES DE L@S NIÑ@S DE GIGANTE SOBRE
CONVIVENCIA Y CONFLICTO**

Guía de planificación del Encuentro Lúdico

No. 2. Tema: Reconocimiento interpersonal conceptos sobre convivencia y conflicto

Municipio: _____ Fecha _____

Dirigido a: niñ@s de 7 a 10 años

Realizado por: _____

Duración: 60 minutos

Objetivos:

Establecer un ambiente de trabajo que facilite la expresión de l@s niñ@s.

Obtener registros verbales y simbólicos de las representaciones de l@s niñ@s y las niñas sobre CONVIVENCIA y CONFLICTO en la familia.

Actividades - Tiempo (aclarar si individual o colectiva o por subgrupo)

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 l@s niñ@s sobre la actividad que se va a desarrollar.

Trabajo inicial (T: 15 minutos)

Juegos de animación (actividad colectiva)

Trabajo central (T: 60 minutos)

¿Que me gusta y no me gusta de mi familia?

Actividad: Dibujo. Individual (T: 20 minutos)

Se entregará a l@s niñ@s 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

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.

Recursos requeridos

Crayolas para cada niñ@; hojas de papel bond uno para cada niñ@; dos grabadoras tipo periodista o en su defecto diario de campo del investigador, lapicero

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 l@s niñ@s 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 l@s niñ@s y recogidos al finalizar la sesión.

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA – PROGRAMA DE PSICOLOGIA
REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DEL HUILA
SOBRE CONVIVENCIA Y CONFLICTO

Guía de planificación del Encuentro Lúdico

No. 3. Tema: Convivencia y Conflicto a Nivel Escolar

Municipio: _____ Fecha _____

Dirigido a: niñ@s de 7 a 10 años

Realizado por: _____

Duración: 120 minutos

Objetivos

Indagar que conceptos ideas y sentimientos tienen l@s niñ@s del Huila a nivel escolar sobre convivencia y conflicto.

Facilitar la expresión de l@s niñ@s por medio de un juego.

Obtener información gestual, verbal y colectiva a cerca de representaciones sociales que l@s niñ@s tienen sobre convivencia y conflicto a nivel escolar

Actividades - Tiempo (Aclarando cuando es colectiva y cuando es subgrupos)

Información Básica (T:10 minutos): Los investigadores saludan a l@s niñ@s, 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 l@s niñ@s sobre la actividad que se va a desarrollar.

Trabajo inicial (T:15 minutos)

Juego de animación. (Actividad colectiva)

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 cuadrulado 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.

L@s niñ@s forman dos subgrupos, cada uno con un tablero, después un(a) niñ@ del grupo lanza el dado y avanza de acuerdo al numero que obtenga en el dado, se ubica en la casilla, luego continua otr@ niñ@ de igual forma que el anterior y así sucesivamente participan todos l@s niñ@s hasta llegar a la meta o final de la escalera. Esta actividad la realizan los dos subgrupos de igual manera.

Evaluación del taller por los niños (T:10 minutos): El animador - investigador preguntará a l@s niñ@s cómo se sintieron, qué cosas les gusto y qué no les gusto.

Recursos requeridos: Tablero de cartón con la ruta de la escalera; un dado; Varias fichas de diferentes colores; fichas de preguntas elaboradas por el investigador de 10 x 10 centímetros; premios

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.

Relaciones a tener en cuenta:

Niñ@ – profesor

Niñ@ –compañeros de clase

Niñ@ – compañeros en el recreo

Niño@ – 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.

**UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA – PROGRAMA DE PSICOLOGIA
REPRESENTACIONES SOCIALES DE L@S NIÑ@S DEL HUILA SOBRE
CONVIVENCIA Y CONFLICTO**

Guía de Planificación del Encuentro Lúdico

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

Municipio: _____ Fecha: _____

Dirigido a: _____

Realizado por: _____

Duración: de 90 a 120 minutos

Objetivos

Establecer un ambiente de trabajo que facilite la expresión de l@s niñ@s.

Obtener registros verbales y simbólicos de las representaciones de l@s niñ@s sobre convivencia y conflicto en las relaciones sociales.

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

Información Básica (T: 10 minutos): los investigadores saludan a l@s niñ@s, 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 l@s niñ@s sobre la actividad que se va a desarrollar.

Trabajo Final (T: 15 minutos)

Juego de animación: (Actividad Colectiva)

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 l@s niñ@s, 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 l@s niñ@s 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.

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

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

¿Qué ves ahí?

¿El niño está triste o contento? ¿Por qué?

¿Qué le está diciendo a la muñeca?

¿Por qué el niño tiene la muñeca?

¿Qué dicen los papás cuando el niño tiene la muñeca?

¿Al niño le gustan las muñecas? ¿Por qué?

¿Dónde está el niño?

¿Con quién vive el niño?

Cosas que pasan cuando los niños juegan con muñecas ¿Convivencia o conflicto? ¿Por qué?

LAMINA 2 Personas desplazadas o desplazándose

¿Qué representa el dibujo?

¿Qué están haciendo las personas del dibujo y porqué?

¿Qué pensarán esas personas?

¿Qué sentirán esas personas?

¿Qué sentirán los niños que están en el dibujo?

¿La gente que les ve qué puede pensar de ellos?

¿Qué le diría a esas personas?

¿Si estuviera ahí qué haría?

¿Cómo cree que son las relaciones entre ellos?

¿Si fuera uno de ellos qué sentiría?

¿Qué tiene que ver lo que les sucedió con la convivencia o con el conflicto?

LAMINA 3. Niños debajo de la cama

¿Qué representa el dibujo?

¿Qué están haciendo los niños?

¿En qué lugar están?

¿Por qué están en ese lugar y no en otro?

¿Qué relación tienen los niños?

¿Qué sienten esos niños?

¿Qué piensan esos niños?

¿Están hablando? ¿Sobre qué?

¿Cómo es la relación entre ellos?

¿Participaría de lo que están haciendo los niños? ¿Por qué?

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

LAMINA 4. Dos adultos hablando separados por una cerca

- ¿Qué ve en el dibujo?
- ¿Qué cree que están haciendo?
- ¿En qué lugar se encuentran?
- ¿Por qué están en ese lugar?
- ¿Qué relación hay entre ellos?
- ¿Cómo es la relación entre ellos?
- ¿Qué cree que piensan ellos?
- ¿Usted qué piensa de ellos?
- ¿Quisiera participar en lo que ellos están haciendo? ¿Por qué?
- ¿Qué logran ellos con lo que hacen?
- ¿Esta es una situación de convivencia o de conflicto? ¿Por qué?

LAMINA 5. Niño de la calle durmiendo

- ¿Qué ve en el dibujo?
- ¿Dónde está el niño? ¿Por qué está ahí?
- ¿Cree que tiene familia?
- ¿Qué sentirá ese niño?
- ¿Cómo cree que es el niño?
- ¿Estará soñando? ¿Qué sueña?
- ¿Qué piensan las personas que lo ven?
- ¿Si usted estuviera ahí que haría?
- ¿Cree que tiene amigos?
- ¿Usted podría ser amigo de él? ¿Por qué?
- ¿Esta situación es el resulta de la convivencia o del conflicto? ¿Por qué la convivencia o del conflicto?

LAMINA 6. Ambulancia

- ¿Qué ves?
- ¿Quiénes van adentro?
- ¿Por qué van ahí?
- ¿De donde vienen y para donde van?
- ¿Prestan algún servicio?
- ¿Dónde has visto una?
- ¿Qué significa para ti la ambulancia?
- ¿La ambulancia representa convivencia o conflicto? ¿Por qué?

LAMINA 7. EL UNIFORMADO Y EL NIÑO

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

LAMINA 8. Carro varado

¿Qué observas en esta lámina?

¿Has visto situaciones parecidas?

¿Cuándo la gente le ayuda a los demás es convivencia o conflicto? ¿Por qué?

¿Cómo se siente la gente cuando es ayudada por los demás?

¿Cómo se siente uno cuando ayuda a los demás?

LAMINA 9. Señores bebiendo.

¿Qué observas en esta lámina?

¿En que sitio crees que se encuentra?

¿Qué crees que lo motivan a hacer lo que hacen?

¿Por qué crees que hay uno de pie?

¿Has visto alguna vez esta escena?

¿Qué piensas del licor?

Inventa una historia acerca de lo que están hablando

¿Alguien en tu familia toma licor con frecuencia?

¿En que ocasiones utilizan el licor en tu familia?

LAMINA 10. Uniformados

¿Qué observas en esta lámina?

¿Los uniformados generan situaciones de convivencia o situaciones de conflicto?

¿El ejercito es necesario en el pueblo?

¿Qué es para ti la guerra?

¿Qué es para ti la paz?

Anexo C

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 fluido 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

(Receso)

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.

(Receso)

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.

(Receso)

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

Agradecimientos.

Anexo D

Palabras utilizadas para el desarrollo de un Encuentro Lúdico con
l@s niñ@s integrantes de nuestra unidad de trabajo.



Anexo E

Niñ@s durante el juego de la escalera durante el desarrollo de un encuentro lúdico



Anexo F

Láminas utilizadas como instrumento proyectivo durante un encuentro lúdico

