

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
ESCUELA NACIONAL DE TRABAJO SOCIAL
MAESTRÍA EN TRABAJO SOCIAL**

**REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE CONVIVENCIA Y CONFLICTO, DE
NIÑOS(AS) DE MÉXICO Y COLOMBIA.**

LIC. ELSY YANETH SILVA SOTO

**Mtro. Felipe Contreras Molotla.
Tutor**

**CIUDAD DE MEXICO
2011**



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INDICE

ABSTRACT	4
INTRODUCCIÓN	5
CAPITULO I. MARCO CONTEXTUAL	12
1.1. Contextualización de la situación de la infancia en México y Colombia	12
1.2. Algunos antecedentes de investigación en el tema de las representaciones sociales en niños(as).	21
CAPITULO II. MARCO CONCEPTUAL	27
2.1. Referente conceptual de las Representaciones Sociales	27
2.2. Referente conceptual de Convivencia y Conflicto	35
2.3. Concepción de la infancia en este estudio	40
CAPITULO III. DISEÑO METODOLÓGICO	42
3.1. Método	42
3.2. Prueba Piloto	46
3.3. Participantes	53
3.4. Escenarios	55
CAPITULO IV. RESULTADOS	62
4.1. Características socio demográficas de la población objeto	62
4.2. Categorización de las Representaciones Sociales de Convivencia y Conflicto	79
4.3. Estructura de las Representaciones Sociales de Convivencia y	

Conflicto	81
4.4. Contenido de las Representaciones Sociales de Convivencia y Conflicto	83
CAPITULO V. DISCUSIÓN, CONCLSIONES Y RECOMENDACIONES.	114
5.1. Implicaciones Sociales de las Representaciones Sociales sobre Convivencia y Conflicto	114
5.2. Elementos a tener en cuenta para una propuesta de intervención desde el trabajo social	124
REFERENCIAS	128
APÉNDICE	135

Abstract

Este trabajo, explora las Representaciones Sociales que niños(as) mexicanos y colombianos, poseen acerca de la Convivencia y el Conflicto.

Se llevó a cabo en la ciudad de Neiva capital del departamento del Huila en Colombia, y en el Distrito Federal en México, entre los años 2007 y 2008. La población objeto de estudio fueron niños(as) de entre 7 y 10 años de edad, de instituciones educativas públicas y privadas de primaria. Esta investigación de enfoque cualitativo, que utiliza también datos cuantitativos; tuvo como propósito identificar, interpretar y analizar las Representaciones Sociales que poseen los grupos de niños(as) estudiados en México y Colombia, en torno a la convivencia y el conflicto en la vida cotidiana en los contextos escolar, familiar y social.

A partir de los datos obtenidos se describen las características sociodemográficas de los(as) niños(as) participantes. Y se da cuenta de la estructura de las Representaciones Sociales encontradas así como del contenido de estas, es decir concepciones, ideas, pensamientos y significados acerca de la convivencia y el conflicto, formas de resolución del conflicto y las causas atribuidas al origen de la convivencia y el conflicto.

Como resultado del trabajo realizado se tiene que las Representaciones Sociales que poseen niños(as) de Colombia y México, presentan contenidos nucleares y significativos similares. Pero también algunas diferencias periféricas y contextuales, según el sexo, país y tipo de escuela.

Finalmente se reflexiona acerca de posibles implicaciones sociales de las Representaciones Sociales encontradas y se esbozan algunos puntos que podrían tomarse en cuenta para la elaboración de propuestas de intervención en el tema de la convivencia y el conflicto en niños(as), desde el Trabajo Social.

Representaciones Sociales sobre convivencia y conflicto, de niños(as) de México y Colombia.

INTRODUCCIÓN

“América no es tanto una tradición que continuar
como un futuro que realizar”.

Octavio Paz.

En los años 2001 a 2003 en el departamento del Huila ubicado al sur de Colombia se desarrolló un macroproyecto de investigación, en 14 municipios, de todos los puntos cardinales del departamento abarcando una población de más de 1.400 niños(as) entre los 7 y 10 años de edad, escolarizados y no escolarizados.

El objetivo central de dicho estudio era develar el significado presente en las Representaciones Sociales sobre la convivencia y el conflicto que poseen los(as) niños(as) del Huila.

Convirtiéndose en un esfuerzo investigativo realizado en aras de construir conocimiento que aportará a la edificación de formas de convivencia donde los conflictos sean resueltos por medios no violentos. También se mostró la importancia de acudir a la interpretación de las narrativas de los menores, encontrando significados que evidenciaron como y en que forma las representaciones sociales hacen posible, o dificultan la convivencia y la solución de los conflictos.

Ahora considerando el contexto social de las últimas décadas en países latinoamericanos como México, que en general ha venido vivenciando problemáticas socioeconómicas similares, aunque no tan agudas, como las de

Colombia y particularmente las del departamento del Huila (pobreza, corrupción, narcotráfico, secuestro, delincuencia común, conflicto armado, etc.). Así lo han planteado algunos autores:

“Si bien podrían identificarse algunas similitudes entre las situaciones que México y Colombia han experimentado relacionadas con la evolución del problema del narcotráfico y la violencia generada, los factores económicos, políticos, históricos y sociales que prevalecen en ambos países, permiten señalar que la problemática colombiana difiere totalmente de la situación que se presenta en México.” Socrates(2010)

“Es cierto que México no debe enfrentar una insurgencia política extremista a gran escala como la que afecta a Colombia. Sin duda, esto constituye una diferencia importante. No obstante, hay más similitudes que diferencias entre la situación de Colombia y la de México.” Galen (2005)

“Tanto dentro como fuera de México, se extiende el temor de que este país se vea arrastrado por la corriente de corrupción y violencia que desde hace tiempo atormenta a Colombia. De hecho, hoy en día, los mexicanos hablan abiertamente de la “colombianización” de su país.” Joseph (2005)

Y aunque existen algunas similitudes obviamente el país de México también posee diferencias en su constitución sociocultural:

“En lo que hoy se llama Colombia, nunca se consolidó una madeja de relaciones sociales y de conductas y normatividades que permitieran pensar en un conjunto nacional. A diferencia de algunos países de América precolombina — como México e incluso Perú—, donde existía una organización y se originaron y fortalecieron estados, u otros que se consolidaron gracias a las migraciones e influencias de las estructuras racionalistas europeas con una clara concepción de nación, y en consecuencia de Estado” Solarte (1998)

Resulta entonces, de gran interés investigativo poder extender los interrogantes de un estudio trascendente y vigente, retomando el problema de investigación planteado en el macroproyecto mencionado, e indagar las

representaciones sociales que poseen niños(as) sobre la convivencia y el conflicto en México y Colombia, siendo países distantes geográficamente, con las similitudes y diferencias ya expuestas.

Este trabajo a partir del proceso investigativo tiene el propósito de conocer que están pensando nuevas generaciones y que concepción de mundo vienen construyendo; como un marco de conocimiento que puede ayudar a entender problemáticas sociales, las cuales se pueden reflejar en el aula de clase, lugar donde cotidianamente interactúan niños(as).

En relación a esto, en Latinoamérica es alta la incidencia de fenómenos como la violencia escolar, que se ha convertido en tema de interés para la comunidad en general por la frecuencia, alcance y consecuencias en los entornos escolares.

García y Madriaza (2005), en un estudio acerca de la violencia escolar en Chile, retoma algunos datos que dan un panorama del contexto Latinoamericano en este ámbito; comenta que Brasil parece ser el país latinoamericano que inaugura la problemática en la región a finales de los 80, pero Colombia también incorporó tempranamente esta categoría, esto por el contexto de violencia existente en el país, donde desde hace algunas décadas los asesinatos, secuestros y violencias varias han sido tema de debate y preocupación en el país. En Uruguay existen algunos estudios nacionales sobre el tema, donde estudiantes de ciclo básico reconoce haber participado en peleas, haber sido agredidos verbalmente o haber visto a un compañero portando armas. Y en Ecuador, los niños de entre 6 y 10 años reconocen participar en peleas.

Son diversas las investigaciones que en los últimos años han estudiado el conflicto escolar, asociado a otros fenómenos como la violencia, problemas que vienen deteriorando la calidad de vida y el sano desarrollo de los menores escolares; cabe resaltar que precisamente los estudios se han enfocado en un factor de frecuente ocurrencia en las problemáticas socioeconómicas mencionadas, la violencia, por ello mismo existe muchísima información acerca

de la temática del conflicto en la concepción de este como algo íntimamente relacionado con la violencia.

En relación a la población infantil en distintos países de Latinoamérica abundan investigaciones en violencia escolar, violencia intrafamiliar, abuso y maltrato infantil, etc.; de igual es posible hallar innumerables propuestas de intervención frente a estas problemáticas, pero la mayoría de veces se elaboran solo teniendo en cuenta la perspectiva de los adultos.

Ahora bien en lo que respecta a este proyecto, se avanzó en el estudio de las representaciones sociales acerca de la convivencia y el conflicto en grupos de niños(as) de Colombia y México, profundizando en estas desde un enfoque distinto, en la concepción de la convivencia y el conflicto desde lo argumentado por los propios niños, siempre en un intento de realizar una reflexión crítica, acerca de lo que implica generar sana convivencia y la aceptación del conflicto como parte importante para los procesos de interacción en distintos órdenes sociales.

Se aclara que, aunque en todo el documento se hace referencia a las Representaciones Sociales de niños(as) de México y Colombia, esto es una alusión general a los países en los que se llevó a cabo el estudio, ya que la población objeto de estudio específica, son grupos de niños(as) habitantes de la delegación Miguel Hidalgo del Distrito Federal en México y de la ciudad de Neiva ubicada en el departamento del Huila en Colombia.

Así en la presente investigación el objetivo general es elaborar un análisis de las representaciones sociales, de estos grupos de niño(as) en México y en Colombia, en torno a la convivencia y el conflicto.

Teniendo como objetivos específicos:

- Identificar e interpretar las representaciones sociales que poseen estos grupos de niños(as) de México y Colombia, en torno a la convivencia y el conflicto.
- Mostrar el proceso de interacción entre los contextos escolar, familiar y social de estos grupos de niños(as) de México y Colombia, para la conformación de la estructura de las Representaciones Sociales.
- Identificar e interpretar el contenido de las R.S. en cuanto a concepciones, núcleos figurativos, origen y curso de la convivencia y el conflicto, y las alternativas de resolución del conflicto que proponen estos grupos de niños(as) de México y Colombia.

Y para lograr estos objetivos se partió de las siguientes preguntas de investigación, las cuales guiaron el trabajo desarrollado en la presente tesis.

¿Cuáles son las Representaciones Sociales de los grupos de niños(as) estudiados en México y Colombia en torno a la convivencia y el conflicto?

¿Cómo esta conforma la estructura de las Representaciones Sociales sobre convivencia y conflicto que poseen estos grupos de niños(as) de México y Colombia?

¿Cuál es el contenido de las Representaciones Sociales de estos grupos de niños(as) en México y Colombia, respecto al origen y el desarrollo de la convivencia y el conflicto en su vida cotidiana?

De este modo al realizar esta investigación en un marco contextual más amplio hace posible optimizar la producción de conocimiento científico valioso, acerca de como niños(as) vivencian cotidianamente formas de convivencia, la praxis y la resolución de los conflictos.

El estudio mencionado inicialmente y que se llevo a cabo en el departamento del Huila estaba planteado desde la Psicología cognitiva y con un enfoque socio-constructivista. Ese estudio buscaba conocimiento comprensivo sobre los significados impresos en las representaciones sociales de niños(as) y la influencia de estas en la interacción social cotidiana, pero priorizando el análisis desde el desarrollo cognitivo.

Es por eso que en esta oportunidad se aborda este problema investigativo desde una panorámica amplia y valiosa, la que ofrece el enfoque que da el Trabajo Social. Pensando en el alcance que se puede tener al integrar distintos campos de conocimiento con un enfoque de análisis precisamente social como lo permite el Trabajo Social.

Una de las principales preocupaciones del Trabajo Social, es la búsqueda de formas de conocimiento que propicien el bienestar en las condiciones de vida del ser humano. Lo cual no está lejano de uno de los propósitos de este proyecto, que explora las R.S. para a través de estas, conocer la convivencia y el conflicto en la vida cotidiana de los(as) niños(as), en la búsqueda de generar conocimiento que posibilite plantear propuestas para la vivencia de una convivencia en la cual se procure la resolución de los conflictos por medios dialógicos.

Al ser las R.S., a un campo de la producción infinito de la interacción social, el estudio de estas debe ser igualmente amplio y profundo, por lo cual resulta muy favorable tener la posibilidad de dar continuidad a la línea de estudio de representaciones elaboradas por infantes.

Por eso este trabajo intenta poner de manifiesto el mundo intersubjetivo que los(as) niños(as) estudiados poseen, ya que la forma en que hoy en día los

(as) menores exploran la vida social y se apropian de la realidad parece ser cada vez más ágil y cambiante, se trata entonces de darle a ese voz y lugar de expresión al mundo infantil.

Siendo responsabilidad de la actividad investigativa y de esta en particular, ampliar los campos de exploración de los fenómenos sociales, aprovechando al máximo el conocimiento académico obtenido a través de anteriores experiencias y a su vez abrir nuevos horizontes que permiten trascender alcances en la comprensión de problemas sociales, a favor de las poblaciones estudiadas, una de las razones que más justifican este proyecto es el propósito social del mismo, que no se encuentra limitado a la actividad académica sino que espera trascender aportando conocimiento de la vida cotidiana de grupos sociales en este caso de niños(as), quienes en muchas ocasiones son población objeto de la labor diaria de un profesional del Trabajo Social.

Por ello este estudio pretende realizar aportes al Trabajo Social, ya que al ser las R.S. conocimiento de sentido común que guarda los significados, pensamientos, concepciones, actitudes, creencias, etc. acerca de la realidad, contruidos por personas en este caso niños(as); acceder a estas R.S. y conocer su estructura y contenidos, le permite al Trabajador Social acercarse, entender e interpretar desde las R.S. la realidad de un grupo social.

De este modo en este documento se parte de un marco contextual acerca de la situación de la infancia en México y Colombia de los años 2007 y 2008, periodo de tiempo en que se llevo a cabo el estudio. Para pasar a hacer referencia a antecedentes de investigación importantes para este trabajo y el marco conceptual utilizado. Después se comenta acerca del método empleado para acercarse a las R.S. de los(as) niños(as) y finalmente se presentan los resultados obtenidos en cuanto a las características de la población estudiada, estructura y contenido de las representaciones encontradas, realizando una discusión sobre estas.

Capítulo I. Marco Contextual

1.1. Contextualización de la situación de la infancia en México y Colombia.

Para comenzar se hará referencia a los datos aportados por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), en su documento **“Estado Mundial de la Infancia 2007”**. Publicado en el marco del 60º aniversario de la organización.

En el cual se plantea qué factores afectan actualmente el óptimo desarrollo de los(as) niños(as) alrededor del mundo, de este documento se toma lo relativo a la situación encontrada por este organismo en México. En el documento se afirma que un elemento que impide el garantizar los derechos de los(as) niños(as) es la discriminación ejercida hacia las mujeres, y que muchas veces se ejerce desde el seno de la familia en contra de niños(as).

En lo que corresponde a México tan sólo la participación de las mujeres en el ámbito laboral había crecido de manera considerable de 17.6% en 1970, al 40.7% en 2006, fenómeno que ha redefinido el papel social de las mujeres fuera del ámbito doméstico. Lo que significa para la infancia que cada vez estén menos tiempo en la compañía de la figura materna dentro del hogar.

Sin embargo, este fenómeno se ha desenvuelto en un contexto de deterioro de las condiciones de trabajo; de un aumento de la vulnerabilidad y la pobreza de los hogares; de las transformaciones demográficas y socioculturales; además de la discriminación que ha impuesto un “techo de cristal” en muchos espacios que limita el pleno desarrollo de las mujeres.

En el evento de presentación de este documento la Coordinadora General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública, expreso que en México no se estaban dando las mismas oportunidades a la

población, ni masculina ni femenina, y un poco menos a la femenina, que nace en estados más pobres y pertenece a pueblos indígenas. Como lo plantea el informe de la UNICEF, esto repercute directamente sobre la calidad de vida de la infancia de una manera negativa.

Así acerca de la situación en México en relación el documento afirma que, en México se alcanzaron avances muy importantes con respecto a los derechos básicos de las niñas y mujeres en los últimos años. Para evaluar los progresos, se usaron 4 indicadores:

- La tasa de niñas con respecto a niños en la enseñanza primaria. Según el Informe de Avances 2006 sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio elaborado por el Gobierno de México y las Naciones Unidas, la brecha de género en la asistencia a la educación básica de promedio nacional se eliminó prácticamente y en educación media superior el registro de mujeres estaba por encima de la de los varones.

- La tasa de alfabetización para los jóvenes de 15 a 24 años, que según el Informe de Avances 2006 fue igual en 2005 (97.6% para mujeres y hombres).

- La proporción de mujeres en los parlamentos nacionales. Según el Estado Mundial de la Infancia 2007, llegó al 24% en México lo que representó un aumento del 100% respecto a 1990 en que fue de 12%.

- La tasa de mujeres ocupadas que reciben un salario por su trabajo y que laboran en la industria, el comercio y los servicios. Según el Informe de Avances 2006, este porcentaje llegó al 39.1% en 2005, siendo ligeramente superior al 38.8% registrado en 1990, lo que muestra como no ha cambiado en mucho la situación laboral para la mujer en poco más de una década.

A pesar de estos avances es posible seguir encontrando problemáticas concretas en torno a la población infantil del país y concretamente en el Distrito Federal D.F., en ámbitos como la educación, salud y economía.

Esto es lo que afirmó la **Red por los Derechos de la Infancia en México**, en el reporte *La Infancia Cuenta en el Distrito Federal* (2008), esta publicación presenta datos demográficos de las condiciones de vida de niños(as) en el D.F.

De la población que interesa a este estudio, se señala que en la distribución por grupos de edad, los(as) niños(as) de entre los cinco a nueve años de edad representan el 27% de la población menor de 14 años. En lo referente al sexo se observa una superioridad numérica de los hombres que va disminuyendo conforme aumenta la edad en todas las delegaciones y en cuanto al proceso de urbanización se señala que en el Distrito Federal, la proporción de hogares rurales y urbanos se ha conservado en 0.5% y 99.5% en el período del 2000 al 2005.

En el tema de nutrición se indica que la adopción de nuevos estilos de vida sedentarios, la modificación de la dieta, la falta de espacios recreativos entre otras cuestiones han hecho de la obesidad infantil y la malnutrición problemas emergentes. De acuerdo a la Encuesta Nacional de Coberturas del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) 2007, uno de cada cuatro niños entre cinco y once años de edad padecía sobrepeso u obesidad.

Otro aspecto que nos interesa respecto de niños(as) escolares en D.F., mencionado por *La Infancia Cuenta en el Distrito Federal* (2008), es la cobertura, calidad e infraestructura educativa en nivel primaria. Según la publicación ocho de cada diez niños(as) que cursaban la primaria, lo hacían en alguna de las 2202 escuelas públicas que hay en el Distrito Federal. Y aunque el Distrito Federal esta dentro de los cinco primeros lugares de logro en las diferentes evaluaciones que se aplican en el país: PISA, EXCALE y Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), entre otras; en primaria los puntajes más elevados se presentan en la modalidad de educación privada. Y se describe que la infraestructura educativa básica cuenta con 2,781 inmuebles con graves problemas de obsolescencia y vulnerabilidad; estimando que se requiere la edificación de 8,143 espacios educativos (aulas, laboratorios, talleres, etc.) y en lo que toca a infraestructura ligada a las nuevas tecnologías de la información, hacia

finales de 2007, 92% de las escuelas primarias públicas, es decir 2,120 centros, no tenían conectividad.

En este informe del año 2008, es posible observar que otra problemática en el D.F. es el trabajo infantil, se calcula que de un total de 14,322 menores trabajadores en el D.F. 25% tienen edades que se encuentran por debajo de los 12 años, lo que refleja que se encuentran trabajando en edades no permitidas legalmente.

De otra parte respecto a la seguridad de los(as) menores, La Infancia Cuenta en el Distrito Federal (2008). Hace referencia a algunas de las causas de mortalidad, mencionado que en la población en edad escolar primaria, la tasa de mortalidad por accidentes de tránsito alcanza los 3.1 por cada 100 mil niños y niñas de 5 a 14 años del D.F.

Del mismo modo en el documento hasta aquí citado, resalta otro problema importante, La Violencia; según las cifras de la Dirección General de Servicio Público de Localización Telefónica (Locatel), entre enero y junio de 2008 se recibieron 743 llamadas de niñas (358) y niños (385) denunciando situaciones de abuso y maltrato al nivel familiar. Y como señala el documento aunque los indicadores no contemplan la violencia en espacios escolares, en los asuntos atendidos por la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, de 279 quejas presentadas acerca de “formas ocultas de maltrato” contra niños, niñas y jóvenes en las escuelas en 2007, 70% refirieron violencia en contra de las y los estudiantes, 60% de los cuales fue perpetrada por docentes y el resto por otras y otros alumnos, además de personal administrativo.

Más de 50% de los 279 casos refirieron actos de violencia emocional, 30% violencia física y uno de cada 14 de violencia sexual. En 70% de los casos de violencia contra estudiantes, las presuntas víctimas eran alumnas y alumnos de preescolar, primaria y secundaria, por lo que quienes denunciaron los hechos fueron sus madres, padres o tutores” (CDHDF, 2008).

Estos últimos datos son muy importantes para esta investigación, ya que son precisamente los contextos familiar y escolar, principales espacios de interacción de los(as) niños(as) con los que se llevo a cabo este estudio. Pero además las formas de violencia hacia niños(as) que reflejan estas estadísticas pueden estar vinculadas con el tema que aquí nos ocupa, las R.S. sobre la convivencia y el conflicto en la vida cotidiana de niños(as).

Indudablemente los aspectos citados a partir de las cifras, como el tipo de educación que los(as) menores reciben, la salud, la seguridad y el trabajo infantil; resultan relevantes para esta investigación ya que proporcionan un marco de referencia acerca de los contextos vivenciados por niños(as) en el D.F.; contexto del cual hacen parte los(as) menores que participaron en este estudio.

Ahora, pasando al contexto colombiano, la UNICEF Colombia (2007) aporta algunos datos acerca del estado de la infancia en ese país, en relación a lo que ocurre en edades tempranas, manifiesta que:

La mitad de las muertes de las niñas y niños menores de un año en Colombia se deben a enfermedades que se pueden prevenir o tratar. Cerca de la mitad de las mujeres gestantes en Colombia padecen anemia. Durante la gestación, el parto o el postparto mueren 80 de cada 100.000 madres. Al cumplir su primer año de vida sólo la mitad de las niñas y niños reciben leche materna, lo que pone en riesgo su adecuado desarrollo físico y afectivo. Esto evidencia que en los primeros años de vida, buena parte de la población infantil de Colombia, carece de acceso a derechos civiles, esto por negligencia de sus padres o insuficiencia en la atención que reciben en salud y alimentación.

En cuanto a niños en edades escolares, en las que la ley en Colombia debe garantizar el derecho a la educación, no hay un cumplimiento de este derecho ya que en 2007:

Cerca de medio millón de niñas y niños en edad para iniciar su escuela no lo hacen. Un poco más de la mitad de los que la iniciaron no logran terminarla. Aproximadamente tres millones de niños, entre los 14 y 17, años no asisten a la

escuela. UNICEF Colombia (2007). Lo que genera que muchos niños que no tienen la oportunidad de asistir a una institución educativa, sean ingresados tempranamente a la vida laboral, que en muchos los casos es al margen de la ley.

En cuanto al ejercicio de sus derechos la UNICEF Colombia (2007) señala que los menores de edad, realizan y participan de acciones democráticas para defender sus derechos. En 1997 cerca de tres millones de niñas y niños votaron pidiendo la garantía y respeto a sus derechos. Estos votos llevaron a más de diez millones de colombianos a refrendar el Mandato Ciudadano por la Paz, la Vida y la Libertad. Los jóvenes del Eje Cafetero ayudaron a más de diez mil niñas y niños que se vieron afectados por el terremoto de enero de 1999. Y en las escuelas y colegios los gobiernos escolares se han convertido en el lugar por excelencia de la participación de los jóvenes, niñas y niños.

Lo que permite ver como se ha ido generando en la infancia de Colombia un sentido de participación ciudadana promovida muchas ocasiones por políticas públicas dadas desde el estado. Pero de otro lado existen también algunas circunstancias por las que atraviesa Colombia y que no hacen favorables las condiciones de vida de millones de niños(as), pues no hay plena garantía de seguridad para el libre desarrollo de la infancia, esto debido a condiciones políticas y socioeconómicas que afectan la estabilidad del país, así:

Más de la mitad de la población que fue desplazada en Colombia entre los años 2000 y 2007, son niñas y niños (1'100.000). Cerca de diez de cada cien víctimas de minas antipersonales son niñas y niños. El enfrentamiento armado en Colombia al año 2007 tenía reclutados a cerca de diez mil niñas y niños. Y en ese mismo año aproximadamente millón y medio de niñas y niños, de 7 a 17 años, trabajaban en Colombia. De ellos, el 90% lo hacían en el sector informal de la economía y más del 25% se encontraban en riesgo y peligro.

Dos millones de niñas y niños fueron maltratados al año (2007) en Colombia y cerca de la mitad sufrieron maltrato severo. El 70% de casos de abuso sexual reportados tienen a una niña o niño como víctima. Se estimó que 50.000

mujeres, niñas y niños colombianos han sido víctimas del Tráfico de personas hacia el exterior. En Colombia la prostitución infantil creció tres veces en los tres años anteriores al 2007, existiendo cerca de 30.000 niñas y niños vinculados al mercado sexual. En Colombia la privación de la libertad a los niños en conflicto con la ley es una medida común, contrariando su carácter excepcional. Los niños privados de la libertad por el Estado colombiano tienen que vivir en centros de reclusión que presentan un hacinamiento del 330%. UNICEF Colombia (2007).

Si bien este panorama general acerca de la infancia en Colombia es importante y nos sitúa acerca de las condiciones de vida para los(as) menores en este país, también es importante centrar la información, respecto de la infancia en la Ciudad de Neiva en el Departamento del Huila, donde al igual que en el D.F. se realizó trabajo de campo de este estudio.

Para el caso de Neiva, la información demográfica acerca de la población infantil no es fácilmente accesible, por lo cual se presentan aquí algunos datos desglosados mediante el sistema de consulta de información censal del último censo general realizado en Colombia por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) en el año 2005, y que arroja información que aunque no coincide con los años de realización de este estudio, nos es útil de forma referencial.

En primera instancia tenemos que en el municipio de Neiva, capital del departamento del Huila, según datos del censo general del DANE 2005, los niños(as) entre los 5 y los 9 años de edad, representan el 10.27% de la población. De los cuales 51% son hombres y 49% son mujeres. En cuanto cobertura educativa, la gran mayoría (87%) informó que asistió a alguna institución educativa, aun así llama la atención que se registró un 11% que no lo hace. Y de los que asistieron, un 75% van a una institución pública y un 25% a una de carácter privado.

En este censo se efectuó una pregunta acerca de si los encuestados tuvieron días de ayuno, lo que da una referencia acerca de la calidad de vida de

los menores de Neiva, en la cual se afirma que el 94% de los menores entre 5 y 9 años no tuvieron días de ayuno, pero hay un 6% que sí manifestó haber pasado ayuno. Otro dato que llama la atención en cuanto a salud, es que el censo refiere que el 90% de los(as) menores encuestados de entre 5 y 9 años, no estuvo enfermo durante el año de aplicación de la encuesta (2005) y tan sólo un 10% refirió haber padecido alguna enfermedad.

De otra parte, un Informe Epidemiológico de Salud Mental realizado en el año 2008 por la Secretaría de Salud de la Gobernación del Departamento del Huila; muestra datos acerca de la violencia intrafamiliar y el maltrato infantil.

Para el municipio de Neiva, en relación a la violencia intrafamiliar, se señala que en el año 2008, se registró una tasa de incidencia de 117 casos por cada 100.000 Habitantes (380 casos en total). Y un total de 46 casos de maltrato infantil. Si bien las cifras parecen bajas. Para una población que cuenta con un poco más de 320 mil habitantes. Es bien sabido que muchos casos tanto de violencia intrafamiliar, como de maltrato infantil no son reportados y/o denunciados.

Incluso como señala la fuente de estos datos, en ocasiones las instancias encargadas no realizan la notificación de los eventos, lo cual evidencia inadecuado diligenciamiento de las fichas epidemiológicas. Y no permite dimensionar de manera precisa problemáticas que en esta investigación importan como la violencia y el maltrato hacia los(as) menores.

Este informe de Salud Mental del Departamento del Huila, detalla información acerca del tipo de casos de violencia intrafamiliar y violencia infantil.

El documento menciona que en el Departamento del Huila en el 2008, dentro de la violencia intrafamiliar, la violencia conyugal presenta el mayor porcentaje de casos: 57.5%, seguido por el maltrato infantil con 27.7 % del total de los casos. Además que dentro de la violencia conyugal, la violencia física tiene la mayor representatividad con 59.4%, seguido por violencia psicológica con 34%.

Destacando, que para el municipio de Neiva en el 100% de los casos de violencia conyugal reportados la víctima fue de género femenino.

Del mismo modo dentro del maltrato infantil, el género más vulnerable es el Femenino con un 66,3% del total de los casos notificados, también se da un mayor porcentaje de casos en menores con escolaridad de primaria incompleta con el 33,2% y un 36% de los casos se dan niños(as) de 5 a 9 años, población que interesa a esta investigación.

Las cifras sobre maltrato infantil para el Departamento del Huila, en el 2008, también muestran que se da una importante incidencia de maltrato físico con 34.7%, seguido del abuso sexual con 31.6% y el maltrato psicológico con 22%. En lo que concierne al municipio de Neiva, en éste se presentaron 19 de los casos de abuso reportados.

Finalmente esté informe, llama la atención sobre un dato importante en relación a la salud, dos de las causas importantes de muertes violentas en el Municipio de Neiva, son las muertes por homicidio con 75 casos y las muertes accidentes de tránsito con 97 casos. Estos últimos datos son traídos aquí ya que si bien no son datos referentes directamente a la población infantil, si nos hablan del contexto en el que los menores de Neiva se encuentran.

Es como detallamos, que los(as) menores habitantes del municipio de Neiva en el Huila, al igual que los(as) del D.F. se relacionan cotidianamente con temas similares en cuanto a fenómenos problemáticos que les afecta: la salud, la educación, la violencia, el maltrato, el trabajo infantil, las causas de muerte violenta (particularmente accidentes de tránsito).

Y que si bien estas problemáticas no se dan de manera idéntica en cada una de estas ciudades, si hay una incidencia importante de ellas en la población infantil y están demarcando los contextos en los niños(as) viven cotidianamente, contextos que a su vez influyen la forma en que se pueden elaborar R.S. acerca de dos objetos sociales concretos que aquí conciernen, la Convivencia y el Conflicto.

1.2. Algunos antecedentes de investigación en el tema de las representaciones sociales en niños(as).

Para educar en el valor de la justicia. Representaciones sociales en el marco de la escuela. Investigadoras: Salinas Salazar Martha Lorena, Isaza Meza Luz Stella. Esta investigación fue llevada a cabo en la ciudad de Medellín (Antioquia) – Colombia, durante los años de 2001 a 2002. Se estudió una población de 180 escolares, 90 niños y 90 niñas, escolarizados de los grados transición hasta quinto de educación básica primaria, (lo que en México correspondería al grado de preescolar a 5 de quinto de educación básica primaria). Fueron seleccionadas 3 instituciones educativas, una de carácter privado sin ánimo de lucro de estrato socioeconómico 5, una de carácter privada de estrato socioeconómico 3 y una de carácter público de estrato socioeconómico 1 y 2. El estudio gira en torno a las R.S. que estos niños poseían acerca del valor de la justicia. Hace una descripción de la cotidianidad de la escuela y de las formas de relación que allí se dan, la estrategia metodológica utilizada para evaluar el desarrollo del juicio moral fue el dilema moral (narración breve en la que se presentan una disyuntiva de valores frente a un hecho moral). Y estuvo acompañada de formulación de preguntas.

En cuanto a los hallazgos, las R.S. sobre justicia, dejan ver un fenómeno, en el que están asociadas al castigo, lo novedoso de éstas, según las investigadoras, es el aumento, en los que los niños refirieron la justicia con un castigo extremo (matar). Cabe resaltar que todos los niños y niñas participantes de esta investigación estuvieron expuestos en algún momento a la violencia social directa, aunque no fue así en sus hogares ni escuela. Y además del trabajo con niños(as) se realizaron entrevistas a maestros(as) del grupo de niños(as) estudiados.

Comparación de las Representaciones Sociales y Prácticas Sociales de Relaciones de Convivencia en dos Ciudades de México. Investigadora: Mtra. Rebeca Contreras Vázquez. Esta investigación se realizó con el objetivo de conocer las R.S. y las prácticas sociales de convivencia en 2 ciudades.

Compara los procesos de transformación de las R.S. de convivencia y su autonomía o vinculación a ciertas prácticas sociales dentro de determinados espacios, contrastando dos ciudades de México. Se partió del postulado de que las diferencias entre la manera en que los habitantes de una ciudad y en particular de una colonia se representan las relaciones de convivencia y sus prácticas sociales dentro de las condiciones reales de su vivir cotidiano, puede influir en la construcción socio simbólica de los espacios urbanos y de la identidad social.

Representaciones sociales de profesores de primaria acerca del niño. Investigadora: Silvia Domínguez Gutiérrez. Esta investigación coteja las representaciones que sobre niños(as), tienen los profesores de primaria de una escuela privada personalizada, con las de los profesores de una escuela pública tradicional. Indagan la concepción que tienen del alumno, así como las fuentes de formación e información de mayor influencia en la determinación de la representación infante. Como metodología se utilizó un cuestionario a escala Likert, para medir la información y la actitud sobre el niño, y se hicieron entrevistas abiertas semiestructuradas para analizar el campo de representación, con enfoque a los relatos de vida.

En los hallazgos se encontraron diferencias en las maneras de representar al niño, relacionado con las fuentes de formación e información, así como en el modo de concebir al alumno. El niño es visto de una manera más integral, menos diseccionada por parte de los profesores de la escuela personalizada, lo que repercute en la comprensión del alumno.

Los asalariados frente a las nuevas tecnologías. Una aproximación sociológica a las representaciones sociales. Investigadores: Grize, Jean Blaise, Pierre Verges, Ahmed Silem. Prefacio de Jean Marie Albertini.

Un equipo transdisciplinario realizó esta investigación sobre los asalariados y las nuevas tecnologías. La pregunta central que se formulan estos investigadores es: Qué R.S. tienen los trabajadores de tres empresas sobre las nuevas tecnologías y las consecuencias de la introducción de estas en su trabajo y, a más largo plazo, en la economía. Una característica fundamental de este estudio es que incorpora diferentes avances tanto de la psicología social, como de la sociología y la lógica natural que permiten aprehender y analizar las R.S. en diferentes niveles. El equipo estuvo conformado por investigadores del Departamento de Información y Formación en Economía (CNRS Lyon), el Centro de Investigación sobre Ecología Social de Marsella (Francia) y el Centro de Investigaciones Semiológicas de Neuchâtel (Suiza).

En la propuesta metodológica se incorpora una doble perspectiva de las ciencias sociales. Por un lado, se tiene en cuenta una dimensión práctica, ideológica y cultural; por el otro, una dimensión cognitiva; lo que permite que se revisen todos los espacios en los que las representaciones se generan y sustentan como fenómeno sociológico y psicológico.

Este acercamiento metodológico implica trabajar con representaciones discursivas que se expresan en las respuestas verbales de los sujetos. Para esto, se propone aplicar una entrevista semidirigida con una muestra representativa. La metodología de estudio une un sistema cuantitativo de categorías con un análisis argumentativo, por medio del cual se obtienen resultados más cualitativos.

Los proyectos de educación ambiental: un análisis de las representaciones sociales de los actores que participan en el festival de especies migratorias. Investigadora: María Luz Martelo Puerta.

Esta es una investigación que indaga acerca de las R.S. que poseen los asistentes al festival de especies migratorias que se realiza en el pacífico colombiano, desde el año 1999. Así el objetivo de la tesis era conocer las R.S., que tenían los cofinanciadores, ejecutores y comunidades asistentes a este festival para prever RS, en torno a la educación ambiental. La metodología

utilizada para el desarrollo de esta investigación incluyo, entrevistas, tablas introductorias, dibujos y soportes gráficos, asociación libre y la carta asociativa. En cuanto a los hallazgos, se encontró que las RS de los ejecutores del festival están ligadas con las especies de flora y fauna, en cambio para los cofinanciadores las RS de lo ambiental están ligadas con lo cultural y lo político, y para la comunidad las RS sobre lo ambiental tienen que ver con lo cotidiano.

Desarrollo de las ideas infantiles sobre la movilidad y la estratificación socioeconómica: comparación entre sujetos mexicanos y españoles.
Investigadora: Navarro, Alejandra.

Es un estudio evolutivo, realizado en el año 1994, con niños(as) mexicanos y españoles de edades comprendidas entre los 6 y 14 años. Partiendo de un enfoque cognitivo evolutivo fundamentado en la teoría de Piaget del desarrollo intelectual, el objetivo ha sido doble. Por una parte, explorar si las ideas y representaciones infantiles sobre la movilidad social ascendente y las desigualdades socioeconómicas son cualitativamente distintas en los distintos momentos del desarrollo y, por otra, ver si esos cambios cualitativos siguen o no una pauta similar en dos contextos en los que las características socioeconómicas son distintas. Por ello, se realizó una comparación entre sujetos mexicanos y españoles. El diseño de la investigación fue transversal y el procedimiento de recogida y análisis de los datos fue el método clínico piagetiano. Los resultados obtenidos a partir del análisis descriptivo y cualitativo de las respuestas de los sujetos han puesto de manifiesto la existencia de cambios evolutivos importantes que han permitido la identificación de distintos niveles o sistemas conceptuales en la comprensión de estos problemas. En cuanto a la comparación entre mexicanos y españoles los resultados muestran que las pautas y el ritmo de desarrollo son muy similares y las pocas diferencias encontradas se reflejan sobre todo entre los sujetos de mayor edad centrándose principalmente en los contenidos específicos preponderantes en cada medio social.

De los resultados de esta investigación, el que más llama la atención e interesa al presente estudio, es que respecto de la comparación entre países, se afirma que las diferencias encontradas son muy escasas y en todo caso, no revelan la existencia de ninguna categoría idiosincrática particular o específica de un país, más bien las diferencias residen en el mayor o menor peso otorgado a elementos valorativos.

Las representaciones de alumnas y alumnos de primaria y secundaria acerca de la igualdad de educación entre niños pobres y ricos.
Investigadoras: Almaguer, Crisantema y Liliana Piñones.

Esta tesis de licenciatura, realizada en el año 2001 en México, manejó un enfoque estructural y se centro en identificar como se organizan los contenidos de la R.S. de acuerdo con el desarrollo cognitivo de los participantes, por ello la metodología usada consistió en la aplicación de entrevistas de corte crítico – clínico – piagetiano. Como resultado de esta investigación se mostro la estructura que poseen las representaciones estudiadas y los campos de información, y se permitió identificar tres niveles de respuesta de los sujetos investigados, dependientes del nivel de desarrollo cognitivo de estos. Interesa como antecedente en el sentido de que el presente estudio identifica estructuras de R.S. pero en este caso el método para obtener esta información es de corte cualitativo.

A propósito del conflicto escolar. Investigadoras: Salinas, Marta Lorena; Posada, Diana María & Isaza, Luz Stella.

Es un estudio acerca de una investigación, llevada a cabo en dieciséis instituciones escolares del Departamento de Antioquia en Colombia, once de carácter oficial y cinco privadas. Dónde se indagó acerca de las representaciones sociales de niños(as) sobre la justicia tienen y su relación con los modos de funcionamiento de la violencia. Este estudio señala de manera precisa la relación entre conflicto, violencia, escuela y maestro.

El método empleado para la recolección de la información, fue la observación naturalista de situaciones cotidianas que originan conflicto en la

escuela, así se exploró el comportamiento de los niños, las niñas, los maestros y las maestras en su ambiente natural, identificando y caracterizando situaciones generadoras de conflicto y el tratamiento que se les da.

Así mediante el registro de 350 casos y sus análisis a partir de categorías emergentes, se identificó de manera cuantitativa los modos de intervención sobre los conflictos en la escuela, y estos hacen referencia a las formas agresivas o violentas, o a las respuestas pasivas de huida o evasión, utilizadas por los maestros y los alumnos. Se describe además que estas formas se instauran como prácticas fomentadas en las instituciones escolares por los distintos actores. Y que en estos tipos de intervención aparecen dos elementos: la forma de relación que asumen las personas involucradas, y el objetivo que se persigue con dicha actitud.

Si bien la aproximación metodológica de la investigación mencionada difiere de la presente, es un importante antecedente para el estudio de R.S. en niños(as), ya que se inscribe en el contexto de la escuela, explorando justamente los objetos sociales que aquí interesan, convivencia y conflicto.

Capítulo II. Marco conceptual

2.1. Referente conceptual de las Representaciones Sociales

Para aclarar de donde viene el concepto de Representación Social (R.S. en adelante), es necesario remitirse a Émile Durkheim (1898) quien fue uno de los primeros teóricos en desarrollar el término de Representación, desde la teoría de la sociología refiriéndose a las representaciones colectivas y además propuso que el análisis de estas le correspondían a la sociología y el de las representaciones individuales a la psicología.

Años después, Moscovici (1961) retomó parte de la propuesta de Durkheim y planteó el concepto de R.S., en el texto “El Psicoanálisis su imagen y su público”, texto resultante de una investigación realizada en Francia y que estudió la penetración del psicoanálisis en la sociedad de esta ciudad, en esta publicación Moscovici formuló además la utilización de algunas técnicas para el análisis de las R.S., retomando metodología de la sociología.

Es así como se llegó a la elaboración del concepto de R.S. y al desarrollo de una teoría que se ha movilizó dentro de las ciencias sociales conformándose como un nuevo elemento de enfoque que integra lo individual con lo colectivo, lo simbólico con lo social; y el pensamiento y con la acción.

La teoría de las R.S. es una valiosa herramienta dentro y fuera del ámbito de la psicología social porque ofrece un marco explicativo acerca de los comportamientos de las personas, que no se cierra a las circunstancias particulares de la interacción, sino que trasciende al marco cultural y a estructuras sociales.

Moscovici (1979 p.17-18) plantea que la R.S. “es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres

hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación”.

Así cuando las personas se interrelacionan en un grupo o contexto social y hacen referencia a fenómenos de su realidad describiéndola, señalándola, simbolizándola, haciendo valoraciones o contándola están construyendo R.S., y están interactuando desde este marco con los otros y con el propio fenómeno que se han representado, configurando así praxis cotidianas” basadas en R.S.

Entonces, por ejemplo en una familia, escuela o comunidad las acciones que realicen los sujetos frente a los fenómenos sociales con los cuales se relacionan, estarán guidas por las R.S. qué como actores que forman parte de un grupo social, han construido en su vínculo no solo con los fenómenos sino además en la relación con los otros, por lo cual se evidencia como las R.S. son precisamente conocimiento de sentido común, socialmente elaborado y socialmente compartido.

Según Moscovici (1979 p.45) las R.S. tienen tres dimensiones. La dimensión “Información”, a la cual corresponderán los contenidos cognitivos; por ejemplo para los niños(as), la información sería el conocimiento compartido por ellos y por las personas que los rodean y que estará integrado seguramente por los conocimientos e informaciones adquiridos a través de la experiencia su cotidianidad, en la escuela, en la familia, en la comunidad en la que viven.

Una segunda dimensión es la dimensión “Campo de representación”, la cual remite a las imágenes o símbolos que se elaboran en nuestro caso los niños(as) acerca de la convivencia y el conflicto.

Un elemento importante a mencionar aquí es que en las R.S. estas imágenes o símbolos tienen una sentido figurativo, ya que Moscovici utiliza el concepto “Figura” para denotar que va más allá del reflejo de la realidad cual fiel espejo, sino que contiene elementos de producción propios del sujeto, de este

modo esta “figura” siempre estará asociada al significado que se le atribuya al fenómeno u objeto social que nos estemos representado.

Finalmente la tercera dimensión se ha denominado por Moscovici como “la actitud” que hace referencia a la orientación en relación con el objeto o fenómeno representado, estas actitudes se pueden ver reflejadas en las acciones, según sea la representación que tengamos de algo, esta tendrá una actitud que me orientara a actuar frente a eso que nos hemos representado.

Además de estas dimensiones mencionadas por Moscovici, sería importante retomar lo planteado por Reid, quien menciona que el conocimiento de sentido común, hace parte de la representación y está conformado por “*contenidos cognitivos, afectivos y simbólicos*”. Arraya (2002)

Como vemos lo cognitivo correspondería a la información y lo simbólico al campo de representación, se añadiría el elemento afectivo generado en la relación con el objeto, y esto resulta importante porque nos lleva a reconocer que parte de las R.S. de los sujetos, estará mediado por las emociones y sentimientos que se generan en la relación con los objetos representados pero además en la interacción también con los otros.

Como vemos las R.S. cumplen la función de organizar conocimientos, imágenes, actitudes y afectos que se tienen frente a un objeto, pero esta no es su única función además sirven para realizar “orientaciones de las conductas de las personas en su vida cotidiana, también en las formas de organización y comunicación”. Arraya (2002)

Aquí es importante mencionar que las R.S. son imprescindibles para nuestra interacción en la vida cotidiana, tanto para la relación con los objetos sociales, como con los sujetos pues orientan nuestras acciones.

Pero como es que se pueden tener R.S. de objetos que a primera vista no parecen tan concretos, como la convivencia y el conflicto. Las R.S. no se construyen solamente acerca de objetos concretos existentes en la realidad, se elaboran también de objetos abstractos, construidos social y culturalmente.

Así la R.S. cumple con la función de “hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible, perceptible” Farr (1986 p.503). Entonces lo que vivimos, sentimos, todo lo que percibimos, conocemos, aprendemos a través de la interacción es asimilado gracias a procesos cognitivos que nos permiten asociar lo nuevo a ideas y conceptos preexistentes en nuestro sistema de pensamiento y de hacerlo propio.

Esto significa, como señala Jodelet (1984 p.480), que representar es hacer un equivalente, pero no en el sentido de una equivalencia fotográfica sino que un objeto se representa cuando está mediado por una figura. Y es sólo en esta condición que emerge la representación y el contenido correspondiente.

En el caso de las representaciones sobre convivencia y conflicto se podría considerar que las R.S. se construyen en el proceso mismo de la interacción de sujetos: niños(as) con otros sujetos dentro de un marco social: familia, escuela, comunidad y un marco cultural.

Esta relación entre lo circulante en el contexto y lo representado por cada sujeto de un colectivo, le da un carácter dinámico a las representaciones que permite observar “cómo lo social transforma un conocimiento en representación y cómo esta representación transforma lo social”. Jodelet (1986 p.480)

Es decir como resultado de procesos de interacción entre sujetos, instituciones y fenómenos se transforma el conocimiento circulante acerca de convivencia y conflicto y estas R.S. se constituyen precisamente en la guía que dirige las acciones que se realizan en la interacción cotidiana transformando lo social.

Otro elemento importante es reconocer que las R.S. son a la vez productos y productores del conocimiento de sentido común, que se concretan en formas y contenidos figurativos. Y este proceso de producto y producción de las representaciones implica objetivizar y anclar.

Según Moscovici, “Objetivizar es reabsorber un exceso de significados materializándolos.” Citado por Jodelet (1986 p.480)

La objetivación es el proceso mediante el cual aquello que parece intangible o abstracto se hace concreto, convirtiéndose toda esta información en algo que puede ser comprendido y asimilado, es decir aquello que inicialmente se nos presenta como algo desconocido, lo hacemos propio y de uso común a través de un proceso estructurante que asigna una imagen.

Es como por ejemplo la justicia se concreta a través de una balanza, la patria a través de un escudo o una bandera, la paz a través de una paloma. En este proceso de ir objetivando prima siempre lo social y cultural, es así como de un contexto a otro, de una cultura a otra pueden ir cambiando los símbolos asignados a cada objeto social representado.

En el caso de un objeto complejo, la objetivación implica varias fases: (Jodelet 1986 p.482)

En una primera fase se da la “Construcción Selectiva”, en la cual se hace una selección y descontextualización de información referente al objeto que se está representando. Por ejemplo para representarse lo que es la convivencia o el conflicto, se seleccionara información en relación a los marcos de interacción (familia, escuela, comunidad) y según el tipo de experiencias que se hayan tenido en referencia a la convivencia o el conflicto, esto por supuesto en función de criterios culturales (todos los grupos no tienen un igual acceso a las informaciones) y también en función de criterios normativos (tan sólo se retiene aquello que concuerda con el sistema de valores).

De este modo la información en referencia a convivencia y conflicto es tomada a partir de las interacciones en los distintos contextos y es apropiada por los niños(as), quienes al proyectarlas como hechos de su propio universo, consiguen dominarlas.

Otra fase es la “Esquematización Estructurante”, en la cual se conforma el «núcleo figurativo», esta es una estructura de imagen que reproduce de manera visible una estructura conceptual, así por ejemplo la información asociada a la convivencia o al conflicto por niños(as), se constituye en un conjunto gráfico

organizándose de manera coherente y permitiendo comprender y concretar de este modo toda la información circulante.

Finalmente en la fase de “Naturalización”, los elementos del pensamiento: ideas, información, conceptos, conocimientos asociados a las incidencias en políticas públicas se convierten en elementos de la realidad referentes para el concepto. Así se integra un conocimiento que parten de la experiencia y que se integran a través de esta, conformando el conocimiento de sentido común que en este caso pueden niños y niñas acerca de la convivencia y el conflicto.

Por otro lado Moscovici, afirma acerca del anclaje, que este implica “la integración cognitiva del objeto representado dentro del sistema de pensamiento preexistente y a las transformaciones derivadas de este sistema, tanto de una parte, como de otra.” Citado por Jodelet (1986 p.486)

Moscovici sitúa en una relación dialéctica al anclaje con el proceso de la objetivación, y plantea una articulación en tres funciones básicas de la representación: “función cognitiva de integración de la novedad, función de interpretación de la realidad y función de orientación de las conductas y las relaciones sociales.” Citado por Jodelet (1986 p.486).

El proceso de anclaje se descompone en varias modalidades que permiten comprender. Jodelet (1986 p.486):

Cómo se confiere el significado al objeto representado; en este caso como se confiere significado a la convivencia y el conflicto, por parte de los(as) niños(as). Cómo se utiliza la representación en tanto que sistema de interpretación del mundo social, marco en instrumento de conducta; en este sentido las R.S. que se tengan de lo que es convivencia y conflicto guían las acciones de niños(as) en estos dos aspectos. Y cómo opera su integración dentro de un sistema de recepción y la conversión de los elementos de este último relacionados con la representación, es decir en la caso de los(as) niños(as), cómo estos integran la representación a su sistema de conocimientos.

El anclaje tiene también otras funciones, como lo menciona Jodelet (1986 p.486-490) de:

Asignación de sentido, creando una red de significados alrededor de los cuales se constituyen las R.S. Instrumentalización del saber, los elementos de la representación no sólo expresan relaciones sociales, sino que también contribuyen a constituir las. De Anclaje y objetivación ya que existe un estrecho vínculo entre estos dos procesos. Y el anclaje como enraizamiento en el sistema de pensamiento. Así, como la representación no surge de la nada, tampoco se inscribe sobre la nada, sino que se inserta a un sistema de pensamiento preexistente.

En resumen podemos comprender el anclaje como 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.

Este aspecto es importante pues son precisamente las R.S. las que guían nuestras acciones y esto es posible gracias al anclaje.

Finalmente otro aspecto esencialmente importante a tener en cuenta en el estudio y análisis de las R.S., es la estructura. En este sentido Jean-Claude Abric, nos plantea la teoría del núcleo central y de los elementos periféricos de la representación.

Abric (2004 p.20) afirma que “toda representación está organizada alrededor de un núcleo central. Este es el elemento fundamental de la representación puesto que a la vez determina la significación y la organización de la representación.”

También Abric (2004 p.20) plantea que este núcleo “será en la representación el elemento que más resistirá al cambio”, en consecuencia se le

atribuye dos funciones principales. Una función generadora: es el elemento mediante el cual se crea, se transforma la significación de los otros elementos constitutivos de la representación. Es por su conducto que estos elementos toman un sentido, un valor. En el caso de las representaciones de los(as) niños(as) sobre la convivencia y el conflicto, el núcleo de estas R.S. guardara el significado primordial y constituyente.

Y una función organizadora: es el núcleo central que determina la naturaleza de los lazos que unen, entre ellos los elementos de la representación, es el elemento unificador y estabilizador de la representación. Es decir a partir del núcleo central se organizara toda la información con que se cuente respecto a la convivencia y el conflicto.

Dentro de esta misma concepción de Abric (2004 p.23), tenemos los elementos periféricos de la R.S. estos “*se organizan alrededor del núcleo central, están en relación directa con el...constituyen lo esencial del contenido de la representación.*” Estos elementos periféricos al igual que el núcleo también tienen unas funciones estas son:

“Función concreción: dependientes del contexto resultan del anclaje de la representación en la realidad y permite revestirla en términos concretos, comprensibles y transmisibles de inmediato...Función regulación: ...desempeñan un papel esencial en la adaptación de la representación a las evoluciones del contexto...Función defensa: es en el sistema periférico donde las contradicciones podrían aparecer entonces y ser sostenidas...” Abric (2004 p.23)

Es decir los elementos periféricos presentes en una R.S. estarán directamente ligados con el contexto, lo cual hace que estos elementos sean los más flexibles en la representación pues se van modificando según los cambios y evoluciones del contexto, pero esta adaptación se hace tratando de defender y mantener estable al núcleo. Ya que si el núcleo se modifica, cambia por completo la R.S., pues como ya se mencionó anteriormente es el núcleo, el elemento esencial y estructural y significativo de la representación.

Es como las R.S. se estructuran alrededor de un núcleo central que constituye el significado de la R.S. y que organiza toda la información, conocimientos y experiencias circulantes ligados al contexto.

2.2. Referente conceptual de Convivencia y Conflicto.

Para este estudio se retoman algunos planteamientos muy generales acerca de los conceptos convivencia y conflicto, más como un marco reflexivo sobre lo que han planteado algunos teóricos acerca de lo que es o puede ser la convivencia y el conflicto, ya que como se mencionó anteriormente en este estudio lo importante es precisamente como se representan los niños respecto de estos dos aspectos y que conceptos tienen de estos.

Debe mencionarse que las formas de convivencia y los conflictos han sido temas de interés para la investigación científica que al ser aspectos de la vida de los seres humanos requieren ser estudiados y comprendidos, ya que son fundamentales en la cotidianidad de las personas y de ellos puede depender la manera en cómo se enfrentan desafíos actuales como la violencia que en distintas formas y contextos se ha venido experimentando en incremento en países como México y Colombia.

Si se hace el ejercicio simple de remitirse a lo que significa la palabra convivencia podemos encontrar en el Diccionario de la Lengua Española (1992) que es la “acción de convivir”, y que proviene del latín *convivere*, que quiere decir “vivir en compañía de otros, cohabitar.” Es decir es imprescindible el otro para convivir, y siendo el hombre un ser social es imprescindible convivir de manera cotidiana en la relación con el otro.

Si entendemos esto nos damos cuenta de la importancia de la convivencia, para cualquier ser humano el “vivir con” o en compañía del/los otro/s es un

proceso constante de cual no puede abstraerse. Por lo mismo es de interés para el hombre conocer y comprender las maneras o formas que adquiere la convivencia.

En este aspecto Maturana (2008 p.68) ha planteado que “la convivencia exige el encuentro en un espacio de acciones y emociones comunes”. Esta concepción nos aporta tres elementos importantes a tener en cuenta al intentar acercarse al estudio de la convivencia, pues por un lado se hace necesario identificar contextualmente el “espacio” en el cual se da el encuentro, para poder comprender las acciones y emociones que surgen de este encuentro común.

Es retomado este concepto de convivencia pues reconoce aspectos presentes en el estudio de las representaciones sociales, contexto, acción y emoción.

Por otro lado tenemos también que para Sanchez y Rodríguez (1997) la convivencia es un “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”. Es decir convivir lógicamente es un aspecto construido socialmente por los seres humanos y es producto de la necesidad de coexistir otros en distintos contextos, en el caso de los(as) niños(as) de esta investigación, en la familia, en la escuela, en la comunidad. Todos estos contextos donde deben desarrollar R.S. sobre lo que es la convivencia para poder ordenar y organizar su mundo y orientar sus acciones de tal manera que le proporcione un marco para el “vivir con esos otros”.

El concepto de Sánchez y Rodríguez hace referencia a un aspecto importante la cultura, entonces convivir es un producto humano, desarrollado y aprendido a partir de la interacción misma, al compartir espacios de encuentro con el otro; que estará enmarcado siempre por una cultura particular de la cual se haga parte, la cual proporciona el conjunto de representaciones simbólicas necesarias para la comprensión del mundo de la vida; contiene, las bases de la

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

Entonces los sujetos interactúan a partir del marco cultural, del marco de valores, conocimientos y creencias de su cultura y es mediante la convivencia que este repertorio de elementos es puesto en juego para guiar la manera en que se convive. Es fundamental entonces la cultura para poder entender las formas que adquiere la convivencia ya que distintas formas de convivencia serán obviamente el resultado de distintos y variados elementos culturales.

Maturana (2008 p.81) plantea que “la convivencia de personas que pertenecen a dominios sociales y no sociales distintos requiere de la estipulación de una legalidad que opera definiendo el espacio de convivencia como un dominio emocional declarativo que especifica los deseos de convivencia y así el espacio de acciones que lo realizan.”

En esta acepción Maturana hace referencia a un elemento importante la “legalidad”, que podemos entenderlo como el marco normativo que puede delimitar la manera en que se da la convivencia; los seres humanos han construido intersubjetivamente a través de la cotidianidad un orden que permita la convivencia de determinada manera, en esta construcción juegan papel importante las R.S. pues se presentan como ese marco dentro del cual se conjuga cultura, normatividad, interacción y cotidianidad concretado en conocimiento de sentido común, que le permite a las personas representarse lo que es la convivencia dentro de su contexto y como deben entonces convivir con los otros acorde a ello.

Por último respecto de la convivencia es importante reconocer que hace parte de ella el conflicto, en la acción de convivir con otros en una sociedad diversa, *“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”* Vargas(1994)

Esto es importante porque nos lleva a entender que no es posible convivir en la ausencia del conflicto. Pues es una expresión lógica de la diversidad del ser humano.

De acuerdo con Vargas (1992), 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 a sí 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.”

Pero el conflicto además de ser una expresión de las diferencias también puede ser entendido como un elemento que puede generar la posibilidad de cambios en distintos aspectos así lo afirma Coser Lewis (1970 p.26), “el conflicto no solo genera nuevas normas o nuevas instituciones, sino que actúa como estimulante directo en la esfera económica y tecnológica”.

De esta manera el conflicto puede ser visto más allá de sus formas de resolución comúnmente señaladas (como la violencia) y entenderse como una oportunidad para propiciar distintas formas de convivencia donde sea tomado el conflicto como un espacio para la mirada reflexiva acerca de las acciones de los sujetos que hacen parte de una comunidad, como una forma de acceder a un nuevo orden a través de un desorden necesario y transitorio.

Lewis (1970 p.35) plantea también un factor que es definitivamente influyente en los conflictos, el poder. Para él, “todo sistema social implica una distribución de poder, así como de riqueza y posiciones de status, entre los actores individuales y los subgrupos componentes...el conflicto sobreviene cuando diversos grupos e individuos frustrados se esfuerzan por aumentar su parte de gratificación. Sus demandas encontrarán la resistencia de aquellos que establecieron previamente un “interés creado” en una forma dada de distribución de honor, riqueza y poder”.

Se podría afirmar entonces, que pueden existir 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. Estas formas de convivencia estarían enmarcadas en un conflicto cuyo factor principal es la lucha por el poder y el status social que este ofrece.

Finalmente se retoma lo que plantea Maturana (1998 p.219), quien propone que para convivir en el respeto mutuo y compartir de manera consciente la responsabilidad colectiva de construir la sociedad y el país que se quiere, se deben satisfacer algunas condiciones, que son:

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

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

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

“Debemos, de hecho o potencialmente, de una manera legítima, participar de los mismos dominios de acciones de modo que podamos cooperar en la realización de cualquier proyecto común.”

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

2.3. Concepción de la Infancia en este estudio

Para finalizar se deben puntualizar algunos elementos que hacen referencia a como se está concibiendo a la niñez dentro de este estudio.

La Organización de las Naciones Unidas ONU (2010), de la cual son países miembro México y Colombia, define en la Convención sobre los Derechos que “se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad”.

Los participantes en este estudio oscilan al momento de recolectar la información entre los 7 y los 10 años de edad. Según Piaget (1975 p83), estos niños(as) estarían pasando por el estadio lógico concreto del desarrollo cognitivo, donde “el pensamiento del niño se convierte en lógico únicamente por la organización de sistemas de operaciones que obedecen a las leyes de conjunto comunes”. En esta etapa los(as) niños(as) adquieren la habilidad intelectual para realizar operaciones lógicas para resolver problemas, siendo capaces de usar los símbolos de modo lógico. Adquiriendo entre los 7 y 8 años la capacidad de reversibilidad, en la que entiende que aunque una materia cambie de forma

mantiene su volumen; y obteniendo entre los 9 y 10 años la noción de conservación de las superficies. Por lo que cognitivamente cuentan con la capacidad de argumentación referente a los temas abordados por esta investigación, la convivencia y el conflicto.

No se pretende equiparar la capacidad de pensamiento y lenguaje de los menores con la de los adultos, se pretende dar un espacio de expresión de sus pensamientos, ideas, creencias, emociones. Sobre dos aspectos fundamentales en la vida de los seres humanos.

Se tomó en cuenta a los niños como sujetos actores de derechos, que al igual que otros actores de la sociedad construyen procesos de convivencia y conflicto en la cotidianidad de sus contextos de interacción, la familia, la escuela y la sociedad y que como futuros adultos se están formando en la concepción de formas de convivencia y de resolución de conflictos que para este estudio es importante conocer y reconocer.

Esto por los aportes en conocimiento hacia la comprensión de cómo desde la infancia se elaboran las R.S. sobre convivencia y conflicto y como estas R.S. pueden guiar las acciones que como niños(as) y más adelante como adultos desarrollan los sujetos.

Capítulo III. Diseño Metodológico.

3.1. Método

Los métodos empleados en este estudio se plantean acorde con la propuesta teórica de las Representaciones Sociales.

Pereira de Sá (1998) plantea que existen tres líneas de investigación de las Representaciones Sociales: Escuela clásica: desarrollada por Denise Jodelet, Escuela de Aix-en-Provence desarrollada desde 1976 por Jean Claude Abric y la Escuela de Ginebra, cuyo máximo exponente es Willen Doise. Y que las dos primeras escuelas o líneas de investigación evidencian los dos enfoques en que han sido abordadas las R S: el procesual y el estructural. La primera trata de identificar contenidos de las R.S. y la segunda como se organizan estos contenidos.

Este estudio se intenta conocer contenidos y significados presentes en las representaciones sociales, pero también la forma en que están organizados estos contenidos. De este modo las técnicas utilizadas se plantean privilegiando la interacción dialógica como medio para acceder al conocimiento de las R.S. Así el método predominante es de carácter cualitativo a través del desarrollo de talleres y entrevistas, con apoyo en un instrumento cuantitativo la encuesta sociodemográfica.

Según Jodelet (1986 p.474-475) la R.S. "... designa una forma de conocimiento específica, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente marcados..." Y estos contenidos "ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los cuales surgen las representaciones..." "en otras palabras las R.S. han de estar enmarcadas dentro de un contexto particular de producción de estas.

Entonces los métodos cualitativos aquí empleados buscan explorar distintos contextos de interacción del niño(a): familiar, escolar y social, a través de talleres, con el propósito de identificar los contenidos y la estructura de las R.S. de niños(as) de México y Colombia.

Se utiliza la técnica del taller, entiéndelo como, “la modalidad de enseñanza y estudio caracterizada por la actividad, la investigación operativa, el descubrimiento científico y el trabajo en equipo que, en su aspecto externo, se distingue por el acopio, la sistematización y el uso de material especializado acorde con el tema para la elaboración de un producto tangible”. Universidad Veracruzana. (1996)

Este producto tangible en nuestro caso serían las narraciones y materiales (dibujos) producidos por los sujetos investigados. Así el taller es una herramienta de trabajo para la recolección de la información, desde un espacio dinámico de interacción dialógica, de expresión de conceptos, significados, pensamientos e incluso sentimientos. En torno a dos aspectos que nos interesan la convivencia y el conflicto.

De este modo el taller permitió explorar las representaciones sociales e intentar captar su contenido y estructura en un micro espacio de interacción social. Por otra parte, fue una importante esta herramienta metodológica en el sentido que permitió acceder al "discurso" que no se circunscribe al lenguaje oral o escrito, sino se refiere a la relación actual entre un conjunto de signos de distinta naturaleza, pertenecientes a un determinado universo que a su vez se vincula concordando u oponiéndose con otros universos (formaciones discursivas). Avalle (2007). Así el discurso de niños(as), al que se accede en los talleres aunque se construye en este espacio particular hace alusión a los contextos que interesa indagar.

En cuanto a propuestas metodológicas para el estudio de las R.S. Jean-Claude Abric (2004 p.54-60), plantea que para la recolección de de contenidos de las R.S. se pueden utilizar:

Métodos Interrogativos, de los cuales se aplicó la entrevista (semi-estructurada), cuestionario, tablas inductoras, dibujos y soportes gráficos. Y métodos asociativos, de estos se hizo uso de la asociación libre.

Además, cada método estuvo enfocado a la recolección de datos en relación a un contexto específico de interacción (familia, escuela, social); con el propósito de identificar la estructura de las R.S. en relación al contexto. Teniendo en cuenta lo anterior, se retoman con algunas modificaciones las herramientas metodológicas propuestas por la investigación R.S. Infantiles de Convivencia y Conflicto en el departamento del Huila, donde se plantean 4 talleres (ver apéndices B y C), cada uno de ellos abarcara un contexto particular de interacción social.

Así se llevaron a cabo: Taller No. 1.: Cuyo tema es el Reconocimiento interpersonal conceptos sobre convivencia y conflicto, aquí se buscó establecer cuales son los distintos conceptos que niños(as) elaboran acerca de la convivencia y el conflicto, en una relación interpersonal con sus compañeros de taller.

TÉCNICA: Asociación libre.

INSTRUMENTO: Palabras, presentadas en carteles, para indagar las evocaciones más espontáneas en las representaciones sociales de los niños en relación a un listado de palabras comunes a los contextos de interacción.

Taller No. 2.: El tema en torno al cual giró este taller fue conceptos sobre convivencia y conflicto en el contexto familiar.

TÉCNICA: Dibujos y soportes gráficos.

INSTRUMENTO: Taller de dibujo, permitió obtener información simbólica acerca del mundo interno de los(as) niños(as), de las concepciones, de lo que perciben, de todo aquello que introyectan y elaboran.

Taller No. 3.: En este taller se abordó el tema de la convivencia y el conflicto en el contexto escolar.

TÉCNICA: Cuestionario.

INSTRUMENTO: Juego de serpientes y escaleras, se realizó con el fin de interactuar con los(as) niños(as), en un ambiente de juego, en el que ellos comunicaban sus opiniones en forma libre y espontánea frente a preguntas relacionadas con la convivencia y el conflicto en el ámbito escolar.

Taller No.4.: Aquí el tema a tratar era la Convivencia y Conflicto en las relaciones sociales.

TÉCNICA: Tablas inductoras.

INSTRUMENTO: Dibujos sin texto, presentados en forma de láminas, para indagar las evocaciones más espontáneas en las representaciones sociales de los(as) niños(as).

En todos los talleres se utilizaron técnicas que propiciaron el juego, como elemento facilitador de la participación abierta, espontánea y fluida de niños(as). El juego además de estimular la expresión de los y las niñas, permite indagar la forma en que perciben el mundo que les rodea, y en el caso particular de esta investigación posibilitó ver la forma en que se representan la convivencia y el conflicto en los contextos familiar, escolar y social.

Una vez desarrollados los talleres y habiendo establecido empatía con los(as) niños(as) participantes en el estudio, se aplicaron entrevistas semi-estructuradas (ver apéndice D), donde los criterios de selección para aplicación del instrumento fue: igual número de niños y niñas entrevistados en cada uno de los países, institución educativa, y por grupo de edad, escogidos al azar entre los(as) participantes de los talleres y el interés expreso del/la niño(a) de participar en la entrevista.

Para complementar la información recolectada a partir de técnicas cualitativas, se recurrió a un instrumento cuantitativo, una encuesta sociodemográfica (ver apéndice E), con el fin de contextualizar en este sentido, a la población objeto de estudio y añadir esta información al proceso de análisis de las R. S. Se debe aclarar que este instrumento fue desarrollado con base a un

cuestionario del INEGI Instituto Nacional de Estadística Geográfica e Informática, utilizado en la Encuesta Nacional sobre Cultura Política (2003), y adaptado según las necesidades de este proyecto. Finalmente por las características de la metodología e intenciones del estudio este es de tipo longitudinal, realizando la recolección de la información en varias sesiones de trabajo de campo.

En cuanto a la población objeto de estudio la propuesta de trabajo se llevo a cabo con niños de México y Colombia, teniendo como marco el siguiente:

240 Niños(as) escolarizados; 120 niños, 120 niñas, de entre los 7 y 10 años de edad. Y en relación a los espacios para el desarrollo de la investigación se tiene: 4 Instituciones educativas: 2 en México: 1 de carácter público y 1 de carácter privado. 2 en Colombia: 1 de carácter público y 1 de carácter privado.

3.2. Prueba Piloto

Una vez planteado el proyecto de investigación, se llevó a cabo la exploración de las posibles instituciones donde se llevaría a cabo este estudio, aplicando previamente una prueba piloto de los métodos a utilizar en los talleres para la recolección de la información.

Para esta prueba piloto se dio un acercamiento inicial a una institución educativa de carácter privado, **INSTITUTO MEXICO PRIMARIA A.C**¹ donde fue facilitado el espacio para llevar a cabo los talleres y entrevistas con niños y niñas escolarizados.

La prueba piloto hizo parte del momento exploratorio del estudio, como un proceso que resultó necesario para evaluar la aplicabilidad y conveniencia de la metodología diseñada. Se realizó durante el mes de octubre del 2007. Y participaron 6 niños y 4 niñas de entre los 7 y 10 años.

¹ <http://www.instituto-mexico.edu.mx/>

Los talleres diseñados se pilotearon en la biblioteca del Instituto, reduciendo el tiempo en la aplicación a dos horas debido a que el grupo de niños(as) era pequeño y aprovechando el espacio del taller de tareas, quienes participaron lo hicieron libremente y por su propia voluntad, y debido a ello en esta ocasión no fue posible trabajar con igual número de niños que de niñas.

Se dio inicio a los talleres con la presentación de la investigadora, y de los niños, al mismo tiempo que se comentó acerca de las actividades que se desarrollarían, en este espacio. La primera actividad a desarrollar fue el taller No. 1: Reconocimiento interpersonal de conceptos sobre convivencia y conflicto; en el cual se realizó el juego de palabras, en un comienzo los niños se mostraron un poco tímidos, al expresar su opinión relacionando algunas palabras con convivencia y conflicto, pero en poco tiempo empezaron a participar más activamente, en general no hubo dificultad para identificar las palabras, sólo frente a la palabra correa, y considerando esto se tomó la decisión de reemplazarla por la palabra cinturón, palabra más utilizada y más identificable por parte de los niños.

Las palabras que se presentaron y las respuestas en general de niños y niñas fueron las siguientes:

ABUELO: *“es convivencia porque es parte de mi familia, porque comparto con él”.*

BESO: *“es convivencia porque es amor...es cuando una persona se quiere con otra”.*

TAREA: *“es conflicto, porque no la hacemos....porque nos obligan a hacerla”.* En esta palabra sólo una niña argumentó que era convivencia *“porque es un repaso de lo que aprende en el colegio”.*

APODO: *“es conflicto porque molesta”*

ABRAZO: *“es convivencia porque es una forma de expresar amor”*

CASA: *“es convivencia porque ahí vives con tu familia”*...algunos niños argumentaron que no es ni convivencia ni conflicto, porque: *“las casas no se pelean, ni hacen nada”.*

VACACIONES: *“es convivencia porque convives con tu familia”*

GRUPO: *“es convivencia porque estás compartiendo y haciendo cosas con otras personas”*

CALLE: *“es conflicto porque pueden chocar los coches....porque a veces hay mucho tránsito...”*

TELEVISIÓN: *“es convivencia porque a veces ven la tele con sus papás”*. Pero también otros comentaron: *“puede ser conflicto porque pelean por el control”*.

RECREO: Aquí también los comentarios fueron compartidos: *“es convivencia cuando compartes comida”*; *“es conflicto cuando peleas”*.

DINERO: *“es conflicto porque todos se pelean por él”*

POLICIA: *“es conflicto porque ponen infracciones”*

PELEA: *“es conflicto porque se dan golpes”*

HERMANITO(A): *“es convivencia cuando comparten las cosas”* *“es conflicto cuando se pelean”*. En esta palabra la mayoría de los niños(as) estuvieron de acuerdo en que se podía asociar tanto con convivencia como con conflicto.

CORREA: *“es conflicto porque le aprieta el cuello a los perros”*

PISTOLA: *“es conflicto porque mata a la gente...porque la usa un asesino”*

ENCIERRO: la mayoría de los niños opinó: *“es conflicto porque luego te encierran por broncas...”* *es conflicto porque tienes derecho a la libertad”*; y sólo un niño manifestó que: *“es convivencia porque dos personas que están encerradas juntas pueden compartir”*.

En segundo lugar se llevo a cabo el taller No. 4: Convivencia y Conflicto en las relaciones sociales; en esta actividad al presentarse las láminas, se dio también una participación fluida, encontrándose que niños y niñas tendían a valorar los personajes de las láminas como bueno o malos, haciendo asociación de los buenos con convivencia, y de los malos con conflicto. Las láminas presentadas y las reacciones de los niños(as) fueron las siguientes:

NIÑO EN LA CALLE: *“es conflicto porque el niño no tiene que comer...no tiene familia, no tiene papás”*

JOVEN HABLANDO CON POLICIAS: “es conflicto porque los policías lo van a arrestar... porque es un niño malo...porque puede vender drogas”

SEÑORES SEPARADOS POR UNA CERCA: “es convivencia porque está platicando”

GRUPO DE SOLDADOS: “es conflicto porque van a la guerra y matan a otras personas”

NIÑOS DEBAJO DE LA CAMA: “es conflicto porque se están escondiendo porque sus papás les pegaron...porque hubo un terremoto. Solo una niña comento que es convivencia porque los niños están jugando.

PERSONAS DESPLAZÁNDOSE: “es convivencia porque van de paseo...porque están felices”

UN NIÑO CON UNA MUÑECA: “es conflicto porque agarró la muñeca de su hermana y la va a desarmar”...”la muñeca no es de él, porque los papás lo regañan”.

AMBULANCIA: “es conflicto porque estorban para que pasen lo coches”...sólo un niño argumento que: “es convivencia porque conviven con los que están ahí”

HOMBRES BEBIENDO: “es conflicto, porque pueden estar borrachos y sacan una pistola y disparan...porque le están dando alcohol al niño”

En los dos primeros talleres, los(as) menores asociaron palabras y situaciones, algunos sólo con convivencia o sólo con conflicto, y otras veces tanto con convivencia como con conflicto.

Así mismo en estos talleres las palabras y las láminas se presentaron al azar, sin un orden preestablecido.

Como tercera actividad se llevó a cabo el taller No. 3 Convivencia y Conflicto a nivel escolar, este taller sólo fue posible de desarrollar con 6 niños y 1 niña, ya que las otras niñas participantes, tenían que retirarse a realizar otras actividades escolares. Las preguntas realizadas en esta actividad si siguieron un orden predeterminado, y una vez que un niño(a) daba la respuesta, se le

preguntaba a los demás si estaban de acuerdo dando espacio para que todos(as) participaran. Las preguntas realizadas y las respuestas encontradas fueron:

Cuéntanos un conflicto con un profesor

Rta: *“estaban unos niños platicando, y el profesor hace una pregunta y uno le contesta pero el profesor lo regaña, y no es justo que lo regañen a uno, bueno tal vez si es justo, pero no sólo a mí porque yo no estaba platicando...”* los demás niños estuvieron de acuerdo en que era un conflicto.

Cuéntanos sobre una situación agradable con un profesor

Rta: *“cuando un niño le pide prestado dinero a un profesor...”*, frente esta respuesta una niña dijo *“no es convivencia porque sólo le pides prestado dinero pero no estás compartiendo”* ante lo que los otros niños estuvieron de acuerdo.

Cuéntanos un conflicto que hayas tenido con los compañeros en el salón

Rta: *“cuando te avientan las cosas porque a veces no se llevan bien...”*, todos estuvieron de acuerdo en que es conflicto y un niño expresó: *“es conflicto porque es una manera de agredir”*.

Cuéntanos una situación agradable en el salón con tus compañeros

Rta: *“con Darío me ayudó con una tarea”*.

Cuéntanos un conflicto que hayas tenido con los compañeros o compañeras en el recreo. Rta: *“una vez estaba jugando fútbol y no me dejaron ser portero”...otro niño complementó, “sí eso es conflicto porque a veces se pelan por eso”*

Cuéntanos una situación agradable que hayas tenido con los compañeros o compañeras en el recreo. Rta: *“cuando uno esta compartiendo con otros y platica”...“es cuando uno se cuenta secretos”*

Cuando has tenido un conflicto con un profesor y como se ha solucionado

Rta: *“No molestando”...“pues hablando seria lo mas correcto, pero luego ni te hacen caso y te dicen yo no quiero escuchar mas entonces eso seria un conflicto...”*, otro niño dijo: *“hablando con ellos en el recreo, diciéndoles que ya se controlen que ya se calmen, castigándolos, mandándolos con el perfecto”*.

Como aparecen o por qué se dan los momentos agradables con: profesores-compañeros-recreo-salón (cada uno)

Rta: *“porque a veces nos cambian de grupo para que compartamos con otros... “en los cumpleaños”...”cuando uno quiere porque le agrada alguien”.*

Por qué se terminan esos momentos de convivencia.

Rta: *“porque están jugando y están bien, pero luego uno gana y dicen que es trampa y se pelan”*

Para finalizar se realiza el taller No. 2 Reconocimiento de conceptos sobre convivencia y conflicto en el contexto familiar, este último se desarrollo sólo con 3 niños y 1 niña, ya que los otros niños, también se retiraron a actividades escolares. En esta actividad se encontró que al momento de realizar las preguntas los niños mostraron mas timidez para responder que en los otros talleres.

Los dibujos que niños(as) realizaron y sus comentarios al respecto fueron:

Grafico 1. Dibujo Convivencia. Niño 7 años.



“esta es mi mamá y yo estamos conviviendo porque estamos viendo la tele...es conflicto cuando nos enojamos o nos peleamos por ver un programa de la tele”...”y eso se soluciona en los comerciales”

“en mi casa hay convivencia cuando están compartiendo con alguien y comparten los juegos y a veces se sienten juntos”...“y es conflicto por ejemplo yo quitándole las cosas a mi hermana mi hermana pegándome y mis papás regañándome”

Grafico 2. Dibujo Conflicto. Niño 9 años



Gráfico 3. Dibujo Convivencia. Niño 9 años



“están conviviendo porque todos están contentos”...un conflicto es que mi papá se enoja porque mi mamá no le planchó sus camisas”...”y con mi hermana cuando ella no me presta cosas”...”también es convivencia cuando vamos al parque...pero a veces es conflicto porque mi papá se quiere ir y mi mamá no”

“estamos felices porque estamos juntos en el parque”...yo casi siempre estoy con mi mamá porque mi papá está trabajando”...”es convivencia cuando vamos al parque porque todos estamos felices”...”es conflicto porque yo casi no me junto con mi papá sino con mi mamá y mi papá se junta con mi mamá así que no digo q la quiera más pero la defiende más a ella”

Gráfico 4. Dibujo Convivencia. Niña 10 años



Como se relata los talleres no siguieron el orden establecido en la metodología planteada, esto debido a las circunstancias de la prueba piloto, donde se consideró que sería más dinámico hacerlo en este orden. En general la prueba piloto se llevó a cabo sin ninguna dificultad, el tiempo empleado en cada una de las actividades fue suficiente para explorar los aspectos que se deseaban observar, el nivel de participación fue bueno, pero cabe anotar que hubo más expresión y opiniones por parte de los niños que de las niñas, esto debido en parte

a que eran mas niños que niñas, pero también al carácter de algunas niñas que eran un poco tímidas y poco participativas.

Con la prueba piloto se pudo concluir que los talleres eran apropiados para la recolección de la información respecto de convivencia y conflicto, teniendo en cuenta que en las aplicaciones del estudio como tal, resultaba necesario tener el cuidado de organizar los grupos de trabajo como estaba propuesto en la metodología, para evitar que los niños(as) de menor edad se muestren tímidos al participar frente a los mayores, de igual manera las niñas frente a los niños y viceversa.

Finalmente en cuanto al contenido de los talleres, fue necesario hacer sólo dos modificaciones, una en el taller Taller No. 1 donde era conveniente reemplazar para México la palabra correa por cinturón, término utilizado más frecuentemente en México y en el taller No.4 cambiar los uniformes de los policías de la lámina del joven hablando con policías. Pues son distintos los uniformes en ambos países, por lo cual no hacía posible una identificación inmediata de los personajes.

3.3. Participantes.

Una de las principales fuentes para la recolección de la información fue la realización de talleres, conformando grupos en los que participaron entre 13 y 15 niños, según la disposición de las instituciones educativas, pero teniendo como marco los propósitos de este estudio, se aplicaron los talleres en grupos divididos por sexo, edad, carácter de la institución educativa y país de origen. En total se realizaron 64 talleres, 4 por cada grupo conformado y se contó con los siguientes grupos poblacionales para el desarrollo de los talleres:

Tabla 1: No. de niños(as) participantes en los talleres.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA	México		Colombia	
	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA
Niños de 7 – 8	13	15	14	15
Niñas de 7 – 8	14	15	13	15
Niños de 9 – 10	14	15	15	15
Niñas de 9 – 10	13	15	14	15
TOTAL: 231	54	60	57	60

Una vez realizados los talleres y con el objetivo de complementar la información, se aplicaron 62 entrevistas semi-estructuradas a algunos(as) de los(as) niños(as) que habían participado de los talleres, teniendo como participantes:

Tabla 2: No. de niños(as) entrevistados.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA	México		Colombia	
	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA
Niños de 7 – 8	6	5	5	5
Niñas de 7 – 8	5	5	5	5
Niños de 9 – 10	6	6	4	5
Niñas de 9 – 10	5	5	5	5
TOTAL: 62	22	21	19	20

Adicional a esto se aplicaron encuestas sociodemográficas que permitieron identificar las características particulares de la población con la que se trabajó. En

total fueron contestadas 102 encuestas, de las cuales 59 corresponden a hogares de niños(as) de Colombia y 43 a hogares de niños(as) de México.

Tabla 3: No. de encuestas sociodemográficas aplicadas.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA	México		Colombia	
	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA
Niños de 7 – 8	6	5	7	9
Niñas de 7 – 8	6	5	3	9
Niños de 9 – 10	6	5	7	6
Niñas de 9 – 10	4	6	6	12
TOTAL: 102	22	21	23	36
	43		59	

3.4. Escenarios

El trabajo de campo de esta investigación se realizó en dos espacios geográficos y dos tipos de instituciones educativas. Se dio inicio a éste en Colombia, donde simultáneamente se llevó a cabo la aplicación de los instrumentos en dos instituciones educativas, el Centro Docente Monserrate, de carácter público y el Gimnasio Moderno de carácter privado. Posteriormente se llevó a cabo la recolección de la información en México, aquí de igual manera que en Colombia, se contó con la participación de niños(as) de dos entidades educativas, el Liceo Escolar Mexicano de carácter privado y la Escuela Primara Profesor Fausto Bravo Gómez de carácter público.

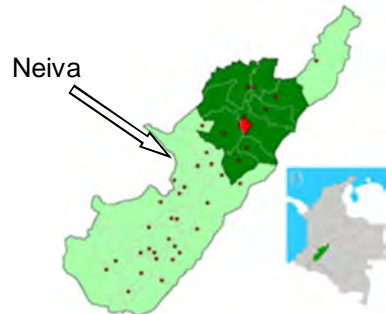
Esta investigación se llevó a cabo en dos espacios geográficos, la ciudad de Neiva, departamento del Huila en Colombia. Y en el Distrito Federal de México.

Grafico 5. D.F. México



Fuente: mapa-del-distrito-federal-300x350.jpg
www2.esmas.com

Grafico 6. Neiva/ Huila/ Colombia



Fuente: http://es.wikipedia.org/wiki/%C3%81rea_Metropolitana_de_Neiva

A continuación una breve reseña con características generales de cada espacio geográfico:

Distrito Federal D.F.

La Información respecto al D.F. es retomada de la página web del Portal Ciudadano del Gobierno del Distrito Federal;

Esta entidad federativa se localiza en el centro del país (99°09' longitud oeste, 19°24" latitud norte, GMT -6), la Ciudad está limitada por montañas dentro de los restos de un antiguo lago a una altura promedio de 2,300 metros sobre el nivel del mar. Colinda al Norte, Este y Oeste con el Estado de México y al Sur con el Estado de Morelos. Al estar enclavada en el centro histórico y geográfico del país, la capital está conectada por tierra a todos sus destinos. Tiene una temperatura promedio de 16°C.

La edad de la Ciudad es paradójica si la referencia es la fundación de Tenochtitlan, a mediados del siglo XIV, siendo así resulta ser una ciudad joven en comparación con las europeas, aún no cumple 700 años. Y si se atiende a su naturaleza histórica, como aglomeración de numerosas Ciudades- Estado,

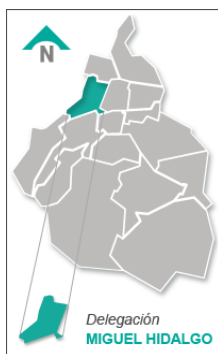
entonces tiene más de dos mil años, porque la primera nació hacia el año 200 A.C., en Cuiculco, hoy una zona arqueológica enclavada al sur de la metrópoli.

Las 16 Delegaciones Políticas del Distrito Federal junto 18 municipios del Estado de México, constituyen la Zona Metropolitana del Valle de México, ésta comprende aproximadamente 17.6 millones de habitantes, lo que equivale aproximadamente al 17% de la población del país. Así mismo, la Ciudad produce más de un tercio del PIB nacional.

Según los datos del último Censo de Población y Vivienda, el 92% de los capitalinos profesa la religión católica romana. Cabe señalar que en las últimas décadas ha habido un fuerte crecimiento de credos protestantes. La moneda oficial en el país es el Peso Mexicano. Al tener una economía de libre mercado, la cotización diaria del Peso fluctúa, sin embargo el promedio desde hace ya varios años es de aproximadamente 13 pesos por dólar.

En el Distrito Federal este estudio se realizó en instituciones educativas de la delegación Miguel Hidalgo² y donde viven los(as) niños(as) participantes.

Grafico 7. Delegación Miguel Hidalgo.



Fuente: <http://www.df.gob.mx/index.php/delegaciones/78-delegaciones/92-miguel-hidalgo>

Al año 2010, la delegación presenta una población de 372,889 Hab. Así la La dinámica demográfica en Miguel Hidalgo durante el periodo 2000-2010, se traduce en una tasa de crecimiento promedio anual del 0.54% El incremento del 24.2% en las viviendas particulares habitadas en Miguel Hidalgo, manifestado entre 2000 y 2010, gracias a 23,418 nuevas viviendas en ese periodo, da cuenta del relevante dinamismo del desarrollo inmobiliario en la demarcación.

² Información retomada de la página web de la Delegación Miguel Hidalgo; <http://miguelhidalgo.gob.mx/>

De acuerdo al grado promedio de escolaridad de la población de 15 años y más, la Delegación Miguel Hidalgo ocupa el segundo lugar de importancia con 11.9 años en 2010, en el universo de las Delegaciones Políticas del Distrito Federal. Miguel Hidalgo ocupa en 2010 un lugar destacado por su población derechohabiente a los servicios institucionales de salud, al abarcar a casi siete de cada diez habitantes.

La Delegación Miguel Hidalgo tiene una relevante importancia en la economía del Distrito Federal. Concentra al 14.6% del personal ocupado, el cual recibe uno de cada cuatro pesos por remuneraciones a los asalariados, genera la mayor aportación a la producción bruta de la capital del país, así como al valor agregado censal bruto y es la segunda Delegación importante por los activos fijos (maquinaria, equipo de transporte y construcciones para la actividad económica) invertidos en su planta productiva.

Miguel Hidalgo se ubica en el conjunto de las tres Delegaciones con mejor grado de desarrollo social en la capital de la República, ya que de cada diez habitantes, ocho poseen niveles medio y alto de desarrollo, mientras que los dos habitantes restantes viven en condiciones de pobreza.

Municipio de Neiva³:

La información dada a continuación se retoma de la página web de la Alcaldía de Neiva (2011). Neiva, fundada en 1612, es la capital del departamento del Huila, en Colombia, tiene una extensión de 1.553 Km² que abarcan desde la Cordillera Oriental hasta la cordillera central, pasando por el Valle del Río Magdalena. Neiva es una de las principales ciudades del sur colombiano, ya que es el puerto de conexión para las ciudades capitales de Florencia, Mocoa,

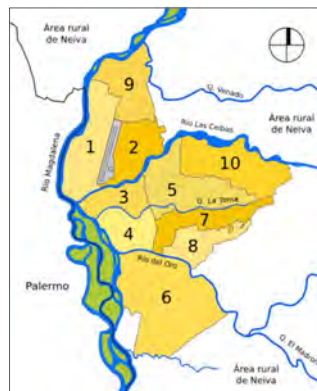
³ Información retomada de la página web de la Alcaldía de Neiva: <http://www.alcaldianeiva.gov.co/cms/> y de la página web: <http://es.wikipedia.org/wiki/Neiva>

Popayán y Pasto. Según datos del Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE de Colombia, al 2011 Neiva cuenta con una población total de 335.083 habitantes, de los cuales 476.897 viven en el área metropolitana.

Su división política y administrativa se ha estructurado a partir de 10 comunas y 250 barrios en la zona Urbana y ocho (8) corregimientos con 73 veredas en la zona, con un área estimada de 4.594 y 150.706 Hectáreas respectivamente. La variable temperatura varía entre los 30° C y 37°C.

En Neiva, el presente estudio se llevó a cabo en instituciones educativas de la comuna 5 (zona urbana del municipio), misma donde habitan los(as) niños(as) participantes.

Grafico 8. Comunas Municipio de Neiva.



Fuente: http://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:Comunas_de_Neiva.svg

Denominada **Comuna Oriental** o cinco de la ciudad de Neiva. La Comuna 5 está localizada en el centro oriente del área urbana haciendo parte de la zona alta o por encima de la cota de los 500 msnm.

Hacen parte de esta comuna un total de 18 barrios, algunos populares y tradicionales, algunos otros se constituyeron a partir de asentamientos que hoy día se han regularizado, y algunos otros son de reciente urbanización de la zona con moderna infraestructura.

Instituciones Educativas Participantes.

La información presentada fue proporcionada por las propias instituciones educativas.

Nombre: Escuela Primara Prof. Fausto Bravo Gómez.

Carácter: Publico.

Ubicación: Colonia Irrigación – Delegación Miguel Hidalgo –D.F. – México

Planta Física: 16 Salones de clase, Patio de recreo, No hay aulas de computo.

Planta Docente: 25 docentes.

Perfil Educativo: la escuela participa en el Proyecto de Escuelas de Calidad P.E.C.

Turno: Matutino.

Nombre: Liceo Escolar Mexicano.

Carácter: Privado.

Ubicación: Colonia Irrigación – Delegación Miguel Hidalgo –D.F. – México

Planta Física: Aulas inteligentes, Aulas de clases, Aula de computo, Servicio de comedor, Guardería, Patio de recreo.

Planta Docente: Sin dato.

Perfil Educativo: Promueve la educación integral, en la que se cuidan todas las dimensiones del ser humano, motivando y enriqueciendo sus talentos naturales. Se caracteriza por ser personalizado, laico, mixto, bilingüe (español-inglés) y sustentado en los principios y valores universales.

Turno: Matutino.

Nombre: Institución Educativa José Eustacio Rivera. Sede: Monserrate.

Carácter: Publico.

Ubicación: Barrio Monserrate – Municipio de Neiva – Departamento del Huila – Colombia.

Planta Física: Aulas de clase, patio central techado, patio de recreo, biblioteca, restaurante escolar y tienda escolar.

Planta Docente: 117 docentes, 28 hombres y 89 mujeres.

Perfil Educativo: Formación de un ser humano integral, mediante el ofrecimiento de oportunidades que le posibiliten su desarrollo físico, moral, ético, laboral e intelectual que le permita ser actor de su propio desarrollo, mediante el conocimiento, el respeto, la vivencia de los valores humanos.

Turno: Matutino y Vespertino (en este estudio solo participaron estudiantes del turno matutino)

Nombre: Gimnasio Moderno.

Carácter: Privado.

Ubicación: Barrio El Jardín – Municipio de Neiva – Departamento del Huila – Colombia.

Planta Física: Aulas de clase, patio de recreo, restaurante escolar, tienda escolar, biblioteca, aula de computo.

Planta Docente: 10 docentes.

Perfil Educativo: Pedagogía activa, comprendiendo a los niños y jóvenes pero inculcando en ellos los valores adquiridos desde la casa.

Turno: Jornada Continua.

Capítulo IV. Resultados

4.1. Características socio demográficas de la población objeto

Para describir las características sociodemográficas de los(as) niños(as) participantes en este estudio, se aplicó una encuesta sociodemográfica (ver apéndice E), a padres de familia de los(as) sujetos investigados. Ello permitió conocer el tipo de vivienda, en la que viven los niños(as) y distintas características de sus familias.

El cuestionario aplicado, como se comentó en el diseño metodológico, fue elaborado a partir de una adaptación del cuestionario utilizado por el Instituto Nacional de Estadística Geográfica e Informática INEGI (2003), en la Encuesta Nacional sobre Cultura Política 2003. Este consta de dos partes, una primer tarjeta donde se registraron los datos de las viviendas de los participantes y una segunda, donde se tomaron los datos de las características de los miembros del hogar, quienes son personas que habitualmente viven en el hogar de quien responde la encuesta.

La tabla de registro de la información acerca de los miembros del hogar fue contestada en relación al jefe de hogar y este a su vez fue definido por quien contesta el cuestionario: padre, madre o mayor de edad familiar del/la niño(a) participante. Para el procesamiento de los datos se utilizó el procesador de datos SPSS® en su versión No. 19. Este es un sistema global para el análisis de datos. SPSS Statistics puede adquirir datos de casi cualquier tipo de archivo y utilizarlos para generar informes tabulares, gráficos y diagramas de distribuciones y tendencias, estadísticos descriptivos y análisis estadísticos complejos. Y en nuestro caso nos permitió procesar los datos obtenidos a partir de las encuestas aplicadas a familias de los(as) niños(as) participantes.

Para empezar se describen los datos encontrados respecto de los miembros del hogar y posteriormente los relativos a las características de las viviendas de las familia de los(as) menores.

4.1.1. Características de los miembros del hogar de los(as) niños(as).

En cuanto a la información acerca de los miembros del hogar de los(as) encuestados, esta hace referencia al tipo de hogar y a las características de los jefes(as) de hogar y sus conyugues. Interesaba indagar como están compuestas las familias de las niñas y niños encuestados. En primer lugar en cuanto al tamaño de las familias, según la cantidad de integrantes, no se encontraron mayores diferencias entre los países pero si una pequeña diferencia de 1 integrante por familia, esto según el tipo de institución educativa. Así mientras en las familias de niños(as) que asisten a instituciones de carácter privado el número de integrantes promedio es de 5 personas, en las de carácter privado es de 4 personas por familia.

Tabla 4. No. de Miembros del Hogar.

No. de miembros del hogar.	MÉXICO		COLOMBIA	
	Institución educativa			
	Pública	Privada	Pública	Privada
	5.5	3.6	5.25	3.9

Respecto del tipo de hogar, en los resultados arrojados por la encuesta sobresalen las familias de tipo nuclear es decir, el hogar constituido por Jefe y/o conyugue e hijos(as). Así en ambos países y en todas las instituciones educativas,

los porcentajes para este tipo de hogares estuvieron por encima del 78% lo cual es significativamente alto.

Tabla 5. Tipo de hogar.

Tipo de hogar		MÉXICO		COLOMBIA	
		Institución educativa			
		Pública%	Privada%	Pública%	Privada%
Hogar Nuclear		66.7	95.5	77,8	82,6
Hogar Ampliado		9.5	-	5,6	8,7
Hogar Extenso		19.0	4.5	13,9	8,7
Hogar Extenso Mixto		4.8	-	2,8	-

Se indagó acerca de el/la jefe(a) de hogar de las familias de los(as) niños(as) encuestados, encontrando que la gran mayoría entre el 70% y 90%, son de sexo masculino y se encuentran casados, lo que sucede de forma distinta en las familias de la institución pública en Colombia donde la mayoría 47.2% de los(as) jefes de hogar viven en unión libre.

Tabla 6. Sexo y estado civil del jefe de hogar.

Jefe(a) de hogar		MÉXICO		COLOMBIA	
		Institución educativa			
		Pública%	Privada%	Pública%	Privada%
Sexo	Masculino	80	78.3	91.7	73.9
	Femenino	20	21.7	8.3	26.1

Estado civil	Estado	México	Colombia
	Soltero	5	8.7
	Casado	55	69.6
	Unión Libre	25	47.2
	Divorciado(a)	10	4.3
	Separado(a)	5	4.3
Viudo(a)	0	4.3	

En referencia a la principal actividad realizada por los(as) jefes(as) de hogar, de las familias de los(as) niños(as) encuestados, se encontró una distribución heterogénea según el país y el tipo de institución educativa a la que pertenece el/la niño(a). Así en las familias de niños(as) de instituciones educativas públicas de México, los(as) jefes de hogar tienen como actividad principal, Profesionales científicos e intelectuales con un 26.3%, seguido de trabajadores de los servicios y vendedores de comercios y mercados, operadores de instalaciones y máquinas y ensambladores y Asalariados (no específico) con 21.1%.

En cambio en Colombia los(as) jefes de hogar de los(as) niños(as) de instituciones educativas públicas se distribuyen entre casi todas las actividades con un porcentaje un poco sobresaliente entre las actividades de oficiales, operarios y artesanos de artes mecánicas y de otros oficios con un 16.7% y un 10% de Trabajadores de los servicios y vendedores de comercios y mercados.

Por otra parte los(as) jefes(as) de hogar de las familias de niños(as) de instituciones educativas privadas de México se dedican en un 39.1% a actividades profesionales científicos e intelectuales y en un 30.4% a actividades militares, esto último puede estar relacionado con la zona de ubicación de las institución educativa cercana a la Secretaría de la Defensa Nacional, lo cual puede explicar que quienes trabajan en estas actividades inscriban a sus hijos en esta institución educativa de la zona.

Y en Colombia los(as) jefes(as) de hogar de las familias de niños(as) de instituciones educativas privadas el 22.7% realizan actividades de profesionales científicos e intelectuales, igual porcentaje se registró en las actividades de trabajadores de los servicios y vendedores de comercios y mercados. Llama la atención que el porcentaje de desempleados es bajo, y solo se registró un 4.3% de los(as) jefes de hogar de familias de niños(as) de la institución educativa privada de México y en 3.3% de los(as) jefes de hogar de familias de niños(as) de la institución educativa pública de Colombia.

Tabla 7. Actividad principal - Jefe(a) de hogar

Actividad principal - Jefe(a) de hogar	MÉXICO		COLOMBIA	
	Institución educativa			
	Pública %	Privada %	Pública %	Privada %
Directores y gerentes	-	-	-	-
Profesionales científicos e intelectuales	26.3	39.1	3.3	22.7
Técnicos y profesionales de nivel medio	-	8.7	-	-
Personal de apoyo administrativo	-	-	-	-
Trabajadores de los servicios y vendedores de comercios y mercados	21.1	-	10	22.7
Agricultores y trabajadores calificados agropecuarios, forestales y pesqueros	0	-	6.7	4.6
Oficiales, operarios y artesanos de artes mecánicas y de otros oficios	5.3	-	16.7	4.6
Operadores de instalaciones y máquinas y ensambladores	21.1	-	10	-
Ocupaciones elementales	-	-	3.3	-
Ocupaciones militares	-	30.4	3.3	4.5
Asalariado (no específico)	21.1	17.4	30	13.6
Pensionado	5.3	0	3.3	9.1
Desempleado	-	4.3	3.3	-
Estudiante	-	-	-	-
Hogar	-	-	3.3	9.1
Trabajador por cuenta propia	-	-	3.3	9.1
No responde	-	-	3.3	-

Otro aspecto indagado acerca de los(as) jefes(as) de hogar encuestados(as) es la escolaridad, para lo cual se preguntó si sabían leer y escribir; en México el 100% contestó de manera afirmativa, mientras en Colombia se registró un porcentaje, que aunque muy bajo no se puede dejar de mencionar, de 5.7% de jefes(as) de hogar en la institución educativa pública y 4.3% de la privada que afirmó no saber leer ni escribir. (Lo cual corresponde a una persona en cada caso). Respecto del último grado aprobado se registró que el 25% los(as) jefes(as) de hogar de niños(as) de institución educativa pública de México

realizaron la preparatoria; mientras en primaria, carrera técnica y licenciatura hay una porcentaje que se distribuye con un 15% para cada uno de estos niveles académicos.

En cambio en los(as) jefes(as) de hogar de niños(as) de la institución educativa privada de México, el 52.2% realizaron alguna licenciatura, seguido de una 26.1% con nivel académico de posgrado.

Este aspecto si denota una marcada diferencia entre los(as) jefes(as) de niños(as) de la institución educativa pública y los de la privada, en México. Algo similar ocurre en Colombia donde, el ultimo grado aprobado por los(as) jefes(as) de hogar de niños(as) de la institución educativa pública es la primaria con un 30.6%, seguido por la secundaria incompleta con un 25.1%. Y en los(as) jefes(as) de hogar de niños(as) de la institución educativa privada cuentan con preparatoria un 39.1% y con licenciatura en un 30.4%. Estos datos también evidencian claramente que el nivel educativo alcanzado por los(as) jefes(as) de hogar es un poco más elevado en México que en Colombia.

Tabla 8. Escolaridad jefe de hogar.

Escolaridad Jefe(a) de hogar		MÉXICO		COLOMBIA	
		Institución educativa			
		Pública%	Privada%	Pública%	Privada%
Sabe leer y escribir.	Sí	100	100	94.3	95.7
	No	-	-	5.7	4.3
Ultimo grado aprobado del/ la jefe de hogar.	Ninguno	-	-	-	-
	Primaria incompleta	-	-	11.2	-
	Primaria	15	-	30.6	-
	Secundaria incompleta	-	-	25.1	-
	Secundaria	15	-	2.8	4.4
	Preparatoria incompleta	-	-	-	-
	Preparatoria	25	8.7	22.2	39.1
	Carrera técnica incompleta	-	-	-	-
	Carrera técnica	15	8.7	2.8	8.7
	Licenciatura incompleta	-	4.3	-	-
	Licenciatura	15	52.2	2.8	30.4
	Posgrado incompleto	-	-	-	-
	Posgrado	5	26.1	-	13
	No responde	10	-	2.5	4.4

Por otra parte en cuanto a la información referente al/el conyuge del/la jefe(a) de hogar, se registró, que el sexo de la mayoría es femenino con porcentajes por encima del 94%.

Tabla. 9. Cónyuge

El /la cónyuge		MÉXICO		COLOMBIA	
		Institución educativa			
		Pública%	Privada%	Pública%	Privada%
Sexo	Masculino	5.9	-	-	5.9
	Femenino	94.1	100	100	94.1

Acerca de la actividad principal de la conyuge, los mayores porcentajes fueron encontrados en actividades del hogar, notándose que en las familias de niños(as) de instituciones educativas públicas, este porcentaje es más alto (México y 61.5% Colombia) que en las familias de instituciones educativas privadas (México 44.4% y 31.3% Colombia).

Tabla 10. Actividad principal del cónyuge.

Actividad principal del/la cónyuge.	MÉXICO		COLOMBIA	
	Institución educativa			
	Pública %	Privada %	Pública %	Privada %
Directores y gerentes	-	-	-	6.1
Profesionales científicos e intelectuales	12.5	16.7	11.5	12.5
Técnicos y profesionales de nivel medio	6.3	5.6	-	-
Personal de apoyo administrativo	6.3	-	-	-
Trabajadores de los servicios y vendedores de comercios y mercados	-	5.6	3.8	18.8
Agricultores y trabajadores calificados agropecuarios, forestales y pesqueros	-	-	-	-
Oficiales, operarios y artesanos de artes mecánicas y de otros oficios	-	-	-	-
Operadores de instalaciones y máquinas y ensambladores	-	-	-	-
Ocupaciones elementales	-	-	3.8	-
Ocupaciones militares	-	16.7	-	-
Asalariado (no específico)	12.5	5.6	11.5	18.8
Pensionado	-	-	-	-
Desempleado	-	-	3.8	-
Estudiante	-	-	-	6.1
Hogar	62.5	44.4	61.5	31.3
Trabajador por cuenta propia	-	5.6	3.8	6.1
No responde	-	-	0.3	-

En cuanto a la escolaridad de los(as) conyugues, se encontró que el 100% en México, leen y escriben, en cambio en Colombia, aunque poco el porcentaje baja a un 96%. Respecto al último grado aprobado, los(as) conyugues de los(as) jefes de hogar de familia, de niños(as) de la institución pública en México cuentan en un 23.5% con secundaria o carrera técnica respectivamente y en la privada con licenciatura en un 50%. En este mismo aspecto en Colombia, los(as) conyugues de los(as) jefes de hogar de familia, de niños(as) de la institución pública, cuentan con preparatoria en un 32.3%, seguido de secundaria incompleta 22.7% y primaria 22.6%; mientras en la institución privada, los porcentajes son de 35.3% para preparatoria y 23.5% para licenciatura.

En ambos países se observa que, es más alto el grado de estudios alcanzado por los(as) conyugues se da en las familias de niños y niñas de institución educativa privada.

Tabla 11. Escolaridad del cónyuge.

El/ la conyugue		MÉXICO		COLOMBIA	
		Institución educativa			
		Pública %	Privada %	Pública %	Privada %
¿Sabe leer y escribir?	Sí	100	100	96.4	95.7
	No	-	-	3.6	4.3
Ultimo grado aprobado	Ninguno	-	-	-	-
	Primaria incompleta	11.8	-	9.7	-
	Primaria	17.6	-	22.6	-
	Secundaria incompleta	-	5.5	22.7	11.8
	Secundaria	23.5	-	6.5	-
	Preparatoria incompleta	-	-	-	-
	Preparatoria	-	11.1	32.3	35.3
	Carrera técnica incompleta	-	-	-	-
	Carrera técnica	23.5	11.1	-	17.6
	Licenciatura incompleta	-	16.7	-	-
	Licenciatura	17.6	50	3.2	23.5
	Posgrado incompleto	-	-	-	-
	Posgrado	5.9	5.6	-	5.9
	No responde	-	-	3	5.9

Para concluir este apartado, es importante comentar que al realizar una comparación entre los(as) jefes de hogar y los(as) cónyuges, encontramos que los(as) jefes son en su mayoría hombres y los(as) cónyuges son en su mayoría mujeres.

Las actividades a las que se dedican los(as) jefes de hogar, son en su mayoría remuneradas económicamente, en cambio para los(as) conyugues en un buen porcentaje se realizan actividades (del hogar) sin remuneración, esto seguido de actividades de tipo asalariado (no específico) y profesionales científicos e intelectuales.

En el grado de estudios aprobado por los(as) jefes de hogar, han obtenido grado de preparatoria, licenciatura o posgrado, a excepción de los(as) jefes de hogar de niños(as) vinculados(as) a instituciones de carácter público, quienes en mayor porcentaje sólo llegan a primaria o secundaria incompleta. Mientras los(as) cónyuges de hogares de institución privada alcanzan grados de secundaria, preparatoria, carrera técnica o licenciatura, en los(as) cónyuges vinculados(as) a instituciones de carácter público, la mayoría del porcentaje se distribuye entre primaria, secundaria incompleta y preparatoria.

Tabla 12. Cuadros resumen – Miembros del Hogar

No. de miembros del hogar.		Institución educativa			
		Pública	Privada	Pública	Privada
		5.5	3.6	5.25	3.9
Tipo de hogar	Hogar Nuclear	66.7	95.5	77.8	82.6
	Hogar Ampliado	9.5	-	5.6	8.7
	Hogar Extenso	19.0	4.5	13.9	8.7
	Hogar Extenso Mixto	4.8	-	2.8	-
Sexo Jefe(a) de hogar	Masculino	80	78.3	91.7	73.9
	Femenino	20	21.7	8.3	26.1
Sexo El /la cónyuge	Masculino	5.9	-	-	5.9
	Femenino	94.1	100	100	94.1
Estado civil Jefe(a) de hogar	Soltero	5	13	5.6	8.7
	Casado	55	73.9	38.9	69.6
	Unión Libre	25	4.3	47.2	8.7
	Divorciado(a)	10	4.3	0	4.3
	Separado(a)	5	4.3	5.6	4.3
	Viudo(a)	0	0	2.8	4.3
Actividad principal - Jefe(a) de hogar					
Profesionales científicos e intelectuales		26.3	39.1	3.3	22.7
Trabajadores de los servicios y vendedores de comercios y mercados		21.1	-	10	22.7
Oficiales, operarios y artesanos de artes mecánicas y de otros oficios		5.3	-	16.7	4.6
Operadores de instalaciones y máquinas y ensambladores		21.1	-	10	-
Ocupaciones militares		-	30.4	3.3	4.5
Asalariado (no específico)		21.1	17.4	30	13.6
Actividad principal - El /la cónyuge					
Profesionales científicos e intelectuales		12.5	16.7	11.5	12.5
Ocupaciones militares		-	16.7	-	-
Asalariado (no específico)		12.5	5.6	11.5	18.8
Hogar		62.5	44.4	61.5	31.3

Escolaridad Jefe(a) de hogar					
Sabe leer y escribir.	Sí	100	100	94.3	95.7
	No	-	-	5.7	4.3
Ultimo grado aprobado del/ la jefe de hogar.	Primaria	15	-	30.6	-
	Secundaria incompleta	-	-	25.1	-
	Preparatoria	25	8.7	22.2	39.1
	Licenciatura	15	52.2	2.8	30.4
	Posgrado	5	26.1	-	13

Escolaridad El /la cónyuge					
Sabe leer y escribir.	Sí	100	100	94.3	95.7
	No	-	-	5.7	4.3
Ultimo grado aprobado	Primaria incompleta	11.8	-	9.7	-
	Primaria	17.6	-	22.6	-
	Secundaria incompleta	-	5.5	22.7	11.8
	Secundaria	23.5	-	6.5	-
	Preparatoria	-	11.1	32.3	35.3
	Carrera técnica	23.5	11.1	-	17.6
	Licenciatura incompleta	-	16.7	-	-
	Licenciatura	17.6	50	3.2	23.5

Actividad principal - Jefe(a) de hogar					
Profesionales científicos e intelectuales		26.3	39.1	3.3	22.7
Trabajadores de los servicios y vendedores de comercios y mercados		21.1	-	10	22.7
Oficiales, operarios y artesanos de artes mecánicas y de otros oficios		5.3	-	16.7	4.6
Operadores de instalaciones y máquinas y ensambladores		21.1	-	10	-
Ocupaciones militares		-	30.4	3.3	4.5
Asalariado (no específico)		21.1	17.4	30	13.6
Actividad principal - El /la cónyuge					
Profesionales científicos e intelectuales		12.5	16.7	11.5	12.5
Ocupaciones militares		-	16.7	-	-
Asalariado (no específico)		12.5	5.6	11.5	18.8
Hogar		62.5	44.4	61.5	31.3

4.1.2. Características de las viviendas de los(as) niños(as).

En segundo apartado de la encuesta, se indagó acerca de las características de las viviendas, que habitan los(as) niños(as) participantes. Explorando información respecto a infraestructura, preguntando por el tipo de vivienda, la tenencia: si esta es propia o rentada, la cantidad de cuartos con que cuenta y los usos que se les da a estos, así como materiales con los que están construidas las viviendas y los servicios y bienes que poseen.

Además se recabaron datos acerca de cómo puntúan las familias de los(as) niños(as) encuestados(as), las zonas en las que habitan en relación a la infraestructura de los espacios públicos. En cuanto al tipo de vivienda que habitan, las familias de los(as) niños(as) encuestados, encontramos que en Colombia el mayor porcentaje, entre 74% y 80% habitan en casa sola.

En México la distribución de estos porcentajes cambia, en las familias de niños de institución educativa la mayoría registra habitar en departamentos en edificios (76%) y en las familias de niños de institución educativa pública se distribuyen en las distintas tipologías de vivienda, de éstos los más representativos son 33.3% departamento en edificio y 28.6% casa sola.

Tabla 13. Tipo de vivienda de los(as) niños(as).

TIPO DE VIVIENDA	MÉXICO		COLOMBIA	
	Institución educativa			
	Pública%	Privada%	Pública%	Privada%
Casa sola	28.6	14.3	80,6	73,9
Departamento en edificio	33.3	76.2	-	13
Departamento en vecindad	14.3	9.5	16,7	13
Cuarto de azotea	4.8	-	-	-
Otro	14.3	-	-	-
No responde	-	-	-	-

Respecto de la tenencia de la vivienda de familias de los(as) niños(as) encuestados(as) de institución privada en Colombia y pública en México, los mayores porcentajes se ubican en viviendas que son propias y totalmente pagadas. En contraposición a estos datos se tiene que las familias de los(as) niños(as) encuestados(as) de institución pública en Colombia y privada en México, en un mayor porcentaje habitan viviendas rentadas o alquiladas.

Tabla 14. Tenencia de la vivienda que habitan los(as) niños(as).

TENENCIA DE LA VIVIENDA	MÉXICO		COLOMBIA	
	Institución educativa			
	Pública%	Privada%	Pública%	Privada%
La está pagando	14.3	18.2	8,3	21,7
Propia y totalmente pagada	42.9	9.1	30,6	43,5
Rentada o alquilada	38.1	68.2	44,4	21,7
Prestada o cedida sin pago	4.8	4.5	16,7	13,0

Se preguntó también acerca del tamaño de las viviendas, observando que en ambos países el mayor porcentaje tienen cuarto exclusivo para cocinar y para el baño. Pero tanto en Colombia como en México se registró un porcentaje (bajo) de familias de niños(as) de las instituciones educativas públicas que no tienen cuarto exclusivo para cocinar y con uso colectivo del baño. Otro aspecto observado acerca del tamaño de la vivienda, fue el número de cuartos exclusivos para dormir donde en promedio las familias tienen entre 2 y 3 cuartos. Y en general el promedio de cuartos con que cuentan las viviendas es mayor en México (9 cuartos) que en Colombia (4 o 5 cuartos).

Tabla 15. Tamaño de la vivienda que habitan los(as) niños(as).

TAMAÑO DE LA VIVIENDA		MÉXICO		COLOMBIA	
		Institución educativa			
		Pública	Privada	Pública	Privada
Hay cuarto exclusivo para cocinar	Si	71.4%	90.9%	77,8%	95,7%
	No	9.5%	-	22,2%	4,3%
	No responde	19.0%	9.1%	-	-
Hay cuarto de baño	Exclusivo de los miembros del hogar	85.7%	100%	80,6%	100%
	De uso colectivo	14.3%	-	19,4%	-
	NO	-	-	-	-
No. de Cuartos exclusivos para dormir		1.71	2.32	2.28	2.83
No. de Cuartos que tiene la vivienda		9.24	9.14	3.36	4.78

En referencia al tipo de material con el que están construidas las paredes o muros de las viviendas, tenemos que en ambos países predomina el tabique, ladrillo, block, piedra o concreto, entre 81% y 96%. Los techos en las viviendas encuestadas en México en su mayoría, son de losa de concreto, tabique o ladrillo, 95%. Por su parte en Colombia en los hogares de niños(as) de escuela pública el 50% de los techos son de Lámina de asbesto o metálica, en tanto en hogares de niños(as) de escuela privada el porcentaje es de 43.5% para losa de concreto, tabique o ladrillo y 43.4% para lámina de asbesto o metálica.

En cuanto al material de los pisos, mientras en México los porcentajes más altos se registraron para pisos de Madera, mosaico u otros recubrimientos, con porcentajes de 71% y 86%; en Colombia sucedió esto para los pisos de concreto o firme con porcentajes de 69% y 52%.

Tabla 16. Material de construcción de la vivienda que habitan los(as) niños(as).

MATERIAL PREDOMINANTE DE CONSTRUCCIÓN		MÉXICO		COLOMBIA	
		Institución educativa			
		Pública %	Privada %	Pública %	Privada %
De las paredes o muros	Tabique, ladrillo, block, piedra o concreto	95.2	95.5	80.6	95.7
	Madera	-	-	8.3	-
	Adobe	-	-	8.3	4.3
	Lámina de asbesto o metálica	4.8	4.5	2.8	-
	Lámina de cartón	-	-	-	-
De los techos	Losa de concreto, tabique o ladrillo	95.2	95.5	19.4	43.5
	Palma, tejamanil o madera	-	-	27.8	13.1
	Lámina de asbesto o metálica	4.8	-	50	43.4
	Lámina de cartón	-	4.5	2.8	-
	Otro (zin)	-	-	-	-
De los pisos	Madera, mosaico u otros recubrimientos	71.4	86.4	11.1	47.8
	Concreto o firme	28.6	13.6	69.4	52.2
	Tierra	-	-	19.4	-

Se preguntó también sobre los servicios con que cuentan las viviendas de los(as) menores. Y en este sentido tenemos mayores porcentajes en los hogares de niños(as) vinculados a institución educativa privada de ambos países, sobre saliendo de estos el 100% para todos los servicios en México. En los hogares de los(as) niños(as) vinculados a escuelas públicas de ambos países los porcentajes bajan un poco, sobre todo en Colombia siendo el 83% el porcentaje más bajo, registrado en el servicio de drenaje.

Tabla 17. Servicios con que cuenta la vivienda que habitan los niños y niñas.

SERVICIOS CON QUE CUENTA LA VIVIENDA	MÉXICO		COLOMBIA	
	Institución educativa			
	Pública%	Privada%	Pública%	Privada%
Energía eléctrica	100	100	94,4	100
Agua entubada	95.2	100	86,1	95,7
Drenaje	95.2	100	83,3	100

Otro aspecto a tener en cuenta en esta encuesta, son los bienes que posee la vivienda, de los datos sobresalientes tenemos que solo se registraron porcentajes del 100% en los hogares de niños(as) de instituciones educativas

privadas, en la posesión de bienes como el refrigerador y computadora para Colombia y en México se da de igual manera agregando además la televisión.

Dentro de los datos con mayores diferencias entre países, está la posesión de un automóvil o camioneta que es significativamente más alto en México, tanto en hogares de niños(as) de institución pública (43%) como de institución privada (91%), frente a los de Colombia, de institución pública (14%) y privada (61%).

Otro porcentaje que llama la atención al mostrarse bajo respecto de lo observado, es la posesión de Lavadora (17%) por parte de los hogares de los(as) niños(as) vinculados a escuela pública en Colombia.

Tabla 18. Bienes de la vivienda que habitan los(as) niños(as).

BIENES DE LA VIVIENDA	MÉXICO		COLOMBIA	
	Institución educativa			
	Pública%	Privada%	Pública%	Privada%
Radiograbadora	76.2	77.3	50	52,2
Televisión	90.5	100	97,2	95,7
Estéreo o modular	71.4	77.3	44,4	91,3
Videocasetera	61.9	72.7	11,1	52,2
Teléfono	71.4	77.3	44,4	87
Refrigerador	85.7	100	77,8	100
Lavadora	71.4	95.5	16,7	91,3
Calentador de Agua (boiler)	52.4	86.4	13,9	39,1
Automóvil o camioneta	42.9	90.9	13,9	60,9
Computadora	76.2	100	54.5	100

Por último se registró información acerca de las características de las zonas donde habitan las familias encuestadas. Aquí cabe mencionar que en ambos países las colonias (en México) o los barrios (en Colombia) donde residen los(as) encuestados(as), están ubicados en zonas aledañas a las instituciones educativas.

Así en el caso de México, habitan en las colonias: Ignacio Manuel Altamirano, Anáhuac, Pensil (norte y sur), Argentina, Lomas de Sotelo, México

Nuevo, Irrigación, Unidad Militar, nueva ampliación santa Catarina, 5 de Mayo, Polanco, Francisco I. Madero, todas de la Delegación Miguel Hidalgo del D.F.

Y en el caso de Colombia habitan en los barrios, El Jardín, La orquídea, El Vergel, Monserrate, 7 de Agosto, San Antonio, y Buganviles, todos ubicados en la Comuna 5 de Neiva.

En ambos países en se da la característica de las Delegaciones o Comunas en las que habitan las familias encuestadas, tienen al mismo tiempo zonas de estratificación económica media o alta y baja o muy baja. Tenemos entonces que las familias de niños(as) de instituciones educativas públicas en general califican a las zonas que habitan como bajas o nulas en cuanto a lo que les ofrecen sus espacios públicos. Y en este mismo aspecto las familias de niños(as) que asisten a escuelas privadas, califican a las zonas en que viven como altas en México y como medias o altas en Colombia.

Tabla 19. Características de la zona donde habitan los(as) niños(as).

CARACTERÍSTICAS DE LA ZONA	MÉXICO		COLOMBIA	
	Institución educativa			
	Pública%	Privada%	Pública%	Privada%
Pavimentación de calles y banquetas	47.6 (Media)	72.7(Alta)	41,7(Nula)	60,9(Alta)
Alcantarillado	42.9(Media)	81.8(Alta)	36.1(Baja)	65,2(Alta)
Alumbrado	38.1(Alta)	77.3(Alta)	38,9(Media)	65,2(Alta)
Limpieza en calles	38.1(Baja)	59.1(Alta)	36,1(Nula)	43,5(Media)
Presencia de contenedores	47.6(Nula)	36.4(Alta)	55,6(Nula)	47,8(Nula)
Cableado de teléfono	57.1(Alta)	81.8(Alta)	30,6(Baja)	69,6(Alta)
Presencia de jardines ornamentales	38.1(Nula)	36.4(Alta)	77,8(Nula)	30,4(Baja)
Presencia de unidades habitacionales	57.1(Alta)	68.2(Alta)	58,3(Nula)	43,5(Media)
Presencia cercana de avenidas	38.1(Alta)	86.4(Alta)	36,1(Baja)	47,8(Alta)
Presencia cercana de carreteras	66.7(Nula)	36.4(Alta)	33,3(Baja)	69,6(Alta)
Presencia de casas individuales pequeñas muy juntas	42.9(Alta)	40.9(Alta)	36,1(Baja)	47,8(Media)
Circulación de transporte público motorizado	42.9(Media)	68.2(Alta)	33,3(Alta)	60,9(Alta)
Circulación de transporte público de tracción animal	61.9(Nula)	81.8(Nula)	66,7(Nula)	60,9(Nula)
Presencia cercana de escuelas públicas	42.9(Alta)	72.7(Alta)	33,3(Media)	43,5(Alta)
Presencia cercana de escuelas privadas	28.6(Media)	63.6(Alta)	33,3(Baja)	47,8(Alta)

4.2. Categorización de las Representaciones Sociales de Convivencia y Conflicto

Como resultado de los instrumentos aplicados en el trabajo de campo desarrollado en esta investigación, se obtuvo bastante información la cual fue organizada y estudiada a través de la técnica de análisis de contenido.

Krippendorff (1990 p.28), plantea que el análisis de contenido “es una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y validas que puedan aplicarse a su contexto.” Y Hernández (2010 p. 303) Señala que para realizar un análisis de contenido este se debe hacer a través de la codificación, definiendo el universo, unidades y categorías de análisis.

De este modo, para este estudio se define como universo a las transcripciones de entrevistas y talleres realizados y el material producido durante los talleres (dibujos). Como unidades de análisis, tenemos dos temas generadores, la convivencia y el conflicto, y a partir de ellos se establecieron categorías teniendo en cuenta los objetivos de la investigación.

Las categorías encontradas además permitir presentar de una manera descriptiva las R.S. de los niños, son la base para el análisis interpretativo. Tenemos entonces como categorías descriptivas y sus correspondientes abreviaciones, las siguientes:

CCV	Conceptos de Convivencia
CCF	Conceptos de Conflicto.
OCV	Origen de la Convivencia.
OCF	Origen del Conflicto.
ARCF	Alternativas de resolución del Conflicto.
NFCV	Núcleos Figurativos de la Convivencia.
NFCF	Núcleos Figurativos del Conflicto.

En este sentido en las categorías denominadas como “conceptos” **CCV** y **CCF** se organiza la información en torno a cómo conciben, conceptualizan o definen los niños la convivencia y el conflicto. Las categorías referentes al “Origen” **OCV** y **OCF** hacen referencia a las causas y situaciones a las cuales los niños atribuyen el que se genere la convivencia o el conflicto.

La categoría de “alternativas de resolución de conflicto” **ARCF** interesa por la posibilidad de conocer como consideran los niños que se resuelven los conflictos en lo cotidiano.

Y la categoría de “Núcleos Figurativos” **NFCV** y **NFCF** hace alusión a imágenes que guarden el sentido y significado de las R.S. sobre la convivencia y el conflicto.

Otro punto importante a tener en cuenta para la elaboración y proposición de estas categorías, es que se retoma aquí lo propuesto por Abric (1994), en cuanto a la organización y estructura de una R.S., quien expresa que toda R.S. posee un núcleo central alrededor del cual está organizada la R.S. y una periferia que “abarca informaciones retenidas, seleccionadas e interpretadas y juicios formulados al respecto del objeto y su entorno, estereotipos y creencias”, definiendo además una función de concreción para la periferia en la que esta es “directamente dependiente del contexto”. Abric (2004 p.23-25)

En correspondencia a lo último, en este estudio importa conocer cómo se estructuran las R.S. sobre convivencia y conflicto de los niños, cuáles son los núcleos centrales presentes en las R.S. alrededor de los cuales se organiza el contenido de las R.S. y la periferia que está dada en relación al contexto particular de producción de las R.S.. Por esta razón se parte de describir la información a partir de categorías pero también a partir de contextos, mismos que se indagaron a través de los instrumentos diseñados para este fin.

Así se realizó el ejercicio de verter en matrices la información recolectada designando para cada una de las categorías, hallando los núcleos centrales que

guardan el significado presente en las R.S. y en torno al que se organiza el contenido correspondiente a la periferia de las R.S. de cada uno de los contextos que se indagaron en los talleres y entrevistas: familiar, escolar y social.

4.3. Estructura de las Representaciones Sociales de Convivencia y Conflicto

Como resultado del proceso de categorización fue posible evidenciar cual es la estructura de las R.S. elaboradas por los(as) niños(as) en este estudio, hallando que en concordancia con lo planteado por Abric (2004), poseen una periferia que se modifica, organizándose en cada caso según el contexto particular, así hay diferentes periferias para niñas y niños, dependiendo de su edad, institución educativa y país de origen.

Pero también tenemos como uno de los principales hallazgos de esta investigación, la identificación de núcleos centrales en las R.S. de niños(as) de México y Colombia; los cuales son compartidos en su mayoría, por un lado en las R.S. de convivencia y por otro en las R.S. de conflicto, esto indistintamente de la institución educativa, edad y sexo.

Y aunque en algunos casos cambian las palabras que usan para designar al núcleo, el significado es el mismo. De esta forma tan solo se encontraron algunos núcleos centrales diferentes para las niños de Colombia, en las categorías de CCV (Recibir cosas o dinero) y en la categoría ARCF (Portarse bien).

Todo lo mencionado lo podemos ver claramente a través de las siguientes tablas, las cuales sintetizan los núcleos centrales encontrados en cada una de las categorías (CCV, CCF, OCV, OCF, ARCF) seleccionadas para describir la información captada.

Tabla 20. NÚCLEOS R.S.

OCV	
MEXICO	COLOMBIA
Hacerse amigos (conocerse)	Hacerse amigos (conocerse)
Portarse bien	Portarse bien/ Hacer caso
Platicar	Hablar

CV	
MEXICO	COLOMBIA
Jugar	Jugar
Salir	Salir
Estar juntos	Estar unidos - reunidos
Platicar	Hablar
Compartir	Compartir
Comer	Comer
Ayuda	Ayuda
Diversión	Diversión
	Recibir cosas o dinero

OCF	
MÉXICO	COLOMBIA
Portarse mal/No hacer caso	Portarse mal/No hacer caso
Enojo	Bravo – rabia
Agarrar cosas de otros(as)	Agarrar cosas de otros(as)
Dañar cosas	Dañar cosas
No prestar cosas	No prestar cosas
Alcohol	Alcohol
Molestar	Molestar
Dinero	Dinero
Groserías – decirse cosas	Groserías – decirse cosas
No hacer tareas	No hacer tareas

CCF	
MÉXICO	COLOMBIA
Pelear	Pelear
Pegar	Pegar
Robar	Robar
Matar	Matar
Accidentes	Accidentes
Gritos	Gritos

ARCF	
MEXICO	COLOMBIA
Regaño	Regaño
Castigo	Castigo
Acusar	Acusar
Disculpas – perdón	Disculpas – perdón
Hablar	Hablar
	PORTARSE BIEN

4.4. Contenido de las Representaciones Sociales de Convivencia y Conflicto

Para Moscovici (1979 p.45) cada R.S. tiene tres dimensiones: la actitud, la información y el campo de representación o imagen, en relación a esto, cuando en esta investigación se plantea describir el contenido de las R.S. se está haciendo referencia la **dimensión información**, descrita por Moscovici como aquella que “se relaciona con la organización de los conocimientos que posee un grupo respecto a un objeto social”.

Siguiendo con este planteamiento, los contenidos encontrados en las R.S. aquí estudiadas, hacen alusión a los conocimientos, ideas y pensamientos que poseen los(as) niños(as) de México y Colombia acerca de la Convivencia y el Conflicto.

Moscovici (1979 p.41) mencionaba que “una representación hace circular y reúne experiencias, vocabularios, conceptos, conductas que provienen de orígenes muy diversos”; son justamente estos elementos los que conforman los conceptos que se desarrollan respecto de un fenómeno social, es decir el contenido o **información** de la R.S., así todo lo que circula dentro de las R.S. de los niños y niñas estudiados en México y Colombia, tiene orígenes muy diversos según las experiencias de cada niño(a), pero se reúne y organiza por el sistema de pensamiento de forma tal que se hace conocimiento compartido y de sentido común que conforma precisamente la R.S.

De este modo, se pasa a develar desde las narraciones de los(as) niños(as) que participaron en este estudio, los contenidos de las R.S., para lo cual antes se debe mencionar que para identificar a quienes aportan los relatos, se generan las siguientes abreviaturas:

México: **Mx.**

Institución Educativa Pública: **Pub.**

Colombia: **Col.**

Institución Educativa Privada: **Priv.**

Así al final de cada frase o relato aparecerá entre paréntesis, la información correspondiente al niño(a) autor, haciendo referencia en su orden al: sexo, grupo de edad, institución educativa y país, por ejemplo: Niño7-8Priv.Mx (Niño de entre 7 y 8 años de institución educativa privada en México). Y además siguiendo la categorización propuesta en el contenido de las R.S. sobre convivencia haremos referencias a las categorías CCV, OCV y sobre con conflicto a CCF, OCF, ARCF.

4.4.1. Conceptos de Convivencia CCV

En cuanto a los conceptos, ideas o pensamientos presentes en las R.S. de la convivencia tenemos que los(as) niños(as) que participaron en este estudio se representan la Convivencia como:

Jugar:

“Convivencia es estar con compañeros y mis hermanos y mi familia jugando”
(Niño9-10Pub.Mx.)

Salir:

“Yo he convivido mucho con mi mamá entonces no me he podido quedar ahí, mi papa me lleva a la casa de mi abuelita, y yo me quedo allá y vamos a piscina o vamos a pasear...” (Niña 7-8Priv.Col.)

“Los domingos salimos juntos los tres, vamos al parque luego nos comemos un helado entre los tres.” (Niña”9-10.Pub.Mx.)

Estar juntos – unidos – reunidos:

“Un ejemplo de convivencia es cuando vamos al cine con toda la familia o cuando es el cumpleaños de un familiar porque se reúne toda la familia y el día de navidad se reúnen todos.” (Niño7-8Pub.Mx.)

Platicar – hablar:

“Eso es convivencia porque están con los vecinos y están hablando.” (Niña9-10Priv.Col).

“Los profesores conviven en el recreo siempre se van a platicar.” (Niña7-8Pub.Mx.)

Compartir:

“La convivencia es vivir entre familia y compartir con la gente necesite, tengo un compañero q vive enfrente y yo comparto con él.” (Niña9-10Pub.Col.)

Comer:

“La convivencia con mis papás es a la hora de cenar y los fines de semana en las comidas nos vamos a comer.” (Niño9-10Priv.Mx)

Ayuda:

“Convivencia con mis papás... a veces mis papas me ayudan con la tarea...” (Niña 9-10Pub.Mx.).

“...conmigo están mis abuelitos y mi abuelita me ayuda con la tarea.” (Niño7-8Priv.Col).

Diversión:

“Convivencia es lo más divertido y ahorita fui a un parque con varios juegos, eso es convivencia porque es muy divertido.” (Niña7-8Priv.Mx.)

Recibir cosas o dinero (solo Colombia):

“...el dinero es convivencia para uno porque uno necesita dinero y el abuelito o la mama le da.” (Niña 9-10Pub.Col.)

“...mi papa trabaja ahí vendiendo carros, triunfando para darnos las cosas y mi mama también trabaja en eso.” (Niño 9-10Priv.Col.)

Para acercarnos a los contenidos de las R.S. retomaremos a Jares (2006 p.17), quien plantea como marcos de convivencia espacios como: La familia, el sistema educativo, el grupo de iguales, los medios de comunicación, los espacios e instrumentos de ocio, el contexto político, económico y cultural dominante. En este caso respecto de las niñas y niños, aquí interesa lo que sucede en torno a la

convivencia en los contextos familiar, educativo y de interacción social bien sea con el grupo de pares u adultos.

Vemos entonces como en estos tres contextos aparecen de manera invariable que para los(as) menores quienes se representan la convivencia como **jugar, estar juntos, unidos o reunidos, platicar o hablar, compartir, comer, ayuda, y diversión.**

En la familia, juegan con sus hermanos(as), se reúnen o están juntos con sus familiares mamá, papá, hermanos(as) y a veces otros familiares, platican o hablan sobre todo con sus hermanos(as) o mamás, comparten sus juguetes con los hermanos(as), comen con la familia, les gusta recibir ayuda en sus tareas por parte de hermanos(as) mayores y/o padres, y se divierten con su familia sobre todo en fines de semana.

Jares (2006 p.18) explica que, la familia “es el ámbito inicial de socialización, donde aprendemos los primeros hábitos de convivencia”, en este caso en la familia es el primer inaugural de interacción donde los(as) niños(as) empiezan a representarse lo que es la convivencia, a través de la interrelación principalmente con padres y/o hermanos(as).

“Convivencia con la familia es cuando uno es feliz, cuando ellos no pelean y nos vamos de paseo y a veces jugamos” (Niña7-8Pub.Col.)

Y esto se ve reforzado por el segundo espacio de socialización, la escuela, donde “a través de las estrategias educativas...los profesores y profesoras impulsan determinados modelos de convivencia” (Jares, 2006 p.18); según las R.S. encontradas sobre CV parece ser que dichas estrategias educativas fortalecen las representaciones que se conforman en la familia, ya que en la escuela hallamos de nuevo que para los(as) niños(as) convivir es **jugar, estar juntos, unidos o reunidos, platicar o hablar, compartir, comer, ayuda, y diversión.**

Pero esta vez con nuevos actores, compañeros(as) de clases y/o profesores(as), aquí entonces juegan, se reúnen, platican, comparten, comen y se divierten principalmente con sus compañeros(as) y pocas veces con los docentes; en lo que si hay más interacción con los maestros(as) es en recibir ayuda; repitiendo en este aspecto también en la familia, así en ambos espacios niños y niñas reciben la ayuda por parte de un mayor y no de un igual.

Ahora en otro importante espacio de interacción, el social el cual se denominada así con el fin de incluir no sólo al grupo de pares sino además a otros adultos, con los que los(as) niños(as) interactúan en la calle o en los lugares donde viven. En este espacio encontramos que se ponen en juego para la interacción, las R.S. que se elaboran desde la familia, reforzadas en la escuela y que se manifiestan de nuevo al interactuar con otros(as) niños(as) y/o adultos, vecinos, conocidos o desconocidos en espacios públicos principalmente la calle y el parque.

Respecto de estos espacios de interacción social, debemos resaltar que los(as) niños(as) que participaron de esta investigación en Colombia vivencian muchas más experiencias de interrelación en estos espacios que los niños y niñas participantes en México. Así entonces en el contexto social, los(as) menores también se representan la convivencia como **jugar** con otros(as) niños(as) vecinos, que los vecinos se **reúnan, platicar o hablar** con niños(as) y/o adultos vecinos, **compartir** juguetes o juegos con otros niños(as) o ver que sus vecinos comparten y la **ayuda** sobre todo a la gente en la calle por parte de autoridades, se repite de nuevo el hecho de que la ayuda se recibe de un tercero que tiene los medios o las capacidades para brindar la ayuda.

“En la calle me gusta jugar porque tengo muchas amigas ahorita llevo a la casa y un poco de amigas me abrazan entonces me amaño más en la calle que en la casa y me gusta jugar mucho el futbol, y juego a stop culebritas... es convivencia.” (Niña9-10Pub.Col.)

Algo particular en el contexto social, es que no aparece **comer y divertirse** como parte de la R.S. de convivencia, esto marca un cambio significativo directamente ligado a la forma en que los(as) niños(as) se relacionan con este contexto, relación que esta asociada al tipo de interacción y vivencias. Esto permite destacar el papel importante de los contextos de interacción, ya que estos marcan la pauta para la elaboración de la R.S. sobre convivencia que poseen las niñas y niños en esta investigación.

Y en relación al contexto, encontramos que en los(as) niños(as) de Colombia, en la R.S. de convivencia aparece un elemento que no se hace presente para el caso de México. Y es que los niños y niñas colombianos además de lo mencionado (**jugar, estar juntos, unidos o reunidos, platicar o hablar, compartir, comer, ayuda, y diversión**) añaden a su R.S. el recibir cosas o dinero y dándose de manera más marcada en los(as) niños(as) de la institución educativa pública. Ello puede estar relacionado con la situación económica vivida en Colombia desde finales de los años 90 y aun en los años 2000, que como lo explica Kalmanovitz (2004 p.1) "...en los factores que propiciaron la crisis económica colombiana de los últimos años, y los que contribuyeron a superarla, incidieron las expectativas creadas por el fracaso de las conversaciones de paz con las FARC y su política de intimidación hacia la población..."

En este sentido, ante la ausencia de bienes económicos, los(as) niños(as) de Colombia conciben que recibir dinero de sus padres, amigos(as), maestros(as) y hasta vecinos(as) es un aspecto que puede propiciar la Convivencia. De este modo las R.S. que poseen los(as) niños(as) de México y Colombia sobre la convivencia se elaboran desde sus experiencias cotidianas en la interacción con otros(as), siendo de vital influencia las relación con padres y/o madres como agentes socializadores primarios, y maestros(as) como agentes socializadores secundarios.

Acerca de esto Maturana (1997 p.44) comenta que respecto de su papel como educador, "el niño se transformara en su convivencia conmigo según la

legitimidad que yo le dé a su convivir, si soy intransigente el niño aprenderá a ser intransigente, si soy generoso el niño aprenderá a ser generoso...”. Es decir el papel del adulto en el proceso de enseñanza aprendizaje cotidiano, marca las R.S. que niños(as) elaboran sobre la convivencia.

Un aspecto relevante en el contenido de las R.S. de la convivencia es que para los(as) niños(as) de México se hace alusión mayormente a los contextos familiar y escolar y en menor medida al contexto social; aunque está presente con narraciones sobre la convivencia entre otras personas y muy pocas en la relación de niños(as) con otros(as) menores. Contrario a lo sucedido en Colombia con los contenidos de las R.S. sobre convivencia de los niños(as), donde además de incluir relatos de la cotidianidad en la familia y en la escuela, se incluyen variados relatos que hacen alusión a la convivencia social de los(as) infantes con sus vecinos.

Lo cual muestra la influencia del contexto y las experiencias particulares dependiendo del país. Y lo corrobora la información que nos arrojó la encuesta sociodemográfica aplicada, ya que mientras en México la mayoría de niños(as) estudiados habitan en departamentos de edificio o vecindad, en Colombia habitan en casa sola y comúnmente salen a la calle a jugar y platican con sus vecinos.

4.4.2. Origen de la Convivencia (OCV)

Una categoría importante por los propósitos de este estudio es el OCV, conocer cuáles son los motivos a los que niños(as) atribuyen al origen de la convivencia, además de hacer parte de la R.S. sobre convivencia nos permite dar cuenta de que espacios consideran propicios niños y niñas, para que se dé la convivencia además de que tan comunes o cotidianos son esos espacios para ellos(as).

Es así que en cuanto a las atribuciones acerca del OCV, los(as) niños(as) mencionaron las siguientes situaciones:

Conocerse:

“La convivencia empieza cuando conoces a alguien, si no lo conoces preguntas su nombre, apellido, dirección, que cosas le gusta, que si sus papas viven juntos, como se llama su mama.” (Niña 9-10Priv.Mx.)

Platicando – hablando:

“Cuando empiezan a platicar dos personas”.Niña9-10Pub.Mx. “Platicar como lo que estoy haciendo ahorita...tratar a la gente le vas platicando, la conoces un poco.” (Niño9-10Priv.Mx.)

Portarse bien / hacer caso:

“usted debe portarse bien, hacer caso, poner cuidado y aprender.” (Niña7-8Pub.Col.)

“portándose bien para que pueda sentirse mejor para que todos seamos amigos si todos queremos convivir” (Niña7-9Priv.Mx.)

Se puede concluir que las niñas y niños participantes, se representan que la convivencia se origina cuando se **conocen** principalmente con nuevos amigos(as) o compañeros(as) de estudios, **platican o hablan** con amigos(as), hermanos(as), compañeros(as), padres; y se **portan bien o hacen caso** a sus padres y maestros(as). Plantean situaciones que principalmente originan la convivencia en “marcos”, término empleado por Jares (2006 p.18-19), como la familia, el sistema educativo y el grupo de pares.

Solo se hace referencia al contexto social a partir lo observado en las interacciones de otros(as), vecinos(as) y/o personas en la calle, planteando la **plática o hablar** como origen de la convivencia. Se debe comentar que respecto del discurso elaborado en cuanto al OCV en general resultó escaso y poco detallado, por lo cual se puede señalar que el OCV es un elemento poco elaborado dentro de la R.S. que poseen los(as) niñas(as).

4.4.3. Conceptos de Conflicto (CCF)

Del mismo modo que en el caso de la R.S. sobre Convivencia, se exploraron también los conceptos, ideas, pensamientos presentes en la R.S. de Conflicto de los(as) niños(as) participantes.

Encontrando que los elementos presentes en la representación social hacen alusión a los siguientes conceptos:

Pelear:

“con mi hermana cuando a veces nos ponemos a pelear por algo yo me pongo a pelear con ella y con mis tíos porque a veces me demoro en hacer la tarea entonces ellos me regañan porque me coge la noche; y mi abuela me pega porque a veces la grito porque me da rabia; y con mi hermana yo peleo porque cosa que yo tengo, ella dice q es de ella y nos ponemos a pelear, o por cosas de la escuela o por ropa que yo tengo y no se la presto a ella y nos ponemos a pelear.” (Niña9-10.Pub.Col.)

Pegar:

“cuando mi tía se puso a pelear con el esposo y le pego le dejo el ojo así, hay muchas cosas han pasado q hay matazón peleas, muchas donde vivo.” (Niña7-8.Pub.Col.)

“un niño se enojó con una niña, entonces se agarraron el cabello empezaron a pegarse, una niña hasta le dio una cachetada, se empezaron a golpear el diccionario, los libros, una niña le empujo y se cayó la banca.” (Niña9-10.Priv.Mx).

Robar:

“Ahí han robado donde una vecina mía y por allá en la esquina de la gasolina hay varios accidentes...me gusta jugar en la casa porque cuando se anochece a uno lo roban a los niños y lo llevan por allá y no lo traen” (Niña7-8.Pub.Col.)

“si estás ahí te van a asaltar o algo así...un ladrón los roba o un roba chicos se los roba y no pueden estar seguros porque los van a robar.” (Niño9-10.Priv.Mx.)

Matar:

“un señor va a matar a la señora porque le quiere quitar su dinero.” (Niña7-8.Priv.Mx.)

“puede quitarle la vida alguien y quedar mal, un ladrón te puede disparar o te puede pegar y ahí quedas, te pueden poner una pistola en la cabeza y te pueden matar, te pueden amenazar, matar y quitar la vida.” (Niño9-10.Pub.Mx.)

Accidentes:

“cuando alguien esta borracho y una persona va pasando por ahí y lo atropellan y el herido va a la clínica y al borracho lo echan a la calle.” (Niña7-8.Priv.Col.)

“conflicto como el accidente que pasó de la defensa y hubo muertos y si un niño lo atropellaron o pasó un accidente a la mamá no le va a gustar que va a ver al niño ensangrentado y todo.” (Niño9-10.Pub.Mx.)

Gritos:

“Es conflicto cuando se gritan porque puede ser que el papá diga algo y a la mamá no le gusta, y le grita y le dice q se quiere comprar un carro o se va a salir de su trabajo.” (Niña9-10.Pub.Mx.)

“cuando hay peleas están alegando, es cuando uno está peleando y está echando lengua y le está gritando.” (Niña7-8.Pub.Col.)

Coser (1956) plantea que el conflicto es “la lucha por los valores y por el estatus, el poder y los recursos escasos, en el curso del cual los oponentes desean neutralizar, dañar o eliminar a sus rivales” En relación a esto podemos observar que uno de los principales elementos presentes en la R.S. de niños(as) en este estudio acerca del conflicto es la **Pelea**, entendida ésta y explicada por los propios niños(as) como las acciones que implican agredir al otro(a) de manera física o verbal, y de este modo en las narraciones acerca del conflicto la Pelea casi siempre está asociada con **Pegar** y los **Gritos**.

“Una vez yo no quería lavar loza entonces ellos me gritan y me toca lavar la loza o si no me pegan...mmm me han pegado cien veces, porque al principio yo no le hacía caso a ellos, entonces me pegaban.” Niño7-8.Pub.Col.

Se evidencia aquí un aspecto fundamental de la R.S. de niños(as), sobre el conflicto y es que el conflicto hace siempre referencia a vivenciar la interacción con el/la otro(a) de una manera “violenta”, si bien la palabra violencia o similares no se hace presente en las narraciones de niños(as), sí se puede inferir de manera recurrente el elemento de la violencia como parte del conflicto. Coser (1967) expone que la violencia al igual que el conflicto tiene algunas funciones sociales, entre ellas la función del logro, cuando las posiciones estructurales impiden el uso de los canales legítimos de oportunidad, “cuando todos estos canales están obstruidos, la violencia puede brindar vías alternativas para el logro”. Si bien Coser señala a la violencia como un elemento alternativo, al parecer en lo que respecta a la R.S. sobre el conflicto por parte de los niños y niñas entrevistados la violencia es uno de los aspectos más emergentes.

Y esto se ratifica, al dar cuenta de otros 3 elementos que también aparecen de manera primordial en la R.S. sobre Conflicto, y estos son Robar, Matar y los Accidentes.

En este punto es importante mencionar, que si bien cuando los(as) niños(as) participantes plantean el conflicto como Pelear, Pegar y Gritos, esto lo hacen en referencia sobre todo a los contextos familiar y escolar y se incluyen a sí mismos en estas narraciones. Cuando plantean que el conflicto es robar y/o tener accidentes, también hacen alusión a los tres contextos mencionados pero siempre en referencia a un acto cometido por otros(as) o que involucra a otros(as). En cambio cuando manifiestan que el conflicto es el hecho de matar, lo hacen en su mayoría acerca de otras personas en el contexto social; son casi nulas las ocasiones en que lo mencionan en relación a un familiar y nunca lo mencionaron para el contexto escolar. Aun a pesar de ello hace parte de la R.S. sobre el

conflicto porque aparece de manera importante en sus discursos como componente que constituye y da significado a los conflictos sociales.

4.4.2. Origen del OCF

Otra categoría explorada siguiendo los intereses de esta investigación es el OCF, interesa dar cuenta de este aspecto de la R.S., para conocer a que condicionantes atribuyen niños(as) la aparición de un conflicto.

Para Lewis Coser (1961 p 35), el conflicto aparece cuando entre actores o subgrupos de un sistema social se da una lucha por el poder, riqueza o estatus. “El conflicto sobreviene cuando diversos grupos e individuos frustrados se esfuerzan por aumentar su parte de gratificación. Sus demandas encontrarán la resistencia de aquellos que establecieron previamente un “interés creado” en una forma dada de distribución de honor, riqueza y poder.” En las R.S. de los(as) niños(as) estudiados, es posible identificar que el OCF se da en el sentido que propone Coser cuando dos o más actores, tienen un mismo interés (un objeto: como juguetes, útiles escolares, etc.); pero también cuando no se siguen o cumplen las normas del grupo social.

Y en la de las R.S. sobre el Conflicto, en el OCF a diferencia del OCV, los(as) niños(as) identifican muchas más situaciones o aspectos que pueden ocasionar la aparición de un conflicto, en los tres contextos explorados:

Portarse Mal/ No hacer caso:

“Si me han regañando, porque no hago caso, otras veces cuando ni hago las tareas, cuando me porto mal y cuando no se hace caso a los papas, los papas les pegan a los hijos, los regañan.” (Niña7-8.Priv.Col.)

“Si te portas mal y no haces bien las cosas se pueden enojar y si no haces caso te pegan con el cinturón.” (Niño7-8.Pub.Mx.)

Enojo – Rabia /Bravo(a):

“cuando mi hermano se enojó con mi papá a mi hermano no lo dejaban salir y se enojó con mis papas porque no lo dejaron salir y se encerró en su cuarto, mi mamá platicó con mi hermano, platicaron los dos pero él todavía está enojado.”

(Niña9-10.Pub.Mx.)

“cuando uno pelea con un amigo, porque cuando uno tiene rabia con el otro compañero o la persona comienzan a pelear...cuando uno pelea con otra persona se echa muchos problemas encima, cuando uno le tiene rabia a un amigo entonces comienzan a pelear a la hora de recreo y cuando a uno lo ven va y le dice a la profesora”. (Niño7-8.Pub.Col.)

Agarrar cosas de otros(as):

“cuando se pelean por un lápiz o por cualquier cosa el profesor le manda nota y ellos se quedan callados.” (Niño9-10.Priv.Col.)

“mis hermanas a veces le agarro las cosas que son suyas pero sin su permiso y le dicen a mi mamá y ella me empieza a decir que porque les agarro las cosas sin permiso.” (Niña7-8.Pub.Mx.)

Dañar cosas:

“Que Carlos se peleó con niños de quinto porque era amigo porque Carlos le pinchó el balón, y Daniel le dañó el balón y le dijeron que no traiga balón.” (Niño7-8.Priv.Col.)

“peleándose por un juguete o color o te rompió algo, él me pida esto y me lo pierda, diciendo que un compañero mentiras te puedes enojar y le puedes pegar.”

(Niño9-10.Pub.Mx.)

No prestar cosas:

“uno le va a decir que si le presta algo y le dicen q no porque de pronto se lo roba, y se pone bravo.” (Niña 9-10.Pub.Col.)

“porque no prestas las cosas que te piden y no puedes llevarte bien con tus compañeros o insultarlos.” (Niño9-10.Priv.Mx.)

Alcohol:

“Se pueden emborrachar y pueden pelear, se pueden pelar, pierden el conocimiento y pueden empezar a pegarle a alguna persona, si están conduciendo borrachos pueden empezar a atropellar a alguien o mueren...se pueden tronar las botellas en la cabeza, se desatan, y luego te pueden dar nalgadas.” (Niños9-10.Pub.Mx.)

“son personas borrachas, se están emborrachando para hacer algún mal o para ahuyentar a las demás personas.” (Niña7-8.Pub.Col.)

Molestar:

“tengo muchos conflictos porque me empieza a molestar, luego yo lo empiezo a molestar, y así nos vamos y luego ya no le digo nada y él me sigue molestando; y una vez empezaba a molestarme y no le estaba haciendo nada, con insultos, algunas veces le decía también, la mis habla con nosotros y luego manda una nota.” (Niño9-10.Priv.Mx.)

“la niña estaba molestando primero y el niño le dijo le pegó una patada, el niño le dijo su mamá es una gorda y entonces la niña le dijo le voy a pegar una cachetada y se la pegó.” (Niña7-8.Pub.Col.)

Dinero:

“es un conflicto porque la mama le dice a mi papa a veces, no me diste dinero es que no me diste mis pagos y empiezan a pelearse.” (Niño9-10Priv.Mx.)

“porque a veces uno le dice que le preste plata y dice que no que uno lo roba y la da un puño o le dice groserías.” (Niña7-8.Pub.Col.)

Groserías – decirse cosas:

“en este momento que hay un compañero que pelea con otro por una niña y dicen groserías, pues los profesores les dicen que no digan groserías porque eso es malo para la boca de uno.” (Niña9-10.Priv.Col.)

“mis papas se pelean porque mi papa dice groserías a veces, mi papa no hace nada y mi mama tampoco y mi papa empieza a decir hay porque haces esto.” Niña (7-8.Pub.Mx.)

No hacer tareas:

“cuando mi hermana no quiere hacer su tarea mis papas la regañan y se encierra en su habitación y empieza a hacer su tarea encerrada y mis papas se enojan porque ella en lugar de hacer su tarea empieza a escuchar música y a veces prende la televisión y se enojan mis papas porque gastan la luz q no la están poniendo muy alta aunque no gastamos tanto y deja de hacer su tarea y le ponen reporte.” (Niño9-10.Pub.Mx.)

Como se puede leer niños y niñas, hacen mención sobre todo a aspectos que originan conflictos en los que están involucrados directamente, y entre las causas que mencionan para que se inicie un conflicto bien sea en la familia, con sus hermanos(as), padres o demás familiares; o en la escuela con sus compañeros(as) y/o maestros(as), señalan principalmente que los conflictos aparecen cuando ellos(as) u otros niños(as), se portan mal, dicen groserías, molestan, no hacen las tareas o no hacen caso.

El portarse mal y no hacer caso, está muy relacionado con no cumplir los deberes en la escuela o el hogar, así como agarrar (coger) cosas de otros y dañar o no prestar las cosas; estas son situaciones a las cuales también se les atribuye el origen del conflicto, bien sea que estén involucrados otros(as) niños(as) o adultos en el entorno familiar y escolar o que los menores participantes hagan parte de la situación que origina el conflicto.

Otro elemento preponderante en el OCF, es el enojo, niños(as) comentan que es muy posible que se origine un conflicto cuando ellos(as) o alguien se enoja y este enojo va siempre de la mano de alguno de los elementos mencionados anteriormente. El enojo o ponerse bravo y/o sentir rabia (en el caso de Colombia), es un OCF tanto para el contexto familiar, como escolar y social. Lo cual no sucede con otro aspecto muy presente y significativo en la R.S. del Conflicto, el Alcohol, este se menciona especialmente para el contexto social, muy poco en el contexto familiar y nunca en el contexto escolar.

Por ultimo en cuanto a OCF, se encontró también el Dinero como un aspecto que según los(as) participantes, puede propiciar la aparición de un

conflicto, bien sea en la familia o en la escuela al no tener dinero para pagar deudas o comprar cosas y en el contexto social porque está fuertemente ligado con robar y matar, estos dos últimos hacen parte de los CCF.

4.4.3. Alternativas de Resolución del Conflicto (ARCF)

Dentro de las categorías indagadas en las R.S. sobre Conflicto, una que es fundamental e importante para este estudio, son las ARCF, estas no se exploraron en las R.S. sobre CV, pero si en las R.S. de Conflicto, ya que interesa identificar qué tipos de resoluciones a los conflictos identifican los(as) niños(as) de este estudio, es decir cómo ellos(as) ven que se termina o soluciona un conflicto y quienes están involucrados en ello.

De este modo encontramos que para los(as) niños(as) entrevistados(as), las ARCF son:

El regaño:

“Cuando yo me porto mal o cuando mi hermano me pega mi mama regaña a mi hermano.” (Niño9-10Pub.Mex.)

“El profesor es bravo y cuando uno se levanta él se pone bravo y cuando uno pelea con el amigo él le manda notas y cuando uno no se porta juicioso él nos regaña.” (Niña7-8.Pub.Col.)

El castigo:

“es muy bravo, el los regaña y los coge de la oreja es muy bravo, y le dije ay profe yo no traje el cuaderno, y me dijo pásame ya el cuaderno de notas y me dejo sin recreo, a un compañero que es grosero y se porta mal y a mí un día casito me pone a hacer planas, pero yo le dije q yo no fui que fue mi amiga q el me empujo y me puso a hacer planas y yo me puse a llorar.” (Niña7-8.Pub.Col.)

Acusar:

“se pelean porque no se entienden porque uno dice que es de esta manera y otro que no y terminan peleándose, algunos se dicen de groserías, otros se pegan, dicen mentiras y lo van a acusar con la maestra los regaña o los castiga.” (Niño9-10-Pub.Mx.)

“Pues una vez, Natalia peleo con Gustavo se pusieron a pelear, no me acuerdo porque, se pegaron y se dieron puños y todo, y otros niños llamaron a la profesora me llamaron a mi diciéndole que llamara a la profesora para que regañara al niño que le estaba pegando a Natalia.” (Niña7-8.Priv.Col.)

Ofrecer Disculpas o Pedir perdón:

“donde vivimos hay una cancha y la iban a dañar le iban a tirar piedras a los bombillos, mi hermano le dijo para que no le fueran a tirar piedras a los bombillos entonces él le pego a mi hermanito y rompieron un bombillo entonces mi mamá vino y le pego un coscorrón en la cabeza y el niño se fue para la casa y le pidió perdón a mi mamá.” (Niña9-10.Pub.Col.)

“Cuando dos niños se pelean la maestra le dice que se perdonen.” (Niño7-8.Priv.Mx.)

Hablar:

“que la mamá venga y hable con el profesor para que no haya problemas con los niños y la mamá si un niño le está pegando a su hijo la mamá le dice niño no trate mal a mi hijo no le pegue discúlpelo y ella le dice dense la mano entonces ellos dos se la dan y se disculpan no se vuelven a pelear.” (Niña7-8.Pub.Col.)

Portarse bien:

“Una razón para mi salón es que los niños se porten bien, porque la profesora está a veces explicando y ellos están hablando y la profesora nos regaña es a todos y además el colegio es para escuchar, colocarle atención a la profesora no para que unos estén hablando y otros colocándole cuidado.” (Niña9-10.Priv.Col.)

“La convivencia es mejor si uno se porta bien” (Niño9-10.Pub.Mx.)

En referencia a la terminación del conflicto Coser (1961 p.41) plantea que “las estructuras sociales siempre contienen o crean mecanismos que ayudan a

controlar y a canalizar los conflictos mediante la regulación normativa.” En el caso de las R.S. de los(as) niños(as) participantes, se evidencian y están presentes mecanismos de control en el sentido que lo plantea Coser, y estos aparecen tanto para contexto social, como en las micro estructuras familia y escuela. Es posible inferir esto a partir de los argumentos que niños y niñas utilizan para explicar y plantear distintas ARCF.

Como primer exponente de ello se tiene que para los(as) niños(as) investigados el **regañó** y el **castigo** son las soluciones más comunes y apropiadas para aquellos conflictos que se dan en el contexto familiar y/o escolar, en los que se ven directamente involucrados bien sea porque ellos(as) provoquen el conflicto o sean provocados por otros(as) niños(as). También se menciona el castigo como una forma en que se solucionan los conflictos en el contexto social y en ese sentido exponen que cuando una persona roba o mata, debe ser **castigado**, debe ir a la cárcel:

“Que tal si una persona no le hace nada a la otra persona y que tal si le quiere robar algo y la mata y la pueden llevar a la cárcel”. Niña9-10.Priv.Mx.

Otra ARCF para los(as) niños(as) de este estudio es Acusar; en muchas de las narraciones de Conflictos que se dan entre menores en el contexto escolar y/o familiar, decían que una solución para los conflictos es Acusar con un adulto: papá, mamá, maestro(a) o director(a), a quienes están involucrados(as):

“A uno lo empujan y uno se pone a pelear y pasan los problemas y le dicen a la profesora y va y lo llama la directora y le manda nota y le dice a la mama y la mama le pega”. Niño9-10.Pub.Col.

Y este elemento también aparece en el contexto social, donde se acusa a quien roba o mata, con alguna autoridad:

“Es cuando uno hace un delito y lo meten a la cárcel... cuando uno se pelea con el otro y lo echan para la cárcel, encierran a la gente para que no haga más daño por un tiempo.” (Niña7-8.Priv.Col.)

En la R.S. acerca del Conflicto de estos(as) niños(as) queda claro que acusar está directamente relacionado con el regaño y el castigo, pues una vez que se acusa a alguien acudiendo a un tercero, este da un regaño o un castigo como parte de la solución al conflicto. En las ARCF también entran en juego otros factores muy comentados por niños(as), como hablar y/u ofrecer disculpas o pedir perdón; los(as) menores proponen como una ARCF realizar estas acciones, pero también siempre por sugerencia de un tercero, trátase de un adulto en el caso de los conflictos que se dan entre niños(as) o de alguien (con autoridad) que puede influir en los conflictos que se dan entre adultos:

“la solución es llamar a su mamá, que ella hable con la directora para que le ofrezcan una disculpa y así que la dejen en paz.” Niña7-8.Pub.Mx.

De otra parte se observó que un OCF muy mencionado es portarse mal y en consecuencia niñas y niños advierten que portarse bien es la solución a los conflictos que se dan en la casa y en la escuela, en los que ellos(as) u otros menores están involucrados, proponiendo evitar las sanciones que se dan en otras ARCF mencionadas: el **Regaño** y el **Castigo**.

4.4.4. Núcleos Figurativos (NF)

Moscovici utiliza el concepto “Figura” para denotar que toda representación está asociada a imágenes o símbolos, que van más allá del reflejo de la realidad cual fiel espejo y contienen elementos de producción propios del sujeto, de este

modo está “figura” o contenido figurativo siempre estará asociada al significado que se le atribuya al fenómeno u objeto social que nos estemos representado.

Esta investigación indagó acerca de las imágenes que están relacionadas a las R.S. sobre convivencia y conflicto, clasificándolas dentro de la categoría de análisis: NF.

Estas imágenes fueron recolectadas a través de los talleres de dibujo realizados con los niños y niñas participantes. Posteriormente se analizó y organizó el material icónico producido, en relación a lo que los(as) menores expresaron acerca de la convivencia y el conflicto, en cada uno de los talleres y en las entrevistas.

De modo que los Núcleos Figurativos, están íntimamente ligados a las otras categorías de análisis. Así los núcleos figurativos, además de dar cuenta de lo encontrado en cada una de las categorías, son necesariamente constituidos y constituyentes de los significados presentes en las RS sobre convivencia y conflicto.

A continuación se presentan imágenes en dos columnas correspondientes cada una a los contextos puntuales donde se elaboraron: D.F. en México y Neiva en Colombia y que dan cuenta de como fue posible encontrar símbolos muy similares que están representando los núcleos figurativos.

Núcleos Figurativos Convivencia (NFCV)

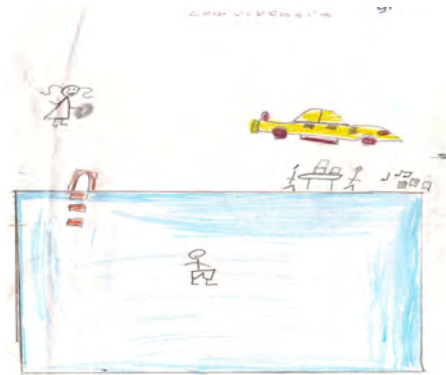
En cuanto a las R.S. sobre la convivencia, las imágenes encontradas que la simbolizan dan cuenta de como los niños y niñas se están representando este objeto social en su vida cotidiana, a partir de espacios y objetos concretos de interacción relacionados con emociones, afectos y sentimientos que les son agradables y que les proporcionan bienestar; es así como en los dibujos principalmente encontramos los siguientes elementos: Sonrisas y/o caras alegres, comida, naturaleza, parques, corazones, casas.

Grafico 9. Dibujos convivencia.

Núcleos Figurativos CV México	Núcleos Figurativos CF Colombia
<p style="text-align: center;">convivencia</p>  <p style="text-align: center;">(Niño 9-10 Priv.)</p>	<p style="text-align: center;">Convivencia</p>  <p style="text-align: center;">(Niño 9-10 Pub.)</p>
<p>Nota Michelle Manájeno Alvarez 10 años</p> <p style="text-align: center;">Convivencia</p>  <p style="text-align: center;">(Niño 9-10 Pub.)</p>	<p style="text-align: center;">Convivencia</p>  <p style="text-align: center;">(Niño 9-10 Priv.)</p>
 <p style="text-align: center;">(Niña 7-8 Priv.)</p>	<p style="text-align: center;">CO NVI VENCIA</p>  <p style="text-align: center;">(Niño 9-10 Pub.)</p>



(Niña 9-10 Pub)



(Niño 9-10 Priv.)



(Niño 9-10 Pub.)



(Niño 9-10 Priv.)



(Niño 9-10 Priv.)



(Niño 9-10 Pub.)



(Niño 7-8 Priv.)

Convivencia



(Niña 7-8 Pub.)

CONVIVENCIA



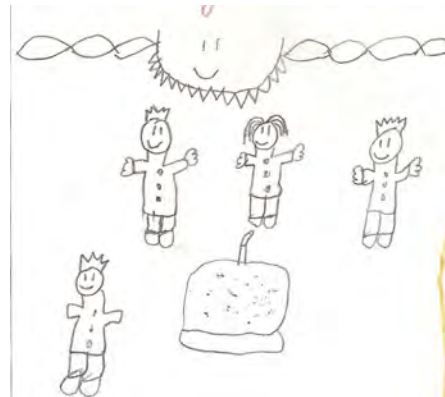
(Niño 7-8 Priv.)



(Niña 9-10 Priv.)



(Niño 9-10 Priv.)



Convivencia



02

(Niña 9-10 Priv.)

(Niño 9-10 Priv.)



(Niña 9-10 Pub.)



(Niña 9-10 Pub.)



(Niña 7-8 Priv.)



(Niña 9-10 Priv.)

Convivencia







(Niña 7-8 Priv.)

Núcleos Figurativos Conflicto (NFCF)

Aquí se presentan imágenes elaboradas por niños(as) y que representan simbólicamente el conflicto, se pueden observar objetos y elementos que aparecen además en los discursos narrados acerca del conflicto para los contextos familiar y escolar como son: caras tristes, llanto, personas (padres) gritando, golpes hacia niños(as), alcohol. Pero además aparecen de manera muy resaltada dos elementos descritos dentro de los conflictos en el contexto social: las armas y la sangre.

Grafico 10. Dibujos conflicto.

Núcleos Figurativos CV México	Núcleos Figurativos CF Colombia
 <p>(Niño 9-10 Pub.)</p>	 <p>(Niño 9-10 Priv.)</p>
 <p>(Niña 7-8 Priv.)</p>	 <p>(Niño 9-10 Pub.)</p>

CONFLICTO



(Niña 7-8 Priv.)



(Niña 9-10 Pub.)

Conflictos



(Niño 9-10 Priv.)

conflicto



(Niño 9-10 Pub.)

CONFLICTO



(Niña 7-8 Priv.)



(Niño 9-10 Priv.)

CONFLICTO.

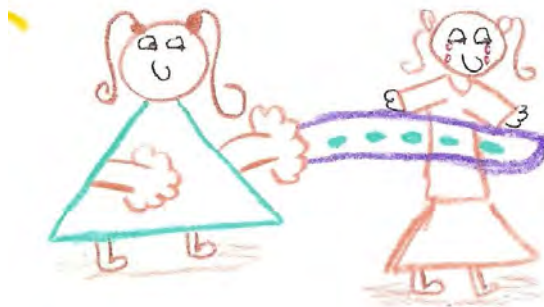


(Niño 9-10 Priv.)



(Niño 9-10 Pub.)

CONFLICTO.

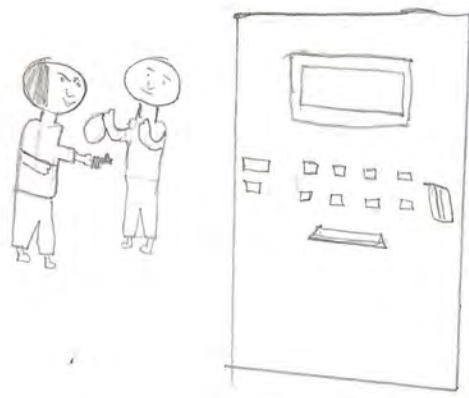


(Niña 9-10 Pub.)



(Niña 9-10 Priv.)

CONFLICTO



(Niño 9-10 Priv.)

CONFLICTS



(Niño 7-8 Priv.)

Conflicto



(Niña 7-8 Priv.)

Conflicto



(Niña 7-8 Priv.)



(Niña 7 -8 Pub.)

conflicto



(Niña 7-8 Pub.)

4.4.5. Algunas diferencias contextuales y por sexo

Moscovici (1975 p.396) propone que la R.S. *“es uno de los instrumentos gracias al cual el individuo, o grupo, aprehende su entorno, uno de los niveles donde las estructuras sociales le son accesibles.”* En este caso vemos como las R.S. elaboradas por los(as) niños(as) estudiados en México y Colombia, presentan elementos que son compartidos. Y que estos les dan la significación a estas R.S. De esta forma tal como lo plantea la teoría la representación social es una forma de conocimiento social, socialmente elaborado y socialmente compartido y que en este caso el grupo de sujetos que estarían elaborando y compartiendo este conocimiento serían niños(as) escolarizados entre los 7 y 10 años de edad.

Abric (2004 p.26) explica que la R.S. es un doble sistema del cual hace parte el Núcleo como sistema central, pero también la periferia cuya determinación es más individualizada y contextualizada. En relación a esto, como se mencionó anteriormente, uno de los principales hallazgos en esta investigación fue encontrar que los núcleos, elementos más significativos y constituyentes de las R.S. sobre CV y CF en su mayoría son compartidos.

Pero también es primordial mencionar que en cuanto a los contenidos periféricos de las R.S. se observaron aspectos variados y diferenciados, dependientes al contexto de los menores (país y tipo de escuela) y en relación al sexo.

De este modo, plantaremos de manera descriptiva algunas de las diferencias halladas en los contenidos periféricos de las R.S. sobre Convivencia y Conflicto.

Como primer punto se encontró que en el discurso de los(as) niños(as) del Colegio privado en México estos hacen una mayor referencia a vivir en departamentos de edificios o conjuntos cerrados, lo que no sucede de igual forma con el resto de niños(as) que participaron en el estudio, y esto se vio reflejado en

las encuestas aplicadas. Del mismo modo cuando platican de situaciones de convivencia en relación a los lugares que frecuentan niños(as) y sus familias, en los fines de semana son distintos según el contexto y tipo de escuela, así mientras los(as) niños(as) de instituciones educativas privadas van a centros comerciales o al cine y comen halados o hamburguesas, niños(as) de instituciones educativas públicas van al parque o a visitar familiares y comen en sus casas o en los lugares a donde van pero comidas preparadas por sus familiares.

Mientras es más frecuente que los niños mencionen participar de los conflictos y ejercer el uso de la fuerza física y/o la agresión para la solución de estos, las niñas desarrollan narrativas sobre el conflicto en relación a otras personas y sobre todo en relación al contexto familiar. Por su parte en las escuelas privadas se menciona pero no se habla tan abiertamente del robo como parte del conflicto, mientras en el contexto escolar de las escuelas públicas sí.

En cuanto a los discursos elaborados acerca del contexto social, los(as) menores de Colombia elaboran narraciones más extensas y detalladas en comparación con los(as) de México. Y a diferencia de los niños, las niñas en sus narraciones incluyen muchas más referencias a sentimientos que se relacionan con la convivencia o con el conflicto, haciendo mención por ejemplo del amor, de la amistad, de la tristeza, de la alegría, etc.

Los(as) niños(as) de instituciones educativas públicas mencionan mucho más que los(as) de instituciones privadas, que la ayuda es un elemento importante para la convivencia en todos los contextos familiar, escolar y social.

Y cuando se describe al conflicto entre menores a nivel escolar se mencionan situaciones de peleas, sobre todo en relación a agresiones físicas (golpes) y se hacen narraciones que incluyen en su mayoría a niños, y pero cuando hablan acerca de peleas entre niñas en estas describen agresiones en su mayoría de tipo verbal (groserías).

De otra parte a diferencia de infantes de México, los(as) de Colombia mencionan a sus vecinos(as) en el contexto social.

Por último, otra diferencia encontrada es que mientras para los(as) niños(as) de México la Convivencia es compartir sobre todo cosas u objetos, para los(as) niños(as) de Colombia implica además compartir tiempo y actividades.

Tabla 21. Principales diferencias contextuales

México	Colombia
<ul style="list-style-type: none"> • Lugares de residencia: vivienda vertical (departamentos en unidades habitacionales) demarcan convivencia distinta en el contexto social. • Espacios de convivencia familiar: centros comerciales, cines, parques. • Discursos breves del contexto social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lugares de residencia de tipo horizontal (barrios o colonias) se comparte la calle como espacio para la convivencia cotidiana de niños(as). • Espacios de convivencia familiar: parques, áreas verdes. • Discursos amplios del contexto social.

Tabla 22.principales diferencias por sexo

NIÑOS	NIÑAS
<ul style="list-style-type: none"> • Uso de la fuerza física para resolución de conflictos. • Referencia a experiencias propias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de agresiones verbales para resolución de conflictos. • Referencia a emociones y sentimientos.

V. Discusión, conclusiones y recomendaciones.

5.1. Implicaciones Sociales de las R.S. sobre Convivencia y Conflicto.

Abric (2004 p.14) expone que la R.S. es un sistema contextualizado, donde la significación de las R.S. está determinada por efectos del contexto, haciendo una distinción entre el contexto discursivo y el contexto social. Acerca del contexto discursivo de las R.S., Abric hace referencia a la naturaleza de las condiciones de producción del discurso, en el caso de esta investigación estas condiciones estarían dadas por los instrumentos aplicados, las entrevistas y los talleres que permitieron recoger este discurso. A partir del cual fue posible conocer las R.S. que sobre Convivencia y el Conflicto.

Ahora respecto al contexto social de las R.S., siguiendo con Abric, una parte daría cuenta del contexto ideológico, que en este caso se evidencia a través de lo observado en núcleo de las R.S. cuyo significado es compartido pero también dado en relación al lugar que el individuo o el grupo ocupa en el sistema social. En este apartado se trata de elaborar un acercamiento comprensivo de las ideas, pensamientos y creencias que sustentan las R.S. sobre Convivencia y Conflicto que poseen niños(as) de México y Colombia y como éstas tienen implicaciones sociales importantes.

Un aspecto relevante de los resultados obtenidos, es el hecho de que las RS, presenten elementos compartidos por los(as) niños(as) de México y por los(as) de Colombia, tanto de escuelas públicas como privadas.

El que sea así se explica precisamente desde los contextos de interacción y de las vivencias de los(as) niños(as) estudiados, ya que todos al ser niños(as) escolarizados que viven con sus familias, comparten experiencias similares. Todos(as) diariamente interactúan con el mundo social y con los otros dentro de lo

que Jares (2006 p.18) denomina marcos de la convivencia, entre ellos la familia y la escuela.

La familia sería el ámbito inicial de socialización, donde se aprenden los primeros hábitos de convivencia, otro ámbito sería el sistema educativo el cual se caracteriza por generar ritos, estrategias educativas, formas y modelos que impulsan ciertos tipos de convivencia. De este modo las vivencias en el hogar, estarían siendo reforzadas por las vivencias en la escuela y en el entorno social mediando las formas en que niños(as) se representan la convivencia y el conflicto.

Pero cómo son estas vivencias, de qué manera están influenciando las R.S. y qué implicaciones sociales tiene ello. Retomando a Jares, podemos afirmar que la convivencia hace parte de la cotidianidad de los seres humanos y que el conflicto hace parte precisamente de la convivencia cotidiana; para Jares la convivencia se basa en relaciones sociales y códigos valorativos y estos además de marcar el tipo de convivencia “están potencialmente cruzados por relaciones de conflicto.” Jares (2006 p.17)

De esta manera, “Conflicto y convivencia son dos realidades sociales inherentes a toda forma de vida en sociedad”. Jares (2006 p.17). Esto se ve reflejado en las R.S. sobre Convivencia y Conflicto que poseen los(as) niños(as) de este estudio. Pero lo que se desprende de sus relatos es que la R.S. sobre la Convivencia se contrapone a la R.S. sobre el Conflicto y entonces estos dos aspectos de la vida cotidiana aparecen para los(as) infantes como polos independientes, es decir para los(as) niños(as) participantes en el estudio o se percibe estar vivenciando la Convivencia o se está en la vivenciando el Conflicto, pero no se vivencia el Conflicto como parte de la Convivencia.

La manera en que se organiza el pensamiento social, es un aspecto que interesa a la teoría de las Representaciones Sociales, y en este caso el concepto thêmata puede ayudar a entender como es que constituye el conocimiento acerca de la Convivencia y el Conflicto, dos aspectos de la realidad que se presentan como opuestos en las R.S. que poseen niños(as) en este estudio.

Moscovici, retoma de Holton el concepto thêmata (Aguilar 2007), planteando que gracias y en función de los thêmata, se piensa el mundo que nos rodea.

Una de las formas típicas que toman los thêmata es la de oposiciones binarias según las cuales se distribuyen los conceptos, los métodos, las cosas y las personas. Clasificando y calificando por ejemplo como bueno/malo, activo/pasivo, cualitativo/cuantitativo. Así los thêmata intervienen en la elaboración de las representaciones y en la polarización de las actitudes referidas a los objetos que se representan.

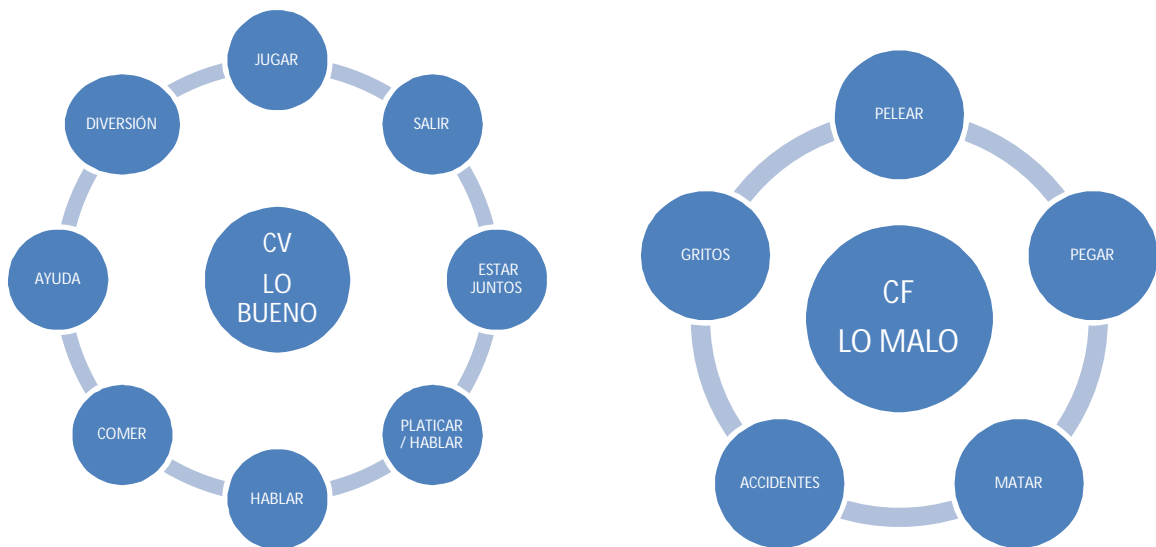
Moscovici (1993, 2001) citado por Rodríguez (2007 p.171) ha sugerido que un componente del núcleo central son los thêmata. “los thêmata serian temas persistentes, que tienen un poder generador por la diversidad de los contenido que pueden desplegar en función de contextos específicos”. (Rodríguez. 2007 p.171)

Y en el caso de los resultados encontrados en este estudio, muestran precisamente como los núcleos de las representaciones se organizan para explicar la realidad en forma en que lo hacen los thêmata es decir en oposiciones binarias.

Así la representación social de la Convivencia, se encuentra en posición opuesta al Conflicto.

A partir de este resultado se propone la siguiente gráfica que muestra claramente como la Convivencia y el Conflicto llevan implícitos significados opuestos que se conforman como las caras de una misma moneda, la vida cotidiana.

Grafico 11: Convivencia y Conflicto: Polos opuesto de la vida cotidiana.



Si nos detenemos en este grafico se puede observar que las ideas, creencias y pensamientos asociados a la convivencia evidencian una valoración positiva de esta, lo cual se contrapone a la connotación negativa que representa el conflicto. Jodelet (1986 p.479) explica que “El carácter social de la representación se desprende de la utilización de sistemas de codificación e interpretación proporcionados por la sociedad o de la proyección de valores y aspiraciones sociales.”

En este sentido las R.S. sobre convivencia y conflicto que poseen los niños y niñas estudiados, nos permiten evidenciar los valores o aspiraciones sociales que hay respecto de la convivencia y del conflicto, encontrando que la convivencia es un aspecto idealmente aspiracional dentro de la vida cotidiana de los(as) niños(as), ya que las situaciones de convivencia (jugar, salir, estar unidos-reunidos, hablar, compartir, comer, ayuda, diversión, recibir cosas o dinero), se representan como agradables y deseables para niños(as), y son valoradas como “benéficas”.

Y en oposición a ello, aparecería el conflicto, (pelear, pegar, robar, matar, accidentes, gritos) como algo no agradable y por tanto no deseable y que debe ser evitado (portándose bien) por las consecuencias negativas (castigos y regaños) que representan para un niño(a) el vivenciar una situación de conflicto. Ello explica entonces como los(as) niños(as) en sus contextos e interacciones cotidianas en la familia y en la escuela; cada vez que advierten una situación de conflicto, lo evitan negándolo u ocultándolo para que no ser sancionados por los adultos, pero muchas veces también optan por dejar la solución de los conflictos a un tercero (adulto) padre, madre, maestro(a), director(a) de escuela.

Claro que aquí se debe mencionar que ello ocurre de esta forma porque es el adulto quien impone a los(as) menores estas formas de resolución del conflicto en el contexto familiar o escolar. Este es un aspecto que se repite y se refuerza en el contexto social, pues niños(as) advierten que cuando se da un conflicto (robar, matar, accidentes) la resolución de este se le delega de nuevo a un tercero, en este caso con autoridad o con poder (policía por ejemplo).

De este modo, se hace presente un elemento que caracteriza la forma en que niños y niñas se representan los conflictos y la forma en que estos deben ser resueltos y este el elemento es el poder. Pues en distintos contextos como la familia, la escuela, lo social; quienes ostentan el poder (padre, madre, maestro(a), director(a), policía, etc.) son quienes deciden qué se debe hacer o no para resolver un conflicto; y de este modo en cada uno de estos contextos e instituciones se perpetúan estructuras, pues como propone Coser (1970 p.25), “aquellos a quienes el sistema les otorga privilegios perciben el ataque a estas prerrogativas como un ataque al sistema mismo”, siendo entonces que modificar el sistema implicaría ceder o compartir el poder, en este caso, de decidir qué alternativas de resolución de conflicto emplear.

Es posible ampliar esta idea si se hace referencia a lo que el mismo Coser (1970 p.28) comenta acerca de las estructuras sociales, cuando afirma que “siempre contienden o crean mecanismos que ayudan a controlar y a canalizar los

conflictos mediante la regulación normativa". Esta regulación normativa se ve claramente reflejada en la R.S. del conflicto en cuanto a las alternativas de resolución del conflicto narradas por los(as) menores; quienes hacen alusión al castigo y la regulación de los comportamientos para evitar o sancionar el conflicto.

De este modo la R.S. que poseen niños(as), sobre el conflicto y las formas de resolución del mismo, está perpetuando estas estructuras sociales normativas que son institucionalizadas a través de la familia, de la escuela y del poder ejercido por algunos actores en estos espacios.

Coser (1961 p.25) propone el conflicto como un mecanismo que puede ser usado para el cambio social y esto queda claro cuando menciona que "el conflicto evita la osificación del sistema social forzándolo a la innovación y la creatividad." Este es precisamente un punto que interesa resaltar de manera particular en esta investigación, pues el hecho de que se estén elaborando R.S. acerca del conflicto, donde se perpetúan estas estructuras sociales normativas, limita la posibilidad de aprovechar el conflicto como oportunidad para generar cambio social.

Pero para que este proceso sea posible el mismo Coser (1961 p.34) menciona que "el que formas dadas de conflicto lleven a cambios en el sistema social dependerá de la rigidez...o de la elasticidad de los mecanismos de control del sistema." Así entre más rígido y estructurado sea un sistema, se limitan las posibilidades de cambio, en este caso por ejemplo la familia y la escuela, pues como mencionan niños y niñas, limitan las formas de resolución de los conflictos, ya que en la mayoría de las veces limitan el tipo de actores que pueden y deben intervenir en la resolución de un conflicto.

Entonces al no abrir espacio para explorar nuevas y distintas formas de resolución de los conflictos, donde se propicie la participación de todos los actores, incluidos los(as) niños(as), se entorpecen los procesos que puedan llevar a modificar el sistema y promover el cambio. Pero además se propicia la búsqueda de resoluciones al conflicto por vías violentas. Esto último es también expuesto de manera muy clara por Coser (1961 p.34), cuando comenta que los

sistemas rígidos que reprimen la incidencia del conflicto, ejercen una presión que da lugar al surgimiento de divisiones y formas violentas de conflicto.

En este caso, lo observado en las R.S. sobre convivencia y conflicto permite dar cuenta que en las familias, escuelas y en el contexto social, las estructuras resultan rígidas y normativas, ya que se castiga, regaña y acusa cuando aparece un conflicto. Pero además los conflictos vienen acompañados de formas de violencia, física, verbal y psicológica. Así niños(as) están aprendiendo y representándose el conflicto y sus formas de resolución como algo asociado a la violencia.

Pero por otro lado, también se vislumbra dentro de la RS de conflicto algunos elementos, que pueden llevar a pensar que estos sistemas (familia y escuela) se pueden mover o flexibilizar, pues niños(as) también mencionan dentro de las formas de resolver los conflictos, el ofrecer disculpas o pedir perdón y hablar; aunque nuevamente son resoluciones mediadas por un adulto, pues es el adulto quien pide al niño(a), hablar u ofrecer disculpas para solucionar el conflicto y el/la niño(a) lo hace como una forma de evitar las sanciones que puede imponer el sistema normativo.

De todas maneras esto podría gestarse como un espacio previo para lo que Coser (1961 p.34) formula como “sistemas más elásticos”, los cuales permiten la expresión abierta y directa del conflicto y que por lo tanto tienen menores probabilidades de ser amenazados por alineamientos básicos y explosivos dentro de su seno. Es decir por formas violentas de resolución del conflicto.

Ahora bien parece que este apartado centrara la atención sobre la RS que poseen los niños(as) acerca del conflicto, pero es así porque resulta importante resaltar que el Conflicto hace parte de la Convivencia, es inherente a la interacción humana, y por ello es primordial aceptarlo, entenderlo y aprovecharlo como un medio para propiciar cambios que lleven a la mejora en las formas en que nos relacionamos, convivimos, vivenciamos y solucionamos precisamente los conflictos.

Jares (2006 p.17) expone que “convivir significa vivir unos con otros basándonos en unas determinadas relaciones sociales y en unos códigos valorativos forzosamente subjetivos en el marco de un contexto social determinado.”; es indiscutible que las relaciones sociales y códigos valorativos, que menciona Jares hacen parte entonces de las R.S. de convivencia y conflicto, y que al igual que los contenidos presentes en la R.S. son subjetivos, pero además son construidos en la relación con los(as) otros(as) y con el contexto social. Por eso, llama la atención como dentro de las R.S., se pudo observar que para los(as) niños(as) estudiados(as), los espacios, momentos o situaciones de convivencia, resultaban menos cotidianos o frecuentes que los de conflicto.

Esto se evidencia cuando mencionan que la convivencia se da mayormente, el fin de semana con la familia, en la hora del recreo con compañeros de la escuela, en fiestas o celebraciones con vecinos(as) o amigos(as). Es decir la convivencia se presenta como ya lo mencionábamos anteriormente, como un ideal aspiracional, lo deseable, pero el conflicto es lo que está ahí presente la mayoría del tiempo, en la casa con la familia, en la escuela con maestros y compañeros y en los espacios sociales.

Entonces es posible entender a través de la R.S. de la convivencia que poseen estos(as) niños(as) que la convivencia es un espacio de interacción social poco frecuente para ellos(as), pero no porque no exista sino porque no se vivencia así. Y en este sentido habría que pensar en formas y estructuras sociales que permitan vivenciar la convivencia como algo cotidiano, esto en aras de pensar que es posible promover interacciones sociales enmarcadas en la búsqueda del bienestar, ya que pareciera que se diera más peso a la vivencia de lo problemático, el conflicto, visible por su aspecto violento, que a la vivencia de la convivencia que se presenta como etérea, agradable y deseable pero no tan presente y permanente.

Pensar en estos aspectos como propone Maturana (2007 p.239), es tener la “libertad de la responsabilidad social”, que implica ser conscientes de que el mundo que configuramos lo hacemos con nuestro vivir.

En este caso, si niños(as) se representan el conflicto como algo asociado a la violencia y algo cotidiano, y la convivencia como algo deseable, pero poco cotidiano, pues será este el mundo que se configuren y a partir de allí la forma de relacionarse con ese mundo, consigo mismos y con los demás. Pues queda claro que las RS, son conocimiento social compartido que construimos acerca del mundo y los objetos materiales o sociales, que median la forma en que nos relacionamos con esos objetos y con los otros.

De otra parte otro aspecto que resulta importante en toda R.S. (ya que toda RS lo posee) es el contenido figurativo, este se concreta a través de los símbolos icónicos asociados a los significados presentes en las R.S. y como consecuencia; “el aspecto de imagen, figurativo de la representación es inseparable de su aspecto significante” Jodelet (1986 p. 476). En el caso de esta investigación, los núcleos figurativos ponen de relieve a las emociones y la afectividad como dos aspectos importantes e indiscutiblemente asociados al sentido y significado presente en las RS de convivencia y conflicto de los(as) niños(as) participantes.

Banchs (1996 p.122) señala que “emociones y afectos juegan un importante papel en la construcción de representaciones sociales.” De esto se puede dar cuenta en los núcleos figurativos aquí encontrados, pues como vemos tanto las R.S. sobre convivencia como las R.S. sobre conflicto están asociadas a emociones y afectos. Así por ejemplo, los núcleos figurativos de la convivencia denotan emociones y afectos asociados al amor, la felicidad y el cariño, relacionados con lugares y/o situaciones de **bienestar**.

Y los núcleos figurativos del conflicto denotan emociones y afectos asociados a la tristeza, el odio, el enojo, la frustración, enmarcados en experiencias de **malestar**.

Y aquí vale la pena reflexionar y reconocer la forma en que influyen las emociones en las RS, ya que indiscutiblemente estas marcan el modo en que nos

relacionamos con los objetos que nos representamos. Este puede ser un elemento primordial en el entendimiento de las R.S. y puede dar la pauta para la comprensión de cómo se vivencian situaciones de convivencia y conflicto y como se podría intervenir, en aras de propiciar que la forma en que nos representamos la convivencia y el conflicto, sea en la comprensión del conflicto como inherente a la convivencia y como un elemento que posibilita el cambio, no como algo negativo, desagradable y necesariamente violento.

Un ejemplo de ello es lo expuesto por Banchs (1996 p.117), en un artículo acerca del papel de las emociones en la construcción de las representaciones sociales, donde da cuenta de cómo en una investigación realizada por Silvia Friedman, acerca de las representación de sí mismos en un grupo de tartamudos, se concluye que la R.S. negativa que este grupo posee de sí mismo, está ligada a las emociones negativas vivenciadas en el acto del habla y que estas emociones como y la R.S., influyen en el habla tartamuda, mostrando que al desarrollar las emociones positivas se logra superar este defecto del habla. De este modo, queda expuesto como las emociones pueden incidir directamente en constitución de R.S., cuando se vinculan a las vivencias valoradas como negativas o positivas, teniendo por ende influencia directa en la forma en que nos relacionamos con los objetos representados.

5.2. Elementos a tener en cuenta para una propuesta de intervención desde el trabajo social

Ya dimos cuenta de las implicaciones que traen consigo las R.S. que poseen los(as) niños(as) en este estudio, acerca de la convivencia y el conflicto. Ahora, interesa cerrar este documento esbozando algunos puntos que serían necesarios a tener en cuenta para poder elaborar propuestas de intervención en el tema tratado, tanto desde lo aquí planteado como desde el trabajo social.

Silvia Galeana (1999 p.139), plantea que una característica del campo de acción profesional del trabajo social, es que las problemáticas objeto de intervención son complejas en gran medida lo que dificulta su comprensión, análisis y resolución; por lo cual intervenir presenta el reto de desarrollar estrategias y respuestas específicas. En concordancia con ello, esta es precisamente una de las posibilidades que brinda el conocimiento producido desde el estudio de las R.S. Ya que permite contar con marcos de análisis acerca de cómo los sujetos conforman modos de pensar y actuar frente a objetos sociales, como la convivencia y el conflicto. Y como las R.S. influyen y están influenciadas por estructuras, instituciones o contextos específicos, en este caso principalmente por la familia, la escuela y el ámbito social.

Maturana (2007 p. 237-238) propone que, la aceptación de la igualdad del otro es un aspecto primordial para la convivencia y no se puede tratar al otro como un igual si no se aprende desde la infancia. “Ya que tiene que ver con “el emocional” que se ha aprendido en la convivencia de una u otra manera.” En acuerdo con ello se propone que para desarrollar una intervención con menores en el tema de la convivencia y el conflicto; bien sea en el contexto escolar, comunitario o familiar se debe tener en cuenta el reconocimiento de los(as) niños(as) como actores sociales igualitarios en condición de derechos y en toma

de posición y decisión frente a la resolución de los conflictos, como parte primordial para la convivencia armónica.

De esta manera, “la aceptación de la igualdad del otro implica dejar al otro ser...romper el apego sobre la verdad, romper el apego sobre el poder” Maturana (2007 p. 237). En este caso educar a los(as) menores en la aceptación del otro(a), le implica al adulto posicionarse también ante los otros incluidos los infantes, como iguales, como menciona Maturana (2007 p.237), para dejar de lado el juego de poderes y entrar en el juego de la democracia; es decir de generar espacios de colaboración, cooperación y toma de decisiones en común acuerdo enmarcados en la negociación. Siendo estos los espacios propicios para el aprovechamiento del conflicto como una oportunidad de mejorar, renovar y transformar en beneficio común.

Pero para ello también es necesario, desarrollar estrategias de intervención enfocadas a la modificación de R.S., en este caso sería importante plantear estrategias que permitan mover las R.S. que niños(as) poseen sobre la CV y el CF, Moscovici afirma que las R.S. guían nuestras prácticas sociales en relación a los objetos que nos representamos pero también en relación a la forma en que nos relacionamos con otros(as), pues las R.S. nos dotan de un marco para la acción en determinadas situaciones.

Teniendo esto claro, es posible proponer que el conocimiento de las R.S. que posee un grupo social, permite hacer trabajo de intervención para la modificación, flexibilización e inclusión de nuevos elementos en las R.S., y por ende con ello intervenir en la modificación de prácticas sociales frente a los objetos representados. Así por ejemplo modificar la R.S. que los niños(as) investigados poseen acerca del conflicto como algo negativo, hacia el conflicto como una posibilidad para generar espacios de negociación, el reconocimiento del otro como un igual y una posibilidad para el cambio. Puede modificar las prácticas que estos niños tienen en relación con el conflicto, y pasar de negarlo, evitarlo,

delegarlo y/o agudizarlo; a confrontarlo, aceptarlo, trabajarlo y aprovecharlo de manera positiva y propositiva.

Para cerrar se esbozan algunos puntos a tener en cuenta para generar propuestas de intervención teniendo como marco el trabajo con R.S.; serían:

- Es necesario desarrollar propuestas con un carácter interdisciplinario, ya que si bien las R.S. se originan desde la psicología social, su desarrollo teórico se ha dado también desde otros ámbitos como la sociología, antropología y la pedagogía. En este caso, este es un estudio que se hace desde el ámbito del trabajo social. Dando muestra de la necesidad de vincular saberes desde distintas áreas de conocimiento para poder acercarnos de una manera más comprensiva a los fenómenos que interesa intervenir.
- Una estrategia de intervención debe tener en cuenta aspectos individuales pero también sociales y culturales de la vida de los sujetos, este estudio permite dar cuenta de cómo niños(as) de México y Colombia elaboran R.S. sobre la convivencia y el Conflicto y como estas median la forma en que se relacionan, actúan, construyen sus marcos de referencia e interpretan el mundo que les rodea.
- Un proceso de intervención se puede ver ampliamente favorecido al explorar en la invención de nuevas técnicas de aproximación y de intervención sobre las comunidades. Y las R.S. como teoría permiten el uso de una amplia gama de métodos y técnicas no solo para el estudio de las mismas, sino para el desarrollo de propuestas de intervención.

- Si bien la pretensión de este estudio, no es realizar generalizaciones, ni mucho menos dar por sentado el conocimiento obtenido como “acabado y absoluto”. Si se pueden constituir como un marco de referencia para el desarrollo de propuestas de intervención en contextos como la escuela y la familia.
- Esta investigación también permite dar cuenta de cómo los sujetos sociales en este caso los(as) niños(as) investigados, están desarrollando R.S. que les permiten mantener un arraigo con el grupo social al que pertenecen. Lo cual es un aspecto fundamental a tener en cuenta al momento de realizar propuestas de intervención, pues en este sentido se hace necesario incluir en las estrategias la participación de todos los actores posibles con los cuales se relacionan niños(as), en el entorno familiar y escolar.
- Toda propuesta de intervención debe plantearse teniendo como premisa las consideraciones éticas que implican el trabajar con sujetos sociales, el estudio de las RS desde la voz de los(as) niños(as), permite cumplir con el reconocimiento del saber que poseen los propios actores acerca de los fenómenos sociales que vivencian. En este caso resultaba importante conocer que piensan niños(as) de Colombia y México, como camino necesario para el posterior desarrollo de propuestas de intervención con esta población.

Referencias

- Abric, Jean Claude. (2004). *Prácticas Sociales y Representaciones*. México D.F: Ediciones Coyoacán, S.A. de C.V.
- Aguilar, Miguel Angel. Reid, Anne Coord. (2007). *Tratado de Psicología Social, Perspectivas socioculturales*. Anthropos. Barcelona España.
- Araya, Umaña. Sandra. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Recuperado en:
http://www.flacso.or.cr/Cuaderno_127.129.0.html#144
- Avalle, Gerardo. (2007). *Redes Semánticas de la Pobreza. La Argentina del 2001* REDES- Revista hispana para el análisis de redes sociales Vol.13, #8.Diciembre recuperado en: <http://revista-redes.rediris.es>
- Aizencang Noemí. (2004). *Escuela, sujetos y aprendizaje: homogeneización y diversidad: Representaciones Sociales del aprendizaje*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Banchs, María Auxiliadora. (1996). *El papel de la emoción en la construcción de las representaciones sociales: invitación para una reflexión teórica*. En *Papers on Social Representation. Threads of Discussion, Electronic Version*, núm. 5, Peer Reviewed Online Journal, recuperado en: www.swp.uni-linz.ac.at/content/psr/psrindex.htm.

- Bonilla, Carlos Bolívar. Oviedo, Myriam. (2004). Representaciones sociales infantiles de convivencia y conflicto en el departamento del Huila. Neiva - Colombia: Editorial Kinesis.
- Castorina, José Antonio: compilador. Ruiz Adelaida: traducción. (2003), Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles, Barcelona: Gedisa.
- Coser, Lewis A. (1970). Nuevos aportes a la teoría del conflicto social. Buenos Aires: Amorrortu.
- Coser, Lewis A. (1961). Las funciones del conflicto social. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). Censo General 2005. Sistema de Consulta. Recuperado en: http://www.dane.gov.co/index.php?option=com_content&view=article&id=307&Itemid=124
- Diccionario de la Lengua Española. (1992). Madrid: Editorial Espasa – Calpe, S.A.
- Doise Willem, Clémence Alain y Lorenzi-Cioldi Fabio, prefacio Bourdieu Pierre. (2005). Representaciones sociales y análisis de datos. México, D.F.: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luís Mora.
- Durkheim, *Émile*. (1898) Représentations individuelles et représentations collectives. Revue de Métaphysique et de Morales. VI.
- Farr M. Robert. (1986) Las representaciones sociales, En: Moscovici Serge, Psicología Social, tomo II, Barcelona: Paidós.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF. (2007) Estado Mundial de la Infancia 2007, La mujer y la infancia El doble dividendo de la igualdad de género. Recuperado en http://www.unicef.org/spanish/sowc07/docs/sowc07_sp.pdf.

Galen Carpenter, Ted. (2006) Estudio originalmente publicado el 15 de noviembre de 2005 (Cato Institute Foreign Policy Briefing No. 87). Citado en: México está convirtiéndose en la próxima Colombia. Recuperado en: <http://www.elcato.org/node/1637> estudio 21 de junio de 2006

García, Mauricio y Madriaza, Pablo. (2005) La imagen herida y el drama del reconocimiento: estudio cualitativo de los determinantes del cambio en la violencia escolar en Chile. Estudios Pedagógicos. vol.31, no.2 [citado 28 Noviembre 2011], p.27-41. Recuperado en: http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=S0718-07052005000200002&lng=es&nrm=iso. ISSN 0718-0705.

Guillermo, Solarte Lindo (1998). Entrevista a Antonio Morales Riveira, No pasa nada. Una mirada a la guerra, editado por Tercer Mundo y el Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura, IICA.

Hernández, Roberto. (2010). Metodología de la investigación, México D.F.: McGraw-Hill Interamericana.

Humberto R. Maturana. (1998) El sentido de lo humano. (1ª. Ed) Buenos Aires Argentina: Ediciones Granica S.A.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI. *Encuesta Nacional sobre Cultura Política*. (2003). Recuperado en: http://www.encup.gob.mx/work/models/Encup/Resource/24/1/images/Codificacion_sociodemograficas_2003.pdf

Jodelet, Denise. (1986). *La Representación Social: Fenómenos, Concepto y Teoría*. En: *Psicología Social*. Tomo II. Barcelona: Paidós.

Joseph Contreras, (2005) "Losing the Battle", *Newsweek International*, 11 de Julio de Citado en: México está convirtiéndose en la próxima Colombia recuperado en: <http://www.elcato.org/node/1637>.

Jares Xésus R. (2006). *Pedagogía de la Convivencia*; Barcelona: Editorial Graó.

Krippendorff Klaus, traducción de Leandro Wolfson. (1990) *Metodología de análisis de contenido, teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.

Kalmanovitz Salomón. (2004). *Nueva Sociedad*. No. 192 (Jul – Ago). (Ejemplar dedicado a: Colombia. Tensiones y perspectivas). Recuperado en: http://www.nuso.org/upload/articulos/3211_1.pdf

Maturana, Humberto. (1997) *El sentido de lo humano*. Chile: Dolmen

Maturana, Humberto. (2007) *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: J.C. Sáez.

Moscovici, Serge. (1975). *Introducción a la psicología social*. Barcelona: Planeta.

Moscovici, Serge, Mugny Gabriel, traducción Pérez Juan Antonio. (1991). La influencia social inconsciente: Estudios de psicología social experimental, Barcelona: Anthropos.

Moscovici, Serge. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires. Argentina: Huemul.

Navarro, Alejandra. Desarrollo de las ideas infantiles sobre la movilidad y la estratificación socioeconómica: comparación entre sujetos mexicanos y españoles Universidad autónoma de Madrid. Centro de realización: departamento: psicología evolutiva y de la educación programa de doctorado: desarrollo psicológico y aprendizaje escolar. 1994.

Organización de las Naciones Unidas ONU. (2010) Convención sobre los derechos del niño. Recuperado en <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>,

Pereira de Sá, C. (1998). A construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais. Río de Janeiro. Brasil: UERJ

Piaget, Jean. (1975). Seis estudios de Psicología. Barcelona: Seix Barral.

Piña Osorio, Juan Manuel y Cuevas Cajiga, Yazmín. (2004) La teoría de las representaciones sociales: Su uso en la investigación educativa en México. Perfiles educativos. vol. 26, no. 105-106 [citado 2008-02-18], Recuperado en: http://scielo.unam.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000000005&lng=es&nrm=iso. ISSN 0185-2698.

Portal Ciudadano del Gobierno del Distrito Federal. (2010). <http://www.df.gob.mx>

Raiter Alejandro. (2002). Representaciones sociales. Buenos Aires, Eudeba,

Red por los Derechos de la Infancia en México, (2006) La Infancia Cuenta en México, recuperado en:

http://participacionsocial.sre.gob.mx/docs/incidencia_social_ambito_regional_multilateral/agenda_internacional/agenda_y_temas_internacionales/derechos_humanos/la_infancia_cuenta_2006.pdf

Red por los Derechos de la Infancia en México. (2008) La infancia cuenta en el distrito federal. Primera edición 2008 recuperado en:

http://www.infanciacuenta.org/documentos/ICDF08_web.pdf

Rodríguez Salazar, Tania. Coord. (2007) Representaciones Sociales, teoría e investigación. Guadalajara México: Universidad de Guadalajara.

Salinas, Marta Lorena; Posada, Diana María & Isaza, Luz Stella (2004). A propósito del conflicto escolar. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Recuperado en: <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n4.asp>

Sánchez Rosado, Manuel, comp. (1999). Manual de trabajo social, México D.F. : Escuela Nacional de Trabajo Social.

Sánchez y Rodríguez. (1997). Individuo, grupo y representación social. Bogotá: Facultad de Ciencias Sociales y Humanas UNAD.

Secretaría de salud departamental, Gobernación del Huila. (2008) Informe epidemiológico Salud Mental, Neiva – Huila – Colombia, recuperado en: http://huila.gov.co/documentos/b/boletin_salud_mental_2008..pdf

Sócrates A. Campos, Lemus. (2003). ¿La colombianización de México? Recuperado en: http://www.ochocolumnas1.net/2003/agosto/18/NUEVAS_SECCIONES/cuerpo_A/opinion/opinion.html.

Solarte, Lindo Guillermo. (1998) Entrevista a Antonio Morales Riveira, No pasa nada. Una mirada a la guerra, editado por Tercer Mundo y el Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura, IICA,

Torres, Alfonso. (1998). El Testimonio. En: Estrategias y Técnicas de Investigación Cualitativa. Bogotá: Unad.

Unicef Colombia, (2007). El estado mundial de la infancia 2007, datos Colombia Recuperado en: <http://www.unicef.org/colombia>

Universidad Veracruzana. (1996). Documentos Universitarios. Nuevo Modelo Educativo , Glosario. Recuperado en <http://www.uv.mx/universidad/doctosofi/nme/glos.htm>.

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

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

APÉNDICE

Apéndice A: Tablas: Estructura de las Representaciones Sociales.

MÉXICO – COLEGIO PRIVADO – CONCEPTOS DE CONVIVENCIA CCV												
PERIFERIA NIÑOS						NÚCLEO	PERIFERIA NIÑAS					
SOCIAL		ESCOLAR		FAMILIAR			FAMILIAR		ESCOLAR		SOCIAL	
7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10		7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10
Con niños(as) vecinos(as).	Con niños(as) vecinos(as).	Con los compañeros(as) y amigos, luchitas, escondidas. En el recreo.	En el recreo, con amigos y compañeros(as), futbol.	Play (mas) solos o con primos(as). Juegos de mesa con la filia. (poco) Futbol americano, luchitas con primos(as).	Con padres y/o hermanos(as) juegos de mesa, o videojuegos(as).	JUGAR	Con hermanas en la casa, a las muñecas.	Con los padres, en el parque, con primas o hermanas a las muñecas.	Con amigas, y compañeros(as), en el recreo.	En el recreo, con amigas, compañeros(as), a veces con el maestro, a las escondidas, con juguetes.	Con vecinas amigas.	Con vecinos(as) amigos(as).
	Salir al estacionamiento con niños(as) vecinos(as) a jugar.	Al patio en el recreo.	Al patio de recreo, salir de clases.	Al parque, centros comerciales, al cine, a comer los fines de semana	Al parque, al cine, a comer, a juegos mecánicos, de día de campo, de vacaciones.		SALIR	Al centro comercial, tiendas, compras, parque, cine, juegos mecánicos, paseo, vacaciones, playa, iglesia, con padres, hermanos(as), tíos(as), primos(as).	Con la familia, visitar tíos, abuelos, cine, centro comercial, compras, comer, paseo, día de campo, jugar.	Al recreo.	Al recreo.	A jugar con vecinas amigas.
		Con los compañeros(as), jugando, bien, felices. En 15 de sept.	Con compañeros(as) jugando.	Con la familia viendo la tele, paseando, felices. En navidad.	Con la familia, viendo la tele, películas, futbol, comiendo.	JUNTOS/ TODOS		Con la familia, los fines de semana y en vacaciones.	Con la filia, salir, en la casa, viendo tv. En navidad, los fines de semana.	Con los compañeros(as) de salón, en el recreo.	Con los compañeros(as) en el salón, en el recreo.	
Saludar los vecinos(as).	Entre la gente.	Entre profesores y directores.	Con los amigos en el recreo.	Entre padres, con sus padres.	Con la familia sobre sus problemas.	PLATICAR/ HABLAR	Con los padres.	Entre toda la familia.	Con las amigas.	Con los maestros(as) amigas, compañeros(as).	Entre la gente.	Entre vecinos(as), entre la gente.

		El lunch en el recreo, con los amigos. (a veces)		Con los padres, abuelos, primos(as), la comida	Con la filia, comida, ropa, juguetes.	COMPARTIR	La comida con la familia.	Juguetes y cosas con los (as) hermanos(as), ideas, sentimientos, cosas con la filia.	Utiles escolares, lunch en el recreo, con las amigas.	Juguetes, el lunch.	Juguete s con niños(as) vecinos(as).	
		En el recreo,	En el recreo.	Comer rico con la filia.	Los fines de semana en casa o afuera, refrescos.	COMER	Con la familia, pasteles, cocinar, comprar comida.	Afuera de la casa, hamburguesas, con la filia, en casa de filiares.	Con amigas y compañeros(as) en el recreo.	Con las amigas en el recreo.		
De autoridad es a enfermos , emergencias.	De autoridades a niños(as) enfermos, emergencias . Entre personas pobres,		De los papas en la tarea.	De los papas en la tarea.	AYUDA	A la mamá en el quehacer, recibir ayuda de los padres en las tareas,	De la familia, en las tareas. En el quehacer de la casa.			De autoridades y entre personas a enfermos, pobres.	De autoridades a enfermos, niños(as), peatones .	
		Tareas cortas o fáciles como dibujar.		Con la familia cuando se sale al parque	Con la filia cuando se sale,	DIVERSIÓN	Con la filia cuando se sale al parque.	Con la filia cuando se sale al parque, con los(as) hermanos(as) en casa,				Le gente en las fiestas.

MÉXICO – COLEGIO PRIVADO – CONCEPTOS DE CONFLICTO CCF												
PERIFERIA NIÑOS						NÚCLEO	PERIFERIA NIÑAS					
SOCIAL		ESCOLAR		FAMILIAR			FAMILIAR		ESCOLAR		SOCIAL	
7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10		7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10
Entre personas.	Entre personas.	Con sus compañeros(as) y entre compañeros(as). Entre profesores	Con sus compañeros(as) y niños(as) de otros salones.	Entre padres, con sus padres y hermanos(as).	Entre padres, con sus padres y hermanos(as).	PELEA	Entre padres, con sus hermanos(as), con sus padres	Entre padres, con sus hermanos(as), su padres con otros filiales.	Con sus compañeros(as), entre compañeros(as) y con amigos.	Entre compañeros(as), con niños(as) de otros salones	Entre las personas.	Entre la gente en la calle.
	Entre personas.	Entre compañeros(as).	Con sus compañeros(as).	De sus padres hacia ellos.	De sus padres hacia ellos, con sus hermanos(as).		PEGAR/ GOLPES.	De sus padres	De sus padres hacia ellas, con sus hermanos(as).	Entre compañeros(as).	Entre compañeros(as), con niños(as) de otros salones	
Dinero a las personas, bancos,	A niños(as) en la calle, dinero, tiendas, el banco,				Que roben sus casas.	ROBAR						A niños(as) en la calle, los bancos, dinero, cosas.
Ladrones y borrachos matan a otras personas. Borrachos matan a su filia.	Ladrones y borrachos matan a otras personas.						MATAR					Ladrones y borrachos matan a personas. Borrachos matan a su filia. Matar árboles y animales.

Entre personas.	Borrachos causan y sufren accidentes (automovilísticos)
De los maestros(as) a los niños(as). Entre compañeros(as).	

En la casa con los hermanos(as) y se lastiman	ACCIDENTES		Entre compañeros(as).		En la calle entre coches.	En la calle entre coches y atropellos personas, a niños(as), a mascotas.
	GRITOS	Entre padres .	Entre compañeros(as).	Entre compañeros(as).	Entre maestros(as) y niños(as).	

MÉXICO – COLEGIO PRIVADO – ORIGEN DE LA CONVIVENCIA OCV

MÉXICO – COLEGIO PRIVADO – ORIGEN DE LA CONVIVENCIA OCV												
PERIFERIA NIÑOS						NÚCLEO	PERIFERIA NIÑAS					
SOCIAL		ESCOLAR		FAMILIAR			FAMILIAR		ESCOLAR		SOCIAL	
7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10		7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10
		Cuando entrar a una nueva escuela, o llega un nuevo compañero (a).	Tratar a otros niños(as), ir conociéndolos,			HACERSE AMIGOS/ CONOCERSE			Con los compañeros(as).	Con los(as) compañeros(as) desde el primer día de clases.		
		Escuchar a los maestros.	Con los profesores, no pelear con los compañeros(as).	Estar tranquilos .	Con los padres.		PORTARSE BIEN	Con los padres, ser cariñoso.	Con los padres, hacer la tarea, con los hermanos(as) no pegarles.	Con los profesores y compañeros(as), prestando las cosas, siendo amable, haciendo la tarea, no pegar,	Con los(as) compañeros(as), no provocarlos ,	
Saludar a los vecinos(as).	Entre vecinos(as).	Empiezan a hablar de cosas con otros niños(as)	Dando ideas.			PLATICAR/ HABLAR				Preguntándose cosas.	Empezar a poner ideas.	Saludándose entre las personas.

MÉXICO – COLEGIO PRIVADO – ORIGEN DE CONFLICTO OCF

MÉXICO – COLEGIO PRIVADO – ORIGEN DE CONFLICTO OCF												
PERIFERIA NIÑOS						NÚCLEO	PERIFERIA NIÑAS					
SOCIAL		ESCOLAR		FAMILIAR			FAMILIAR		ESCOLAR		SOCIAL	
7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10		7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10
		En el salón de clases./ A los(as) maestros(as).	En el salón de clases. / A los(as) maestros(as).	En la casa. / A los padres.	En la casa. / A los padres.	PORTARSE MAL/NO HACER CASO	Con los padres.	Con los padres.	Con los compañeros(as).	Con los maestros(as).		Origina que las personas vayan a la cárcel.
		Con los compañeros(as).	Con los compañeros(as) y los maestros.	Entre los padres, entre padres e hijos(as)	Entre los padres, entre padres e hijos(as)	ENOJO	Entre padres, entre padres e hijos(as), con hermanos (as), con otros filiales.	Entre los padres, entre padres e hijos(as), entre hermanos(as).	Con los compañeros(as) y los maestros.	Entre compañeros(as).	Entre los vecinos(as).	Con la autoridad, entre las personas.
		Útiles escolares.		Los juguetes.	Ropa, juguetes, cosas,	AGARRAR SIN PERMISO	Los juguetes.	Los juguetes, cosas de los padres.	Juguetes, sillas del salón, útiles escolares.	Útiles escolares.		
El medio ambiente.	Causar daños físicos a otras personas.	Útiles escolares.	Mesas o sillas del salón.	Objetos de sus padres.	Juguetes, vasos, platos.	DAÑAR / ROMPER	Los juguetes.	Las cosas de la casa.	Útiles escolares.	Útiles escolares, sillas, libros.	Los coches. Los árboles, animales.	
		Útiles escolares.	Útiles escolares.	Juguetes a sus hermanos (as).	Juguetes a sus hermanos(as).	NO PRESTAR	Dinero entre padres. Juguetes entre hermanos (as).	Cosas de la casa con otros familiares, cosas o juguetes con los(as) hermanos(as).	Útiles escolares.	Útiles escolares.		

Origina peleas, robos, accidentes y muertes.	Origina peleas, robos, accidentes, enfermedades.					ALCOHOL					Origina peleas, robos, accidentes, muertes, enfermedades, golpes.	Origina asaltos, muertes, heridas.
		Entre compañeros(as).	Entre compañeros(as).	Entre padres, entre padres e hijos.	Entre padres, entre padres e hijos. Entre hermanos(as).	MOLESTAR / CANSAR	A los padres, entre hermanos(as).	Entre hermanos(as).	Entre compañeros(as).	Entre compañeros(as).		
Origina robos y muertes. Origina peleas cuando se cobra.	Corrupción. Origina robos y peleas.	Cuando otros niños(as) te piden,			Entre padres cuando no hay, al pagar deudas, cuando sus padres no les dan dinero.	DINERO	Entre padres, cuando no se lo quieren prestar,	Entre los padres por cómo se lo gastan.			Origina robos y muertes. No tener.	Origina robos y muertes. Es CF no tener dinero.
Entre las personas.		Entre compañeros(as), en el salón, en el recreo.	Entre compañeros(as).			GROSERIAS - DECIRSE COSAS		Entre padres, con otros filiales.	Entre compañeros(as).	Entre compañeros(as).	Entre vecinos(as).	Entre las personas.
		Origina regaños de maestros(as).	Origina mala calificación de maestros(as).	Origina golpes de padres.	Origina regaños de padres.	NO HACER TAREAS		Origina conflicto con los padres.	Origina regaños de maestros(as).	Origina castigos y regaños de maestros(as).		

MÉXICO – COLEGIO PRIVADO – ALTERNATIVAS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTO ARCF												
PERIFERIA NIÑOS						NÚCLEO	PERIFERIA NIÑAS					
SOCIAL		ESCOLAR		FAMILIAR			FAMILIAR		ESCOLAR		SOCIAL	
7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10		7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10
		De maestros(as) y la dirección.	De maestros(as) y la dirección.	De los padres	De los padres	REGAÑO	De padres , de tíos(as).	De padres.	De la mis, Del maestro.	De la mis, Del maestro.		
Cárcel .	Cárcel.	De maestros(as), reporte, hacer planas, no recreo.	Mala calificación, reporte, hacer más tareas.	De padres, no salir, jugar o tv.	De padres, no ver tv. , no salir,	CASTIGO	De padres , no ver tv. ,	De padres, no salir.	De la mis. Reporte, ir a la dirección.	De maestros(as) reporte, notas, más tarea. Suspensión.	Cárcel, multa, arresto.	
Con la policía .	Con la policía.	Con los maestros.	Con los maestros y directivos.	Con los padres.	Con los padres.	ACU-SAR	Con los padres	Con los padres.	Con la mis o el maestro.	Con la mis o el maestro, con la dirección,	Con la policía.	
		Con maestros (as) o compañeros(as), por solicitud de maestros(as)	A compañeros(as), por solicitud de maestros(as).	Entre padres, a los padres.		DISCULPAS – PERDÓN		Entre padres,	Con compañeros(as) , por solicitud de maestros(as)	Con compañeros(as), por solicitud de maestros		
Entre las personas.		Maestros o directivos con padres informando mal comportamiento. Entre niños(as) y maestros(as)	Maestros o directivos con padres informando mal comportamiento. Entre niños(as) por solicitud de los(as) maestros(as)	Entre padres.	Entre padres.	HABLAR	Entre padres . Con hermanos(as) a petición de los padres .	Entre padres.	Entre compañeros(as) a petición de maestros(as). Maestros(as) con padres para reportar mal comportamiento .	Entre compañeros(as) a petición de maestros(as) con padres para reportar mal comportamiento.		
		Obedeciendo a maestro, no pelear, no pegar, no decir groserías,	No pelear, tratarse bien, tranquilizarse, ponerse de acuerdo, ser lo mejor.	Obedeciendo a padres.	Obedeciendo a padres, estar tranquilos (as).	PORTARSE BIEN	Con los padres , obedecer.	Con la familia,	Obedecer al maestro(a)	Con los maestros, obedecer, calmándose.		

MÉXICO – COLEGIO PÚBLICO – CONCEPTOS DE CONVIVENCIA CCV

PERIFERIA NIÑOS						NÚCLEO	PERIFERIA NIÑAS					
SOCIAL		ESCOLAR		FAMILIAR			FAMILIAR		ESCOLAR		SOCIAL	
7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10		7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10
	En la calle con niños(as) vecinos(as).	En el recreo, con los(as) compañeros(as) y amigos(as) del salón.	Futbol con los compañeros(as) en el recreo.	Con los padres y hermanos(as), en la casa o en el parque.	Con padres y hermanos(as), un juego de mesa, tazos, futbol (+), escondidas.	JUGAR	Con hermanas(as), primos(as), mama. Juegos de mesa, muñecas, pelota, en el parque, en la alberca.	Con padres, hermanos(as), primos(as).	Con compañero s(as).	Con las amigas y/o compañeros(as) en el recreo.		
	A la calle a platicar con los vecinos(as).	Al recreo a jugar y comer.	Al recreo con los compañeros(as).	Con la familia a pasear, al zoológico, al parque, la playa, al cine,	Con la filia al parque, a visitar familiares, los fines de semana, a una fiesta.	SALIR	A visitar otros familiares, salir a lugares.	Con la familia, al parque, a pasear, al zoológico, cine.	Al recreo, con los(as) compañeros(as).	Al recreo, con los(as) compañeros(as).		Con los(as) amigos(as) vecinos(as) a la calle.
		En el recreo, en el salón.	Con los compañeros(as) en el salón.	En la navidad, en los cumpleaños, cuando salen.	En la casa, un paseo, en una comida, en el parque, jugando.	ESTAR JUNTOS / TODOS	En la casa u otros lugares, con toda la familia, con tíos(as), primos(as).	Con la familia, en la casa o afuera.	En el recreo con los(as) compañeros(as).	En el recreo, en el sal con los(as) compañeros(as).		Entre personas en la calle.
Entre los vecinos (as),	Entre las personas. Con los vecinos(as).	Con los amigos del salón.	Con los(as) maestros(as), amigos y compañeros(as).	Con la familia, con los primos(as),	Entre padres.	PLATICAR / HABLAR	Entre padres.	Entre hermanos(as), entre padres, con los padres.	Entre los maestros(as), con los maestros(as).	Entre compañeros(as),		Con los(as) amigos(as) vecinos(as) en la calle. Entre personas en la calle.

	Las cosas con los compañeros(as) del salón. La comida en el recreo.	Comida con los amigos del salón.	Las cosas con los padres y abuelos.		COMPARTIR/ PRESTAR	Cosas, la tele con la familia. Juguetes.	Juguetes, cosas con los(as) hermanos(as),	Dinero con los(as) amigos(as). Juguetes.	Entre compañeros(as), ideas.	Que los vecinos(as) te presten dinero.	
	Que los vecinos(as) te regalen comida.	En el recreo con los compañeros(as).	En el recreo, con los amigos, helados,	En la casa, con la familia.	COMER	En la casa con la familia.	En la casa con la familia, en día de campo, helados,	En el recreo con los(as) compañeros(as).	En el recreo con los(as) compañeros(as).		
De autoridades a personas necesitadas, enfermos, niños(as) perdidos.	Entre personas en la calle, de autoridades, a enfermos, a personas. Entre vecinos(as).	A los compañeros(as) del salón en trabajos en grupo.	Entre compañeros(as), en trabajos, a los amigos.	De los padres, hermanos(as) o abuelos(as) para hacer la tarea.	AYUDA	De los(as) hermanos(as) mayores en la tarea.	De los padres en la tarea.	Entre compañeros(as) en trabajos en el salón.		Entre personas en la calle,	
				En la casa, jugando con hermanos(as) y padres, en un parque.	DIVERTIRSE		Con la familia, salir al parque, reírse.		Tareas divertidas,		

MÉXICO – COLEGIO PÚBLICO – CONCEPTOS DE CONFLICTO CCF

MÉXICO – COLEGIO PÚBLICO – CONCEPTOS DE CONFLICTO CCF												
PERIFERIA NIÑOS						NÚCLEO	PERIFERIA NIÑAS					
SOCIAL		ESCOLAR		FAMILIAR			FAMILIAR		ESCOLAR		SOCIAL	
7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10		7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10
Entre personas en la calle. Entre policías y ladrones.	Las personas con las autoridades, entre borrachos, entre las personas (señores).	Entre otros niños(as) del salón. No se mencionan a ellos mismos.	Entre otros niños(as) del salón o la escuela, con otros compañeros(as) del salón.	Entre familiares, tíos(as), entre padres, entre hermanos(as), con los primos(as).	Entre familiares: padres, abuelos(as), hermanos(as),	PELEAR	Entre padres, entre hermanos(as).	Entre padres, entre hermanos(as).	Entre amigos y compañeros(as).	Entre compañeros(as), con las amigas,	Entre personas.	Entre personas, personas o sus padres con los policías.
	Ladrones, vagos y borrachos a las personas. Entre personas. (una mujer a un hombre)	Entre compañeros(as).	Entre compañeros(as), ellos a compañeros(as).	De padres a hijos, entre hermanos(as).	De padres a hijos, entre hermanos(as).	PEGAR	De hermanos(as), de los padres. A los hermanos(as). Entre familiares, tíos(as).	Entre hermanos(as), de padres.	Entre compañeros(as), de ellas a compañeros(as).	Entre compañeros(as).	Entre personas.	Entre personas en la calle.
En la calle, dinero, coches, juguetes de los vecinos(as).	A los vecinos(as) en sus casas, cosas a ellos en la calle, y otras personas. A niños(as).	Ladrones a niños(as) de la escuela.		En sus casas, la tele, sus cosas, el coche, el dinero.		ROBAR		A alguien de tu familia.	Entre compañeros(as) en el salón. Ladrones a los niños(as) del salón.		Dinero a ellos en la calle.	Niños(as), dinero, tiendas.
Policías a ladrones. Entre personas. Ladrones y borrachos a otras personas.	Los policías y ladrones a otras personas. Entre personas.	Ladrones a niños(as) de la escuela.				MATAR		Entre familiares (borrachos).			Entre personas.	Entre personas. Borrachos a otras personas. Policías a personas.

Entre coches. Borrachos a personas. Coches a borracho.	Entre coches, ser atropellado en la calle, borrachos que atropellan.	Que atropellen a alguien de tu familia.
	Entre personas en la calle,	Entre compañeros(as).

ACCIDENTES		Con tu familia en el coche.			A ellos en la calle. Entre personas.	Provocados por borrachos, por alta velocidad, a ellas en la calle.
GRITAR		Entre padres, entre hermanos(as).	Entre compañeros(as).	Entre compañeros(as).		

MÉXICO – COLEGIO PÚBLICO – ORIGEN DE CONVIVENCIA OCV

PERIFERIA NIÑOS						NÚCLEO	PERIFERIA NIÑAS					
SOCIAL		ESCOLAR		FAMILIAR			FAMILIAR		ESCOLAR		SOCIAL	
7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10		7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10
	Entre vecinos(as).	Con los nuevos compañeros(as) En el recreo con los amigos.	Con compañeros(as), se hacen preguntas y empiezan a jugar. Con los amigos. Se hacen preguntas y empiezan a jugar.			PLATICAR / HACERSE AMIGOS			Con compañeros(as).	Con quienes no conoces. Con otras niñas. Con alumnas nuevas. Preguntarle cosas para conocerse		Entre personas.
		Con maestros(as) y compañeros(as), hacer la tarea.	Con compañeros(as) ayudándoles en los trabajos, no decirse groserías, no pelearse y jugar.	Con los padres, no pelear, no jugar, ayudar en el quehacer.	Con los padres, ayudándolos.		PORTARSE BIEN	Hacer la tarea, ayudar en el quehacer.	Estudiar, no videojuegos,	No llevar juguetes, marcar sus cosas, no pelearse, no agarrarse a golpes.	No gritar, no pelear, obedecer.	

MÉXICO – COLEGIO PÚBLICO – ORIGÉN DE CONFLICTO OCF

MÉXICO – COLEGIO PÚBLICO – ORIGÉN DE CONFLICTO OCF												
PERIFERIA NIÑOS						NÚCLEO	PERIFERIA NIÑAS					
SOCIAL		ESCOLAR		FAMILIAR			FAMILIAR		ESCOLAR		SOCIAL	
7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10		7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10
		En el salón.	En el salón.	En la casa, con los padres.	Con los padres.	PORTARSE MAL/ NO HACER CASO	En la casa.	En la casa, con los padres.	En el salón.	En el salón con los(as) maestros(as) o compañeros(as).		
Entre personas.	Con los compañeros(as).	Entre compañeros(as).	Entre padres, entre hermanos(as).	Entre padres. Con los padres y hermanos(as).	ENOJO		Entre hermanos(as).	Con los padres.	Entre compañeros(as).	Con amigas, con compañeros(as). De los maestros(as) con los estudiantes.		Entre vecinos(as). Entre personas en la calle.
	Útiles escolares.	Juguetes, útiles escolares.	Juguetes entre hermanos(as).	Juguetes de los hermanos(as).			AGARRAR SIN PERMISO	Cosas de los(as) hermanos(as), dinero de los padres.	Juguetes de los(as) hermanos(as).	Dinero, juguetes, lunch de compañeros(as), útiles.	Útiles, juguetes,	
Hacerse daño físico entre las personas.		Juguetes, útiles escolares.	Juguetes de hermanos(as).	Cosas de los padres, los juguetes de los hermanos(as).	DAÑAR / ROMPER	Juguetes de hermanos(as).		Juguetes.	Juguetes.	Útiles.		Daño físico entre personas. Dañarse la salud.

		Útiles entre compañeros(as).	Útiles entre compañeros(as).	Juguetes entre hermanos(as). Dinero entre familiares.	Juguetes entre hermanos(as).	NO PRESTAR	Cosas entre padres.	Juguete s.	Útiles escolares, juguetes, dinero, entre compañeros(as) del salón.	Útiles escolares,	
Origen de enfermedades, muertes, accidentes,	Origen de peleas, accidentes, muertes, golpes,			Origen de peleas entre los padres y familiares.	Origen de golpes de padres a hijos.	ALCOHOL	Origen de peleas entre padres e hijos.			Origen de peleas, accidentes, muertes.	Origen, enfermedades, muertes, accidentes, peleas.
Origen de robos y muertes.	Origen de soborno y corrupción.			Origen de peleas entre padres y familiares.	Origen de peleas entre padres. Cuando no lo tienes.	DINERO		La falta de este origina peleas entre los padres.	Origen de pelea entre compañeros(as) del salón.	Origen de robos.	Origen de robos, sobornos y corrupción.
	Entre los vecinos(as).	Entre los compañeros(as) del salón.	Entre los compañeros(as) del salón.		Entre hermanos(as).	GROSERIAS/ DECIRSE COSAS	Entre padres.	Entre padres, de hijos(as) a padres.	A los(as) maestros(as). Entre compañeros(as).	Entre amigos o compañeros(as).	
	Origen de regaños, castigos, golpes de los padres.	Origen de reportes y regaños, de los(as) maestros(as).	Origen de regaños, castigos y golpes de los padres.	Origen de regaños, castigos, de los maestros(as).	NO HACER TAREAS	Origen de golpes, de los padres.	Origen de regaños,	Origen de regaños y golpes de los maestros(as).	Origen de regaños de los maestros(as).		
	Entre compañeros(as).	Entre compañeros(as).	Entre los padres	Entre hermanos(as).	MOLESTAR	Entre hermanos(as).	Hijos a los padres.	Entre los compañeros(as).	Entre los compañeros(as).		Entre vecinos(as).

MÉXICO – COLEGIO PÚBLICO – ALTERNATIVAS DE RESOLUCION DEL CONFLICTO ARCF

PERIFERIA NIÑOS												NÚCLEO	PERIFERIA NIÑAS					
SOCIAL		ESCOLAR		FAMILIAR		FAMILIAR		ESCOLAR		SOCIAL								
7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10							
		De los maestros(as).	De los maestros(as)	De los padres.	De los padres.	REGAÑO	De los padres.	De los padres.	De los maestros(as)	De los(as) maestros(as) y directivos.								
	Multa.	De los maestros(as) y/o la dirección, expulsión, citatorio.	De los(as) maestros(as)	De los padres, no salir a jugar.		CASTIGO	De los padres. No jugar.	De los padres, no salir, no tele,	De los maestros. Sentado en una banca, sin recreo, citatorio,	De los(as) maestros(as), citatorio, suspensión.		La cárcel.						
Llamar a la policía.		A los compañeros(as) con maestros(as). Los maestros con los padres para informar mal comportamiento.	A los compañeros(as) con maestros(as)	A los hermanos(as) con los padres.	A los hermanos(as) con los padres.	ACUSAR	Con los padres.	Con los padres.	A los compañero(a)s con los(as) maestros(as)	A los compañero(as) con los(as) maestros(as).								
			Entre compañeros(as) a petición de los(as) maestros(as)		Entre hermanos(as).	DISCULPAS – PERDÓN	Entre padres.		Entre compañeros(as) a petición de los(as) maestros(as)	Entre compañeros(as) a petición de los(as) maestros(as).								
	Entre las personas.		Con los compañeros(as), a petición de los(as) maestros(as)		Con los(as) hermanos(as) a petición de los padres.	HABLAR			Los(as) maestros(as) con los padres para informar mal comportamiento de los niños(as).	Los(as) maestros(as) con los padres para informar mal comportamiento de los niños(as). Entre compañeros(as) para ponerse de acuerdo. A petición e maestros(as).								

COLOMBIA – COLEGIO PRIVADO – CONCEPTOS CONVIVENCIA CCV

COLOMBIA – COLEGIO PRIVADO – CONCEPTOS CONVIVENCIA CCV													
PERIFERIA NIÑOS						NÚCLEO	PERIFERIA NIÑAS						
SOCIAL		ESCOLAR		FAMILIAR			FAMILIAR		ESCOLAR		SOCIAL		
7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10		7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10	
		Futbol lleva escondite con compañero s(as) en el recreo	Con los amigos y compañero s(as), futbol, escondite, en el recreo.	En la casa, papa hermanos(as), Computador Xbox. El fin de semana	En la casa Xbox	JUGAR	Con los padres, hermanos(a s). A las muñecas.	Con la mama o hermanas. Saltar lazo. Juegos de mesa, muñecas.	Con amigas y compañero s(as). Escondite, la lleva.	Con amigas y compañeros(as) . Escondite, balones.		Con niñas, amigas vecinas. Escondite, muñecas.	
		Al recreo	Al recreo.	El fin de semana Al centro comercial	De paseo, a la finca, a visitar la familia.		SALIR	De paseo, a la playa, de vacaciones, a la piscina.	Con la familia a comer helados, al cine, a la piscina.	Al recreo.	Al recreo.	A la calle a jugar.	A jugar con los niños(a s) vecinos.
		Con los compañero s(as), amigos y profesores.	Con los compañero s(as), amigos y profesores.	Con la familia	Con la familia.			JUNTOS UNIDOS -	Con la familia.	Con la familia.	Con los(as) compañero s(as) en el recreo.	Con los compañeros(as) .	Con los(as) vecinos (as) amigos.
Entre vecinos(as), ellos y sus padres con los vecinos(as).	Entre vecinos(a s). Sus padres con los vecinos(a s).	Con los amigos, entre profesores	Entre profesores, entre amigos.	Entre los papas e hijos.	Entre los papas e hijos.	HABLAR/ CHARLAR	Ente la familia.		Ente la familia.	Entre compañero s(as).	Entre compañeros(as) y con los profesores(as).	Sus padres con los vecinos (as).	Entre vecinos(as).
	Con los vecinos buena gente.	Útiles escolares s con amigos	Entre amigos.	Con papas o hermanos(as)	Con papas o hermanos (as)		COMPARTIR/ PRESTAR	Con la familia, tiempo, comida.		Con los compañero s(as), el recreo, juegos.	Con los compañeros(as) en el salón.	Entre vecinos (as).	

		Lonchera, refrescos o papas en el recreo.	Helados, comidas rápidas.	Helados, comidas rápidas, en restaurantes o centros comerciales.	Helados, comidas rápidas, en restaurantes o centros comerciales.	COMER	En la casa con la familia.	Afuera, helados.	En el recreo con los compañeros(as).	En el recreo.		
Que algunas personas ayuden a otras.	Entre personas que lo necesiten.	Recibir ayuda en los trabajos de compañeros(as) y profesores.	Recibir ayuda en las tareas de sus compañeros(as).	Recibir ayuda de sus padres en las tareas.	Recibir ayuda de sus padres en sus problemas.	AYUDA	Entre familiares. De los hermanos(as) en las tareas.	De los hermanos(as) en las tareas.		Entre compañeros(as) en el salón.	Entre las personas.	Entre las personas.
		Con los amigos en el recreo.	En clases lúdicas, jugando con los(as) compañeros(as).	Con los padres y/o hermanos(as) en fin de semana.	Con la familia, en el parque.	DIVERTIRSE	Con la familia, viendo películas, jugando, paseando.	Con la familia, jugando, en el parque.	En el recreo con los compañeros(as).	Con los compañeros(as). Jugando.		
Regalos de sus vecinos(as). Buena gente.			Con los compañeros(as).	De los padres.	Cosas de los padres.	RECIBIR COSAS O DINERO	Regalos de los padres o hermanos(as).	Cosas de los padres.			Cosas de los vecinos(as).	

COLOMBIA – COLEGIO PRIVADO – CONCEPTOS CONFLICTO CF

PERIFERIA NIÑOS												NÚCLEO	PERIFERIA NIÑAS					
SOCIAL		ESCOLAR		FAMILIAR		FAMILIAR		ESCOLAR		SOCIAL								
7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10							
Entre personas en la calle. Entre los vecinos(as).	Entre personas en la calle.	Entre niños(as) del salón y con niños(as) de otros salones.	Entre niños(as) del salón y con niños(as) de otros salones.	Entre padres, entre hermanos(as), entre primos(as).	Entre padres, entre hermanos(as).	PELEA	Entre hermanos(as).	Entre padres, entre hermanos	Entre compañeros.	Entre compañeros del salón o de otros Con profesores.	Entre personas , entre borrachos.	Entre las personas en la calle.						
Los vecinos(as) a ellos(as).		Los profesores(as) los(as) niños(as). Entre compañeros(as) del mismo salón y con otros salones.	Entre niños(as) del salón y con niños(as) de otros salones. Los profesores(as) los(as) niños(as)	De padres a hijos, entre hermanos(as).	De padres a hijos, entre hermanos(as).		PEGAR	De padres a los hijos(as), entre hermanos(as).	De padres, abuelos a ellas o sus hermanos (as), entre hermanos (as).	Entre compañeros(as).	De profesores(as) a estudiantes. Entre compañeros(as).	Entre personas .	Entre personas en la calle.					
Niños(as). Dinero a los niños(as), a las personas, Cosas entre vecinos(as).	Dinero y cosas a las personas. Niños(as). Supermercados.		Dinero en el salón.	Ellos a sus padres.				ROBAR	A sus casas, dinero, cosas.			Juguetes. Dinero en el salón.	En la casa de los vecinos(as).	Dinero a personas o a niños(as).				
Entre personas.	Entre personas, borrachos y ladrones a personas.						MATAR						Entre personas , por dinero, por peleas, por la guerra.	A personas o niños(as) en la calle.				

Entre carros por la velocidad.	Entre carros. Provocado s por borrachos.	Que los(as) niños(as) se caigan.
Entre vecinos(as).		De los(as) profesores(as).

		ACCIDENTES						De carros.	De carros, por manejar sin permiso .
De padres a hijos.	De padres a hijos.	GRITOS	En la familia.	De los padres, entre hermanos (as).	Entre compañeros(as).	De los profesores(as), entre compañeros(as).	Entre borrachos.	Entre vecinos(as).	

COLOMBIA – COLEGIO PRIVADO – ORIGEN DE CONVIENCIA OCV												
PERIFERIA NIÑOS						NÚCLEO	PERIFERIA NIÑAS					
SOCIAL		ESCOLAR		FAMILIAR			FAMILIAR		ESCOLAR		SOCIAL	
7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10		7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10
No fumar, no tomar alcohol, compartir.	No robar. No matar.	Con los maestros.	Tratarse bien.	Ser amable, ser amoroso.	Tratar bien a la familia, ser amoroso.	PORTASE BIEN / HACER CASO.	En la casa con los padres. No hacer cosas malas.	En la casa con los padres. No pelear, no decir malas palabras.	En la escuela con los(as) profesores(as).	En la escuela.	Que la gente no se pelee. Ser buena gente.	Que la gente se ayude. Que no se peleen.
	Entre las personas en la calle.	Con compañeros(as).	Con compañeros(as).				HACERSE AMIGOS EMPEZAR A HABLAR			Con los(as) compañeros(as).	Con nuevos compañeros(as). Con compañeros(as) o profesores(as).	Gente que se saluda en la calle.

COLOMBIA – COLEGIO PRIVADO – ORIGÉN DE CONFLICTO OCF

COLOMBIA – COLEGIO PRIVADO – ORIGÉN DE CONFLICTO OCF												
PERIFERIA NIÑOS						NÚCLEO	PERIFERIA NIÑAS					
SOCIAL		ESCOLAR		FAMILIAR			FAMILIAR		ESCOLAR		SOCIAL	
7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10		7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10
Entre vecinos(as).		En el salón.	En el colegio.	Con los padres.	En la casa.	PORTARSE MAL / NO HACER CASO	Con los padres.	Con los padres.	Con los(as) profesoras(as).	Con profesores(as) y compañeros(as),		
		Los(as) profesores(as) o directivos.	De los profesores(as).	De padres con hijos(as)	De padres con hijos(as)	PONERSE BRAVO – RABIA	De los padres, origina golpes a sus hijos(as)	Los padres con los hijos(as), entre hermanos(as).	Los(as) profesores(as) con estudiantes.	Los(as) profesores(as) con estudiantes . Entre compañeros(as).		
		Útiles escolares.	Útiles escolares.	Entre hermanos(as), cosas, juguetes.	Juguetes o cosas de hermanos(as) o de los padres.	COGER COSAS SIN PERMISO	Juguetes de hermanos(as).	Juguetes, cosas de hermanos(as).	Útiles escolares.	Útiles escolares.		
Las plantas.	La naturaleza . Daño físico entre personas.	Juguetes.	Útiles escolares.	Cosas. Loza.	Cosas de la casa.	DAÑAR /ROMPER	Juguetes.		Útiles escolares.			
		Útiles escolares.	Útiles escolares.	Juguete entre hermanos(as).	Cosas y juguetes entre hermanos(as).	NO PRESTAR	Juguetes.	Útiles escolares, juguetes.	Útiles escolares.	Útiles escolares.		
Origen de peleas.	Origen de muertes, enfermedades, accidentes.				Origina irresponsabilidad del padre.	ALCOHOL		Origina pelea entre los padres.			Origina peleas, gritos, groserías.	Origina peleas, accidentes , enfermedades.

		Entre compañeros(as).	Entre compañeros(as).	Entre hermanos(as), entre padres.	Entre hermanos(as), hijos a los padres.	MOLESTAR /CANSAR	Entre hermanos(as).	Entre hermanos(as).	Entre compañeros(as).	Entre compañeros(as) del salón y de otros salones.		
Origen de peleas con los vecinos(as), origen de robos.	Origen de robos, delitos, (narcotráfico).		Origen de robos en el salón.	Origen de peleas con los padres.		PLATA (DINERO)			Genera envidia.	Origen de robos en el salón.	Genera robos y peleas.	Origen de robos.
		Entre compañeros(as).	Entre compañeros(as).		Entre hermanos(as).	GROSERIAS - DECIRSE COSAS	Entre familiares.	Entre padres, entre hermanos(as).	Entre compañeros(as).	Entre compañeros(as). Con compañeros(as) de otro salón.		
		Origen de regaños.	Origen de regaños.	Origen de regaños, golpes y castigos.	Origen de regaños.	NO HACER TAREAS	Origen de regaños de los padres.	Origen de regaños y golpes de los padres.	Origen de regaños de profesores(as).	Origen de regaños de profesores(as).		

COLOMBIA – COLEGIO PRIVADO – ALTERNATIVA DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTO ARCF

PERIFERIA NIÑOS												NÚCLEO	PERIFERIA NIÑAS					
SOCIAL		ESCOLAR		FAMILIAR		HABLAR	FAMILIAR		ESCOLAR		SOCIAL							
7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10		7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10	7 – 8		9 – 10					
A la policía .		Los(as) profesores(as) con los estudiantes para decirles que se porten bien.	Los(as) profesores(as) con los estudiantes para decirles que se porten bien.	Los papas con los niños(as) (aconsejar) . Entre padres.	Entre padres. Los padres con los(as) hijos(as) para decirles que se porten bien. (Aconsejar)			Entre padres. Consejos de los padres.	No lo mencionan.	Entre compañeros(as) a petición de profesores(as).		Entre las personas en la calle.						
		Entre compañeros(as) a petición de profesores(as).	Entre compañeros(as) a petición de profesores(as).	Entre padres.	Entre padres.			Entre padres.	Entre compañeros(as) a petición de los(as) profesores(as).	Entre compañeros(as) a petición de los(as) profesores(as).								
		A los(as) profesores(as). Los(as) profesores(as) con los niños(as) o con los padres para informar mal comportamiento.	A los(as) profesores(as).	A los padres.	A los padres.			A los padres.	A los padres, a otros familiares.	A los(as) profesores(as). Los(as) profesores(as) a los padres para informar mal comportamiento.	A los(as) profesores. Los(as) profesores(as) a los padres para informar mal comportamiento.							
		De profesores(as) y dirección.	De profesores(as).	De padres.	De padres.			De los padres.	De los padres.	De los(as) profesores(as).	De los(as) profesores(as).							

Cárcel .	De profesores(as), sin recreo, De la dirección expulsión.	De profesores (as), más tarea.	De los padres, no jugar, no salir.	De los padres. No jugar.	CASTIGO	De los padres.	De los padres.	De los(as) profesores(as), sin recreo.	De los(as) profesores(as), sin recreo.	Cárcel.
No robar, compartir.	Con los profesores(as)	Con los profesores(as)	Con los padres.	Con los padres.	PORTAR SE BIEN	Con los padres.	Con los padres.	En el salón.	En el salón.	

COLOMBIA – COLEGIO PÚBLICO – CONCEPTO DE CONVIVENCIA CCV

PERIFERIA NIÑOS												NÚCLEO	PERIFERIA NIÑAS					
SOCIAL		ESCOLAR		FAMILIAR		FAMILIAR		ESCOLAR		SOCIAL								
7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10							
Con niños(as) vecinos(as). Futbol.	Con niños(as) vecinos(as). Futbol.	Con compañeros(as) del salón. Futbol, carritos, escondida, la lleva. Con los profesores, juegos de mesa.	Con compañero(s) del salón y de otros salones. Futbol, la lleva.	Con padres, hermanos(as), primos(as).	Con hermanos(as). Escondite .	JUGAR	Con padres, hermanos, primos(as).	Con padres, hermanos, primos(as), al escondite,	Con los(as) compañeros(as), lleva, escondite, en el recreo, en educación física, en el recreo.	Con los(as) compañeros(as),	Con niños(as) vecinos(as).	Con niños(as) vecinos(as).						
A jugar con niños vecinos.	A la calle a jugar.	A educación física, al recreo.	Al recreo.	A paseo, al parque, los fines de semana.	De paseo, con padres, abuelos. De visita a otros familiares.		SALIR	Con la familia, de paseo, al parque, al rio, de vacaciones, los fines de semana, a visitar otros familiares.	Al parque, de vacaciones.	Al recreo.	Al recreo.	A fiestas de amigos. A casa de los vecinos(as).						
		Con los(as) compañeros(as)	Con los(as) compañeros(as)	Con la familia.	Con la familia.			ESTAR JUNTOS - UNIDOS - RELINIDOS	Toda la familia.	Con la familia.	Con los(as) compañeros(as).		Con los(as) compañeros(as) haciendo trabajos.	Entre los(as) vecinos(as) amigos.				
Entre los vecinos(as).	Entre personas en la calle.	Con los(as) compañeros(as) y con los profesores(as).	Con los compañeros(as).	Con la familia.	Con la familia.	HABLAR/ CHARLAR	No lo mencionan. No lo mencionan.	Ente la familia.	Con los(as) compañeros(as).	Con los(as) compañeros(as) y profesores(as).	Entre vecinos(as) o personas en la calle.	Entre personas en la calle,						

Entre personas (amigos).	No lo mencionan.	Comida con los compañeros(as).	Con los compañeros(as).		Con hermanos o primos(as).	COMPARTIR/PR ESTAR		Con la familia.	Con los(as) compañeros(as), juegos, comida, juguetes, dinero.	Con los(as) compañeros(as), juegos,		
		En el recreo.	En el recreo.			COMER	En los paseos.	Afuera, helados. En la casa con la familia.	En el recreo.	En el recreo.	Con los vecinos(as).	
Entre personas. De autoridades.	Entre personas. De autoridades.	De los compañeros(as).	Entre compañeros(as).	De los hermanos(as) o abuelos para hacer las tareas.	De las niñas a sus mamas en la casa. De las mamas en las tareas.	AYUDA	De los padres o hermanos(as) para las tareas. En el oficio de la casa.	De los padres o hermanos(as) para las tareas. En el oficio de la casa.	Entre compañeros(as).	Entre compañeros(as). De los(as) profesores(as).	Entre y de vecinos(as). Entre personas. De autoridades.	Entre las personas.
		Con los compañeros(as).	Con los compañeros(as) y profesores(as).	Con la familia.	Jugando.	DIVERTIRSE	Con la familia.	Con la familia.	Clases en las que se pueden reír. En el recreo.	Con compañeros(as).		
De los vecinos(as) (comida). De otras personas (dinero).	De los vecinos(as) (juguetes).	De los profesores(as).	De los compañeros(as) amigos.	De padres u otros familiares.	Regalos de hermanos(as) mayores,	RECIBIR COSAS O DINERO	De la familia.	Dinero de la familia.	Comida de los compañeros(as).	Dinero de los compañeros(as).	Comida de los vecinos(as).	Cosas de los vecinos(as).

COLOMBIA – COLEGIO PÚBLICO – CONCEPTO CONFLICTO CCF

PERIFERIA NIÑOS												NÚCLEO	PERIFERIA NIÑAS					
SOCIAL		ESCOLAR		FAMILIAR		FAMILIAR		ESCOLAR		SOCIAL								
7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10							
Entre vecinos(as).	Entre vecinos(as).	Con compañeros(as) de su salón y otros salones.	Con compañeros(as) de su salón y otros salones.	Entre padres, entre hermanos(as).	Entre padres e hijos(as). Entre hermanos(as). Entre padres. Con otros(as) familiares.	PELEAR	Entre padres, entre hermanos(as), con y entre otros familiares.	Con los(as) hermanos(as). Entre familiares. Entre padres.	Entre compañeros(as) del salón y de otros salones.	Entre compañeros(as) del salón y de otros salones.	Entre vecinos(as).	Entre vecinos(as), entre sus padres y vecinos(as). Entre personas en la calle.						
Entre personas en la calle.	Los vecinos(as) a otros niños(as).	Los profesores(as) a los(as) niños(as). Entre compañeros(as) de su salón y otros salones.	Entre compañeros(as) de su salón y otros salones.	Los padres a los(as) hijos(as). Entre hermanos(as).	Los padres u otros familiares a los(as) niños(as). Entre hermanos(as).		PEGAR	Entre familiares. Entre hermanos(as). Los padres a hijos(as).	Padres a hijos(as). Entre hermanos(as). De los abuelos(as).	Los profesores(as) a los(as) niños(as). Entre compañeros(as).	Entre compañeros(as).	Entre personas en la calle.	Entre personas en la calle.					
Dinero, bancos, a borrachos.	En las casas de los vecinos(as). Dinero a personas y a niños(as). Entre personas.	Entre niños(as) juguetes.		Ladrones roban cosas y juguetes de sus casas.	No lo mencionan.			ROBAR			Juguetes entre compañeros(as).	Dinero niños(as) a profesores(as).	Dinero, cosas, y en sus casas a sus vecinos(as) y a otras personas. A niños. Entre vecinos(as).	A niños(as)				

Ladrones matan a otras personas. Militares matan a personas.	Entre personas. Mendigos, ladrones,				Otras personas a sus familiares.	MATAR		A sus familiares.			Ladrones matan a personas. Entre personas. La guerrilla.	Borrachos matan a otras personas. Por la guerra. La guerrilla.
Entre carros. A personas, niños(as) y borrachos en la calle.	A personas y borrachos en la calle.				A sus familiares en la calle.	ACCIDENTE/ATROPELLADO					Entre carros, carros a personas. Borrachos atropellan a personas y niños(as).	Carros a personas y a niños(as).
	De los vecinos(as) a niños(as).	De profesores(as) a niños(as).	Entre compañeros(as).	De padres a hijos(as)	De padres a hijos(as)	GRITOS	De los padres. Entre padres.	Niños(as) a abuelos o padres.	Entre compañeros(as).	Entre compañeros(as).		Entre personas en la calle.

COLOMBIA – COLEGIO PÚBLICO – ORIGEN CONVIVENCIA OCV

PERIFERIA NIÑ@S												NÚCLEO	PERIFERIA NIÑAS					
SOCIAL		ESCOLAR		FAMILIAR		FAMILIAR		ESCOLAR		SOCIAL								
7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10							
Entre los vecinos(as).	Saludándose.	Con los compañeros(as).	Con los compañeros(as).							Con los compañeros(as).	Con los compañeros(as).	Entre las personas. Entre vecinos(as).	Saludarse entre vecinos(as).					
No pelear.	Ser amables. No pelear.	No pelear, tratarse bien, respetar, A los compañeros(as) y profesores(as)	Tratarse bien, no pelear,	Hacer caso, no pelear, no decir groserías, prestar las cosas.	No decir groserías, compartir.	PORTASE BIEN/ HACER CASO	Tratarse bien.	A los padres.	Quererse, estar unidos, trabajar.	A los maestros.	No tirar basura, no robar.	No violencia, no drogas y alcohol.						

COLOMBIA – COLEGIO PUBLICO – ORIGÉN DE CONFLICTO OCF

COLOMBIA – COLEGIO PUBLICO – ORIGÉN DE CONFLICTO OCF												
PERIFERIA NIÑOS						NÚCLEO	PERIFERIA NIÑAS					
SOCIAL		ESCOLAR		FAMILIAR			FAMILIAR		ESCOLAR		SOCIAL	
7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10		7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10
		En el salón.	En el salón.	En la casa.	En la casa.	PORTARSE MAL / NO HACER CASO	Con los padres.	Con los padres.	Con los(as) profesore s(as).	Con los(as) profesor es(as) y la direcció n.		
De los vecinos(a s).	De los vecinos(a s).	Entre compañer os(as). De los profesore s a los niños(as).	Los niños(as) con los profesore s(as).			BRAVO – RABIA. MAL GENIO	Los padres. Entre familiares.	De los padres, entre hijos(as) y padres.	Los profesore s(as). Entre compañer os(as).	Los profesor es(as).		Entre vecinos. Entre sus padres y los vecinos(as).
		Útiles escolares, comida.	Útiles escolares.	Útiles escolares, cosas entre hermanos (as).	Útiles escolares, cosas entre hermanos (as)	COGER COSAS SIN PERMISO	De los padres y hermanos (as).	Cosas de los(as) hermanos(as).	Útiles escolares. Pupitres.	Útiles escolare s.		
		Útiles escolares.	Útiles escolares.	Juguetes.	Cosas en la casa.	DAÑAR/ ROMPER	Cosas o juguetes de los padres y hermanos (as).	Cosas de padres, juguetes de hermanos(as).	Útiles escolares.	Útiles escolare s.		
		Útiles escolares.	Útiles escolares.	Cosas entre hermanos (as).	Cosas.	NO PRESTA R	Juguetes.	Ropa, cosas de los hermanos(as).	Útiles escolares.	Juguete s, Útiles escolare s.		Cosas o dinero entre vecinos(as).
Origen de peleas, accidente s, robos.	Origen de peleas, muertes, accidente s.			Origina que los padres malgaste n dinero.	Origina que los padres malgaste n dinero.	ALCOHOL	Origina peleas y golpes entre padres.	Origina peleas entre padres.	No lo mencionan. No lo mencionan.	Origen de peleas, accident es, golpes a esposas .		Origina pelea, muertes, enfermedad es.

		Entre compañeros(as).	Entre compañeros(as) del salón.	Entre hermanos(as).	Entre hermanos(as).	MOLESTAR/AR/CANSAR	Entre hermanos(as).	Entre hermanos(as).	Entre compañeros(as) y profesores(as).	A los(as) profesores(as).		
No tener. Origina robos.	Origina robos, peleas, muertes.				Origina peleas entre padres. Por malgastar .	PLATA/ DINERO				Origina peleas y robos.	Origina robos.	Origina peleas.
		Entre niños(as).	Niños(as) a profesores(as).	Entre hermanos(as).	Entre hermanos(as). A otros familiares.	GROSERIAS - OFENSAS	No lo menciona n.	Entre familiares.	Entre compañeros(as). Niños(as) a los maestros.	Entre compañeros(as)	Niños(as) vecinos(as).	Entre vecinos(as).
		Origina regaños de los(as) profesores(as).	Origina regaños de los(as) profesores(as).	Origina golpes y regaños de los padres.	Origina golpes y regaños de los padres.	NO HACER TAREAS	Origina regaños y golpes de padres.	Origina castigos, regaños y golpes de padres y hermanos(as).	Origina regaños y golpes de los(as) profesores(as).	Origina regaños de los(as) profesores(as).		

COLOMBIA – COLEGIO PÚBLICO – ALTERNATIVA DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTO ARCF

PERIFERIA NIÑOS												PERIFERIA NIÑAS			
SOCIAL		ESCOLAR		FAMILIAR		NÚCLEO	FAMILIAR		ESCOLAR		SOCIAL				
7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10		7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10	7 – 8	9 – 10			
		De profesores(as).	De profesores(as)	De los padres	De los padres	REGAÑO	De padres y otros familiares.	De padres y otros familiares.	De profesores(as) y la dirección.	De profesores(as) y la dirección.					
Cárcel	Cárcel.	De profesores(as) y directivos. Sin recreo, notas, observador,	De profesores(as)	De los padres	De los padres, no salir.	CASTIGO	De padres a hijos(as).	De padres No salir.	De profesores(as) y la dirección. Notas, hacer planas, no recreo. Expulsión.	De profesores y la dirección. Expulsión	Cárcel.	Cárcel.			
A la policía	A la policía.	Los niños(as) a profesores(as). A los padres del mal comportamiento de los niños(as).	Niños(as) a profesores(as) A los padres y directivos del mal comportamiento de niños(as).	A los padres	A los padres	DECIRLE A (ACUSAR)	Profesores(as) a dirección y a padres. Niños(as) a los(as) profesores(as).	Los niños(as) a sus padres.	Profesores(as) a la dirección y a los padres. Niños(as) a los(as) profesores(as).	Los niños(as) a sus padres.	La policía.	La policía.			
		Entre compañeros(as) a petición de los(as) profesores(as)	Entre compañeros(as) a petición de los(as) profesores(as)			DISCULPA S/ PERDÓN /HABLAR	Entre padres.		Entre compañeros(as), a petición de un mayor.	No lo menciona n.	Entre vecinos(as).	Entre vecinos(as).			
		Los padres hablen con los(as) profesores(as).				HABLAR			Hablando profesores(as) con los niños(as).Padres con profesores(as)	Con los compañeros(as). Con profesores(as)					
		No pelear.				PORTARSE BIEN	Con los padres.	Con los padres.	Con los profesores(as)						

Apéndice B: Guía de Talleres

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

Fecha _____ Institución _____

Duración: 60 minutos aprox.

1. Objetivos:

- Establecer una relación adecuada entre la investigadora y los niños 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 sobre convivencia y conflicto.

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

a. Información básica (T: 5 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: 10 minutos)

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

c. Trabajo central (T: 30 - 45 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 cuál 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 qué 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 (5 minutos)

El 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, Marcadores, Grabadora, Diario de campo.

4. Técnica de recolección: Grabación, Registro en las notas de campo.

5. Palabras para el trabajo central: tarea, dinero, apodo, casa, vacaciones, televisión, hermanito, calle, beso, pistola, cinturón, policía, encierro, grupo.

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

Institución: _____ Fecha _____

Duración: 60 minutos aprox.

1. Objetivos:

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

2. Actividades

Información básica (T: 5 minutos): saludar a los niños y preguntar sobre lo que hicieron desde la última vez que se vieron, si tuvieron situación especial que quieran contar. Estimular a recordar que es una investigación y para qué va a servir, recuerdan las normas básicas definidas en la sesión anterior. Informar a los(as) niños(as) sobre la actividad que se va a desarrollar.

Trabajo inicial (T: 10 minutos)

Juegos de animación (actividad colectiva)

Trabajo central (T: 30 -40 minutos) ¿Qué me gusta y no me gusta de mi familia? Actividad: Dibujo. Individual. 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. Luego en subgrupos se expresará con relación a los siguientes aspectos:

CONFLICTO	CONVIVENCIA
¿Qué representa el dibujo?	¿Qué representa el dibujo?
¿Qué tipo de conflicto expresado?	¿Cómo se siente en esas situaciones?
¿Causas por las cuales ocurre?	Motivos de su frecuencia y no frecuencia
¿Cómo se resuelve? (soluciones)	

Evaluación del taller por los niños (T: 5 minutos)

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

- **Recursos requeridos:** Crayolas para cada niño o niña, Hojas de papel bond uno para cada niño(a), Grabadora tipo periodista, Diario de campo.

3. Recolección de la información

Grabación de la actividad inicial o registro en el diario de campo. Registro en el diario de campo de las palabras que los(as) niños(as) asociaron a convivencia, conflicto o ninguna. Registro en el diario de campo de situaciones particulares que hayan llamado su atención. Dibujos elaborados por los(as) niños(as) y recogidos al finalizar la sesión.

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

Institución: _____ Fecha _____

Duración: 60 minutos aprox.

1. Objetivos

- Indagar que conceptos ideas y sentimientos tienen los niños y las niñas 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:5 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 central (T:30 - 45 minutos)

Juego de la escalera (Actividad colectiva)

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

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.

c. Evaluación del taller por los niños (T:5 minutos)

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

- **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, Grabadora tipo periodista, Diario de campo.

3. Técnica de recolección de información

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

4. 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 ha 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 qué se terminan esos momentos agradables.

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

Institución: _____ Fecha: _____

Duración: de 60 minutos aprox.

1. Objetivos

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

2. Actividades

a. Información Básica (T: 5 minutos)

El investigador saluda a los(as) niños(as), pregunta sobre lo que hicieron desde la última vez que se vieron, si tuvieron alguna situación especial que quieran contar. Los estimulan a recordar sobre que es la investigación y para qué va a servir, recuerdan las normas básicas definidas en la sesión anterior. Informan a los(as) niños(as) sobre la actividad que se va a desarrollar.

b. Trabajo central (Tiempo: 30-45 minutos)

“Interpretando láminas”: Para iniciar esta actividad el investigador, mencionará que en la calle, el barrio, el vecindario o en la ciudad entre los(as) niños(as) o las personas grandes como los vecinos, los policías, el ejército, los empleados del estado pueden ocurrir cosas que no nos gustan, nos producen alegría, nos hace sentir tranquilos y con confianza, y también puede ocurrir cosas que nos parecen feas o desagradables, nos hacen sentir mal, nos producen miedo, rabia, tristeza, inseguridad. A través de este juego vamos a recordar esas situaciones que ocurren con nuestros vecinos o con las personas que viven cerca de nosotros. Luego, iniciará el desarrollo de la actividad mostrando láminas y realizando las siguientes preguntas por cada una de ellas:

¿Qué ves? ¿Es convivencia o conflicto? ¿Por qué?

Tabla Inductora 1 – Niño Muñeca

Tabla Inductora 2 Personas desplazadas o desplazándose

Tabla Inductora 3. Niño y niña debajo de la cama

Tabla Inductora 4. Dos personas hablando separados por una cerca

Tabla Inductora 5. Niño durmiendo en la calle

Tabla Inductora 6. Ambulancia

Tabla Inductora 7. Los uniformados y el Niño

Tabla Inductora 8. Señores bebiendo.

c. Evaluación del taller por los niños (T: 5 minutos)

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

Preguntará además que es la convivencia en el trabajo y que es el conflicto.

- **Recursos Requeridos:** Grabadora tipo periodista, Diario de campo.
- **Técnica de recolección de la información:** Grabación, Registro en las notas de campo de situaciones particulares que llamen la atención.

Apéndice C: Tablas Inductoras

Tabla Inductora 1 – Niño Muñeca



Tabla Inductora 2 Personas desplazadas o desplazándose



Tabla Inductora 3. Niño y niña debajo de la cama



Tabla Inductora 4. Dos personas hablando separados por una cerca



Tabla Inductora 5. Niño durmiendo en la calle



Tabla Inductora 6. Ambulancia



Tabla Inductora 7. Los uniformados y el Niño



Tabla Inductora 8. Personas bebiendo.



Apéndice D: Guía de entrevista semi – estructurada

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

El tiempo destinado para la entrevista debe ser preferencialmente de 30 minutos, sin incluir el espacio destinado para los recesos; con el fin de no fatigar motivación al menor y preservar su motivación.

I. DATOS PERSONALES:

Nombre, edad, lugar de residencia, tiempo de residencia, concepción de Convivencia y Conflicto.
(Receso)

II. CONVIVENCIA Y CONFLICTO FAMILIAR

Personas con las cuales vive los(as) niños(as)

Ocupación de cada uno de los miembros de su familia

Indagar sobre la relaciones entre los miembros de su familia, con padres, hermanos, con otros familiares. Momentos de convivencia más gratos. Tipos de conflictos más comunes (causa, curso o desarrollo, final, y cómo le gustaría que fuera la solución) Lo que le gusta y le disgusta al niño de su familia.

(Receso)

III CONVIVENCIA Y CONFLICTO ESCOLAR

Indagar sobre:

Percepción de su escuela, le gusta estudiar, prefiere estar más tiempo en la casa o en la escuela.

Cómo es su profesor(a), relación con él/lla, momentos de convivencia

Conflictos con él, o con otro docente, o el director (causa, curso, final, cómo lo solucionaron).

Relación con sus compañeros

Tiene muchos o pocos amigos en la escuela, vivencias conflictivas con sus compañeros en el recreo, en el salón, o fuera de la escuela y cómo se han terminado, cómo se siente en el curso donde estudia, momentos de convivencia que haya tenido con sus compañeros en el recreo, en el salón, o fuera de la escuela.

Relación de sus padres y profesores.

Qué se debería hacer para que haya una mejor convivencia con sus compañeros y profesores.

(Receso)

IV CONVIVENCIA Y CONFLICTO SOCIAL

Relación con sus vecinos o grupos a los que pertenece

Momentos de convivencia con sus vecinos o grupos a los que pertenece

Conflictos que haya tenido con ellos (causas, desarrollo, final), cuál debería ser la solución más adecuada de dichos conflictos.

Tiene muchos o pocos amigos en el barrio o en la calle, por qué; salen a jugar, con quiénes juegan.

Relación de sus padres con los vecinos

Cierre.

