UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

VOCES Y SABERES DE NIÑOS Y NIÑAS FRENTE AL CONFLICTO

A PROPÓSITO DE LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CULTURA DE PAZ

Tesis presentada para optar al título de
MAGISTER EN INFANCIA Y CULTURA

Por

NICOLE SARMIENTO AVELLANEDA

Directora
DOCTORA FLOR ALBA SANTAMARIA

FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN INFANCIA Y CULTURA
ÉNFASIS LENGUAJE Y NARRATIVAS INFANTILES

BOGOTÁ
2019

Dedicatoria

Este trabajo investigativo gestado a partir de las voces y saberes de los niños y niñas, es dedicado a los cuarenta y nueve niños/as que de manera voluntaria y activa desearon participar en este camino de exploración frente al conflicto.

Cada uno/a en medio de sus heterogeneidades compartieron desde la riqueza del lenguaje sus experiencias más íntimas, logrando en algunos casos expresar hechos que eran desconocidos para el mundo.

Algunos en medio de lágrimas y otros en medio de sonrisas permitieron que esta investigación, que devela una creación conjunta (porque sin ellos nada de esto se hubiese logrado), sea una exploración de mundos desconocidos y una motivación para seguir trabajando por una cultura donde se reconozca a los niños y niñas en la resolución de conflictos, es decir, una cultura de paz.

Agradecimientos

Agradezco primero a Dios porque reconozco en Él, la principal fuente de motivación y conocimiento para el desarrollo de este proceso. Agradezco a Él por haberme permitido contar con las mejores fuentes de apoyo:

Mis padres y hermanos quienes, desde su amor incondicional, me alentaron de manera constante para que cumpliera de manera exitosa los objetivos propuestos.

Andrés Barrios, mi compañero de aventuras, que de manera amorosa me acompañó y orientó, para asumir de manera efectiva las demandas de este trayecto académico.

Flor Alba Santamaría, por su disposición para compartir conocimientos y experiencias académicas, facilitándome el recorrido de este sendero investigativo.

Resumen

Esta investigación gestada desde una metodología cualitativa, tiene como objetivo la comprensión de los saberes de niños y niñas frente al conflicto, debido a la importancia que este fenómeno social tiene para la construcción de una cultura de paz.

En la investigación se reconoce la trascendencia del papel de los niños y niñas en la transformación de los conflictos, así como del lenguaje, a partir del cual es posible explorar los significados que los niños/as han tejido en relación con este fenómeno social.

Para el análisis de la información se efectuó un análisis del contenido, donde se identificaron categorías como los orígenes del conflicto, las posibilidades de transformación y perpetuación de los mismos, desde las voces y saberes de los niños y niñas. La relación entre categorías facilitó la creación de tejidos de significados frente al conflicto, que permite repensar iniciativas en relación con la construcción de la tan anhelada cultura de paz.

Palabras Claves: infancias, lenguaje, relatos, cultura, conflictos, paz.

Abstract

This study, developed from a qualitative methodology, aims to understand the knowledge of children when facing conflict, due to the importance that this social phenomenon has for the construction of a culture of peace.

The research recognizes the transcendence of a child's role in the transformation of conflicts, as well as language, from which it is possible to explore the meanings that children have woven? in relation to this social phenomenon.

For the information analysis, an examination of the content was carried out, identifying categories such as the origins of the conflict, the possibilities of transformation and perpetuation of the same, from the voices and knowledge of the children. The relationship between categories facilitated the creation of different meanings in the face of conflict, which allows us to rethink initiatives in relation to the construction of the long-awaited culture of peace.

Keywords: childhood, language, stories, culture, conflicts, peace.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN 9

CAPÍTULO I. PUNTO DE PARTIDA 11

1.1 Problematización 11

1.2 Objetivos 14

CAPÍTULO II. SENDAS RECORRIDAS 15

CAPÍTULO III. REFERENTES PARA CAMINAR 34

3.1. Infancias 34

3.2. Pensamiento y lenguaje 39

3.2.1. Narrativas y relatos infantiles 46

3.3. Conflictos 48

3.4. Paz 53

3.5 Cultura 55

CAPÍTULO IV. RUTA PARA UN NUEVO CAMINO 58

4.1. Enfoque de la investigación 58

4.2. Técnicas de investigación 60

4.2.1 Entrevista en profundidad 61

4.2.2. Grupos Focales 62

4.3. Población 63

4.4. Procedimiento 66

CAPÍTULO V. FRUTOS DEL CAMINO 68

5.1. Orígenes del conflicto 69

5.1.1. Emociones y sentimientos desbordados 70

5.1.2. Contradicciones en las relaciones interpersonales 74

5.2. Posibilidades de transformación del conflicto 77

5.2.1. Los agentes mediadores en el conflicto 79
5.2.2. La reconciliación como punto de encuentro 82
5.2.3. La mente reflexiva que toma conciencia..... 84
5.2.4. Los acuerdos fruto del diálogo..... 87
5.3. Posibilidades de perpetuación del conflicto..... 90
5.3.1. La violencia directa como mecanismo de daño físico y psicológico 91
5.3.2. Mecanismos fallidos de castigo 96
5.3.3. Las voces de los niños y niñas que no se escuchan 99
5.4. Tejidos de significados de los niños y niñas frente al conflicto 102
CAPÍTULO VI. CAMINOS POR DESCUBRIR..... 109
REFERENCIAS..... 116
ANEXOS..... 122

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Triangulo ABC para la comprensión del conflicto 52
Figura 2. Mapa Localidad San Cristóbal- Bogotá 65
Figura 3. Orígenes del conflicto 70
Figura 4.Emociones y sentimientos desbordados 71
Figura 5.Contradicciones en las relaciones interpersonales 75
Figura 6.Posibilidades de transformación del conflicto 78
Figura 7.Los agentes mediadores en el conflicto 79
Figura 8.La reconciliación como punto de encuentro 82
Figura 9.La mente reflexiva que toma conciencia 85
Figura 10.Los acuerdos fruto del diálogo 88
Figura 11.Posibilidades de perpetuación del conflicto 90
Figura 12.La violencia directa como mecanismo de daño físico y psicológico 92
Figura 13.Mecanismos fallidos de castigo 97
Figura 14.Las voces de los niños y niñas que no se escuchan 100
Figura 15.Tejidos de significados de los niños y niñas frente al conflicto 103

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.Procedimiento de la investigación..... 67
Tabla 2. Número de Participantes de la Investigación 68

INTRODUCCIÓN

HABLEMOS DEL CONFLICTO

Pretender visibilizar las voces y saberes de los niños y niñas frente al conflicto, un fenómeno social al cual se le debe prestar absoluta importancia, en tanto las repercusiones que se han vislumbrado en la sociedad por la no posibilidad de transformarlos o asumirlos efectivamente, es sin duda, una experiencia creativa, que se suma a las múltiples iniciativas gestadas para la construcción de una cultura de paz[1].

Es una expresión de creación, donde los niños y niñas dan cuenta del mundo que han tejido en relación con los otros e interpretan sus vidas a partir de la riqueza del lenguaje. En este caso desde los relatos que permiten la comprensión no solo del mundo externo sino también del mundo interno de estos niños/as, que han sido invisibilizados en asuntos tan trascendentales y complejos, como el conflicto y la paz.

Gracias a las riquezas de los relatos, donde los niños y niñas participan como productores y creadores, dando cuenta de sus saberes, es decir, de los significados que han podido hilar frente al conflicto, y que dan muestra de la evolución del pensamiento y el lenguaje (en tanto que una vez varía el significado de las palabras también lo hará la relación entre pensamiento y palabra)[2] en torno a este fenómeno social, es posible trazar nuevas reflexiones y prácticas que faciliten los cimientos de una cultura de paz.

De manera que profundizar en los significados que los niños y niñas han tejido en relación con el conflicto, permite entrever alternativas de transformación de los mismos y, por ende, posibilita repensar iniciativas para la construcción de una cultura pacífica, la cual está relacionada con la "superación, reducción o evitación de todo tipo de violencias, y con nuestra capacidad y habilidad para transformar los conflictos, para que, en vez de tener una expresión violenta (…) puedan ser oportunidades creativas, de encuentro, comunicación, cambio, adaptación e intercambio" (Fisas, 1988, p. 349).

Entre tanto, pensar el conflicto como una condición para la paz y comprender este fenómeno social desde otras ópticas, en este caso, las voces y saberes de niños y niñas que

[1] Ver Capítulo II Sendas Recorridas

[2] Citado a partir de Vygotsky, L. (1987). Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires, Argentina: La Pleyade.

desde la legitimidad de su participación y la riqueza de su imaginación son capaces de crear e innovar realidades que les competen, representa un desafío investigativo llamado a impulsar nuevos proyectos para la construcción de escenarios pacíficos.

De modo que pensar en una cultura de paz donde se reconoce como ineludible el conflicto e imperativa su transformación, en modos constructivos y colectivos, implica una disposición a observar, interpretar, describir y transformar las realidades conflictivas desde nuevas perspectivas, como las que pueden llegar a aportar los niños y niñas, pues como bien refirió Fisas (1998), la transformación aprovecha el conflicto para construir la paz a través de compromisos a largo plazo que deben involucrar a toda una sociedad.

Vale la pena señalar que la transformación del conflicto, implica una visión antropológica novedosa, fundamentada más en el idealismo humanista que en principios dicotómicos entre lo perfecto - imperfecto, es decir, el idealismo como un patrimonio universal que nos permite comprender senderos de paz - violencia - humanidad. Estas experiencias asumidas con repertorios noviolentos, asegura Gandhi[3], pueden aproximarnos a escenarios pacíficos, donde los fines y los medios conversen de manera plausible, gestando así proyectos permeados por esta coherencia que facilita la gestación de escenarios pacíficos.

En suma, en este proceso de conocimiento y transformación de los conflictos, es indispensable activar rutas desde diversas disciplinas, pero sobre todo desde la creatividad, y que mejor desde las voces y saberes de niños y niñas, los cuales pueden develar acciones empáticas, noviolentas y novedosas, que favorecen una cultura de paz, es decir, una cultura de resolución de conflictos, permeada no con soluciones de inmediata ejecución ni de eterna aplicación, en tanto las evoluciones y dinámicas de los conflictos, pues "quienes nos ocupamos en la mediación en los conflictos tenemos que saber que nada es para siempre, (...) el final de un conflicto no impide que se originen otros conflictos. No obstante, no debemos perder la lucidez ni tampoco la esperanza" (Galtung, 2010, p.20).

[3] Citado por Galtung, J. (2003). Violencia Cultural. España: Gernika Gogoratuz.

CAPÍTULO I. PUNTO DE PARTIDA

"La paz no puede mantenerse por la fuerza.
Solamente puede alcanzarse por medio
del entendimiento". Albert Einstein

1.1 Problematización

A lo largo de los siglos se ha evidenciado una tendencia en el comportamiento de la humanidad por resolver de manera violenta los conflictos, reflejando una inteligencia al servicio de la violencia, situación que ha llamado la atención de diversos sectores, como por ejemplo, la Organización de las Naciones Unidas (en adelante ONU) , quien tras sucesos de guerra en el siglo XX, recalcó a diversos países la importancia del establecimiento de una cultura de paz en cada sociedad.

La ONU que tiene una función trascendental en la Educación, la Ciencia y la Cultura, declara sobre una cultura de paz, en la resolución de la 53/243 del 6 de Octubre de 1999, su preocupación por la permanencia y proliferación de los conflictos y la violencia en diversas sociedades, reconociendo que el final de la guerra fría, amplió la necesidad y posibilidad de reforzar una cultura de paz, entendiendo el concepto de paz no solo como la ausencia de conflictos, sino como "un proceso positivo, dinámico y participativo en que se promueva el diálogo y se solucionen los conflictos en un espíritu de entendimiento y cooperación mutuos" (Naciones Unidas, 1999, p.2).

En consecuencia, como lo asegura las Naciones Unidas (1999) debido a que "las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz" (p.1), en ese sentido, se ve la imperiosa necesidad de gestar proyectos de investigación que hagan visibles esas "mentes de los hombres", en este caso, esos saberes de los niños y niñas que como sujetos de derechos tienen lugar en la transformación de realidades que les competen, como es el caso de la conflictividad a propósito de una cultura de paz.

Cabe señalar, que la declaración sobre una cultura de paz emitida por la ONU implica que los gobiernos, las organizaciones internacionales y las sociedades, puedan promover y fortalecer en el siglo XXI una cultura fundamentada en una serie de valores, actitudes,

tradiciones, comportamientos y estilos de vida, entre los cuales se destaca el compromiso con la resolución pacífica de los conflictos (Naciones Unidas, 1999).

Teniendo en cuenta lo mencionado previamente, vale la pena señalar que los conflictos han estado presentes en nuestra especie desde los inicios hasta la actualidad. En ese sentido, el conflicto ha influido en la evolución y la historia de la humanidad, logrando en algunos casos el cambio, la fuente de creatividad, renovación continua y desarrollo. De ahí que los conflictos y la paz sean fenómenos trascendentales en la historia, que permean los procesos de adaptación de nuestra especie (Jiménez & Muñoz, 2013).

Al respecto de una lectura positiva de los conflictos, como oportunidad de transformación, creación y por ende de una cultura de paz, Tonucci (2008) asegura:

> Porque el conflicto creo que es uno de los elementos más ricos que tenemos nosotros los seres humanos. Conflicto no es lo mismo que guerra. Conflicto es un enfrentarse para crecer. Y los niños, entonces son un obstáculo, son lo distinto, que llevan conflictos consigo (p.113).

Por otro lado, aprender a gestionar de manera oportuna los conflictos implica superar escenarios de violencia y avanzar en procesos hacia la paz, como una opción de vida para las sociedades, una opción que se sabe no logra tejerse de manera inmediata, sino que responde a un proceso que se espera pueda conducirnos a la mejora de la condición humana. De manera que debemos hablar de conflicto para poder hablar de paz, debemos pensar en el conflicto para poder pensar en la paz, debemos, como refiere Fisas (1998) unir esfuerzos para asumir el desafío que se nos plantea en torno a la consecución de objetivos alineados con la construcción de una cultura de paz, donde la resolución efectiva de los conflictos permita entrever escenarios libres de la violencia.

En el caso de Colombia, nos encontramos con una historia de conflictos sociales, políticos, económicos, que en algunos casos se han intentado transformar mediante expresiones de paz y no violencia[4]. No obstante, la permanente presencia de la violencia (en donde prevalece la fuerza y la acción destinada a hacer daño o causar perjuicio a las personas o propiedades, impidiendo de esta manera la satisfacción de las necesidades esenciales de los

[4] Ver investigaciones Nacionales citadas en el capítulo II. Por ejemplo: "Acciones colectivas de las organizaciones de mujeres por la paz en Colombia", realizada por Sánchez y Rodríguez (2015); "Conflicto y paz en Colombia. Significados en organizaciones defensoras de los derechos humanos", realizada por Mínguez (2015); "Empoderamiento pacifista del actual proceso de paz en Colombia: 2012-2015", entre otras.

sujetos de esta sociedad) en el país ha alcanzado niveles inimaginables de crueldad y degradación, permeando diversas generaciones y culturas, e incrementando la cadena de odio que obstaculiza la construcción de una cultura de paz, se insiste en que hoy son significativos los esfuerzos de diversas comunidades: académicas, campesinas, negras, indígenas, entre otros, por construir iniciativas de resolución de conflictos, incluso desde las experiencias de violencia, para la construcción de una cultura de paz (Hernández, 2002).

Ahora bien, en este ámbito de la conflictividad y la cultura de paz, se cuestiona el papel de los niños y niñas, de sus voces, que parecen seguir algo ocultas en estos procesos que continúan sobresaliendo en nuestra sociedad; y aunque es claro el papel del adulto, que ejemplifica esfuerzos por incentivar una cultura de paz desde sectores permeados por el conflicto, no se logra vislumbrar con vigor el papel de los niños (as), que como asegura Cabrejo (2007) gracias al lenguaje son capaces no solo de reconocer su propio mundo y el de otros, sino a su vez de hacer públicas sus experiencias y saberes frente a temas que nos atañen como humanidad y por ende ser protagonistas de transformaciones sociales.

Entre tanto, esta investigación que busca comprender los saberes de niños y niñas frente al conflicto, podrá contribuir a la construcción de una cultura de paz, concebida como un medio de gestión de la conflictividad, una estrategia contra la violencia que logra orientar e implementar una sociedad más pacífica, y que, así como lo asegura Galtung (1996) enseñen a enfrentar, aprender y comprender los conflictos desde la realidad, transformándolos de forma positiva, creativa y no violenta.

En suma, la presente investigación espera aportar en la gestión de la complejidad de la conflictividad como una respuesta de la humanidad a los desafíos del medio en el que habita, buscando mayor grado de organización, equilibrio y armonía, tarea que evidentemente no es fácil, motivo por el cual son necesarios esfuerzos individuales, institucionales, académicos y científicos, solidarios y cooperativos, donde se resalte principalmente el protagonismo de las infancias de nuestra sociedad (Muñoz y Molina, 2010)

1.2 Objetivos

La presente investigación se fundamenta en la pregunta problema: ¿Qué características de los saberes de niños y niñas frente al conflicto, aportan a la construcción de una cultura de paz?, buscando así el cumplimiento de los siguientes objetivos:

Objetivo General:

Comprender los saberes de niños y niñas frente al conflicto que aportan a la construcción de una cultura de paz

Objetivos específicos:

Determinar las nociones de los niños (as) frente al conflicto a partir de sus relatos.

Identificar a partir de los relatos de los niños y niñas, las acciones emitidas ante situaciones de conflicto, que aportan y/o dificultan la construcción de una cultura de paz.

Establecer cómo los saberes y acciones de los niños y niñas frente al conflicto, aportan a la construcción de una cultura de paz

CAPÍTULO II. SENDAS RECORRIDAS

Efectuar el desarrollo de un estado del arte que facilite la comprensión de avances científicos en torno al conflicto, me facilita sin duda vislumbrar las sendas recorridas en torno a este fenómeno social y a su vez, me interpela frente a la necesidad de comprender con mayor ímpetu los saberes de la infancia frente a este fenómeno social, más aún cuando se encuentran en su mayoría, ejercicios investigativos que se focalizan en el conflicto armado (para el caso colombiano) y que visibilizan la figura de los adultos, desde miradas adultocéntricas, soslayando, en la mayoría de los casos, el protagonismo de las niños (as) como sujetos de participación capaces de tejer procesos de transformación a partir de sus lenguajes, saberes, experiencias.

Para comenzar este recorrido, en relación con investigaciones nacionales fundamentadas en el conflicto, vale destacar la investigación *"Acciones colectivas de las organizaciones de mujeres por la paz en Colombia"*, realizada por Sánchez y Rodríguez (2015), la cual surgió debido a las iniciativas de paz (Acuerdos de la Habana con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo [FARC-EP] y el Estado colombiano) gestadas desde el año 2012, tras una historia de conflicto armado de más de cincuenta años; en ella los investigadores aseguran que para garantizar la participación e incidencia de las mujeres en las iniciativas de paz, resulta fundamental conocer el papel que ejercen las redes de mujeres colombianas que luchan en favor de la paz.

Por consiguiente, los investigadores bajo un estudio transdisciplinar, que se apoya en la sociología, la ciencia política y la historia, se propusieron una ruta metodológica, fundamentada en una revisión documental y entrevistas semiestructuradas en profundidad, en tanto que para los investigadores una de las herramientas más eficaces para adquirir conocimientos sobre la vida social es el relato oral.

Una vez efectuada la revisión documental y una búsqueda exhaustiva de fuentes que podrían responder a los objetivos de la investigación, entrevistaron tres mujeres representantes de movimientos o redes de paz liderados por mujeres, a quienes se les realizaron cuatro entrevistas bajo un guión semiestructurado. Una de las riquezas que se aprecia en el ejercicio investigativo fue que cada mujer entrevistada compartió su historia de vida y relación e incorporación al movimiento de mujeres por la paz, mostrando su papel no

solo en la historia de conflicto del país, sino también en las iniciativas de construcción de una cultura de paz.

Tras una fase de organización, codificación, categorización e interpretación de los relatos, se identifica que las redes estudiadas presentan iniciativas de paz desde la incorporación de la perspectiva de género, en algunos casos desde la reforma de ideas patriarcales, estructurando su acción política a partir de un discurso que las llevaba a visibilizarse como sujetos políticos feministas, hasta acciones menos radicales con el pensamiento y práctica feminista; asimismo, cada red se movilizaba en escenarios distintos de incidencia política, actores y aliados estratégicos que develaban formas de acción política disímiles, como por ejemplo, incursiones desde escenarios barriales y otros desde espacios institucionales.

En consecuencia, se encuentra que muchas de las mujeres, víctimas directas e indirectas del conflicto armado, crean espacios organizados para denunciar los daños ocasionados por la guerra, no solo hacia ellas sino a otras poblaciones invisibilizadas como los niños y niñas. Adicionalmente, crean mecanismos colectivos de solidaridad y empoderamiento dirigidos a otras mujeres víctimas, para su recuperación física y emocional; su reconocimiento como sujetos de derechos con posibilidades de incursionar en la política convencional y no convencional, logrando procesos de emancipación desde lo privado hacia lo público.

Los investigadores concluyen con la importancia de ampliar el número de investigaciones en torno a procesos de paz, liderados por mujeres no solo a nivel nacional sino también internacional, de manera que se pueda continuar identificando iniciativas que "puedan aportar elementos para la consecución de un proceso de paz duradero en Colombia" (Sánchez y Rodríguez, 2015,p.171).

Por otro lado, la investigación *"Conflicto y paz en Colombia. Significados en organizaciones defensoras de los derechos humanos",* realizada por Mínguez (2015), es una muestra de los avances, en términos de investigaciones cualitativas, sobre los significados del conflicto y paz en Colombia. En este estudio participaron seis líderes de organizaciones colombianas de derechos humanos y de organizaciones de víctimas de crímenes de estado, a quienes se les entrevistó bajo la modalidad de entrevista en profundidad con un guión fundamentado en dos bloques: uno relativo al conflicto y otro a la paz.

Para el análisis de las narrativas, Mínguez (2015)

> siguió la propuesta de Bruner (1991), tratando de favorecer la expresión de significados sobre el conflicto y la paz ayudando a las/os participantes en la construcción de sus narrativas (…). También se aplicaron las recomendaciones de Steinar (1983) (…) como son, centrarse en el mundo vital del entrevistado y en el significado del fenómeno de estudio en su propia vida, focalizar temas concretos con apertura, flexibilidad y adaptación a cada participante o tratando de generar una experiencia positiva en la interacción personal participante-entrevistador/a (p.181).

El investigador, logra identificar a partir de un análisis de las narrativas, que los significados en relación al conflicto, hacen referencia a la tierra, la pobreza y la exclusión, la influencia internacional, el paramilitarismo y el narcotráfico. Los líderes entrevistados aseguran que el conflicto armado de Colombia gira entorno a la concentración de la tierra y la riqueza, la exclusión social y política de la oposición al establecimiento, además del uso de la violencia. Aseguran que gran parte de la responsabilidad frente al mantenimiento del conflicto radica en el Estado, en tanto que desde allí se fundamenta la pobreza y la exclusión de las mayorías sociales, así como la lucha contra la oposición social y política.

En relación a los significados en torno a la paz, Mínguez (2015) encuentra que esta se presenta como un fenómeno complejo y multidimensional e integral. Entre tanto, se encuentran en los relatos intereses por iniciativas de negociación a través del diálogo donde se incluyan a todas las partes, así como acciones asociadas a la reparación integral de las víctimas, en términos de garantías desde la verdad, justicia y reparación. Adicionalmente, reconocen la importancia del debido derecho a la participación en condiciones de igualdad y seguridad desde la creación de un estado democrático de derecho donde se puedan discutir y debatir las desigualdades o diferencias políticas e ideológicas de manera pacífica y democrática.

Finalmente, se encuentra desde los relatos de los líderes, la paz como un instrumento de justicia social donde se logren satisfacer las necesidades básicas de toda la población, de manera que se hace imprescindible el establecimiento de una serie de "reformas estructurales que favorezcan la redistribución de la riqueza, además del acceso a los derechos básicos de educación, sanidad, vivienda o protección social" (Mínguez, 2015, p. 194).

Por otra parte, se encuentra la investigación denominada *"Empoderamiento pacifista del actual proceso de paz en Colombia: 2012-2015"*, realizada por Hernández (2015), la cual se fundamenta en el conflicto armado de Colombia, que se ha mantenido durante más de cincuenta años, situación que lo lleva a posicionarse en uno de los conflictos más antiguos del mundo. La autora de la investigación, señala que así como se evidencia en Colombia una historia de conflicto, también se puede encontrar durante treinta seis años un acumulado de iniciativas de paz, donde se ha buscado la finalización negociada de este conflicto, no obstante, dicho fin no ha sido alcanzado en su totalidad con todos los movimientos insurgentes, aún cuando actualmente se cuenta con los acuerdos de paz de La Habana firmados en el año 2016 entre el Estado colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP).

Entre tanto, el objetivo de la investigación consistió en caracterizar el proceso de paz de La Habana (teniendo en cuenta que la investigación se realizó antes de la finalización de los acuerdos, la autora presenta resultados parciales en relación con este proceso), para producir conocimiento académico en torno del mismo, fundamentándose en la experiencia del empoderamiento pacifista, el cual representa un concepto de interés para el ámbito transdisciplinar de la paz, centrado en la disciplina de regulación y transformación de conflictos, es decir, una experiencia que se teje desde lo privado hasta la público, visibilizando experiencias de paz, desde el desarrollo de capacidades y potencialidades para la gestión pacífica de la conflictividad.

Para el cumplimiento del objetivo, la investigadora realizó 35 (treinta y cinco) entrevistas semiestructuradas con académicos expertos, expertos no académicos, negociadores y constructores de paz. Al caracterizar las negociaciones de paz desde un enfoque de empoderamiento pacifista, Hernández (2015) asegura que:

> Representan un mecanismo idóneo, propositivo y en muchos casos con alcances, para la finalización y transformación pacífica de conflictos armados (…). Generan paces imperfectas, dado que su desarrollo y alcances se circunscriben a procesos, en los que cada avance dinamiza nuevos retos y desafíos (…). Desarrollan capacidades y potencialidades para la construcción de la paz en los actores que han optado por este mecanismo para la gestión pacífica del conflicto armado que los ha vinculado (…). Otorgan poder a la paz, al posibilitar que quienes se han percibido como enemigos

> irreconciliables, logren dialogar y concretar acuerdos (…) Evidencian el poder de cambio y transformación de quienes han acudido a las armas como mecanismo de lucha política o de defensa del orden establecido (p. 188).

Ahora bien, aunque la investigación efectuada por Hernández (2015), devela información significativa de los acuerdos de paz gestados en La Habana, desde una mirada de empoderamiento pacifista, a partir de una revisión científica exhaustiva y análisis de entrevistas semiestructuradas dirigidas a quienes denominó "académicos expertos, expertos no académicos, negociadores y constructores de paz", se encuentra que esta investigación no se abordó de manera total una vez culminadas las negociaciones, dejando vacíos en relación con los análisis que se podían entramar a partir de los acuerdos finales firmados el 26 de septiembre de 2016. Adicionalmente, se evidencia que en términos metodológicos no hay claridad respecto a la muestra y metodología para el análisis de las entrevistas, dejando incógnitas frente a estos asuntos metodológicos que cobran fuerza en la comprensión de un ejercicio investigativo.

Más aún, se encuentran otras investigaciones que vislumbran hallazgos significativos en torno al conflicto, como es el caso del estudio: "*La sostenibilidad de la paz en Colombia: voces y pensamientos de las juventudes*", realizado por Sánchez (2017), bajo la metodología del paradigma de investigación mixto, haciendo uso de métodos cuantitativos y cualitativos, con el objetivo de mostrar el rol de las juventudes ante escenarios de paz.

Entre tanto, la muestra estuvo constituida por juventudes de diferentes zonas del país que tuvieron motivación y liderazgo en sus regiones en torno a la paz y estudiantes del programa de derecho en tres universidades de la ciudad de Bogotá.

Dentro de la ruta metodológica de la investigación, se evidencia el uso de grupos de discusión (abordando temas como la paz, conflicto y reconciliación en Colombia), con integrantes a nivel nacional del Diplomado paz a tiempo (liderado académicamente por la Universidad Santo Tomás, en convenio con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], Fondo de Población de la Naciones unidas [UNFPA] y el Programa Presidencial Colombia Joven); adicionalmente, se utilizó un cuestionario con dieciocho preguntas asociadas a la paz, aplicado a algunos estudiantes de tres facultades de derecho de Bogotá; finalmente, para efectuar un proceso de triangulación de la información y responder vacíos

que se tenían tras la aplicación de los cuestionarios, se efectuaron entrevistas a estudiantes de las tres facultades de derecho que participaron en el ejercicio investigativo.

Dentro de los principales resultados, se encuentra que una buena forma de incidir en los procesos de paz en Colombia debe ser desde la academia (con infancia, juventud, adultez), a través de la educación y formación en paz. Adicionalmente, los procesos de intervención deben tener como eje central las significaciones que culturalmente se han construido en torno a la paz, el conflicto y la violencia, en tanto que, estas interpretaciones se multiplican a otros a través del lenguaje, logrando así la perpetuación de culturas pacíficas o violentas, según sea el caso.

Y aunque Sánchez (2017) asegura que los jóvenes pueden desarrollar una cultura de paz, desde su "capacidad para imaginar, soñar, y crear ilimitadas opciones de relaciones pacíficas" (p.202), no se evidenció en el análisis de la información, una interpretación detallada de sus relatos frente a la paz, el conflicto y la violencia, dejando en cierta medida oculta esa capacidad de creación, a la cual se refiere. No obstante, se encuentran más visibilizadas las posturas teóricas o miradas de académicos que han destinado sus esfuerzos para investigar estos fenómenos sociales, elemento que dificultó reconocer en su totalidad los saberes de los jóvenes manifiestos a través de la riqueza del lenguaje.

Por otro lado, el Centro Nacional de Memoria Histórica (2018)[5], frente al tema de conflicto, paz y violencia, desde un estudio de narrativas, desarrolló la investigación denominada *"Narrativas de la guerra a través del paisaje"*, la cual tenía como objetivo estudiar la relación entre el paisaje y la guerra, y sus potencialidades en el marco de los procesos de memoria, a través de un estudio de narrativas contenidas en diversos lugares marcados por el conflicto armado colombiano. Entre tanto, los investigadores se propusieron efectuar "recorridos en los que, al andar el territorio junto con las comunidades, fuera posible entender los significados atribuidos a los lugares y el poder de los silencios y las historias narradas mediante las huellas tangibles e intangibles de los territorios" (p.11).

Para la elección de los lugares a través de los cuales se pretendía conocer las narrativas

[5] El Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) de Colombia, es una institución pública creada gracias a la Ley 1448 de 2011, Ley de víctimas y restitución de tierras, para contribuir al ejercicio de memoria histórica, la reparación simbólica de las víctimas del conflicto armado y a las garantías de no repetición, se presentan a continuación algunas publicaciones que abordan el tema del conflicto y la paz desde los niños (as) de Colombia.

de la guerra, los investigadores mediante una revisión documental, efectuaron un mapeo general de algunos lugares simbólicos, seleccionando para la investigación: la subregión de los Montes de María, en la vereda Las Brisas de San Juan Nepomuceno (Bolívar) y la vereda La Pelona en San Onofre (Sucre); Pueblo Nasa en el Norte del Cauca; La Chorrera; El río Bojaya; Puerto Torres; Florencia; La Macarena; Bajo Catatumbo; La Larga y Tumaradó; Río Vaupés; Sur de Antioquia; Páramo de Sumapaz.

Frente a los escenarios a través de los cuales se esperaban conocer las narrativas del conflicto armado en Colombia, los investigadores, reconocieron sus diferencias en términos históricos, sociales, culturales, criterio que facilitó el establecimiento y ejecución de rutas metodológicas disímiles para cada uno de los recorridos trazados, así como para los respectivos análisis de las narrativas, que desde estos lugares se vislumbraron:

> El proyecto abordó una mirada diferencial para referirse a las formas como pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes y campesinas tienen distintas maneras y herramientas para abordar la construcción de la memoria histórica. (…) las poblaciones donde se hicieron los recorridos, en los que participaron mujeres, hombres, niños, niñas y adolescentes y adultos mayores (…) hacen parte de los relatos y resultados del proyecto (p.14)

En consecuencia, la investigación presentó la riqueza de los relatos de quienes habitan los territorios visitados, en tanto que mostraron durante los recorridos iniciativas para la no repetición del daño; así como las voces de esos paisajes o lugares a través de sus bosques, ruinas, masas de agua, puentes, carreteras, senderos; encontrando que "si bien, oír sus voces fue todo un reto (…) los árboles, los ríos, las ruinas, los puentes y los caminos fueron tanto testigos como víctimas de la violencia en nuestro país" (CNMH, 2018, p.).

Para finalizar, el estudio del Centro Nacional de Memoria Histórica (2018), que se gesta a partir de una mirada investigativa novedosa, exploratoria y creativa, devela que los paisajes de Colombia marcados por la historia del conflicto armado, logran narrar las secuelas de una guerra (ríos contaminados, ciénagas desecadas, cursos de agua manipulados, hectáreas de bosques arrasadas y especies de flora y fauna desaparecidas) en ellos y sus habitantes, de manera que los territorios también se configuran en una herramienta significativa en los procesos de memoria y reparación, que se entretejen en búsqueda de una cultura de paz en Colombia.

Otro trabajo investigativo frente al conflicto, que vale la pena citar en el presente estado del arte, fue la investigación *"Resolución de conflictos desde la resiliencia: el caso de los jóvenes extutelados en Colombia"*, realizada por Bernal y Melendro (2017). Esta investigación tuvo como objetivo identificar "el grado, los factores, las características y las fuentes de resiliencia que jóvenes extutelados colombianos usaron para enfrentar los conflictos" (p.65).

La ruta metodológica de esta investigación, se caracterizó por un diseño mixto haciendo uso de un método cuantitativo (escala de resiliencia RS-25) y cualitativo (entrevista en profundidad), buscando de esta manera una triangulación de la información. La muestra estuvo constituida por 53 (cincuenta y tres) jóvenes (con edades de 18 a 28 años) extutelados (que habían estado bajo el sistema de protección de Colombia, específicamente de la ciudad de Bogotá, durante mínimo dos años en la modalidad de acogimiento residencial en centros de atención especializada o instituciones de protección), retirados del sistema por cumplir la mayoría de edad.

Cabe señalar que, los datos cuantitativos fueron procesados mediante el programa estadístico informático SPSS, y los datos cualitativos desde la codificación abierta y axial mediante el programa Atlas Ti.

Los resultados cuantitativos de la investigación develaron que los jóvenes participantes presentaron una resiliencia (se enfrentan a situaciones traumáticas, logrando solucionarlas y además aprendiendo de ellas) moderadamente alta, mostrando mayores puntuaciones en factores como la independencia, autonomía, confianza en sí mismo y perseverancia ante la solución de conflictos,

Adicionalmente, se evidencian procesos reflexivos frente al conflicto, que facilitaban el establecimiento de metas para la resolución de los mismos, así como creencias o supuestos positivos frente a escenarios adversos y las posibilidades de transformación de los mismos; se destaca frente a la resolución de conflictos, estrategias como la construcción de redes (apoyo de profesionales, pares, vecinos, etc.), la vida espiritual, la oportunidad de estar vinculado/a un empleo o a un programa educativo.

En conclusión, los hallazgos permiten que, a través de la identificación de factores, características y fuentes de resiliencia para jóvenes extutelados, se brinden lineamientos para el establecimiento de programas que faciliten a juventudes en condición de vulnerabilidad,

el afrontamiento efectivo de conflictos, logrando a partir de estos procesos, acciones creativas y de transformación que generen impactos positivos a corto y largo plazo, tanto en la persona como en la sociedad.

Por otro lado, se encontró la investigación "*Pedagogía social y pedagogía escolar para la paz en las instituciones educativas y comunidades vulnerables de la región caribe colombiana*", realizada por Pozo, Martínez, Manzanares y Zolá (2017), la cual tuvo como propósito analizar el fenómeno de la conflictividad escolar y comunitaria en la región Caribe colombiana para la construcción de cultura de paz, mediante una ruta metodológica caracterizada por el uso de método cuantitativo y cualitativo, respondiendo a un enfoque mixto.

La muestra estuvo constituida por 344 docentes, coordinadores y directivos de catorce (14) instituciones educativas pertenecientes a siete (7) departamentos de la región Caribe colombiana (Atlántico, Bolívar, Cesar, Córdoba, Guajira, Magdalena y Sucre), los cuales participaron en la ejecución de una encuestas conformada por 82 ítems que hacían referencia a problemáticas comunitarias y escolares, así como necesidades de formación docente para el desarrollo de la educación para la paz y la implementación de cátedra de la paz.

Adicionalmente, participaron 35 (treinta y cinco) figuras paternas/cuidadores o agentes sociales mediante técnicas de entrevistas y grupos de discusión, donde se abordaron temas como: Concepciones de paz y de educación para la paz, problemáticas comunitarias y escolares, necesidades de formación y participación para el desarrollo de la educación para la paz y la implementación de la cátedra de la paz, así como expectativas personales en la construcción de la cultura de paz.

Los datos cuantitativos identificados, a partir de la encuesta fueron procesados mediante el programa estadístico informático SPSS, y los datos cualitativos mediante el programa NVIVO.

Una vez analizada la información obtenida a través de las encuestas, entrevistas y grupos de discusión, se determina que las necesidades y problemáticas más percibidas son la pobreza y desigualdad económica, el desempleo, la violencia directa, la necesidad de mediación social de las instituciones educativas con las familias, así como la participación y el compromiso de las instituciones públicas con la educación.

Frente a estos hallazgos se plantean algunas estrategias de intervención como el

establecimiento de programas desde una perspectiva socioeducativa y educativa, promoviendo acciones "de orientación, formación e inclusión socio laboral que mediaran en la promoción del empleo entre los contextos comunitarios, familiares y escolares" (p.33). Adicionalmente, se considera necesario priorizar políticas de juventud fundamentándose en estrategias de prevención de riesgos psicosociales y se incentiva el trabajo desde el ámbito escolar a partir de la cátedra de la paz, abordando temas como la resolución pacífica de los conflictos y la equidad de género. Estos procesos desde "la participación de la familias y las comunidades, con y desde sus escuelas" (p.34).

En suma, aunque la investigación arroja lineamientos (dando mayor protagonismo a los académicos que a la población participante) para la atención de las principales necesidades o problemáticas percibidas por la comunidad de la región Caribe colombiana, se considera necesario poder visibilizar en mayor medida las voces de los participantes, no solo en relación con las situaciones asociadas a problemáticas, sino también a estrategias de transformación bajo una cultura de paz, que pueden plantear a partir de sus significaciones o trayectorias culturales.

Ahora bien, vale la pena señalar que hasta el momento, se han logrado explorar estudios que tratan de manera directa o indirecta el conflicto pero desde las juventudes o poblaciones adultas, es por esta razón que a continuación se dará a conocer algunos hallazgos que contemplan las infancias desde procesos asociados al conflicto y la paz.

De este modo, Ospina, Alvarado, Carmona y Arroyo (2018), desde el programa de Investigación "Sentidos y prácticas políticas de niños, niñas y jóvenes en contextos de vulnerabilidad en el Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá: un camino posible de consolidación de la democracia, la paz y la reconciliación mediante procesos de formación ciudadana" desarrollaron la investigación "*Construcción social de niñas y niños en contextos de conflicto armado: narrativas generativas para la construcción de paz*", en la cual desde espacios de diálogo con niños (as) y algunos adultos, en torno a las situaciones de conflicto armado y múltiples violencias de Colombia, se lograron visibilizar narrativas que a lo largo de la historia de conflicto en Colombia han podido ser ignoradas, "desconociendo que estas experiencias (…) se materializan en prácticas orales, corporales, en los juegos y escenarios cotidianos, constituyéndose en memorias que en algunos casos se interpelan o resignifican, pero que también en otros se mantienen desde el silencio y el miedo" (p.247).

La ruta metodológica para el abordaje de la investigación mencionada previamente, se fundamentó en la comprensión de los sentidos y prácticas de las infancias, desde la construcción de las subjetividades e identidades de los niños y niñas (cuyas familias provenían del contexto de conflicto armado de Colombia), así como la resignificación de lo vivido, con el propósito de visionar escenarios alternativos a la violencia donde se fomente la construcción de paz y la instauración de prácticas de reconciliación y vivencias de democracia. Entre tanto, el estudio se propuso "apuestas epistemológicas y metodológicas que incorporen aproximaciones histórico-hermenéuticas con énfasis en las narrativas, en particular en las narrativas generativas o generadoras de subjetividades e identidades pacifistas" (p. 249).

La investigación devela que las violencias vividas en el marco del conflicto armado colombiano, posibilitan desde contextos como las familias, las instituciones educativas y los grupos comunitarios, la capacidad de los niños, niñas, frente a la resistencia por reproducir actos de violencia, y la posibilidad de establecer alternativas noviolentas que responden a prácticas de paz, desde ejercicios como la reconciliación, de las cuales se espera que sean potenciadas y se mantengan en el tiempo.

Lo anterior, desde un proceso dialógico y relacional en el que los niños y niñas y sus agentes relacionales (padres – educadores - cuidadores), ponen en marcha todo su potencial afectivo, creativo, comunicativo, político y educativo, para transformar de manera constante la realidad del conflicto, mostrándose así como sujetos activos, dispuestos a la construcción de una cultura de paz. Al respecto Ospina, Alvarado, Carmona y Arroyo (2018), aseguran

> La conclusión más importante relacionada con este aspecto tiene que ver con la progresiva superación de las investigaciones deterministas centradas en las secuelas, y las afectaciones que sufren los niños y las niñas, las que, sin proponérselo, terminan sirviendo a la construcción de visiones victimizantes, patologizantes y criminalizantes. Es notorio en un grupo importante de nuevas investigaciones, y en particular de la presente investigación, su búsqueda por visibilizar las potencias de las niñas y los niños y sus agentes relacionales como actores activos, profundamente políticos, capaces de contribuir activamente a la transformación de sus realidades (p.273).

En suma, la investigación "Construcción social de niñas y niños en contextos de conflicto armado: narrativas generativas para la construcción de paz", se convierte en una creación exhaustiva para la sociedad, que devela el protagonismo de los niños (as), desde sus narrativas, no únicamente como víctimas de una historia del conflicto armado en Colombia, sino como sujetos capaces de transformar escenarios de conflicto desde sus diversas potencialidades (afectivas, creativas, comunicativas, políticas y educativas), en sinergia con agentes familiares, escolares, dispuestos a entretejer nuevas significaciones en relación con los asuntos de conflicto y por ende de una cultura de paz vislumbrada desde la cotidianidad.

Por otro lado, se identifica la investigación *"Tramas del reclutamiento y participación de niños en el conflicto armado colombiano"*, realizada por Torres (2018), la cual tuvo como objetivo analizar la trama narrativa de la vinculación y participación de niños en grupos armados colombianos.

La autora de la investigación utiliza para su ruta metodológica el análisis narrativo desde Ricoeur (2010), configurado por "una estructura lingüística cuyo referente es la temporalidad, lo que quiere decir que el lenguaje permite seleccionar y organizar la narrativa a partir de unidades de tiempo, discurso y significación" (Torres, 2018, p.97). A partir de este análisis narrativo se logró la interpretación de relatos (condensados en literatura académica) de niños vinculados al conflicto armado colombiano desde el año 1899 (Guerra de los mil días) hasta el año 2005.

Se encuentra que la investigación propició información significativa en términos de algunos atributos asignados a los niños vinculados a los grupos armados, en tanto, que los adultos que los enlistaban en sus grupos, los consideraban sujetos "osados, sin miedo, valientes, temerarios, lo que supuestamente se consideraban buenas características para quienes participaban de la guerra" (p.111).

Adicionalmente, reconocían a los niños (todos menores de edad y en su mayoría campesinos) como figuras propicias para los combates debido a sus características físicas, pues señalaban que su contextura permitía que se refugiaran o camuflaran más fácilmente. Así mismo, para los grupos armados era más rentable tener un niño en sus filas, pues aseguraban que comían menos y la retribución económica era baja en comparación con un adulto.

Vale la pena destacar del análisis efectuado, que los emisores de las narraciones presentaban en el curso de las mismas un inicio, nudo y desenlace, y que:

> "el tiempo humano es relevante en los relatos, cuando se narra lo que se puede hacer (yo hago) como conservador, liberal, paramilitar o guerrillero, pero sobre todo en la subjetividad que se identifica con el grupo (yo puedo). En los relatos analizados el yo puedo está mediado con las acciones crueles (torturas, asesinatos), que se pueden ejecutar como parte de un grupo armado (Torres, 2018, p.111).

En suma, la investigación mencionada previamente, logra visibilizar las voces y rostros de niños y niñas víctimas del conflicto armado, a partir de un análisis narrativo llamativo que devela diversas significaciones entretejidas durante el periodo de 1899 a 2005, frente a las infancias de Colombia que participaban en los grupos armados. Adicionalmente, se logra identificar el abandono institucional a nivel social, económico y político de los niños (as) de los periodos citados previamente, develando así que estos niños y niñas no solo eran víctimas de los grupos armados sino también de quienes debían ser los principales garantes de sus derechos: el Estado y la sociedad.

Ahora bien, desde el Centro Nacional de Memoria Histórica (2016) desarrolló la investigación *"El tesoro escondido… una travesía por la memoria. Ruta metodológica para la reconstrucción de memoria histórica con niños, niñas y adolescentes"*, una puesta metodológica creativa y significativa, a partir del protagonismo y reconocimiento de los niños (as) para la construcción de una sociedad en paz.

Entre tanto, esta propuesta metodológica que se plantea desde los enfoques de derecho, psicosocial y de acción sin daño, sumados a los conocimientos de las ciencias sociales, las ciencias humanas y pedagógicas, propone que "la paz sea una construcción social que incluya las narrativas, perspectivas y propuestas de quienes han sido históricamente marginados y minorizados" (p.9).

En consecuencia, la propuesta se fundamenta en el reconocimiento de los niños, niñas y adolescentes, como sujetos que afectados de manera diferencial tras una historia de conflicto armado, tienen derecho a levantar sus voces para ser parte de la memoria histórica del país, logrando ser protagonistas de los procesos de reparación simbólica de las víctimas del conflicto armado, de las garantías de no repetición y de la creación de iniciativas de paz acorde a sus necesidades o realidades particulares.

La propuesta metodológica se dirige a animadores o facilitadores de procesos de paz, que quieren fomentar procesos de reconstrucción de memoria con la participación protagónica de niños y niñas (entre 8 y 12 años), a través de estrategias colaborativas, buscando "una relación de producción colectiva de conocimiento, así como el reconocimiento de la importancia de sus voces, sueños y miedos respecto a sus experiencias en contextos de conflicto armado y sus propuestas y aportes para construir la Colombia en paz" (p.13)

Entre tanto, la propuesta del tesoro escondido, cuenta con (6) encuentros participativos (cada uno con una duración de dos a tres horas), donde los niños y niñas son vistos como "sabios exploradores", y el facilitador/a como "aprendiz de exploración", tejiendo así "una relación de colaboración mutua durante los tiempos y espacios compartidos, que les permita entenderse como productores de conocimiento y cultura, para que los encuentros sean una experiencia de aprendizaje y resignificación colectiva"(p.19).

Cada encuentro participativo, está compuesto por cinco (5) momentos, mediados por acciones reflexivas, discursivas, lúdicas y creativas que facilitan una comprensión colectiva más significativa sobre la memoria histórica entre los y las participantes, así como el establecimiento de estrategias que responden a una cultura de paz. De ahí que en los encuentros se aborden temas como: ideas sobre sí mismos y las relaciones interpersonales; reconocimiento de las vivencias diarias, en el contexto familiar, comunitario, educativo; reconocimiento de experiencias en relación con sus territorios; cambios de sus territorios; comprensión de acontecimientos pasados; habilidades de investigación y reflexión en relación con el pasado de su territorio y diálogos intergeneracionales en torno a los acontecimientos en su territorio (CNMH,2016).

Al finalizar el encuentro, se espera que los niños y niñas logren reconocerse como "guardianes de las memorias", identificando los aportes que pueden hacer a la sociedad a través de su contexto familiar, escolar, social; logrando de esta manera que los agentes de estos contextos reconozcan sus capacidades de crear, soñar, imaginar, narrar e interpretar sus vivencias y las de sus comunidades, para ser agentes que preservan las memorias históricas de sus territorios y en esa medida construyen escenarios de transformación en favor de una cultura de paz.

En suma, esta propuesta metodológica que visibiliza las infancias a partir de sus experiencias, para la construcción y preservación de la memoria histórica, son creaciones plausibles que develan los esfuerzos de una sociedad por construir una cultura de paz en medio de la conflictividad; se espera que estas propuestas metodológicas, logren ser provechosas y tenidas en cuenta en los procesos con y para los niños (as), de manera que se continúen tejiendo estrategias de paz a partir de la riqueza de las saberes de los niños y niñas.

Por otra parte, el Centro Nacional de Memoria Histórica, publicó en el año 2016, tres cartillas denominadas "Desde el Carare la niñez y la juventud siembra cultura de paz", que dan cumplimiento a la medida cátedra de paz del plan de reparación colectiva de la Asociación de Trabajadores Campesinos del Carare (ATCC).

A través de estos materiales pedagógicos, elaborados de manera colectiva, con el apoyo de docentes de la región, se buscaron crear insumos para los contenidos de la cátedra de paz, dirigidos a niños, niñas y adolescentes de este territorio.

El Centro Nacional de Memoria Histórica (2016) asegura que el desarrollo de las cartillas, se fundamentó en tres ejes: sujeto, familia y territorio; desde principios como la heterogeneidad de los grupos poblaciones que conforman los ciclos definidos (grados de segundo a quinto; grados de sexto a octavo; grados de noveno a once); el uso de los recursos disponibles por cada grupo poblacional; la compañía de un facilitador, más que de un maestro (que responde a un modelo tradicional), dando así protagonismo a los niños, niñas y adolescentes; el diálogo de saberes desde un trabajo colectivo (entre niños, niñas, adolescentes, adultos del territorio); y la perspectiva de derechos humanos, buscando no solo la comprensión de la historia del conflicto armado, sino también repertorios necesarios para la convivencia pacífica y democrática en el territorio.

Ahora bien, según la propuesta "*Desde el Carare la niñez y la juventud siembra cultura de paz. Ciclo uno: grados de 2 a 5"*, publicada por el Centro Nacional de Memoria Histórica (2016), el abordaje de los insumos para los contenidos de la cátedra de paz, debe darse desde el eje temático del sujeto, mediante estrategias centradas en el autoconocimiento y el autocuidado; el eje de la familia, mediante temas como la familia ideal, las historias de sus propias familias y la escuela como un escenario de familia. Finalmente, el eje de territorio, debe trabajarse a través del conocimiento de la historia del Carare, prestando atención a los acontecimientos que develan la resistencia civil no violenta en el territorio.

De igual manera, según la propuesta "*Desde el Carare la niñez y la juventud siembra cultura de paz. Ciclo dos: grados de 6 a 8"*, publicada por el Centro Nacional de Memoria Histórica (2016), el desarrollo de los insumos para los contenidos de la cátedra de paz, debe darse desde el eje temático del sujeto, mediante estrategias centradas en la adolescencia y sus cambios corporales, emocionales y sociales, así como la adolescencia y el derecho al libre desarrollo de la personalidad, y la responsabilidad de los seres humanos de ser libres para elegir; el eje de la familia, debe abordarse mediante temas como la familia ideal, las historias de sus propias familias y de las familias de la Carare. Por último, el eje de territorio, debe desarrollarse a través del conocimiento de la historia del Carare, prestando atención a los acontecimientos que develan la resistencia civil no violenta en el territorio.

Por su parte, la propuesta "*Desde el Carare la niñez y la juventud siembra cultura de paz. Ciclo tres: grados de 9 a 11"*, publicada por el Centro Nacional de Memoria Histórica (2016), trabaja los insumos para los contenidos de la cátedra de paz, desde el eje temático del sujeto, mediante estrategias centradas en el sujeto de los derechos humanos y del proyecto de vida; el eje de la familia, mediante temas como la familia ideal, los derechos sexuales y reproductivos en el Carare y la violencia intrafamiliar. Por último, el eje de territorio, debe abordarse a través del conocimiento de la historia del Carare, prestando atención a los acontecimientos que develan la resistencia civil no violenta en el territorio.

Una vez efectuada la revisión de las tres cartillas (grados de 2 a 5/ grados de 6 a 8/ grados de 9 a 11) denominadas "Desde el Carare la niñez y la juventud siembra cultura de paz", se evidencia que estas iniciativas pedagógicas que develan un trabajo colaborativo entre profesores, pudo haber sido enriquecida de manera significativa desde la planeación, si se hubieran tenido en cuenta las voces de los niños, niñas y adolescentes, en tanto que, como se ha comprendido en el abordaje del presente estado del arte, los niños (as) pueden aportar desde sus saberes y experiencias, a la luz de sus discursos, iniciativas más ajustadas a sus realidades que podrían generar un mayor impacto en lo personal y comunitario. Adicionalmente, se evidencia que, aunque se pretende dar protagonismo a los niños, niñas y adolescentes en el desarrollo de estas propuestas de paz, se cuestiona por qué no desde el grado transición (sino hasta los grados noveno), se trabaja en el eje del individuo, estrategias centradas en los derechos humanos, un modelo de empoderamiento que podría facilitar

procesos de emancipación y participación activa de los niños, niñas y adolescentes, en los asuntos que les competen, como la construcción de un cultura de paz.

Por otro lado, se encuentra la investigación *"La continuidad del conflicto en la convivencia escolar: medidas de prevención e intervención del acoso"*, realizada en España, por Yubero, Larrañaga y Navarro (2017); a través de la cual se profundizó la relación entre el conflicto desde el bullying (conducta de intimidación clasificada dentro de los comportamientos agresivos, cuya intención es provocar un daño a la víctima) y el cyberbullying (caracterizado por episodios de acoso, humillación y violencia haciendo uso de las nuevas tecnologías de la comunicación), a partir de una perspectiva psico-socio-educativa.

Los investigadores aseguran que tras el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), las relaciones interpersonales se han visto transformadas, así como las situaciones de conflicto entre pares. A partir de ello, se propusieron como primera medida analizar el cyberbullying con 2197 (dos mil ciento noventaisiete) estudiantes de educación primaria y secundaria; en segunda medida, analizaron el cyberbullying a partir de una muestra de 243 estudiantes de educación superior (universidad), y para concluir, analizaron el cyberbullying, desde una muestra constituida por 154 estudiantes próximos a desempeñarse como educadores.

Los resultados del estudio develan que los comportamientos de cyberbullying se presentan desde la educación primaria, tomando mayor fuerza en la adolescencia; no obstante, estos repertorios violentos se logran mantener hasta el contexto universitario, en este caso desde las relaciones de pareja.

A partir de los hallazgos mencionados previamente, los investigadores, interpelan frente a la necesidad de fortalecer las investigaciones en torno a los repertorios violentos desde las nuevas tecnologías de la información, logrando una mayor comprensión del fenómeno. Adicionalmente, proponen el desarrollo de iniciativas de prevención desde las infancias, mediante tres ejes: el individuo, la familia y la escuela; teniendo como referente los factores de riesgo y prevención, así como el entrenamiento de estrategias de afrontamiento.

Ahora bien, vale la pena señalar que aunque Yubero, Larrañaga y Navarro (2017), develan la necesidad de una intervención psicosocial frente al cyberbullying, no evidencian

una interpretación detallada del fenómeno en términos de significaciones que pueden elicitar y mantener estos repertorios violentos, análisis que podría alimentar de manera sustancial las iniciativas que se tejen frente a la prevención primaria, secundaria y terciaria, en relación con el afrontamiento de conflictos dentro de los escenarios educativos, que pueden terminar en actos violentos desde las nuevas tecnologías de la comunicación.

Por otra parte, se identifica la investigación denominada *"Liderazgo escolar y conflictos socioeducativos. Un estudio exploratorio en liceos públicos chilenos"*, realizada por Villalobos, Peña, Aguirre y Guerrero (2017), con la cual se pretendía estudiar los procesos de conflictividad (formas de interacción social mediadas por incompatibilidades), dando cuenta de las estrategias y marcos de acción implementados por los directivos escolares de instituciones públicas de educación media en Chile, esto debido a la necesidad de asumir procesos de manejo y gestión de los conflictos que aparecen como un elemento central en los escenarios educativos.

Los investigadores se propusieron realizar un estudio de caso en ocho instituciones educativas municipales, mediante el desarrollo de entrevistas semiestructuradas con directores de las instituciones educativas y grupos focales con educadores y estudiantes. La información obtenida fue analizada mediante la técnica de análisis del contenido, "a partir de la cual se realizó una codificación abierta de las principales categorías planteadas en las preguntas de investigación, destacando y describiendo sus particularidades" (Villalobos, Peña, Aguirre y Guerrero, 2017, p.92).

La investigación, devela que los conflictos que involucran a los estudiantes, están configurados por situaciones como peleas o riñas, así como casos de bullying y cyberbullying, no obstante, también reconocieron factores contextuales que elicitan los conflictos como el consumo y narcomenudeo de sustancias psicoactivas y las prácticas negligentes en la crianza de los estudiantes. Respecto a los conflictos entre adultos, se reconocen algunas causas como la distribución de poder al interior de la institución educativa, las condiciones laborales de los docentes en términos de carga laboral y diferencias en las metodologías de trabajo.

Frente a las características de estos conflictos, los resultados de la investigación muestran que estos usualmente se ubican en el plano de las relaciones interpersonales y afectivas, aun cuando su origen estuviera relacionado con aspectos políticos, sociales o

ideológicos; lo anterior hace que se soslayen los motivos que originaron el problema, de manera que el conflicto se transforma en un cúmulo de nuevos eventos y diferencias de tipo personales, tornándose en algunos casos improductivos o perjudiciales a nivel individual y comunitario (Villalobos, Peña, Aguirre y Guerrero, 2017).

Entre tanto, se evalúa como un aspecto positivo de la investigación "liderazgo escolar y conflictos socioeducativos. un estudio exploratorio en liceos públicos chilenos", la comprensión de la gestión de la conflictividad dentro de los contextos escolares, asumiendo que es una realidad que afecta no solo a las niños, niñas y adolescentes, sino en la que también se encuentran involucrados los adultos (quienes develaron respuestas más nocivas de afrontamiento del conflicto en términos de escape y evitación, en comparación de los estudiantes), lo cual resulta ser un aspecto importante en el ejercicio colectivo y corresponsable del liderazgo escolar, que propone nuevas iniciativas de entrenamiento de habilidades de afrontamiento del conflicto no solo hacia los estudiantes sino también hacia los docentes y directivos.

En suma, con el presente recorrido de avances científicos en torno al conflicto, se logra entrever que si bien, en la mayoría de los casos se han tejido procesos de creación con los adultos (y en algunos casos con niños (as) y juventudes) en relación con el conflicto y en nuestro caso colombiano, con el conflicto armado, es necesario posibilitar la creación de más espacios de investigación, que amplíen las visiones en torno a la comprensión del conflicto (no solo desde las nociones de un conflicto armado, sino profundizando en contextos como el escolar, social y familiar de cada individuo) como experiencia cotidiana que continúa permeando las realidades de la humanidad y por ende de los niños (as), que son capaces de construir procesos de transformación y están a la espera de que sus voces sean tenidas en cuenta.

CAPÍTULO III. REFERENTES PARA CAMINAR

Indiscutiblemente las investigaciones deben contar con un mínimo de referentes que faciliten y orienten el desarrollo del proceso investigativo, de ahí que, se vea la necesidad de formular este capítulo denominado referentes para caminar, que expone los principales modelos o posturas teóricas de mi interés, en relación con las principales categorías o construcciones sociales que se abordan en el presente ejercicio investigativo, como lo son: Infancias, pensamiento y lenguaje, relatos, conflicto, paz y cultura.

En consecuencia, este capítulo permite comprender desde miradas teóricas, identificadas a partir de fuentes primarias, las categorías directamente relacionadas con la pregunta problema y por ende el objetivo de la investigación, de ahí que la información que se presentará será un insumo significativo para el antes y el después de la recolección de la información, en este caso, los relatos de los niños y niñas que develan los saberes de los niños (as) frente al conflicto, a propósito de una cultura de paz.

3.1. Infancias

Si desde la cultura se entienden los saberes de una sociedad acerca de los niños y sus instituciones, entonces, la infancia representa un pensamiento, un lenguaje, un discurso, una construcción social que nos permite pensar el niño o niña, desde una experiencia histórica y vivencial que debería facilitar procesos de libertad más que de poder. Entre tanto, las ideas de infancia que se han entretejido a nivel cultural y social, son las que han permeado las maneras como vemos el niño/a, al respecto Quiceno (2016) refiere:

> La infancia es un pensamiento y el estado de niño es una condición de existencia. La existencia se reconoce y la infancia se piensa, la existencia se educa y el pensamiento se piensa. Esto quiere decir que la infancia es aquello que nos lleva a pensar el niño y no a conducirlo. Muchos sentidos de infancia en lugar de pensar el niño, son una excusa que obra como un poder sobre ellos, una conducción (p.2).

La infancia al ser una representación histórica, se ha encontrado sujeta a múltiples transformaciones que dan cuenta de diversos lenguajes desde campos como la ciencia, el arte, las legislaciones, etc. Quiceno (2016), asegura que una aproximación inicial de la infancia se puede situar en los siglos XV y XVI, no como infancia en general que representa a todos los

niños, sino exclusivamente al hijo del rey, ese infans al que no le era permitido hablar en público y requería de otro para que hablara por él.

Por su parte, Ariés (1987), historiador francés, pone de manifiesto en su libro "El niño y la vida familiar en el antiguo régimen" que las sociedades previas a la Edad Moderna no tenían espacio para reconocer a los niños (as). En contraposición, DeMause (1974) con su trabajo de la infancia desde la psicohistoria asegura que por medio del arte medieval se lograban entrever algunas representaciones del concepto de infancia mediante pinturas donde se encuentran retratos de niños con realismo.

Y aunque Ariés (1987) asegura que la invención del estado llamado infancia desde la Edad Moderna desencadenó una posición opresiva que limitaba la libertad del niño/a. DeMause (1974) refiere que estas acciones coercitivas y de control hacia los niños/as ya se lograban vislumbrar con antelación, como en el caso de las ataduras o envolturas de estos en fajas para evitar que se deformaran y/o prevenir otros peligros que podrían asumir por su estado de vulnerabilidad o por el hecho de estar colmados de proyecciones peligrosas de sus padres; estas prácticas antiguas, así como los actos de infanticidio y castigo, donde los niños/as eran ahogados, arrojados a los ríos, envasados en vasijas para que fallecieran por inanición, abandonados en cerros y caminos para que animales salvajes se alimentaran con estos o en su defecto murieran por congelamiento, así como medidas correctivas con instrumentos corto punzantes, esposas, mordazas durante largos periodos, y azotes en el cuerpo, eran prácticas que como bien refiere DeMause(1974) se consideraban apropiadas para cada época, no obstante, este asegura que estas experiencias develaban que "no era la capacidad de amar la que le faltaba al padre de otras épocas, sino más bien la madurez afectiva necesaria para ver al niño como una persona distinta de sí mismo"(p.18) .

Entre tanto, podría afirmarse que la privación de la libertad de los niños no se desató después de la invención de la infancia en la Edad Moderna, como lo asegura Ariés (1987), pues, aunque en tiempos previos no se utilizaba esta categoría, los niños/as podrían estar coartados desde las prácticas que emitían los adultos como individuos con incapacidad de reconocerlos como personas diferentes a ellos, prácticas que aún en la actualidad se presentan topográficamente diferentes, pero con algunas funcionalidades similares que llevan a que sean legítimas, así como en tiempos remotos.

Y aunque asegurar que encontrar en la historia el momento preciso en que se descubrió la infancia es incierto, los intereses por continuar conociéndola - descubriéndola, permite que podamos dar pasos que contribuyan a la gestación de procesos de libertad más que de poder, es decir, más que conducirlos y educarlos, de saber cómo piensan; incluso asegura Quiceno (2016), que desde la edad contemporánea evolucionó no solo el sentido de la infancia, sino también las relaciones de poder y de saber para pensarla, tanto así que la infancia hoy es comprendida como una experiencia sobre el pensamiento de los niños, una experiencia que no se limita a una edad, no se sitúa en un tiempo, en un espacio, en una institución, en un concepto, sino que es una experiencia por pensar de otro modo al niño que vemos.

Al respecto, Larrosa (2000), asegura que la infancia en su heterogeneidad respecto a nosotros y a nuestro mundo, no puede asumirse creyendo que se comprende en su totalidad, de manera que la posibilidad de intentar aproximarse no solo a una sino a múltiples infancias, continúa siendo un desafío para quienes pretendemos saberla mucho más:

> La infancia es lo otro: lo que, siempre más allá de cualquier intento de captura, inquieta la seguridad de nuestros saberes, cuestiona el poder de nuestras prácticas y abre un vacío en el que se abisma el edificio bien construido de nuestras instituciones de acogida. Pensar la infancia como algo otro es, justamente, pensar esa inquietud, ese cuestionamiento y ese vacío (…) La infancia entendida como algo otro no es lo que ya sabemos, pero tampoco es lo que aún no sabemos (p.166).

Ahora bien, en nuestra sociedad nos tropezamos con discursos que invitan al adulto a escuchar las voces de los niños/as para considerarlas en la toma de decisiones que afectan a diversas instituciones de la sociedad, no obstante, este discurso parece aún ser utópico, quizá debido a las resistencias que se tienen frente a un cambio de paradigma en las concepciones sobre la infancia, una categoría adornada por conceptos sutiles frente a vagas características de niños y niñas, y otros que dibujados con tintes infames, subestiman al infante aplaudiendo sin cesar el adultocentrismo que parece no lograr desvanecerse.

En el periodo contemporáneo hablar de las voces en la infancia, aunque decía anteriormente parece ser utópico, es un fenómeno reciente que se entrevé más en los

discursos que en las prácticas cotidianas, estos exaltan de manera constante los derechos de niños y niñas, categorías que se venden a la sociedad como respuestas sencillas pero evidentemente engañosas, y no es para más, pues en este discurso las infancias no son sino meras categorías que responden a sus intereses dejando entrever ese adultocentrismo del cual no hemos podido desligarnos.

Algunas de estas invenciones que nos han querido deslumbrar, son por ejemplo los referentes de la Convención sobre los derechos del Niño, en su Artículo 12 donde se nos asegura que "Los Estados partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio, el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño".

Más aún, la Constitución Política de Colombia de 1991 en su Artículo 44, define como uno de los derechos fundamentales de niños, niñas y adolescentes la libre expresión de su opinión y asigna al Estado, la sociedad y la familia la obligación de asistir en su garantía.

Adicionalmente, la Nación por medio de la Ley 1098 de 2006 en su Artículo 31, recalca que "los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a participar en las actividades que se realicen en la familia, las instituciones educativas, las asociaciones, los programas estatales, departamentales, distritales y municipales que sean de su interés".

Entre tanto, este pareciera ser un panorama favorecedor para los niños y niñas de nuestra sociedad, sin embargo, quisiera intentar aproximarme mejor a estos discursos para ver si realmente este escenario tiene matices alentadores o más bien matices que terminan dibujando la participación como una simple utopía.

En principio, vale la pena intentar comprender las voces de las niños (as) desde la categoría de participación como un escenario voluntario de todos los niños y niñas, en cualquier asunto que les concierne directa o indirectamente, de manera que influyan en la toma de decisiones, logrando transformaciones en todos los contextos donde hacen parte, es decir, desde lo micro hasta lo macro, desde lo local hasta lo internacional (Save the Children, 2005).

En consecuencia, leer de esta manera la categoría de participación nos obliga a cruzarnos con otras categorías como la democracia, la cual según Zuleta (1995), implica la aceptación de la angustia de tener que decidir por sí mismo, y el protagonismo infantil, visto según Cussiánovich y Márquez (2002), como la condición de sujeto y actor del niño, de su derecho a la opinión, a tener voz y a participar en lo que le atañe.

Es decir, podríamos empezar a creer que en este discurso el niño y niña debería vislumbrar el ejercicio de la ciudadanía, comprendida quizá, como el rol que asume cada miembro de un grupo social, sintiéndose parte de la comunidad, participando de esa supuesta democracia y por ende actor en la toma de decisiones (Touraine, 1995).

No obstante, otra parece ser la realidad, pues aquel a quien llaman niño y niña sujeto de derechos, niño y niña con participación, responde más bien a sujeto de las decisiones de otro, un otro denominado adulto que como bien decía al inicio, apareció y continúa apareciendo en las historias de las infancias, bajo una búsqueda constante de control, obviando así a los infantes como interlocutores válidos con capacidad transformadora, logrando invisibilizarlos gracias a sus concepciones pragmáticas, que obedecen a la ignorancia de la categoría llamada infancia.

De manera que pretender creer el discurso de la participación en la infancia sigue perdiendo ímpetu, toda vez que aún continúo viendo ausente el protagonismo infantil, la democracia en la infancia, más bien, vislumbro el adultocentrismo, el protagonismo del adulto que tiene voz sobre la infancia, que decide por la infancia, que ignora la infancia, el adulto que opina primero porque imagina a la infancia como incapaz de decidir, entender, opinar, argumentar, enseñar, transformar, el adulto que bajo sus múltiples expresiones de autoritarismo fomenta actitudes que podrían denominarse antidemocráticas toda vez que anula las múltiples y disímiles voces de los niños (as) (Zuleta, 1995).

De ahí que esos adornos de los referentes normativos mencionados con antelación, como: tener en cuenta las opiniones del niño (Convención Sobre Los Derechos Del Niño); derecho a la libre expresión de su opinión (Constitución Política de Colombia de 1991); derecho a participar en las actividades que se realicen en la familia, las instituciones educativas, los programas estatales, etc." (Ley 1098 de 2006), parecen responder a discursos utópicos frente a la infancia , más aún, cuando en la práctica se observa primero la voz del

adulto y se incentiva principalmente su participación, cuando en vez de reforzar a los niños y niñas se castiga esa opinión que para muchos obedece a procesos de "inmadurez", cuando se entienden aquellas relaciones jerárquicas donde predomina la mirada de las figuras parentales, los educadores, los adultos que aparentemente siempre tienen la última palabra.

Ahora bien, sería posible observar escenarios diferentes a los mencionados previamente, si tal vez lográramos modificar aquellos imaginarios colectivos que subestiman el rol de los niños (as) en la sociedad, imaginarios donde se comprende el mundo centrado en el adulto, quien, visto como educador, cuidador, protector, etc., "garantiza" la existencia de las infancias.

Esta transformación compleja debido a nuestras múltiples resistencias, podría empezar a visualizarse si los adultos nos repensáramos en nuestro quehacer con la infancia, si nos dejáramos sorprender, permitiendo que los niños y niñas se expresen, aún sin intentar imponer nuestras visiones, reconociéndolos como sujetos capaces de enriquecer y transformar los temas que son de su interés, que les competen directa o indirectamente; si adoptamos una actitud de escucha sin invalidarlos, mostrándonos como centro del mundo y sujetos superiores, reconociendo así que en el contexto no somos los únicos e indispensables, sino que existe un otro, que bajo la categoría infancia es siempre capaz de aportar, innovar, transformar.

3.2. Pensamiento y lenguaje

Cabrejo (2007) refiere que el prototipo del saber humano se constituye a través del lenguaje, el cual se instala en la psiquis de la humanidad desde el periodo perinatal, desencadenando la representación de sí mismo, los otros y el mundo. Adicionalmente, señala que los humanos desde el periodo de gestación cuentan con una capacidad de percepción auditiva (excepto los sordos), y una sensibilidad a la voz humana, especialmente la de la madre. Asegura, que los bebés evidencian una capacidad para discriminar sonidos, dándole mayor significancia a la voz de quienes se encuentran en su entorno más cercano, este proceso de discriminación mental le permite al bebé poner en movimiento su pensamiento desde los inicios de su desarrollo. Ahora bien, para lograr esta discriminación es indispensable

reconocer que la voz ha logrado inscribirse en la psiquis del bebé desde el cuarto mes de gestación, momento a partir del cual se trata toda información que proviene de la voz humana.

Todas las voces captadas se empiezan a situar en la psiquis bajo la forma de huellas simbólicas, de esta manera, las otras personas logran gracias a su lenguaje hacer parte de la psiquis del bebé y de su constitución de la alteridad interna, es decir, el ingreso a la demanda del entorno mediante un otro exterior y la identificación del otro interior que comienza a utilizar un lenguaje.

Desde la postura de Cabrejo (2007), existen dos primeros libros que facilitarán está alteridad interna, el primero relacionado con la voz (en ella no se evidencian universales acústicos) y el segundo asociado a los gestos del rostro humano (donde se evidencian gestos articulatorios universales), estos dos de manera sinérgica brindan suficiente información al bebé sobre la psiquis de los otros permitiendo así que sea leída, interpretada e inscrita.

Por otro lado, cabe señalar la importancia del balbuceo que emerge alrededor de los cuatro meses de nacimiento, Cabrejo (2007) asegura que este proceso se presenta en todas las lenguas equivalente al idioma y disímil del lenguaje, toda vez que este, como bien se ha mencionado, es la capacidad de recibir información de los otros, haciendo así un tratamiento mental y garantizando de la construcción de la alteridad interna; uno de los beneficios del balbuceo es que el bebé empieza a hablarle al otro que está al interior de sí mismo e inicia con la construcción de la voz mediante rasgos musicales de la lengua, en este proceso es fundamental para el niño alimentarse de todas las creaciones de su cultura, como los cantos y los cuentos, que sirven de sustancia simbólica para la psiquis y generan una armonía en esta, no obstante, es importante resaltar que este viaje por las prácticas culturales no servirán solo de alimento durante el balbuceo sino que serán referentes trascendentales en todo el sendero del desarrollo humano.

Cabe señalar, que este alimento cultural donde otro toma forma, será entonces sustancial en el lenguaje y la construcción de la representación del mundo, de los otros y de sí mismo, es por ello que privar al bebé de esa sustancia simbólica nutritiva, dificultará el óptimo desarrollo de su pensamiento y lenguaje (Cabrejo, 2007).

Entre tanto, se distinguen dos sistema de comunicación, uno que ya ha sido mencionado previamente y está íntimamente relacionado con la comunicación frente a frente, niño - adulto, y el segundo sistema denominado mirada conjunta donde existe una actividad compartida del niño y adulto desde la observación, ya no de ellos sino del mundo exterior, del cual es sensible el otro interior, y donde se logran forjar las representaciones mentales, pues asegura Cabrejo (2007) que cuando se denomina un objeto del mundo exterior ya hay evidencia de una representación mental, de ahí que el niño que nombra un objeto lo instaura en la psiquis creando un lenguaje dirigido al otro y reconocido por el otro.

Por otra parte, nos encontramos con el postulado teórico de Lev Vygotsky, el cual será referente principal en lo concerniente al pensamiento y lenguaje, no obstante, para comprenderlo, vale la pena señalar de manera somera algunas de sus críticas a Jean Piaget, a quien considera un autor que revolucionó el estudio del pensamiento y lenguaje infantil, aún cuando refuta algunos de sus postulados que indiscutiblemente serán base de su propuesta teórica.

De acuerdo con Vygotsky (1987), Piaget (1923)[6] refiere el desarrollo del lenguaje y pensamiento como una historia de la socialización gradual de estados mentales, profundamente íntimos, personales y autísticos, experiencia que relega el papel significativo del ambiente, creyendo así que el lenguaje y pensamiento no es lo suficientemente influenciado por la experiencia, es decir, por la situación social y el medio en que se desenvuelve el niño/a, de ahí que creer que por ejemplo el habla del niño/a sea más egocéntrica o más social no depende solo de su edad, sino también de las condiciones circundantes que lo permea.

Adicionalmente, asegura que Piaget (1923) para la comprensión del lenguaje refiere el habla egocéntrica como aquella en la que el niño habla solo sobre sí mismo sin tomar en cuenta a su interlocutor, dejando así de lado la intención de comunicarse, así mismo refiere que con el pasar del tiempo esta habla desaparece, teoría que contradice Vygotsky (1987) al asegurar que el lenguaje egocéntrico no permanece como un simple acompañamiento de la actividad del niño/a, sino que llega a ser un medio expresivo que se convierte pronto en un

[6] Piaget, J. (1923). Le langage et la pensée chez l'enfant: études sur la logique de l'enfant.

instrumento del pensamiento en sentido estricto, en la búsqueda y planeamiento de la solución de un problema, y cuando se cree que esta habla desaparece solo se encuentra oculta para dar paso al lenguaje interiorizado, punto central para el entendimiento del pensamiento y lenguaje.

Otros hallazgos[7], que a propósito son importante contemplar, son aquellos que refieren a las bases genéticas del pensamiento y el lenguaje, a las miradas filogenéticas y ontogenéticas que facilitan su comprensión. Ante esto, se encuentra que tanto el pensamiento como el lenguaje tienen diferentes raíces genéticas, de ahí que se desarrollan a lo largo de líneas disímiles, independientes una de otra. Al comparar los procesos del desarrollo de lenguaje y pensamiento de los humanos con los antropoides, estos últimos, aunque poseen una inteligencia semejante a la del hombre en términos del uso de herramientas, y un lenguaje algo parecido en relación con el aspecto fonético, como la producción de sonidos con gestos afectivos - emocionales, como respuesta instintiva, carecen de esa estrecha correspondencia entre las características de pensamiento y lenguaje que si se entrevé en la humanidad.

En la filogenia del pensamiento y el lenguaje son claramente discernibles, una fase pre intelectual en el desarrollo del habla y una fase pre lingüística en el desarrollo del pensamiento, por ejemplo, las raíces pre intelectuales del habla en el desarrollo infantil son el balbuceo, los gritos, que no tienen nada que ver con el desarrollo del pensamiento y si como mecanismos predominantemente emocionales de la conducta. Se encuentra entonces aquí el desarrollo del habla del niño/a en una etapa pre intelectual, y en su desarrollo intelectual una etapa pre lingüística, en tanto, que inicialmente el pensamiento es no-verbal, y el lenguaje no-intelectual. No obstante, posteriormente, estas líneas que se encontraban separadas (pensamiento y lenguaje), en un determinado momento se encuentran, permitiendo así que el pensamiento se torne verbal y el lenguaje racional.

Para Vygotsky, el desarrollo del lenguaje cumple las mismas leyes que todas las otras operaciones mentales, las cuales se desarrollan en cuatro etapas:

[7] Vyogtsky en su libro pensamiento y lenguaje, en el capítulo las raíces genéticas del pensamiento y el lenguaje, cita los estudios de: Koehler, W. (1921). Intelligen zpruefungen an Menschenaflen., Koehler, W. (1921).Zur Psychologie des Schimpansen., Yerkes, R. (1916). The Mental Life of Monkeys and Apes., Yerkes, R., Learned,B.(1925). Chimpanzee Intelligence and its Vocal Expression.

La primera es la fase primitiva o natural que aparece en su forma original, de manera que representa al lenguaje pre intelectual y al pensamiento pre verbal, mencionado previamente.

Posteriormente, se encuentra la etapa de la física simple, donde el niño/a experimenta con las propiedades físicas de su cuerpo y con las de los objetos que se encuentran en su ambiente, demostrando así que esta experiencia asociada al uso de herramientas es el primer ejercicio de inteligencia práctica, adicionalmente, en esta etapa se evidencia el uso correcto de las formas y estructuras gramaticales, aún cuando no se han comprendido sus operaciones lógicas, es decir, el niño/a puede operar con causales subordinadas (porque - pero - cuando), no obstante, no entiende de manera lógica estas relaciones condicionales, causales temporales, de ahí que maneje primero la sintaxis del lenguaje que la del pensamiento.

La tercera etapa refiere al uso de signos u operaciones externas para la resolución de problemas internos, allí se evidencia el lenguaje egocéntrico, del cual se hablará posteriormente.

La última etapa, corresponde al crecimiento interno, un cambio profundo, donde la operación externa se transforma en interna, aquí por ejemplo el niño/a utiliza la memoria lógica dando así pronta culminación al lenguaje interiorizado y abriendo paso al lenguaje externo. Cabe señalar que no hay una segmentación radical entre el comportamiento interiorizado y el externo, pues estos se influyen mutuamente de manera constante, en este proceso planteado por Vygotsky (1987) se logra apreciar con claridad que el "desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir, por las herramientas lingüísticas del pensamiento y la experiencia socio-cultural del niño" (p.80)., de ahí que la naturaleza misma del desarrollo cambia de lo biológico a lo socio-cultural.

En la comprensión del pensamiento y el lenguaje, es fundamental el desarrollo de las palabras que en un principio son una propiedad del objeto más que un símbolo de este, de manera que, el niño/a aprende antes la estructura externa de la palabra mediada por el objeto, que por su estructura simbólica. Adicionalmente, las palabras son primero generalización del tipo más primitivo y, a medida que se desarrolla la inteligencia del niño, se sustituye por generalizaciones de un tipo más avanzado, proceso que facilita la formación de verdaderos conceptos, los cuales constituyen un acto del pensamiento complejo que puede comprobarse

cuando el desarrollo mental del niño ha alcanzado el nivel esperado. Ante esta premisa, Vygotsky (1987), resalta la mirada de Tolstoi (1903), quien asegura que el niño/a requiere adquirir nuevos conceptos y palabras del contexto lingüístico general, cuando el niño a partir de su experiencia ha escuchado o leído una palabra desconocida, empieza a tener una idea somera del nuevo concepto, más tarde experimenta la necesidad de usarlo, permitiendo así que la palabra y el concepto se conviertan en parte fundamental de su repertorio. Y aunque en este camino se reconoce la existencia de un proceso de desarrollo en la mente del niño/a, este no puede tomar suficiente fuerza sin la influencia del ambiente.

Cuando hablamos del desarrollo de conceptos según Vygotsky (1987), vale la pena hacer la aclaración de los conceptos espontáneos versus los conceptos científicos, los primeros son configurados en el encuentro cercano con una situación concreta, mientras que los segundos comprenden una actitud mediatizada hacia el objeto. Entre tanto, los conceptos científicos descienden hacia los espontáneos y los conceptos espontáneos se despliegan a través de los científicos. En esta relación de los conceptos, es significativo señalar que la evolución de un concepto espontáneo debe haber alcanzado cierto nivel, permitiendo que el niño pueda comprender un concepto científico análogo.

Entre tanto, los conceptos que son una generalización en la mente infantil se encuentran en constante relación, lo cual devela una relación de generalidad que facilita operaciones intelectuales; cada nueva etapa en el desarrollo de la generalización se construye sobre generalizaciones que ya se habían entretejido previamente, razón por la cual los conceptos nuevos y superiores transforman el significado de los inferiores, pues cuando una nueva estructura ha sido incorporada al pensamiento, a través de conceptos recientemente adquiridos, se expande gradualmente hasta que ingresan en las operaciones intelectuales del tipo superior, entre tanto, el enriquecimiento de las palabras a través del sentido que les presta el contexto se contempla como ley fundamental de la dinámica de su significado.

Se puede observar que un niño/a en sus primeros años puede reproducir palabras que tienen un significado para él, mientras que un escolar ya puede atribuir un significado relativamente complejo a sus propias palabras, develando así un incremento de su libertad intelectual, del proceso evolutivo que asume el significado de la palabra que funciona como criterio fundamental en la evolución del pensamiento y el lenguaje, de manera que una vez

varía el significado de las palabras también lo hará la relación entre pensamiento y palabra. Al respecto, Vygotsky asegura:

> El significado de la palabra es un fenómeno del pensamiento mientras éste esté encarnado en el lenguaje, y del habla solo en tanto esté relacionado con el pensamiento e iluminado por él. Es un fenómeno del pensamiento verbal, o del lenguaje significativo, una unión de palabra y pensamiento" (p.160).

En consecuencia, la relación entre pensamiento y palabra devela un proceso continuo del pensamiento a la palabra y de la palabra al pensamiento, esta relación logra evidenciarse de manera clara a través del lenguaje en tanto que el pensamiento no se expresa meramente en palabras, sino que existe a través de ellas y que el pensamiento debe pasar primero a través de los significados y luego a través de las palabras, para así poder garantizar su existencia, no obstante, para que el pensamiento encuentre su realidad y forma en el lenguaje se ve sometido a muchos cambios, de ahí que Vygotsky(1987) refiera:

> La relación entre pensamiento y palabra es un proceso viviente; el pensamiento nace a través de las palabras. Una palabra sin pensamiento es una cosa muerta, y un pensamiento desprovisto de palabra permanece en la sombra. La conexión entre ellos sin embargo no es constante. Surge en el curso del desarrollo y evoluciona por sí misma (p.196).

Ahora bien, para entender con mayor claridad la relación entre el pensamiento y lenguaje, ese determinado momento donde estos se encuentran, es fundamental comprender que el desarrollo del lenguaje comprende tres etapas: lenguaje externo, lenguaje egocéntrico y lenguaje interiorizado, este último devela pensamientos relacionados con palabras, según Vygotsky (1987), "se desarrolla a través de lentas acumulaciones de cambios funcionales y estructurales, se separa del habla externa del niño, simultáneamente con la diferenciación de las funciones sociales y egocéntricas del lenguaje"(p.80)., para finalmente configurarse en las estructuras básicas del pensamiento.

Entre tanto, el lenguaje interiorizado representa habla para uno mismo, a diferencia del lenguaje externo que es habla para otros, es decir, la exhibición de la conversión que se hizo del pensamiento en palabras. De manera que, en el lenguaje externo el pensamiento se

transforma en palabras que son dirigidas a otros, mientras que en el lenguaje interno las palabras se transforman en pensamiento internos; de ahí que el lenguaje interiorizado funciona como un borrador mental, es decir, cuando planificamos el lenguaje escrito, aquel que denomina Vygotsky (1987), la forma más elaborada de lenguaje, nos decimos a nosotros mismos lo que se espera escribir, esto termina haciendo las veces de un borrador mental, es decir, de un lenguaje interiorizado, el cual no solo funcionará como borrador para el lenguaje escrito, sino también para el oral.

Ahora bien, vale la pena comprender que el eslabón del lenguaje egocéntrico que representa la fase intermedia entre el lenguaje externo y el interiorizado está "íntimamente unido con el ordenamiento de la conducta infantil, (…) incomprensible para los otros, no obstante, es evidente en su forma y no demuestra ninguna tendencia a convertirse en cuchicheo o cualquier otro tipo de lenguaje semi-inaudible" (Vygotsky,1987, p.74).

En suma, esta habla para uno mismo, que se da mediante el paso del funcionamiento interpsíquico (actividad colectiva) al intrapsíquico (actividad individualizada), facilita la asunción de demandas o resolución de problemas, develando así la relación íntima con el pensamiento del niño; de manera que este lenguaje al evolucionar se transforma en un lenguaje interiorizado que parece dar respuesta a ese momento donde se encuentra el pensamiento y el lenguaje.

3.2.1. Narrativas y relatos infantiles

Entrar en el campo de los relatos implica entender que estos conservan estructuras narrativas que representan un discurso específico, así, un discurso es una unidad observacional, es decir, la unidad que interpretamos al ver o escuchar una emisión (Dijk, 1980).

Se entiende por relato, la totalidad y por lo narrativo, uno de sus componentes. La narrativa es un método de recapitular hechos pasados, evidenciando una secuencia de cláusulas verbales. Labov (1972) define la narrativa como "un método de recapitular la experiencia pasada, haciendo coincidir una secuencia verbal de cláusulas a la secuencia de acontecimientos que realmente ocurrieron" (p. 359).

De manera que la narrativa es una forma de recapitular la experiencia pasada, develando un principio, desarrollo y desenlace, o en su defecto una síntesis donde una o dos cláusulas resumen todo el relato.

Entre tanto, el discurso narrativo comprende un medio fundamental para expresar la subjetividad. Al respecto, Labov (1972) asegura que las narraciones tienen dos funciones básicas: la referencial que sirve para reportar la secuencia de eventos en los que se basa el relato; y la expresiva que sirve para construir la perspectiva narrativa.

Labov (1988) destaca los elementos que conforman la superestructura de una narrativa plenamente constituida, o como él lo denomina la estructura general de una narrativa. Tales elementos los conforman las siguientes cláusulas: la orientación refiere el tiempo, espacio, personas; la acción complicante que denota los sucesos; la evaluación donde se distinguen los motivos de la narración; la resolución que revela el final de los eventos y la coda que indica el final de la narración.

Ahora bien, en los relatos, más específicamente en los infantiles, se evidencia una clara heterogeneidad, donde los niños/as dan cuenta del mundo que han tejido en relación con los otros e interpretan sus vidas, de manera que no solo logran expresar mediante la palabra su mundo externo, sino también su mundo interno, de ahí que una de las riquezas del relato sea la comprensión que suscita frente a la mirada que los niños/as tienen sobre sí mismos y sobre sus entornos. La palabra que cobra vida en cada uno de estos relatos interpela al adulto a aprender a escuchar, facilitando la comprensión e interpretación de los mundos infantiles, estableciendo "un diálogo de saberes donde los niños participan como productores y creadores" (Santamaría, 2018, p.106).

Los relatos a su vez permiten ilustrar los saberes de los niños (as), haciéndolos pensamientos públicos, así como sus posibilidades de creación, permitiendo que quien haga las veces de receptor, se encuentre con el mundo de los niños y niñas, un escenario diversificado en sentidos y efectos desde el poder de la palabra; todos estos mecanismos para expresar y hacer uso de la narración han sido suministrado por la cultura en la cual se encuentra inmerso el niño/a , al respecto Santamaría (2012) asegura:

> Los niños en la construcción de sus relatos efectúan diversos movimientos discursivos y juegos del lenguaje que hacen posible que quienes los escuchan, en búsqueda de hallar determinada significación, encuentren en ellos por ejemplo efectos de interés y de placer, sentimientos de dolor o de compasión, todo esto generado no solo en lo que cuentan sino en cómo lo cuentan (p.63-64)

Finalmente, cabe señalar que el acto del relato infantil no se limita a la descripción de hechos o acontecimientos pasados, en tanto que allí también es necesaria la intencionalidad o deseo de transmitir a otro u otros una cierta representación de la experiencia del mundo, esta multiplicación de significaciones, facilita la transmisión de la cultura, Santamaría (2011), asegura que "gracias al relato se aprehende el mundo y se formaliza la interacción social (…)por la puesta en relato se producen, se verifican, se reconducen los diferentes vínculos de identidad" (p.24).

3.3. Conflictos

Galtung (2010) a partir de su modelo teórico nos exhorta a profundizar en las causas de los escenarios violentos, desde esta mirada es posible encontrar que las variables causales pueden ser conflictos no abordados de manera oportuna, de ahí que refiera que, ante hechos violentos, "la pregunta debe ser siempre: ¿Cuál es el conflicto que subyace a tanta violencia? Si la violencia es el humo, ¿dónde está el fuego?" (p.5).

Entre tanto, antes de comprender la categoría de conflicto que responde directamente al fuego mencionado en la analogía anterior, es imprescindible abordar muy someramente aquel humo, visto como la violencia que representa el fracaso en la transformación de conflictos o la asunción negativa de las crisis.

Complementando lo anterior, Fisas (1998) asegura que la violencia además de ser un recurso que el ser humano activa haciendo daño sin necesidad y de manera "gratuita", devela el fracaso o imposibilidad de transformar positivamente los conflictos; representa el uso de la fuerza o de potencia, abierta u oculta, con la finalidad de lograr algún objetivo, ocasionando cualquier forma de daño. La violencia, por tanto, no es solamente un determinado tipo de acción, sino también una potencialidad, en tanto que no se refiere solo a una forma de hacer, sino también de no dejar hacer, de negar potencialidad.

En consecuencia, la violencia se hace presente en escena cuando los seres humanos no poseen estrategias de afrontamiento efectivas o en su defecto estas están por debajo de sus repertorios potenciales. Esta violencia puede operar bajo tres dimensiones: directa, estructural y cultural. La violencia directa suele ser la más evidente y se manifiesta en expresiones físicas o psicológicas. La violencia estructural es la derivada de los desequilibrios en los sistemas sociales, políticos y económicos de las sociedades, los estados y el mundo. La violencia cultural, que es lo opuesto a la cultura de paz, responde a los símbolos o significados que se han entretejido a lo largo de un tiempo - espacio y legitiman las dos dimensiones mencionadas previamente (Galtung, 1969).

Cuando encontramos escenarios permeados por violencia a gran escala, nos tropezamos con un fenómeno social como la guerra, la cual responde a actos permeados por la irracionalidad, un ejemplo de esto, son creencias distorsionadas, donde se supone que asumir la violencia extrema funciona como mecanismo para "regular" los conflictos. Adicionalmente, Fisas (1998), asegura que hay factores polemógenos que transforman un conflicto en guerra, como la presencia de instituciones y líderes que a partir de un rol activo conducen y alteran pulsiones individuales o colectivas hacia niveles de enfrentamiento y/o destrucción. De esta manera, Chomsky (2002), muestra que la reticencia de líderes a través de técnicas de propaganda, juegan un papel trascendente en la movilización y mantenimiento de actos violentos a gran escala.

Por otro lado, cabe señalar que la diversidad en el mundo en términos de culturas, nos exhorta a comprender con una mirada amplia la categoría de conflictos, como una construcción social, diferenciada de la violencia. Bien refiere Fisas (1998) "puede haber conflicto sin violencia, aunque no violencia sin conflicto" (p.30). De ahí que, la proximidad al estudio del conflicto implique un proceso complejo, donde se aborden sus causas más profundas, evolución, vinculaciones, actores y posibilidades de transformación, es decir, de ser conducido y superado un conflicto, logrando la configuración de escenarios de paz. Este proceso global y dinámico con múltiples causas y efectos, nos invita a hacer un análisis desde miradas de estudio cambiantes y complejas, no bajo teorías que soslayan verdades.

En consecuencia, la categoría denominada conflicto, implica verlo como un hecho natural, una experiencia vital, holística y continua en el ser humano, configurada por

situaciones mediadas por objetivos incompatibles y relaciones de poder; una categoría que implica más que soluciones, transformaciones, dando así paso a las oportunidades desde las crisis y por ende a la construcción de una cultura de paz. Entre tanto, hablar de una teoría de conflictos desde este postulado, implica comprender los diversos sistemas de un individuo, sin entrar en dilemas epistemológicos, donde se intente reconocer si los conflictos son buenos o malos, sino brindando estrategias para comprenderlos – analizarlos - intervenirlos a partir de una transformación efectiva, la cual implica el uso de metodologías fundamentadas en la creatividad - empatía y noviolencia (Galtung, 2003).

Por consiguiente, la comprensión y análisis de los conflictos desde la teoría planteada por Galtung(2008) requiere al igual que los estudios para la paz, una dimensión científica donde se abordan el transnacionalismo y transdisciplinariedad; la primera entendida como el esfuerzo por ver la contradicción entre los conflictos y la paz, como una oportunidad para promover los intereses de alguna de las partes; y la segunda que representa un conocimiento más complejo, capaz de conversar con diversos saberes, una búsqueda que no se limita a lo disciplinar ni a los fragmentos, sino a una comprensión desde la totalidad, donde interactúa el método inductivo y deductivo.

Adicionalmente, desde el modelo teórico de Galtung (2003), se encuentra la dimensión multinivel para el análisis de los conflictos; esta implica una mirada holística donde se comprenden diversos sistemas de las personas: micro (persona), meso (grupos), macro (sociedad-estado), mega (región- civilización). Esta dimensión multinivel se asocia al postulado teórico de Bronfenbrenner (1987), quien a partir de la ecología del desarrollo humano, devela la "progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona, (…).Este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos, y por los contextos más grandes en los que estos están incluidos" (p.40). Al mismo tiempo, en la comprensión de los conflictos es necesario tener presente la dimensión espacial y temporal de los mismos, esto a partir de la premisa que un conflicto está ubicado en un espacio geográfico y en una dimensión temporal que puede ser entendida de manera sincrónica (el conflicto visto en un momento determinado eludiendo su evolución) o diacrónica (el conflicto visto a partir de cómo este ha evolucionado).

Más aún, Galtung (2008) asegura que el establecimiento de los conflictos debe ser entendido a través de la revisión de los "átomos del conflicto", los cuales son disputa y dilema. El primero se presenta cuando dos actores persiguen un mismo fin que escasea. El segundo, cuando un actor persigue dos fines incompatibles entre sí. Cualquiera de estos elementos atómicos, puede desencadenar contradicciones, actitudes y comportamientos nocivos para sí mismo o para las otras partes, a menos que esas crisis logren una asunción a partir de la transformación.

Entre tanto, desde el campo de análisis de los conflictos propuesto por Galtung (2003) se propone el desarrollo de una síntesis conceptual, un triángulo ABC donde se comprenden las tres líneas de respuesta mencionadas previamente: la primera enfocada en aspectos interiores de las personas como lo son las actitudes mediadas por respuestas privadas como pensamientos y sentimientos de las partes frente al conflicto. La segunda que se encuentra centrada en los comportamientos, respuestas públicas donde se distinguen acciones de las partes frente al conflicto, allí se pueden encontrar repertorios asociados a intereses comunes o disímiles, alternativas creativas o en su defecto alternativas con intención de daño hacia la otra parte. La tercera línea es la contradicción, entre las relaciones intra - sociales (capital-trabajo/ medios- modos de producción), la cual da respuesta al tema o temas reales del conflicto, esta línea suele ser la más compleja para identificar, teniendo en cuenta que se encuentra en la mayoría de los casos encubierta por las otras dos líneas, a las cuales se le alude mayor importancia o responsabilidad frente al conflicto.

En consecuencia, los conflictos pueden tener un nivel observable/manifiesto y un nivel latente/oculto. El componente observable responde a los comportamientos, mientras que las actitudes y contradicciones subsistirán en el nivel latente. Cabe señalar que cualquiera de las líneas de respuesta son gestores trascendentes del conflicto, y que estas pueden estar mediadas por textos profundos que funcionan como reglas configuradas a través de imaginarios culturales, las cuales elicitan de manera automática o inconsciente, repertorios que pueden ser naturalizados y/o emitidos con facilidad ante el afrontamiento de los conflictos (Galtung, 2003).

La mirada hasta ahora abordada frente al análisis de los conflictos, nos muestra la importancia de elaborar un diagnóstico que implica una comprensión de los hechos

abordando la mayor cantidad de elementos explicativos, obteniendo así un pronóstico basado en teorías predictivas del curso probable del conflicto en un contexto particular, en este caso, una predicción acerca de una dimensión valorativa situada entre la paz y la violencia. De esta manera se establece el tratamiento, es decir, la intervención que propicie y mantenga escenarios de paz (Galtung, 1993).

Este método de atención del conflicto que se asemeja a la atención de enfermedades desde el campo de la salud, permite darnos luces, para que, así como se previene y afronta la enfermedad, sea posible hacerlo con la violencia como mecanismo inadecuado de la asunción de los conflictos.

Entre tanto, según Galtung (2006), será imprescindible continuar haciendo diagnósticos, identificando los ángulos del triángulo ABC, donde la línea A corresponde a las actitudes y pensamientos de las personas involucradas en el conflicto , la línea B a los comportamientos y la línea C a las contradicciones, entre las partes del conflicto:

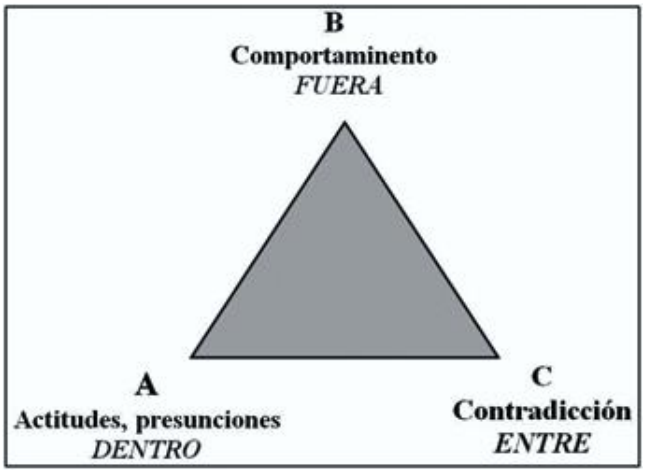


Figura 1 Triangulo ABC para la comprensión del conflicto[8]

La comprensión de estas líneas, con elementos de la cultura profunda, los individuos y sus necesidades básicas, nos dará un pronóstico y a partir de este se planteará la terapia que deberá tener como base, la transformación. De modo que, desde la comprensión de las líneas ABC, es posible comprender escenarios de transformación bajo conceptos de peace-making (haciendo la paz, sobre las actitudes), de peace-keeping (manteniendo la paz, sobre los

[8] Imagen tomada de Galtug, J. (2003). Paz por medios pacíficos: Paz y conflicto, desarrollo y civilización. España: Gernika Gogoratuz.

comportamientos), y de peace-building (construyendo la paz, sobre las contradicciones). (Galtung, 2006)

Para lograr una transformación efectiva del conflicto es imprescindible hacer evidentes las líneas mencionadas previamente a partir de un proceso de concientización, el cual según Galtung (2003), logra darse mediante la metodología de Paulo Freire, donde las riquezas pedagógicas están fundamentadas principalmente en hechos de emancipación, de ahí que este arquetipo de la pedagogía, asegure que "el hombre es hombre, y el mundo es mundo. En la medida en que ambos se encuentran en una relación permanente, el hombre transformando al mundo sufre los efectos de su propia transformación, (…). Entre tanto, tenemos la responsabilidad, no de intentar amoldar a los alumnos sino de desafiarlos en el sentido de que ellos participen como sujetos de su propia formación" (Freire, 2003:42-43).

En consecuencia, para Galtung (2004) las partes del conflicto deben ser protagonistas con miradas de transformación, entendiendo que los conflictos no son finitos y que ante estos es imperante la construcción de un nuevo proyecto con objetivos comunes, que parte de la comprensión de la propia realidad (ser), para proyectarse a una realidad deseada (debe ser), estableciendo así un conjunto de estrategias o acciones coherentes con el logro del fin propuesto. Entre tanto, para este autor la transformación implica el trascender los objetivos de las partes en conflicto, estableciendo otros objetivos más elevados que responderán a una construcción de cultura de paz. Esta transformación desde este postulado, permite develar una regulación positiva de los conflictos, dinamizándolos en experiencias pedagógicas, emancipadoras, de concientización, empoderamiento y creatividad.

En conclusión, aunque no es una tarea sencilla como lo denomina Galtung (2006), no es una utopía el establecimiento de repertorios que develan transformación, es decir, que permitan el afrontamiento efectivo de un conflicto, mediante acciones creativas, empáticas y noviolentas, las cuales requieren un trabajo activo y colaborativo que debe ser dinamizado en tiempo y lugar.

3.4. Paz

Uno de los principales referentes para hablar de paz y cultura de paz es Vicenç Fisas, Director de la Escuela de Cultura y Paz de la Universidad Autónoma de Barcelona, y

autoridad mundial en análisis de conflictos y procesos de paz, quien asegura que hablar de paz significa evitar o reducir todas las expresiones de violencia, logrando así que existan mecanismos disímiles a la guerra concebida como una forma determinada de regular los conflictos mediante el uso de la violencia a gran escala.

> La paz es algo más que la ausencia de guerra, y tiene que ver con la superación, reducción o evitación de todo tipo de violencias, y con nuestra capacidad y habilidad para transformar los conflictos, para que, en vez de tener una expresión violenta y destructiva, las situaciones de conflicto puedan ser oportunidades creativas, de encuentro, comunicación, cambio, adaptación e intercambio. Este nuevo enfoque es el que persigue la cultura de paz, o cultura para la paz, si la entendemos como un proceso que, en primera instancia, habrá de transformar la actual cultura de la violencia (Fisas, 1998, p. 349).

Ahora bien, no se puede soslayar que uno de los referentes para Vicenç Fisas, es el sociólogo y matemático Noruego Galtung (1996), quien ha profundizado en los estudios de la paz y el conflicto y asegura que la paz implica una ausencia o disminución de todo tipo de violencia, que es la condición para que los conflictos puedan llegar a transformarse de manera creativa y de forma no violenta, en ese orden de ideas, construimos paz cuando logramos transformar los conflictos en cooperación, de manera positiva y creadora, reconociendo a las otras partes del conflicto y utilizando el método del diálogo.

En vista que se ha logrado iniciar con la comprensión del concepto de paz y una cultura de paz, es importante exhibir algunos elementos de la evolución del concepto de paz brindado por Groff y Smoker (1996) donde la paz se contempla como ausencia de guerra, una definición centrada en los conflictos violentos entre naciones, así mismo se contempla como un equilibrio dinámico entre factores políticos, sociales, culturales y tecnológicos, de manera que ante la ruptura de dicho equilibrio se suscita la guerra, adicionalmente se comprende la paz desde dos direcciones planteadas por Galtung (1996), negativa (ausencia de guerra) y positiva (ausencia de violencia).

En consecuencia, la paz según diversos autores como Johan Galtung, John Paul Lederach, Vicenc Fisas, Adan Curle y Wiese, citados por Hernández (2002), es un proceso tendiente a la construcción de relaciones sociales soportadas en la solidaridad, cooperación

y reciprocidad, la equidad en la distribución de recursos y el desarrollo, de esta manera, el significado de la paz no se reduce a la ausencia de guerras o conflictos, sino a la gestión pacífica de los mismos.

De manera que, la cultura de paz reconoce como inevitable el conflicto, no considera inverosímil la supresión absoluta de las diferencias sino su manejo en modos constructivos y colectivos, de ahí que la cultura de paz implica una disposición a observar, interpretar y describir la realidad (Laca, 2006).

La cultura de paz involucra acciones que promocionan los mayores equilibrios posibles y la gestión pacífica de los conflictos partiendo de una realidad que nos permita movilizarnos, una realidad humana y activa, sujeta permanentemente a cambios y conflictos, por esta razón el proceso de construcción es dinámico y continúo, un proceso que nos conduce, de una visión en la que la violencia se estimaba como dominante, a otra en la que se confía en las posibilidades de la paz, la cual nos permite reconocernos como comunidad y establecer vínculos cooperativos, preservando el más alto grado de bienestar y supervivencia de la especie (Muñoz & Molina, 2010).

Entre tanto, se relacionan las experiencias de la cultura de paz con la complejidad, los conflictos y la creatividad para responder a las nuevas situaciones, renovando los equilibrios dinámicos, adicionalmente, se revela que la eficacia de esta (cultura de paz) dependerá de la capacidad de comprensión y adaptación a las nuevas realidades; por ende la cultura de la paz deberá ser "promovida como un medio de gestión de la conflictividad, y particularmente como antídoto de la violencia" (Muñoz & Molina, 2010, p.45).

Finalmente, cabe señalar que como refiere Galtung (2003), la construcción de paz implica saber cómo se transforman los conflictos de manera no violenta y creativa, de ahí que la paz es una transformación en la forma como se abordan los conflictos desde los diferentes actores, aislando toda posibilidad de presencia de cualquier tipo de violencia.

3.5 Cultura

La cultura es vista como una estructura de significaciones, donde el hombre es contemplado como un "animal inserto en tramas de significaciones que él mismo ha tejido" (Geertz, 1973, p.20). De ahí que, la cultura termina convirtiéndose en el conjunto de hilos

que situados en paralelo y a lo largo, en el telar, forman dicho tejido donde se encuentra inmerso cada sujeto.

La cultura como estructura de significaciones socialmente establecidas, devela que la conducta humana es contemplada como una acción simbólica, es decir, acción que tiene un significado, de manera que la cultura termina convirtiéndose en esa trama de significaciones que tejen los individuos. Situación que nos exige dirigir la mirada a la conducta, o mejor a la acción social, pues es ahí donde las formas culturales encuentran articulación (Geertz, 1973).

Así mismo, vale la pena señalar que la cultura es un documento activo que está expuesto a los ojos de cualquiera, toda vez que esa trama de significaciones mencionadas previamente es absolutamente pública, es decir, la cultura que es lo que el individuo puede estar entretejido con el lugar de donde es y con lo que él cree que es de una manera inseparable, está siempre expuesto a la luz, pues sin importar el tiempo o el espacio, siempre ha sido revelado públicamente.

Ahora bien, es fundamental contemplar la cultura como un conjunto de mecanismos de control (planes, reglas, instrucciones) que rigen la conducta humana, toda vez que indudablemente el hombre es el animal que más requiere de estos elementos, que terminan convirtiéndose en programas culturales que gobiernan su comportamiento (Geertz, 1973).

Entre tanto, la conducta del hombre está dirigida por estructuras sociales o sistemas, organizados de símbolos, una realidad disímil en comparación con la de otros animales, donde los esquemas de sus conductas están mediados más por su estructura física que por una cultura (Geertz, 1973).

Por otro lado, Rogoff (1993), refiere que en el contexto cultural es imprescindible contemplar las actividades cognitivas de los sujetos, pues es en este contexto donde está su pensamiento, por ejemplo, en estas prácticas culturales se logran distinguir tecnologías e instrumentos que cada grupo ha establecido en función de solucionar los problemas que se les presentan o atender las diversas demandas de su ambiente.

De manera que, gracias al papel de la cultura, es posible concebir el pensamiento humano desde lo social y público, es decir, el pensamiento más que como una función privada, corresponde a símbolos significativos que se encuentran en la comunidad donde

nació cada sujeto y son usados para imponer significación a la experiencia, de ahí que el hombre requiere de estos referentes simbólicos para orientarse en el mundo.

Finalmente, Rogoff (1993) refiere que en el sistema cultural se encuentran múltiples instituciones donde se enmarcan y organizan las actividades de los individuos, dichas instituciones que pueden ser económicas, religiosas, políticas, sanitarias, educativas, de comunicación, indudablemente se encuentran constantemente relacionándose entre sí, de modo que logran impactos en el sujeto como en su pensamiento, de ahí que estas instituciones, así como su relación son fuentes canalizadoras del desarrollo cognitivo de los sujetos**.**

CAPÍTULO IV. RUTA PARA UN NUEVO CAMINO

El capítulo *"Ruta para un nuevo camino"* vislumbra la guía de la presente investigación, develando cómo se desarrolló el ejercicio investigativo centrado en *"los saberes de la infancia frente al conflicto a propósito de una cultura de paz"*. Este apartado orientó a la investigadora frente a la ruta que se debía trazar para el cumplimiento de los objetivos planteados, es decir, es en este momento donde se entrevé con detalle la metodología que guío el camino emprendido, una trama de decisiones que como asegura Galindo (1996), devela la totalidad del camino transitado, aunque se refiera a una parte de él, respondiendo a:

> Un orden lógico diferente (…) a la pregunta de por qué se hacen las cosas así y no de otra manera. Se entiende que aquí se configura la guía de operaciones, muchas de las cuales pueden intercambiarse sin modificar sustantivamente el resultado, tal vez solo un poco. El punto es que aquí es donde opera el estratega, el visionario de la investigación a corto plazo, por el tiempo que dura un proyecto particular (p.13).

4.1. Enfoque de la investigación

Pensar en investigación nos lleva a explorar escenarios desde la reflexividad y la creación. Hablar de investigación nos obliga a movernos en la palabra a partir de hechos creativos que se tejen desde lo colectivo, es entrar en senderos de emancipación, de nuevas trayectorias que faciliten no solo la búsqueda sino también la comprensión de otros mundos que creíamos conocer o en su defecto creíamos perdidos. De manera que:

> El investigador explora al mundo social en los múltiples fondos de significado y configuración que lo conforman (…) y, sobre todo, tiene la opción de interactuar con los actores sociales y sus procesos de exploración, interacción que permite promover actos de creación colectivos en la puesta en escena de la comunicación (Galindo, 1996, p.3).

Entre tanto, la investigación debe ser contemplada como un campo de creación que permite reflexionar e interpretar nuevos mundos, facilitando la identificación de respuestas, pero también de nuevas preguntas que conducen a otros escenarios. De ningún modo, la

investigación debe soslayar la posibilidad de seguir explorando, descubriendo, reflexionando y por ende creando, al respecto, Galindo (1996) manifiesta:

> Bajo la forma conservadora de la investigación, el mundo aparece como único y percibible en aproximaciones sucesivas que acercan a su conocimiento total y definitivo (p.3).

Ahora bien, en este camino de creación, es importante destacar el papel que juega la investigación cualitativa, contraria al paradigma cuantitativo que explica los fenómenos mediante el método deductivo, buscando la justificación de hipótesis a partir de modelos teóricos. En contravía a este enfoque, las prácticas cualitativas buscan comprender la realidad social por medio del método inductivo, que parte de lo particular a lo general, en este sentido, la investigación no solo es menos dependiente de conceptos preexistentes que guían el proceso de investigación, sino que centra su atención en la comprensión de los fenómenos sociales desde las experiencias y protagonismo de los actores sociales, de sus producciones discursivas que facilitan el entendimiento e interpretación de las significaciones que se han entretejido frente al fenómeno estudiado (Izcara,2014).

Entre tanto, la metodología cualitativa da cuenta de la investigación que produce datos descriptivos a partir del lenguaje, es decir, de las palabras habladas o escritas, así como de la conducta observable, hecho que suscita en el investigador una mirada holística de las personas, los contextos o grupos que "no son reducidos a variables, sino considerados como un todo (…) comprendiendo así a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas" (Taylor y Bogdan, 1994, p.20).

Por consiguiente, la presente investigación al ser cualitativa, se sujetó a un diseño fenomenológico, el cual según Mertens (2005) esta fundamentado en las experiencias de cada participante, en este caso niños y niñas, logrando de esta manera comprender sus significaciones frente al fenómeno estudiado, es decir, a partir de los discursos (relatos) que se expresaron de manera individual y colectiva se logró describir y entender un fenómeno social como el del conflicto a propósito de una cultura de paz.

Para la perspectiva fenomenológica y de este modo para la investigación cualitativa, es fundamental experimentar la realidad tal como otros la experimentan, asegura Taylor y

Bogdan (1994), que en ese sentido, para el fenomenólogo, la conducta humana vista desde lo que la gente habla y hace, se da a partir del modo en que definen su mundo, de manera que el desafío en este tipo de investigaciones es "aprehender este proceso de interpretación", viendo las realidades desde el punto de vista de los otros y comprendiendo así los significados sociales que han asignado al mundo que les rodea.

4.2. Técnicas de investigación

Para el desarrollo de la presente investigación se utilizaron técnicas de investigación de corte cualitativo como la entrevista a profundidad a través de la cual se indagó ¨minuciosamente la experiencia" del niño y niña, mediante los relatos de sus experiencias y con el lenguaje que usa cotidianamente (Robles, 2011).

De igual manera, se contó con la ayuda de grupos focales, una herramienta de investigación cualitativa que giró en torno al conflicto como temática inicialmente planteada por la moderadora, quien fue la encargada de guiar al grupo en la presentación de preguntas, para que emergieran actitudes, sentimientos, experiencias y reacciones de los propios participantes, lo que facilitó la obtención de múltiples puntos de vista y opiniones de quienes integraron el grupo (Escobar y Bonilla, 2017).

Cabe señalar que la investigación se realizó haciendo uso de dos técnicas de investigación, en tanto que la interpretación de los datos a través de varios ángulos, permitió una mayor riqueza en la comprensión del fenómeno de estudio, esto se denomina triangulación de la información que implica el uso de múltiples fuentes para la producción de unos mismos resultados (Izcara, 2014).

En el caso de las investigaciones cualitativas dos técnicas de acopio de material discursivo que logran complementarse de manera efectiva para una debida triangulación, son los grupos focales o grupos de discusión y las entrevistas a profundidad, técnicas que como se mencionó previamente fueron utilizadas como parte de la metodología de la investigación (Izcara, 2014).

4.2.1 Entrevista en profundidad

Según Sierra (1998), el vocablo entrevista en profundidad es sinónimo de otras expresiones como: entrevista cualitativa, entrevista no directiva, entrevista no estructurada, entrevista no estandarizada, entrevista abierta, entrevista informal, entrevista de campo o entrevista etnográfica.

Al respecto, Taylor y Bogdan (1994), aseguran que la entrevista en profundidad no se limita a un intercambio formal de preguntas y respuestas, sino que funciona más bien como un modelo de conversación entre iguales, donde el entrevistador reposa exclusiva e indirectamente sobre los relatos de otros; por ende, esta entrevista no es directiva, no es estructurada, no es estandarizada, en tanto que suscita a partir de los relatos conocimientos sobre la vida social y las perspectivas que tienen los entrevistados respecto a su mundo, sus vidas, experiencias y situaciones:

> El sello autenticador de las entrevistas en profundidad es el aprendizaje sobre lo que es importante en la mente de los informantes: sus significados, perspectivas y definiciones; el modo en que ello ven, clasifican y experimentan el mundo (Taylor y Bogdan, 1994, p.114)

Esta entrevista que devela una serie de intercambios discursivos, facilita la expresión de pensamientos, creencias, opiniones, sentimientos o experiencias de la persona, de manera que permite la obtención de datos que dan acceso a hechos o acontecimientos del mundo del entrevistado, de ahí que "las respuestas de los informantes cobran sentido por su correspondencia con la realidad fáctica" (Gubert, 2001, p.76).

Adicionalmente, esta antropóloga asegura que la entrevista en profundidad, que comprende momentos como la identificación de preguntas relevantes, la formulación de preguntas de ampliación y la sistematización de las relevancias, devela esencialmente que durante el camino de la entrevista se logran "construir los marcos de referencia de los actores a partir de la verbalización asociada más o menos libremente en el flujo de la vida cotidiana" (Gubert, 2001, p.86).

De acuerdo con Creswell (2009) las investigaciones de corte cualitativo deben utilizar entrevistas en profundidad, sin categorías preestablecidas, que faciliten una expresión más

libre por parte de los entrevistados, sin llegar a ser sesgados por el investigador o los resultados de otros estudios. De igual forma, refiere que las categorías de respuesta emergen del propio discurso de los entrevistados, develando estos un protagonismo durante el proceso investigativo.

Y aunque no se sugiere iniciar las entrevistas en profundidad con categorías preestablecidas, Taylor y Bogdan (1994) aseguran que algunos investigadores hacen uso de una guía de entrevista (no corresponde a un protocolo estructurado) para garantizar que los temas centrales frente al fenómeno de estudio sean explorados, ahora bien, con esta guía y de acuerdo a las condiciones de la entrevista y del entrevistado, el investigador determina autónomamente cómo enunciar las preguntas y en qué momento formularlas, en ese sentido, la guía de la entrevista sirve exclusivamente para recordar las preguntas que se podrían formular frente a ciertos temas.

En suma, vale la pena recordar que la riqueza de la entrevista en profundidad está dada en el lenguaje, gracias a este se permiten sondear los detalles de las experiencias de las personas y los significados que éstas les atribuyen, es por ello que Taylor y Bogdan (1994), sugieren al entrevistador se interese en cada hecho manifiesto a través de la palabra, "desde acontecimientos triviales como sucesos en las luchas y experiencias diarias, tanto como en los puntos brillantes de la vida" (p.123).

4.2.2. Grupos Focales

La técnica de grupos focales que además de ser utilizada en el campo de la mercadotecnia, ha sido crucial en las investigaciones sociales bajo el enfoque de investigación cualitativa, dado que representa un espacio donde los participantes logran expresar sus sentimientos, pensamientos, experiencias, que se hacen públicas a la luz de la palabra. Al respecto, Hamui y Varela (2013), aseguran:

> Los grupos focales se fundamentan en la epistemología cualitativa que es de carácter constructivo-interpretativo del conocimiento, lo que implica destacar que el conocimiento es una producción humana, no algo que está listo para identificarse en una realidad ordenada de acuerdo con categorías universales del conocimiento (…)

es la visión de las investigaciones sociales como un proceso de comunicación, un proceso dialógico (p.56)

Entre tanto, esta técnica permite que el investigador identifique los conocimientos y experiencias de las personas en un ambiente colectivo que facilita la participación activa de los integrantes del grupo y enriquece la discusión que desde allí se logra entretejer. Son los grupos focales los espacios para comprender mediante el acto del habla, cómo se desarrollan y operan las ideas en un determinado contexto cultural.

Pese a lo descrito anteriormente, se encuentra que una de las críticas a esta técnica de investigación es la creencia que se tiene frente a los sesgos que allí se pueden entramar durante el compartir de experiencias o saberes de los participantes del grupo, por ejemplo, Bertoldi, Fiorito & Álvarez (2006), aseguran que los participantes pueden dejarse llevar por las opiniones de otros o inhibir su participación por la presión grupal, dando lugar a la posibilidad de sesgo por la influencia de opiniones dominantes.

No obstante, se reconoce la riqueza de los grupos focales, en tanto que posibilita al investigador mediante un ejercicio dialógico, la identificación de experiencias individuales y colectivas que facilitan la interpretación del fenómeno de estudio.

Cabe señalar, que para el buen desarrollo de un grupo focal es indispensable estructurar una guía de entrevista alineada con los objetivos de la investigación, de manera que la logística para el desarrollo de los grupos vaya en sintonía con dicho propósito. Adicionalmente, el número de participantes ha de establecerse dependiendo del tema o temas a abordar y la habilidad del moderador, cuidando de no sobrepasarse de 12 (doce) participantes (Myers, 1998).

4.3. Población

La muestra de la presente investigación estuvo constituida por niños y niñas de la localidad de San Cristóbal- Bogotá, con edades entre los 8 a 11 años. La cuantificación del tamaño de la muestra final fue determinado “por el alcance o superación de un punto de saturación, a partir del cual, incrementos adicionales en el número de informantes no redundan en nuevos descubrimientos” (Izcara, 2014, p.45)

En consecuencia, Taylor y Bogdan (1994) refieren que el tamaño de la muestra, aunque no puede conocerse de manera exacta previo a la ejecución de las técnicas planeadas, si se plantea un estimado de participantes, el cual está sujeto a modificación, toda vez que las riquezas de los relatos determinarán si se requieren más o menos participantes de acuerdo al punto de saturación, es decir, el momento en el cual se ha determinado que la información de las entrevistas o los grupos focales no producen ninguna comprensión auténticamente nueva, en comparación con la obtenida hasta el momento. Al respecto Izcara (2014) refiere:

> El tamaño es óptimo cuando la indagación en el objeto de estudio y objetivos específicos perseguidos queda saturada con la información discursiva recabada (…) Se llega a un punto de saturación cuando el discurso se cierra sobre sí mismo y no queda más por decir ya que distintos informantes solo repiten las mismas cosas (p.83).

En consecuencia, la saturación del campo de habla, en la producción discursiva de los participantes representa un punto fundamental en la validez y la confiabilidad de la investigación cualitativa, toda vez que permite conseguir niveles mayores de exactitud en la aproximación al punto de vista de los actores sociales (Izcara, 2014).

Ahora bien, la estrategia de muestreo más pertinente para el cumplimiento de los objetivos de la investigación y tomando en cuenta que respondió a un enfoque cualitativo, fue de tipo no probabilístico, en tanto que la finalidad no era la generalización en términos de probabilidad (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Un tipo de muestra no probabilística que fue utilizada en la investigación, correspondió al muestreo por conveniencia, que de acuerdo a Izcara (2014), responde a un tipo de muestreo intencional que se fundamenta en la selección de participantes más accesibles a la investigadora, en este caso, niños y niñas con edades de 8 a 11 años que se encontraban vinculados a los programas de la Obra Salesiana del Niño Jesús[9].

Cabe señalar que la localidad de San Cristóbal de donde provenían los participantes, se encuentra ubicada en el sur oriente de la Capital colombiana, limitante al norte con la localidad de Santa Fe, al sur con la localidad de Usme, al oriente con los municipios de

[9] Organización ubicada en la localidad de San Cristóbal, Bogotá, coordinada por Salesianos de Don Bosco, quienes ofrecen servicios sociales en educación, dirigidos a población infantil, juvenil y adulta en condición de vulnerabilidad.

Choachí y Ubaque y al occidente con las localidades de Rafael Uribe Uribe y Antonio Nariño (Secretaria de Educación, 2013).

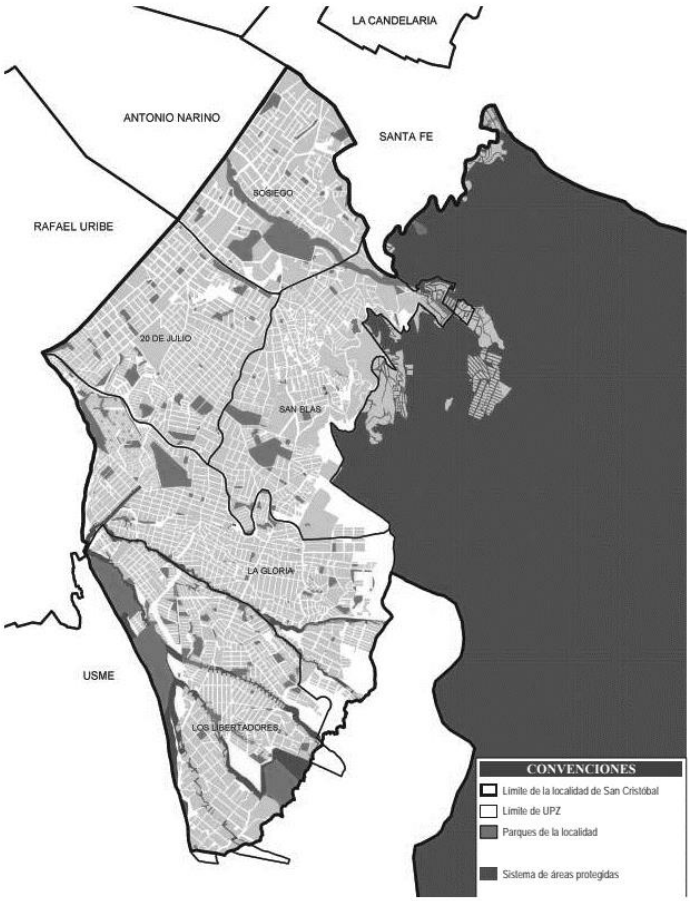


Figura 2. Mapa Localidad San Cristóbal- Bogotá [10]

Cómo se observa en la Figura 2. La localidad de San Cristóbal está organizada en cinco Unidades de Planeamiento Zonal UPZ (32- San Blas, 50- Gloria, 33- Sosiego, 34- 20 de julio, 51- Los Libertadores); según los datos registrados por la Secretaría Distrital del Hábitat (2018), esta localidad cuenta con una población aproximada de 392.220 habitantes, de los cuales 32.008 habitantes se encuentran entre los 0 y los 14 años.

[10] Figura tomada de recorrido San Cristóbal: http://www.shd.gov.co/shd/sites/default/files/documentos/recorriendo_san_cristobal.pdf

4.4. Procedimiento

Fase	*Descripción*	*Recursos*
Planeación	Revisión de evidencia científica desde diferentes fuentes como libros de divulgación científica y bases de datos con contenido de producción académica, para la elaboración de la problematización (punto de partida), estado del arte (sendas recorridas), marco teórico (referentes para caminar) y cuestiones metodológicas de la investigación (ruta para un nuevo camino).	- Bases de datos
Ejecución	Selección de los participantes bajo un tipo de muestreo no probabilístico desde el muestreo por conveniencia, que respondía a un muestreo intencional fundamentado en la selección de participantes más accesibles a la investigadora, en este caso niños y niñas con edades de 8 a 11 años que se encontraban vinculados a los programas de la Obra Salesiana del Niño Jesús. Cabe resaltar que la cuantificación del tamaño de la muestra final se determinó por el alcance o superación de un punto de saturación. Ejecución de entrevistas en profundidad, cada una con una duración de 45 a 60 minutos aproximadamente y grupos focales, cada uno con una duración de 60 minutos aproximadamente, buscando con el uso de estas dos técnicas, mayor riqueza en la obtención de relatos que facilitaron la interpretación del fenómeno de estudio: los conflictos a propósito de una cultura de paz. Para la ejecución de las entrevistas y los grupos focales, se utilizaron consentimientos informados[11], donde los niños y niñas autorizaron su participación de manera	- Consentimiento informado - Guía de entrevista - Grabadora de audio

[11] Ver Anexo A.

	voluntaria en la investigación y unas guías de entrevista[12], para garantizar que los temas centrales frente al conflicto, fueran explorados de manera holística, ahora bien, con esta guía y de acuerdo a las condiciones de la entrevista y del entrevistado/a, la investigadora determinó autónomamente cómo enunciar las preguntas y en qué momento formularlas, en ese sentido, la guía de la entrevista sirvió exclusivamente para recordar las preguntas que se podrían formular frente al tema del conflicto. Cada uno de los encuentros fueron grabados para así transcribir los relatos de los participantes y de esta forma proceder con el análisis del contenido (la información debió transcribirse, conservando la naturaleza y totalidad de los relatos).	
Análisis	Se llevó a cabo el análisis de los relatos obtenidos en las entrevistas en profundidad y grupos focales, mediante el análisis del contenido y una triangulación de la información obtenida en las técnicas utilizadas (entrevista en profundidad y grupos focales); para el proceso de codificación y categorización se utilizó el software Atlas ti[13]. Con el proceso de codificación, categorización e interpretación de los relatos, correspondiente al análisis de contenido, se identificaron los saberes de los participantes frente al conflicto a propósito de una cultura de paz.	- Transcripciones - Software Atlas Ti.

Tabla 1.Procedimiento de la investigación

[12] Ver Anexo B.

[13] Herramienta informática utilizada principalmente en investigación cualitativa para el análisis de los datos, facilitando de este modo la codificación y categorización, para la respectiva interpretación de la información.

CAPÍTULO V. FRUTOS DEL CAMINO

"La voz tiene poder, la gente escucha cuando hablamos;
no se trata de combatir el terrorismo con la violencia
sino con las palabras". Malala Yousafzai

Una vez efectuadas las entrevistas en profundidad y grupos focales, se transcribió la información, protegiendo la identidad de los participantes (según indicaciones de los directivos de la Obra Salesiana del Niño Jesús, organización donde se encontraban vinculados los niños y niñas), pero conservando su información en términos de edad y sexo[14].

Cabe señalar que en las entrevistas en profundidad participaron treinta (30) niños y niñas y en los grupos focales (tres grupos), diecinueve (19) niños y niñas, distribuidos de la siguiente manera:

Edad de participantes	Número de participantes Entrevistas en profundidad	Número de participantes Grupos focales
8 Años	7	7
9 Años	9	3
10 Años	7	0
11 Años	7	9
	Total= 30	Total=19

Tabla 2. Número de Participantes de la Investigación

En consecuencia, entre las entrevistas en profundidad y grupos focales, participaron cuarenta y nueve (49) niños y niñas, con edades entre los 8- 11 años, beneficiarios de los programas de la Obra Salesiana del Niño Jesús[15]. La muestra final se determinó "por el alcance o superación de un punto de saturación, a partir del cual, incrementos adicionales"

[14] El modo para citar el relato de los participantes fue mediante la regla: Sexo (M= masculino / F= Femenino) - Número de participante sobre el total de la muestra- Edad. Ejemplo: F-05-11/ M-07-08. Estas reglas se observaran en las figuras y pies de página de las interpretaciones efectuadas en el capítulo V.

[15] Organización dedicada a la prestación de servicios educativos a poblaciones en condición de vulnerabilidad.

en el número de participantes (niños y niñas), no redundaron en nuevos hallazgos o información novedosa (Izcara, 2014, p.45).

Para el análisis de la información obtenida, se hizo una primera lectura de todos los datos, obteniendo así un sentido general de los relatos. El análisis detallado comenzó con un proceso de codificación[16] que consistió en organizar los datos en categorías, para ello se efectuó una codificación abierta, de manera que se revisaron todos los segmentos de las entrevistas y grupos focales, determinando categorías iniciales de significado con sus respectivas unidades de análisis; posteriormente, se efectuó una codificación axial que develó la relación entre categorías identificadas a partir de la codificación abierta. Este proceso de codificación se realizó mediante el programa Atlas Ti[17], información que facilitó la interpretación de los saberes de los niños y niñas, frente al conflicto.

A continuación, se presentan mediante figuras[18] las tres categorías identificadas a partir del análisis de la información (Orígenes del conflicto, transformación del conflicto y perpetuación del conflicto), así como sus subcategorías emergentes, con los respectivos relatos que las soportan.

5.1. Orígenes del conflicto

La categoría denominada "orígenes del conflicto", hace referencia a los significados de los niños y niñas frente a las causas de los conflictos, es decir, factores que aumentan la probabilidad de aparición u ocurrencia de los mismos, de allí emergen dos subcategorías: contradicciones en las relaciones interpersonales y emociones- sentimientos desbordados, tal como aparece en la Figura 3.

[16] Tomado de Creswell, J. (2005). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. Upper Saddle River: Pearson Education.

[17] Herramienta informática utilizada principalmente en investigación cualitativa para el análisis de los datos, facilitando de este modo la codificación y categorización, para la respectiva interpretación de la información.

[18] Las figuras que de aquí en adelante se presentan, se construyen desde el Atlas ti: Herramienta informática utilizada principalmente en investigación cualitativa para el análisis de los datos. Las figuras 2, 5 y 10 corresponden a categorías iniciales. Las figuras 3, 4, 6, 7, 8, 9,11 y 13, corresponden a las subcategorías (con sus respectivos relatos) que emergen de las categorías generales.

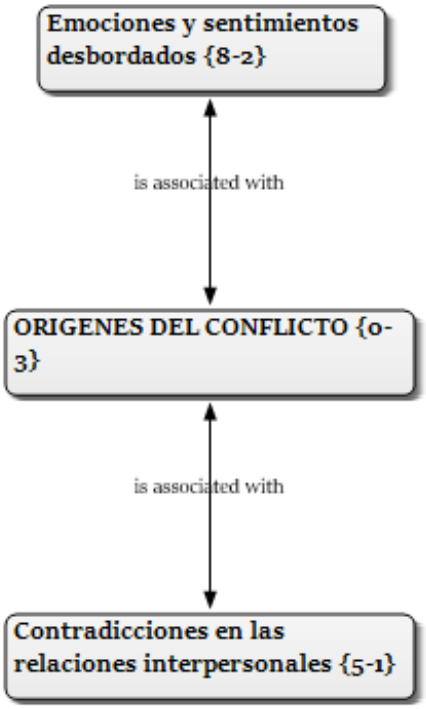


Figura 3. Orígenes del conflicto[19]

A continuación, se exponen las dos subcategorías emergentes (contradicciones en las relaciones interpersonales / emociones y sentimientos desbordados), con algunos relatos que se lograron entrever durante el desarrollo de la presente investigación.

5.1.1. Emociones y sentimientos desbordados

La subcategoría "emociones y sentimientos desbordados", emerge de los relatos de los niños y niñas (Ver figura 4), en los cuales se identifica el tiempo, el espacio, las personas y sus actividades, elementos propios de la cláusula de orientación, propuesta por Labov (1988), los cuales serán tenidos en cuenta para la interpretación de la información de este numeral.

[19] En la Figura 2 se distingue un tipo de relación entre categorías, bajo la denominación "is associated with", la cual es explicada en el numeral 5.1.1 y 5.1.2.

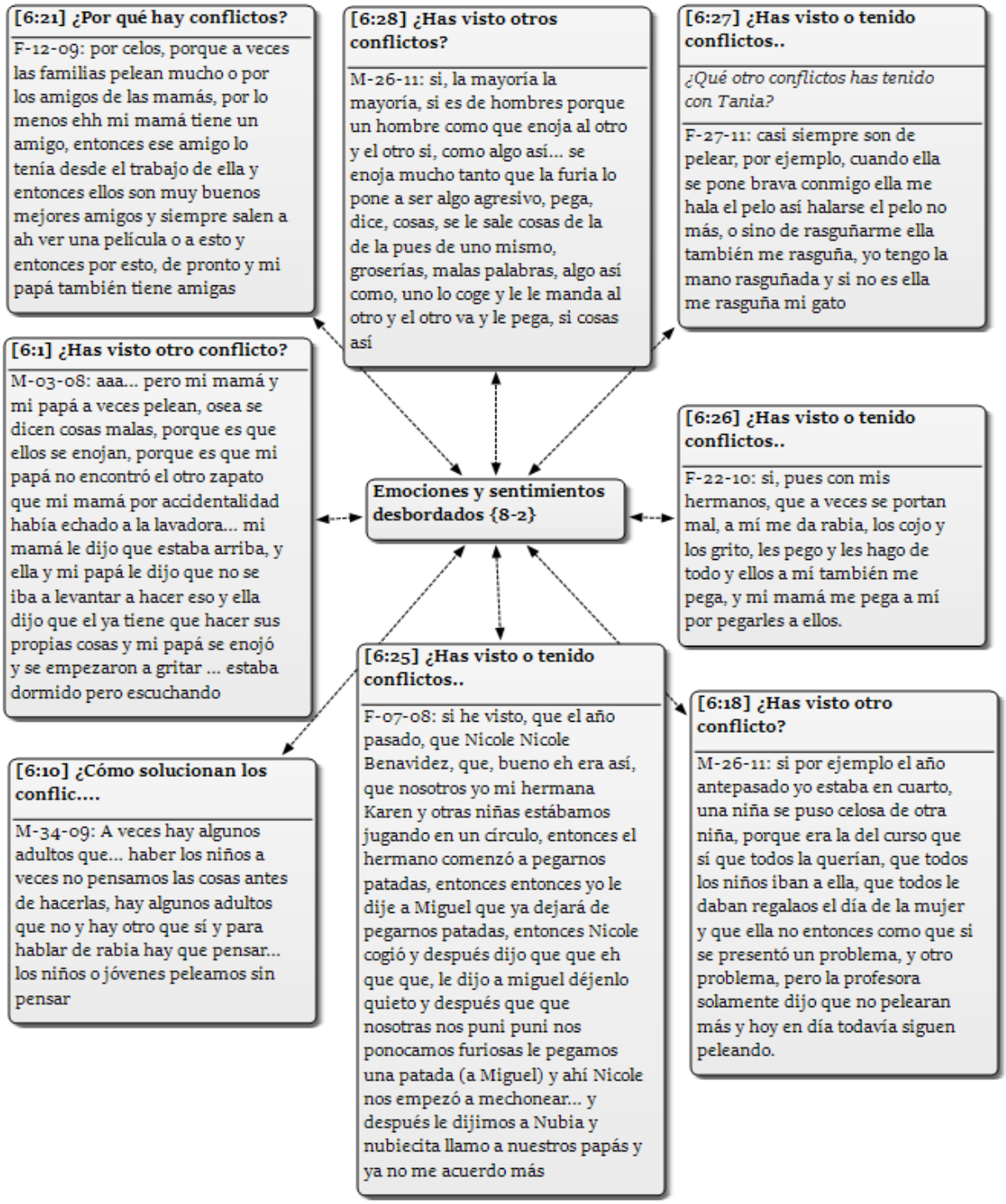


Figura 4.Emociones y sentimientos desbordados

En relación con el tiempo en el que suceden los acontecimientos se identifican expresiones como "casi siempre", que dejan entrever una continuidad de los conflictos desencadenados por respuestas emocionales o sentimentales. U otras como "a veces", que develan una continuidad menor en comparación con el "casi siempre".

En cuanto a los espacios donde se sitúan los conflictos predispuestos por respuestas emocionales, se encuentran contextos como el familiar y el escolar, en los cuales se involucran hermanos, mamá, papá y pares, de ahí que los relatos develen situaciones conflictivas entre padres, hermanos, compañeros de clase o colegio.

En las experiencias relatadas frente a los conflictos entre padres, desencadenados por emociones o sentimientos como el enojo, los niños y niñas aunque no estaban involucrados de manera directa, relatan detalladamente las escenas conflictivas, presentándose así como espectadores activos que logran dar cuenta, mediante el lenguaje, de los conflictos conyugales o de pareja:

"aaa… pero mi mamá y mi papá a veces pelean, o sea se dicen cosas malas, porque es que ellos se enojan, porque es que mi papá no encontró el otro zapato que mi mamá por accidentalidad había echado a la lavadora… mi mamá le dijo que estaba arriba, y ella y mi papá le dijo que no se iba a levantar a hacer eso y ella dijo que él ya tiene que hacer sus propias cosas y mi papá se enojó y se empezaron a gritar … estaba dormido pero escuchando"[20]

"por celos, porque a veces las familias pelean mucho o por los amigos de las mamás, por lo menos ehh mi mamá tiene un amigo, entonces ese amigo lo tenía desde el trabajo de ella y entonces ellos son muy buenos mejores amigos y siempre salen a ah ver una película o a esto y entonces por esto, de pronto y mi papá también tiene amigas".[21]

En cuanto al componente de actividades evidenciadas en los relatos, se encuentra información significativa en términos de respuestas emocionales o sentimientos que median las acciones de las partes involucradas en las situaciones de conflicto, allí los niños y niñas

[20] Relato de M-03-08

[21] Relato de F-12-09:

refieren principalmente la emoción de enojo, mediante denominaciones o conceptos como "brava", "rabia", "furia" "celos" "enojo":

"cuando ella se pone brava conmigo ella me hala el pelo"[22]

"a mí me da rabia los cojo y los grito, les pego y les hago de todo"[23]

"nosotras nos puni puni nos ponocamos furiosas le pegamos una patada"[24]

"o sea se dicen cosas malas, porque es que ellos se enojan"[25]

"la furia lo pone a ser algo agresivo, pega, dice cosas (…) groserías, malas palabras".[26]

A partir de los relatos de los niños y niñas, se logra reconocer la emoción del enojo, como un factor que se presenta en las situaciones de conflicto, y desencadena respuestas violentas que dan cuenta de un repertorio impulsivo mediado por una mente emocional más que una mente racional:

"A veces hay algunos adultos que… haber los niños a veces no pensamos las cosas antes de hacerlas, hay algunos adultos que no y hay otro que sí y para hablar de rabia hay que pensar… los niños o jóvenes peleamos sin pensar".[27]

Cuando los conflictos son asumidos desde la mente emocional, se configuran ciclos de violencia, en tanto que quien recibe el acto violento suele también responder de este mismo modo:

"si, pues con mis hermanos, que a veces se portan mal, a mí me da rabia, los cojo y los grito, les pego y les hago de todo y ellos a mí también me pegan, y mi mamá me pega a mí por pegarles a ellos."[28]

[22] Relato de F-27-11
[23] Relato de F-22-10
[24] Relato de F-07-08
[25] Relato de M-03-08
[26] Relato de M-26-11
[27] Relato de M-34-09
[28] Relato de F-22-10

"se enoja mucho, tanto que la furia lo pone a ser algo agresivo, pega, dice, cosas, se le sale cosas de la de la pues de uno mismo, groserías, malas palabras, algo así como, uno lo coge y le le manda al otro y el otro va y le pega, si cosas así".[29]

En suma, aunque las emociones son respuestas naturales, que nos llevan a movernos o actuar, de acuerdo a predisposiciones desde lo biológico (sistema límbico) y ambiental (cultural)[30], son experiencias que podrían estar mediadas por el equilibrio y la interrelación de la mente racional (respuestas reflexivas) y la mente emocional (respuestas impulsivas), para una mayor efectividad en las relaciones inter e intra personales.

5.1.2. Contradicciones en las relaciones interpersonales

La segunda subcategoría que emerge de los orígenes del conflicto, corresponde a las contradicciones en las relaciones interpersonales, a continuación se presentan algunos relatos (Ver figura 5) que soportan este hallazgo:

[29] Relato de M-26-11
[30] Goleman, D. (1996). Inteligencia emocional. Barcelona: Kairos.

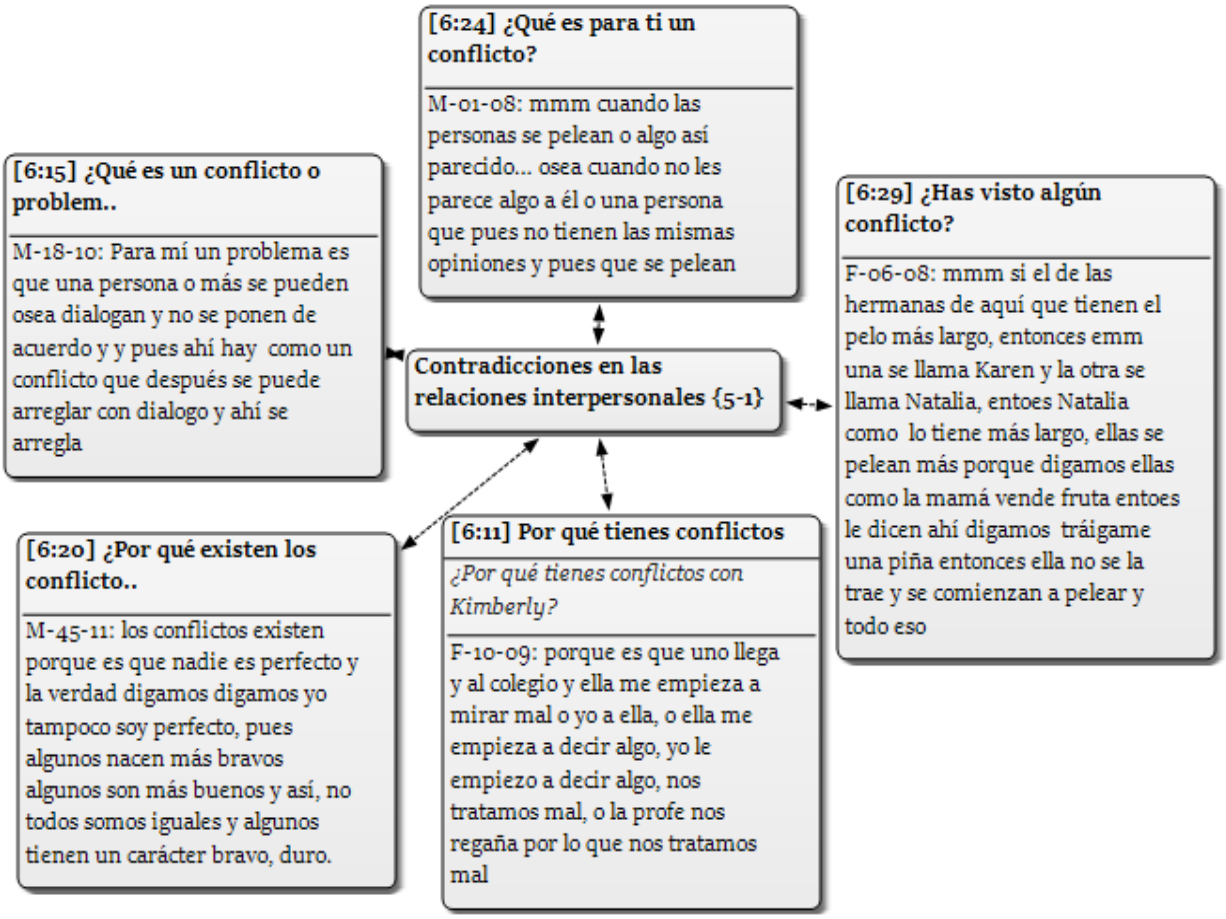


Figura 5.Contradicciones en las relaciones interpersonales

Teniendo en cuenta los relatos observados en la figura 5, se identifica que la sub categoría contradicciones en las relaciones interpersonales, da cuenta de dos elementos particulares en relación con los orígenes del conflicto.

El primer elemento, refiere la naturalidad del conflicto a partir de la condición de la humanidad, que marcada por diferencias e incompatibilidades, está en constante predisposición de verse involucrada en situaciones conflictivas, bien refiere uno de los participantes:

"los conflictos existen porque es que nadie es perfecto y la verdad digamos digamos yo tampoco soy perfecto, pues algunos nacen más bravos, algunos son más buenos y así, no todos somos iguales y algunos tienen un carácter bravo, duro".[31]

El segundo elemento, entrevé que un conflicto se cimienta en las relaciones interpersonales, en tanto que es a partir de estas interacciones sociales, donde se presentan los desacuerdos, incompatibilidades o diferencias, que pueden desencadenar la situación conflictiva:

"mmm cuando las personas se pelean o algo así parecido… o sea cuando no les parece algo a él o una persona que pues no tienen las mismas opiniones y pues que se pelean".[32]

Cabe señalar que la contradicción es un elemento fundamental en la comprensión del conflicto, debido a que da cuenta de los "átomos" del mismo, en términos de disputa (cuando se persigue un mismo fin que escasea) y dilema (cuando se persiguen dos fines incompatibles entre sí). Cualquiera de estos elementos atómicos, puede originar el conflicto que tiene la posibilidad de ser abordado mediante estrategias de transformación[33].

Entre tanto, para los niños y niñas los conflictos pueden darse en cualquier escenario de la vida, debido a que en todos los contextos donde se desenvuelve la humanidad, hay una mediación social o de relaciones interpersonales, marcadas por contradicciones, diferencias o incompatibilidades, que hacen más susceptible la aparición de una situación conflictiva, algunos relatos de los niños y niñas, muestran estas diferencias en contextos como el colegio y la familia:

"porque es que uno llega y al colegio y ella me empieza a mirar mal o yo a ella, o ella me empieza a decir algo, yo le empiezo a decir algo, nos tratamos mal, o la profe nos regaña por lo que nos tratamos mal"[34]

[31] Relato de M-45-11

[32] Relato de M-01-08

[33] Galtung, J. (2008). Handbook of conflict analysis and resolution. Londres: Routledge.

[34] Relato de F-10-09

"mmm si el de las hermanas (...) ellas se pelean más porque digamos ellas como la mamá vende fruta entoes, le dicen ahí digamos tráigame una piña entonces ella no se la trae y se comienzan a pelear y todo eso".[35]

Ahora bien, aunque los conflictos son naturales, en tanto que responden a la naturaleza de la humanidad y que estos se cimientan en las relaciones interpersonales caracterizadas por contradicciones o incompatibilidades, algunos participantes, reconocen que estas diferencias pueden ser atendidas mediante el diálogo (este componente se profundizará con más detalle en la sub categoría el consenso fruto del diálogo):

"Para mí un problema es que una persona o más se pueden o sea dialogan y no se ponen de acuerdo y y pues ahí hay como un conflicto que después se puede arreglar con diálogo y ahí se arregla".[36]

Por su parte, otros niños y niñas, muestran a partir del relato de experiencias pasadas, que no en todos los casos, las diferencias se atienden mediante el diálogo, sino a través de actos que denominan peleas (un concepto que suelen utilizar también como sinónimo de conflicto), caracterizadas por agresiones ya sea físicas o verbales (este componente se profundizará con más detalle en la subcategoría violencia directa como mecanismo de daño físico y psicológico).

En suma, desde los saberes de los niños y niñas, a partir de los cuales se construye la subcategoría "contradicciones en las relaciones interpersonales", se entrevé el conflicto como un hecho natural, una experiencia vital, holística y continua en el ser humano, configurada por situaciones mediadas por objetivos incompatibles[37].

5.2. Posibilidades de transformación del conflicto

La categoría denominada "transformación del conflicto", hace referencia a los significados que los niños y niñas dan frente a las posibles estrategias de transformación de los conflictos, de manera que no se habla de soluciones, en tanto que el conflicto es natural,

[35] Relato de F-06-08

[36] Relato de M-18-10

[37] Hecho que se relaciona con el postulado de Galtung (2003).

continuo y finito, sino como alternativas creativas, empáticas y noviolentas[38], que se ajustan a las dinámicas y condiciones de los conflictos, permitiendo que estos se transformen en prácticas que responden a una cultura de paz. De esta categoría emergen cuatro subcategorías (Ver Figura 6): La mediación en el camino de la paz, la reconciliación como punto de encuentro, la mente reflexiva que toma conciencia y el consenso fruto del diálogo:

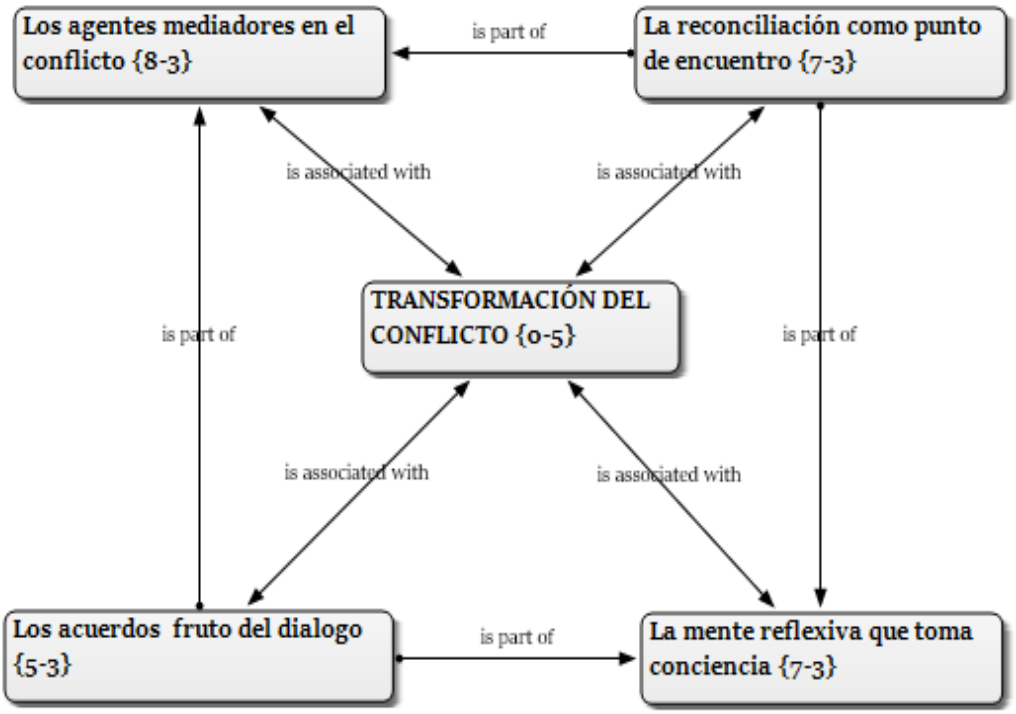


Figura 6.Posibilidades de transformación del conflicto[39]

A continuación, se interpretan las cuatro subcategorías emergentes, a partir de los relatos de los niños y niñas que participaron en la investigación.

[38] Fisas, V. (1998). Cultura de paz y gestión de conflictos. Icaria Editorial S.A.: Barcelona

[39] En la Figura 5 se distinguen dos tipos de relaciones entre categorías: la primera bajo la denominación "is associated with" y la segunda bajo la denominación "is part of". Las relaciones "is associated with" son explicadas en los numerales 5.2.1 a 5.2.4; las relaciones "is part of" son explicadas en el numeral 5.4.

5.2.1. Los agentes mediadores en el conflicto

La primera subcategoría que emerge de la transformación del conflicto, corresponde a los agentes mediadores, en la figura 7 se presentan algunos relatos que soportan este hallazgo:

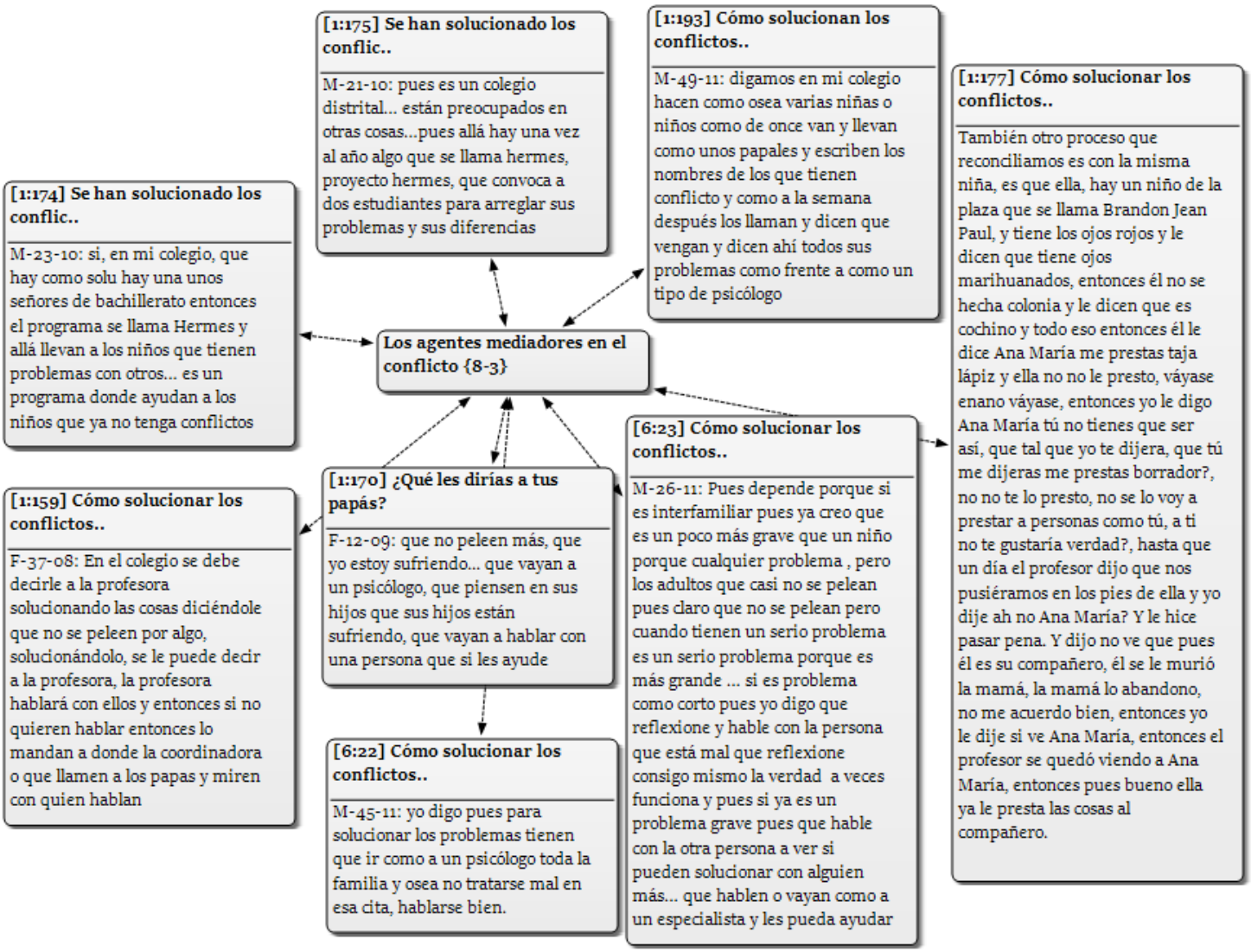


Figura 7.Los agentes mediadores en el conflicto

La subcategoría "Los agentes mediadores en el conflicto", gestada a partir de los relatos de los niños y niñas, logra exponer la función de los mediadores que logran a partir del poder de la palabra, dar orientaciones a quienes se encuentran en la situación conflictiva, facilitando la transformación efectiva de la misma y la disminución del daño no solo para las partes directamente involucradas, sino para aquellos que de manera indirecta se pueden encontrar inmersos en dichas realidades; al respecto uno de los participantes que manifiesta durante la entrevista en profundidad una situación de conflicto dentro de su contexto familiar, en este caso entre sus padres, muestra la importancia de estos mediadores en relación con la transformación de los conflictos:

"...que no peleen más, que yo estoy sufriendo... que vayan a un psicólogo, que piensen en sus hijos que sus hijos están sufriendo, que vayan a hablar con una persona que si les ayude".[40]

En consecuencia, en los relatos de los niños y niñas, se identifica para el caso de los conflictos entre adultos (dentro del contexto familiar) la presencia de mediadores bajo la figura de "psicólogos" o "especialistas", quienes según ellos y ellas, podrían contribuir de manera efectiva en la transformación del conflicto; así mismo, se encuentra que el rol de mediadores para los conflictos familiares, no es otorgado a personas naturales de la comunidad, sino a profesionales encargados en la resolución de conflictos a gran escala o de mayor complejidad, significado que se les pudo otorgar a estas figuras a partir de las diferentes historias de aprendizaje de los niños y niñas:

"Pues depende porque si es interfamiliar pues ya creo que es un poco más grave que un niño porque cualquier problema, pero los adultos que casi no se pelean pues claro que no se pelean pero cuando tienen un serio problema, es un serio problema porque es más grande (...) si ya es un problema grave pues que hable con la otra persona a ver si pueden solucionar con alguien más... que hablen o vayan como a un especialista y les pueda ayudar".[41]

[40] Relato de F-12-09

[41] Relato de M-26-11

Respecto a los conflictos dentro del contexto escolar, los niños y niñas, reconocen dos figuras que pueden desempeñarse como mediadores, la primera desde la figura del docente o "profesor (a)" y la segunda desde el liderazgo de los mismos estudiantes, en este caso citan a jóvenes que a través del programa HERMES[42] contribuyen en la resolución de conflictos:

"Sí, en mi colegio, que hay como solu hay una unos señores de bachillerato entonces el programa se llama Hermes y allá llevan a los niños que tienen problemas con otros… es un programa donde ayudan a los niños que ya no tenga conflictos"

"En el colegio se debe decirle a la profesora solucionando las cosas diciéndole que no se peleen por algo, solucionandolo, se le puede decir a la profesora".[43]

Por otro lado, vale la pena señalar que aunque se reconoce la figura del "profesor" como un posible mediador, este no es un común denominador en los relatos de los niños y niñas, pues incluso hay mayor reporte de estas figuras en relación con la subcategoría "mecanismos fallidos de castigo" (será discutida en próximos apartados), lo cual también devela cómo a través de las experiencias los niños y niñas construyen significados de los "profesores" como figuras que, aun teniendo la posibilidad de cumplir un rol de mediador, no cumplen con sus expectativas o intereses en relación con el afrontamiento de conflictos: *"Pues es un colegio distrital… están preocupados en otras cosas…".*[44]

Finalmente, se evidencia que la puesta en escena de los actos de mediación del conflicto, solo puede llevarse a cabo mediante el acto de la palabra, es decir, según los relatos de los niños y niñas, es necesario que quien esté involucrado en el conflicto, se movilice en búsqueda de la tercera parte (en este caso el mediador), relatándole (poder de la palabra) la situación conflictiva, para de esta manera lograr tejer estrategias de afrontamiento:

---

[42] Propuesta pedagógica del Centro De Arbitraje y Conciliación De la Cámara de Comercio de Bogotá, gestada desde el 2001, con el objetivo de construir una cultura sin violencia y el reconocimiento de nuevas formas de manejo del conflicto en los colegios, mediante la participación de diversas figuras, prestando mayor atención a los estudiantes, quienes están llamados a liderar (a partir de programas de formación) los procesos de resolución de conflictos de manera pacífica.

[43] Relato de F-37-08

[44] Relato de M-21-10

"Tienen que ir como a un psicólogo toda la familia y o sea no tratarse mal en esa cita, hablarse bien"[45]

"Que vayan a hablar con una persona que si les ayude"[46]*, "Que hablen o vayan como a un especialista y les pueda ayudar".*[47]

5.2.2. La reconciliación como punto de encuentro

La segunda subcategoría que emerge de la transformación del conflicto, es la reconciliación como punto de encuentro, a continuación (Ver figura 8) se presentan algunos relatos que soportan este hallazgo:

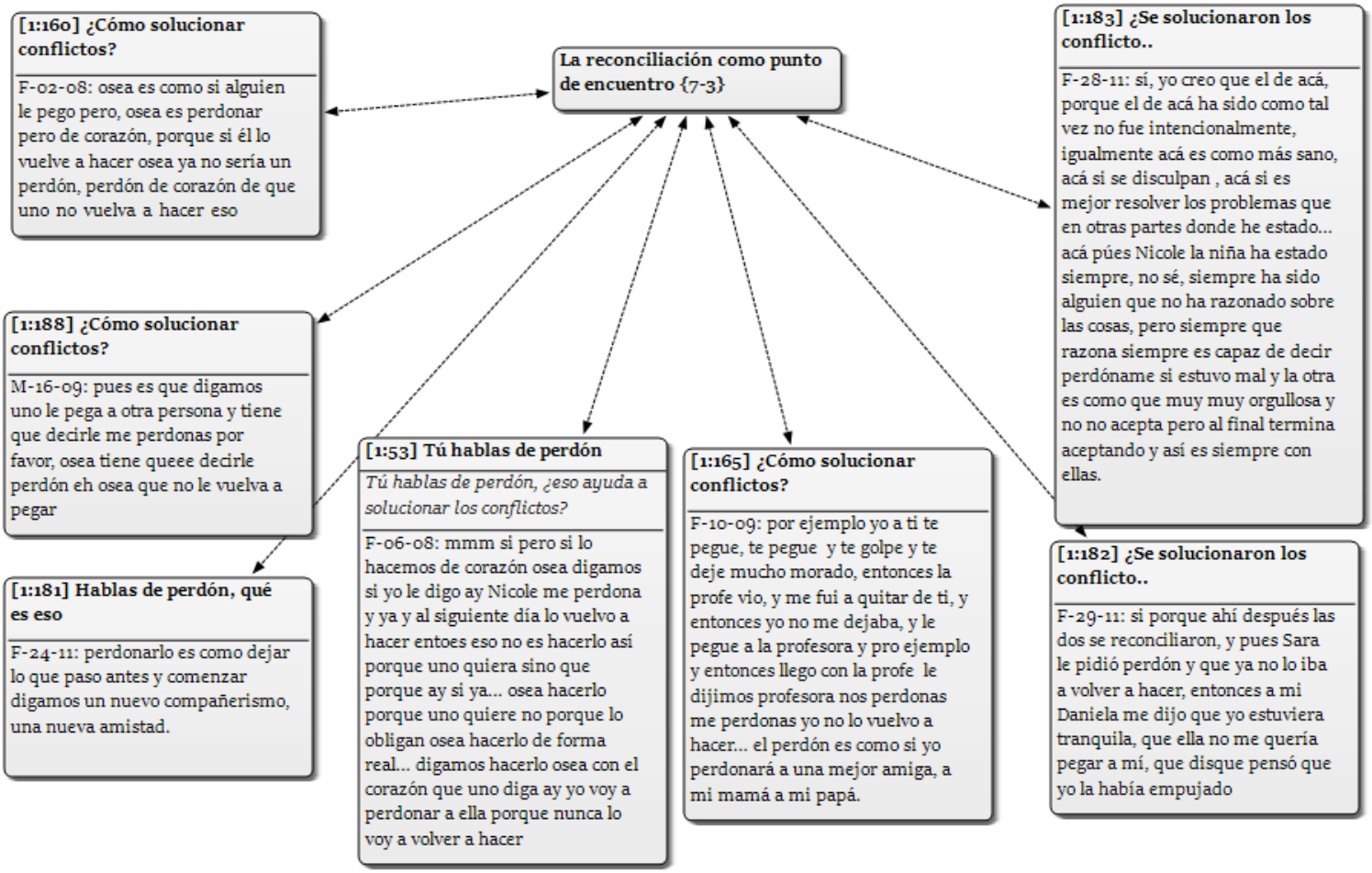


Figura 8.La reconciliación como punto de encuentro

[45] Relato de M-45-11

[46] Relato de F-12-09

[47] Relato de M-26-11

La subcategoría "La reconciliación como punto de encuentro" es sin duda para los niños y niñas un mecanismo de transformación del conflicto, en tanto que a partir del poder de las palabras: "Perdón, disculpa, reconciliación", se logra un nuevo comienzo con el otro, es decir, una transformación en la relación interpersonal, que a pesar de la situación conflictiva es capaz de tejer nuevos caminos de paz, bien refiere una de las participantes: *"Perdonarlo es como dejar lo que pasó antes y comenzar digamos un nuevo compañerismo, una nueva amistad".*[48]

En consecuencia, se habla del dominio de la palabra en los caminos de transformación de los conflictos, debido a que los niños y niñas, aseguran que tras la emisión de actos, que denominan conflictivos, la expresión reconciliación, con sus diversas conjugaciones, ejerce un poder de transformación en la situación conflictiva:

"Pues es que digamos uno le pega a otra persona y tiene que decirle me perdonas por favor, o sea tiene queee decirle perdón eh o sea que no le vuelva a pegar".[49]

De acuerdo al análisis desde el software Atlas Ti, se encuentran algunas variaciones en relación con el uso de estos conceptos, encontrando hallazgos significativos (alta frecuencia) en las palabras "disculpas, perdón y perdóname".

Cabe señalar que para los niños y niñas, es tan significativo el poder de la palabra reconciliación (en sus diversas conjugaciones) en los procesos de transformación de un conflicto, que aseguran que tras la emisión de estos actos de habla, la situación de conflicto no solo debe resolverse sino además prevenirse; incluso algunos niños, hacen uso de expresiones poéticas frente a la reconciliación como un ejercicio que denominan se debe gestar desde "el corazón" para de esta manera garantizar una no repetición del daño:

"O sea es como si alguien le pegó pero, o sea es perdonar pero de corazón, porque si él lo vuelve a hacer o sea ya no sería un perdón, perdón de corazón de que uno no vuelva a hacer eso"[50]

[48] Relato de F-24-11

[49] Relato de M-16-09

[50] Relato de F-02-08

"mmm si, pero si lo hacemos de corazón o sea digamos si yo le digo, ay Nicole me perdona y ya y al siguiente día lo vuelvo a hacer entoes eso no es hacerlo así porque uno quiera sino que porque ay si ya… o sea hacerlo porque uno quiere, no porque lo obligan o sea hacerlo de forma real… digamos hacerlo o sea con el corazón que uno diga ay yo voy a perdonar a ella porque nunca lo voy a volver a hacer".[51]

Finalmente, se encuentra que la reconciliación, desde el poder de la palabra, es un acto dado a partir de un encuentro cercano con el otro, con quien a pesar del conflicto, se es capaz de pactar nuevos caminos que pueden responder a una cultura de paz, en términos de garantía de no repetición. Entre tanto, una participante demuestra en uno de sus relatos la importancia de estos encuentros cercanos, análogos a las relaciones entre madre e hijo, padre e hijo, mejores amigos:

"Por ejemplo yo a ti te pegué, te pegué y te golpeé y te dejé mucho morado, entonces la profe vio, y me fui a quitar de ti, y entonces yo no me dejaba, y le pegué a la profesora y por ejemplo y entonces llegó con la profe, le dijimos profesora nos perdonas, me perdonas yo no lo vuelvo a hacer… el perdón es como si yo perdonará a una mejor amiga, a mi mamá a mi papá".[52]

5.2.3. La mente reflexiva que toma conciencia

La tercera subcategoría que emerge de la transformación del conflicto, es la mente reflexiva que toma conciencia, a continuación (Ver figura 9) se presentan algunos relatos que soportan este hallazgo:

[51] Relato de F-06-08

[52] Relato de F-10-09

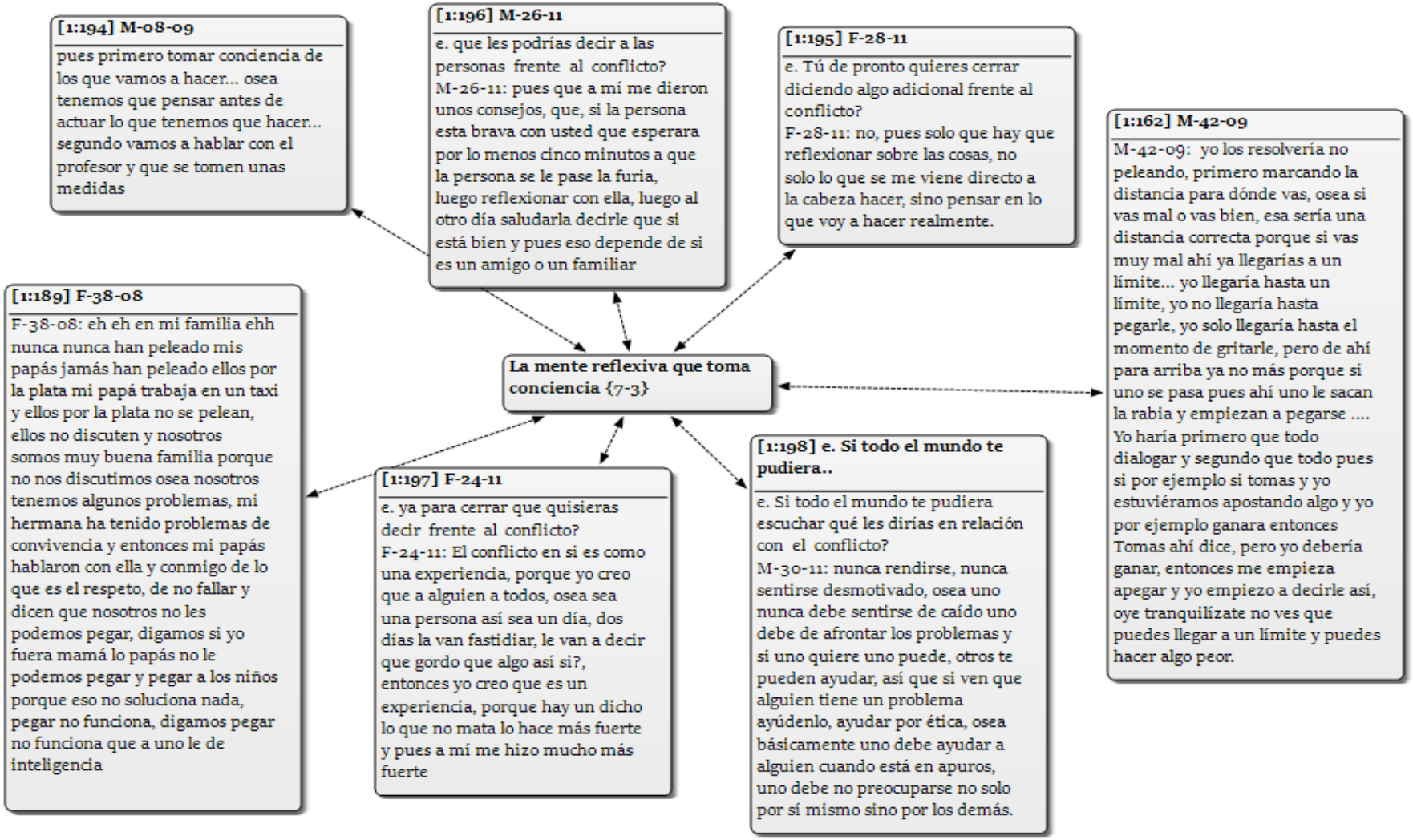


Figura 9.La mente reflexiva que toma conciencia

A partir de los relatos de los niños y niñas frente al conflicto, se encuentra trascendental y prioritario, la emisión de acciones bajo una mente reflexiva, para la transformación de la situación conflictiva, en tanto que a partir de esta "reflexión o acto de pensar" (como lo denominan los participantes), se facilita la emisión de respuestas menos impulsivas y por ende nocivas en términos de consecuencias a corto y largo plazo:

"No, pues solo que hay que reflexionar sobre las cosas, no solo lo que se me viene directo a la cabeza hacer, sino pensar en lo que voy a hacer realmente".[53]

Adicionalmente, se evidencia en el relato de los niños y niñas, que a partir del acto de reflexión es posible emitir un acto del habla que facilite la transformación del conflicto, es decir, para los niños/as, la reflexión facilita los procesos de transformación que tejen las personas a través del poder de la palabra, de manera que el acto del habla para que represente posibilidades de transformación debe estar mediado por el acto de reflexión (contrario a la impulsividad):

"Pues primero tomar conciencia de los que vamos a hacer… o sea tenemos que pensar antes de actuar lo que tenemos que hacer… segundo vamos a hablar con el profesor y que se tomen unas medidas"[54]

"Pues que a mí me dieron unos consejos, que, si la persona está brava con usted que esperara por lo menos cinco minutos a que la persona se le pase la furia, luego reflexionar con ella, luego al otro día saludarla decirle que sí está bien".[55]

De igual manera, los niños y niñas reconocen otras primacías de la mente reflexiva en el proceso de transformación de los conflictos, pues aseguran que permite que las acciones emitidas bajo el poder de esta mente sean modeladas a otros, logrando tejer nuevos significados frente al conflicto a propósito de una cultura de paz, en términos de aceptación e interpretaciones positivas de los conflictos, así como de la importancia de la noviolencia en la transformación de los mismos:

[53] Relato de F-28-11

[54] Relato de M-08-09

[55] Relato de M-26-11

"...Mis papás jamás han peleado (...) ellos no discuten y nosotros somos muy buena familia, porque no nos discutimos o sea nosotros tenemos algunos problemas, mi hermana ha tenido problemas de convivencia y entonces mi papás hablaron con ella y conmigo de lo que es el respeto, de no fallar (...) pegar no funciona, digamos pegar no funciona que a uno le de inteligencia"[56]

En suma, las acciones emitidas a partir de la armonía, equilibrio e interrelación entre la mente emocional y la mente racional[57] (denominada mente reflexiva a partir de los relatos de los niños y niñas), promueven el establecimiento de relaciones interpersonales empáticas y noviolentas propias de una cultura de paz, así como la aceptación de los conflictos y la posibilidad del diálogo, mediado por el poder de la palabra, como se vio en la subcategoría de la reconciliación y como se verá más adelante en la subcategoría de los acuerdos.

5.2.4. Los acuerdos fruto del diálogo

La cuarta subcategoría que emerge de la transformación del conflicto, son los acuerdos fruto del diálogo, a continuación (Ver figura 10) se presentan algunos relatos que soportan este hallazgo:

[56] Relato de F-38-08

[57] Goleman, D. (1996). Inteligencia emocional. Barcelona: Kairos.

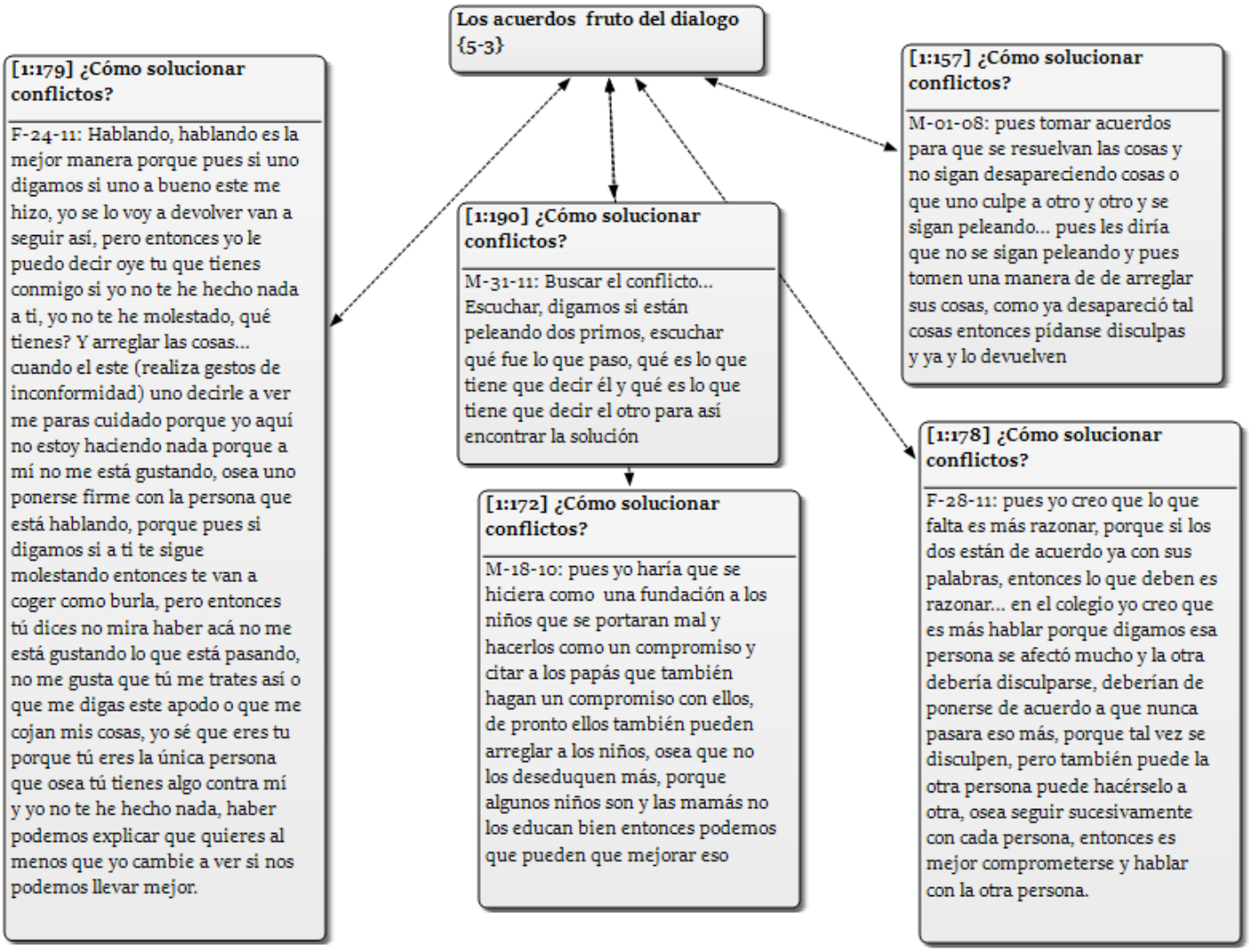


Figura 10.Los acuerdos fruto del diálogo

La subcategoría "los acuerdos fruto del diálogo" que emerge de los relatos de los niños y niñas, devela que los compromisos que asumen las partes del conflicto a partir de consensos que se toman de manera conjunta en escenarios discursivos o de diálogo mediados por el poder de la palabra, son sin duda facilitadores para la transformación del conflicto, adicionalmente, reconocen que en estos acuerdos pueden incluirse no solo a las personas directamente involucradas o afectadas, sino también aquellas que pueden tener de manera indirecta parte en la situación conflictiva, y por ende deben también ser tenidas en cuenta: *"Pues yo haría que se hiciera como una fundación a los niños que se portaran mal y hacerlos*

como un compromiso y citar a los papás que también hagan un compromiso con ellos, de pronto ellos también pueden arreglar a los niños, o sea que no los deseduquen más, porque algunos niños son y las mamás no los educan bien entonces podemos que pueden que mejorar eso".[58]

Adicionalmente, los niños y niñas, aseguran que el acuerdo mediado por el acto del habla, debe estar supeditado al acto de escucha, de ahí que las voces de todas las partes del conflicto sean tenidas en cuenta. La posibilidad de escuchar y hablar con el otro, es sin duda para los niños/as un factor relevante, tanto así que en sus relatos se evidencia de manera reiterativa el uso de estos conceptos que en últimas develan la riqueza del lenguaje en la transformación de conflictos a propósito de una cultura de paz:

"Buscar el conflicto (...) Escuchar, digamos si están peleando dos primos, escuchar qué fue lo que pasó, qué es lo que tiene que decir él y qué es lo que tiene que decir el otro, para así encontrar la solución"[59]

"Hablando, hablando es la mejor manera (...) pero entonces yo le puedo decir, oye tú qué tienes conmigo si yo no te he hecho nada a ti, yo no te he molestado, ¿Qué tienes? Y arreglar las cosas (...) cuando él esté (realiza gestos de inconformidad) uno decirle a ver me paras cuidado porque yo aquí no estoy haciendo nada, porque a mí no me está gustando, o sea uno ponerse firme con la persona que está hablando, (...) haber podemos explicar qué quieres al menos que yo cambie a ver si nos podemos llevar mejor"[60]

En consecuencia, para encontrar salida a los conflictos se necesita más creatividad y la capacidad de incluir a las personas enfrentadas en un proyecto nuevo, de ahí que como bien refieren los niños y niñas, los acuerdos no se hilen solo con una parte del conflicto, sino que logre tejerse con todas las partes que, directa o indirectamente, están en los escenarios de conflicto, todo esto, mediante el acto de escucha y habla, logrando de esta manera que las partes opten por salir de los límites estrechos del conflicto, mirando colectivamente y

[58] Relato de M-18-10

[59] Relato de M-31-11

[60] Relato de F-24-11

estableciendo metas análogas más elevadas[61] que logren beneficiar de un modo u otro a todas las partes.

5.3. Posibilidades de perpetuación del conflicto

La categoría denominada "perpetuación del conflicto", hace referencia a los significados que los niños y niñas dan frente a las posibles estrategias de prolongación de los conflictos, que mantienen y mantendrán escenarios violentos que develan el fracaso[62] en la transformación de los conflictos. De esta categoría emergen tres subcategorías (Ver figura 11): Mecanismos fallidos de castigo; la violencia directa como mecanismo de daño físico y psicológico; las voces de los niños y niñas que no se escuchan:

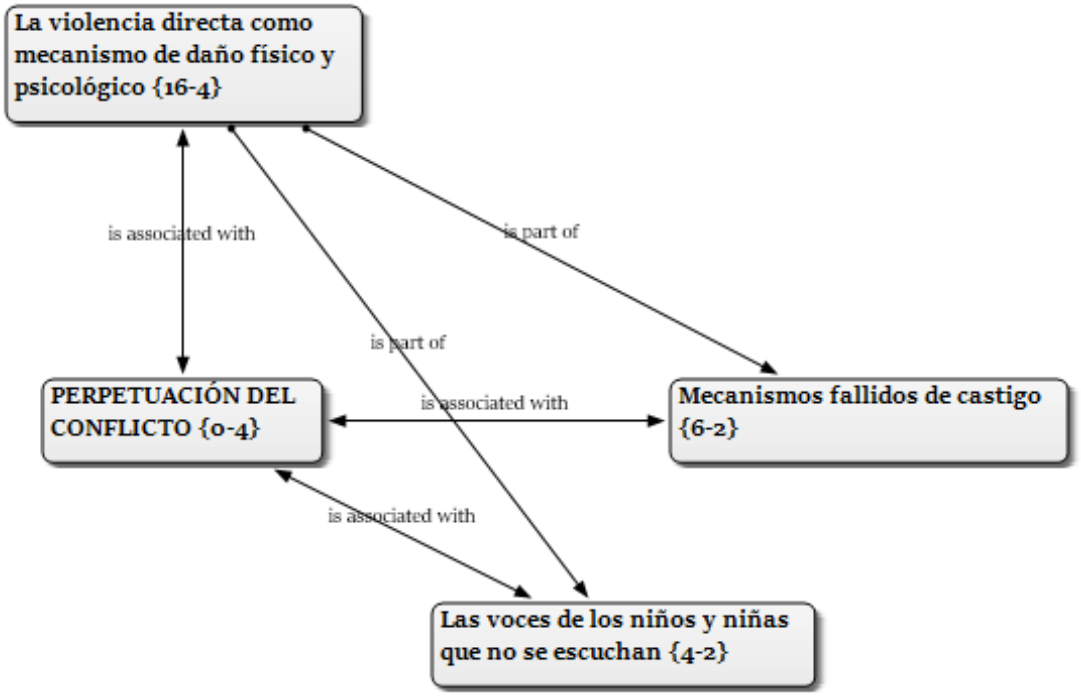


Figura 11.Posibilidades de perpetuación del conflicto[63]

[61] Galtung, J. (2004). Trascender y transformar. Una introducción al trabajo de conflictos. México: Montiel & Soriano Editores.

[62] Concepto empleado por Galtung, J. (1998). Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia. España: Gernika Gogoratuz.

[63] En la Figura 10 se distinguen dos tipos de relaciones entre categorías: la primera bajo la denominación "is associated with" y la segunda bajo la denominación "is part of". Las relaciones "is associated with" son explicadas en los numerales 5.3.1 a 5.3.3; las relaciones "is part of" son explicadas en el numeral 5.4.

A continuación se exponen las tres subcategorías emergentes, con algunos relatos de los niños y niñas que participaron en la investigación:

5.3.1. La violencia directa como mecanismo de daño físico y psicológico

La primera subcategoría que emerge de la perpetuación del conflicto corresponde a la violencia directa como mecanismo de daño físico y psicológico, en la figura 12 se presentan algunos relatos que soportan este hallazgo:

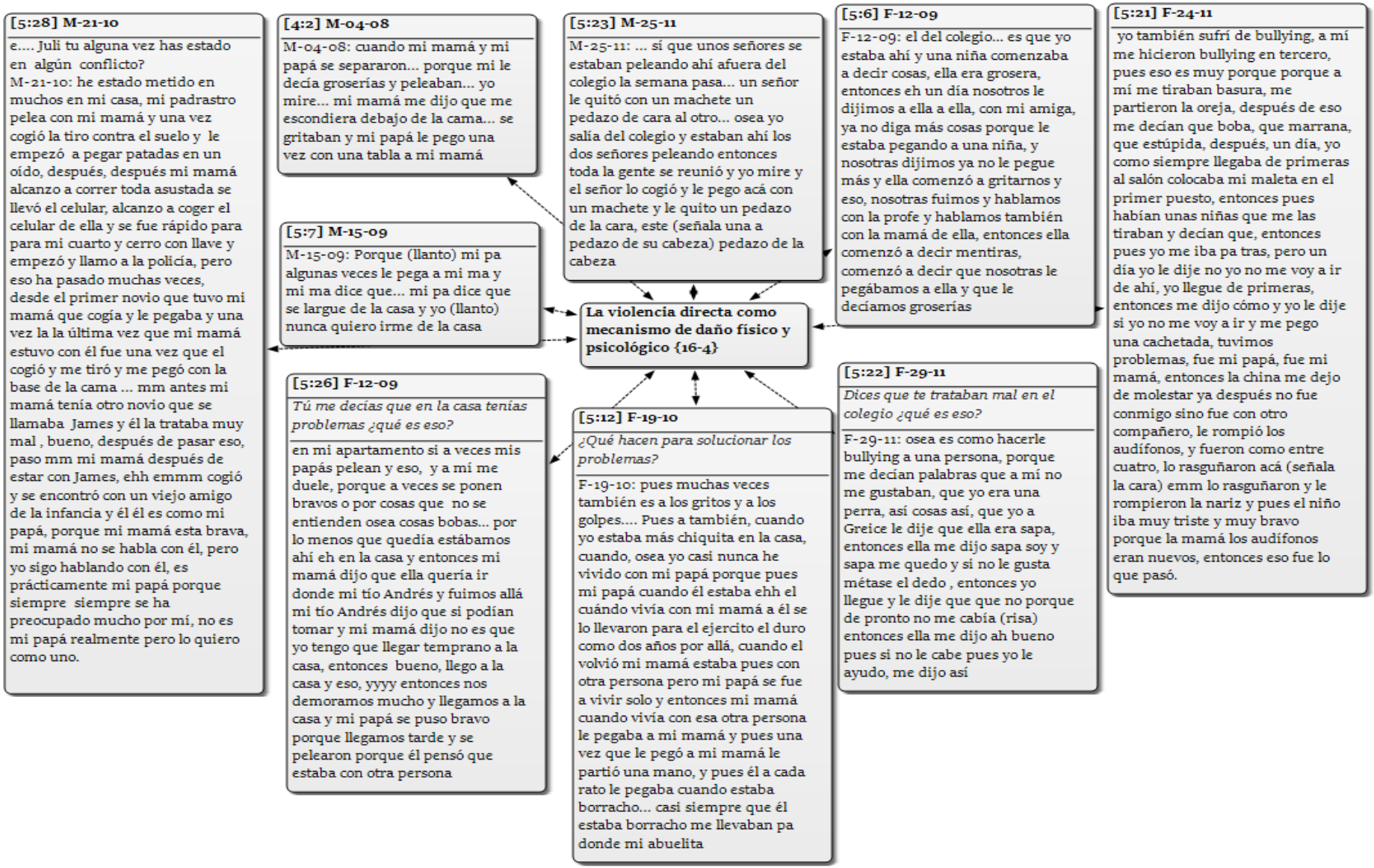


Figura 12.La violencia directa como mecanismo de daño físico y psicológico

La subcategoría "La violencia directa como mecanismo de daño físico y psicológico" que emerge a partir de los relatos de los niños y niñas, fue una de las más densas en términos de los relatos que la soportaban, esto debido a que los niños y niñas han otorgado al concepto de conflicto un significado desde los sucesos violentos (utilizando conceptos como pegar o pelear), de ahí que comprendan el conflicto, en la mayoría de los casos, como un sinónimo de la violencia.

De acuerdo al análisis desde el software Atlas Ti, se encuentran algunas variaciones en relación con el uso de los conceptos asociados a conflicto según los significados de los niños y niñas, encontrando hallazgos significativos (muy alta frecuencia) en conjugaciones como: "pega, pegan, pegando, pegar, pegarle, pegó, pegué, pelea, peleado, pelean, peleando, pelear, peleen".

Entre tanto, la variación en el uso de conceptos asociados al conflicto, muestra cómo estos pudieron ser configurados en el encuentro cercano con una o varias situaciones concretas, y nos recuerda que estos en algún momento transformaron el significado de conceptos inferiores, dando hoy enriquecimiento a estas palabras que utilizan ante la descripción de escenarios que según sus saberes representan situaciones de conflicto.[64]

Por otro lado, vale la pena señalar que la riqueza de los relatos que sustentan esta subcategoría, permiten reconocer el tiempo, el espacio, las personas y sus actividades, elementos propios de la cláusula de orientación, propuesta por Labov (1988).

Debido a que desde los relatos en términos de comunalidades, se identifican tres espacios: casa, colegio y calle (espacio público), las interpretaciones que se presentarán a continuación serán segmentadas a partir de estos contextos.

Para comenzar, los relatos ubicados en el espacio denominado "casa", develan que los principales protagonistas de las situaciones conflictivas son los padres o cuidadores de los niños/as, bajo los roles de mamá, papá, padrastro; adicionalmente, los niños y niñas refieren que la frecuencia de los conflictos en el área familiar es significativa, haciendo uso de expresiones como "muchas veces", "a veces", "algunas veces". Así mismo, se evidencia

[64] Vygotsky, L. (1987). Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires, Argentina: La Pleyade.

que en la mayoría de los casos los niños/as son espectadores de dichos conflictos maritales, conyugales o afectivos, no obstante, su relato, es tan rico en detalles (acciones emitidas desde las partes del conflicto) que permite entrever su participación activa en la situación conflictiva:

"He estado metido en muchos en mi casa, mi padrastro pelea con mi mamá y una vez cogió la tiró contra el suelo y le empezó a pegar patadas en un oído, después, después mi mamá alcanzó a correr toda asustada se llevó el celular, alcanzó a coger el celular de ella y se fue rápido para para mi cuarto y cerró con llave y empezó y llamó a la policía, pero eso ha pasado muchas veces"[65]

"Cuando mi mamá y mi papá se separaron… porque mi mamá le decía groserías y peleaban (…) yo miré (…) mi mamá me dijo que me escondiera debajo de la cama… se gritaban y mi papá le pegó una vez con una tabla a mi mamá".[66]

Las acciones mencionadas por los niños y niñas, en las situaciones de conflicto dentro del contexto familiar, están en la mayoría de los casos relacionadas con repertorios violentos en términos físicos y psicológicos, lo que devela escenas propias de violencia intrafamiliar: *"Pues muchas veces también es a los gritos y a los golpes (…) Pues también, cuando yo estaba más chiquita en la casa, cuando, o sea yo casi nunca he vivido con mi papá porque pues mi papá cuando él estaba ehh el cuándo vivía con mi mamá a él se lo llevaron para el ejército el duró como dos años por allá, cuando él volvió mi mamá estaba pues con otra persona pero mi papá se fue a vivir solo y entonces mi mamá cuando vivía con esa otra persona le pegaba a mi mamá y pues una vez que le pegó a mi mamá le partió una mano".*[67]

Estas situaciones de violencia que son entendidas como conflictos, son sin lugar a duda experiencias dolorosas para las infancias, quienes a través de sus relatos logran develar cuan afectados se encuentran ante las acciones violentas de quienes son sus principales modelos conductuales:

[65] Relato de M-21-10

[66] Relato de M-04-08

[67] Relato de F-19-10

"En mi apartamento sí, a veces mis papás pelean y eso, y a mí me duele, porque a veces se ponen bravos o por cosas que no se entienden o sea cosas bobas"[68]

"Porque (llanto) mi pa algunas veces le pega a mi ma y mi ma dice que… mi pa dice que se largue de la casa y yo (llanto) nunca quiero irme de la casa".[69]

Respecto a los relatos que se sitúan en el espacio designado como "colegio", los niños y niñas, describen las situaciones de conflicto especialmente entre pares, mediante actos violentos (físicos y psicológicos), que en algunos casos denominan bajo el concepto de bullying:

"Yo también sufrí de bullying, a mí me hicieron bullying en tercero, pues eso es muy porque porque a mí me tiraban basura, me partieron la oreja, después de eso me decían que boba, que marrana, que estúpida, después, un día, yo como siempre llegaba de primeras al salón colocaba mi maleta en el primer puesto, entonces pues habían unas niñas que me las tiraban y decían que, entonces pues yo me iba pa tras, pero un día yo le dije no yo no me voy a ir de ahí, yo llegué de primeras, entonces me dijo cómo y yo le dije si yo no me voy a ir y me pegó una cachetada, tuvimos problemas, fue mi papá, fue mi mamá, entonces la china me dejó de molestar, ya después no fue conmigo sino fue con otro compañero, le rompió los audífonos, y fueron como entre cuatro, lo rasguñaron acá (señala la cara) emm lo rasguñaron y le rompieron la nariz y pues el niño iba muy triste y muy bravo porque la mamá, los audífonos eran nuevos, entonces eso fue lo que pasó".[70]

Vale la pena señalar cómo a través del acto del habla, las situaciones de conflicto en el colegio cobran fuerza, configurando escenarios propios de una cultura violenta, donde se logran entramar nuevos significados en relación con el otro, los conflictos y las diferencias:

"O sea es como hacerle bullying a una persona, porque me decían palabras que a mí no me gustaba, que yo era una perra, así cosas así, que yo a Greice le dije que ella era sapa, entonces ella me dijo sapa soy y sapa me quedo y si no le gusta métase el dedo, entonces yo

[68] Relato de F-12-09

[69] Relato de M-15-09

[70] Relato de F-24-11

llegué y le dije que que no porque de pronto no me cabía (risa) entonces ella me dijo ah bueno pues si no le cabe pues yo le ayudo, me dijo así"[71]

"En el 20 de julio, un colegio muy malo (…) hay niños muy peleones y son muy vulgares, que bueno que el próximo año mi mamá me va a cambiar… son muy groseros, patanes, a mí en el colegio siempre me decían ahí miren a la gorda Fabiola, ahí miren a la gorda pimpona…".[72]

Finalmente, respecto al escenario de la calle (espacio público), se logra ver que al igual que en los espacios de casa y colegio, la violencia física y psicológica, suele ser utilizada ante las situaciones de conflicto; no obstante, en los relatos de los niños y niñas, se identifica con mayor claridad la violencia física, desde el escenario público, sucesos en los que aunque los niños/as no estaban directamente involucrados, si se configuran como experiencias significativas en sus historias de aprendizaje, en tanto que así lo demuestra la riqueza de sus relatos, en términos de detalles frente al tiempo, el espacio, los personajes y las situaciones; experiencias que ineludiblemente siguen dando a los niños (as) nuevas significaciones frente a los conflictos y las formas de asumirlos desde una cultura violenta y no una cultura de paz: *"Unos señores se estaban peleando ahí afuera del colegio la semana pasa (…) un señor le quitó con un machete un pedazo de cara al otro (…) o sea yo salía del colegio y estaban ahí los dos señores peleando entonces toda la gente se reunió y yo miré y el señor lo cogió y le pego acá con un machete y le quitó un pedazo de la cara, este (señala una a pedazo de su cabeza) pedazo de la cabeza".*[73]

5.3.2. Mecanismos fallidos de castigo

La segunda subcategoría que emerge de la perpetuación del conflicto, corresponde a los mecanismos fallidos de castigo. A continuación se presentan algunos relatos (Ver figura 13), en los cuales se identifica el tiempo, el espacio, las personas y sus actividades o la situación, elementos propios de la cláusula de orientación, propuesta por Labov (1988), los cuales serán tenidos en cuenta para la interpretación de la información.

[71] Relato de F-29-11
[72] Relato de M-21-10
[73] Relato de M-25-11

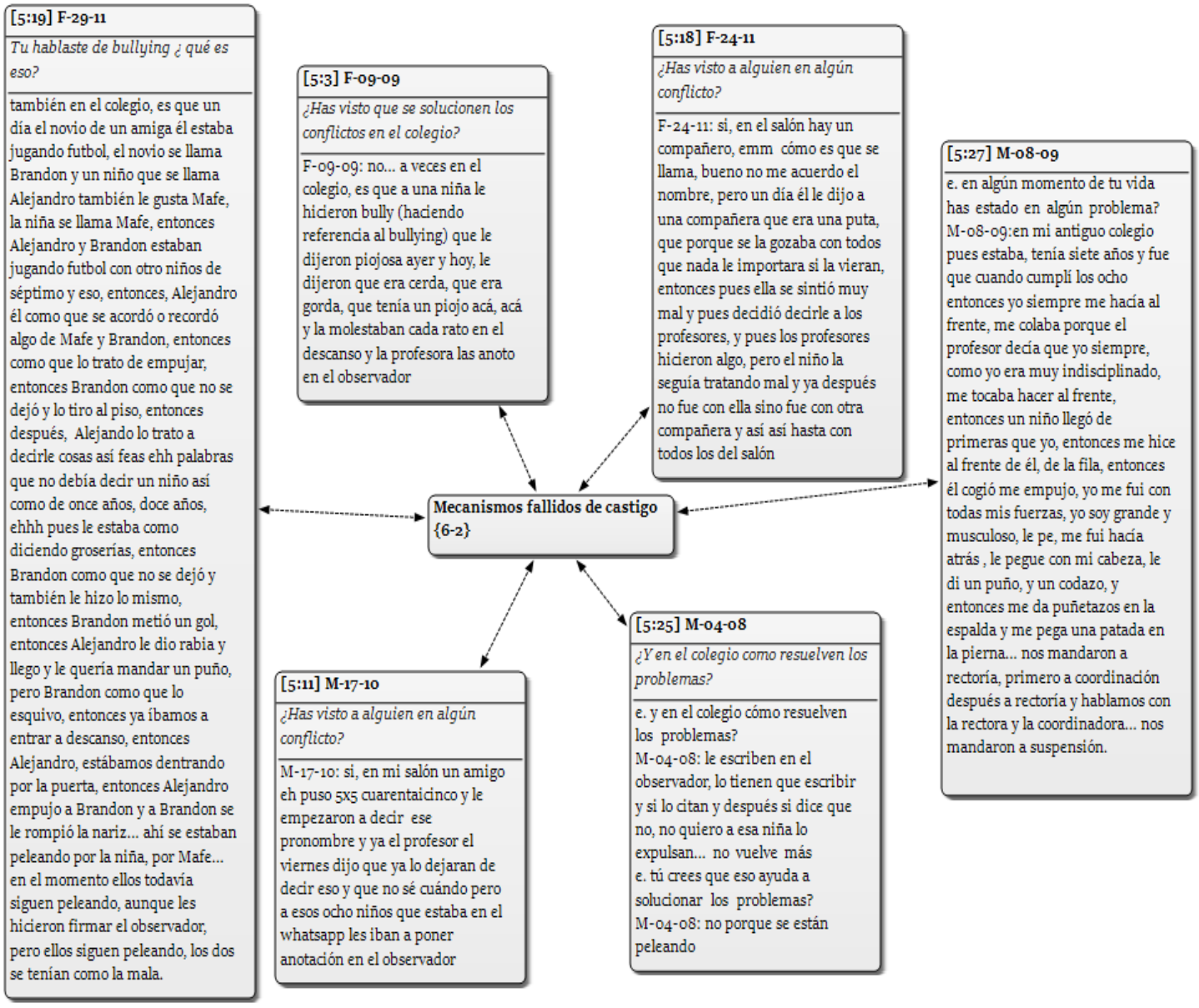


Figura 13.Mecanismos fallidos de castigo

En relación con el tiempo en el que suceden los acontecimientos se identifican expresiones como: "Tenía siete años", "un día", "a veces"; adicionalmente, se encuentra una comunalidad en términos del espacio, el cual está centrado en el colegio, allí los principales involucrados son compañeros de clase o colegio, docentes, coordinadores o rectores.

Respecto a las actividades o situaciones, se evidencian dos características fundamentales que facilitan la comprensión de la presente subcategoría. La primera enfocada

en los actos de conflicto de los niños (as), que se describen a partir de repertorios violentos (físicos o psicológicos) entre pares; estos se narran con detalle, ya sea porque se estuvo directamente involucrado en la situación conflictiva o como espectadores que juegan un papel activo en el acto narrado:

"En mi antiguo colegio pues estaba, tenía siete años y fue que cuando cumplí los ocho entonces yo siempre me hacía al frente, me colaba porque el profesor decía que yo siempre, como yo era muy indisciplinado, me tocaba hacer al frente, entonces un niño llegó de primeras que yo, entonces me hice al frente de él, de la fila, entonces él cogió me empujó, yo me fui con todas mis fuerzas, yo soy grande y musculoso, le pe, me fui hacia atrás , le pegué con mi cabeza, le di un puño y un codazo, y entonces me da puñetazos en la espalda y me pega una patada en la pierna… nos mandaron a rectoría, primero a coordinación después a rectoría y hablamos con la rectora y la coordinadora (…) nos mandaron a suspensión"[74]

"no (…) a veces en el colegio, es que a una niña le hicieron bully (haciendo referencia al bullying) que le dijeron piojosa ayer y hoy, le dijeron que era cerda, que era gorda, que tenía un piojo acá, acá y la molestaban cada rato en el descanso y la profesora las anotó en el observador".[75]

La segunda característica, da cuenta de las acciones que en su mayoría emiten los adultos, tras la situación de conflicto donde se encuentran inmersos niños, niñas y adolescentes. Dichas acciones se presentan aparentemente bajo la intención de castigo (desde el condicionamiento operante[76] es visto como una consecuencia que busca extinguir o eliminar una conducta) hacia las conductas violentas de los niños (as), pero con la clara revelación de ser intentos fallidos, en tanto que las conductas que aparentemente están castigando siguen mantenidas en el tiempo.

Cabe señalar que las acciones de los adultos (en el contexto escolar), mayoritariamente referidas por los niños y niñas, corresponden a anotaciones en el observador (este concepto se presentó durante 26 veces en los relatos de los niños y niñas),

[74] Relato de M-08-09

[75] Relato de F-09-09

[76] Modelo teórico propuesto por B.F Skinner (1938), citado por Ardila, R. (2001). Psicología del aprendizaje. México: Siglo Veintiuno Editores.

sanciones o expulsiones, no obstante, los niños y niñas aseguran que en la mayoría de los casos, estas conductas, que como se refirió previamente, responden aparentemente a estrategias de castigo, no garantizan la extinción de los conflictos permeados por repertorios violentos (física y/o psicológica). Al respecto uno de los participantes de las entrevistas en profundidad, ante la pregunta: Y en el colegio, ¿cómo resuelven los problemas?, refiere, *"Le escriben en el observador, lo tienen que escribir y si lo citan y después si dice que no, no quiero a esa niña lo expulsan (...) no vuelve más"*[77], adicionalmente ante la contra pregunta, ¿Tú crees que eso ayuda a solucionar los problemas?, asegura: *"No porque se están peleando".*

De manera que acciones de aparente castigo, por parte de los adultos dentro del contexto escolar, no son interpretadas por los niños y niñas como estrategias que garanticen la transformación efectiva de los conflictos (los cuales responden a actos violentos entre pares dentro del contexto escolar) sino por el contrario a la perpetuación de los mismos:

"Sí, en el salón hay un compañero, emm cómo es que se llama, bueno no me acuerdo el nombre, pero un día él le dijo a una compañera que era una puta, que porque se la gozaba con todos que nada le importara si la vieran, entonces pues ella se sintió muy mal y pues decidió decirle a los profesores, y pues los profesores hicieron algo, pero el niño la seguía tratando mal y ya después no fue con ella sino fue con otra compañera y así así hasta con todos los del salón".[78]

5.3.3. Las voces de los niños y niñas que no se escuchan

La tercera subcategoría que emerge de la transformación del conflicto, corresponde a las voces de los niños y niñas que no se escuchan. A continuación (Ver figura 14) se presentan algunos relatos que soportan este hallazgo:

[77] Relato de M-04-08
[78] Relato de F-24-11

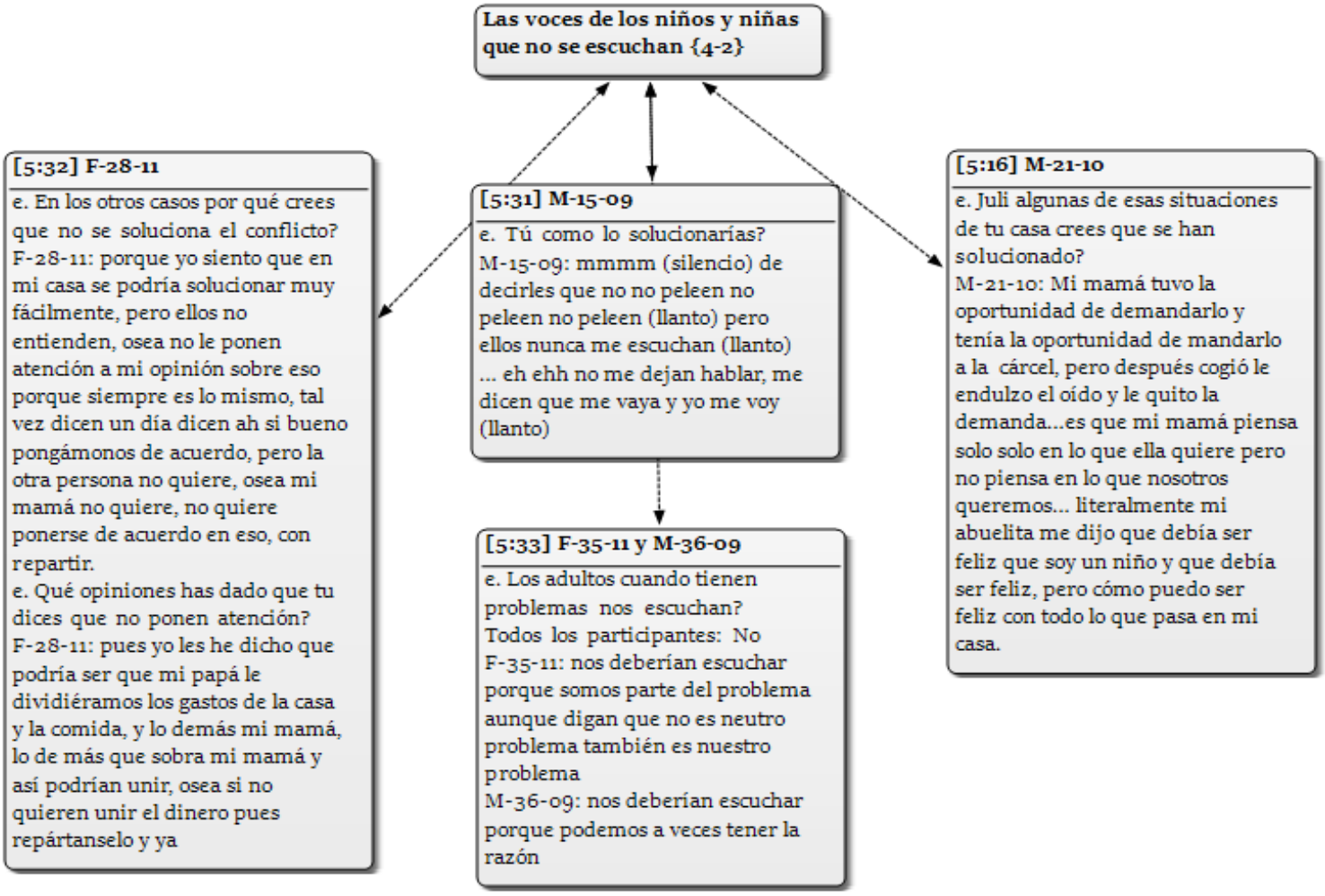


Figura 14.Las voces de los niños y niñas que no se escuchan

La subcategoría "las voces de los niños (as) que no se escuchan", devela cómo el acto del habla de los niños y niñas es supeditado al de los adultos, quienes en las situaciones de conflicto, soslayan la posibilidad de participación de los niños y niñas ante los asuntos o realidades que les competen.

De ahí que los niños y niñas aseguren que no logran exponer su palabra, en tanto que los adultos no asumen el rol de receptores (por medio de la escucha), quebrantando así los canales de comunicación entre infancias y adultos, así como la posibilidad de garantizarles a los niños y niñas su interés superior y ejercicio de participación[79] :

[79] Ley 1089 de 2006. Por la cual se expide el código de la infancia y la adolescencia, y Convención sobre los Derechos del niño.

"Nos deberían escuchar porque somos parte del problema aunque digan que no es nuestro problema, también es nuestro problema"[80]*, "nos deberían escuchar porque podemos a veces tener la razón".*[81]

Para los niños (as) la posibilidad de transformación de un conflicto es más que una utopía, es una realidad siempre latente, que puede perder fuerza en la medida en que, gracias al adultocentrismo, los adultos terminan ignorando ideas creativas gestadas de los saberes de niños y niñas, quienes con intención de pronunciarse por medio de la palabra, pueden contribuir en la construcción de escenarios de transformación de las situaciones conflictivas, por medio de la empatía, la noviolencia y la creatividad:

"Porque yo siento que en mi casa se podría solucionar muy fácilmente, pero ellos no entienden, o sea no le ponen atención a mi opinión sobre eso porque siempre es lo mismo, tal vez dicen un día dicen ah sí bueno pongámonos de acuerdo, pero la otra persona no quiere, o sea mi mamá no quiere, no quiere ponerse de acuerdo en eso, con repartir (…) yo les he dicho que podría ser que mi papá le dividieramos los gastos de la casa y la comida, y lo demás mi mamá, lo demás que sobra mi mamá y así podrían unir, o sea si no quieren unir el dinero pues repártanselo y ya".[82]

Finalmente, cabe señalar que la imposibilidad (percibida por los niños y niñas) de emitir actos de habla como medio de resolución de conflictos, es una experiencia de dolencia para las infancias, quienes con intención de entramar iniciativas que respondan a la transformación de conflictos, y por ende a la construcción de una cultura de paz, siguen siendo en algunos escenarios sujetos anónimos que están a la espera de ser tenidos en cuenta como sujetos activos en su propia cultura:

"mmm (silencio) de decirles que no no peleen no peleen no peleen (llanto) pero ellos nunca me escuchan (llanto)… eh ehh no me dejan hablar, me dicen que me vaya y yo me voy (llanto)".[83]

[80] Relato de F-35-11

[81] Relato de M-36-09

[82] Relato de F-28-11

[83] Relato de M-15-09

5.4. Tejidos de significados de los niños y niñas frente al conflicto

Gracias a los encuentros con los niños y niñas, quienes, mediante la riqueza de sus relatos, dejaron entrever sus saberes en relación con el conflicto, se lograron construir categorías que representan significados tejidos a partir de sus experiencias.

Como se ha visto en este capítulo "frutos del camino", de la categoría central denominada *conflictos*, emanan los orígenes, la transformación y la perpetuación del conflicto, los cuales lograron ser interpretados previamente.

Ahora bien, en el presente apartado se pretende mediante una codificación axial, exponer algunas relaciones entre categorías, a partir de los relatos de los niños y niñas, de manera que estas unidades recuperadas ilustran la vinculación expuesta en la figura 15.

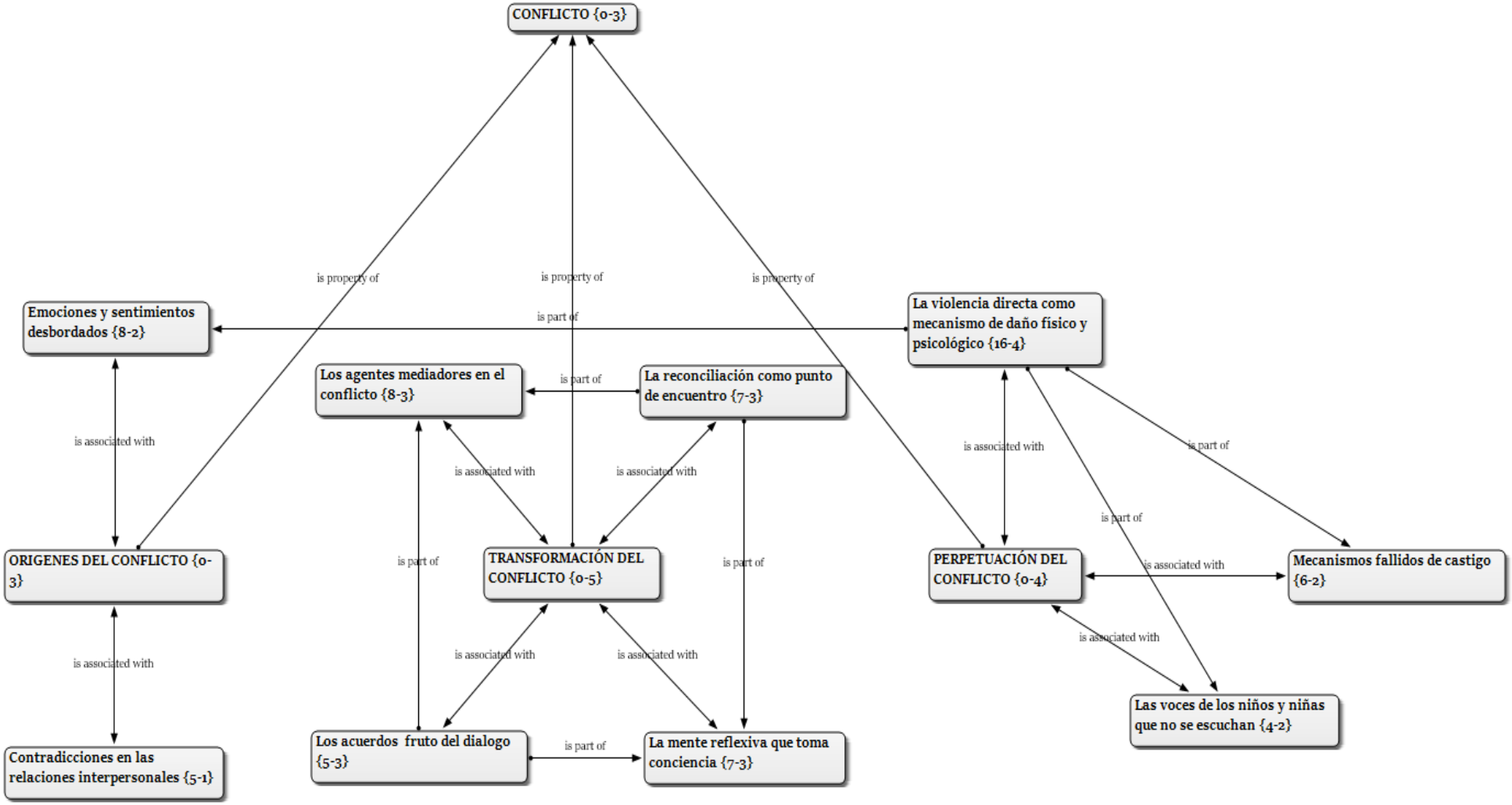


Figura 15.Tejidos de significados de los niños y niñas frente al conflicto

Para comenzar se encuentra que la categoría los *orígenes del conflicto* está asociada con las emociones y sentimiento desbordados, así como las contradicciones en las relaciones interpersonales (Ver figura 3). Estas asociaciones, tal como se interpretó previamente, representan factores que aumentan la probabilidad de aparición u ocurrencia de los conflictos, según los niños (as).

Por su parte, la categoría *transformación del conflicto*, se encuentra asociada con los agentes mediadores en el conflicto, el perdón como punto de encuentro, la mente reflexiva que toma conciencia y el consenso fruto del diálogo (Ver figura 6). Estas relaciones entre categorías, facilitan desde los significados que han construido los niños y niñas, la comprensión de estrategias de transformación efectiva de los conflictos, es decir, alternativas noviolentas, empáticas y creativas que se logran ajustar a las condiciones de los conflictos (como sus orígenes o características), transformándolos y de esta manera posibilitando la construcción de una cultura de paz.

Por otro lado, se encuentra la categoría *perpetuación del conflicto*, la cual se encuentra asociada con la violencia directa como mecanismo de daño físico y psicológico, mecanismos fallidos de castigo y las voces de los niños (as) que no se escuchan (Ver figura 11). De acuerdo a las interpretaciones efectuadas previamente, estas asociaciones develan los mecanismos a partir de los cuales subsisten los conflictos, mediante prácticas nocivas que responden a una cultura de violencia.

Otra relación entre categorías, construida a partir de los relatos de los niños y niñas, es la de los agentes mediadores en el conflicto, junto con la reconciliación como punto de encuentro, y los acuerdos fruto del diálogo.

Entre tanto, se encuentra que para los niños y niñas, es posible la transformación de los conflictos, a partir de la *relación de los procesos de mediación y la reconciliación* que se puede cimentar desde una situación conflictiva, es decir, cuando un tercero (mediador), mediante el poder de la palabra, anima a las parte del conflicto a reconciliarse a través del acto del habla, la probabilidad de lograr una transformación noviolenta del conflicto es mayor, de ahí que ante la pregunta ¿qué les dirías a las personas que están en un conflicto? o ¿cómo solucionarías los conflictos?, los participantes aseguran:

"que se reconcilie, o que perdone al que lastimó, pidiéndole disculpas o mmm estar tranquilo y pedir la paz pa que no peleen más"[84]*, "pues que dejaran de pelear y que hicieran las paces con el otro, diciéndole, ay perdón por lo que te hice y eso"*[85]*, "que digamos que le contaran al profesor porque habían peleado y el profesor les decía que los dejaba ahí solos para que ellos hablaran de algo y se disculparán y que cuando salieran ya no estuvieran peleando".*[86]

Frente a la *relación de los procesos de mediación* y *los acuerdos*, se encuentra que para los niños y niñas, es factible el establecimiento de iniciativas de transformación de los conflictos cuando un tercero (mediador) mediante el poder de la palabra, incita a las parte del conflicto a establecer acuerdos, compromisos o consensos que les represente de algún modo u otro un beneficio:

"Pues tomar acuerdos para que se resuelvan las cosas y no sigan desapareciendo cosas o que uno culpe a otro y otro y se sigan peleando (…) pues les diría que no se sigan peleando y pues tomen una manera de arreglar sus cosas, como ya desapareció tal cosa, entonces pídanse disculpas y ya y lo devuelven"[87]*, "otro proceso que reconciliamos es con la misma niña, es que ella, hay un niño de la plaza que se llama Brandon Jean Paul, y tiene los ojos rojos y le dicen que tiene ojos marihuanados, entonces él no se echa colonia y le dicen que es cochino y todo eso, entonces él le dice Ana María me prestas taja lápiz y ella no, no le presto, váyase enano váyase, entonces yo le digo Ana María, tú no tienes que ser así, ¿qué tal que yo te dijera, que tú me dijeras me prestas borrador?, no, no te lo presto, no se lo voy a prestar a personas como tú, ¿a ti no te gustaría verdad?, hasta que un día el profesor dijo que nos pusiéramos en los pies de ella y yo dije ¿ah no, Ana María? Y le hice pasar pena (…) entonces pues bueno ella ya le presta las cosas al compañero".*[88]

Por otro lado, se encuentra la posibilidad de construir una cultura de paz mediante una transformación efectiva del conflicto, a partir de la relación entre las categorías: Mente reflexiva que toma conciencia, con la reconciliación como punto de encuentro, y los acuerdos fruto del diálogo.

[84] Relato de M-15-09
[85] Relato de M-17-10
[86] Relato de M-25-11
[87] Relato de M-01-08
[88] Relato de F-24-11

Respecto a la *relación entre la mente reflexiva y la reconciliación*, se encuentra que es más probable la emisión de actos de reconciliación cuando las partes evalúan la situación conflictiva, desde la mente reflexiva (armonía entre lo emocional y racional), más que desde un repertorio impulsivo (solo mente emocional), de manera que a mayor acción de reflexión, mayor acción de reconciliación:

"Acá (Casa Main, programa Obra Salesiana del Niño Jesús) es como más sano, acá si se disculpan , acá si es mejor resolver los problemas que en otras partes donde he estado (…) acá pues Nicole la niña ha estado siempre, no sé, siempre ha sido alguien que no ha razonado sobre las cosas, pero siempre que razona siempre es capaz de decir perdóname si estuvo mal y la otra es como que muy muy orgullosa y no, no acepta pero al final termina aceptando y así es siempre con ellas".[89]

En cuanto a la *relación entre la mente reflexiva y los acuerdos,* se identifica que al asumir una postura que equilibre la mente emocional y racional, dejando de lado respuestas impulsivas que dan cuenta de una mente más emocional (actuar sin pensar, como aseguran los niños y niñas), es más probable la identificación de alternativas que desencadenan mayores beneficios y menores daños en las partes involucradas en el conflicto, logrando así transformarlo y por ende respondiendo a la construcción de una cultura de paz:

"Hablando, razonando (…) hablando como que explicando a la otra persona lo que uno siente al respecto y la otra persona diciéndoselo a uno, así pues, para mi es hablando… razonando, o sea como yo digo, sí, yo estoy de acuerdo y la otra persona también si deberíamos hacer esto, porque yo no he hecho eso, por qué, y así sucesivamente hasta que uno se diga si es verdad yo me he equivocado entonces arreglemos las cosas (…) pues yo creo que lo que falta es más razonar, porque si los dos están de acuerdo ya con sus palabras, entonces lo que deben es razonar".[90]

Por otra parte, se identifica la relación entre las categorías violencia directa, como mecanismo de daño físico y psicológico, con las emociones y sentimientos desbordados; los mecanismos fallidos de castigo; y las voces de los niños (as) que no se escuchan. Esta correspondencia, contraria a las relaciones mencionadas anteriormente, entrevé la posibilidad

[89] Relato de F-28-11

[90] Relato de F-28-11

de no lograr una transformación efectiva de los conflictos y de esta manera construir una cultura de violencia nociva para la humanidad.

Con respecto a la *relación entre violencia directa y las emociones*, se encuentra que las personas bajo la mente emocional (actuar sin pensar) activan respuestas impulsivas que hacen más probable la ocurrencia de eventos adversos, de ahí que, en la medida en que se logre menor regulación de las emociones, mayor probabilidad de encontrar respuestas violentas:

"Sí, pues con mis hermanos, que a veces se portan mal, a mí me da rabia, los cojo y los grito, les pego y les hago de todo"[91]*, "... Un hombre como que enoja al otro y el otro ¿sí?, como algo así (...) Se enoja mucho, tanto que la furia lo pone a ser algo agresivo, pega, dice, cosas, se le sale cosas de la de la pues de uno mismo, groserías, malas palabras, algo así como, uno lo coge y le le manda al otro y el otro va y le pega, si cosas así".*[92]

Por otro lado, la *relación entre violencia directa y mecanismos fallidos de castigo*, refleja que la imposibilidad de repensar y ejecutar consecuencias acordes a los repertorios conductuales y realidades de las personas que se encuentran involucradas en una situación conflictiva (contemplada como actos agresivos según los relatos de los niños y niñas), facilita el mantenimiento de conductas disfuncionales y por ende, el establecimiento de prácticas culturales violentas que terminan orientando los lenguajes y saberes de aquellos que se encuentren inmersos en estos contextos:

"... En el colegio, es que un día el novio de un amiga él estaba jugando futbol, el novio se llama Brandon y un niño que se llama Alejandro también le gusta Mafe, la niña se llama Mafe, entonces Alejandro y Brandon estaban jugando fútbol con otros niños de séptimo y eso, entonces, Alejandro, él como que se acordó o recordó algo de Mafe y Brandon, entonces como que lo trató de empujar, entonces Brandon como que no se dejó y lo tiró al piso, entonces después, Alejando lo trató a decirle cosas así feas ehh palabras que no debía decir un niño así como de once años, doce años, ehhh pues le estaba como diciendo groserías, entonces Brandon como que no se dejó y también le hizo lo mismo, entonces Brandon metió un gol, entonces Alejandro le dio rabia y llegó y le quería mandar un puño, pero Brandon como que lo esquivó, entonces ya íbamos a entrar a descanso, entonces Alejandro,

[91] Relato de F-22-10

[92] Relato de M-26-11

estábamos dentrando por la puerta, entonces Alejandro empujó a Brandon y a Brandon se le rompió la nariz (…) Ahí se estaban peleando por la niña, por Mafe (…) en el momento ellos todavía siguen peleando, aunque les hicieron firmar el observador, pero ellos siguen peleando, los dos se tenían como la mala".[93]

Finalmente, la *relación entre violencia directa y las voces de los niños y niñas que no se escuchan,* expone cómo a partir de acciones adultocentricas, que entorpecen los actos de habla de los niños y niñas, se mantienen acciones violentas que imposibilitan la transformación efectiva de los conflictos, es decir, en la medida en que se oculten las voces (permeadas por iniciativas creativas, empáticas y noviolentas) de los niños (as), la posibilidad de sostenibilidad de un conflicto y de una construcción de cultura violenta es mayor:

"Cuando han peleado mis padres, yo me entrometí cuando estaban peleando, mi pa le estaba hablando a mi ma y yo me entrometí a hablar, ehh no podía hablar casi nada porque no me dejaban hablar, porque ellos estaban peleando (se dan a golpes), (…) casi no puedo hablar porque siempre me dicen que me vaya que me vaya y que me calle (llanto)"[94]*, "sí, es que pues es que ayer, nosotros el año pasado, había un señor que nos estaba mostrando la parte intima de él (…)nosotras llamamos hace hace o sea nosotras habíamos llamado (…) no nos quisieron hacer caso que eso era mentira no sé qué, después ayer llamamos, llamamos como unas mil veces, pero, hasta que por fin (…) nos decían que le pasaramos al profesor, pues entonces después le dijimos al profesor, el profesor contestó y pues ahí si vino la policía".*[95]

[93] Relato de F-29-11

[94] Relato de M-15-09

[95] Relato de F-19-10

CAPÍTULO VI. CAMINOS POR DESCUBRIR

"Este reconocimiento es para los millones de niños y adolescentes del mundo popular, quienes no deben ser considerados una preocupación o un gasto para la sociedad, sino parte de la solución y coproductores de lo que requiere nuestra patria para ser digna y fraterna" Alejandro Cussianovich

A partir de la creación de los relatos de cuarenta y nueve niños y niñas, fue posible movernos en la palabra a partir de hechos creativos que visibilizaron tejidos de significados que han construido en relación con el conflicto, identificando así, experiencias, conocimientos y acciones frente a este fenómeno social, que facilitan y dificultan la construcción de una cultura de paz.

Los niños y niñas como productores de conocimiento dejaron entrever en esta investigación, mediante el lenguaje que da cuenta de los mundos que crean y continúan recreando, sus saberes frente al conflicto a partir de realidades cotidianas (principalmente contexto familiar y escolar), que demandan la posibilidad de gestar desde los escenarios más cercanos, nuevas iniciativas para la transformación efectiva de los conflictos, facilitando así la construcción de la tan anhelada cultura de paz.

Gracias a la producción de conocimiento de los niños/as, protagonistas de estas creaciones, es posible una vez más reconocer la riqueza del lenguaje[96] en la comprensión y transformación de asuntos que nos interpelan; tal es el caso del conflicto, que a partir del poder de la palabra es susceptible de transformación constante, pues como bien refieren los niños y niñas, a través del lenguaje, del acto del habla, se construyen procesos de mediación, reconciliación y acuerdos que responden a acciones noviolentas, empáticas y creativas.

Ahora bien, mediante los relatos de los niños y niñas, fue posible comprender que el conflicto como fenómeno social, tiene sus orígenes en experiencias humanas como las emociones - sentimientos y las contradicciones en las relaciones interpersonales. De ahí que, el conflicto perse represente una realidad natural y propia de la condición humana, tal como lo asegura Tonucci[97], uno de los elementos más ricos que tenemos nosotros los seres humanos, y por ende, un tesoro que en la medida en que sepamos encontrarlo y utilizarlo, generará grandes beneficios, como la cimentación de una cultura de paz.

[96] Lenguaje y narrativas infantiles, énfasis en el que se inscribió la presente investigación
[97] Tonucci, F. (2008).V de los Niños Encuentro La Infancia y la Ciudad: Una relación difícil. p.113.

Por consiguiente, si el conflicto tiene sus orígenes en emociones y sentimientos, como el enojo o los celos, así como en las contradicciones dadas en la interacción con el otro; es necesario que como sociedad nos eduquemos en el afrontamiento efectivo de las emociones y de las contradicciones que se pueden entramar durante toda la historia de aprendizaje de cada individuo.

De ahí que, la construcción de una cultura de paz desde experiencias educativas, como las cátedras de paz[98], cimente con mayor ímpetu una cultura de resolución de conflictos a partir del entrenamiento de habilidades como la regulación emocional, que ayuda a reconocer con mayor claridad las emociones y asumirlas sin juicios, así como la eficacia interpersonal que implica una conducta socialmente habilidosa para expresar creencias, necesidades, establecer límites y negociar transformaciones a los problemas, sin hacer daño a otros ni a sí mismos[99].

No obstante, valdría la pena cuestionarse en futuras investigaciones si estas experiencias pedagógicas están cimentadas desde bases análogas y si se están proliferando a otros contextos preponderantes para la humanidad, como los escenarios donde se encuentran inmersos la juventud y la adultez, que son ineludiblemente modelos conductuales para los niños y niñas, los cuales a pesar de estar recibiendo algún tipo de información para la resolución de conflictos (desde experiencias como las cátedras de paz), pueden estar aun vislumbrando en sus entornos más cercanos (familia: escenario permeados por prácticas violentas, como se encontró en la presente investigación), repertorios conductuales contrarios a las prácticas pacíficas, discrepancias entre contextos, que sin lugar a duda pueden continuar distanciándonos de la transformación efectiva de conflictos y por ende de una cultura de paz.

Ahora bien, si el conflicto dejara de leerse como una realidad atípica y negativa para la historia de la humanidad, o que solo le compete a unos pocos (en los escenarios educativos por casos de bullying o sociales- políticos por el conflicto armado Colombiano), la proximidad para la gestación de una cultura pacífica será mucho mayor. Más aún, cuando los aprendizajes para transformar los conflictos desde la regulación emocional y la efectividad

[98] Decreto 1038 de 2015 y Ley 1732 de 2014. Según los cuales es importante abordar el componente de resolución pacífica de conflictos.
[99] Linehan, M. (2015).DBT -Skills Training Manual. New York: The Guilford Press

interpersonal, se asuma como un asunto de todos y todas, en cualquier lugar y tiempo; una experiencia educativa corresponsable, donde no se pretenda solo educar a una parte de la sociedad, sino a todos y todas, en diversos escenarios como la calle (espacio público), el colegio, el trabajo, los programas televisivos o plataformas de contenido audiovisual, entre otros contextos con los que día a día interactuamos y por ende hilamos nuevos significados frente a la realidad del conflicto.

Por otro lado, como se mencionó al inicio de este capítulo, gracias a la producción de conocimiento por parte de los niños y niñas participantes de esta investigación, se encuentran otras posibilidades de transformación de los conflictos, como los agentes mediadores, una tercera persona en el conflicto que facilite a partir de la riqueza del lenguaje, es decir, del acto del habla, la reconciliación entre las partes del conflicto y los acuerdos entre estas.

De modo que, es necesario profundizar en este campo de la mediación en diversos escenarios de la sociedad, pues aunque se reconocen figuras mediadoras como: Comisarios de familia (para los conflictos intrafamiliares, mediados por violencia intrafamiliar)[100], Comités de convivencia laboral[101] (para los conflicto laborales, mediados por actos de acoso laboral), programa HERMES[102] y Comités escolares de convivencia[103], (para los conflictos mediados por violencia escolar), es fundamental ahondar en el conocimiento frente a la formación de estos agentes mediadores y el impacto de los procesos de mediación en términos de prevención de prácticas violentas y transformación efectiva de conflictos que aporten a la construcción de una cultura de paz.

Vale la pena señalar, que para los niños y niñas los mediadores, a través del acto del habla, posibilitan la transformación efectiva de los conflictos, en tanto que permiten a las partes del conflicto entrar en dinámicas de reconciliación y acuerdos. No obstante, es importante cuestionarnos desde el campo de la investigación si los agentes mediadores de los conflictos, en los diferentes escenarios (familia, trabajo, colegio), realmente facilitan a partir

[100] Ley 575 de 2000, por medio de la cual se reforma parcialmente la Ley 294 de 1996.

[101] Resolución 652 de 2012

[102] Propuesta pedagógica del Centro De Arbitraje y Conciliación De la Cámara de Comercio de Bogotá, gestada desde el 2001, con el objetivo de construir una cultura sin violencia y el reconocimiento de nuevas formas de manejo del conflicto en los colegios, mediante la participación de diversas figuras, prestando mayor atención a los estudiantes, quienes están llamados a liderar (a partir de programas de formación) los procesos de resolución de conflictos de manera pacífica.

[103] Ley 1620 de 2013

del poder de la palabra, estas experiencias asociadas a los acuerdos y reconciliación entre las partes, previniendo así escenarios que respondan a una cultura de violencia.

Al hablar de reconciliación, los niños/as reconocen esta acción como una garantía de no repetición del daño y de transformación de las relaciones interpersonales, que develan una oportunidad de mejora para las partes involucradas en el conflicto. De manera que, el significado que han construido los niños y niñas frente a la reconciliación, gestada a partir del poder de la palabra, como posibilidad de transformación de los conflictos, entrevé una estrategia efectiva para la evolución de las relaciones sociales y por ende del progreso de la humanidad.

Frente a los acuerdos entre las partes del conflicto, establecidos a través de los agentes mediadores, se encuentra que los niños y niñas, aseguran que los acuerdos determinados a partir del acto del habla, deben estar supeditados al acto de escucha, de ahí que las voces de los implicados en el conflicto sean tenidas en cuenta, logrando la inclusión de todas las partes del conflicto en la gestación de un nuevo proyecto donde todos se reconozcan. Estos proyectos novedosos deben estar mediados por acciones empáticas, noviolentas y creativas, que al responder a una cultura de resolución de conflictos facilitan el cimiento y perpetuación de una cultura de paz[104].

Para los niños y niñas, la reconciliación y los acuerdos además de ser parte de los procesos de mediación, están relacionados con la mente reflexiva, otro factor trascendental para la transformación de conflictos, en tanto que a partir de esta reflexión o acto de pensar (como lo denominan los participantes) se facilita la emisión de respuestas (ante el conflicto) menos impulsivas y por ende perjudiciales para el individuo y la sociedad. De modo que, tanto la reconciliación como el establecimiento de acuerdos, representan repertorios conductuales funcionales para la transformación del conflicto, que al ser mediados por la mente reflexiva, se aíslan de comportamientos agresivos que pueden desencadenar una cultura de violencia.

[104] Galtung, J. (2010). Investigación para la paz y conflictos: presente y futuro. Ponencia y síntesis del diálogo, por la organización del SIP.

Sin embargo, a raíz de estas nociones de los niños y niñas, en relación con la mente reflexiva como factor preponderante para la emisión de actos de reconciliación y de acuerdos (que se suscitan y mantienen gracias al poder lenguaje), para la transformación no violenta, empática y creativa de los conflictos, surge una vez más la posibilidad de cuestionarnos si actualmente nos estamos formando de manera constante e ineludible en el campo de la inteligencia emocional, donde se logra un equilibrio y armonía entre la mente emocional con la mente racional, para la emisión de comportamientos más pacíficos, ante situaciones de conflicto[105].

Por otro lado, a partir de la creación y producción de los relatos de los niños y niñas, se encontraron mecanismos de perpetuación del conflicto, que ha sido asociado a la violencia directa, en tanto que a partir de una situación conflictiva, las personas suelen emitir repertorios conductuales violentos en términos físicos y psicológicos. Esta violencia que fue relatada, principalmente en los escenarios familiar y escolar, refiere la imposibilidad de transformar efectivamente los conflictos[106] y por ende perpetuarlos en tiempo y lugar. Según los niños y niñas estos actos violentos que hacen parte de un afrontamiento inadecuado de las emociones y sentimientos[107], de mecanismos fallidos de castigo y de la imposibilidad para escuchar las voces de los niños y niñas, son sin lugar a duda, posibilidades de permanencia de los conflictos que al no llegar a ser transformados, forjan prácticas de violencia.

De acuerdo a los relatos de los niños/a, los mecanismos fallidos de castigo, perpetúan los conflictos, en tanto que son acciones que en su mayoría emiten los adultos, tras situaciones de conflicto, bajo la intención de castigar las conductas violentas de los niños (desde el condicionamiento operante, el castigo es visto como una consecuencia que busca extinguir o eliminar una conducta[108]), sin embargo, logran un efecto contrario al deseado, debido a que consiguen que los conflictos se mantengan junto con los comportamientos violentos que los acompañan, haciendo parte de los repertorios conductuales de las personas y por esta razón construyendo prácticas culturales violentas.

---

[105] Goleman, D. (1996). Inteligencia emocional. Barcelona: Kairos.

[106] Fisas, V. (1998). Cultura de paz y gestión de conflictos. Icaria Editorial S.A.: Barcelona

[107] Este hecho se citó inicialmente en el capítulo VI Caminos por descubrir

[108] Modelo teórico propuesto por B.F Skinner (1938), citado por Ardila, R. (2001). Psicología del aprendizaje. México: Siglo Veintiuno Editores.

Lo anterior, abre caminos para futuras investigaciones que logren dar cuenta de las consecuencias que reciben las personas vinculadas a una situación de conflicto, relacionada con actos violentos, identificando si estos efectos son acordes a su realidad y por ende funcionan como castigos (desde lo planteado por el condicionamiento operante)[109] que facilitan la disminución o extinción permanente de repertorios conductuales que responden a una cultura de violencia, o si por el contrario se establecen mecanismos de corrección estandarizados que se aíslan de las heterogeneidades de cada individuo y por consiguiente, la posibilidad de forjar prácticas realistas, creativas, empáticas y no violentas.

Adicionalmente, se identifica desde los relatos de los niños y niñas, que otro mecanismo que perpetua los conflictos, son las voces de los niños (as) que no se escuchan, develando cómo el acto del habla de los niños y niñas es supeditado al acto de los adultos, quienes en las situaciones de conflicto, eluden la posibilidad de participación de los niños y niñas ante los asuntos que les competen. Esta realidad centrada en el adultocentrismo, imposibilita la puesta en escena de estrategias no violentas y creativas para el afrontamiento de los conflictos, desde las voces de los niños y niñas, quienes mediante la riqueza del lenguaje, es decir el poder de su palabra, su ejercicio de participación y su producción de conocimiento, son sujetos activos en su propia cultura, capaces de la transformación de las realidades que les interpelan.

En consecuencia, invisibilizar las voces y saberes de los niños y niñas, como productores ricos en relatos y conocimientos, frente a un fenómeno social como el conflicto, es sin duda, un mecanismo de ceguera cultural, que nos impide identificar y repensar de manera constante iniciativas para la transformación no violenta y creativa de los conflictos. Es sin duda, la posibilidad de continuar perpetuando una cultura de violencia, que nos distancia de la tan esperada cultura de paz.

De modo que si tuviéramos en cuenta los saberes de los niños y niñas frente al conflicto, expuestos mediante el poder del lenguaje, podríamos encontrarnos con otras significaciones que nos aproximan a la identificación de nuevos mundos, nuevas preguntas, que se ajustan a las transiciones y complejidades de este fenómenos social; a nuevas

[109] Ibid

transformaciones y no soluciones definitivas, pues como asegura Galtung (2010) con los conflictos no podemos perder la lucidez pero mucho menos la esperanza, pues "quienes nos ocupamos en la mediación en los conflictos tenemos que saber que nada es para siempre, (...) el final de un conflicto no impide que se originen otros conflictos" (p.20).

En suma, repensarnos en las realidades de los conflictos desde la producción del conocimiento de los niños y niñas y por ende desde la riqueza de su lenguaje, nos posibilita construir nuevos escenarios de una cultura de paz, a entender que el conflicto es una realidad humana, con posibilidades de transformación pero también de perpetuación, de manera que, si sabemos comprender estos tejidos de significados, encontraremos en el conflicto una riqueza para la humanidad, bien lo refiere una de las participantes:

"el conflicto en si es como una experiencia (...) porque hay un dicho lo que no mata lo hace más fuerte y pues a mí me hizo mucho más fuerte".[110]

[110] Relato de F-24-11

REFERENCIAS

Bernal, T., Melendro, M. (2017). Resolución de conflictos desde la resiliencia: El caso de los jóvenes extutelados en Colombia. *Revista de Paz y Conflictos*, 10 (2). 65-87

Bertoldi, S., Fiorito, M. E., & Álvarez, M. (2006). Grupo Focal y Desarrollo local: aportes para una articulación teórico-metodológica. Ciencia, docencia y tecnología, 17(33).

Bronfenbrenner, U. (1987) *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós

Cabrejo, E. (2007). Lenguaje y construcción de la representación del otro en los niños y las niñas. *Lenguaje y saberes Infantiles*. 29-50

Castañeda, E., Estrada, M. (sf). Lineamiento Técnico de Participación y Ejercicio de la Ciudadanía en la Primera Infancia. Retomado de http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/6.De-Participacion-y-ejercicio-Ciudadania-en-la-Primera-Infancia.pdf

Centro Nacional de Memoria Histórica (2016), El tesoro escondido… una travesía por la memoria. Ruta metodológica para la reconstrucción de memoria histórica con niños, niñas y adolescentes. Bogotá: CNMH.

Centro Nacional de Memoria Histórica (2018). Narrativas de la guerra a través del paisaje, Bogotá, CNMH.

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2016). Desde el Carare la niñez y la juventud siembra cultura de paz. Ciclo uno: grados de 2 a 5, CNMH: Bogotá

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2016). Desde el Carare la niñez y la juventud siembra cultura de paz. Ciclo dos: grados de 6 a 8, CNMH: Bogotá

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2016). Desde el Carare la niñez y la juventud siembra cultura de paz. Ciclo tres: grados de 9 a 11, CNMH: Bogotá.

Chomsky, N. (2002). *Cómo nos venden la moto*. España: Icaria

Constitución Política de Colombia. (1991). Retomado de http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4125

Convención sobre los Derechos del niño. (1989). Retomado de https://www.unicef.org/argentina/spanish/7.-Convencionsobrelosderechos.pdf

Creswell, J. (2009). *Research design. Qualitative. Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Estados Unidos: SAGE.

Cussiánovich, A., Márquez, A. (2002). Hacia una participación protagónica de niños, niñas y adolescentes. Save the Children Suecia.

DeMause, L. (1974). La evolución de la infancia. Retomada de http://www.psicodinamicajlc.com/articulos/varios/evolucion_infancia.pdf

Dijk, V. (1980). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Ediciones Catedra

Escobar, J. y Bonilla F. (2017) Grupos focales: Una guía conceptual y metodológica. Cuadernos hispanoamericanos de Psicología. Universidad del Bosque. Bogotá, Colombia. Recuperado de: https://palenque-de-egoya.webnode.es/_files/200000286-47b1249946/Grupo%20focal.pdf

Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Icaria Editorial S.A.: Barcelona

Freire, P. (2003). *El Grito manso*. Argentina: Siglo XXI Editores Argentina S.A.

Galindo, C. (1996). La lucha de la luz y la sombra. Metodología y tecnología de la investigación en sociedad, cultura y comunicación. Retomado de https://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/galindo-caceres-iii.pdf

Galtung, J. (1969). Violence, Peace, and Peace Research. *Journal of Peace Research*, 6, (3). 167-191

Galtung, J. (1993) *Los fundamentos sobre los estudios sobre la paz. Presupuestos teóricos y éticos sobre la Paz*. Granada: Editorial Universidad de Granada

Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. España: Gernika Gogoratuz.

Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos: Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. España: Gernika Gogoratuz.

Galtung, J. (2003). *Violencia Cultural*. España: Gernika Gogoratuz.

Galtung, J. (2004). *Trascender y transformar. Una introducción al trabajo de conflictos*. México: Montiel & Soriano Editores.

Galtung, J. (2006). La trasformazione dei conflitti con mezzi pacifici .Torino, United Nations Disaster Management Training Programme Centro Studi Sereno Regis. Retomado de

http://serenoregis.wpengine.netdna-cdn.com/wp-content/uploads/2015/12/Johan-Galtung-La-trasformazione-dei-conflitti-con-mezzi-pacifici-web.pdf

Galtung, J. (2008). *Handbook of conflict analysis and resolution*. Londres: Routledge.

Galtung, J. (2010). Investigación para la paz y conflictos: presente y futuro. Ponencia y síntesis del diálogo, por la organización del SIP. Retomado de http://www.seipaz.org/documentos/2010JohanGaltung.pdf

Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Gedisa Editorial: España.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.

Groff, L., Smoker, P. (1996). Creating global, local cultures of peace. En UNESCO, From a culture of violence to a culture of peace. Paris: UNESCO.

Gubert, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma

Hamui, A., Varela, M. (2013) La técnica de grupos focales. Investigación en educación médica, 2(1).55-60.

Hernández, E. (2002). La paz y la no violencia adquieren significado propio en Colombia en las iniciativas de paz que construyen las bases desde lo local. *Reflexión Política*, *4*(8) ,107-116.

Hernández, E. (2015). Empoderamiento Pacifista del actual proceso de paz en Colombia: 2012-2015. *Revista de Paz y Conflictos*, 8 (2). 179-202

Hernández, R., Fernández., Baptista, M. (2010). *Metodología De La Investigación*. Quinta Edición. México: McGraw-Hill

Izcara, S. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. México: Editoral Fontamara

Jiménez, J., y Muñoz, F (2013). *La paz, partera de la historia*. España: Editorial Universidad de Granada.

Labov, W. (1972). The Transformation of Reality in Narrative Syntax. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Labov, W. (1988). La transformación de la experiencia en sintaxis narrativa. Cali, Colombia: Cuadernos de traducción. Serie: análisis del discurso.

Laca, F. (2006). Cultura de paz y psicología del conflicto. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, *12* (24), 55-70.

Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Argentina: Ediciones novedades educativas.

Ley 1089 de 2006. Por la cual se expide el código de la infancia y la adolescencia. Retomado de http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=22106

Ley 1448 de 2011. Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. Retomado de https://www.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/documentosbiblioteca/ley-1448-de-2011.pdf

Mertens, D. (2005). Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods. Thousand Oaks: Sage.

Mínguez, X. (2015). Conflicto y paz en Colombia. Significados en organizaciones defensoras de los derechos humanos. *Revista de Paz y Conflictos*, 8(1). 179-196

Molina, B., y Muñoz, F. (2004). *Manual de Paz y Conflictos. Instituto de la Paz y los conflictos*. España: Editorial Universidad de Granada.

Mora, A. (2004). Guía para elaborar una propuesta de investigación. *Revista Educación. 29*(2), 77-97

Moreno, H. (2014). La paz imperfecta en el marco del conflicto político armado en Colombia. *Entramado, 10* (1), 202-218.

Muñoz, F., y Molina, B. (2010). Una Cultura de Paz compleja y conflictiva. La búsqueda de equilibrios dinámicos. *Revista de Paz y Conflictos,* (3), 44-61.

Myers, G. (1998) Displaying opinions: topics and disagreement in focus groups. *Language in Societv,* 27 (1), 85-111.

Naciones Unidad. (1999). Resoluciones aprobadas por la asamblea general: 53/243. Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz. Retomado de http://www3.unesco.org/iycp/kits/sp_res243.pdf

Ospina, M., Alvarado, S., Carmona, J., Arroyo, A. (2018).Construcción social de niñas y niños en contextos de conflicto armado: narrativas generativas para la construcción de paz. Bogotá. Retomada de http://ceanj.cinde.org.co/programa/Archivos/publicaciones/Coleccion_virtual/1_CONSTRUCCION_SOCIAL.pdf

Philipe, A. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.

Pozo, F., Martínez, J., Manzanares, M., Zolá, A, (2017). Pedagogía Social y pedagogía escolar para la paz en las instituciones educativas y comunidades vulnerables de la región Caribe Colombiana. *Revista de Paz y Conflictos*, 10 (2). 15-39.

Quiceno, H. (2016). Experiencia, infancia y cultura. *Infancias imágenes,* 15 (2), 1-9.

Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropofísico. *Cuicuilco*. *18* (52). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-16592011000300004&script=sci_arttext

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Ediciones Paidos: España.

Sánchez, M. (2017). La Sostenibilidad de la paz en Colombia: Voces y Pensamientos de las juventudes. *Revista de Paz y Conflictos*, 10 (2). 187-205

Sánchez, M., Rodríguez, Z. (2015). Acciones colectivas de las organizaciones de mujeres por la paz en Colombia. Revista de Paz y Conflictos,8(2).149-177.

Santamaría, F. (2008). Saberes y lenguajes una mirada interdisciplinar hacia los niños y los jóvenes. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Santamaría, F. (2011).Los saberes de los niños acerca de los recursos hídricos Una aproximación al análisis de sus narrativas e interacciones. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Santamaría, F. (2012).Niños y niñas: la expresión de sus saberes a través de las tecnologías de información y comunicación. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Save the Children (2005). Estándares para la participación de la niñez. Londres: Save the Children.

Secretaría de Educación. (2013). San Cristóbal Localidad 4 caracterización sector educativo año 2013. Retomado de file:///C:/Users/nicole.OSNJ/Downloads/Loc4_SanCristobal_2013.pdf

Secretaria Distrital del Hábitat. (2018). Hábitat en cifras en las localidades. Retomado de http://habitatencifras.habitatbogota.gov.co/documentos/boletines/Localidades/San_Cristobal.pdf

Sierra, F. (1998)."Función y sentido de la entrevista cualitativa en la investigación social", en J. Galindo Cáceres (coord.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*, México: Pearson Education.

Taylor, S., Bogdan, R. (1994) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Tonucci, F. (2008).V de los Niños Encuentro La Infancia y la Ciudad: Una relación difícil. Retomado de http://www.de0a18.net/pdf/doc_participacio_v_encuentro.pdf

Torres, E. (2018). Tramas del reclutamiento y participación de niños en el conflicto armado colombiano. *Revista Eleuthera*, 20.96-113.

Touraine, A. (1995). ¿Qué es la democracia?. México, DF.: Fondo de Cultura

Valbuena, R., Villalobos, O., Torres, R., Salcedo, H., Pérez, C., Manrique, B., VÍlchez, M., Ávila, M., y Labrador, J. (2004). Por una cultura de paz. Venezuela: Editorial Ediluz.

Villalobos, C., Peña, J., Aguirre, E., Guerrero, M. (2017). Liderazgo escolar y conflictos socioeducativos. Un estudio exploratorio en liceos públicos chilenos. *Calidad En La Educación*. (47).81-111.

Vygotsky, L. (1987). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: La Pleyade.

Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

Yubero, S., Larrañaga, E., Navarro, R. (2017). La continuidad del conflicto en la convivencia escolar: medidas de prevención e intervención del acoso. *Revista de Paz y Conflictos*, 10(2). 89-116.

Zuleta, E. (1995). *Educación y democracia: un campo de Combate*. Bogotá, D. C.: Imprelínea.

ANEXOS

ANEXO A

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARTICIPANTES

Yo_____, autorizo que he sido informado/a del objetivo de la entrevista a profundidad que se me realizará y de la autonomía suficiente que poseo para retirarme u oponerme al ejercicio investigativo, cuando lo estime conveniente y sin necesidad de justificación alguna. Entiendo que toda la información expuesta será grabada en audio, para luego ser analizada, y que no se revelará mi identidad y se cubrirá de ser necesario con un pseudónimo.

Firma: _____

Fecha: _____

ANEXO B.

GUÍA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD Y GRUPOS FOCALES

Datos del niño/a: Nombres y apellidos, edad, colegio, grado.

¿Has estado presente (ver /escuchar) en algún conflicto? (Si el niño no responde al concepto conflicto, utilizar el concepto problema) Se pide a los participantes describan el/los hechos o acontecimientos.

¿Por qué existen los conflictos?

¿Cómo se deben resolver los conflictos?

¿Qué sucede si los conflictos no se resuelven?

¿Qué sucede si los conflictos si se resuelven?