

**REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS DEL HUILA  
SOBRE CONVIVENCIA Y CONFLICTO**

**MUNICIPIO DE ACEVEDO**

**HECTOR FABIO CERON R.**

**COD 98100062**

**UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA  
FACULTAD DE SALUD  
PROGRAMA DE PSICOLOGÍA  
NEIVA, 2004**

**REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS DEL HUILA  
SOBRE CONVIVENCIA Y CONFLICTO  
MUNICIPIO DE ACEVEDO**

**HECTOR FABIO CERON RAMIREZ.**

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

**Coordinadores**

**MIRYAM 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, 2004**

**Nota de aceptación**

---

---

---

---

Presidente del Jurado

---

Jurado

---

Jurado

Neiva, septiembre 2004.

## RESUMEN

Este es un trabajo investigativo de tipo cualitativo, gestado y desarrollado por estudiantes de último semestre del programa de Psicología de la Universidad Surcolombiana, denominado “Representaciones Sociales de l@s niñ@s del Huila sobre convivencia y conflicto.”

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.

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

Por razones de organización del equipo de trabajo, los estudiantes fueron subdivididos en grupos responsables de cada uno de los 14 municipios participantes; por esta razón debe entenderse que el presente informe registra lo estudiado en el caso particular del municipio de Acevedo.

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 Acevedo narraron.

En este trabajo se encontrarán diferentes relatos y dibujos que l@s niñ@s elaboraron referente a lo que están representando sobre la convivencia y el conflicto en los escenarios socializadores.

Al final se encontrará la teoría de las hipótesis que se elaboraron para dar respuesta a los interrogantes que se enuncian en el planteamiento del problema.

También al final se dan algunas recomendaciones y conclusiones del trabajo que se desarrolló, con el propósito de motivar la búsqueda de mejores alternativas para la resolución del conflicto y la vida en convivencia en todos los escenarios de la vida de un(a) niño(a).

## ABSTRACT

This is an investigative work of qualitative, gestated type and developed by students of last semester of the program of Psychology of the University Surcolombiana, compound number "Social Representations of l@s niñ@s of the Huila have more than enough coexistence and conflict."

It seeks to clarify the type of representations that l@s niñ@s possesses or they are elaborating, from its daily contexts, around what you/they conceive as coexistence and conflict.

The study was developed among the year 2002 and the 2003, it committed to 14 municipalities of the Huila of all the areas of the department and to approximately 1.348 niñ@s of 7 to 10 years, escolarizados and non escolarizados.

For reasons of organization of the working team, the students were subdivided in groups responsible for each one of the 14 participant municipalities; for this reason he/she should understand each other that the formless present registers that studied in the case peculiar of the municipality of Acevedo.

It didn't underrate the use of technical quantitative; by means of resources dialógicos they were explored, they described, they understood and they interpreted the social representations of coexistence and conflict, in an inductive way, starting from the knowledge and experiences that l@s niñ@s of Acevedo narrated.

In this work they will be different stories and drawings that l@s niñ@s elaborated with respect to what you/they are representing on the coexistence and the conflict in the escenarios socializadores.

At the end he/she will be the theory of the hypotheses that you/they were elaborated to give answer to the queries that are enunciated in the position of the problem.

Also at the end some recommendations are given and summations of the work that was developed, with the purpose of motivating the search of better alternatives for the resolution of the conflict and the life in coexistence in all the scenarios of the un(a) life niño(a).

## TABLA DE CONTENIDO

	<b>Pag.</b>
PRESENTACIÓN	10
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	12
2. OBJETIVOS	16
2.1. OBJETIVO GENERAL	16
2.2 OBJETIVOS ESPECIFICOS	16
3. ANTECEDENTES	17
4. JUSTIFICACIÓN	26
5. REFERENTE CONCEPTUAL	28
5.2 DIVERSIDAD Y CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA	38
5.3 LOS NIÑOS Y SUS REPRESENTACIONES SOCIALES	38
5.4 6. DISEÑO METODOLOGICO	38
6.1. POBLACIÓN	38
6.1.1. Unidad de análisis	38
6.1.2. Unidad de trabajo	39
6.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	39
7. HALLAZGOS POR MOMENTOS	41
7.1. EXPLORACIÓN	41
7.2. DESCRIPCIÓN	42
7.2.1. Los escenarios de la experiencia	42
7.2.1.1. Reseña del municipio	43

7.2.1.2. Las instituciones educativas	45
7.2.2. Los actores	45
7.2.3. La convivencia y el conflicto: Los niños relatan	47
7.2.4. Categorización: Deductiva-Descriptiva	47
7.3. INTERPRETACIÓN: Esclareciendo los tipos, contenidos y génesis de las representaciones sociales	55
7.4. TEORIZACION: Hacia una comprensión del significado psicosocial de las representaciones sociales	65
8. CONCLUSIONES	86
9. RECOMENDACIONES	87
BIBLIOGRAFÍA	88
ANEXOS	92

## LISTA DE CUADROS

	<b>Pág.</b>
Cuadro 1. Categoría de conceptos de convivencia	56
Cuadro 2. Categoría de conceptos de conflicto	57
Cuadro 3. Categoría de símbolos de convivencia	58
Cuadro 4. Categoría de símbolos de conflicto	59
Cuadro 5. Categoría de origen de la convivencia	60
Cuadro 6. Categoría de origen del conflicto	61
Cuadro 7. Categoría de alternativas de resolución del conflicto	62
Cuadro 8. Relación de tendencias entre categorías: Conceptos del Conflicto y orígenes del conflicto	63
Cuadro 9. Relación de tendencias entre categorías: Conceptos del Conflicto, orígenes del conflicto y alternativas de resolución	64

## LISTA DE ANEXOS

	<b>Pág.</b>
Anexo A. Lista de l@s niñ@s	92
Anexo B. Encuentros Lúdicos	95
Anexo C. Encuesta Sociodemográfica	102
Anexo D. Guía de Entrevista	107

## PRESENTACION

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

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

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

El estudio se desarrolló entre el año 2002 y el 2003, comprometió a 14 municipios del Huila de todas las zonas del departamento y a aproximadamente 1.348 niñ@s de 7 a 10 años, escolarizados y no escolarizados. Se trata de un proyecto investigativo del programa de Psicología de la Universidad Surcolombiana, coordinado por los profesores de investigación y elaborado 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.

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.

➤

---

\* El concepto de representaciones sociales se toma aquí en el sentido propuesto por Moscovici y Jodelett como un concepto psicológico y social que designa un producto y un proceso relativo al conocimiento espontáneo, ingenuo o sentido común, en este caso de los niños, 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.

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

- 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 profesores generarán 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 Acevedo.

## 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la actualidad se vive en un mundo paradójico que puede enseñarle a las nuevas generaciones mucho más de la guerra que de 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 indica que los seres humanos hemos llegado en la actualidad a acumular un conocimiento profundo y extenso, sobre como matarnos del modo más certero y efectivo; mientras desconocemos lo más elemental del cómo convivir pacíficamente. Paradoja que se cumple no sólo en el ámbito de las grandes naciones con sus ejércitos\*, sino también a nivel de las etnias de un mismo país y, lo que es peor, al interior de las familias y parejas. Un poeta nadaísta afirmó: que es más fácil morir por la mujer que se ama que vivir con ella.

Al reconocer 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; cual es el caso de los psicólogos, asumir el reto de investigar las posibles claves de la convivencia pacífica, máxime en un país como Colombia, reconocido por propios y extraños como uno de los más violentos del mundo.\*\*

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

### 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

---

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

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

por tanto su papel es clave en la humanización, que es quizás el reto más importante que tenemos en el momento actual.

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”<sup>1</sup>. Es decir, que se parte de la diferencia y del reconocimiento de esta como fuente inagotable de conflicto entre los seres humanos.

En consecuencia, se interpreta 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, 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”<sup>2</sup>*

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

---

<sup>1</sup> MATURANA Humberto. El Sentido de lo Humano. Ed. Dolmen. Colombia, 1977, Pág. 36

<sup>2</sup> ZULETA Estanislao. Sobre la Guerra. En: Elogio a la Dificultad y Otros Ensayos. Editorial Fundación Estanislao Zuleta. 2ª Edición, 1977 Cali, Pág. 72

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

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

*“Por tanto, no es simplemente decir no a la violencia, que podría acabar 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”<sup>3</sup>*

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

Es de reconocer que los niños 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 diversas 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 las múltiples violencias, está generando unas formas particulares de representación de la realidad, en las cuales es poco claro como conviven en los niños 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

---

<sup>3</sup> López Martínez Mario. La No violencia como alternativa política. En: La Paz Imperfecta. Edit. Universidad de Granada, España, 2001, Pág. 4

relaciones entre convivencia y conflicto?, Interrogantes que motivan al equipo de investigación.

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

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

- ¿Cuáles son las representaciones sociales de l@s niñ@s del Huila en torno a la convivencia y el conflicto?
- ¿Cómo perciben l@s niñ@s del Departamento del Huila la génesis y evolución de la convivencia y el conflicto en su vida cotidiana?
- ¿Cómo interpretar el contenido y el proceso de construcción de dichas representaciones?
- ¿Qué significados psicosociales pueden elaborarse en torno a estas representaciones sociales, para la propuesta de una educación dirigida a la edificación de una sociedad que conviva en la praxis de la no violencia?

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1. OBJETIVOS GENERALES**

- Describir e interpretar las representaciones sociales, 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 Acevedo 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 Acevedo.
- Develar el proceso de interacción entre la praxis escolar, familiar y social de l@s niñ@s del municipio de Acevedo 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”<sup>4</sup>, de la autoría de Doris Lamus y Ximena Useche.

El 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 a 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 madres 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.
- **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

---

<sup>4</sup> LAMUS, Doris y USECHE, Jimena Maternidad y Paternidad: Tradición y Cambio en Bucaramanga. Edit. Unab. 2002, Pág. 178.

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 y políticos, 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 se ha 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 su mirada en la interpretación de categorías que agrupen grandes tendencias sobre las representaciones sociales de l@s niñ@s del Huila sobre la convivencia y el conflicto en diferentes contextos.

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

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

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

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

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

Estos 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 niños los futuros colombianos asumen que se es pobre porque sí, por falta de suerte o por pereza –sin opción de educación crítica al respecto– ¿Qué puede esperarse en el mañana? El anterior antecedente se relaciona con la temática que también es objeto de estudio de este proyecto: Las Representaciones Sociales Infantiles, de el hemos tomado la sugerencia de clasificar en niveles las Representaciones sociales.

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

Como es obvio, la relación de intereses académicos entre la prueba reseñada anterior y esta investigación es clara: en esencia, en uno y otro caso, se espera averiguar lo que piensan niños y jóvenes colombianos sobre la convivencia. Las diferencias son secundarias: en la capital se trabaja con muchachos y muchachas mayores que l@s niñ@s de este estudio; mientras que en Bogotá se destaca el papel de la moral juvenil y la credibilidad institucional de los escolares; esta investigación se enfatiza en la sensibilidad infantil al conflicto.

Los investigadores capitalinos han acudido a técnicas como los del dilema moral de Kohlberg, de carácter cualitativo, combinados con técnicas cuantitativas como las escalas de actitud; criterio metodológico pluralista que en este estudio se ha adoptado. En cuanto a los hallazgos Hernán Escobedo dice:

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

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.

---

<sup>5</sup> En: El País Que Perciben Los Niños. Artículo de Juanita Perilla Santamaría, el Espectador, Domingo 28 de Octubre del 2001, Pág. 8B – 9B.

Debemos destacar también que para estos investigadores el concepto de representación (social) no es extraño, como lo indica la cita de Escobedo.

Otras conclusiones elaboradas indican que los jóvenes bogotanos poco creen en los partidos políticos, la guerrilla, los paramilitares y el presidente; a cambio confían en los profesores, la iglesia católica, los deportistas y los científicos. 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 este proyecto para el análisis final.

Otro antecedente importante para el desarrollo de este 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 los niños víctimas de este flagelo social. El estudio ubica el desplazamiento en el marco del conflicto armado interno, describe la situación de orden público en las zonas de procedencia de l@s niñ@s, sus características socioeconómicas y su contacto con las nuevas poblaciones.

De las conclusiones más importantes para este proyecto, destacaremos las siguientes: La población infantil no sufre únicamente la violencia armada o la del desplazamiento, vive también otras menos publicitadas como la de carácter familiar. La comprensión de los niños sobre el desplazamiento está determinada por los procesos cognitivos, afectivos y sociales propios de la etapa del desarrollo en que se encuentran. 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 este estudio pero se previstió indagar por la convivencia y el conflicto en un sentido más amplio, ya explicado. En consecuencia se podría contrastar el significado dado por l@s niñ@s actores de esta investigación 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, en este trabajo interesa ver sus procesos de representación social y seguir una guía para su estudio por la calidad de sus elaboraciones conceptuales argumentativas, no se espera 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 este estudio; l@s niñ@s entrevistados viven en sus municipios de origen, siendo el desplazamiento para nosotros una opción circunstancial. Metodológicamente se ha tomado la experiencia de aplicación de los relatos de vida, usados por los investigadores en Soacha, fortalecidos con la realización de entrevistas. También se comparte con ellos 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*.<sup>6</sup>

Este estudio de carácter cualitativo se realizó en la ciudad de Montería con 40 niñ@s entre los siete y los doce años de edad; pretendió conocer los sueños y miedos de l@s niñ@s desplazados por la violencia; indagó específicamente sobre la ciudad soñada, la ciudad real y la ciudad del miedo. La autora hiló las historias con base en la ciudad como contexto y escenario. Uno de sus hallazgos más importantes es que l@s niñ@s desplazados vivencian la misma ciudad en la que viven como la ciudad soñada, la ciudad real y la ciudad del miedo, dando cuenta de la experiencia de la interacción en el mismo contexto pero en diferentes momentos de la historia y con diferentes actores. A lo largo de estas historias se revelan las estructuras que han sostenido nuestra cultura, la que ha legitimado la fuerza y el miedo como prácticas sociales.

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

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

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

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

---

<sup>6</sup> REBOLLEDO, Olga Alexandra. *Imaginario Nómadas de la Violencia*. Santafé de Bogotá Editorial Bartheby, 1999.

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 niños@s.

Los resultados relacionados con el presente estudio son: para los niños 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@s de estrato medio y bajo, el barrio es un barrio 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@s.

Para los niños de estrato medio, el concepto de barrio está determinado por una experiencia urbana, extendida 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@s de estrato alto, el barrio no existe, ni el conflicto que exponen los niños de estrato bajo. Ellos hablan de un mundo de bienestar, con todos los privilegios que la ciudad ofrece.

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

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

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

Aceptan la justicia por mano propia como forma de llegar a acuerdos. Uno de los hallazgos más importantes al definir el perfil de la convivencia en Bogotá se encuentra en el indicador pluralismo. Tolerancia-Intolerancia, constituyen 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 6 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 este 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.<sup>7</sup>

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

En “*Como Si No Existiera*”, se registraron las voces de los infantes y los significados atribuidos 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 los niños maltratados internalizan la experiencia del mismo modo; algunos aceptan positivamente el maltrato y justifican al adulto maltratador asumiendo el discurso de éste último: “*me lo merezco, es por mi bien*” y otras frases de este estilo son referidas por los niños. Otros, no lo aceptan aunque les toque padecerlo, negando las razones del adulto para ejercer el castigo físico, por ejemplo. Esta conclusión ha guiado en nuestro estudio, la interpretación de algunos relatos de niños 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.

---

<sup>7</sup> OVIEDO CÓRDOBA, Myriam y DELGADO de JIMÉNEZ, María Consuelo. *Como Si No Existiera*. Editorial. USCO. Banco de la República. Neiva 2000

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, elegida en este proyecto, si guarda relación con los relatos y entrevistas en profundidad que se han empleado. 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, Dr. Andrés Pastrana Arango, complementado por el “Plan Colombia”.
- PROGRAMA PRESIDENCIAL DE CONSTRUCCIÓN DE PAZ Y CONVIVENCIA FAMILIAR: “HAZ PAZ”<sup>8</sup>: Eje articulador y dinamizador de los diferentes programas y proyectos presidenciales y sectoriales responsables de la

---

<sup>8</sup> PROGRAMA PRESIDENCIAL PARA LA CONSTRUCCION DE PAZ Y CONVIVENCIA FAMILIAR, "Haz Paz", versión I, SantaFé de Bogotá, 1999.

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.

- EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA<sup>9</sup>: Es el programa nacional de educar para la convivencia democrática propuesto por el Ministerio de Educación. Propone construir desde la escuela un nuevo orden de convivencia pacífica, basados en la democracia y la participación.
  
- PROYECTO “CON PAZ EN LA ESCUELA”<sup>10</sup>: 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.

---

<sup>9</sup> FISCALIA GENERAL DE LA NACION. Cuerpo técnico de Investigación, "Educación para la convivencia Democrática". Fotocopias, SantaFé de Bogotá.

<sup>10</sup> MINISTERIO DE JUSTICIA Y DEL DERECHO. Dirección General de Prevención y Conciliación. "Con Paz En La Escuela". SantaFé de Bogotá, 1996.

#### 4. JUSTIFICACION

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

Existen en el país formas particulares de establecer relaciones con l@s niñ@s cuando se abordan temas como este. Por una parte, no se les habla al respecto, o se les utiliza de diversas maneras; por ejemplo, se les uniforma para los desfiles contra la violencia del secuestro, se les enseñan discursos para repetir frente a las cámaras de televisión y hasta se les matricula en programas de educación para la paz. Sin embargo, no se les consulta sobre lo que piensan, sienten, creen, imaginan, ni acerca de sus representaciones sociales en torno a la convivencia y el conflicto. Dunn, citado por el psicólogo cognitivo Brunner, dice al respecto: “Rara vez se ha estudiado a l@s niñ@s en el mundo en que se produce su desarrollo, o en uno en el que nos podamos dar cuenta de las sutilezas de la comprensión social del contexto”.<sup>11</sup>

La Psicología cognitiva que alimenta esta investigación esta 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. De esta manera se asume que la calidad de la convivencia puede verse notoriamente beneficiada, al indagar 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”<sup>12</sup>*

La investigación se justifica por la importancia de contribuir a enriquecer el conocimiento psicológico sobre las representaciones sociales que poseen o están elaborando l@s infantes en el Huila, sobre todo aquello que constituye su realidad; este conocimiento permitirá ofrecer intervenciones interdisciplinarias en perspectiva de lograr nuevas formas de convivencia ciudadana.

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

---

<sup>11</sup> BRUNNER, Jerome. Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Edit. Alianza, Reimpresión del 2000, Madrid (E), Pág. 89.

<sup>12</sup> BRUNNER Jerome. Realidad Mental y Mundos Posibles. Edit. Gedisa, Barcelona (E), Reimpresión 5ª, 1999. Pág. 128.

Por eso en este estudio no se aceptan determinismos mecánicos, y se niega a creer sin investigar, que l@s niñ@s sean simples reproductores pasivos de las condiciones de vida de sus contextos. Por lo tanto se acepta 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.

En este sentido, esta investigación se apropia de un enfoque dialéctico de la interacción social, según el cual, los contextos ejercen un cierto dominio, relativo y no inmutable, sobre las personas pero estas últimas también son capaces de ejercer resistencia y acción transformadora del contexto.

Esta concepción de la investigación psicológica nos da en el medio huilense, cierta novedad que amerita la indagación realizada, se ha confirmado a través de ella, 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 así mayor importancia, si además se considera el esfuerzo que en este mismo sentido expreso, viene haciendo en su conjunto el propio Estado, la sociedad civil y múltiples ONG.

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

## **5. REFERENTE CONCEPTUAL**

### **5.1 DIVERSIDAD Y CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA**

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 evolución.

Es un lugar 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, a través de 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.”<sup>13</sup> En este sentido, la convivencia es el determinante fundamental de la existencia humana.

A partir de mediados 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 *convivere*, que quiere decir “vivir en compañía de otros, cohabitar.”<sup>14</sup> En este sentido, la vida humana se desarrolla en interacción permanente con la naturaleza, consigo mismo y con las demás personas (relación hombre – sociedad).

Esta definición, un tanto simplista, pone de presente un problema fundamental. Al entender la convivencia como vivir en compañía de otros, ésta se convierte en un proceso “natural”, que se da con o sin la voluntad humana, con o sin su participación.

Se supone entonces que la simple ocupación de un espacio común es convivir; como resultado de este concepto: Convivencia es vivir con, se ha pasado por alto el análisis de muchos de sus determinantes y problemas.

El grupo social, la comunidad, es una condición necesaria para la convivencia, su existencia implica mucho más que el compartir un territorio; indica el desarrollo de una red de transacciones comunicativas al interior de las cuales se gesta, construye y reconstruye permanentemente una identidad, que tiene una de sus expresiones en los intereses colectivos.

---

<sup>13</sup> MATURANA, H. ¿Cuándo se es ser humano?. En: El sentido de lo humano. Dolmen Ediciones S.A., Santafe de Bogotá, 1998, Pág., 151.

<sup>14</sup> Diccionario de la Lengua Española. Editorial Espasa – Calpe, S.A. Madrid, 1992.

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”<sup>15</sup>

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”<sup>16</sup>.

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

Por lo tanto, es preciso reconocer la existencia de diversos estilos de convivencia que se construyen en el accionar cotidiano de los grupos. Son el resultado de procesos de construcción colectiva, cuyo propósito fundamental es producir formas adaptativas de comportamiento y control social. Así, el ser humano se relaciona con otros, a partir de los valores, las creencias, los conocimientos. Al convivir se pone en juego todo el cúmulo de procesos adquiridos en la formación individual, que se convierten en marcos desde los cuales, se interpreta lo que les rodea y lo que les sucede.

En relación con la convivencia, los seres humanos han establecido un orden que les permite convivir de determinada manera, orden expresado en la construcción intersubjetiva de una manera 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 instaure 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 determinada, 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.

---

<sup>15</sup> FREUD, S. El porqué de la Guerra. Obras completas III. Madrid, Editorial Biblioteca Nueva, cuarta edición, 1981. Pág., 98.

<sup>16</sup> SÁNCHEZ Y RODRÍGUEZ. Individuo, grupo y representación social. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, UNAD, Bogotá, 1997.

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.”<sup>17</sup>

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”<sup>18</sup>

En Colombia, los conflictos han estado acompañados de violencia, esto “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”<sup>19</sup>

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.<sup>20</sup>

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

Sobre el segundo, la exclusión, refleja no sólo el énfasis en una concepción particular del desarrollo social y económico que privilegian unas regiones sobre otras, con el efecto subsecuente del limitado acceso a las oportunidades de los habitantes de las regiones, sino también en la ausencia de espacios de participación real y efectiva, tanto

---

<sup>17</sup> VARGAS, V., Alejo. Magdalena medio santandereano, Colonización y conflicto armado, Colección sociedad y conflicto, CINEP, Santa fe de Bogotá, 1992.

<sup>18</sup> VARGAS V 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.

<sup>19</sup> OQUIST, Paúl. “Violencia, conflicto y política en Colombia”. Biblioteca Banco Popular, Bogotá, 1978.

<sup>20</sup> VARGAS, V., Alejo. Ensayos de Paz en medio de una sociedad polarizada. Almudena Editores, Santa fe de Bogotá, 1998 Pág., 207.

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 reconsidera el conflicto un ingrediente natural de la interacción personal y grupal, un aspecto fecundo de la vida misma, un factor controlador de los asuntos humanos, un agente dinámico del principio de equilibrio y que se expresa como una crisis, una ruptura, que impide seguir funcionando de la misma manera, al tiempo que abre un horizonte generoso de posibilidades y de acciones vitales. Es el paso a un nuevo orden superior a través de un desorden necesario y fugaz. Es posible afirmar que es en la rigidez de lo instituido, en la aceptación absoluta del establecimiento y de la tradición donde nace la posibilidad de transformación, renovación y cambio.

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

Es posible, que justamente en el reconocimiento de la oficialización de la violencia como mecanismo de resolución de los conflictos, se encuentre el antecedente más importante para la re-construcción de los estilos de convivencia que poseemos como nación. Se puede afirmar, que existen por lo menos dos estilos de convivencia: aquella que se fundamenta en la cultura patriarcal que conduce a vivenciar el conflicto como indeseable y por tanto las vías de solución serán siempre la eliminación y la supresión del otro, o las formas de convivencia democrática que son un intento de abandono de la cultura patriarcal.

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

1. “Debemos pertenecer a la misma cultura”.<sup>21</sup> 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.

---

<sup>21</sup> MATURANA., H. Educación y Universidad. En: En : El sentido de lo humano. Dolmen TM Ediciones S.A., Santa fe de Bogotá, 1998, Pág., 219.

2. “Debemos ser responsables de nuestros actos, conscientes de que con ellos vivimos la creación cotidiana del mundo que vivimos”.<sup>21</sup> 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 quehacer.
3. “Debemos ser libres en la acción”.<sup>22</sup> La libertad se entiende como la posibilidad de elegir y decidir acerca de las consecuencias que se derivan de nuestra conducta y aquellas que consideramos deseables para nuestra existencia.
4. “Debemos, de hecho o potencialmente, de una manera legítima, participar de los mismos dominios de acciones de modo que podamos cooperar en la realización de cualquier proyecto común”.<sup>23</sup> Es decir, debemos poseer y desarrollar habilidades, conocimientos y estilos de vida que hagan posible una relación colectiva legítima y honesta.

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

## 5.2 LOS NIÑOS Y SUS REPRESENTACIONES SOCIALES

A continuación se abordará la reflexión concerniente a como concebimos las representaciones sociales en la infancia. Esto implica hacer una aproximación al concepto de representación social, sus funciones, formas, contenidos y proceso 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. Los adultos todavía mal acostumbrados -por lo general- a considerar que l@s niñ@s no saben, ni deben o pueden, hablar de temas tales como la política, la economía, el amor, la sexualidad o la filosofía. *¡Asuntos de mayores, vete a jugar!*, pareciera ser la frase tajante del adulto para excluir de las conversaciones a l@s niñ@s.

Por el contrario, en esta investigación partimos de un supuesto que permite pensar de un modo diferente: L@s niñ@s no solo saben de estos temas sino que, además, pueden y deben hablar con los adultos acerca de ellos. Aunque se excluyan de las

---

<sup>21</sup> *Ibíd.*, Pág. 219

<sup>22</sup> *Ibíd.*, Pág., 219

<sup>23</sup> *Ibíd.*, Pág. 220.

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 de la vida cotidiana; se reconoce que se puede hablar con los chicos si admitimos las características del momento de su desarrollo psicosocial, tal como lo hizo Piaget.

Se afirma 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”*<sup>24</sup>. Se debe admitir, lo que el niño ve, vive u oye, y le resulte inusual, será asimilado a una experiencia, concepto o creencia ya conocida para poder intentar su comprensión.

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

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 se puede afirmar, que las representaciones del adulto son el resultado evolutivo de las representaciones infantiles y, en consecuencia, conocer temprano dichas representaciones resulta ventajoso para intentar evitar, mediante la educación, que se arraiguen aquellas que atentan contra la convivencia pacífica o para fortalecer las que la

---

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

propicien. Lo anterior recalca el dominio de la representación social como guía o pauta para la actuación ciudadana.

Por ello, la pregunta principal en este proyecto, ¿Qué estarán representando l@s niñ@s del Huila sobre convivencia y conflicto? como se ha expuesto, de estas representaciones derivaran actuaciones significativas para la convivencia pacifica 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 se aprecia *“cómo lo social transforma un conocimiento en representación y cómo esta representación transforma lo social”*<sup>25</sup>.

Cualidad 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 los niños que se representan la virilidad y la hombría con la imagen del héroe guerrero y, por tanto, están dispuestos a pelear con sus compañeros. Si hemos reconocido que las representaciones son a la vez productos específicos, en formas y contenidos como las imágenes (religiosas - políticas - violentas) y las opiniones (sobre la guerra, la paz, la hombría) entre otras, también debemos insistir en que ellas son un proceso psicosocial: Las construye l@s niñ@s en este estudio, en un contexto de interacción.

Por esto, es de interés 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, por ejemplo, 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.

---

<sup>25</sup> JODELET, Dense. La Representación Social: Fenómenos, Concepto y Teoría. En: Psicología Social. Tomo II. Barcelona: Piados, 1986. p. 480.

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 Acevedo - 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 se pretende enfatizar que la concepción propia de los investigadores acerca de la infancia no se adscribe a posiciones teóricas de carácter esquemático y lineal. Creemos con Miguel de Zubiría que: *“De acuerdo con Wallon y Merani, el crecimiento infantil no es simplemente acumulativo (habilidades que no se tenían se logran y así de sucesivamente), ni lineal. Su idea básica es que en cada período la existencia infantil existe una “lógica social” propia, que debe ser superada a fin de acceder a otra lógica social, característica de otro período”*<sup>26</sup>.

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

---

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

## 6. DISEÑO METODOLÓGICO

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 Acevedo narraron.

Por ser las representaciones sociales conocimiento de sentido común que se origina a partir del intercambio de comunicación en 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 Acevedo. 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 Torres<sup>27</sup>, es decir, como una estrategia metodológica emparentada con la historia de vida pero más restringida y focalizada, caracterizada por el uso de fuentes directas, la inmediatez del relato ofrecido sobre la experiencia vivida, y el uso de material documental y gráfico de apoyo.

### 6.1 POBLACIÓN

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

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

Los infantes participantes en este trabajo oscilaban 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 escolarizad@s, puesto que “la escuela hace parte de la socialización secundaria donde los niños amplían el campo de su interacción con el

---

<sup>27</sup> TORRES Alfonso. El Testimonio. En: Estrategias y Técnicas de Investigación Cualitativa. Unad. Bogotá, 1998. Págs. 49-67.

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<sup>28</sup>

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, es de resaltar la participación de ambos géneros teniendo en cuenta que los patrones de crianza suelen diferir en cuanto a la formación de l@s niñ@s, generando posibles diferencias en cuanto a sus representaciones. Por último, se aclara que en cuanto a la condición socioeconómica de l@s niñ@s, se tuvo en cuenta la información que arrojó la encuesta sociodemográfica aplicada.

**6.1.2 Unidad de trabajo.** Con base en las características de la Unidad poblacional antes descrita, se definen 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 secundaria y correspondió a la disponibilidad numérica del equipo investigador, con la cual se abordaron en profundidad 1.348 niñ@s a nivel departamental; participando el municipio de Acevedo con 45 niñ@s. Las diferencias de número entre los criterios indica la mayor o menor presencia de estos niñ@s en la realidad colombiana.

- **Niños y Niñas Escolarizados:** Niñ@s matriculados oficialmente en el sistema educativo formal de básica primaria; con diferente rendimiento académico, en este estudio 22 niños y 23 niñas.

## 6.2 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

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

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

---

<sup>28</sup> BONILLA., Carlos B y otros. Socialización y Desarrollo Humano. Ed Kinesis , 1995

De la metodología cuantitativa adoptamos la técnica de encuesta sociodemográfica (Anexos), 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; 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**

La etapa exploratoria se inició en el primer semestre del año 2.002 con la visita a los 14 municipios del departamento del Huila, siendo Acevedo el municipio seleccionado para esta investigación, donde quedó ubicada la población infantil.

Posteriormente, se conocieron los escenarios físicos como la vivienda y el colegio donde se encontraban los infantes, para abordarlos en su ambiente natural y cotidiano; esto permitió conocer e identificar la calidad de vida y los escenarios en los cuales éstos interactúan y se desarrollan.

Para finalizar, de acuerdo al criterio de los investigadores y del lugar o municipio donde se realizó el proyecto, se escogió la Unidad de Trabajo con las características ya determinadas; esto fue posible gracias a los docentes de las distintas instituciones educativas quienes colaboraron brindándonos la información necesaria.

Prueba piloto. Después de organizar en cada colegio la unidad de trabajo y las jornadas en que se realizarían las diferentes actividades con l@s niñ@s, se dispuso a realizar la Prueba Piloto como requisito indispensable para evaluar las técnicas propuestas inicialmente que se aplicarían con l@s niñ@s. El objetivo era mirar las ventajas y desventajas de dichas técnicas para implementarlas de la mejor manera en la unidad de trabajo del proyecto.

Nos correspondió realizar esta prueba piloto de la siguiente manera:

Con 15 niñas de 7 y 8 años de buen rendimiento académico de estrato I-II, se realizó la técnica de asociación libre, que consistió en presentar un listado de 40 palabras impresas (una a una) para que las niñas las asociaran libremente a convivencia, a conflicto o a ninguna. Debido a la gran cantidad de palabras fue necesario emplear el doble de tiempo destinado para esta actividad, por lo cual las niñas manifestaron su agotamiento al finalizar la jornada. Se observó la necesidad de reducir el número de palabras a 20 para que la participación de las niñas fuera un poco más amplia en cada palabra y así también disminuir el tiempo de realización de la prueba.

Con la misma población, se realizó el taller del dibujo que consistió en pedir a las niñas que plasmaran en una hoja lo que más les gustaba y lo que menos les gustaba de sus respectivas familias con el propósito de obtener información simbólica acerca del mundo interno de cada niña, de lo que percibe, y elabora acerca de la vida familiar mediante la explicación individualizada de sus dibujos. En este taller se notó el entusiasmo de las niñas a la hora de poder hacer sus representaciones a través del

dibujo. Esta prueba no tuvo la necesidad de modificarse puesto que el tiempo destinado fue el apropiado, además la motivación de las niñas fue indispensable para realizarlo de manera óptima.

Con 15 niños de 9 y 10 años de deficiente rendimiento académico de estrato I-II, se efectuaron dos actividades; la primera el encuentro lúdico (juego de la escalera), que se creó, para poder interactuar con los niños, previamente divididos en dos grupos en un ambiente grato en el que ellos pudieran comunicar sus opiniones en forma libre y espontánea acerca de cada pregunta relacionada con la convivencia y con el conflicto en el entorno escolar. Al final de la actividad se elogiaba el grupo que había llegado primero a la meta y se evaluaba con ellos la prueba realizada. Se concluyó que en el encuentro lúdico debería reducirse el número de preguntas rescatando las más relevantes de tal forma que también se disminuyera el tiempo empleado en la prueba.

La segunda actividad con los niños fue la prueba proyectiva que consistió en mostrarles 20 láminas, las cuales ellos interpretarían de acuerdo a sus representaciones de convivencia y conflicto. Al observar las láminas, creativamente narraban variadas historias que enriquecieron nuestro proyecto y confirmaron la validez de la prueba. Se concluyó que era necesario reducir el número de láminas a 10, pues como en el anterior caso se distraían y se cansaban fácilmente. No quiere decir esto, que la prueba no fuera viable para realizarse, ya que esta prueba fue más emocionante para los niños.

El momento exploratorio culmina con la ubicación de la unidad de trabajo y la retroalimentación de la prueba piloto para dar inicio al desarrollo de las técnicas evaluadas y aprobadas.

## **7.2 DESCRIPCIÓN**

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

A continuación se presentan los puntos que constituyen la etapa descriptiva de la investigación:

### **7.2.1 Descripción de los escenarios de la experiencia**

La descripción de escenarios es la fase de conocimiento y exploración sobre el campo en el que aplicamos los instrumentos para obtener la información que extrajimos por parte de los menores, de tal manera que cuando se llegó a utilizar los instrumentos, tuvimos un conocimiento claro y general sobre Acevedo, su contexto histórico, geográfico, económico, político, social y cultural del municipio, que facilitó y permitió

un mejor manejo y colaboración por parte de los habitantes participantes en el proceso de investigación.

Para tal fin, se entró en contacto con la primera dama del municipio, la señora Diana Patricia Lozano quien gustosamente estuvo de acuerdo con la naturaleza y objetivos de este estudio, proveyó de información y documentos pertinentes acerca del municipio y nos relacionó con las directivas de las diferentes escuelas en las que empleamos los instrumentos y de las que salió la población sobre la que se trabajó.

Gracias a su solicitud, entablamos una breve reseña sobre este trabajo con el director de núcleo educativo el señor Carlos Forero, quien también reconoció lo adecuado de la investigación en el municipio y realizó sus buenos oficios con los rectores de las diferentes instituciones. En cuanto al permiso de los niños al inasistir a algunas de las clases y referente al préstamo de ciertas aulas, imprescindibles para el desarrollo eficiente en la etapa de recolección de las representaciones de los niños, los rectores de las escuelas en las que se aplicaron las herramientas investigativas mostraron su anuencia y consentimiento para trabajar dentro de sus instalaciones, proporcionando orientaciones acerca de la organización y conformación de sus distintos establecimientos.

#### **7.2.1.1. El Municipio.**

##### **Reseña Histórica de Acevedo.**

El municipio de Acevedo es de origen indígena, de la nación de Andakí. Su nombre se original de la Concepción, se cambió en 1935 por el de Acevedo, que se debe al deseo de honrar la memoria de la figura histórica y tribuno del pueblo de José Acevedo y Gómez, muerto en sus montañas.

##### **Ubicación Geográfica.**

Acevedo se encuentra ubicado al sur occidente del Huila, dista 182 kms. de la capital del departamento. Limita por el sur con los municipios de san José de la Fragua (caquetá) y Piamonte (cauca), al oriente con el municipio de Belén de los Andaquíes (caquetá), al norte con el municipio de Suaza y al occidente con los municipios de Timaná, Pitalito y Palestina. Sen encuentra situado a una altura de 1235 mts. Sobre el nivel del mar y a una temperatura promedio que oscila entre los 12 y 24 grados centígrados. Su extensión es de 612 kms. cuadrados, el territorio municipal está conformado por 2 inspecciones y 74 veredas

##### **Desarrollo Social.**

Conforme al último censo, Acevedo cuenta con una población de 25000 habitantes que tiende a aumentar, su área rural alberga mayor cantidad de pobladores que la urbana,

posee centro de salud y los servicios básicos, vías de ingreso aceptables y un nivel de calidad de vida normal en cuanto a otros centros poblacionales cercanos.

### **Desarrollo Económico.**

La base de la economía es la producción de café y los cultivos agrícolas como el maíz, el fríjol o la yuca, cítricos y frutales. En el área urbana la actividad económica gira en torno al comercio, hay diversos locales y mercados. Además debe destacarse el campo de la manufactura, ya que en ella participan un grupo distintivo de familias vinculadas en la elaboración de cerámicas y sombreros.

### **Desarrollo Político.**

El alcalde, para el momento en que se elaboró esta investigación, (2002) era de origen conservador y el consejo se encontraba repartido más o menos equitativamente dentro de los partidos tradicionales, el panorama se encuentra afianzado en estos 2 grupos y han sido refractarios a los nuevos vientos de partidos independientes, aunque se observa un conato por transformarlos ya que el gobernador de ese momento había sido alcalde del municipio hacía cerca de 2 períodos.

En esa época la situación se desestabilizó, cuando algunos dirigentes fueron amenazados por la guerrilla, el alcalde Irne Rojas, despachó algunos meses en Neiva, gracias a protección y seguridad que se le brindó, regresó nuevamente al municipio junto con otros funcionarios amenazados ejerciendo nuevamente su papel dentro de la vida política

### **Desarrollo Cultural.**

La producción intelectual es escasa, los pocos talentos que sobresalen son desconocidos en virtud de la lejanía del municipio y de la absorción que hace gala Pitalito que atrae a los pocos que surgen, destacan los letrados Reynel Salas y Gilberto Vargas Motta, miembros de número de la academia huilense de historia y la poetisa Aura María Vásquez, nombres de obligada mención cuando se quiera contemplar la vida cultural de Acevedo.

Precisamente al respecto Reynel Salas anota en su “Acevedo” un diagnóstico y un posible desenvolvimiento del municipio: “...la incertidumbre (social) bloquea la iniciativa colectiva e individual. Para muchos ese conflicto entre autoridad y alzados en armas, sólo perjudica al morador, quien presionado por la inseguridad, por el temor y la duda opta por abandonar su parcela o trasladar su negocio a centros poblacionales mayores... sin embargo, Acevedo es aún un pueblo en formación en la medida en que se están asimilando entre sí las diferentes expresiones culturales; para generar una nueva. Testimonio de una ciudad que evoluciona.

### **7.2.1.2. ESCUELAS**

#### **INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN FRANCISCO JAVIER**

Es de carácter público, tiene un status social de nivel medio, su planta física es de 4 aulas y servicios sanitarios, tiene aproximadamente 150 estudiantes y 6 profesores. Las experiencias de convivencia más significativas han sido el día del maestro, del idioma, fiestas patrias y clausura.

El director es Floro Barrera Castro, 38 años, especialista en educación básica primaria, lleva 12 años ejerciendo la docencia, Blanca Flor Espejo, 33 años, licenciada en educación básica, lleva 7 años, Ruth Cuellar, 29 años, licenciada en educación básica primaria, 15 años en la institución, Edilia Panqueba, 44 años, 18 años ejerciendo, Jaime Bermeo, normalista, 7 años en la docencia.

#### **INSTITUCIÓN EDUCATIVA JOSE ACEVEDO Y GOMEZ**

De carácter público, tiene un nivel socioeconómico relativamente bajo, se encuentra en la cabecera del municipio, pero en su periferia, posee una planta física de tres aulas, cancha deportiva y servicios sanitarios y de alimentación, hay cerca de 70 estudiantes y 2 profesoras.

La rectora de la institución es Fagime Ospina, 35 años de edad, licenciada en educación básica primaria, cuenta con 4 años de experiencia; Liliana Suárez, 25 años lleva 2 años en la institución.

#### **CENTRO EDUCATIVO RAMON LUNA**

Colegio mixto que ofrece servicios de básica primaria en calendario A, de carácter oficial en jornada completa, cuenta con una planta física mediana que tiene cinco salones, alberga 186 alumnos matriculados, sus experiencias más significativas de convivencia son los días del colegio como el día de la familia, el día del niño, san pedrito, misas, etc.

Sus profesores son: Mary Luz Castro, licenciada, especialista en desarrollo infantil, 29 años de experiencia, Nancy del Socorro Muñoz, educadora seccional, 19 años de experiencia como docente. Todos los profesores estuvieron de acuerdo con los propósitos de la investigación, estuvieron de acuerdo con ella y opinaron que la investigación es interesante por su enfoque y brindaron su apoyo y colaboración.

### **7.2.2. Los Actores.**

La caracterización de los grupos permite tener una mirada más amplia acerca del contexto social al que pertenecen l@s niñ@s integrantes de cada uno de los equipos de trabajo. Nuestra población se separó en 3 grupos conformados por 15 niñ@s

escolarizados, pertenecientes a los colegios escogidos y ya mencionados. A continuación se presenta una descripción general de cada uno de los grupos:

**GRUPO No. 1 (Institución Educativa San Francisco Javier)**

Grupo conformado por 8 niños y 7 niñas de niveles de rendimiento académico bueno, de los grados 2, 3, 4 y 5 con edades entre los 7, 8, 9 y 10 años; hubo un ambiente favorable para la ejecución de los instrumentos.

**GRUPO No. 2 (Institución José Acevedo y Gómez)**

Grupo conformado por 7 niños y 8 niñas de niveles de rendimiento académico regular, de los grados 2, 3, 4 y 5 y con edades entre los 7, 8, 9 y 10 años; buena participación y gran riqueza de información.

**GRUPO No. 3 (Centro Educativo Ramón Luna)**

Grupo conformado por 15 niñas de niveles de rendimiento académico deficiente, de los grados 2°, 3°, 4° y 5° con edades entre los 7, 8, 9 y 10 años, con algunas dificultades para la recolección de datos.

Teniendo en cuenta la encuesta sociodemográfica que se realizó con el propósito de profundizar en la caracterización de l@s niñ@s y que se utilizó como una técnica, se pudo analizar los datos obtenidos según los parámetros de la misma, como a continuación se describe:

L@s niñ@s que participaron en la realización del proyecto de investigación (de acuerdo a la encuesta contestada por sus padres) son en total 45 de los cuales 22 son niños y 23 son niñas.

De esos 22 niños, el 53% tienen una edad que oscila entre los 7 y 8 años y el 47 % tienen una edad entre los 9 y 10 años. Y de las 23 niñas, el 58% tienen una edad entre los 7 y 8 años y el 42% entre los 9 y 10 años. Como es de notar fueron más l@s niñ@s escogidos entre los 7 y 8 años de edad que entre los 9 y 10 años, que están en un porcentaje no muy alto.

En los niños se pudo observar que el 22% cursan segundo de primaria, el 27% tercero, otro 31% cuarto y el 20% restante quinto. En las niñas el 24% está en segundo, el 30% tercero, otro 26% cuarto y el 20% restante cursa quinto. La mayoría de l@s niñ@s encuestados están en tercero de primaria.

La conformación del grupo familiar de l@s niñ@s encuestad@s se observa representada en su mayoría por el tipo de familia nuclear, con un 79 % en los niños y con un 84 % en las niñas. Otro tipo de familia hallado es la extensa, la cual está representada por el 13% en los niños y en las niñas por el 11%. Así mismo la familia monoparental masculino esta sin ningún porcentaje tanto de parte de los niños como de las niñas. La familia monoparental femenina está representada en los niños por el 8% y por el 5% en las niñas.

La mayoría de l@s niñ@s vive con sus padres o con uno de ellos en casa propia representada en un 75% para los niños y un 78% para las niñas. Otr@s viven en casas arrendadas, con un 25% en los niños y un 22% en las niñas.

### **7.2.3. La convivencia y el conflicto: los niños relatan**

Es el momento de conocer las voces de l@s niñ@s escolarizad@s que participaron en la investigación. En este momento se presentaron los relatos más representativos obtenidos, a partir de la utilización de diferentes técnicas (taller de dibujo, técnicas asociativas-proyectivas, encuentros lúdicos y entrevistas), cuyo análisis permitirá dar respuesta a los interrogantes del estudio.

Es así como el primer encuentro lúdico denominado “Reconocimiento interpersonal de los conceptos de convivencia y conflicto”, consistió en relacionar las palabras que se les presentaban con los términos convivencia, conflicto y ninguna, a través de un juego, logrando también un primer acercamiento con l@s niñ@s.

El segundo encuentro fue el taller denominado “Convivencia y conflicto familiar”, consistió en realizar un dibujo sobre lo que les gusta y lo que no les gusta de su familia; todo ello con el objeto de indagar sobre el contexto familiar de l@s niñ@s.

Durante el tercer encuentro “Convivencia y el conflicto a nivel escolar”, se utilizó como instrumento el “juego de la escalera”, en el cual l@s niñ@s por equipos seguían una ruta numerada y contestaban una serie de preguntas, previamente elaboradas, que tenían como finalidad conocer las relaciones y experiencias de convivencia y conflicto en el contexto escolar de los infantes. Al final había un equipo ganador y una reflexión de la actividad.

El cuarto encuentro, “Convivencia y conflicto social”, consistió en mostrarle a l@s niñ@s una serie de 10 láminas mudas, a color, (Anexo F), que representaban distintas situaciones de la vida social, para que ell@s construyeran una historia en donde representarían una situación de convivencia o conflicto.

Durante la realización de los diferentes encuentros, se observaron l@s niñ@s con experiencias significativas de convivencia y conflicto, y además con buena capacidad de fluidez verbal, con el propósito de seleccionarlos para entrevistarlos y así saturar la información de la investigación. Estas entrevistas se realizaron en profundidad e individualmente apoyadas en un formato guía (Anexos ).

Terminado el trabajo de campo, se procedió a la organización descriptiva de toda la información recolectada en los encuentros.

### **7.2.4. categorización: deductiva – descriptiva**

Esta fase dio inicio al procesamiento de la información recogida anteriormente, para ello se seleccionaron siete categorías descriptivas-deductivas. “La categorización exige el esfuerzo de sumergirse mentalmente del modo más intenso posible, en la realidad

expresada”<sup>29</sup>. Las categorías deductivas, definidas a partir del planteamiento del problema y de los objetivos de investigación; en común acuerdo con los coinvestigadores y coordinadores del proyecto de tesis. Una vez hecho esto, se buscan o construyen patrones comunes en cada categoría, patrones comunes que son inductivos o pistas para la interpretación.

A continuación se enuncian las categorías descriptivas que permiten organizar el fenómeno objeto de estudio, con sus respectivos códigos:

- I. CCV: Conceptos de Convivencia
- II. CCF: Conceptos de Conflicto
- III. SCV: Símbolos de Convivencia
- IV. SCF: Símbolos de Conflicto
- V. OCV: Origen de Convivencia
- VI. OCF: Origen de Conflicto
- VII. ARCF: Alternativas de Resolución del Conflicto

Y se tuvieron en cuenta las siguientes variables: Género y rendimiento académico de cada uno de los niños y niñas. Para identificar l@s niñ@s que ofrecieron sus relatos, se utilizaron los siguientes códigos:

H: Hombre

M: Mujer

Con la edad de l@s niñ@s respectivamente.

### **I. Conceptos de Convivencia (CCV)**

Bajo esta categoría se incluyen las definiciones que, como Representaciones Sociales, poseen l@s niñ@s de Acevedo, sobre convivencia. Para la organización de esta categoría se toma como base la información recolectada de los diferentes encuentros con l@s niñ@s, especialmente del primero: “Reconocimiento interpersonal de los conceptos de convivencia y conflicto”.

En primer lugar, los conceptos de convivencia para las niñas y niños del municipio de Acevedo se asocian en primer lugar, con el estar juntos, en compañía:

“convivencia es estar acompañado o haciendo las tareas con los demás” (F7B).

“convivencia es cuando estoy con alguien o reunido y conversando” (M10R).

“la convivencia lo mantiene a uno acercado a los demás” (F9B).

---

<sup>29</sup> MARTÍNEZ, Miguel. Investigación cualitativa etnográfica. Capítulo V. Categorización y análisis de contenido. Págs. 73 a 86. Fotocopias.

En el medio escolar las niñas y niños coincidieron en afirmar que el juego y el recreo conlleva la convivencia:

“en el recreo se juega con los amigos” (M8R).

“convivencia: cuando uno se siente contento porque todos están alegres y jugando, como en el recreo” (M7R).

“un recreo feliz...” (F7D).

“en recreo jugamos fútbol, la pasamos bien. eso es convivencia” (M10B).

La tarea es percibida como convivencia y ocasiona mejores relaciones entre los amigos, este concepto fue declarado por niñas y niños de buen rendimiento académico, principalmente:

“cuando hay tareas, yo busco a algún amigo, y la hacemos y nos volvemos más amigos” (M9B)

“uno aprende a convivir haciendo las tareas con los demás” (F9B).

Entre las niñas y niños la convivencia también se nota al cuidar y mantener limpio el espacio donde se está:

“convivencia es mantener limpia la escuela” (F7R).

“hay que dejar arreglados los pupitres para cuando uno se vaya, vengan los demás y se sientan bien” (F9R).

Cuando se hacen cosas o actividades junto con los familiares, existe la convivencia:

“el abuelo le cuenta a uno cuentos. me gusta” (F10D).

“jugamos con mi hermano y la pasamos rico...” (F7B).

El compartir y el repartir con conceptos que niñas y niños expresan al referirse a la convivencia:

“compartir más tiempo con la familia” (M8R).

“la convivencia es que una persona esté comiendo y le dé a otra que no tenga nada” (F9D).

“...repartiendo cosas, regalos” (M8D).

O los prestamos de dinero u objetos:

“convivencia fue cuando una amiga me dijo que le prestara 200 pesos, yo se los presté” (F8B) .

“¿convivencia? Cuando un amigo me dijo que le prestara la bicicleta, yo se la presté de buena gente” (M9D).

El auxiliar y el proteger son asociados a la convivencia, funciones que cumple el policía y el soldado (láminas):

“el policía a uno lo cuida y lo ayuda a solucionar problemas con los demás” (M9R).

“policía, convivencia, lo defiende a uno de los ladrones y borrachos” (F8R).

“el soldado defiende de la guerrilla” (M8B) .

## II. Conceptos de Conflicto (CCF)

Las niñas y los niños acevedunos conceptuaron que el conflicto es el pelear o el reñir:

“conflicto es la pelea o la guerra” (M7D).

“la pelea forma parte del conflicto, porque uno pelea con un amigo y él lo sigue a uno como odiando” (M9B).

“conflicto es ponerse bravo con los demás y estar peleando con ellos” (F10R).

Un niño mencionó que incluso se puede perder la vida en la pelea, por ignorar con quién se está peleando:

“uno se pone a pelear, con alguien que no sabe quien es, y de pronto lo matan, porque uno no conoce a la persona” (M10D).

El conflicto es también infringir normas o desobedecer:

“...no cumplir con los mandamientos” (F8D).

“...yo invitaba a mis amigos a escaparnos de clase. eso está mal porque no se debe hacer” (M10D).

“conflicto puede ser no hacerle caso al profesor ni a la mamá o a las personas mayores” (F10B).

El conflicto además se emplea hacia términos groseros y ofensivos:

“...comienzan a decir groserías” (F7R).

“...dicen malas palabras y se tratan mal” (F9D).

“uno le pone apodos a los amigos y eso es conflicto” (M9R).

O la burla es también una manera de conceptuar el conflicto:

“yo me puedo burlar de alguien o arremedarlo y eso está mal” (F8R).

“cuando se burlan de mí no me gusta. puede ser conflicto” (M7D).

Desde la familia el conflicto es visto como discusiones, golpes y gritos:

“...que el hermano moleste o le pegue a la hermana” (M10B).

“hay problemas porque mi papá y mi tío se ponen bravos y entonces se gritan” (F7B).

“conflicto es que mi hermano me regaña y me grita” (F8D).

El desplazado o el gamín, según las niñas y niños, (reproducciones en láminas) son asociados al conflicto por sufrir abusos:

“van para otro lado porque los paracos se la montan...” (M8B).

“es un gamín: se fue de la casa porque le pegaban” (F10R).

En la calle también se da el conflicto:

“uno se atraviesa por la calle y los conductores se enojan” (M7R).  
“a veces va uno por la calle y la gente saca un cuchillo y lo cortan o lo dejan muerto” (M8D).

Igualmente, para las niñas y niños, el encierro es el castigo que sufren las personas que generan conflicto y, que, a su vez, es conflicto:

“en la cárcel se encierra a los ladrones” (F8B).  
“el encierro forma parte de la violencia contra los niños” (F9R).  
“...han cometido errores y por eso los encierran. es castigar y eso es conflicto” (M9D).

### **III. Símbolos de Convivencia (SCV)**

Las niñas y los niños de Acevedo, en general, están de acuerdo en que la convivencia es el beso, estos símbolos fueron expresados tanto en dibujos plasmados por ellos, como en sus propios testimonios:

“el beso es convivencia” (F7D).  
“en el beso uno recibe amor” (F10D).  
“uno tiene la novia y la mira y la besa, y ella lo ama a uno” (M10R) .  
“el beso es convivencia porque viene del corazón” (M7B).  
“uno le da besos a las personas que quiere, como la familia o el novio (risas) (F10B) dibujo

El abrazo es otro símbolo que niñas y niños afirmaron, se enmarcaba dentro de la convivencia:

“la familia lo abraza a uno, para que uno se sienta feliz” (F8R).  
“cuando se cumplen años o cuando uno se va para un viaje, la familia lo abraza para que uno no se vaya triste” (M7B) dibujo  
“cuando a uno lo quieren, lo abrazan” (M9D).

La casa es también un símbolo de la convivencia:

“la casa es convivencia; es el lugar donde uno vive” (M8R).  
“...el hogar donde está toda la familia reunida” (F8B) dibujo  
“en la casa hay calor de familia” (M9B).

### **IV. Símbolos del Conflicto (SCF).**

Los símbolos que las niñas y niños de Acevedo observan del conflicto, al través de sus ilustraciones y expresiones, son, la correa:

“la correa es conflicto porque le pegan a uno” (F7D).  
“llega mi papá y nos dice: ‘les voy a pegar con la correa’ (F7R) .  
“cuando a uno le pegan mucho con la correa, lo pueden estar hiriendo y lastimando o le dejan marcas” (M8B) dibujo  
“con la correa a uno lo maltratan” (M7D).

“le dan a uno juete si no se porta bien” (F8D).

“a uno le pegan con la correa sin haber hecho nada y uno no tiene la culpa” (M10R) dibujo

La pistola es otro símbolo que niñas y niños concuerdan en situarla dentro del conflicto:

“con la pistola yo, por ejemplo, asesino a las personas y a la gente” (M10B).

“con la pistola uno puede amenazar a la gente y hacer daño o herir a las personas” (M9R) dibujo

“yo puedo matar a mis amigos o matarme yo mismo” (M8D).

“con las armas puede iniciarse la guerra” (F9B) .

La televisión significa conflicto por su contenido y efectos, según las niñas y niños:

“dan películas de guerra y uno aprende cuando grande eso, porque se está grabando en la mente” (M10D).

“...de ver tanta guerra uno sigue formando parte de la guerra”(M9R) .

“...o se suicida por culpa de la televisión porque presentan que se tiran desde un helicóptero, pero eso es pura visión y uno puede estar haciendo lo mismo” (F10B).

## **V. Origen de la Convivencia (OCV)**

Para evitar en lo posible desvertebrar y fragmentar las narraciones de las niñas y niños, después de cada experiencia relatada por ellos, el origen de la convivencia será inmediatamente señalado dentro de la historia con las iniciales OCV.

El origen de la convivencia se puede dar como recompensas por algún logro académico:

“cuando icé la bandera, (OCV) mis papás me regalaron una muñeca” (F8B).

“cuando paso el año, (OCV) en diciembre vamos a la piscina” (F7B).

“una vez me saqué un excelente, (OCV) mi papá me felicitó y me dijo que si seguía así, me compraba un balón de fútbol, original” (M7R).

La procedencia de la convivencia también se deriva cuando el profesor no está o él mismo hace como si no existiera:

“cuando el profesor no está, (OCV) nos ponemos a recochar y a loquear, hasta que vuelve a llegar” (F10D) .

“el profesor está en clase y se aburre de dar tanta clase; nos dice que podemos salir y él sale con nosotros a hablar o nos deja jugar. es agradable” (OCV).

Cuando hay elementos o instrumentos con que jugar, para las niñas y los niños se inicia la convivencia:

“cuando Rafael (otro compañero) trae el balón, (OCV) hacemos equipo para jugar y jugamos” (M8D) .

“un vecino me presta el trompo, (OCV) yo juego hasta que mi mamá me manda a llamar” (M7B).

Cuando se organizan torneos deportivos, igualmente, aparece la convivencia:

“en el colegio hicieron un campeonato (OCV). esa vez quedamos de campeones porque ganamos un partido y todos estaban contentos, hasta los de la otra contra” (M10B) .

Las fiestas o reuniones familiares permiten, según las niñas y niños, originar la convivencia, al jugar o hacer amigos:

“cuando se casó mi tío, hicieron una fiesta, (OCV) vinieron unos primos de Pitalito, ahí me hice amiga de mi prima Carolina” (F9R).

“en mis cumpleaños vinieron mis primos, (OCV) y jugamos toda la tarde” (M8B).

“en navidad, nos fuimos a santo Domingo (vereda), nos reunimos, (OCV) cuando nació el niño con mis abuelitos. Es bonito” (F9D)

La convivencia asimismo, se da o surge para las niñas y niños, cuando se tiene o se posee dinero o plata:

“cuando uno tiene plata, (OCV) no le falta nada y puede hacer una fiesta invitando a los amigos o regalándoles cosas” (M10D).

“cuando hay plata se vive bien, a un amigo el papá le da harta plata, (OCV) costea dulces, jugamos en maquinitas y la pasamos chévere” (M10R) .

## **VI. Alternativas de Resolución de Conflicto (ARCF)**

El mismo sistema que introdujimos en el origen de la convivencia será idéntico para las alternativas de resolución del conflicto, una de ellas es la de obedecer y la de seguir las normas y órdenes que se les dan:

“para que no me vuelva a pegar o regañar, tengo que obedecer a mi mamá o a la profesora” (F9D) .

“no desobedecer al profesor y hacerle caso en lo que me dice, (ARCF) para que no me vaya mal en la escuela” (F10R).

“hay que portarse bien y hacerle caso a los papás” (F7R).

También las niñas y niños de Acevedo utilizan el diálogo, el explicar, la conciliación y la plática como alternativas de resolución de conflicto:

“el conflicto puede arreglarse hablando, dialogando; diciéndole a la otra persona que no lo vuelva a hacer” (ARCF) (M9B).

“una vez el profesor me regañó porque no hice la tarea, yo le dije que sí la había hecho pero en otro cuaderno, que me dejara ir a la casa a traerlo (ARCF). él me dejó y se dio cuenta que era cierto” (F8D)

“mi hermano me pegó porque yo le apagué el televisor, pero yo no me puse a pelear con él, sino que le pregunté si ella creía que eso estaba bien y también le dije que no hay que pegarle a los hermanos” (M8R) .

Otro procedimiento para resolver el conflicto son las peleas, generalmente entre los niños:

“me dijo ‘guásimo’, entonces yo le metí una zancadilla y ‘pum’ le pegué su mamonazo en la nariz, (ARCF) la camisa le quedó untada de sangre. no me volvió a molestar más. (M9D) .

“me la tenía montada desde hace rato, pegándome y molestándome, hasta que me tocó pegarle” (M7R).

“me había rayado un cuaderno y llegué y fui y le pegué una patada para que no me volviera a joder” (M7D).

O mediante el llamado a terceros o amenazas:

“estaba peleando con mi hermano por un tatuaje y llamé a Jaime (otro hermano) (ARCF) para que me ayudara a quitársela” (F9D).

“me quitó un color y yo le dije: ‘voy a decirle al profesor’ y me lo entregó” (F10R).

“estaba cansando y entonces le dijo Marcela (amiga): ‘vamos a llamar a su mamá’ y dejó de cansar” (F7B) .

También el desconocimiento o la elusión de quien origina el conflicto es una forma para las niñas y niños de terminarlo:

“un día me regañó un profesor porque yo estaba subido en un palo, yo me bajé del palo y no le puse cuidado” (M7B).

“cuando llegan mi papá y mi hermano borrachos, nosotras con mi hermana nos hacemos las dormidas; para que ellos se acuesten y no molesten” (F10R) .

“cuando mi papá me va a pegar yo salgo corriendo y me escondo en el patio” (M8B).

El dinero es también, para las niñas y niños acevedunos una forma de poder terminar o resolver el conflicto:

“estaba jugando y un niño me quitó el balón y no me lo quería entregar, yo le dije: ‘deme el balón y le doy 200 pesos’, (ARCF) y entonces él me lo entregó” (M9R).

“cuando uno tiene mucha plata puede organizar una fiesta e invitar a los amigos y a los que no se llevan bien con uno para que se vuelvan amigos de uno” (F8B).

O se apela a instancias superiores, como durante el desarrollo de un encuentro donde ocurrió una riña entre 2 niños; un tercero exclama: “eso es conflicto” ¿por qué?, se inquiera, “están peleando” es la respuesta. Indagando por el móvil de la reyerta se encuentra que es por la posesión de un color, ¿de qué manera solucionar este conflicto?, trayendo a la profesora para que le quite el color a chucho, uno de los protagonistas de la disputa, y le inflija un castigo; ¿por qué se ha dado esto?, nuevamente se examina, la razón es que chucho siempre se la pasa cansando”.

### **7.3 INTERPRETACIÓN: 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 permitieron la construcción de tendencias significativas sobre las representaciones sociales de convivencia y conflicto.

Mediante una relectura constante de los testimonios se pasó a nuevos replanteamientos de lo dicho por l@s niñ@s, haciendo matrices comparativas por género. La búsqueda de patrones comunes de las representaciones, permitió sintetizar la multiplicidad de relatos obtenidos. Encontrados los patrones de representación, que pueden ser considerados como nuevas categorías inductivas e interpretaciones, se avanzó a la elaboración de tendencias. La tendencia se asume aquí como una frase que recoge el patrón detectado y lo presenta como un modelo que tipifica, de modo más claro, el núcleo de las representaciones.

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

Con el fin de lograr una mayor organización de la etapa interpretativa, se ha contenido la información en cuadros que ilustran su proceso. Se recordarán cada una de las categorías descriptivas (señaladas con sus respectivos códigos), para una mejor comprensión de los patrones de las representaciones sociales de l@s niñ@s sobre convivencia y conflicto, que sugirieron durante el desarrollo de cada una de ellas. Así mismo, se presentarán las tendencias, a través de un análisis que permite establecer relaciones entre ellas y así lograr una síntesis pertinente para el presente estudio.

Los patrones comunes están identificados con el código: PC como el lector recordara, a partir de uno o más patrones comunes se deriva una tendencia; se establecerán relaciones entre ellas para culminar con su correspondiente síntesis.

**Cuadros de Tendencias de Patrones Comunes (PC) por género ( en niñas).**

CATEGORIA	PATRON COMUN	TENDENCIA	SINTESIS
CONCEPTOS DE CONVIVENCIA	Compartir, dar	Existe la tendencia por parte de las niñas de percibir la convivencia cuando se está reunido, con amigos o en compañía.	Cuando se está reunido o en grupo, las niñas forman parte de una comunidad, dentro de la cual se transmiten emociones como la solidaridad y fraternidad.
	Estar acompañado o con alguien		
	Hacer cosas juntos		
CONCEPTOS DE CONFLICTO	Desobedecer reglas	La concepción del conflicto se advierte en la transgresión de normas o en no cumplir órdenes.	

CONCEPTOS DE CONFLICTO	Regaños y golpes	La violencia, verbal o física, es conceptualizada, por las niñas como conflicto	Al ser objeto de golpes y/o regaños se genera dolor y miedo en las niñas, sentimientos de abuso y maltrato que se relaciona con el conflicto.
	Groserías o malas palabras		
	Recibir o dar besos	Las niñas se inclinan por simbolizar la convivencia	El beso y el abrazo son símbolos para manifestar

<p>SÍMBOLOS DE LA CONVIVENCIA</p>	<p>Dar o recibir abrazos</p>	<p>mediante actos que establecen contacto corporal</p>	<p>impresiones de convivencia que las niñas exteriorizan como el amor, el cariño o la ternura.</p>
<p>SÍMBOLOS DEL CONFLICTO</p>	<p>El papá o la mamá pegan con la correa</p>	<p>Las niñas creen que el uso de la correa y la pistola producen heridas o lesiones en las personas, víctimas de ellas.</p>	<p>La presencia de estos símbolos del conflicto ocasiona en las niñas una sensación de fragilidad y vulnerabilidad, ya que son utilizados como amenaza e intimidación.</p>
	<p>La pistola mata o hiere</p>		
	<p>Buenas notas o premios escolares</p>	<p>La convivencia en su origen es expresada por las niñas al lograr destacarse en el ámbito escolar o sobresalir positivamente en el colegio.</p>	

<p>ORIGEN DE LA CONVIVENCIA</p>	<p>Cuando se está en familia o con algunos de sus miembros</p>	<p>En cumpleaños o fiestas, cuando llegan familiares distintos al núcleo familiar, las niñas se integran con sus parientes</p>
<p>ORIGEN DE LA CONVIVENCIA</p>	<p>El cuidar y mejorar las cosas que se tienen</p>	<p>Para las niñas la sensación de protección y preservación de sus posesiones les otorga un sentido de responsabilidad.</p>
	<p>Hablar, dialogar o explicar alguna conducta</p>	<p>Una alternativa para resolver según las niñas, es mediante las vías del diálogo y la conciliación</p>

ALTERNATIVAS DE RESOLUCIÓN DEL CONFLICTO	Obedecer, hacer caso	Las niñas señalan la alternativa para dirimir el conflicto, solucionándolo por su propia cuenta, sin confrontar al otro actor que existe en el conflicto.	Las niñas tratan de evadir el temor y el miedo al fracaso en el conflicto; apelando a adultos o simplemente resignándose.
	Decirle a la mamá, al profesor o a alguien grande		

### 7.3.2. Tendencias de Patrones Comunes (PC) en niños.

CATEGORIA	PATRON COMUN	TENDENCIA	SINTESIS
CONCEPTOS DE CONVIVENCIA	El juego, el estar contento	La tendencia de los niños respecto a su concepción de convivencia es la de la diversión y el esparcimiento.	Los niños opinan que la convivencia tiene una faceta lúdica, al disfrutar de momentos agradables o de felicidad y alegría.
	Tener amigos y pasarla bien		

CONCEPTOS DE CONFLICTO	El pelear	La tendencia de los niños acerca de sus concepciones de conflicto se aprecia en la violencia y la agresión, equivalente al conflicto.	El sufrimiento y el dolor, causado o padecido, es considerado por los niños como un medio para expresar rabia o ira.
	Regaños y/o golpes		
SIMBOLOS DE CONVIVENCIA	El beso y el abrazo	Los niños simbolizan la convivencia al interactuar con miembros familiares, quienes viven en el hogar	Estos símbolos de la convivencia son enunciados, pues condensan sentimientos y relaciones emotivas de querencia, afecto y amor.
SÍMBOLOS DE LA CONVIVENCIA	La casa o el hogar		
SIMBOLOS DE CONFLICTO	tener pistolas o armas	Cuando se manejan o esgrimen estos símbolos, significa para los niños secuelas físicas y consecuencias dolorosas para quienes los sufren.	Herir o dañar representa sensaciones de aprensión y turbación en los niños que relacionan con el conflicto.
	La correa		

ORIGEN DE LA CONVIVENCIA	Cuando alguien tiene algo para jugar	La convivencia se origina con juguetes, elementos u ocasiones de participar en un juego, al ser invitado el niño se siente parte de un equipo, hay cordialidad y felicidad.	
ORIGEN DE LA CONVIVENCIA	Cuando el papá o el profesor no están	Los niños aluden que la convivencia se origina ante la ausencia de adultos, el niño es libre, emancipado y se halla sin ataduras.	
ORIGEN DE LA CONVIVENCIA	El tener plata	El dinero da comienzo a la convivencia, porque cuando se tiene, da la capacidad de adquirir lo que se quiere.	
ALTERNATIVAS DE	Hablar, dialogar	Una manera para solucionar el conflicto es la del dialogo y la conversación en la que los niños se interrelacionan y son sociables al intercambiar diversos puntos de vista y comunicarse	

RESOLUCIÓN DEL  
CONFLICTO

El pelear	Otro método para zanjar el conflicto es el de apelar y utilizar la fuerza como recurso, los niños usan la fuerza la agresividad y la violencia al disputar.
Escapar o hacerse el loco	El desconocimiento o el huir ante quien ocasiona el conflicto es también un procedimiento de los niños para acabarlo

**Cuadros de hipótesis de tendencias.**

CATEGORÍAS	TENDENCIA	HIPOTESIS
------------	-----------	-----------

<p>SCV SCF</p>	<p>Las buenas relaciones o el óptimo desenvolvimiento con los demás es expresado por las niñas y niños a través de símbolos que aglutinan el equilibrio interpersonal o, en contraposición, su resquebrajamiento.</p>	<p>Las representaciones sociales de los símbolos de convivencia y conflicto son enmarcadas, reguladas y supeditadas por vínculos individuales en un proceso diádico en el que los símbolos son producto de las relaciones personales que se adaptan y adoptan a su sistema representativo, al irse rigiendo por normas que caracterizan las relaciones entre personas y no entre papeles sociales.</p>
<p>ARCF</p>	<p>Las alternativas de resolución del conflicto son un mecanismo que las niñas y niños acevedunos utilizan como una manera de tener el control de éste, en una relación de poder y dominio.</p>	<p>El significado de las alternativas de resolución del conflicto representa la adquisición y diferenciación de entidades como la autoridad, la ley y la competencia, apropiando y descubriendo su rol a través de los otros; concomitantes del tercer nivel convencional de moralización kohlbergiano, al asumir los imperativos y paradigmas sociales en los que se hallan.</p>

#### **7.4. TEORIZACIÓN: Hacia una comprensión del significado psicosocial de las representaciones sociales.**

Luego de la etapa de interpretación, se inició la fase de teorización, momento en el cual con base en las tendencias interpretativas se elaboraron hipótesis, apoyadas en un sustento teórico para explicar el sentido y el significado de las Representaciones Sociales de l@s niñ@s de Acevedo sobre convivencia y conflicto.

En este sentido, se presentarán y desarrollarán cuatro hipótesis, todas ellas inscritas en un teoría psicológica cognitiva socio-constructivista que nos permite, además, explicar las diferencias de matices halladas en las respuestas de l@s niñ@s, tomando distancia crítica de posturas deterministas o mecánicas, como aquellas que sostienen que el origen de las RS se encuentra en el mandato de los adultos. Con dichas hipótesis, se pretende dar respuesta a los interrogantes y objetivos planteados en este proyecto.

De esta manera, la primera hipótesis se refiere a la génesis y evolución de las representaciones sociales sobre la convivencia y el conflicto, la segunda y la tercera hacen referencia al significado del contenido de estas RS, y la cuarta hace énfasis en el contenido de las ARCF diferenciadas por el género de los autores de los relatos.

A continuación las hipótesis:

#### **I. ¿COMO NACEN Y EVOLUCIONAN LAS REPRESENTACIONES SOCIALES (RS) DE L@S NIÑ@S SOBRE CONVIVENCIA (CV) Y CONFLICTO (CF)?**

Para responder a este importante interrogante de la investigación hemos construido la siguiente hipótesis: las RS de l@s niñ@s del Huila, sobre CV y CF, evolucionan genéticamente – en la acepción piagetiana – en dos grandes niveles cualitativos de complejidad, denominados por nosotros como **unilateral** y **bilateral**, que nacen del modo como niñ@s integran sus experiencias particulares de vida con características propias de su desarrollo cognitivo, moral y su contexto sociocultural.

Nuestra postura teórica debe quedar clara: las RS se construyen en un proceso interactivo, del individuo con sus semejantes, en el cual no se puede negar la influencia de los adultos (menos en el contexto de una cultura patriarcal) pero tampoco el papel activo y constructivo de cada niño. Esto se hizo evidente en múltiples testimonios donde es clara la dialéctica “influencia adulta – construcción personal”, por ejemplo, cuando un niño reconoció que la “pistola es guerra, pero que si se mantiene en la casa, con eso nos defendemos de los ladrones o de la guerrilla”.

Resulta lógico pensar que en este ejemplo l@s niñ@s han recibido una influencia del mundo adulto: la pistola como guerra; pero, al mismo tiempo, esta información adulta

ha sido incorporada y reorganizada cognitivamente por el infante conforme a sus propias elaboraciones: la pistola como defensa.

## LAS RS 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 RS de CF. No es de extrañar que en este nivel se haya detectado la tendencia dominante a definir la CV con el patrón común de **manifestaciones de afecto**. En correspondencia con lo anterior el CF fue definido con el patrón común de recibir **castigos**. También es propia de estos niñ@s la explicación tautológica sobre el CCV; por ejemplo, cuando “explican” que la convivencia es “convivir”

En síntesis, se trata de niñ@s que han segmentado la vida, sus experiencias, personajes, objetos y escenarios, en dos grandes dimensiones excluyentes o unilaterales: CV es una vida placentera, con ausencia del CF, donde lo que se tiene lo dan otros y, el CF, es carecer de bienes materiales y afectivos que otros no dan o han quitado.

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

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

*"Una conclusión se impone: el pensamiento del niño se convierte en lógico únicamente por la organización de sistemas de operaciones que obedecen a leyes de conjunto comunes; 1° Composición: dos operaciones de un conjunto pueden componerse entre sí y su resultado será una operación perteneciente a ese mismo conjunto. (Ejemplo:  $+1+1=+2$ ). 2° Reversibilidad: Toda operación puede ser invertida (ejemplo:  $+1$  se convierte en  $-1$ ). 3° La operación directa y su inversa tienen como resultado una operación nula o idéntica (ejemplo:  $+1-1=0$ ). 4° las operaciones pueden asociarse entre sí de todas las maneras"<sup>30</sup>.*

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

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

Hacemos estas salvedades porque 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, con hogares disfuncionales, con padres que por estar en la lucha de la supervivencia diaria (por la pobreza que sobrellevan), o en la lucha por tener más (hogares con mejor nivel de vida), 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 deseo de reproducir aquellos excepcionales momentos del regalo, la comida plena o el beso y el abrazo; es decir, con el recibir beneficios.

---

<sup>30</sup> PIAGET Jean, Seis Estudios de Psicología. Barcelona. Seix Barral. 1975 p. 83 – 84.

## NIVEL II DE REPRESENTACIONES SOCIALES O BILATERALES

Según sus testimonios, otros niñ@s, a diferencia de los del nivel I, asumieron en estos mismos interrogatorios sobre personas u objetos, que bien podrían representar la CV o el CF; aclarando que unas veces podría ser sólo CV – como cuando los policías y las pistolas brindan protección, las vacaciones y la recochas ayudan para fomentar la convivencia, otras, podrían ser CF, - como cuando los policías y las pistolas matan gente, y, en las vacaciones y las recochas, se puede salir peleando y llevar acabo un conflicto-, y, unas más, podrían transformarse de CV a CF (o a la inversa) como cuando el recreo empieza en juego y termina siendo pelea o cuando por ponerse apodos surge un conflicto.

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

Las explicaciones tautológicas dan paso a las de carácter “cultural, político” y “psicológico”, por ejemplo, cuando intentan explicar el OCF porque a los hombres les gusta tomar licor, por los problemas sociales o por la dificultad académica.

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, estos niños parecen haber dejado atrás el egocentrismo para considerar el punto de vista del otro. El deseo mágico para resolver CF ha sido reemplazado por una “teoría” de la conciliación y el origen de los CF ya no es por los demás, ahora es personal. Son niños que parecieran estar ya de modo pleno en el periodo del pensamiento lógico concreto y, por tanto, estar empezando a manejar la reversibilidad de las operaciones, quizás por esto el recreo escolar o el paseo de vacaciones puede ser CV, pero pueden también desencadenar en CF; como nos han explicado.

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

En el estadio primero los niños, con base en Delval, actúan con:

- Un realismo ingenuo (el dinero y el abrazo son CV).

- Una preponderancia del deseo frente a la realidad (que la guerrilla deje de combatir o que los padres dejen de pelear).
- La percepción de relaciones personales y no sociales. (el policía es bueno si me ayuda)
- Heteronimia moral (llamar a la profesora o a la mamá para que arregle un conflicto).
- El desconocimiento de procesos socioculturales en la interacción humana. (no ver en el conflicto armado un proceso histórico – social de lucha política por el poder).

Todas estas características de la cognición social se han encontrado en las RS estudiadas, de los niños ubicados por nosotros en el Nivel I o unilateral, como se registró en el momento descriptivo de esta investigación.

Sin embargo, otras cualidades del pensamiento en este estadio, propuestas por Delval, no coinciden con lo hallado en nuestros niños; para Delval, en este estadio los infantes no reconocen los conflictos. Nosotros si hemos encontrado este reconocimiento en nuestros niños, (en la escuela con los compañeros, en la familia entre padres o en la sociedad entre guerrilla y ejército). Quizá, la diferencia este dada por el contexto de los niños que estudia Delval – Europeos – españoles – y los que estudiamos nosotros – Colombianos – Huilenses -. Familiarizados estos últimos con unas condiciones de vida crítica, no comunes para los niños españoles. Por esta misma razón diferimos también de la conclusión que establece Delval, según la cual, los niños de este periodo no perciben la escasez, sólo la abundancia y un mundo feliz.

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

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

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

*“Entre los huilenses priman la baja estima, desconfianza en los propios esfuerzos y subvaloración de los ajenos, alta necesidad de reconocimiento social y poco ánimo para el trabajo en grupo. Por eso suelen encerrarse en un individualismo cerrero y desesperado. Con frecuencia, esto impide construir empresas o, cuando se logran, no estimula romper con la herencia patriarcal imperante”<sup>31</sup>.*

Es razonable entonces considerar las diferencias de vivencias infantiles en las RS. Los 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 los niños de Acevedo estudiados, pero en ningún modo ausente por completo. Algunos niñ@s admitieron, por ejemplo, que, si a la guerrilla dialoga con el gobierno, se podría acabar el CF; RS a todas luces indicadoras de una percepción que va más allá de lo aparente en el CF armado, así sea todavía muy intuitiva la percepción de un propósito político en la lucha guerrillera. Igual puede ocurrir con la RS del CF en la cual una niña propone reflexionar sobre los errores cometidos para reconocer las faltas y vivir armónicamente.

Esto es lo que Delval define en el estadio segundo así:

*“Se perciben más claramente los conflictos, aunque lo más frecuente es que no sea posible encontrar todavía soluciones satisfactorias por la dificultad de considerar todos los puntos de vista. Los sujetos empiezan a evaluar las normas con sus propios criterios e incluso a criticarlas”<sup>32</sup>.*

Solo que nosotros hemos visto esta característica de la cognición social en niños de 7 – 10 años. Así que: reconocer los conflictos, la escasez y la competencia por las carencias, son para Delval propias de la cognición social en los niños entre 11 – 14 años y nosotros las hemos encontrado entre 7 – 10.

Esto no debería sorprender, si se tiene en cuenta que tanto Piaget como Delval – su discípulo - reconocen que las edades pueden ser modificadas en niños de diferentes contextos, más no el orden de sus procesos evolutivos de la lógica y la cognición social. Nuestros niñ@s son primero unilaterales en su RS y luego bilaterales, como los de Delval, pero no a la inversa.

---

<sup>31</sup> TORRES, William Fernando. Amarrar la Burra de la Cola. Que Personas y Ciudadanos Intentan ser en la Globalización. Neiva, Libros del Olmo: 2001 p. 73.

<sup>32</sup> DELVAL Juan. Descubrir el Pensamiento de los Niños. Introducción a la Práctica del Método Clínico. Barcelona, Paídos: 2001 P. 237.

En síntesis, a nosotros nos parece importante haber encontrado dos niveles cualitativamente diferentes, de RS, en los niños Acevedunos de 7 y 10 años. Niveles que pueden corresponder a las diferencias existentes entre niños que apenas empiezan el dominio de la lógica operacional concreta, y niños que ya la han conquistado. De la misma manera se pueden relacionar estos dos niveles de RS con el tránsito del desarrollo moral que va de la heteronimia 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 del Barrio, encontró otras edades en tres niveles de la comprensión infantil de las guerras: uno, hasta los 9 años; otro, entre 10 y 12 y, el tercero, a partir de los 13, 14; una vez más las edades son referentes flexibles.

#### IMPLICACIONES PSICOSOCIALES DE LOS NIVELES EVOLUTIVOS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES.

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

*“Muchos individuos están en el estadio lógico más alto que el estadio moral paralelo, pero en esencia, no hay ninguno que este en un estadio moral más alto que su estadio lógico”<sup>33</sup>*

Si estas premisas se aceptan, las implicaciones psicosociales de las RS que hemos hallado en los niños de Acevedo, pueden tener enorme repercusión para la vida de cada niño como para la vida de la sociedad colombiana. Si ellas siguen evolucionando no dudamos en encontrar otros niveles de desarrollo, por ejemplo un nivel III, no encontrado en el estudio pero plausible, en el cual la CV y el CF sean vistos en sus dimensiones estructurales de relación con el contexto familiar, escolar, social. No tanto ya en sus manifestaciones personales, casuísticas, mágicas o tautológicas, sino como

---

<sup>33</sup> KOHLBERG Lawrence. Estadios Morales y Moralización. El Enfoque Cognitivo Evolutivo. Traducción de Pilar López en: Infancia y Aprendizaje N° 15. 1982 p. 2.

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

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

## **II. ¿CÓMO INTERPRETAR EL CONTENIDO DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE CONVIVENCIA Y CONFLICTO?**

Las representaciones sociales sobre convivencia y conflicto de l@s niñ@s del municipio de Acevedo significan la existencia de una tensión dialéctica entre la cultura patriarcal tradicional, dominante que ha sido apropiada, resignificada y reproducida por ell@s y la emergencia de significados culturales alternativos e innovadores que se construyen social y colectivamente como un intento de respuesta novedoso a los problemas cotidianos.

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

La primera tendencia se manifiesta cuando l@s niñ@s se refieren a la autoridad rígida y vertical de los padres y lo señalan como conflicto: *“Y yo lo escuché como bravo y me dijo: Ronald, mire usted lo que deja botado, no le vuelvo a regalar nada y pum! me pegó con la correa como tres veces. Mi papá me decía: ...y no llore más o si no vuelvo y le doy, cállese ya!”*. (H, 8 años).

Las representaciones sociales son entendidas como una mediación que se traduce en acción; es decir la representación social es el comportamiento mismo, no la imagen especular del mundo, o la simple representación mental de un hecho o conjunto de hechos. Constituyen, por tanto, un terreno intermedio en el que confluyen de un lado, las prácticas e imaginarios culturales y del otro, las formas de interpretación que circulan como producto de los desarrollos teóricos -científicos o no-. Formas de interpretación y de significación que tienen en la vida emocional el centro fundamental de su origen. Así lo placentero se asocia a convivencia: *“Cuando llega una nueva*

*profe, y hacen recreación en clase, por ejemplo lleva dulces y dinámicas para hacernos.”* (H, 8 años) y lo displacentero con conflicto: *“Con la correa a veces los padres a los hijos les pegan, a mí me castigaron encerrándome en la casa por las malas calificaciones que saque”* (M, 9 años)

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, que se expresa y 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 – desobediencia. 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 convierten en principios y comportamientos naturalizados por el ámbito social mismo.

Así, l@s niñ@s de Acevedo están construyendo la representación social de convivencia como eventos externos a la vida cotidiana como cuando se sale de paseo con la familia: *“En vacaciones fuimos de paseo a un río con unos tíos y unos primos, allí jugamos, nos bañamos, compartimos y nos divertimos mucho”*. (H, 7 -8 años)

La autoridad y especialmente el deseo de excluir, no el de integrar se impone en todos los espacios de la interacción, se expresa en modos comportamentales particulares: la orden, el grito, el golpe, la riña o el apodo. Por ejemplo cuando un niño de 8 años dice: *“Mi mamá me pega cuando no le hago caso y no hago tareas”*.

La exclusión y la dominación se hacen acto a través de la norma, su cumplimiento irrestricto genera aceptación y aprobación por parte de los adultos lo cual se traduce en bienestar físico esto es: ausencia de dolor y sufrimiento; *“La casa es convivencia porque ahí vivimos en familia”* (H, 8 años) y su no cumplimiento se traduce en agresión y violencia, en cualquiera de sus expresiones: *“Una vez yo le pinché la cicla a César (OCF), y la profesora de él, la de tercero, me pegó una palmada en la espalda con las llaves que tenía, yo salí corriendo y me tiró las llaves por la espalda. La profesora me trata mal, me dice huevón.* (H, 10 años)

La existencia de l@s niñ@s y por tanto las representaciones sociales sobre convivencia y conflicto que construyen parecen centrarse en dos tendencias básicas. La primera, es una representación por exclusión y la segunda por integración, esto se relaciona con la hipótesis ya trabajada sobre el nivel de representación social, donde el nivel I o

Unilateral habla que l@s niñ@s ven la convivencia y el conflicto de forma separada y no los relacionan, los excluye y en el nivel II o bilateral donde ya existe una relación entre la convivencia y el conflicto y llegan a integrarlos.

Según la primera, LA CONVIVENCIA Y EL CONFLICTO son dos realidades en clara oposición que generan sentimientos, conceptos y sensaciones opuestas. “*La convivencia es donde todos viven en paz y no se maltratan*”. (H, 10 años); “*Conflicto es vivir en guerra, vivir agarrados, problemas, peleas que dejan heridos y a veces muertos*”. (H, 9 años) (Ver gráfica 1)



**GRAFICA 1.**

### **CONVIVENCIA Y CONFLICTO: VIVENCIAS EXCLUYENTES:**

La convivencia y el conflicto son 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. *“El conflicto se hace en todas partes; porque no hay diálogo en los centros (pueblos) de Colombia, en Boyacá por ejemplo, se mataron unos a otros con las armas. La guerrilla piensa que matar es bueno...ARCF: que el gobierno dialogue con la guerrilla para que no pasen esas cosas.”* (H, 7 años)

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

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

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

El Huila es un departamento de provincia; no figura dentro de las estadísticas nacionales como uno de los principales centros urbanos productores de ciencia, tecnología e industria. Por el contrario es una sociedad pre-industrial que sólo se integró efectivamente al país hace apenas cincuenta años, con la construcción de la carretera y el acceso a diferentes medios de información (radio, televisión). “Como cualquier otra periferia sólo aparece en las primeras planas de los diarios y noticieros cuando celebra fiestas o le ocurren tragedias.”<sup>34</sup>

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, y en este caso Acevedo, es un municipio más de nuestro país y que su situación económica y cultural guarda estrecha relación con lo que se vive a nivel nacional; Acevedo como otros municipios del país es la expresión de nuestros conflictos internos.

Este Conflicto, que ha transcurrido durante varios siglos; hace apenas cincuenta años, empezó a penetrar la vida cotidiana de todos los pobladores; inicialmente ignorado por muchos, hoy es inevitable su vivencia directa o mediática; l@s niñ@s de hoy, l@s niñ@s entrevistados en el estudio tienen una clara alusión y referencia a él; aunque no han vivido si identifican, las tomas guerrilleras, los enfrentamientos militares entre los diferentes bandos, el secuestro y la extorsión de su familias.

En síntesis, en el mundo actual, que por efectos de la globalización se ha constituido, en bloques en los que priman las lógicas del mercado cada vez más excluyente y por tanto

---

<sup>34</sup> TORRES; William., F. Amarrar la burra de la cola. Especialización en Comunicación y Creatividad para la Docencia. Universidad Surcolombiana. Libros del Olmo. OTI impresores, Neiva, 2000.

más agresivo y competitivo. Por ello es más fácil hacer del conflicto y la diferencia un factor de polarización que de integración y cambio. De esta forma se han constituido bloques de mundos excluidos, incomunicados, regiones de dominantes y dominados en donde la Agresión en todos los órdenes y expresiones se apodera de la vida cotidiana y se erige como la forma válida de interacción.

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

La familia y la escuela son los espacios donde en mayor medida se vivencia el conflicto y por tanto donde se expresa la separación radical entre la convivencia y este. Los niños tienen una vivencia escindida y construyen representaciones escindidas también: unas son las formas y lógicas de relación para la vida y otras las propias de la escuela, unas son las lógicas para la calle (la vida pública) y otras las de la vida íntima, unas son las del mundo de los amigos y otras las de la vida familiar.

Así la interacción social en la que crecen los niños está marcada por la exclusión. Es una sociedad en la que importa más el cumplimiento de la norma, porque la impone una autoridad ciega a los desequilibrios y desigualdades, que su contenido. Esto es una sociedad profundamente dogmática y jerarquizada en la cual los niños siempre están en el último lugar.

En tanto que la segunda tendencia, encontrada en las representaciones sociales de los niños sobre convivencia y conflicto se centra en la integración de elementos excluyentes.

Así, la convivencia y el conflicto se ven como tensiones o momentos no como realidades extremas; *“Tarea es convivencia y también es conflicto; convivencia porque uno aprende cosas y conflicto porque uno a veces no entiende”*; *“En las recochas hacen mucho desorden y pelean. Pero hay recochas que nos hace reír, a veces hacen recocha en el salón, en la casa, en el recreo y en la calle”*. (H, 9 años). De esta forma, no son los hechos en sí, los que se constituyen convivencia o conflicto, sino los contextos en los que se dan y las consecuencias que se derivan de ellos.

De esta forma, los niños 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 los niños parecen mostrar que aquellos que han vivido la agresión 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 agresión 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 agresión; al no haber agresión, representada en la autoridad impositiva del adulto, la diferencia que origina el conflicto puede negociarse. *“Las personas deberían dialogar primero antes de agredirse”*. (H, 10 años); *“No dejar usar las pistolas, y dialogar antes para que no ocurran tragedias”* (M, 9 años); *“Se debe respetar a las personas y ser uno educado”* (M, 9 años)

Así lo señalan l@s niñ@s cuando mencionan que la convivencia es más fácil cuando no se impone la autoridad.

Esa tendencia, hacia la integración o la inclusión se evidencia al señalar la solidaridad como un elemento central de la vida social y como el medio para resolver los conflictos cuando éstos se presenten. En este caso, l@s niñ@s trascienden el sentido usual del conflicto entendido como algo que debe castigarse o evitarse y señalan más bien la búsqueda del bienestar colectivo como una manera de afrontar el conflicto. *“Prefiero esperar que le pase la rabia a mi papá, me encierro en el cuarto y después hablo con él de lo que pasó”* (M, 9 años); *“Haciendo las paces y diciendo que no lo vuelvo a hacer”*.

Esta nueva tendencia se relaciona con el surgimiento de nuevas subjetividades fundamentadas en conceptos como equidad, libertad y justicia que circulan en discursos y prácticas propios de nuevas formas de interacción: *“LLamar a la policía y decirle que hay unas personas peleando, para que arreglen el problema”*. (M, 8 años)

En esta tendencia de las representaciones sociales se expresa un deseo de flexibilización de las relaciones, un cuestionamiento al poder patriarcal.

Estas nuevas subjetividades se construyen a partir del desarrollo del pensamiento en l@s niñ@s, y representan la existencia de una manera de ver el mundo más complejo y más elaborado.

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.”<sup>35</sup> Opera como mediador de la conducta; se produce con la inhibición de la descarga motora que genera la frustración, la aplaza y de esta manera el sujeto busca el curso de acción más ajustado a la realidad.

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

A través del pensamiento reflexivo el sujeto transforma la visión e interpretación de los hechos, se transforma a sí mismo y por tanto cambia sus relaciones con el entorno.

---

<sup>35</sup> URIBE RESTREPO Miguel Y PARRA RODRÍGUEZ Jaime. Pensamiento y Comprensión. Especialización en Prevención del Maltrato Infantil. Universidad Javeriana, Bogotá, 2.000. Pág., 17.

El pensamiento es entonces una especie de ensayo, de modelo mental, de actuación interiorizada; a partir de él se generan nuevas posibilidades de acción, posibilidades ligadas a la vivencia corporal experimentada, bien sea para repetirla o para transformarla

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

A partir de los contextos en los que se desarrolla la vida y del surgimiento y complejización del pensamiento reflexivo l@s niñ@s construyen una nueva forma de representación social de la realidad y de sus relaciones con ella.

Por tanto, es la complejización de los análisis sobre la realidad que el adulto hace con l@s niñ@s y especialmente la vivencia de nuevas formas de interacción los aspectos que dan origen a transformaciones en las representaciones sociales sobre Convivencia y Conflicto de los l@s niñ@s de Acevedo y por tanto, los contextos educativos incidirían de manera más significativa en este proceso si se privilegian posturas orientadas a la flexibilización y la relativización de las distancias entre convivencia y conflicto.

### **III. ¿CUÁL ES EL SIGNIFICADO DE LOS SÍMBOLOS DE LA CONVIVENCIA Y EL CONFLICTO DE L@S NIÑ@S?**

El significado de los símbolos de la convivencia y el conflicto de l@s niñ@s son elementos que utilizan para relacionarse con los demás y crear vínculos entre sí, al adaptarse al sistema representativo social, adoptando las características simbólicas sociales de su entorno familiar, social y escolar.

Los símbolos que utilizan l@s niñ@s del municipio de Acevedo sobre la convivencia y el conflicto ejercen efecto sobre su imaginación y psicología, enriquecen su bagaje interior, estimulan y desarrollan su intelecto y sobretodo, clarifican sus emociones, al convertirse en un aglutinante sobre el que convergen las aspiraciones y sensaciones de ellos acerca de la convivencia y el conflicto; símbolos tales como la correa o la casa permiten que l@s niñ@s encuentren un lenguaje común con el cual intercambiar preocupaciones e inquietudes sobre estos tópicos de enorme resonancia afectivo-social en su devenir.

Los símbolos son entonces un lenguaje, ya que son un sistema de señales, específico, que cumple una función cognitiva y una función comunicativa o de relación en el proceso de la actividad infantil; muchos símbolos de l@s niñ@s son utilizados para actuar o explicar en su vida un suceso, hay coincidencia que estos símbolos tienen cierta coherencia interna, con poder explicativo y son comunes, además que presentan

determinadas semejanzas y paralelismos con otros símbolos vigentes a lo largo de otras culturas enmarcadas dentro de la visión occidental.

La naturaleza de los símbolos, adquiridos por el contacto con la familia, la escuela o la sociedad, explican a l@s niñ@s parte de los fenómenos que ocurren a su alrededor. Estas estructuras simbólicas no sólo tienen carácter descriptivo sino también explicativo. Son relacionadas en forma compleja con los sistemas de creencias que poseen l@s niñ@s y, eventualmente, estas creencias son cambiadas y pasadas por el tamiz de la sociedad, transformándose de creencias existentes modificadas a símbolos. Para acceder, por parte de los menores, a nuevas formas de explicación e interacción con los miembros de la sociedad, al abordar el problema de la construcción y comprensión de nuevas formas de asimilar la realidad presente.

Para esto es necesario una mínima comprensión de los símbolos de la convivencia y el conflicto, es decir que éste sea inteligible; se debe entender su estructura, sus interrelaciones con otros símbolos, capaces de representar sus conceptos con analogías e imágenes. Los nuevos símbolos deben aparecer con plausibilidad inicial, es decir, consistentes con la corriente conceptual y de representación social de l@s niñ@s; deben además ser patrimonio común del grupo donde éstos se encuentran, para que actúen más ágilmente y de una forma más apta dentro de su función representativa y ser capaz de dar una interpretación del mundo más completa y total a los menores.

Esto implica y requiere desarrollar símbolos, con procedimientos y medios que permitan construir un sistema eficiente a través de la utilización de conocimientos derivados de la psicología y la sociología.

Los símbolos que l@s niñ@s utilizan son un mecanismo para ir estableciendo relaciones entre ellos y la sociedad e, implementando éstos, mejorarla, de tal manera que este cuerpo de expresiones funcione para comunicar a los demás sus propias imágenes y signos de la convivencia y el conflicto, ya que al ser un animal social, el individuo aprende de los otros y este conocimiento es mayor del que se construye por sí mismo, aisladamente, como sujeto.

l@s niñ@s de Acevedo empiezan a verse con una problemática de la vida en la que deben realizar elecciones entre símbolos muchas veces contrapuestos, adoptando posiciones y preferencias. Esas preferencias se correlacionan entre sí en conjuntos análogos de posturas y opiniones globales que forman una asinonimia entre los símbolos de l@s niñ@s, que diferencian y miden las perspectivas y profundidades de la participación de éstos en la utilización de sus símbolos.

A partir de aquí la significación del símbolo es lo que ésta representa para la práctica social. Responde a las funciones que el símbolo desempeña en las actividades de las personas; pero esta significación la otorga el individuo en donde las funciones son dispuestas por él. Por ejemplo para Delval el pensamiento de l@s niñ@s es afectado correlativamente por estas relaciones personales: “...entre individuos en tanto que individuos... las relaciones, funcionales y papeles son vitales, como en el caso del dependiente:

‘el tendero está en la tienda para atender nuestras necesidades y proporcionarnos los objetos que necesitamos, el dinero y el precio que el tendero demanda por los artículos y que nos cobra, puede depender de la relación que tengamos con él y puede incluso regalarnos algunas cosas. El maestro se ocupa de que los niños aprendan porque los quiere, se preocupa por su futuro y no querría que se sintieran mal o se pusieran tristes...’<sup>36</sup>

cuando se le pide a l@s niñ@s que mencionen o dibujen símbolos de la convivencia, se les está pidiendo que revelen el espacio, tiempo o personas más profundas donde quieren albergar sensaciones de complacencia o alegría; bajo símbolos como la casa o el beso hay un complejo de posibilidades afectivas y emotivas, pues combinan en las proporciones más favorables tanto la construcción de la sociedad que se reflejan en ellos, como su propia personalidad; el símbolo, tanto de su psicología interna como de la sociedad que ha ido transformando éstos símbolos a medida que evoluciona.

El símbolo como agrupador de imágenes arquetípicas, se relaciona con la entidad que l@s niñ@s llaman convivencia o felicidad en otras esferas; si estas representaciones no fueran simbólicas no sintetizarían tan fácilmente estas imágenes y lo que ellas sugieren.

Delval señala que trabaja a través de un sistema donde su propósito para ser encontrar las representaciones sociales, y en el contenido de éstas, los símbolos, por medio de la experiencia infantil dentro de un esquema formal ordenado. Aunque emergen algunas dificultades: la misma sociedad al dar los símbolos que l@s niñ@s apropian y asumen, para no verse relegados y marginados por ella, coartan el libre manejo que l@s niñ@s deberían tener de ellos: “desgraciadamente hay demasiados adultos que exigen que la mente de los niños, o algunas de sus regiones, funcione como las suyas, como si la comprensión del niño acerca de sí mismo y del sentido de la vida no requiriera de tiempo y madurez para adquirir el desarrollo y no avanzara hasta su culminación, por grados sucesivos, hasta alcanzar un final pleno”<sup>37</sup>.

Delval hace hincapié en esta faceta al establecer que el individuo que está interactuando con los otros, se ve sometido a regulaciones que los demás le imponen y, de este modo, va construyendo reglas implícitas que expresan regularidades sobre el funcionamiento de la naturaleza y de las personas, es más, asevera que “lo social constituye uno de los objetos y objetivos del conocimiento, sino es acaso el conocimiento, lo más importante y lo de mayor cuantía”<sup>38</sup>.

Este aspecto significa que l@s niñ@s paulatinamente modifican los símbolos que el contexto social, económico, sexual y político les ofrece, pero al mismo tiempo lo asimilan, implicando que entra en juego su propia sensibilidad y juicio.

---

<sup>36</sup> DELVAL Juan. Descubrir el pensamiento. Introducción a la práctica del método clínico. Barcelona. Paidós. Pág., 20.

<sup>37</sup> BACHELARD Gastón. Poética de la ensoñación. Breviario. Fondo de cultura económico. Pág., 45

<sup>38</sup> DELVAL Juan. Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico. Paidós. Pág., 25.

Por tener los tres principios constitutivos de los símbolos que son la fantasía, la imaginación y la memoria, l@s niñ@s logran desenredar la madeja de los símbolos sociales, durante el curso de su apropiación, obedeciendo a la magnitud de la capacidad de síntesis del símbolo.

La misma existencia del símbolo proporciona a l@s niñ@s un excelente instrumento, en función de los puentes que crea a nivel psicológico con el mundo externo y, a medida que madura, se hacen más sólidos y densos; incluso las nuevas fuentes de tipo emocional que encuentra en ellos van resolviendo los problemas que surgen y, poco a poco van estructurando las bases sobre las que se erguirán el pensamiento y el corpus intelectual frente a los adultos, al decir de Bergson, psicólogo de la intuición conciente:

“los símbolos son necesarios para la formación de los conceptos, no hay un solo concepto innato, la abstracción tiene por finalidad, precisamente, en su función original y generadora de lo inteligible, elevarnos por encima de la imagen y permitirnos pensar su objeto bajo una forma necesaria y universal, sin confundir la imagen con su presencia real o lo que sugiere”.<sup>39</sup>

Si el símbolo nace de la conjunción idea-pensamiento y traduce formas y hechos de la vida en la mente del espectador o en sus acciones socioculturales, entonces es el mejor medio para extender y ahondar los enlaces dentro de la sociedad para l@s niñ@s, pues comparte no sólo las connotaciones e imágenes que unen una cosa con un nombre, sino que, además los signos que articulan conceptos a imágenes acústicas o visuales.

Son los símbolos y los fuertes vínculos afectivos que tienen l@s niñ@s con ellos y con los adultos, lo que constituyen un elemento esencial de su psique interna; al ser construcciones sociales, los símbolos se encuentran basados en un acuerdo tácito que, a la manera de un catalizador, activan las funciones de los participantes que operan en medio de las interacciones sociales. Hay que darle vueltas a la expresión en las dos direcciones de su sentido social:

l@s niñ@s como producto de un sistema social concreto y la sociedad como resultante de la cohesión y aglutinación de los miembros que la conforman, enuncian que los símbolos infantiles son constructores y estimulantes para éstos; por las interacciones cada vez más frecuentes con sus pares y por las orientaciones a las relaciones con la autoridad adulta.

Estos aspectos personales están presentes y tienen gran importancia; los individuos o las cosas, por la mirada amplificadora de l@s niñ@s son particularizadas por su observación y es así porque llevan a ellas su propio yo. La casa evoca la convivencia, ya que su pensamiento, siguiendo las coordenadas piagetianas, que dan el tono a una psicología infantil, es animista hasta la pubertad, y aunque se le trate de frenar o contradecir por parte de los adultos de lo ridículo de su posición, en el fondo, el niñ@ junto con sus compañeros, está seguro de la validez de sus propias ideas.

---

<sup>39</sup> BERGSON Henry. *Materia y memoria*. Editorial nuevo pensamiento. Buenos Aires. 1967. Pág., 243.

Piaget ejemplifica, para profundizar en este concepto y ampliar la gama de sus consecuencias que “para un niño el sol está vivo puesto que da luz... una piedra está viva porque puede moverse, como ocurre cuando baja rodando por una colina o un riachuelo tiene voluntad porque sus aguas fluyen constantemente”.<sup>40</sup>

La simbología, es una categoría que arroja la dimensionalidad del ser humano para que éste entienda su entorno. El símbolo facilita a l@s niñ@s la introducción al mundo al cual llegan y tienen un valor inestimable puesto que “ofrecen nuevas dimensiones a las que sería imposible llegar por sí solo. Todavía hay algo más importante, su estructura y forma le servirán al pequeño para canalizar mejor su vida”.<sup>41</sup>

Esto quiere decir que en las condiciones específicas de la sociedad, los símbolos de esta sociedad que encuentran l@s niñ@s les son útiles para aprender más sobre los problemas y conflictos internos y exteriores que la componen y sobre las situaciones de convivencia que sus miembros experimentan. Al estar expuesto, en cada momento de su vida, a la sociedad en que vive y al conjunto simbólico que hace parte de la columna en la que se alzan sus representaciones, l@ niñ@ aprende, indudablemente a permanecer en ella de manera satisfactoria. Gracias a los símbolos que usa para relacionarse socialmente, extrae un sentido congruente de la vorágine de sentimientos y sensaciones con las que su interior se llena.

#### **IV. ¿CUÁL ES EL SIGNIFICADO DE LAS ALTERNATIVAS DE RESOLUCIÓN DEL CONFLICTO PARA L@S NIÑ@S?**

El significado de las alternativas de resolución del conflicto representa para l@s niñ@s la adquisición y diferenciación de entidades como la autoridad, la ley y la moral; apropiando y descubriendo su rol a través de los otros; concomitante al tercer nivel convencional de moralización kolbhergiano, al asumir los imperativos y paradigmas sociales en los que se hallan.

El estadio moral dentro del enfoque cognitivo-evolutivo de Kolbherg no es aislado e inconexo, forma parte de una red de compuestos que giran incansablemente alrededor de su eje fundamental: Cada estadio moral es la secuencia invariable e imprescindible del desarrollo de la personalidad. Aún así, el estadio moral está integrado a otras facetas o mismos estadios de cada uno de los procesos que conforman a los seres humanos.

Ahora bien, de los tres estadios morales que existen, en el tercero Kolbherg establece ciertos elementos claves teóricos que atrapan de una sola vez un vasto número de vínculos por medio de una trama de relaciones que conectan las alternativas de resolución del conflicto con l@s niñ@s, por cuanto que es este estadio el que con mayor exactitud conduce hacia los resortes que movilizan a l@s niñ@s a disponer de

---

<sup>40</sup> PIAGET Jean. Seis estudios de psicología. Seix barral. Barcelona. Pág., 122.

<sup>41</sup> BETTELHEIM Bruno. Análisis de los cuentos de hadas. Taurus. México. 1987. Pág., 21.

alternativas de resolución del conflicto, como la autoridad o la ley, y a inclinarse por éstas en detrimento de otras, que no parecen de su agrado o donde son sutilmente arrastrados por la coacción y coerción de los demás, por la influencia casi ubicua de los medios de comunicación o por su entorno que lo satura de determinadas alternativas de resolución.

Para llegar y participar dentro de la sociedad l@s niñ@s han de utilizar alternativas de resolución del conflicto cuyas conexiones lógicas y su ulterior análisis concuerden con los diversos conceptos provenientes de cada uno de los estadios en los que se hallan de acuerdo a su mismo desarrollo de moralización.

El papel que desempeñan los adultos en esta transformación no puede minimizarse, pero tampoco puede reducirse la información de nociones sociales a un proceso de asimilación y aprendizaje, porque estos elementos que los adultos proporcionan tienen que ser elaborados e integrados individualmente por l@s niñ@s, tienen que realizar una importante labor personal y en esto radica el carácter constructivo de la actividad del sujeto o persona que lo confecciona.

La sociedad en la que el niñ@ nace lo ajusta intensamente a ella, de una manera determinada, en el sentido que lo hace individuo adulto dentro de esa sociedad, mediante el proceso que se ha llamado socialización, este proceso involucra que el desarrollo moral depende de unos estímulos definidos en términos cognitivo-estructurales, como la influencia por parte de los adultos, el bombardeo de la información a través de los mass media, el participar en sucesos coyunturales y sus propias experiencias, que organiza y configura a nivel psíquico y, que al ser sociales, son corolario de la interacción y de la toma de decisiones morales.

El acatar la ley o el sojuzgamiento a quien detenta la autoridad, el diálogo y la interacción moral, desprenden la conclusión que todo grupo o sociedad tiende a ser percibido dentro de un determinado estadio moral por sus integrantes, como cuando el niño enjuicia las alterativas de resolución del conflicto de los actores sociales que logra presenciar.

Son testigos que con una pasmosa madurez expresan un frágil presente y, aún un más frágil futuro: “lo que pasa es que la guerrilla está contra el gobierno porque ellos quieren mandar y poner bombas, y disparan o se toman los pueblos... lo mejor sería que hicieran la paz o se entregaran a los soldados...”.

Este nivel convencional en el que el niñ@ se localiza, une el desarrollo de su percepción social y el de sus valores definiéndose como el “sometimiento a las normas, las reglas, expectativas y convenciones de la sociedad o de la autoridad y defenderlas precisamente porque son reglas, expectativas o convenciones de la sociedad”<sup>42</sup>, testimonios que ejemplifican este nivel es de l@s niñas que manifestaron:

---

<sup>42</sup> KOLBERG Lawrence. Estadios morales y moralización. Enfoque cognitivo-evolutivo. Traducción Pilar López. Infancia y aprendizaje. Pág., 15.

“hay que obedecer a los demás porque eso está bien”, “no romper los mandamientos”; en ellos l@s niñ@s acevedunos claramente acentúan y se esfuerzan por obtener una aprobación social, es decir, la actitud del niñ@ y su opinión personal es relegada y subordinada a la opinión social, a la del grupo, a la común, si se quiere a la mayoría. El criterio del niñ@ es anulado y aplastado por lo que consideran que debería decir o lo que se espera de él o por evitar decir o hacer lo que se considera “malo”, “inmoral” o “subversivo”. Muchas veces en este caso él ni siquiera lo razona: Es el inconsciente proceso emocional de verse “dentro del grupo” y en su círculo, lo que provoca esta reacción.

A la expectativa de miembro de la sociedad l@s niñ@s utilizan valores positivos de una relación común como “no hay que pelear porque es malo” o “va contra las reglas” se adhieren otros valores y dichos valores de sistema o de institución son muy pronto valores dominantes: “nos pusimos a pelear con otros niños y en eso pasó el profesor y le dije: ‘vea profe, ellos comenzaron” (M10D).

No obstante, el niño, según Kolbherg, aún cuando se halla en este estadio social se ve influido por orientaciones que reúnen las condiciones necesarias para formar una moral, si la moralidad responde a la forma de conciencia social en el que se reflejan y fijan las cualidades éticas de la realidad social, como el bien, la bondad, la obediencia y otros valores axiológicos.

El niñ@ entonces, se ve forzado a contentarse con una reducción que hace de las alternativas de resolución del conflicto medio subalterno de expresión de la sociedad en la que se halla sumido; para utilizar los términos de Bachelard, en su capítulo “infancia”:

“desde que ha alcanzado la razón (el niño) se le atiborra de sociabilidad, de la manera en que los adultos se creen sociales, se le prepara para su vida de hombre dentro del ideal de hombre sociable, pero es un hombre prematuro... la pasta que es la infancia es puesta en el molde para que el niño siga adecuadamente la continuación de la vida de los demás. Cuando somos niños nos muestran tantas cosas que se puede decir que perdemos el sentido profundo de ver”.<sup>43</sup>

Es Kholberg quien se sitúa en el eje donde se desarrollan estos elementos, independientemente de cualquier situación social; de sus cuatro orientaciones: la normativa, la utilitaria, la equitativa y de la del yo ideal, es la primera la que enfatiza mas agudamente la forma como los niños resuelven el conflicto.

“al pelear uno ésta desobedeciendo a los papás” es una muestra donde la orientación hacia las reglas y los roles prescritos del orden social o moral son consideraciones básicas a la hora de tomar decisiones que giran en torno al elemento de las reglas.

Las reglas de conducta de contenido ético o normas morales válidas para una sociedad, que se sintetizan en la ley que son salvaguardadas y encarnadas por la autoridad

---

<sup>43</sup> BACHELARD Gastón. Poética de la ensoñación. Breviario. Fondo de cultura económico. 1982. Pág., 166.

moldean las actitudes de l@s niñ@s hacia unos fenómenos que son señalados como malos o buenos, simplemente porque el germen recóndito de la sociedad exige socialmente que así se realice.

El carácter normativo de la ley y la moral están determinados por el hecho de que la sociedad, en consonancia con sus intereses, veda en la esfera de la conducta la manifestación de aquello que la contrasta, pero este desarrollo es una organización que pasa por una serie de estadios secuenciales constantes.

El conocimiento y la búsqueda de las alternativas de resolución del conflicto nunca parte de cero, sino que presupone un conocimiento básico que se da por supuesto en un momento determinado, al presenciar o hallarse l@s niñ@s con algunas dificultades hacia la autoridad y el orden establecido, por considerar que las reglas son ya caducas, retrógradas o anacrónicas frente a una circunstancia dada; por otro lado estas contradicciones no quieren decir de ninguna manera un fracaso.

“las contradicciones y conflictos se constituyen en motor de progreso y comprensión de la vida cuando se es conciente de ellos y capaz de ligarlos a la estructura del pensamiento, cosmovisión e interpretación de la realidad”<sup>44</sup>.

Al utilizar esta técnica l@s niñ@s del municipio de Acevedo dirimen el conflicto y lo anulan, al plegarse a las normas y mandatos expresados; Kholberg los dispone y ubica en el estado primero de su sistema, cuyo postulado es la tendencia por parte de l@s niñ@s a la evitación de este tipo de situaciones negativas, tanto físicas como psicológicas.

En este punto Kholberg enuncia los resortes que movilizan a l@s niñ@s a actuar de esta manera: La razón es la necesidad de asumir dichas conductas, que obedecen gracias a un egocentrismo, donde ellos fijan su atención en su bienestar y preservación como primordial y, al mismo tiempo, se encuentran alerta a aquello que atente contra su integridad, de tal manera que el infante se orienta quid pro quo hacia su propio beneficio.

l@s niñ@s no logran pensar en el “otro” desde el punto de vista de sus intereses, por un sentido de “cumplimiento de las norma”, característica esencial de este estadio, junto a la de eludir el castigo proveniente de infringir la ley a escala escolar, social o familiar, o por no acatarla y obedecerla. Las situaciones sociales son situaciones de conflicto entre perspectivas e intereses y las alternativas de resolución del conflicto se guían por éstas, l@s niñ@s de Acevedo determinan el alcance del ejemplo moral en la vida misma y, de este modo, los valores y la aceptación de éstos desplazan a los hechos.

---

<sup>44</sup> DELVAL Juan. Descubrir el pensamiento. Introducción a la práctica del método clínico. Barcelona. Pág., 32.

## CONCLUSIONES

- Las representaciones sociales en l@s niñ@s de Acevedo surgen cuando una serie de rasgos abstraídos se sintetizan de nuevo; llegando a concebir y tomar conciencia de la realidad circundante, de esta manera, l@s niñ@s unilaterales, miran la convivencia y el conflicto por separado, en el sentido que la convivencia representa el bienestar en todas sus dimensiones y el conflicto, representa la insatisfacción del bienestar general. Por el contrario, l@s niñ@s bilaterales, integran la convivencia y el conflicto como aspectos que se pueden presentar en una misma situación.
- Hay una relación entre símbolo-concepto-situación en el desarrollo psíquico y mental de l@s niñ@s de Acevedo, donde sus construcciones simbólicas de la convivencia y el conflicto abordan el problema de las representaciones sociales y no desligan el papel alusivo ni manifiesto de éstas en su elaboración, ni la influencia del tercer nivel de moralización en el que se encuentran l@s niñ@s, presentándose así un reconocimiento paulatino de las normas establecidas en los escenarios familiar, escolar y social.
- Las representaciones de convivencia y conflictos de l@s niñ@s de Acevedo se inician en el enfrentamiento entre la realidad y sus atribuciones; la convivencia se origina por experiencias gratificantes y significativas tanto a nivel escolar como familiar o social. El origen del conflicto empieza por la desobediencia, el infringir normas, tácitas o explícitas, o el comportamiento inadecuado frente a reglas de conducta.
- Las representaciones sociales de l@s niñ@s de Acevedo acerca de la convivencia y el conflicto no son un ente solipsista que confiere únicamente a ellos el poder de crear a su antojo las representaciones sobre lo que los rodea; l@s niñ@s reelaboran la información proveniente del mundo externo y la moldean según sus propios intereses para así dotar de significado a la realidad.
- A diferencia del primer estadio del desarrollo de cognición social, descrito por Delval, donde la forma principal de pensamiento conceptual de l@s niñ@s menores de 11 años es que no reconocen los conflictos, la escasez y la competencia por las carencias, l@s niñ@s de Acevedo sí que lo hacen e identifican sus orígenes, símbolos y posibles soluciones.

## RECOMENDACIONES

- Al observar las representaciones sociales por parte de l@s niñ@s de Acevedo se recomienda propender por unos lineamientos psicológicos que sean los suficientemente sensibles a los componentes socioculturales que lo conjugan y que permitan una fundamentación teórico-práctica que involucre estos elementos en la búsqueda de alternativas de mayor relación con los menores a través de talleres, capacitaciones y programas de educación para que se fortalezcan las manifestaciones de afecto.
- En el panorama que se presenta y se ofrece a l@s niñ@s para manejar el conflicto, debe ocupar un lugar preferente el encuentro de principios de propuestas de cambio social en el que la toma de conciencia sea una condición necesaria para su superación; ya que su aprendizaje no es en absoluto un proceso intuitivo incidental, sino que es conciente e intencionado, en donde intervengan psicólogos de las distintas esferas escolar y comunitaria, trabajando en equipo para la implementación de programas de tratamiento efectivos y eficientes en la transformación del comportamiento social.
- Las representaciones sociales de l@s niñ@s de Acevedo sobre la convivencia y el conflicto no deben mirarse de soslayo o tratar de subestimar; hay que tener en cuenta que son un punto de partida imprescindible y necesario para que la psicología del menor se desarrolle y cambie de acuerdo con los retos que le presenta la sociedad y su propia individualidad, donde los adultos no se impongan, sino que de manera consensuada y participativa, elaboren adecuadas alternativas de resolución del conflicto con los menores y no solamente para los menores.
- Para garantizar adecuadas resoluciones del conflicto se deben buscar nuevas alternativas, que se fundamenten en propuestas, se pongan a prueba y se vean sus logros y dificultades. En este modelo no solo es importante lo que l@s niñ@s poseen, sino que estas alternativas se constituyen en una actividad que necesita de un espectro muy variado de estrategias para el conflicto e incluye la construcción y comprensión de una imagen menos deformada del conflicto acorde con los planteamientos cognitivos-evolutivos de la infancia y fomentando la práctica del diálogo y tolerancia dentro de las relaciones interpersonales, evitando mecanismos que atenten contra la integridad y que conduzcan a vías como la comunicación y respeto.

## BIBLIOGRAFÍA

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

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

----- . Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Edit. Alianza, Reimpresión del 2000, Madrid (E).

Corporación Autónoma Regional del Alto Magdalena, CAM. Esquema de ordenamiento territorial. Municipio de Neiva. Educar Editores S.A. 2002.

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

DE ZUBIRÍA 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, 1992.

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

FARRÉ, José María. Psicología del niño y del adolescente. En: Como educar a mi hijo. Océano Multimedia I, 2002.

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

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

Editorial Biblioteca Nueva, 1981.

HERRERA, Santi Patricia. Rol de género y funcionamiento familiar. [www.infomed.sld.cu/revistas/mgi/vol16](http://www.infomed.sld.cu/revistas/mgi/vol16). 18/08/2003.

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.

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

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

MARTÍNEZ, Miguel. Investigación cualitativa etnográfica. Capítulo V. Categorización y análisis de contenido.

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

\_\_\_\_\_ Educación y universidad. En: El Sentido de lo humano. Santa fe de Bogota: Dolme TM Ediciones, 1998.

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

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

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

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

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

------. Seis Estudios de Psicología. Barcelona. 3ª Edición. Barcelona: Editorial Ariel, Febrero 1990.

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

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

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

TORRES, Alonso. El Testimonio. En: Estrategias y técnicas de investigación cualitativa y participativa en investigación social. Bogotá: Unad, 1997.

TORRES; William., F. Amarrar la burra de la cola. Especialización en Comunicación y Creatividad para la Docencia. Universidad Surcolombiana. Libros del Olmo. OTI impresores, Neiva, 2000.

------. Amarrar la Burra de la Cola. Que Personas y Ciudadanos Intentan ser en la Globalización. Neiva, Libros del Olmo: 2001.

URIBE Restrepo, Miguel y PARRA Rodríguez, Jaime. Pensamiento y Comprensión. Tesis (Especialización en Prevención del Maltrato Infantil). Universidad Javeriana, Facultad de Medicina. Bogotá, 2.000.

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

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

\_\_\_\_\_Una mirada académica a los conflictos armados colombianos en: Comunidad,

conflicto y conciliación en equidad. Santa fe de Bogota: PNR – Ministerio de Justicia y del Derecho – PNUD, 1994.

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

## ANEXOS

### ANEXO A. Lista de l@s niñ@s.

NOMBRE	EDAD	GENERO	RENDIMIENTO ACADEMICO	RESIDENCIA	CONFORMACIÓN FAMILIAR
Sandy Catherine Perdomo	7	femenino	bueno	urbana	extensa
Janeth Espejo	7	femenino	regular	urbana	nuclear
Eduardo Castillo	7	masculino	regular	urbana	nuclear
Yormán Dubán Rodríguez	8	masculino	regular	urbana	nuclear
Jennifer Velásquez	8	femenino	deficiente	urbana	nuclear
Maribel Uргуina	8	femenino	regular	urbana	nuclear
Andrés Felipe Suárez	9	masculino	regular	urbana	nuclear
Sandra Lucía Rojas	8	femenino	deficiente	urbana	extensa
Luz Myriam Salinas	8	femenino	regular	urbana	extensa
Dairo Ortiz	8	masculino	regular	urbana	extensa
José Hernán Zuñiga	10	masculino	deficiente	urbana	extensa
Didier Rodríguez	10	masculino	regular	urbana	nuclear

Juan Sebastián Galindo	8	masculino	bueno	urbana	nuclear
Jesús Fierro	10	masculino	deficiente	urbana	nuclear
Jenny Janeth Torres	7	femenino	deficiente	urbana	extensa
Juan David González	7	masculino	deficiente	urbana	nuclear
Julián Ernesto Peña	10	masculino	bueno	urbana	nuclear
Jesús Alberto Peña	8	masculino	deficiente	urbana	nuclear
Fabián Castillo	8	masculino	deficiente	urbana	nuclear
Katherine Palomares	9	femenino	deficiente	urbana	nuclear
Luis Alfredo Villa	7	masculino	deficiente	urbana	nuclear
Karla Correa	8	femenino	bueno	urbana	nuclear
Luis Alfonso Tovar	7	masculino	bueno	urbana	nuclear
Cindy Lorena Ávila	7	femenino	regular	urbana	nuclear
Fayver Arley Ortiz	8	masculino	bueno	urbana	extensa
Liceth Tapiero	9	femenino	bueno	urbana	nuclear
Santiago Triana	7	masculino	bueno	urbana	nuclear
Humberto Mazabel	7	masculino	regular	urbana	extensa
Daniela Rodríguez	7	femenino	deficiente	urbana	nuclear
Lina Alejandra Ortiz	9	femenino	bueno	urbana	nuclear
Daniel Ovidio Peña	9	femenino	regular	urbana	nuclear
Paola Andrea Cuellar	8	femenino	bueno	urbana	nuclear

Clara Castañeda	10	femenino	bueno	urbana	nuclear
Angie Maribel Castro	10	femenino	regular	urbana	extensa
Nelly Lorena Cordoba	9	femenino	deficiente	urbana	extensa
Isabel Bermúdez	9	femenino	bueno	urbana	nuclear
Mayerli Tapiero	10	femenino	bueno	urbana	nuclear
Benjamín Torres	9	masculino	bueno	urbana	extensa
Braian Quintero	8	masculino	deficiente	urbana	nuclear
Geraldine Jiménez	9	femenino	regular	urbana	nuclear
Isdaen Vargas	10	femenino	regular	urbana	extensa
Constanza Galindo	10	femenino	bueno	urbana	extensa
Abel Puentes	8	masculino	deficiente	urbana	extensa
Rosalba Penagos	7	femenino	regular	urbana	nuclear
Rubén Ardila	9	masculino	regular	urbana	nuclear

## ANEXO B. Encuentros Lúdicos

### Descripción encuentro lúdico No. 1

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA  
PROGRAMA DE PSICOLOGÍA  
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS  
NIÑOS Y NIÑAS 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: niños y niñas de 7 a 10 años

Realizado por: \_\_\_\_\_

Duración: de 95 a 120 minutos

#### 1. **Objetivos:**

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

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

##### a. Información básica (T: 10 minutos)

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

##### b. Trabajo inicial (T: 15 minutos)

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

##### c. Trabajo central (T: 40 minutos)

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

Al iniciar la actividad pegará en un lugar del salón visible para todos los niños(as)

los carteles con las palabras CONVIVENCIA – CONFLICTO – NINGUNA. Luego como jugando lotería, sacará de una bolsa las tarjetas preparadas una a una y le preguntará a los niños con cual de las tres palabras se asocia la que acaba de sacar.

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

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

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

### **3. Recursos Requeridos**

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

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

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

### **4. Técnica de recolección:**

- Grabación
- Registro en las notas de campo del investigador de situaciones particulares que hayan llamado su atención.
- Palabras para el trabajo central:

1. Correa
2. Abrazo
3. Beso
4. Casa
5. Pistola
6. Abuelo
7. Tarea

8. Recocha
9. Televisión
10. Pelea
11. Grupo
12. Policía
13. Hermanito (a)
14. Apodo
15. Burla
16. Calle
17. Recreo
18. Dinero
19. Vacaciones
20. Encierro

## Descripción encuentro lúdico No. 2

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA  
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS  
NIÑOS Y NIÑAS DEL HUILA SOABRE CONVIVENCIA Y CONFLICTO  
Guía de planificación del Encuentro Lúdico

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

Municipio: \_\_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_\_

Dirigido a: niños y niñas de 7 a 10 años

Realizado por: \_\_\_\_\_

Duración: 60 minutos

### 1. Objetivos:

- \* Establecer un ambiente de trabajo que facilite la expresión de los niños y las niñas.
- \* Obtener registros verbales y simbólicos de las representaciones de los niños y las niñas sobre CONVIVENCIA y CONFLICTO en la familia.

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

#### a. Información básica (T: 10 minutos)

Los investigadores saludan a los niños preguntan sobre lo que hicieron desde la última vez que se vieron, si tuvieron situación especial que quieran contar.

Los estimulan a recordar que es una investigación y para que va a servir, recuerdan las normas básicas definidas en la sesión anterior.

Informa a los niños y las niñas sobre la actividad que se va a desarrollar.

#### b. Trabajo inicial (T: 15 minutos)

- \* Juegos de animación (actividad colectiva)

#### c. Trabajo central (T: 60 minutos)

- \* ¿Que me gusta y no me gusta de mi familia?

Actividad: Dibujo. Individual (T: 20 minutos)

Se entregará a los niños papel y crayola para que dibuje lo que más le gusta y lo que menos le gusta de su familia.

- \* Juego de animación (opcional T: 10 minutos)

- \* Luego en subgrupos se expresará con relación a los siguientes aspectos: (T: 40 minutos)

### **CONFLICTO**

- ¿Qué representa el dibujo?
- ¿Qué tipo de conflicto expresado?
- ¿Causas por las cuales ocurre?
- ¿Cómo se resuelve? (soluciones)

### **CONVIVENCIA**

- ¿Qué representa el dibujo?
- ¿Cómo se siente en esas situaciones?
- Motivos de su frecuencia y no frecuencia

#### **d. Evaluación del taller por los niños (T: 10 minutos)**

El animador – investigador preguntará sobre: cómo se sintieron, que les gustó y que no les gusto.

### **3. Recursos requeridos**

- \* Crayolas para cada niño o niña
- \* Hojas de papel bond uno para cada niño o niña.
- \* Dos grabadoras tipo periodista o En defecto diario de campo del investigador, lapicero

### **4. Recolección de la información**

- \* Grabación de la actividad inicial o registro en el diario de campo de investigador.
- \* Registro en el diario de campo del investigador de las palabras que los niños y las niñas asociaron a convivencia, conflicto o ninguna.
- \* Registro en el diario de campo de investigadores de situaciones particulares que hayan llamado su atención.
- \* Dibujos elaborados por los niños y recogidos al finalizar la sesión.

### Descripción encuentro lúdico No. 3

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA  
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: 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: niños y niñas de 7 a 10 años  
Realizado por: \_\_\_\_\_

Duración: 120 minutos

#### 1. Objetivos

- \* Indagar que conceptos ideas y sentimientos tienen los niños y las niñas del Huila a nivel escolar sobre convivencia y conflicto.
- \* Facilitar la expresión de los niños y las niñas por medio de un juego.
- \* Obtener información gestual, verbal y colectiva a cerca de representaciones sociales que los niños y las niñas tienen sobre convivencia y conflicto a nivel escolar

#### 2. Actividades- Tiempo (Aclarando cuando es colectiva y cuando es subgrupos)

##### a. Información Básica (T:10 minutos)

Los investigadores saludan a los niños, preguntan sobre la última vez que se vieron, si tuvieron alguna situación particular que quieran contar, los estimula a contar sobre qué es la investigación y para qué va a servir, recuerda las normas básicas definidas en la sesión inicia. Informar a los niños y las niñas sobre la actividad que se va a desarrollar.

##### b. Trabajo inicial (T:15 minutos)

Juego de animación. (Actividad colectiva)

##### c. Trabajo central (T:80 minutos)

Juego de la escalera (Actividad colectiva)

Se utiliza un tablero de cartón con la escalera, un dado y fichas. El tablero cuadrado contiene una especie de ruta enumerada en la cual se puede avanzar o retroceder, los cuadros o casillas del tablero tienen una serie actividades o de preguntas relacionadas con convivencia y conflicto de la escuela.

Los niños forman dos subgrupos, cada uno con un tablero, después un niño del grupo lanza el dado y avanza de acuerdo al número que obtenga en el dado, se ubica

en la casilla, luego continua otro niño de igual forma que el anterior y así sucesivamente participan todos los niños hasta llegar a la meta o final de la escalera. Esta actividad la realizan los dos subgrupos de igual manera.

**d. Evaluación del taller por los niños (T:10 minutos)**

El animador- investigador preguntará a los niños cómo se sintieron, qué cosas les gusto y qué no les gusto.

**3. Recursos requeridos**

- Tablero de cartón con la ruta de la escalera (tamaño 40 x 40 centímetros)
- Un dado
- Varias fichas de diferentes colores
- Fichas de preguntas elaboradas por el investigador de 10 x 10 centímetros.
- Premios

**4. Técnica de recolección de información**

- Grabación de la actividad inicial o registro en el diario de campo del investigador.
- Registro en el diario de campo del investigador de situaciones particulares que hallan llamado su atención.

**5. Relaciones a tener en cuenta:** Niño (a) – profesor

Niño (A) –compañeros de clase

Niño (A) – compañeros en el recreo

Niño (a) – compañeros en el salón

**Preguntas:**

- Cuéntenos un conflicto con un profesor
- Cuéntenos sobre una situación agradable con un profesor
- Cuéntenos un conflicto que haya tenido con los compañeros en el salón
- Cuéntenos una situación agradable en el salón con sus compañeros
- Cuéntenos un conflicto que haya tenido con los compañeros o compañeras en el recreo
- Cuéntenos una situación agradable que haya tenido con los compañeros o compañeras en el recreo
- Cuando a tenido un conflicto con un profesor y como se ha solucionado
- Como aparecen o por qué se dan los momentos agradables con: profesores-compañeros-recreo-salón (cada uno)
- Por que se terminan esos momentos agradables.

## Descripción encuentro lúdico No. 4

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA  
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS  
NIÑOS Y NIÑAS 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: niños y niñas de 7 a 10 años  
Realizado por: \_\_\_\_\_

Duración: 90 a 120 minutos

### 1. Objetivos

- \* Establecer un ambiente de trabajo que facilite la expresión de los niños y las niñas.
- \* Obtener registros verbales y simbólicos de las representaciones de los niños y las niñas sobre convivencia y conflicto en las relaciones sociales.

### 2. Actividades- Tiempo (Aclarar si individual, colectiva o por subgrupos)

#### a. Información Básica (T: 10 minutos)

Los investigadores saludan a los niños, preguntan sobre lo que hicieron desde la última vez que se vieron, si tuvieron alguna situación especial que quieran contar. Los estimulan a recordar sobre qué es la investigación y para qué va a servir, recuerdan las normas básicas definidas en la sesión inicial. Informan a los niños y las niñas sobre la actividad que se va a desarrollar.

#### b. Trabajo inicial (T: 15 minutos)

Juego de animación. (Actividad colectiva)

#### c. Trabajo central (Tiempo: 60 minutos)

“Interpretando laminas”

Para iniciar esta actividad el investigador, mencionara que la cuadra, el barrio, el vecindario o en el pueblo entre los niños, las niñas o las personas grandes como los vecinos, los policías, el ejercito, los empleados de la alcaldía, pueden ocurrir cosas que no nos gustan, nos producen alegría, nos hacen 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 yo les voy a mostrar un dibujo, ustedes lo van a mirar y luego me van a contar algunas cosas sobre él (ver a continuación Guía de temas de conversación por cada lámina)

**EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD:** El investigador preguntará a los niños sobre cómo se sintieron, que les gustó y que no les gustó. Preguntará además que es la convivencia en el trabajo y que es el conflicto.

### 3. Recursos:

- \* Dos grabadoras tipo periodista, diario de campo, lapiceros.
- \* 10 láminas que representan diferentes situaciones.

### 4. Técnica de recolección de información:

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

## GUÍA TEMAS DE CONVERSACIÓN

LAMINA	PREGUNTAS
NIÑO CON LA MUÑECA	¿Qué ves ahí? ¿El niño esta triste o contento, porque? ¿Qué le esta diciendo a la muñeca? ¿Por qué el niño esta con la muñeca? ¿Qué dicen los papas cuando el niño esta con la muñeca? ¿Al niño le gustan las muñecas, porque? ¿Dónde esta el niño? ¿Con quien vive el niño? ¿Pasan cosas de convivencia o conflicto cuando los niños juegan con muñecas, porque?
PERSONAS DESPLAZÁNDOSE	¿Qué representa el dibujo? ¿Qué están haciendo las personas y porque? ¿Qué pensarán esas personas? ¿Qué sentirá el niño y las personas del dibujo? ¿La gente que los ve que piensa de ello? ¿Qué les dirías a esas personas? ¿Si estuvieras ahí que harías? ¿Cómo son las relaciones entre ellos? ¿Tiene que ver lo que les sucedió con la convivencia o el conflicto, porque?

NIÑOS DEBAJO DE LA CAMA	¿Qué representa el dibujo? ¿Qué están haciendo los niños? ¿En que lugar están, porque están ahí y no en otro? ¿Qué relación tienen los niños? ¿Qué sienten, piensan esos niños? ¿Están hablando, sobre que? ¿Cómo es la relación entre ellos? ¿Es un situación de convivencia o de conflicto, porque?
DOS ADULTOS HABLANDO SEPARADOS POR UNA CERCA	¿Qué ves en el dibujo? ¿Qué están haciendo? ¿En que lugar se encuentran? ¿Por qué están en ese lugar? ¿Qué relación hay entre ellos? ¿Qué piensan ellos? ¿Qué piensas tú de ellos? ¿Qué logran ellos con lo que hacen? ¿Es una situación de convivencia o de conflicto, porque?
NIÑO DURMIENDO EN LA CALLE	¿Qué ves en el dibujo? ¿Dónde esta el niño, porque esta ahí? ¿Cree que tiene familia? ¿Cómo cree que es el niño? ¿Que sentirá el niño? ¿Estará soñando, que sueña? ¿Qué piensan las personas que lo ven? ¿Si Ud. estuviera ahí que haría? ¿Cree que tiene amigos? ¿Usted podría ser amigo de él? ¿Esta situación es resultado de la convivencia o el conflicto, porque?
UNA AMBULANCIA	¿Qué ves? ¿Quiénes van adentro? ¿Por qué van ahí? ¿De donde viene y para donde van? ¿Presta algún servicio? ¿En donde has visto una? ¿Qué significa para ti la ambulancia? ¿La ambulancia representa convivencia o conflicto, porque?
EL UNIFORMADO Y EL NIÑO	¿Quiénes son estos personajes? ¿De donde vienen y para dónde van? ¿Qué le dice el uniformado al niño? ¿Ves con frecuencia este cuadro en tu vida? ¿A qué pertenece el uniformado? ¿Las personas uniformadas ayudan a mejorar la convivencia o generan conflictos?
UN CARRO VARADO	¿Qué observas en la lámina? ¿Has visto situaciones parecidas? ¿Cuándo la gente ayuda a los demás es convivencia o es conflicto? ¿Cómo se siente uno cuando ayuda a los demás?
SEÑORES BEBIENDO	¿Qué observas en la lámina? ¿En qué sitio se encuentran? ¿Que piensas del licor? ¿En qué ocasiones se utiliza el licor en tú familia? Inventa una historia acerca de lo que están hablando.
LOS UNIFORMADOS	¿Qué observas en la lámina? ¿El ejército es necesario para el pueblo? ¿Qué es para ti la guerra? ¿Qué es para ti la paz?

## ANEXO C. Encuesta sociodemográfica

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

#### ENCUESTA SOCIODEMOGRÁFICA

Nombre del Encuestador: \_\_\_\_\_

#### 1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Nombre y Apellidos: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ Género: M: \_\_\_\_\_ F: \_\_\_\_\_

Dirección: \_\_\_\_\_ Teléfono: \_\_\_\_\_

Nombre del Padre: \_\_\_\_\_

Nombre de la Madre: \_\_\_\_\_

Escolarizado: Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_\_

Profesor \_\_\_\_\_

Escuela a la que asiste: \_\_\_\_\_

Dirección \_\_\_\_\_ Teléfono: \_\_\_\_\_

Observaciones: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### 2. COMPOSICIÓN FAMILIAR

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

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

--	--	--	--	--

OBSERVACIONES: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### 3. INFORMACIÓN SOCIOECONOMICA

Marque con una X la casilla correspondiente.

3.1 FAMILIA: Nuclear: \_\_\_\_\_ Extensa: \_\_\_\_\_  
Monoparental: \_\_\_\_\_ (M \_\_\_\_\_ F \_\_\_\_\_) Reconstituida \_\_\_\_\_

OBSERVACIONES: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3.2 VIVIENDA: Propia \_\_\_\_\_ Arrendada \_\_\_\_\_ Otra \_\_\_\_\_ Cual \_\_\_\_\_

Características de la vivienda: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3.3 TIPO DE UNIÓN: Religiosa: \_\_\_\_\_ Civil \_\_\_\_\_ Unión Libre \_\_\_\_\_ Otra \_\_\_\_\_

3.4 PROCEDENCIA: Urbana: \_\_\_\_\_ Rural: \_\_\_\_\_

Departamento: \_\_\_\_\_

Nombre del Municipio o la vereda del cual procede: \_\_\_\_\_

Tiempo de residencia en el municipio: \_\_\_\_\_

Razón del traslado: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

OBSERVACIONES: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## **ANEXO D. Guía de Entrevista**

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

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

### **I DATOS PERSONALES**

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

### **II CONVIVENCIA Y CONFLICTO FAMILIAR**

- ø Personas con las cuales vive el niño
- ø Ocupación de cada uno de los miembros de su familia
- ø Indagar sobre la relaciones entre los miembros de su familia
  - Relación afectiva entre los padres
  - Relación afectiva padres e hijos
  - Relación entre hermanos
- ø Relaciones afectivas del niño con otros familiares
- ø Momentos de convivencia más gratos
- ø Tipos de conflictos más comunes (causa, curso o desarrollo, final, y cómo le gustaría que fuera la solución)
- ø 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)
- ø Ejercicio de la autoridad por parte de los padres u otro familiar.
- ø Opinión del niño sobre las concepciones y prácticas religiosas de la familia.

### **III CONVIVENCIA Y CONFLICTO ESCOLAR**

- ø Percepción de su escuela
- ø Le gusta estudiar
- ø Prefiere estar más tiempo en la casa o en la escuela
- ø Cómo es su profes@r

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

#### **IV CONVIVENCIA Y CONFLICTO SOCIAL**

- ∅ Relación con sus vecinos o grupos a los que pertenece
- ∅ Momentos agradables que ha tenido con ellos
- ∅ Conflictos que haya tenido con ellos (causas, desarrollo, final), cual 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

