

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA  
FACULTAD DE PSICOLOGIA  
TRABAJO DE GRADO**



**COMPRENSIÓN DE LAS PAUTAS INTERACCIONALES DE NIÑOS EN  
SITUACIÓN DE DESPLAZAMIENTO FORZADO QUE SE EVIDENCIAN EN  
LA RELACIÓN CON SUS PARES EN EL CONTEXTO ESCOLAR**

**ELIANA PAOLA BERRIO NARANJO  
AURA JOHANNA HUÉRFANO HERRERA  
JACKELINE HUERTAS PÁEZ**

**CHIA, ABRIL 2002**

## TABLA DE CONTENIDO

Resumen.....	4
Marco Teórico.....	4
Antecedentes.....	40
Realidad a Investigar.....	42
Justificación.....	43
Preguntas de Investigación .....	44
Objetivos.....	44
Objetivo General .....	44
Objetivos Específicos.....	44
Metodología.....	44
Muestra.....	46
Diseño Metodológico e Instrumentos.....	46
Procedimiento.....	53
Resultados.....	53
Discusión y Conclusiones.....	62
Referencias.....	66

## **ANEXOS**

ANEXO A Focos y categorías de análisis

ANEXO B Guía de preguntas para la elaboración de la Historia de Vida

ANEXO C Criterios para el entendimiento de las Historias de Vida

ANEXO D Guía de preguntas para la conformación de la Red Social

ANEXO E Protocolos

ANEXO F Formato de los Talleres

ANEXO G Diarios de Campo

ANEXO H Resultados Rejilla 1 “Constructos de Violencia”

ANEXO I Resultados Rejilla 2 “Prácticas de Interacción”

ANEXO J Resultados Matriz Multidimensional “Estilos Comunicacionales”

## **COMPRENSIÓN DE LAS PAUTAS INTERACCIONALES DE NIÑOS EN SITUACIÓN DE DESPLAZAMIENTO FORZADO QUE SE EVIDENCIAN EN LA RELACIÓN CON SUS PARES EN EL CONTEXTO ESCOLAR**

Eliana Paola Berrio Naranjo, Aura Johanna Huérfano Herrera, Jackeline Huertas Páez y Martha Gaitán de Zárate\*\*

### **RESUMEN**

El presente trabajo de grado, traza el camino hacia la comprensión de las pautas interaccionales de niños en situación de desplazamiento forzado, que se evidencian en sus constructos personales, prácticas de interacción y estilos comunicacionales, co-construidos en su realidad actual. La realidad a investigar es el desplazamiento forzado; fenómeno que está siendo ampliamente estudiado por su incremento a través de los años y por las consecuencias emocionales sobre todo en niños; de esta manera se hace una comprensión de la construcción que hacen de su realidad, sus pautas de interacción y los significados y creencias que han construido en cuanto a su relación con los múltiples contextos con los cuales construyen su realidad entre estos la escuela y la relación con sus pares, llegando de esta manera a una metaobservación del fenómeno del desplazamiento y a la co-construcción de una visión más esperanzadora de la realidad de estos niños. El foco de esta investigación es la pauta de interacción violenta y las categorías de análisis son: los constructos de violencia, prácticas de interacción y estilos comunicacionales. El método utilizado es la investigación cualitativa; el diseño metodológico es la evaluación constructivista, donde utilizamos la técnica de rejillas para el análisis de la primera y segunda categoría, la tercera categoría se analiza a través de una matriz multidimensional. Algunos de los instrumentos utilizados son: historias de vida, protocolos, diarios de campo, talleres y observación participante, que captan la información para el análisis de las categorías. Finalmente se llegó a la comprensión de que cuando la relación con un contexto particular se distingue primordialmente como afectiva y cercana, el acto comunicado no se percibe como violento; lo contrario ocurre cuando la distinción trazada en cuanto a la relación carece de componente afectivo y se percibe lejana, en este caso el acto comunicado se significa y se lee como violento.

Esta Investigación se construyó partiendo de la epistemología del enfoque sistémico y centrándose en el paradigma constructivista. Por esta razón se señalarán los conceptos básicos de ambos aspectos.

El pensamiento sistémico es la actitud del ser humano, que se basa en la percepción del mundo real en términos de totalidades para su análisis, comprensión y accionar, a diferencia del planteamiento del método científico, que solo percibe partes de este y de manera inconexa. (Feixas, 1999).

De esta forma, como investigadoras incluimos nuestra percepción del desplazamiento, ya que nuestra historia personal se evidencia a partir de las

---

\* Directora Trabajo de Grado

puntuaciones que hacemos de lo observado, buscando con esto un nivel de comprensión del fenómeno que observamos.

El pensamiento sistémico es integrador, tanto en el análisis de las situaciones como en las conclusiones que hacen a partir de allí, proponiendo soluciones en las cuales se tiene que considerar diversos elementos y relaciones que conforman la estructura de lo que se define como sistema, así como también todo aquello que conforma el entorno del sistema definido. “La base filosófica sustenta que esta posición es el holismo (del griego Homos)” (Grun, 2000). El enfoque sistémico nutre su entender del mundo y del hombre de diferentes fuentes teóricas como son:

La *Teoría General de Sistemas*, según la cual un sistema es un conjunto de elementos en interacción dinámica en el que el estado de cada elemento está determinado por el estado de cada uno de los demás que lo configuran, de esta manera un sistema puede ser cerrado (cuando no intercambia información con su entorno) o abierto (cuando intercambia información con su entorno, por lo que es modificado y a la vez modifica a ese mismo contexto)

Según la teoría general de los sistemas cualquier cambio en un miembro del sistema afectará a los demás, de esta manera se piensa en la “totalidad”, y no en “sumatividad”, porque las pautas de funcionamiento del sistema no son reducibles a la suma de sus elementos constituyentes. En este sentido a un mismo efecto pueden responder distintas causas (equifinalidad), y esto se da porque hay una permanente circularidad e interconexión entre los miembros de un sistema, lo que lleva a entender también el principio de Equicausalidad donde una misma causa produce diferentes efectos. Estos principios están relacionados además con el concepto de reflexividad, que describe el patrón en el que las interacciones y las relaciones se afectan una a otra en forma de espiral; a la vez que describe la forma en que los sistemas son afectados por el medio que es afectado nuevamente por la dinámica que desarrolla el sistema para adaptarse.

En un sistema existe una trama relacional de acciones y efectos a todo nivel interpersonal; a esta visión debe añadirse el concepto de retroalimentación, expuesto por la teoría de la cibernética, el cual, determina que cualquier conducta de un miembro de un sistema se transforma en información para los demás. En este sentido se habla entonces de retroalimentación positiva o negativa, según las acciones favorezcan o tiendan a corregir acciones. *La cibernética* toma el concepto de “Homeostasis”, según el cual “a partir de la retroalimentación se tiende al mantenimiento de la Organización del sistema”. (Brun, 2000).

De acuerdo con el concepto de retroalimentación, podemos partir de la comprensión de que las pautas interaccionales de los niños de la Escuela el Progreso se transforman en información para los demás, lo que genera retroalimentación positiva o negativa de los otros niños, de esta forma tienden al mantenimiento de la organización del sistema.

Otra gran fuente de información teórica que nutre el enfoque sistémico es el *Paradigma de la complejidad* en el cual se considera que toda organización busca su estabilidad mediante diversos procesos, y desde esta estabilidad sobreviene el caos, el desorden, que no es más que el principio de un nuevo ordenamiento diferente, que seguramente será un nuevo estado con mayor experiencia y de mayor complejidad. (Morin, 1994). Así, los actos de una persona o grupo de personas tienen efecto tanto en el resto de sistemas en el que están inmersos como en sí mismos, como nueva fuente de información y bajo el concepto de retroalimentación.

El paradigma de la complejidad ve lo individual en lo general y viceversa, ya que cada individuo es un mundo complejo en sí mismo que cumple con los principios de un sistema que lo constituye y del cual hace parte (principio hologramático); “No solamente la parte está en el todo sino que el todo está en la parte” Morin (1994). En el hombre, la sociedad, cualquier sistema y el universo se encuentran fenómenos simples y complejos, fenómenos de orden y desorden que cooperan para crear una nueva organización (principio dialógico), encontrando una relación orden/ desorden/ organización; lo que lleva a

entender el cambio desde otra perspectiva diferente a la que se reconoce en otros enfoques y paradigmas. Todo evento que implica trabajo y movimiento tendrá consigo mismo el principio de su organización ya que es un mundo de elementos interconectados autónomos y complejos que se conectan a la vez con otro sistema mayor; Morin (1994) afirma al respecto que “ la inteligibilidad del sistema debe encontrarse no solo en el sistema mismo, sino también en su relación con el ambiente, y esas relaciones no son una simple dependencia, sino que son constitutivas del sistema”.

La sociedad vista por lo tanto como conjunto complejo de “eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones...” (Morin, 1994) obliga a los sistemas, subsistemas e individuos en su interior a cambiar bajo los conceptos de reflexividad y auto – eco – organización, y principios como el de la recursividad organizacional en donde “...los productos y los efectos son, al mismo tiempo, causas y productores de aquello que los produce” (Morin, 1994), es decir, en el que toda acción tiene un efecto revertido en su fuente, que complementa y retroalimenta la acción inicial, complejizando acciones siguientes. Según Linares (1996): “La complejidad exige que se la construya en permanente interacción entre el individuo y su entorno”.

Como observadoras vemos que las pautas de interacción violenta de los niños, se construyen a partir de la interacción que ellos tienen con el contexto en el que se desenvuelven y con los demás sistemas con los que se relacionan; lo que complejiza la comprensión de las mismas.

*La teoría de la comunicación*, sirve también como fuente de desarrollo teórico del enfoque sistémico. Se toma partida en un axioma básico. “Es imposible no comunicar”, en este sentido todo comportamiento de un miembro de un sistema tiene un valor de mensaje para los demás.

Por otra parte la comunicación implica considerar no solo el nivel semántico de una comunicación (nivel digital), sino también el emisor, el receptor, el entendimiento de un mensaje, la interacción, la puntuación de las secuencias comunicacionales entre los participantes, etc. (nivel analógico). Vale destacar que los sistemas abiertos se caracterizan por patrones de circularidad, sin que

el comienzo o finalización estén precisados claramente. Por lo que la teoría general de los sistemas se interesa por la manera en que los participantes en la comunicación marquen, pauten o dividan las secuencias de comunicación, y cómo estas se acomodan como causas y efectos de las interacciones.

En este sentido, observamos que el nivel digital que comunican los niños desplazados es diferente al nivel analógico, como está plasmado en el protocolo 3 de esta investigación, ya que ellos expresan lo que creen que queremos escuchar pero sus acciones contradicen de forma sustancial aquello que dicen.

“Toda comunicación implica compromiso y por ende, define la relación dado que una comunicación no sólo transmite información sino que al mismo tiempo impone conductas” Watzlawick (1997). Se consideran importantes según este axioma el aspecto referencial de un mensaje que implica al contenido del mismo, la información del mensaje (datos) y el aspecto conativo o metainformativo que se refiere al tipo de mensaje debe entenderse que es, es decir, qué relación existe entre los comunicantes y la información acerca de esa información (Instrucciones). Cabe suponer entonces que “el aspecto relativo al contenido se transmite en forma digital, mientras que el aspecto relativo a la relación es de naturaleza predominantemente analógica” (Watzlawick, 1997).

El intercambio de mensajes entre comunicantes se entiende como interacción en la medida en que se reconoce que una serie de comunicaciones pueden entenderse como una secuencia ininterrumpida de intercambios, es decir, que quienes participan en la interacción siempre introducen la puntuación de la secuencia de hechos, estableciendo patrones de intercambio lo cual organiza la conducta y permite reconocer secuencias de interacción comunes e importantes. Watzlawick (1997) tomando el concepto de cismogénesis definido por Bateson (1935), reconoce principalmente dos patrones interaccionales basados en la igualdad o en la diferencia, denominándolos interacción simétrica en la cual los individuos igualan conductas simétricas o complementarias donde se reconocen posiciones distintas, basadas en un máximo de diferencia. Ambas conductas según

Watzlawick (1997) citando a Bateson (1935) llevarían a un cambio progresivo cualitativamente diferente y permiten entender las relaciones desde los intercambios comunicacionales.

Resumiendo, el enfoque sistémico se apropia de diferentes postulados teóricos que llevan a entender el mundo y el hombre desde cierta manera particular, por lo tanto, “Desde una perspectiva sistémica las personas muestran propiedades de autoconstrucción, dirección personal, autocontrol y autorregulación, propiedades que dan la apariencia de conducta propositiva o dirigida a una meta” (Feixas, 1997). El funcionamiento de la gente parece estar dirigido a mantener y elaborar la efectividad y complejidad de su organización conductual y la organización de su relación con el ambiente. Hasta cierto punto son productores de su propio desarrollo.

El cambio es visto como factor estructurador esencial que mantiene las relaciones organizacionales actuales de los miembros de un sistema (por ejemplo, patrones de comunicación y relaciones de poder) pueden llevar a un cambio disipativo, es decir, una transformación no lineal de las estructuras del sistema, reformulando cualitativamente el sistema y sus capacidades; se consigue entonces otro nivel de organización y un estado de campo equilibrado.

En este orden de ideas, D.H. Ford, (1995) citado por Lydon (1997) distinguió tres tipos fundamentales de procesos de cambio: autoorganizativo, autoconstructor y desorganizativo – reorganizativo (tomado del paradigma de la complejidad). Los procesos organizativos funcionan para mantener los patrones de organización existentes en un equilibrio dinámico, asimilando información nueva pero compatible con los esquemas existentes.

En cuanto al conocimiento se puede decir que se produce en el contexto de una interacción social influida por el lenguaje, la cultura y el ambiente familiar y el proceso de determinar su validez es un proceso social en si mismo.

Bateson (1935) fue uno de los primeros autores en reconocer que la creación del conocimiento era un proceso de captación de diferencias en vez de la formación de conceptos; Maturana y Varela (1988), citados por Neimeyer

(1997), en un nivel más abstracto describen a los organismos vivos como sistemas autónomos y autopoieticos que crean su propia estructura en un proceso complejo de acoplamiento de estructuras autónomas y autoorganizadas.

En cuanto a la terapia basada en aspectos sistémicos, se interesa así en las posibles modificaciones de los sistemas de relaciones, donde se dan relaciones simétricas (basadas en cierta igualdad) o complementarias (basadas en determinadas diferencias). No considerando disfuncional a ninguno de los dos tipos, salvo cuando se da una sola de estas formas (cronificación de la interacción) y no un permanente y necesario cambio. (Feixas, 1999).

La terapia sistémica utiliza también conceptos evolutivos, al considerar diferentes etapas de desarrollo, por ejemplo de un sistema familiar (noviazgo, matrimonio, procreación; o niñez, adolescencia, maduración). De esta manera cobra importancia no sólo lo que ocurre en cada una de esas fases, sino también las crisis que acompañan el paso de cada fase evolutiva hacia otra, la manera en que se modifican las pautas de relación en un sistema dado, la finalización de la utilidad de un sistema de relaciones específico y el paso a otros sistemas nuevos, la construcción de los mismos, la modificación de la estructura familiar, de pareja, de relacionarse, y las nuevas pautas de organización.

Como investigadoras, a través del proceso llevado a cabo con el sistema observado, destacamos en el protocolo 4 de esta investigación la situación que genera el cambio de contexto como un elemento fundamental en el que se propician modificaciones en las pautas de interacción de los niños, con los diferentes sistemas con los que interactúan.

En este sentido la terapéutica se ocupa de los sistemas estructurales de las relaciones, de los subsistemas basados en uno mayor, de la integración de los miembros en él, del respeto hacia cada uno de los miembros (protegiendo la diferenciación de cada uno), de las nuevas y viejas reglas de conducta de cada sistema o subsistema (límites familiares, alianzas internas). Desde esta perspectiva la terapéutica tiene un amplio campo de acción. Trabaja sobre las

jerarquías, la permeabilidad de los miembros y las formas de organización de los sistemas.

En la perspectiva sistémica el hombre, los grupos, la sociedad y en general cualquier sistema es considerado desde sus múltiples aspectos, desde las relaciones que construye, que lo llevan a vivenciar el mundo de una manera particular, desde este punto de vista, en lo que se refiere al tema de la investigación planteado se propone comprender una situación determinada, el desplazamiento, desde algunos actores del conflicto, los niños, tomando diversos elementos tanto contextuales como del sistema del que hacen parte, así como de la red que los apoya; a la vez que se tendrán en cuenta las relaciones que conforman la estructura del mundo al cual ellos llegan, las personas que conocen, conexiones que hacen e interacciones nuevas que se construyen.

Tomaremos por lo tanto, los postulados teóricos y epistemológicos de la perspectiva sistémica, y puntualizaremos en aquellas construcciones que realiza el ser humano como ser activo, que los llevan a tener una particular relación con los otros y el entorno.

Desde el entendimiento de realidad, conocimiento y verdad del que parte el enfoque sistémico surgen varios modelos para comprender esta nueva manera de ver el mundo, entre estas visiones se encuentra el modelo constructivista.

En la evolución del movimiento sistémico hacia el constructivismo Feixas (1997) comenta que su enfoque inicial en secuencias de conductas se trasladó a la investigación de significados, es decir, a estudiar cómo construyen la conducta diferentes miembros de la familia. Los problemas se explican ahora como mitos, significados personales y sistémicos, premisas o sistemas de creencias que son coherentes con las conductas sintomáticas. Un ejemplo paradigmático de este modelo sistémico constructivista lo representa el equipo de Milán formado por Bosscolo y Cecchin, otros ejemplos relevantes se encuentran en los postulados de Watzlawick, la Conceptualización del cambio de Keeney, la noción de sistemas determinados por el problema de Goolishian y Kelly entre otros.

De esta forma “El constructivismo es una perspectiva epistemológica basada en la afirmación de que los seres humanos crean activamente las realidades a las que responden.” (Mahoney, 1998). El pensamiento constructivista contemporáneo tiene sus raíces en la tradición filosófica y psicológica que presta su atención al papel activo de la mente humana a la hora de organizar y crear significado, inventar más que descubrir la realidad; esto, teniendo presente el postulado de que el conocimiento no refleja una realidad ontológica “objetiva” sino exclusivamente un ordenamiento y una organización del mundo construida por nuestra experiencia.

Maturana (1988) al respecto agrega que la realidad esta “producida” por la capacidad inherente del sistema cognitivo para trazar distinciones. Agrega : “Si no hiciera una distinción, la entidad que especificaría esta realidad no existiría”

G. Spencer Brown (1993) citado por Godoy, (1999) escribió en su obra clásica *Laws of Form*. “Un universo se engendra cuando se separa o aparta un espacio y los límites pueden trazarse en cualquier lugar que nos plazca“. Es en el acto de establecer una distinción que puede generarse un mundo posible. El trazado de una distinción es sin duda el punto primario para cualquier pensamiento, percepción o acción.

Los constructivistas creen que la realidad esta más allá del alcance de nuestras teorías más ambiciosas, ya sean personales o científicas, negándonos para siempre como seres humanos la seguridad de justificar las creencias, fe e ideologías mediante el simple recurso de circunstancias objetivas fuera de sí mismos. En vez de ellos, la organización de difícil consecución que se impone en el mundo de la experiencia “es una construcción humana precaria, apoyada por la búsqueda privada y compartida, de un poco de orden y predictibilidad en la vida, así como por la necesidad de encontrar cierto fundamento a las acciones”. (Lydon, 1997)

La realidad, en vez de ser estática y categóricamente cognoscible, es activa, cambiante y esta constituida tanto a nivel personal como social. “El significado emerge del patrón o forma organizacional de los fenómenos a través del tiempo y dentro del contexto”. (Neimeyer, 1997)

Desde una perspectiva constructivista las realidades personales están limitadas por los roles, valores y narrativas construidas social e históricamente que componen los contextos cambiantes de la vida. Las condiciones sociales, no importa lo duras e inflexibles que sean, no producen automática e inevitablemente un solo conjunto de experiencias, en todos los que se encuentran expuestos a ella. El posicionamiento de cada uno es un poco diferente, y cada persona toma los elementos del ambiente social y natural de manera única. “Las personas que viven esencialmente en la misma comunidad, y tienen niveles económicos similares, tendrán diferentes experiencias de sí mismas y del mundo”. (Efrán, 1997).

Teniendo en cuenta la perspectiva constructivista acerca de las realidades personales, en esta investigación comprenderemos las realidades de los actores desde su vivencia particular, su entendimiento y construcción de vivir y de la situación por la cual atraviesa; entendiendo además la conjunción de rasgos culturales, mitos, creencias y significados en la construcción de su realidad.

La actividad humana no se desarrolla en un vacío social, sino que se sitúa rigurosamente en un contexto socio histórico y cultural de significado y relaciones. Al igual que un mensaje que tiene sentido en función del contexto total en el que se produce. Las acciones humanas están inmersas en un contexto de tiempo, espacio, cultura y reglas locales tácitas de conducta.

Para efectos de ésta investigación en particular, tendremos en cuenta aspectos socioculturales referentes a la situación de desplazamiento, los actores, circunstancias, hechos y situaciones que la componen.

Según los Constructivistas los seres humanos deben lograr una coordinación adecuada de sus actos, o “encajar” en su ambiente físico y social; entonces el hombre debe “utilizar los recursos simbólicos de su lugar y época para formular teorías viables o ficciones útiles que le permitan negociar con su mundo social”. (Maturana y Varela, 1987).

En este sentido, nosotras como investigadoras pretendemos comprender como los niños en situación de desplazamiento, utilizan recursos, entre ellos,

los interaccionales que les permiten “encajar” en el nuevo contexto en el que se encuentran.

Entre las características del modelo se reconoce la complejidad del sí mismo que según éste coevoluciona con la capacidad para la intersubjetividad en las relaciones. Guidano(1991) citado por Neimeyer(1997) considera que esa coevolución es un proceso dinámico de construcción y reconstrucción de la realidad capaz de hacer consistente la experiencia continuada de ordenamiento individual e intersubjetivo, en esta organización dinámica es central según Feixas (1997) la interacción dialéctica entre la experiencia percibida y la explicación que se le da a la misma, que produce un reordenamiento más o menos continuo al propio sentido consciente de sí mismo y de la realidad.

El constructivismo “representa un modelo holístico para entender el conocimiento humano, puesto que enfatiza la conexión inseparable entre las dimensiones experiencia psicológica, las contextuales y las temporales” (Lydon,1997). Se cree que las estructuras de conocimiento sufren cambios cualitativos o transformaciones en la organización, a través del tiempo, en la dirección de una mayor complejidad y abstracción, los conocimientos no se basan en correspondencias con algo externo, sino que son resultado de construcciones de un observador que se encuentra siempre imposibilitado de contactarse directamente con su entorno. “La comprensión del mundo no proviene de su descubrimiento, sino de los principios que se utilizan para producirla”. (Botella,1999). Desde el constructivismo el conocimiento se hace posible al indicar y describir observaciones, haciendo distinciones cuyos resultados constituyen los pisos autorreferidos para la emergencia de nuevas distinciones. La autorreferencialidad, se refiere al hecho de que existen sistemas que no pueden dejar de referirse a sí mismos en cada una de sus operaciones.

Algunos de los supuestos que según Neimeyer (1998) tiene la postura constructivista son: Una visión del ser humano proactivo, autoecoorganizado, y predicativo; la unidad básica del significado la constituye el constructo o la

distinción realizada a través de contraste. La relación entre estos significados es sistémica, al elaborarse una construcción jerárquicamente ordenada en estructuras autoorganizadas; teniendo al lenguaje como el sistema de diferenciaciones.

Tres características de la teoría constructivista según Neimeyer (1998) son: la primacía de la experiencia personal, la importancia de las representaciones, significados o constructos y el papel del lenguaje en el desarrollo de los patrones de significado personal. Es así como en esta investigación le damos prioridad al lenguaje de los niños, a su historia personal, a sus creencias y significados acerca de las pautas interaccionales.

Para la mayoría de los Constructivistas, el *si mismo* constituye una unidad de significado organizada y los acontecimientos que señalan cambios profundos en dicho sistema; estas redes interconectadas de significado a las que se hace alusión de maneras diversas, como sistema de constructos personales u organizadores de significado personal.

Las palabras, los gestos y las creencias no se pueden trasplantar intactos de una persona a otra. Los significados están situados socialmente y no se transfieren con facilidad. (Neimeyer, 1998)

La acción es corporal, el hilo del pensamiento es dependiente del contexto y se apoya siempre en el ambiente y el cuerpo. En esta esfera los conflictos no son luchas entre pensamientos y emociones. Son contradicciones entre programas de acción opuestos, cada uno de los cuales pretende satisfacer las demandas reales o imaginadas, de una consistencia que existe en la experiencia.

En este orden de ideas “El constructivismo es un modelo para entender como se convierte en existencia aquello que la gente del mundo cree saber” Efrán (1998). En este modelo se ve al hombre como “teóricos incipientes” o narradores de su experiencia, los terapeutas son reconocidos entonces como promotores de la actividad de creación de significados más que como la corrección de supuestas disfunciones o déficit en el pensamiento, emociones o conducta.

En nuestro papel de observadoras, se evidencia lo que creemos saber del desplazamiento como tal; en el protocolo 4 podemos evidenciar como nos movilizamos hacia ser promotores y co – constructores de la actividad de creación de significados; dejando de lado las supuestas disfunciones en las pautas interaccionales de los niños. De ahí nace el cambio de percepción acerca de ellos; de una visión poco esperanzadora se convirtió en una cosmovisión potencializadora de los niños.

En la definición de constructivismo no se establece una visión particularmente “cognitiva” del significado; según Neimeyer (1998) “se infunde la experiencia afectiva humana de significado y se puede ver como una forma refinada de conocimiento.” Este mismo autor citando a Varela(1987) comenta que el individuo necesariamente recurre a, y en un sentido más radical está constituido por, las convenciones lingüísticas y las narrativas culturales en las que esta inmerso.

La mente esta, en un sentido importante, distribuida a través de redes sociales y lingüísticas más amplias, en las que los individuos operan como focos organizados de actos comunales de creación de significados (La simbolización interna del mundo externo en representaciones y Conceptualizaciones, (Kenneth,1996)); y de patrones interaccionales entendidos como los tipos de distinciones que se hacen desde la propia historia, que incluyen toda clase de creencias e ideologías (sistemas socializados de conceptos e Ideas que organizan la percepción de partes del mundo o de su totalidad), junto con las puntuaciones que son los conceptos que se tienen sobre como se vive con el otro. Las pautas de interacción llevan inmersas contenidos emocionales ya que se dan desde la historia personal de cada uno de los que interactúan. Basándonos en esto se podría creer que los niños de la Escuela El Progreso comunican a través de sus pautas interaccionales, constructos emocionales que hablan más de su historia personal.

El acto básico de significado es la formulación de una diferencia que divide el mundo experiencial en unidades con significado personal y comunal. Las

bases de la distinción que forman estas construcciones son en sí mismas predicados que organizan la experiencia posterior y que abarcan partes específicas y funciones de un sistema o estructura organizada más amplia. Lo central en estos sistemas de significado o teorías personales son ciertos constructos que definen la sensación de identidad de una persona y el modo de relacionarse con los demás. Según Kenneth (1996) “Las concepciones del yo y de los otros se derivan de las pautas de relación, a la vez que son sostenidas por estas pautas”.

El significado surge a través del acto comunicador en vez de residir en los individuos, “Un individuo aislado nunca puede significar, se exige otro que complemente la acción y darle así la función en la relación. Comunicar es por consiguiente el privilegio de significar que otros conceden” (Kenneth, 1996). Se le brinda especial importancia al lenguaje desde el modelo constructivista entendiendo por lo tanto que “los seres humanos tienen negado el acceso a la realidad inmediata más allá del lenguaje, definido ampliamente como todo el repertorio de expresiones y acciones simbólicas que nos proporciona la cultura. Esta condición existencial, revitaliza el conocimiento y lleva a la proliferación de realidades diversas y muchas veces contradictorias, en varios contextos, social, familiar e individual” (Efrán, 1998).

Como investigadoras tenemos en cuenta este concepto para la comprensión del significado que tienen los niños desplazados acerca de la interacción con otros, el cual se da a partir de la observación y co-construcción de sus propias interacciones.

El constructivismo Según Neimeyer (1998) citando a Maturana (1987) realiza un reconocimiento de realidades divergentes constituidas socialmente y situadas históricamente, que se oponen a una comprensión adecuada en términos objetivistas. Desde este punto de vista, el lenguaje constituye realmente la estructura de la realidad social.

El lenguaje para un constructivista “es una forma de acción particular no un sustituto de la misma” Efrán (1998). Abarca tanto el uso de símbolos como de palabras e incluye formas de expresión verbales y no verbales, para

el constructivista el significado de un intercambio lingüístico siempre se mueve sobre un conjunto de marcadores situacionales, contextuales y posturales. El lenguaje no es simplemente un producto del intelecto o un proceso cognitivo separado, al contrario es una forma de “coreografía” comunal: una forma especializada de actividad coordinada en un campo social.

Se trata al lenguaje como un contexto organizador de la acción humana, las personas imponen narrativas socialmente constituidas, o roles en el flujo de su experiencia y, como resultado, son tanto autores como actores de sus propias narrativas, ofrecen el contexto y parámetros para las construcciones y descripciones que las personas hacen de la experiencia. (Goncalves, 1998)

La teoría y terapia constructivista al tener en cuenta el lenguaje desea “Convertir las palabras en nuevos mundos de posibilidad” (Mair, 1989 citado por Neimeyer, 1998)

Teniendo en cuenta todos los postulados del modelo sistémico constructivista, presentamos una manera de ver al ser humano, y así mismo entendemos una relación de ayuda, en el momento de reconocer que el hombre se encuentra con una percepción de realidad, un patrón de interacción, o una manera de significar al mundo poco potencializadora, que la llevan a considerar necesaria una ayuda profesional terapéutica. Es así como el papel del terapeuta sistémico constructivista según Goncalves (1998) es el de elucidar y cuestionar sutilmente aquellos acuerdos contractuales mantenidos en el lenguaje que solidifican las relaciones (a veces disfuncionales) de los miembros del sistema entre sí, mediante el uso de preguntas circulares formuladas desde una actitud de curiosidad genuina y de no conocer; actuando como director de la conversación para co-construir una nueva historia que tenga coherencia y que sea relevante para los que luchan alrededor del problema dándoles una sensación de posibilidad elaborativa. Se construye una conversación de una manera amplia como una forma de intercambio o representación simbólica que tiene resonancias emocionales.

La psicoterapia constructivista es un vehículo interactivo para la negociación de nuevos significados. El significado según Mahoney (1998) se crea a través

de la acción, de la participación, de las manipulaciones concretas y representaciones del mundo. La comprensión momento a momento que el hombre tiene de su mundo proviene de un proceso circular en el que la experiencia inmediata y muchas veces tácita, se transforma en proposiciones y creencias a través de procesos de representación y del lenguaje.

En esta teoría los hechos corresponden a la experiencia mediata del cliente, mientras que su explicación y razonamiento son formas de autorreferir los hechos para hacerlos comprensibles. La responsabilidad del terapeuta constructivista es crear un contexto interpersonal seguro para la exploración de posibilidades a través de la autoobservación que opera en la interconexión entre la experiencia inmediata, la explicación simbólica y las relaciones que existen entre estas (Neymeyer, 1998).

A través de nuestra interacción con los niños en situación de desplazamiento del barrio el Progreso, se co – construirán nuevos significados que propiciarán un cambio de nuestra visión en relación con los ellos y con su situación como tal. A partir de aquí comienza la resignificación de nuestra interacción con los niños. De esta forma se generará una metaobservación del fenómeno dándole paso a la comprensión de sus pautas interaccionales; aquella comprensión como se evidencia en el protocolo 4, inicial de interacciones agresivas que para nosotros comunicaban violencia, comenzó a cambiar, y nos llevo al entendimiento de lo que para ellos significa este tipo de interacciones.

En resumen, el objetivo del modelo constructivista es el de articular, elaborar y revisar aquellas construcciones que utiliza el ser humano para organizar su experiencia; usando la base común que proporciona el lenguaje y la expresión “para establecer un puente intersubjetivo entre los mundos fenoménicos en los que se encuentran emocionalmente inmersos y que definen lo que ellos ven como cursos de acción viables y extender o suplir dichas construcciones para ampliar el numero de mundos posibles que pueden vivir”. (Neimeyer, 1998). En particular, comprender las construcciones que comunican los actores de una situación específica, tal como el desplazamiento, con el fin de resignificarlas y brindar visiones potencializadoras.

El desplazamiento es visto como un fenómeno psicosocial que afecta a innumerables familias Colombianas. Todos los miembros del sistema familiar hacen una reorganización personal y social en sus vidas; en especial los niños quienes se han convertido en actores pasivos de la guerra, por la cual deben movilizar recursos para la construcción de nuevas formas de vida.

De esta forma, entenderemos el fenómeno del desplazamiento desde los planteamientos de las diferentes investigaciones realizadas en los últimos años en Colombia acerca de la situación. Teniendo en cuenta esto, consideramos relevante aclarar el concepto de migración, relacionado con este fenómeno psicosocial. La migración se refiere a todas las formas en que la gente suple la necesidad de cambiar de lugar de residencia, incluyendo desde el desplazamiento estacional de los trabajadores agrícolas dentro de un mismo país hasta el traslado de refugiados de un país a otro ACNUR (Alto comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, 1994). La migración tradicional se caracteriza por la actitud voluntaria de sus protagonistas de salir del campo a la ciudad individual o familiarmente (Rojas, 1993); de esta forma se denomina inmigración al traslado desde el punto de vista del sitio al que llegan los refugiados y emigración desde el lugar de salida de estos.

Teniendo en cuenta lo anterior el desplazamiento forzoso es una forma de migración de orden cultural, económico, psicosocial, y judicial que ha crecido paralelo al problema de violencia que se ha venido presentando en Colombia desde mediados del siglo XX hasta la actualidad. (Zafra, 2000).

Partiendo de las definiciones de Cervellin y Cols (2000), la persona desplazada es “Toda persona que, al percibir que su vida, su seguridad, su integridad física o su libertad son amenazadas por: Conflicto armado interno, disturbios o terrorismo internos, violencia generalizada, violaciones masivas de derechos humanos, violaciones del derecho internacional humanitario u otras circunstancias que hayan perturbado localmente el orden público, se han visto obligadas a salir de su localidad de residencia o de actividades habituales y buscar alternativas de vida dentro del territorio nacional”.

El desplazamiento es entonces un acto violento en contra de la voluntad de la otra persona, una acción que se ejerce a menudo en el país y que en el año 1999 cobro cerca de 288.127 personas y 57.625 hogares en Colombia, según Informe de CODHES (Consultoría para los derechos humanos y el Desplazamiento) - SISDES (Sistema de Información sobre desplazamiento Forzado) de agosto de 2000.

Como investigadoras haremos una metaobservación del desplazamiento, retomando las posibles formas en las que se pueden dar.

El desplazamiento se puede dar de diferentes formas. Como afirma Vargas (1993) citado por Zafra (2000) según el número de desplazados puede ser: Éxodos campesinos, desplazamientos familiares y desplazamientos individuales. Los primeros son los que suelen recibir la atención de las autoridades a nivel nacional, departamental y municipal. Las otras suelen tener un perfil más bajo en el país por lo tanto las ayudas se prolongan indefinidamente.

De otro lado, Pérez (1995) hace una tipología diferente de desplazamiento de acuerdo con la manera como se combinan y desarrollan los actores y los hechos violentos. De esta forma anota que el desplazamiento masivo se da al inicio de operativos militares del ejército y de las brigadas móviles, de llegada a la zona de grupos paramilitares, de anuncios de masacres y de enfrentamientos armados entre el ejército y la guerrilla.

Los desplazamientos de pequeños grupos se da cuando hay represión de marchas y protestas cívicas, operaciones “rastrillo” en determinados lugares de una región, labores de inteligencia militar o paramilitar; los desplazamientos individuales o familiares se dan cuando se han producido asesinatos selectivos, amenazas de muerte o atentados, desapariciones, listas negras, allanamientos o detenciones arbitrarias.

Otro tipo de categorías resultan de la duración de la situación a partir de lo cual se clasifican tres grupos diferentes: (a) Desplazamientos temporales ocasionados por las acciones del conflicto armado; (b) Desplazamientos definitivos en los cuales los campesinos no retornan y prefieren quedarse en

las ciudades o en otros territorios; (c) Desplazamientos intermitentes en los cuales los campesinos retornan y se desplazan nuevamente en diferentes oportunidades. (Romero, 1995 citado por Zafra, 2000).

Según Pérez (1995) Los éxodos masivos se dan cuando hay bombardeos o ametrallamientos indiscriminados y los desplazados se quedan en zonas aledañas atentos al momento en que termine el operativo militar para regresar a sus tierras.

Los desplazamientos a mediano y largo plazo surgen cuando se realizan enfrentamientos armados sostenidos por un tiempo entre ejército y guerrilla y cuando hay presencia paramilitar en una región.

Los desplazamientos definitivos, sin posibilidad de retorno cuando se instalan bases paramilitares o militares en la zona, cuando hay boleteo, amenazas o atentados, detenciones, ejecuciones o testigos de hechos violentos contra los pobladores..

Con relación al lugar, Pérez (1995) afirma que el desplazamiento es rural - rural en los casos de desplazamientos masivos temporales y rural - urbano en los desplazamientos a largo plazo o definitivos y familiares o individuales.

Según investigaciones hechas por CODHES-SISDES en el 2000 la distribución por porcentajes de formas de desplazamiento en Colombia son: Unifamiliar 59% colectiva - dispersa 14%, individual 14%, éxodo organizado 10% y sin información 3%.

Para propiciar una cosmovisión del fenómeno, tendremos en cuenta el principio de Equifinalidad de la Teoría General de los sistemas, donde un mismo efecto se puede dar por diferentes causas. Es por este motivo que retomaremos las causas del desplazamiento, según investigaciones recientes.

Las causas del desplazamiento tienen diferentes raíces por lo que resulta complejo definir las. Organizaciones de la sociedad civil coinciden en señalar que la causa principal es la violencia política (estado- grupos guerrilleros), la violación masiva de los derechos humanos y el irrespeto constante a las normas del derecho nacional humanitario. "Las poblaciones afectadas señalan que los grupos que con mayor frecuencia provocan los desplazamientos son la

guerrilla (31%), paramilitares (21%)y el ejercito (19%)". según la Conferencia Episcopal Colombiana (1995) citada por Zafra (2000).

Según Pérez (1995) a pesar de las normas que existen en Colombia para proteger los derechos humanos, miembros de la fuerza pública y de los organismos de seguridad del Estado han cometido numerosas violaciones de derechos humanos como ejecuciones individuales y colectivas, desapariciones, torturas, malos tratos, detenciones arbitrarias y allanamientos ilegales. Estos hechos se dan en la persecución a dirigentes cívicos, populares, sindicales, de organizaciones políticas, o de comunidades campesinas e indígenas que viven en zonas de conflicto; del asesinato de testigos de hechos delictivos o de violaciones de derechos humanos; de las campañas de limpieza social contra personas consideradas indeseables; o por el simple uso excesivo de la fuerza en operativos de control del orden público.

Así mismo varias investigaciones responsabilizan a los grupos paramilitares de violaciones a los derechos humanos y señalan los vínculos orgánicos con los organismos de seguridad, fuerzas militares y de policía en varias regiones del país y han estado ligados a los carteles de la droga y a sus redes nacionales de campos de entrenamiento. Los desplazados por los grupos paramilitares pueden ser líderes comunales, sindicales, pequeños comerciantes, empleados públicos o campesinos considerados base social y/o colaboradores de la guerrilla y en consecuencia, declarados objetivos militares, en lo que se constituye una grave infracción al derecho humanitario que protege expresamente a la población civil.

Otro de los actores armados en Colombia es la guerrilla la cual tiene grupos específicos tales como el ejercito de liberación Nacional (ELN), Ejercito Popular de Liberación (EPL), Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) entre otros. Estos grupos cometen ejecuciones extrajudiciales, hacen uso de minas queiebra patas, toma de rehenes, atentados contra bienes civiles, secuestros, juicios populares y se financian con impuestos cobrados a las personas más adineradas de las zonas donde operan y con el secuestro de las mismas. Así mismo realizan acciones de limpieza en las regiones bajo su

control, sobre delincuentes comunes o drogadictos o actúan como juez o arbitro en arreglos de cuentas personales, utilizando medios de presión, como amenazas o intimidaciones. Estos hechos causan éxodos de familias de las regiones de conflicto a los centros urbanos, al no resistir la presión de las acciones y el temor a las retaliaciones de la otra parte del conflicto (Pérez, 1995). Según las investigaciones hechas por CODHES Y SISDES en el 2000 los paramilitares son el grupo responsable del mayor número de desplazamientos en Colombia con el 49%, le sigue la guerrilla con un 28%, un 18% de los desplazamientos son provocados por desconocidos, el 4% es provocado por las fuerzas militares y el 1% por la Policía Nacional. Así mismo estas investigaciones revelan los principales hechos que motivan el desplazamiento en Colombia siendo las más comunes las amenazas con un 34%, el miedo 18%, asesinatos 14%, enfrentamientos 10% y las masacres en un 9%.

En la base del desplazamiento también está la impunidad, intereses de tipo económico, una cultura de violencia, intolerancia de algunos grupos hegemónicos, falta de oportunidades para el trabajo, educación y salud que no están al alcance de todos. Cervellin y Cols (2000).

De igual forma, el conflicto social, por la lucha por la tenencia de la tierra, las negociaciones de convenciones colectivas de trabajo, las movilizaciones por reivindicaciones básicas como los servicios públicos, salud, vivienda, educación; las huelgas, marchas y paros cívicos y las respuestas represivas por parte de las empresas y el Estado han generado desplazamientos de sindicalistas, obreros, dirigentes cívicos y populares. Así mismo cuando los intereses del latifundio difieren de los de la agroindustria, del narcotráfico, de las fuerzas políticas tradicionales, de los monopolios internacionales y de las fuerzas armadas, se desarrolla un modelo de recuperación de zonas estratégicas por sus riquezas, su potencial agroindustrial y su importancia vital para el capital nacional y transnacional, que conlleva la expulsión de los antiguos pobladores y propietarios. (Pérez, 1995)

Detrás del conflicto armado en el que participan paramilitares, guerrilleros y ejército, existe un conflicto social agrario protagonizado por campesinos y propietarios de tierras, quienes viven en zonas donde existe gran intercambio comercial como la zona bananera de Urabá, las áreas de explotación de petróleo y la región de minas de oro y plata en el nordeste antioqueño. (Romero, 1993 Citado por Zafra, 2000). Por lo anterior se puede deducir que las causas inmediatas del problema del desplazamiento son la violencia por la que actualmente pasa el país y la continua violación al derecho internacional humanitario entre otras circunstancias ya nombradas que generan la migración de los campesinos.

Existen múltiples consecuencias generadas por el fenómeno del desplazamiento; estas son de tipo económico, cultural, social y psicológico a nivel familiar y personal.

Los efectos culturales generados por el desplazamiento forzado son la consecuencia última de un proceso que surge de una realidad violenta y que obliga a las personas a romper sus formas de ser y existir Godoy (1995).

De esta forma el desarraigo comienza a tomar cuerpo hasta que se produce la pérdida de identidad cultural, es decir se presenta cuando se rompe el sentido de pertenencia a una colectividad. Estos efectos culturales se manifiestan en una resignificación de costumbres, creencias, valores y del proyecto vital de éstas personas.

En el ámbito económico se da una disminución de las actividades agropecuarias; el abandono de más de 3'000.000 de hectáreas de tierra por aproximadamente 90.000 hogares con vínculos rurales entre 1996 y 1999 implica un drama para estas familias despojadas de sus propiedades y constituye otra de las causas de la profunda crisis que afecta el sector agrario CODHES- SISDES (2000). A su vez las ciudades se aglutinan de personas especialmente en sectores de bajos recursos generando falta de oportunidades para la educación y pobreza. Es cada vez más evidente que los índices de desempleo, que superan el 20% tienen relación con el desplazamiento forzado de personas que no solo perdieron su núcleo básico de supervivencia en el

campo sino que fueron obligados a incorporarse al grupo de los desocupados o a la economía informal.

De la forma de producción de autoabastecimiento en su territorio, las personas en situación de desplazamiento pasan a una producción de dependencia y subordinación en los centros urbanos. Según la arquidiócesis de Bogotá (1999) el 39% del total de jefes de hogares desplazados se asume como desempleado y el 36% como vendedores ambulantes o dedicados a otras formas de economía informal. Así mismo el 91% de estas personas vivía en casa antes del desplazamiento mientras que en situación de desplazamiento el 68% se concentra en cuartos o casas de inquilinato.

De otro lado, existen los efectos sociales donde el abandono de los campos, la desaparición de pequeñas poblaciones y la falta de horizonte de las pequeñas generaciones se convierte en el espejo del conflicto social que produce el desplazamiento.

La realidad de la violencia política en el campo altera las relaciones sociales tradicionales: de la solidaridad con el vecindario se pasa a la desconfianza del mismo. Los asesinatos y las masacres son una realidad que va desvinculando a las personas de su entorno. En la medida que pierden familiares, vecinos y amigos se pierde el sentido de la vida tanto personal como comunal. A nivel político las personas desplazadas se convierten en actores pasivos del conflicto y son utilizados para conseguir el poder a través de promesas de solución de sus problemas.

Las personas en situación de desplazamiento generalmente llegan a los cinturones de miseria de las ciudades que no están preparadas ni estructural ni socialmente para la permanente recepción de inmigrantes, en consecuencia esas personas contribuyen al malestar social, económico y político. La llegada de esta población constituye nuevos factores generadores de violencia social en los centros urbanos, circunstancia que estigmatiza a la población desplazada y permite que se les margine y se le niegue el derecho que tienen de ser respetados.

Uno de los municipios de Cundinamarca al que llega en grandes proporciones la población desplazada es Soacha. En los últimos años este municipio ha tenido un incremento sostenido de personas que llegan desplazadas por la violencia y que constituyen una población estimada en 25.000 nuevos habitantes.

En cuanto al aspecto jurídico lo que se observa actualmente es que a pesar de que existen políticas y leyes para evitar y penalizar el desplazamiento forzoso estas leyes no están acordes con la situación actual del país y por esta razón es difícil cumplirlas. Las leyes del Derecho Internacional Humanitario son constantemente violadas por los grupos al margen de la ley y las mismas fuerzas militares que incluyen dentro de su objetivo la población civil y de igual forma no cumplen con los principios rectores del desplazamiento.

Existen medidas para la prevención del desplazamiento forzado contenidas en la ley 387 del 18 de julio de 1997, elaboradas por las Naciones Unidas, con el Alto Comisionado para lo Refugiados y la Red de Solidaridad Social de la presidencia de la república. En dicha ley se encuentran artículos que hacen alusión a la responsabilidad del estado en el desplazamiento interno, así como los planes de atención integral para la población desplazada, la prevención y el retorno de la comunidad en situación de desplazamiento. En el artículo 32 de esta ley se afirma que tendrán que recibir los beneficios, las personas Colombianas que se encuentren en las siguientes circunstancias: Que hayan declarado los hechos que los llevaron al desplazamiento ante la procuraduría general de la nación, la defensoría del pueblo, las personerías municipales o distritales o cualquier despacho judicial; además debe remitir para su inscripción copia de la declaración de los hechos que los hallan hecho salir de su lugar de vivienda, al ministerio del interior.

En esta ley se contempla que los derechos de la población en situación de desplazamiento son: (a) derecho a solicitar y recibir ayuda internacional, gozando de los derechos civiles fundamentales reconocidos fundamentalmente, sin posibilidad de ser discriminados por su condición de desplazado. (b) La familia del desplazado deberá beneficiarse con el derecho

de reunificación familiar, accediendo a soluciones definitivas a su situación, con la posibilidad y el derecho de regresar a su lugar de origen. (c) Tiene derecho a que su libertad de movimiento no sea sujeta a más restricciones que las previstas en la ley.

Es un deber del estado propiciar las condiciones que faciliten la convivencia entre los Colombianos la justicia y la equidad social. Los desplazados tienen derecho a acudir a las instituciones comprometidas a la atención integral para esta población tales como el Instituto Colombiano para la Reforma Agraria (INCORA), el ministerio de Agricultura y Desarrollo rural. El Instituto de Fomento Industrial, El Sistema general de Seguridad social en salud, La red de solidaridad social, La dirección nacional para la equidad de la mujer, El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), el sistema nacional de Cofinanciación, Las entidades territoriales, El ministerio de Educación, las secretarías de educación, el SENA, La Defensoría del pueblo, el Instituto Nacional de la Reforma Urbana (INURBE) y todas la Organizaciones No Gubernamentales (ONG'S) que en su razón social comprenda la atención a este tipo de población.

Teniendo en cuenta el principio de Equicausalidad, donde una misma causa, como lo puede ser el desplazamiento, produce diferentes efectos. mencionaremos consecuencias de este fenómeno retomadas de algunas investigaciones en Colombia.

Las consecuencias psicológicas de las víctimas del desplazamiento surgen a partir del contexto en el que se encuentran; es decir varían por su cultura situación económica, valores, creencias y la situación por la que se generó su desplazamiento. Teniendo en cuenta la problemática y siguiendo los lineamientos de la postura teórica de esta investigación, se podría considerar que las estructuras de significado que se desarrollan para dar un patrón y una dirección a la vida parecen demasiado frágiles, como cuando una persona debe reconstruir el sentido de si misma y del futuro después de sufrir una invalidación en su mundo de asunciones tras la acción violenta de ser desplazado de su lugar de vivienda.

Las condiciones sociales, en esta situación no producen automática e inevitablemente un solo conjunto de experiencias, en todos los que se encuentran expuestos a ella. (Efrán, 1998). El posicionamiento de cada uno es un poco diferente, y cada persona toma los elementos del ambiente social y natural de manera única de acuerdo a los significados, construcciones y creencias que se tengan de las múltiples variables que hacen parte de la situación, como también de la percepción y organización que se realice en su nuevo sitio de vivienda, y las condiciones de vida en las que se encuentren en la actualidad.

A partir de las investigaciones realizadas en poblaciones de desplazados, se ha establecido un perfil de los procesos psicológicos de las personas en esta situación. La Corporación AVRE (Apoyo a víctimas de la violencia sociopolítica pro – recuperación emocional) (1992) ha encontrado que los factores de integridad psicológica como el sentido de pertenencia a una determinada clase social, a una región del país, a una etnia o una organización en situación de desplazamiento se convierte en amenaza contra la vida y la supervivencia de sí mismo y de la familia. Castaño(1993) afirma que esta desestructuración se da porque mientras de un lado, para estar mentalmente sano es necesario tener patrones de referencia, es decir, estar identificados con figuras u roles significativos del entorno, de otro lado estos referentes lo ponen en peligro de muerte. Esta confusión persiste durante el tiempo que dura el recorrido por veredas y ciudades, y se agrava en la medida en que estas personas han sido víctimas de otros actos violentos, como la desaparición forzada y masiva de seres queridos y /o vecinos, crimen que es considerado como el que mayor Psicopatología produce en la gente. Emocionalmente el dolor y la confusión se manifiestan con síntomas ansiosos, psicóticos, depresivos, y somáticos como tristeza, desgano, desesperanza, irritabilidad ideación suicida y homicida, insomnio, desinterés, pérdida de energía, dificultades para pensar, fallas en la memoria, llanto frecuente, múltiples dolores en el cuerpo, miedo, desconfianza, impotencia, entre otros.

La fundación social Colombiana CEDAVIDA en sus investigaciones ha encontrado que el dolor que producen las múltiples pérdidas en las personas víctimas de desplazamiento es ocultado ante sí mismo tras la atención a la satisfacción de necesidades básicas de subsistencia. Este ocultamiento se convierte en un aplazamiento de la elaboración del duelo, hecho que mantiene a las personas atadas a un pasado que ni siquiera pueden reconocer conscientemente. La no elaboración del duelo hace que las personas queden atadas a la muerte y por lo tanto sus estrategias para vivir son infructuosas en el sentido que no pueden autorrealizarse como personas sino simplemente mantenerse en una subsistencia. (Godoy 1995). Así mismo este desapego a la vida imposibilita un acercamiento afectivamente productivo con el otro y esto produce que desde la vivencia individual se reproduzca la violencia social que sirve como base a la violencia política.

Otro aspecto importante encontrado por CEDAVIDA es que la mayoría de las personas recuerdan casi de forma idílica su vida en el campo y al hacer la comparación con la vida que llevan en la ciudad sienten nostalgia.

Por otra parte, El Instituto de Defensa Legal (1995) destaca diferentes efectos psicológicos en la persona y en el grupo social a causa del desplazamiento:

El efecto de fácil reactualización de las vivencias traumáticas: induce a las personas afectadas a la alteración del proyecto vital. El resurgimiento de la fantasía de irse de la región o del país genera la coexistencia de dos proyectos, uno pensado para quedarse y otro en la perspectiva del exilio; tendencia a eludir los anteriores grupos de pertenencia o establecimiento de nuevos vínculos con otras personas afectadas, con la ilusión de protegerse; dificultades en la inserción social y laboral.

El efecto de repetición: cuando los delitos no son sancionados tienden a repetirse. Repetición como efecto de la impunidad; repetición como efecto de la inducción al olvido.

El efecto de embotamiento y anestesia afectiva: manifestaciones de apatía, abandono de las expectativas, desinterés por cuestiones sociales.

Efecto de alineación y masificación que puede llevar a no cuestionar la realidad sino a plantear que lo que ha sucedido “por algo será”. Inducir al silencio frente a hechos graves o a trastocamientos de las percepciones de la realidad.

Efecto de ruptura de lazos solidarios, búsqueda de líder y de chivo expiatorio: induce al aislamiento, retracción social, promueve la ruptura de vínculos entre los pares y la creación de falsos enemigos.

En cuanto a las necesidades generales más importantes de la población desplazada CODHES- SISDES (2000) Afirma que en Salud hay un 85.7%; en Educación un 82.4% en Vivienda un 86.7% y en generación de ingresos un 87.6%. En lo referente a necesidades de salud el aspecto Psicológico abarca un 13.0%. es decir que un gran número de población en situación de desplazamiento en Colombia requiere de atención psicológica.

Los departamentos de mayor flujo de migración según encuesta CODHES- SISDES (2000) Son: Departamentos Expulsores; Antioquía, Bolívar, Caquetá, Córdoba, Chocó, Meta, Norte de Santander, Santander, Tolima y Valle. Los departamentos Receptores son en gran medida los mismos con la excepción de Bogotá donde llega un promedio de 7% de los desplazados de todo el país aproximadamente.

En el municipio de Soacha se da una de las mas grandes inmigraciones al nivel de desplazamiento forzoso que hay en el país, Arquidiócesis de Bogotá (1999). Como se dijo anteriormente existen alrededor de 25.000 personas desplazadas en el municipio, cifra que viene desde el año de 1995 hasta 1998 y que en la actualidad ha aumentado considerablemente. En una encuesta hecha en 1998 citada por la Arquidiócesis de Bogotá (1999) se estima que los presuntos responsables del desplazamiento en Soacha es de un 53% adjudicado a la guerrilla. Según las respuestas las FARC especialmente, desarrollan acciones intimidatorias contra la población civil en zonas como (Meta y Caquetá). A los paramilitares la población les adjudica el 23% de responsabilidad. Las fuerzas Militares un 12% y los grupos desconocidos un 6%.

En cuanto a las zonas de expulsión, se observa según encuestas, que un 40% de los desplazados vienen del Tolima; del departamento del Caquetá proviene un 10%; algunos de la zona de despeje de San Vicente del Cagúan, otros de municipios con presencia paramilitar como Sólita y Valparaíso; un 9% que proviene del departamento del Meta; además es significativo el número de personas que vienen de zonas lejanas como el sur del departamento de Bolívar con un 8% que implica condiciones más dramáticas de desarraigo y adaptación. Los departamentos de Boyacá, Antioquía, Huila y Santander; Guaviare, Chocó y Putumayo, complementan la diversidad de zonas y origen de los desplazados en el municipio de Soacha.

Las implicaciones nombradas se dan a nivel personal, se considera de suma importancia reconocer más a fondo la información encontrada de este evento en el sistema familiar para posibilitar la comprensión de la situación de desplazamiento; teniendo en cuenta que el núcleo familiar es una de las mayores fuentes de satisfacción de las necesidades psicoafectivas (Hernández, 1995) y constituyen una parte fundamental de la red de relaciones de un ser humano. En este sentido, en el trabajo e investigación realizado por CEDAVIDA con personas en situación de desplazamiento se ha encontrado que las familias extensivas, propias del ámbito rural, son fragmentadas al igual que las familias nucleares, lo cual genera una composición familiar diferente como: la madre y algunos hijos, la hermana e el hermano mayor quienes deben asumir el papel de jefas o jefes de hogar; la abuela quien se ve enfrentada a asumir nuevamente el rol de jefe de hogar para velar por sus nietos.

En este mismo trabajo CEDAVIDA ha observado que la pérdida de los seres queridos, la desposesión violenta de la tierra, la pérdida de sus pertenencias y toda la situación que rodea el fenómeno del desplazamiento ocasiona en las personas impotencia y profunda tristeza, que son catalogadas por ellas como aburrimiento, desgano y/o pereza. Este sentimiento poco a poco se convierte en rabia y odio que generalmente vuelcan hacia si mismas y hacia personas de su entorno en forma agresiva.

Así como con la familia, cada relación que un sujeto en situación de desplazamiento a formado y formara es significativa en la construcción de su realidad y de la visión del mundo que se tiene, por lo mismo es necesario tener en cuenta las redes de apoyo social de los seres humanos, entendida según Sluzki (1996) como las fronteras del sistema significativo que incluye a todo el conjunto de vínculos interpersonales del sujeto, familia, amigos, relaciones con compañeros y la comunidad. Este nivel resulta crítico para la comprensión más acabada de los procesos de integración psicosocial, de promoción de bienestar, de desarrollo de la identidad y consolidación de potenciales de cambio: “Los lazos continuos juegan un rol significativo en el mantenimiento de la integridad física y psicológica de la persona a través del tiempo” (Sundberg 1979, citado por Ríos 1997). Esta red corresponde al nicho interpersonal de la persona y contribuye substancialmente a su propio reconocimiento como individuo y a su imagen de sí. Las características funcionales de las redes de apoyo son: (1) el apoyo emocional intercambios que connotan una actitud emocional y clima de comprensión, (2) la guía cognitiva, es decir, las interacciones destinadas a compartir información personal o social o proveer modelos de rol, (3) Regulación o control social que implican las interacciones que recuerdan o reafirman responsabilidades y roles, neutralizan las desviaciones de comportamiento y favorecen la resolución de conflictos, (4) la compañía social o realización de actividades conjuntas, (5) La ayuda material y de servicios que se refiere a la colaboración específica sobre la base del conocimiento experto o ayuda física y (6) el acceso a nuevos contactos, es decir, la apertura de puertas para conexión con personas y redes que hasta entonces no eran parte de la red social del individuo. (Sluzki, 1996). El apoyo, la socialización y el sentido de pertenencia brindadas al niño logran que se desarrolle integralmente de una manera positiva y que en el futuro tenga la posibilidad de conformar sus propias redes para el desenvolvimiento en sociedad.

Según encuesta de CODHES- SISDES (2000) a Bogotá se desplaza en promedio de 12.4% de familias desplazadas y un buen porcentaje se encuentra

migrando hacia el Departamento de Soacha. Lo que indica una desorganización a nivel social además de la desestructuración a nivel familiar que viven los hogares, el encuentro con nuevos contextos, situaciones y personas a la cuales se deben acoplar y con las cuales se construirá un tipo particular de relación, así como mantener contacto y relación con las personas que han dejado y que son parte significativa de su red.

Para efectos de esta investigación es de gran importancia la indagación y comprensión de las redes sociales y las funciones que ésta cumple en la vida de los niños. Es así como se retomarán algunos conceptos de las redes sociales.

Las redes sociales según Sluzki (1996) poseen características como el Tamaño o dimensión, que es el número de miembros de la red, donde los factores que comprenden o modifican la dimensión de la red abarcan las migraciones o las emigraciones y el paso del tiempo; la Densidad entendida como la conexión entre los miembros de la red, fuera del informante o externos a él; la Composición o distribución se refiere a la proporción de miembros de la red distribuidos de la siguiente manera: las personas con las que se mantienen relaciones próximas como la familia o amigos, las relaciones personales que indican un menor compromiso como los conocidos o miembros medio distantes de la familia y las relaciones ocasionales como compañeros de escuela, colegas de trabajo, practicantes de un mismo culto etc.; la Dispersión que es la distancia geográfica entre los miembros que reflejan la red más sensible durante los cambios del individuo y afecta la rapidez o la eficacia de la respuesta durante las situaciones de crisis; y por último la Homogeneidad o heterogeneidad que se refiere a igualdad o diferencia con relación a edad, sexo, cultura, nivel socioeconómico, teniendo en cuenta las ventajas y los inconvenientes que ellos representan en términos de identidad, reconocimiento de signos estresantes, activación y utilización.

Al evaluar la multiplicidad de implicaciones psicológicas y las innumerables consecuencias que vuelven revertirse en causas, generando una complejización del fenómeno observado, observamos que los niños son uno de

los grupos más afectados con el fenómeno del desplazamiento en Colombia. Según encuestas hechas por CODHES- SISDES (2000) el mayor porcentaje de niños en situación de desplazamiento es de más del 20% en niños entre 5 y 14 años y alrededor del 15% en niñas de las mismas edades. Lo que indica que las necesidades también están enfocadas en gran proporción a esta población. “Los efectos psicológicos de la violencia dependen del aspecto sociocultural, de capa social y la estructura de la personalidad del niño; de su edad, escolaridad y especialmente de la conciencia política y social que tenga el infante, donde a mayor sea aquella, menos dificultades tendrá para elaborar las vivencias represivas”. Rojas (1993)

Para los efectos de esta investigación mencionaremos aspectos relevantes del desarrollo infantil específicamente de la niñez intermedia que comprende de los 6 a los 12 años de edad.

En la niñez intermedia los niños pueden entender mejor sus propias emociones junto con las de otras personas, este proceso va a la par con su propia formación y entendimiento, a la vez de construcción de significados y creencias de vida. Se reconoce una organización individual y una experiencia relacional. Entre los 7 y 8 años, por ejemplo, Rojas (1993) comenta que los niños hacen evidentes las emociones complejas, como vergüenza y orgullo. El grado de orgullo o vergüenza que perciben de sí mismos afecta la opinión de ellos. El impacto que estas emociones percibidas tienen en la autoestima, se relaciona con aspectos emocionales, intelectuales y sociales del desarrollo. Entre los 7 y 12 años se evidencia en el dialogo del niño que éste ha separado la fantasía de la realidad y en esa medida se entiende el desarrollo del pensamiento concreto y abstracto, inicia la construcción y entendimiento de sus propios valores, creencias y significados, contando siempre con el apoyo, desde todas las funciones, de su red. Los padres en esta medida cumplen un importante papel, ya que se convierten en los principales reguladores y guía de los jóvenes. Cumplen procesos de facilitación en la construcción de su propia realidad.

Desde una perspectiva sistémico constructivista, las teorías de desarrollo parten de la visión constructivista general de que los individuos crean o construyen activamente su realidad personal y así mismo ordenan y validan sus experiencias. Se tiene en cuenta postulados referentes al ciclo vital que implica tanto series de contextos sociales como periodos de tiempo en los cuales la persona debe afrontar un despliegue secuencial de tareas centrales en la vida (Lydon, 1998); Se retoman postulados de la teoría del apego de Bowlby (1997) citado por Neimeyer (1996) tomado como manera de conceptualizar la propensión de los seres humanos a crear o construir fuertes vínculos afectivos con otros sujetos, que posibilitan estilos o patrones interaccionales específicos, dando paso al entendimiento particular de realidad.

La comprensión de la manera única en la que cada persona da significado a sus experiencias interpersonales es el centro de la comprensión del desarrollo de la teoría constructivista, Kegan (1982) citado por Lydon (1998) sugirió que mientras una persona evoluciona pasa por varios “equilibrios” en las relaciones, por medio de los que el sí mismo redefine o reconstruye su relación con el mundo de una manera cada vez más integrada y coherente. Para este autor los actores principales del desarrollo de un niño, su ambiente de base, o las esferas sociales destacadas de influencia, contribuyen al desarrollo de la identidad personal y de las creencias de cada uno sobre la confianza de sí mismo, y de los otros.

Al construir conjuntamente con los niños pautas interaccionales, estamos siendo parte activa de lo que observamos, es decir no podemos dejar de comunicar en nuestras interacciones con ellos lo que muestra nuestra historia personal de nosotras mismas. Le estamos dando un nuevo significado a nuestra experiencia y estamos dirigiéndonos a la comprensión de lo que observamos.

En este orden de ideas se reconocen términos como el autoconcepto o concepción del sí mismo entendida como la imagen que una persona tiene de sí misma. Con frecuencia los autoconceptos que se construyen durante la niñez intermedia son fuertes y perdurables. Los de carácter positivo toman fuerza

cuando las destrezas físicas, intelectuales y sociales de los niños les permiten definirse como miembros valiosos de la sociedad, también puede surgir una imagen negativa de sí mismos y permanecer por mucho tiempo después de haber dejado la niñez. El ambiente de base del que habla Kegan (1982) actúa con funciones significativas de confirmación (apoyo y reconocimiento) y continuidad (coherencia personal y consistencia); la autoestima, por ejemplo, juicio que las personas hacen de su propia valía al comparar sus yo reales y sus yo ideales, a la vez que tiene en cuenta los estándares y las expectativas sociales que han tomado en su autoconcepto (Hernández, 1997) es una construcción fundamental en el desarrollo de la niñez, dado que las opiniones que los niños tienen de sí mismo ejercen un gran impacto en la forma de relacionarse con el entorno, en su estado de ánimo, en la visión que tiene del mundo que lo rodea, en las definiciones y constructos, así como en los significados que esta formando de vivir.

Existen otros postulados sistémicos relacionados con el tema de la autoestima y de formación de identidad como el de nutrición emocional (Linares, 1996), metáfora alimentaría (la persona tiene relaciones significativas que lo hacen estar “bien alimentado” emocionalmente) la cual se produce cuando el individuo se siente reconocido, valorado y querido. Se trata de vivencias básicas suministradoras de bienestar cuya experimentación aporta información, a la vez que se articulan los niveles vivenciales de reconocimiento, valoración y amor. La nutrición emocional depende tanto de la fuente (por ejemplo, el comportamiento de los padres o de otros familiares) como de la recepción individual o de la transmisión socialmente mediada.

La nutrición emocional como proceso continuo de incorporación por el individuo de anclajes afectivos con el eco sistema y son sus figuras significativas, comienza con la vida individual y dura lo que ésta. En tanto que es un proceso cultural esta sometida a variadas influencias sociales que la hacen desigual en circunstancias muy diversas, introduciendo el caos y la complejidad. (Linares, 1996)

En cuanto a la formación de identidad Linares (1996) comenta que: “la identidad es el espacio donde el individuo se reconoce a sí mismo y como tal, es extraordinariamente resistente al cambio”. Las narrativas, o historias que construyen, resultan ampliamente negociables. La identidad esta presente en cada interacción, aunque en una proporción cambiante de la que dependerá el equilibrio conjunto. La identidad condiciona a su vez la continuidad de la nutrición emocional facilitándola o dificultándola.

En este trabajo, tomaremos las emociones como parte fundamental de las interacciones, ya que el hecho de la interacción como tal, implica un contenido de emociones que marcan la pauta de la relación con los otros. Es así como las pautas de interacción de los niños comunican emociones que ellos construyen.

Algunas investigaciones sobre desplazamiento han encontrado que en situaciones de conflicto armado es inevitable que la población infantil se convierta en la más sensible a los factores de riesgo psicosociales.

Estudios longitudinales sobre el conflicto armado y relaciones intrafamiliares realizado por la fundación social colombiana CEDAVIDA con población desplazada desde 1989 han mostrado que la prolongación y complejización del conflicto armado y del desplazamiento ha aumentado las posibilidades de maltrato a los niños y por tanto de la cadena de violencia que retroalimenta el conflicto. Según Arias(1999) este es el más grave efecto de la violencia sobre la psiquis de los niños, quienes por supervivencia se adaptan identificándose con su entorno. La violencia impacta en forma discriminada a los niños, de acuerdo al tipo de violencia a la que ha sido expuesto, a la estructura familiar que la soporta y su situación socioeconómica, a la estructura psicológica que ha alcanzado y especialmente al momento evolutivo en el que se encuentre el niño.

Según estas investigaciones, entre las situaciones más frecuentes a las que se exponen los niños en medio de un conflicto armado se pueden mencionar las siguientes:

Niños que han presenciado y vivido uno o varios hechos violentos, en donde han sufrido la pérdida de padres o parientes lo que representa una experiencia

altamente traumática. Si el niño encuentra factores favorables, es más probable que logre expresar sus sentimientos de terror, impotencia y dolor, ya que dispone de mecanismos de defensa más estructurados que favorecen un proceso de reconstrucción.

Niños desplazados de su lugar de origen que han tenido pérdida parental fuera de su presencia presentan un mejor pronóstico que en el anterior caso, aunque ello depende del momento evolutivo del menor, ya que tiene mayores posibilidades los más pequeños si cuentan con el apoyo afectivo.

Niños desplazados que han perdido su entorno, sin pérdida parental la exposición a la violencia es menor, pero viven la angustia de la pérdida de todo cuanto tienen, con sus familias. El pronóstico puede ser muy favorable dependiendo del tratamiento que reciba posteriormente el niño, es decir que las condiciones de vida, familiares y las posibilidades de desarrollarse le permitan reponerse de la pérdida y adaptarse a su nuevo entorno.

Estas investigaciones coinciden en encontrar patrones comunes de impacto en los niños de poblaciones desplazadas en condiciones de vida similares.

En cuanto a la construcción de la estructura emocional y la identificación se ha observado que estos niños tienden a ser incapaces de establecer vínculos profundos y duraderos con otras personas. En estudios realizados en la población infantil de Mozambique se ha encontrado que las condiciones adversas en las que viven los niños y sus familias propician el abandono físico y emocional, lo que se traduce en derivación psicoafectiva y se agrava con la aparición y el aumento del maltrato físico.(Arias, 1999).

En cuanto al proceso de socialización la pérdida de lazos afectivos significan una ruptura en el proceso de socialización, que ocasiona la pérdida de identidad social e individual como resultado de la abrupta interrupción de la vida comunitaria ( Salazar y Oakly, 1993 citados por Arias, 1999).

En estas investigaciones se reconoce además que se presenta mayor desadaptación de los niños y jóvenes de área rural que se enfrentan al cambio de un sistema tradicional de vida al ingresar en espacios socioculturales distintos, extraños y hasta hostiles. Esto puede generar conflictos en sus

relaciones interpersonales, desestructuración de la vida familiar como fuente de afecto y seguridad lo cual produce miedo, ansiedad, depresión, desestructuración de la imagen y de los roles familiares. En cuanto a las posibilidades de aprendizaje, se debe tener en cuenta que una condición necesaria para el aprendizaje es estar en disposición emocional para aprender. Un niño ocupado en entender sus sufrimientos, su dolor, sus duelos, el abandono y carente de un espacio para expresarlo o compartirlo con otros, no puede asimilar información y procesarla adecuadamente especialmente información de tipo intelectual. (Velasco, 1998).

Actores tan vulnerables e implicados en la situación de desplazamiento como lo son los niños, son de especial consideración para esta investigación, se encuentran en proceso de desarrollo y construcción de una realidad percibida como hostil, desde la situación como tal hasta las relaciones cercanas que vivencian a diario.

La posibilidad de generar una metaobservación del fenómeno observado, proporciona una cosmovisión que permite llegar a esa comprensión de las interacciones de los niños en situación de desplazamiento, dejando de lado miradas positivistas y prejuicios que no dejan hallar el camino hacia la co-construcción de nuevas realidades.

## ANTECEDENTES

El número de personas que se han visto obligadas a abandonar su lugar de origen, sus viviendas y su trabajo por amenazas y/o ataques contra su vida y la de su familia, se ha incrementado como consecuencia del conflicto armado en Colombia a través de los últimos años, Según estudios realizados por la Conferencia Episcopal de Colombia y por la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento CODHES en el estudio realizado en 1997; se estima en 750.000 personas, es decir que uno de cada 50 colombianos se encuentra en situación de desplazamiento.

El 55% del total de la población desplazada por violencia en Colombia es menor de 18 años, es decir, aproximadamente 412.500 niños que huyeron con sus familias por presiones de diversos actores armados y de los cuales el 12.72.% corresponde a menores de 5 años, el 19.78% oscila entre 5 y 10 años, el 12.78% entre 11 y 14 años y el 9.03% tiene entre 15 y 18 años.

El fenómeno del desplazamiento y la población afectada por éste, es de especial interés para diferentes Instituciones sociales, organizaciones no gubernamentales (ONGs) y fundaciones que trabajan por el desarrollo y ejercicio de los derechos humanos. Es así como desde su aparición, este fenómeno ha sido estudiado y se han desarrollado programas en pro de las personas desplazadas por fundaciones como La fundación social Colombiana CEDAVIDA (1995); organización No Gubernamental que tiene proyectos de formación que involucran en su desarrollo a la población. Así mismo brinda apoyo psicosocial a las personas afectadas por la violencia especialmente a los menores de edad en situación de desplazamiento por medio de las comunidades constructoras de paz que son hogares donde son atendidos anualmente 450 niños por madres maestras. Esta fundación también ha publicado libros que abordan la problemática presentando testimonios de personas víctimas del desplazamiento forzado y también desde una visión externa analizando la situación con el fin de encontrar alternativas de solución para el problema.

La Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento CODHES es otra institución dedicada a la investigación de éste fenómeno con el objetivo de sensibilizar a la comunidad nacional e internacional y promover políticas de prevención, atención y recuperación a la población desplazada. Esta institución realiza informes estadísticos de análisis temático y regional referidos al problema del desplazamiento e investigaciones regionales y sectoriales que da a conocer a través de la publicación de libros. A su vez acompaña a comunidades en situaciones de riesgo de desplazamiento y a gobiernos locales y entidades del gobierno con el objetivo de potencializar las capacidades locales en la prevención de las causas del desplazamiento forzado.

La UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas Para la Infancia) es otra organización que se ha dedicado ampliamente a la investigación y colaboración de la población desplazada, no solo de Colombia sino de varios países del mundo. Han creado estrategias de intervención para la recuperación socio-emocional de niños afectados por el conflicto armado y por desastres naturales. Así mismo a partir de sus investigaciones han encontrado que los profesionales del área de la salud no están siendo preparados para el manejo e intervención en personas afectadas por el conflicto armado, especialmente en la población infantil la cual es gravemente afectada por la situación de desplazamiento forzoso lo cual se hace necesario en Colombia por la situación en la que se encuentra actualmente en la que la violencia y la guerra se han convertido en parte de la vida de sus habitantes.

La Conferencia Episcopal de Colombia ha estudiado y trabajado en general con las diferentes poblaciones afectadas por el fenómeno del desplazamiento en Colombia desde hace ya varias décadas. Su atención a esta población se realiza desde su sección de movilidad Humana. En el presente año fue elaborado por el Episcopado el libro *“Desplazados, Aproximación Psicosocial y Abordaje Terapéutico”* el cual aclara aspectos relacionados con el desplazamiento en Colombia tales como el origen de la violencia, consecuencias psicosociales, enfermedades psicosomáticas, proceso de duelo, etc.

Estas instituciones en el contexto Colombiano se han destacado por su trabajo con población vulnerable, aunque quedan por fuera más instituciones que se dedican a ayudar a estas personas quienes cada día suman un número más alto de afectados por el desplazamiento forzado y las cuales tienen un futuro incierto fuera de su región

### **REALIDAD A INVESTIGAR**

En el contexto de violencia que está viviendo Colombia, el desplazamiento forzado es un fenómeno que está siendo ampliamente estudiado por su incremento a través de los años y por las consecuencias emocionales que este conlleva, debido a las pérdidas tanto materiales como afectivas que hacen que las familias tengan que abandonar sus propiedades y emigrar con sus hijos a regiones, para la gran mayoría desconocidas donde existen costumbres diferentes a las de su lugar de origen. En la construcción de estos estudios es necesario comprender la realidad que viven las personas en situación de desplazamiento forzado y en el caso de esta investigación, la realidad de los niños vulnerables, afectados por la violencia en Colombia, entendiendo su construcción del mundo y las pautas de interacción que han construido en cuanto a las relaciones con sus pares, que dan cuenta de la interacción con los múltiples contextos en los que se encuentran inmersos y de esta manera llegar a una metaobservación del fenómeno del desplazamiento co-construyendo una visión más esperanzadora de la realidad de estos niños.

## **JUSTIFICACION**

Dentro del marco de violencia que actualmente se vive en el país, se observa el desplazamiento como un fenómeno psicosocial que afecta a innumerables familias Colombianas. Es innegable que los niños se han convertido en actores de esta guerra. Son ellos una población vulnerable en riesgo de sufrir mayores daños emocionales, muchos de ellos irreversibles.

Las familias en un contexto hostil se enfrentan a una serie de situaciones que los obligan a irse de su región y abandonar sus propiedades, esta situación junto con otras tantas generan pautas emocionales que se manifiestan en la relación con los otros donde se comunican sentimientos de rabia, dolor, sufrimiento y rencor. Es cuando los niños construyen pautas interaccionales donde se refleja lo ocurrido con ellos y su familia.

El interés de esta investigación se centra en comprender aquellas pautas de interacción en niños afectados por el desplazamiento forzado, que comunican la manera como construyen el mundo y la relación con los otros en el nuevo contexto donde se encuentran. La comprensión de estas pautas de interacción permite una resignificación que comienza desde la historia personal de las observadoras en sus distinciones acerca de lo observado.

El aporte de éste estudio a la psicología permite una metaobservación del fenómeno del desplazamiento ya que conocer pautas interaccionales entre los niños desplazados permite co-construir una cosmovisión diferente y a la vez una resignificación de lo observado. Esto permite una redefinición de la realidad observada desde una visión mas esperanzadora para los niños en situación de desplazamiento.

## **PREGUNTAS**

¿Cómo se construyen y se mantienen las pautas de interacción entre los niños en situación de desplazamiento?

¿Cuáles son las funciones que cumple la red social de los niños desplazados que habitan en el barrio el progreso de Soacha?

¿Cuáles son los significados y creencias, los estilos comunicacionales y las prácticas de interacción que han construido los niños en cuanto a la relación con los diferentes contextos con los cuales interactúan actualmente?

¿Cuál es la construcción del mundo que los niños comunican con sus pautas de interacción?

## **OBJETIVOS**

### **Objetivo General**

Comprender las pautas de interacción de los niños en situación de desplazamiento forzado evidenciadas en sus constructos personales, sus estilos de comunicación y sus prácticas de interacción con sus pares en el contexto escolar.

### **Objetivos Específicos**

Entender la construcción del mundo que los niños comunican con sus pautas de interacción

Conocer los constructos personales que han creado los niños en cuanto a la interacción con sus pares que dan cuenta de las relaciones con los múltiples contextos en los cuales están inmersos.

Co-construir y redefinir significados y creencias en las interacciones de los niños en situación de desplazamiento forzado.

Conocer las funciones que cumple la red social de los niños en situación de desplazamiento.

## METODOLOGÍA

En esta investigación y de acuerdo con la realidad a investigar que involucra un fenómeno como el desplazamiento forzado que a través del tiempo se ha ido incrementando en el país, convirtiéndose en una realidad que va más allá de lo que teóricamente se puede construir; se desea co-construir una cosmovisión que genere más una comprensión del fenómeno que una mirada positivista. Por tal motivo se escogió la Investigación Cualitativa como método clave para el desarrollo de este trabajo.

La mayor parte de los estudios cualitativos están preocupados por el contexto de los acontecimientos, y centran su indagación en aquellos en los que los seres humanos se implican, interesan, evalúan y experimentan directamente. Esto es lo que significa calidad: lo real, más que lo abstracto; lo global y concreto, más que lo disgregado y cuantificado. “Es más, la investigación cualitativa investiga contextos que son naturales, o tomados tal y como se encuentran, más que reconstruidos o modificados por el investigador “ (Dewey, 1938; citado por LeCompte 1995).

Las preguntas de investigación desde la mirada cualitativa, afirma LeCompte (1995), han sido utilizadas en investigaciones denominadas de distintas formas: interpretativas (Erickson, 1986), naturalistas (Lincoln y Guba, 1985), fenomenológicas (Wilson, 1997), y descriptivas (Wolcott, 1980). Estos descriptores enfatizan la importancia de los constructos de los participantes, o los significados que los sujetos de la investigación asignan a sus acciones, el contexto del estudio, la relación entre el investigador y los que están siendo estudiados, los métodos para la recogida de datos, los tipos de evidencias aducidas en apoyo de las afirmaciones realizadas, y los métodos y la importancia del análisis utilizado

En la investigación cualitativa se establece un proceso de interacción entre los observadores y lo observado; en este caso las pautas interaccionales de los niños en situación de desplazamiento, lo que se relaciona con lo afirmado por Maturana, Citado por Godoy (1999), donde concluye que existe un acoplamiento estructural, de manera que se establece un proceso de

interacción no destructivo. Un observador externo podrá ver entre éstos compatibilidad. Teniendo en cuenta estos conceptos podemos afirmar que la investigación cualitativa en un amplio sentido se relaciona con el constructivismo, el cual, afirma que los seres humanos crean activamente las realidades a las que responden. Esto en razón a que la investigación esta centrada en la co-construcción de significados y creencias de pautas de interacción de las investigadoras y el grupo de niños, que corresponden a la nueva realidad en el contexto en el que se encuentran.

De acuerdo con el tipo de investigación utilizada, en este caso la cualitativa, es importante señalar la *Triangulación* como técnica fundamental en el análisis y comprensión de lo observado, ya que propicia la generación de un espacio de interacción y diálogo entre las investigadoras que permite una metaobservación del fenómeno donde se construyen diferentes formas de comprensión de la realidad observada. De igual forma la *Observación Participante* se convierte entonces en un instrumento que brinda la oportunidad de visualizar la realidad desde diferentes puntuaciones, lo que genera un enriquecimiento en la comprensión de lo observado y permite que se involucre a los niños en la co-construcción de esa nueva realidad.

### **Muestra**

El grupo de trabajo de la investigación fue conformado por 25 niños con edades entre 8 y 13 años, de genero femenino y masculino, quienes forman parte de la Corporación Educativa Fe y Esperanza ubicada en el sector de Cazucá en el municipio de Soacha, Cundinamarca.

Los niños que conformaron el grupo y sus familias han sido victimas del desplazamiento por la violencia en diferentes zonas del país como Santander, Meta, Casanare, Tolima y Cundinamarca.

El grupo de niños fue escogido de manera intencional por el Director de la Escuela basándose en su criterio personal respecto a la manera de relacionarse de los niños en este nuevo contexto.

### **Diseño Metodológico e Instrumentos**

En la presente investigación se empleó el diseño de la Evaluación Constructivista. En este tipo de evaluación, los constructivistas argumentan que cualquier evaluación debería ser vista como una intervención que ayuda a los sujetos a reconstruir los temas que se están evaluando (Neimeyer, 1996).

Las tradiciones constructivistas enfatizan los procesos de conocimientos y se orientan hacia la evaluación de la viabilidad (utilidad) como opuesto a la validez (verdad) de la visión del mundo, única de cada individuo (Neimeyer, 1996).

La evaluación constructivista se orienta a diferentes estrategias de evaluación, entre ellas, el énfasis situado en la primacía del significado personal, el papel activo de la persona como co- creador del significado y la naturaleza autoorganizada y de evolución progresiva de nuestras estructuras de conocimiento.

Los métodos de la evaluación constructivista son El Estructural y El Orientado al proceso. El primero posee técnicas como: (a) Escalamiento, la cual tiene como objetivo identificar aspectos nucleares o constructos centrales de identidad; (b) Escalamiento Dialéctico, la cual busca reconciliar significados o conductas en conflicto; (c) Flecha Descendente, que se dirige a trazar una cadena de implicaciones provocada por un acontecimiento estresante; (d) Técnica de rejillas, su objeto es explicar redes implícitas de significados personales y relaciones interpersonales.

En el segundo método se destacan las siguientes técnicas: (a) Autocaracterización, que busca evaluar la visión del cliente acerca de sí mismo y de las avenidas de cambio; (b) Flujo de Conciencia, que se orienta a entrar en el flujo espontáneo de pensamientos, imágenes y sentimientos del cliente; y (c) “Nudos” familiares, el cual representa un diagrama que une las posiciones de los miembros del sistema familiar. (Neimeyer, 1992)

Para efectos de esta investigación se utilizó la *Técnica de Rejillas* que corresponde al método estructural de la evaluación constructivista; dado que el tema de esta investigación es la comprensión de las pautas de interacción de

niños afectados por el desplazamiento que comunican sus creencias y significados de la relación con los otros en el contexto en el que se encuentran.

De acuerdo con el objetivo de la técnica de rejillas, que es explicar redes implícitas de significados personales y relaciones interpersonales, consideramos pertinente ésta técnica para el análisis de las dimensiones y constructos de las categorías de *Constructos de Violencia y Practicas de Interacción*; teniendo en cuenta que la técnica de Rejilla es un instrumento de evaluación de las dimensiones y estructura del significado personal que se deriva de la Teoría de los Constructos Personales, tanto en la versión original de George A. Kelly (1955) como en sus continuas actualizaciones, esta técnica pretende captar la forma en la que una persona da sentido a su experiencia en sus propios términos. No se trata, por tanto, de un test convencional sino de un instrumento muy flexible que puede adaptarse a diversas áreas de aplicación: evaluación individual, grupal, familiar y de pareja, intervención psicoeducativa, asesoramiento vocacional, investigación de mercados, asesoramiento empresarial, investigación psicoterapéutica, estudio de la estructura cognitiva de la personalidad, entre otros. Una de sus principales ventajas es poder adaptar su diseño a fines específicos de evaluación de acuerdo con las características concretas de un sujeto o grupo en particular. (Feixas, 1997)

Según Neimeyer (1996) la técnica de rejillas desde el punto de vista del procedimiento representa una manera de elicitar construcciones del sujeto que responde de algún dominio de la experiencia, normalmente pidiéndole que compare y contraste representantes de cada campo y que describa sistemáticamente cada uno de ellos con su propio “repertorio” de dimensiones de evaluación o constructos personales. La “rejilla” resultante se puede analizar formalmente o informalmente para sugerir patrones estimulantes de la construcción del sujeto que responde. Para el caso particular es de interés comprender las construcciones, significados y creencias que se tienen acerca de la violencia, así como la percepción que se tiene de si mismo y de los otros que lo llevan a evidenciar una forma de interacción particular por lo tanto se reconoce como foco de esta investigación la pauta de interacción violenta y

como categorías de análisis los constructos de violencia, las practicas de interacción y los estilos comunicacionales (Ver Anexo A).

El contenido y la forma de la técnica de rejilla, afirma Neimeyer (1996), pueden variar de acuerdo con los intereses del investigador. Las rejillas se pueden orientar hacia la evaluación de construcciones en una amplia variedad de campos intrapersonales e interpersonales y su formato es adaptable al contexto de su administración. En este caso el proceso de asignación de valores a los constructos será la siguiente: Constructo “positivo” tendrá un valor de 1 y el constructo opuesto de 2. Si la persona no escoge ningún constructo se da un valor nulo (0).

Teniendo en cuenta que la técnica de rejillas busca reconocer los constructos personales por medio de propiciar su expresión, y que la población que hace parte de esta investigación son niños de edades entre los 8 y 13 años; se van a utilizar estrategias e instrumentos alternos para el reconocimiento de sus construcciones personales, creencias y significados.

Los instrumentos utilizados se relacionaran con cada categoría de análisis, es así como para la *Primera Categoría*: Constructos de Violencia, se realizará una rejilla (Ver Anexo B) que evidencia los constructos personales a partir de otros instrumentos tales como:

*La Historia de vida* que según Briones(1989) es una entrevista en profundidad, no estructurada, en la cual la mayor libertad la tiene el entrevistado o narrador. El contenido o información proporcionada por éste consiste en su biografía o en biografías entrelazadas. La historia de vida suele ilustrar, con ejemplos concretos y descripciones amplias expresadas en el lenguaje del narrador, situaciones que están incluidas en el problema estudiado. En esta investigación se emplearon las historias de vida conociendo sus significados a través de los relatos de los niños sin ser de manera directa una entrevista, es decir, se utilizaran otros recursos como dibujos, historias y cuentos en donde su historia de vida sea vislumbrada. (Ver Anexos D Y E)

*Talleres* entendiéndolos como un espacio de encuentro para la socialización y reflexión. Un lugar privilegiado para la vivencia personal y colectiva, pues

quienes participan en dicho espacio ponen en escena relaciones, deseos, esperanzas que permiten capturar información primaria de gran valía. (Tesis Universidad Nacional 2001). El taller si se quiere es un ejercicio donde se construye a partir de las valoraciones e interpretaciones de cada uno y cada una frente a lo que se hace en dicho espacio.

Según Síntesis elaborada por Navarrete (1999) “El taller es una estrategia pedagógica conformada por un conjunto de actividades que integran y aplican algunos elementos teóricos de las ciencias, al análisis de situaciones reales o practicas con el fin de diseñar alternativas de solución a una serie de problemas señalados, en este caso, por la comunidad con la que se trabaja.”. (ver Anexo H). En este orden de ideas, para la presente investigación los talleres se realizaron con base no solo en los objetivos investigativos y recolección de información , sino también en las necesidades de la comunidad y en el deseo de propiciar la redefinición y resignificación de los constructos que se obtiene del análisis de la información recogida.

*Diarios de Campo:* los cuales Según Cerda (1995) son un instrumento indispensable en investigación cualitativa, consiste en una narración minuciosa y periódica de las experiencias vividas y los hechos observados por el investigador. Es un instrumento de recopilación de datos, con cierto sentido íntimo, que implica la descripción detallada de acontecimientos y se basa en la observación directa de la realidad. Los diarios de campo en esta investigación además de ser utilizados para el conocimiento, Contextualización y detección de necesidades de la población observada, brinda información acerca de significados y creencias de los niños que hacen parte de esta categoría de análisis. (Ver Anexo I).

*Protocolos,* instrumento utilizado para un análisis crítico de la investigación. Es realizado por un observador externo en cada taller donde se van rotando los observadores. El observador debe hacer una reflexión analítica acerca de lo observado durante las actividades desde una perspectivas teórica-epistemológica. (Ver Anexo G)

*Grupos de Discusión:* Según Delgado (1995) El grupo de discusión es una técnica utilizada por los investigadores cualitativos que trabaja con el habla. En ella lo que se dice se asume como punto crítico en el que lo social se reproduce y cambia. Se muestra una situación reflexionando sobre sus condiciones de posibilidad y su consistencia. El grupo de discusión reúne diversas modalidades de grupos, en el se desarrolla una conversación en la que los interlocutores desaparecen las interlocuciones. La conversación es siempre una totalidad; no se puede fragmentar. En esta investigación la técnica de los grupos de discusión se utilizó después de cada taller y en momentos de reflexión acerca de lo observado.

*Documentos Personales:* Son escritos, narraciones y relatos hechos por una persona que describe sus opiniones, conductas, experiencias, valores y creencias. Según Briones (1989) Estos documentos pueden estar ya producidos y solicitarlos a personas cuyas experiencias o actitudes sobre un tema de su estudio interesa conocer. De acuerdo a esto se recurrirá a los relatos escritos por los niños en diversas ocasiones fuera del contexto de investigación y que serán suministrados por el director de la Corporación Educativa Fe y Esperanza.

En la *Segunda categoría:* Practicas de Interacción, (Ver Anexo C) se elaboró una segunda rejilla donde se utilizaron algunos de los anteriores instrumentos además de obtener datos de la construcción que tienen los niños de la relación con los otros, se tiene una visión global del contexto en el que se encuentran los niños, por lo tanto se utilizaron instrumentos como:

*Red Social* definida por Sluzki (1996) como la suma de todas las relaciones que un individuo percibe como significativas o define como diferenciadas de la masa anónima de la sociedad. Es el nicho interpersonal de la persona el cual contribuye a su propio reconocimiento como individuo y a su imagen de sí. Al definir la red social de una persona se puede conocer las características estructurales como tamaño, densidad, composición, dispersión, homogeneidad o heterogeneidad, los atributos de los vínculos y el tipo de funciones de estos últimos. Se visualizan como funciones de la red, los intercambios

interpersonales entre los miembros de esta que pueden ser de compañía social, apoyo emocional, guía cognitiva y consejos, regulación social, ayuda material y de servicios y el acceso a nuevos contactos. A partir de esto se podrá conocer el tipo de interacción que los niños establecen con los miembros de su red social personal. (Ver Anexo F)

Para la *Tercera Categoría: Estilos Comunicacionales*, se empleará una matriz multidimensional para el análisis de la información obtenida. Esta es entendida como una herramienta de la investigación cualitativa, la cual evidencia un multiverso de miradas sobre una misma realidad, con el fin de explorar las diversas comprensiones de la categoría que se está evaluando. Se tienen en cuenta instrumentos tales como: Diarios de campo, protocolos, grupo de discusión y *Grabaciones y Fotografías*.

En el momento particular de acercamiento y Contextualización de la población se tuvo en cuenta los siguientes instrumentos:

*Observación Participante:* Según Briones (1989) es una técnica de recolección de información que implica una interacción intensa y sostenida entre el investigador y las personas o grupo objeto de estudio, en el contexto de estas últimas. El observador participante debe intervenir en el mayor número posible de actividades de la gente, conversar con ellas, participar de sus reuniones y sus problemas, con el fin de llegar a comprender esas situaciones. Así mismo a partir de esta inmersión en el contexto, la observación participante puede dar origen a hipótesis surgidas en el momento mismo del contacto con la realidad y convertirse en temas de la investigación de la misma.

Según Goetz y LeCompte (1988) la observación participante es la principal técnica de investigación cualitativa de recogida de datos. El investigador pasa todo el tiempo posible con los individuos que estudia. Toma parte en su existencia cotidiana y refleja sus interacciones y actividades en notas de campo que toma en el momento o inmediatamente después de producirse los fenómenos.

*Información Documental* Es una técnica de recolección de información en forma no directa, es decir a través de fuentes como materiales escritos y

diversos tipos de registros que proporcionan datos de importancia para los objetivos de la investigación como documentos, fotografías, películas.(Briones 1989). En esta investigación se hace uso de la información publicada en libros, trabajos de grado, investigaciones, además de datos estadísticos sobre la situación de desplazamiento especialmente en Colombia.

### **PROCEDIMIENTO**

La investigación se realizó en las siguientes etapas:

La primera fue la aproximación y la comprensión de lo investigado, el aspecto teórico del enfoque utilizado para el presente estudio y la información documental sobre el desplazamiento forzado en Colombia; la segunda fue la de establecer contacto con la institución que colaboraría en la investigación permitiendo realizar el estudio con la población que tienen a su cargo, en este caso los 25 niños de la escuela “El Progreso”, ubicada en el barrio con su mismo nombre en el municipio de Soacha; La tercera etapa se relacionó con el acercamiento a la comunidad y la caracterización de ésta a partir de la observación directa, los diarios de campo y las fotografías del sector y de la comunidad con la que se realizó la investigación; La cuarta etapa continuó con el desarrollo de la investigación definiendo las pautas interaccionales de los niños de la escuela El Progreso, a partir de lo cual se estableció el foco que es la pauta de interacción violenta y las categorías de análisis las cuales son los constructos de violencia, las prácticas de interacción y los estilos comunicacionales de los niños; la quinta etapa se relaciona con el análisis de las categorías de investigación; en la sexta etapa se determinaron los instrumentos para la recolección de la información tales como historias de vida, talleres, protocolos, grupos de discusión y documentos personales y para el análisis de la misma, la técnica de rejillas y la matriz de análisis multidimensional. La séptima y última etapa fue la elaboración de los resultados y la discusión de la investigación desde los aspectos teóricos del pensamiento sistémico.

## RESULTADOS

Durante la construcción de esta investigación surgieron interrogantes que propiciaron la apertura de nuevas formas de ver el fenómeno del desplazamiento, lo que genera una comprensión más amplia de la realidad en la que se encuentran los niños participantes de la investigación.

Las preguntas de la realidad a investigar fueron encontrando respuesta en la comprensión y resignificación de creencias tanto de las observadoras como de los niños de la escuela El Progreso.

La observación de las pautas interaccionales de los niños en su contexto escolar y el análisis de lo encontrado con los instrumentos de la investigación, permitieron tener una visión de las pautas interaccionales de los niños en los demás contextos de su realidad actual como la familia, la comunidad y las instituciones que les brindan apoyo.

Es así como se comprende que *las pautas de interacción violenta (foco de esta investigación)* entre los niños en situación de desplazamiento forzado se construyen y se mantienen a partir de la información que estos comunican, la cual se convierte en conductas que a su vez dan cuenta de lo que comúnmente se puede ver como violento, pero que en las pautas de interacción de los niños tienen un significado según el vínculo afectivo con el que se relacionen con los otros, por lo que se generan patrones circulares donde existe una retroalimentación de la información.

Al relacionar las funciones que cumple la red social de los niños y teniendo en cuenta los postulados de Sluski, se reconocen en general redes de relaciones donde se incluyen contextos como el familiar, la comunidad o barrio, organizaciones de ayudas externas y el grupo de pares como los de mayor influencia en la construcción de realidades y las interacciones de los niños.

Respecto a las organizaciones a las que los niños asisten, se nombran aquellas cuya función es recrear y capacitar, dejando de lado las instituciones que les prestan ayuda material; lo que nos lleva a considerar que el vínculo que

significan los niños tiene poco componente afectivo, relacionándolo primordialmente con una interacción de apoyo material.

La familia es una dimensión fundamental reconocida por los niños, aunque se evidencian más conexiones con el núcleo familiar cercano y relación escasa con la familia extensa; las problemáticas familiares se perciben como fuentes de rechazo y de soledad evidenciándose entonces una función de apoyo emocional poco potencializadora en cuanto a esta dimensión, ya que se reconocen pocos espacios de interacción y estilos comunicacionales confusos, es decir, en la interacción la comunicación digital contradice la comunicación analógica.

Una función como la de guía cognitiva se adjudica en su gran mayoría a las personas encargadas del cuidado y la educación. La regulación y control la perciben de todos los mayores con los cuales interactúan y la significan con constructos negativos relacionándola además con apoyo emocional escaso, es así como los niños mencionan sentimientos de abandono y rechazo, además de castigos excesivos y problemática constante.

La compañía social se evidencia en su relación con su grupo de pares principalmente, además estos entran a formar parte importante del apoyo emocional, ya que con ellos se encuentran la mayor parte del día en la semana y muchas veces los días de descanso.

Las redes se reconocen como pequeñas y densas, ya que todos los miembros se encuentran en contacto permanente, se considera una red homogénea debido a que las relaciones se dan de acuerdo a la condición de "ser desplazado", tanto en la comunidad, compañeros, profesores y organizaciones que les colaboran.

Los constructos, estilos comunicacionales y prácticas de interacción referidos a la pauta de interacción violenta que han construido los niños en cuanto a la relación con los diferentes contextos con los cuales interactúan actualmente, se han evidenciado en instrumentos escogidos para esta investigación como lo son las historias de vida, la técnica de rejillas y la matriz de análisis multidimensional donde se vislumbró el camino hacia la comprensión de la pauta de interacción

violenta reconocida y percibida por las investigadoras en los momentos de acercamiento a la población.

En cuanto a las historias de vida se vio reflejada una vez más la realidad activa y cambiante de los niños, construida tanto a nivel personal como social en los diversos contextos históricos y culturales en los que han creado una serie de significados acerca de la violencia y su interjuego con situaciones como la de cambio de lugar de vivienda; actitudes de autoridad e insatisfacción con las situaciones vividas y contextos como la familia, el vecindario, los pares, entre otros que proporcionan un cosmovisión diferente para la comprensión del complejo fenómeno del desplazamiento forzado.

Teniendo en cuenta las escenas del pasado de las historias de vida, a nivel general los niños y niñas de la escuela El Progreso hacen referencia a la realidad de violencia que vivieron en sus regiones, la muerte de algunos familiares, las amenazas a las que se vieron enfrentados por lo que tuvieron que huir muchos de ellos, los sentimientos de temor, rabia, inseguridad, soledad, tristeza, entre otros, que les proporcionaba aquella realidad en la que estaban inmersos; el cambio forzado de lugar de vivienda, la migración a la ciudad donde esperaban encontrar un futuro mas esperanzador, lejos del hambre y la pobreza que les generaba la violencia, donde sus padres buscaron oportunidades de empleo para una mejor calidad de vida.

En algunos de sus hogares existían pautas de interacción violenta con bastante contenido de agresividad entre sus padres y con ellos mismos, algunos hablan de padrastros y madrastras que ahora viven con ellos, con quienes tratan de construir una nueva forma de relacionarse, otros relatan situaciones de sus vidas que para ellos contienen significados importantes que tienen que ver con lo que ellos puntúan “buenos momentos” como cuando tuvieron su primer novio o novia ó paseos con su familia y algunos que puntúan como “malos” como cuando algunos se quemaron con agua caliente.

En conclusión en las historias de vida se evidencia la construcción de realidad de un pasado que crearon a partir del contexto cultural en el que vivieron, donde se denota la construcción de creencias y significados en las

regiones de donde vienen, sumado a la violencia, lo que generó información para los niños quienes interaccionaron con ese contexto.

En cuanto al presente, los niños se refieren a su barrio como un lugar donde se sienten tranquilos, alejados del peligro, donde puntúan un día “normal” de su vida como aquel en el que cumplen una rutina diaria, donde se sienten felices porque se relacionan con las personas más importantes para ellos de forma “satisfactoria”, la buena relación y el contacto con su red social es fundamental, sobre todo, su interacción con pares y con sus padres.

Las pautas relacionales de los niños en el presente están llenas de contenidos emocionales que se han construido a partir de su historia personal, algunos manifiestan aburrimiento ya que en ocasiones no encuentran mucho que hacer, sobre todo en invierno donde no pueden salir casi de sus hogares por lo peligroso que se vuelve el empinado camino. Consideran su barrio más seguro que antes y otros afirman sentirse muchas veces mejor en la escuela y en las diferentes instituciones a las que asisten, que en sus hogares.

En su realidad actual la gran mayoría de los niños puntúan sentirse satisfecho lejos de aquel pasado tormentoso, donde el contexto familiar y la relación con sus amigos resulta ser crucial para su construcción individual de bienestar emocional, aunque esto se contrasta con el futuro donde hacen referencia a algunos personajes que para ellos tienen gran importancia y contienen un significado particular. La gran mayoría de los niños se visualizan como Abogados, doctores, enfermeras, profesores, policías, bomberos, futbolistas; éstos personajes cobran gran significado para ellos ya que resultan ser algo así como héroes que son famosos, salvan vidas, enseñan, protegen y defienden aquello que quizá ellos añoran o llegaron a añorar en algún tiempo según sus relatos y que les proporciona sentimientos de seguridad, confianza y protección.

Otros relatos hacen referencia a la riqueza económica, los bienes materiales y viajes que quieren realizar; muchos de los niños y niñas consideran que una prioridad en su vida va a ser la familia, un hogar con hijos y una mujer o un esposo con los que sean felices.

Algunos desean mejorar las condiciones de su contexto familiar actual y regresar a su región de origen.

Sus deseos con relación al futuro reflejan la construcción que quieren realizar de una realidad diferente a la que viven.

De esta manera en las historias de vida se ve reflejado un contenido intersubjetivo amplio, donde cada niño puntúa desde su propia realidad los significados de los constructos personales que se evidencian en la relación con los múltiples contextos con los cuales interactúa.

De igual forma las pautas interaccionales que han construido los niños se evidencia mediante la técnica de rejillas. Las dimensiones y los constructos elicitados en la rejilla número 1 fueron extraídos de las historias de vida, los diarios de campo, los protocolos, los grupos de discusión y los documentos personales de los niños que se manejaron a lo largo de la investigación.

A partir de esto, para evidenciar la *primera categoría, constructos de violencia*, las dimensiones elicidadas fueron situaciones en donde las interacciones de los niños con diferentes personas podrían surgir o percibirse como violentas. Estas dimensiones fueron el cambio de lugar de vivienda, la insatisfacción con las circunstancias vividas, la relación con figuras de autoridad y situaciones en donde existen diferencias o desacuerdos con un amigo, con algún miembro de la familia y con una persona con la que tienen una relación ocasional. Las dimensiones nombradas se relacionaron con los constructos obtenidos en donde se visualizan contenidos emocionales como la felicidad o la tristeza, la tranquilidad o el temor y la calma o la rabia expresados por los niños, así como la valoración, el reconocimiento personal y el apoyo emocional que los niños perciben les brinda su contexto, para de esta manera, vislumbrar el significado personal de los niños en cuanto a estas relaciones. (Ver Anexo J). Con esta técnica se buscaba obtener la información y al mismo tiempo reconstruir significados de las interacciones personales que tienen los niños con su red social en el actual contexto y el sentido que le atribuyen a sus experiencias.

En este sentido, se observó que el cambio de lugar de vivienda para la mayoría de los niños es percibida como injusta y al contrario de la creencia de las observadoras, esta situación actualmente les proporciona felicidad y tranquilidad, además con esta experiencia sienten el apoyo, valoración y afecto de los miembros de su red hacia ellos.

En la situación en donde las cosas no salen como los niños quieren, es decir, cuando las circunstancias vividas van en contra de lo deseado y/o esperado por ellos, se observa que la mayoría de los niños ven esto como un acto injusto, en donde no cuentan con el apoyo ni el reconocimiento de los demás pero si con la valoración de estos.

En las situaciones en donde existen desacuerdos con personas de la red social de los niños, se observan diferencias respecto a los significados que surgen de la situación basándose en el tipo de relación y el vínculo que tienen con las personas involucradas en la experiencia. De esta manera, cuando el vínculo es de amistad se evidencia que la mayoría de los niños sienten tristeza, rabia y a su vez, falta de apoyo, reconocimiento, afecto y valoración por parte de sus pares, cuando se da el acto de discordia, percibiéndolo como injusto. Es de resaltar que a pesar de esto la mayoría de niños sienten tranquilidad en la experiencia.

Cuando la situación surge con algún miembro de la familia se destaca que la mayoría de los niños a pesar de la situación se perciben como valorados por estas personas, sin dejar de ver el acto como injusto, sintiéndose sin el apoyo y el afecto de ellos y sintiendo tristeza y temor frente a la situación.

Cuando los niños tienen una relación ocasional con la persona de la situación, el acto no es percibido como injusto ni justo, a su vez que los sentimientos son de felicidad y calma sintiéndose valorados, apoyados y reconocidos por los demás, aunque no se sienten apreciados y sienten temor frente a la vivencia.

Al analizar de manera global la rejilla de constructos de violencia se puede observar que la mayoría de los niños sienten tristeza en las situaciones en donde la interacción es con personas con las que tienen un vínculo estrecho

incluyendo las figuras de autoridad. Sienten el apoyo de las personas de su red en la situación de cambio de vivienda, con las figuras de autoridad y con las personas con las que tienen relaciones ocasionales. Perciben las situaciones como justas solo cuando se refieren a las figuras de autoridad. Sienten temor cuando están insatisfechos con las circunstancias y cuando existen diferencias con los miembros de la familia y con las personas no cercanas a ellas. Se sienten queridos con la experiencia del cambio de vivienda y en la relación con las figuras de autoridad. Sienten rabia cuando las cosas no les salen como ellos quieren y cuando tienen diferencias con los amigos y se perciben valorados en todas las situaciones excepto cuando tienen discordias con sus pares.

La *segunda categoría* que son las *prácticas de interacción* analizadas también con la técnica de rejillas, hacen referencia a los diferentes tipos de contenidos que presentan la interacción o las características funcionales que cumplen las relaciones que mantiene un individuo; lo que implica además el entendimiento de su red de relaciones y entender de manera global la percepción que se construye de los otros y del si mismo.

La practica de interacción vista como categoría de comprensión de la pauta de interacción violenta, da cuenta de percepciones y funciones de las interacciones de los individuos y los contextos que co - construyen su realidad.

Esta categoría de análisis se evaluó a través de la segunda rejilla aplicada a los niños, en la cual se tuvo en cuenta los instrumentos de recolección de información para obtener las dimensiones relacionadas con interacciones que se presentan en diferentes contextos tales como familia, amigos, compañeros, profesores, vecinos e instituciones; y los constructos que elicitaron las redes implícitas de significados personales y relaciones interpersonales (Ver Anexo K).

En las dimensiones que hacen referencia a la familia, los amigos y profesores, los niños perciben todos los constructos como positivos reconociendo principalmente el apoyo por parte de la familia, la confianza y percepción de relación “chévere”, de confianza y apoyo con los amigos, aunque

la aceptación y la significación como interacción que permite el aprendizaje son puntuadas como positivas pero no por todos los niños.

En cuanto a la relación con los compañeros no se reconocen constructos como el cariño, ni fuente de aprendizaje, percibiéndose como una relación de compañía y aceptación; los vecinos elicitaban constructos positivos a excepción del cariño donde puntuaron su opuesto.

Las instituciones se reconocen como fuentes de aceptación y confianza, la compañía y cordialidad no son percibidas a plenitud, así como el cariño y el apoyo, este contexto fue altamente relacionado con diversión y valorado como opuesto en cuanto a aprendizaje.

Las interacciones permanentes y fundamentales de los niños, que promueven y colaboran en la construcción de su mundo y su realidad, cumplen la mayoría de las funciones de una red de relaciones percibida como potencializadora, lo que hace pensar, teniendo en cuenta los postulados de Kegan (1982), que la conformación y construcción de la autoestima e identidad de los niños esta siendo promovida por su ambiente de base, en este caso labor adjudicada al grupo de profesores, los cuales están relacionados con constructos positivos; al igual que la comunidad y las organizaciones cuya interacción y participación en la realidad cotidiana es percibida y reconocida como adecuada.

Retomando algunos resultados encontrados en la evaluación de la red de relaciones se evidencian mas conexiones con los contextos de permanente contacto como el familiar y el grupo de amigos, así como a lo profesores con los que comparten la mayor parte de su día.

La matriz multidimensional refleja la *tercera categoría* que son los *estilos comunicacionales* los cuales se evidenciaron en la interacción con los niños; el análisis de la realidad comunicacional en el contexto estudiado reflejó relaciones simétricas en las conductas violentas entre los niños donde se comunica la búsqueda de la autoridad y liderazgo en su interacción, de igual forma la comunicación digital se diferencia de la analógica en el sentido que el contenido de lo que comunican se refiere a lo que consideran que es lo

aceptado por el contexto y las acciones que realizan contradicen sus relatos (Ver Anexo L).

En cuanto a la construcción del mundo que los niños comunican con sus pautas de interacción se dio cuenta de sus constructos personales, la forma o estilo de comunicación y las practicas de interacción que hacen parte de su realidad y que nos llevan a puntuar o a hacer una distinción acerca de la violencia o el acto violento por medio de los encuentros y la apertura que tuvieron los niños entendiendo el significado que le brindan a cada relación. La construcción del mundo que comunican sus pautas de interacción violenta se evidencia en la información que comunican a través de lo que para ellos significan las acciones agresivas. Cuando los niños se relacionan con un vinculo afectivo estrecho, es decir con las personas con quienes comparten la mayor parte del tiempo como la familia, los amigos y los profesores, los actos agresivos que se encuentran o no en una situación de discordia, no se perciben como violentos; pero si la situación de discordia es con personas con quienes no se tienen vínculos afectivos fuertes, las acciones si se perciben como agresivas.

Otro aspecto a tener en cuenta es la forma como los niños intentan expresar la aceptación de los preceptos sociales, comunicando en su diálogo lo que ellos creen que es lo adecuado, pero en el momento de actuar, su comunicación analógica contradice el contenido de la información expresada por ellos mismos. También se pudo evidenciar las actuaciones simétricas en las formas de relacionarse que comunican la búsqueda de autoridad y liderazgo por parte de los niños en las interacciones con su contexto.

En conclusión, los niños comunican una realidad que han venido construyendo a partir de su historia personal, donde la forma de relacionarse con los diferentes contextos en su pasado y la construcción de interacciones en su presente enmarcan estilos de comunicación en su actual realidad.

## **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

Durante el recorrido en el camino hacia la comprensión de las construcciones que utilizan los niños desplazados de la escuela El Progreso para organizar su

experiencia, entendiendo a su vez como crean activamente las realidades a las que responden, hemos logrado corroborar aspectos teóricos referenciados en el presente trabajo, construyendo además nuevos conceptos a partir de nuestra experiencia.

En la medida que se avanzó en la investigación desde una postura autorreflexiva y de comprensión, entendiendo una pauta como más que una simple conducta o acción, los niños fueron abriendo y guiando aun más el camino hacia lo que nos deseaban comunicar y lo que les significaba una co – construcción del mundo, invitándonos a participar tanto en su caminar como en la construcción de su realidad día tras día.

Entendimos que las concepciones que los niños construyen de sí mismos y de los otros, se derivan de las pautas de interacción, a la vez que son sostenidas por éstas, en las cuales opera la interconexión entre las experiencias vividas (categoría de los constructos personales o la explicación simbólica de su interactuar con los diferentes contextos) y las redes de relaciones que existen entre estos; así como las funciones que cumple esta red, es decir la categoría de prácticas de interacción.

Es por eso que ahora se percibe y reconoce una nueva cosmovisión de un fenómeno o situación de vida, el desplazamiento forzado, como oportunidad de nuevas interacciones, redes de relaciones y modos de significar, distinguir y puntuar lo que experimentan desde su condición.

Comprendemos ahora de manera amplia la pauta de interacción violenta y el acto violento como forma de comunicar y de relacionarse con los otros, en un momento y contexto específico de la historia de los niños, la cual se refleja en interacciones complementarias o recíprocas con diversos contextos y múltiples dimensiones, como se evidencia en el análisis realizado a través de la matriz multidimensional.

A partir de la comprensión de los constructos personales y la manera particular de significar cada relación que comunican los niños, se reconoce su realidad producto de su capacidad inherente de trazar una distinción; para el caso de esta investigación y teniendo en cuenta el foco de la misma se llegó a

la comprensión de que cuando la relación con un contexto particular se distingue primordialmente afectiva y cercana, el acto comunicado no se percibe como violento; lo contrario ocurre cuando la distinción trazada en cuanto a la relación carece de componente afectivo y se percibe lejana, en este caso el acto comunicado se significa y se lee como violento, más aún, cuando los patrones de interacción están basados en la igualdad, es decir son interacciones simétricas evidenciados en la categoría de estilos comunicacionales.

Observamos como las interacciones violentas afectan a las relaciones con las personas que se dan en esta y viceversa, entendiendo que las relaciones en las cuales se da esta pauta continuaran en la misma dinámica en su relación con una persona distante, tal como en la relación con las personas con las que tienen un vínculo estrecho en donde la interacción no es percibida como violenta, lo cual se relaciona con el concepto de reflexividad que describe el patrón en el que las interacciones y las relaciones se afectan una a otra.

Entendemos ahora la pauta de interacción y sus categorías, más que como un conflicto, como una contradicción entre las expectativas de los niños que pretenden satisfacer demandas reales o imaginadas de experiencias que existen en los diferentes contextos con los cuales se relacionan. El acto violento actúa como forma de comunicar la formulación de una diferencia o distinción de los contextos con los que se co – construye la realidad que divide el mundo experiencial en unidades de significado personal . Este acto tiene efecto en los demás sistemas en los que están inmersos los niños y a su vez actúa como nueva fuente de información que retroalimenta el significado que se tiene del acto violento.

Entendemos que esta investigación nos permitió conectar la realidad de las historias de los niños desplazados con la nuestra, llegando a una forma diferente de comprender la manera de ser y de relacionarse de ellos y la significación que le dan a su situación de vida, posibilitando con esto maneras más potencializadoras de intervención, tanto psicológica como socialmente.

Con esta nueva cosmovisión de la realidad de los niños en situación de desplazamiento forzado, se invita a las personas que tengan contacto con esta comunidad a acercarse a ella con una mirada desligada de prejuicios frente al fenómeno y a su vez permitan construir resignificaciones de los preconceptos que se tienen frente a la situación de desplazamiento: así como se logró en el transcurso de esta investigación en la redefinición y resignificación de cada una de las investigadoras acerca del fenómeno observado, lo cual se evidencia en los resultados escritos en los protocolos y los comentarios expresados en los grupos de discusión, pasando de la explicación a la comprensión de la realidad investigada.

Finalmente, teniendo en cuenta la complejidad de lo estudiado, se reconoce que esta investigación es solo una lectura de lo observado, y que a partir de la comprensión a la que se ha llegado de las pautas de interacción de los niños en situación de desplazamiento con sus pares, surgen muchos más cuestionamientos con los cuales se puede llegar a una mirada más totalizadora.

En este sentido, el estudio podría tener continuidad con la observación y comprensión de las pautas interaccionales de los niños en el contexto familiar, retomando aspectos de esta investigación al explorar sus estilos comunicacionales, prácticas de interacción y las creencias y significados construidos a partir de las relaciones en estos contextos.

De este manera, partiendo de la resignificación y redefinición del fenómeno del desplazamiento forzado y de la pauta de interacción violenta, se puede realizar la intervención con los niños en donde ellos resignifiquen su situación y las formas de interacción en su cotidianeidad, construyendo una realidad más potencializadora para su diario vivir. Así mismo es de relevancia promover la resignificación de la condición de ser “desplazado” en los contextos donde se encuentran inmersos los niños, como la escuela y las instituciones que les brindan apoyo material, sin entender esta condición como permanente y determinante para la construcción de nuevas realidades y llegando a comprender el fenómeno de una manera mucho más esperanzadora.

## REFERENCIAS

Arias, V (1999) Lineamientos Para La Atención Psicosocial De Población Desplazada Por La Violencia En Colombia. Ministerio de salud. Colombia

ArquidiócesisG de Bogotá (1999) Desplazados Huellas de Nunca Borrar. Bogotá Kimpres Ltda.

Botella, L (1999). La Perspectiva Sistémica en Terapia Familiar. Italia. Universitat Ramon Llull

SitioWeb:<http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/frameso7.htm>

Briones (1989) Métodos y técnicas avanzadas de Investigación Aplicadas a la Educación y a las Ciencias Sociales. Modulo 3: Técnicas e Instrumentos prara la recolección de informaciones. Bogota, ICFES y PIIE

Castaño y Cols(1998). Violencia política y trabajo psicosocial. Corporación AVRE.

Cathalifaud, M (1997) Introducción a las Epistemologías Sistémico/Constructivistas. Revista Cinta de Moebio No.2 .

SitioWeb:<http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/moebio/07/frameso7.htm>

Cervellin y Cols. (2000) Desplazados, Aproximación Psicosocial y Abordaje Terapéutico. Colombia. Conferencia Episcopal de Colombia.

Coalición Contra la Vinculación de Niños, niñas y Jóvenes al Conflicto Armado en Colombia, (2001) Publicación Pútchipu. El palabrero de la Paz, Bogotá, Boletín 2.

Coletti y Cols (1997) La Intervención Sistémica en los Servicios Sociales ante la Familia Problemática. Paidós: Barcelona.

Codhes (1997) Niños Desplazados por la Violencia, Rostros Inocentes de una Tragedia Acumulada. Colombia:

Sitio Web:<http://WWW.codehs.org.co/boletines.htm/>

Conferencia Episcopal de Colombia (2000). Boletín Trimestral sobre Desplazamiento Forzado en Colombia. Bogotá.

Delgado Y Gutierrez (1995) Metodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales. Madrid, Síntesis S:A

Falicov, C (1988) Transiciones de la Familia. Continuidad y Cambio en el Ciclo de vida. Bueno Aires: Amorrortu Editores.

Godoy, M (1999), Constructivismo, cognición y psicoterapia. Argentina, Sitio Web: <http://www.aap.org.ar>

Goyette y Lessard-Hébert (1988) La investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentación, Laertes, Barcelona:  
Sitio Web: <http://www.concytec.gob.pe/las/frilug.htm>.

Hernández A. (1997) Familia, Ciclo Vital y Psicoterapia Sistémica Breve. Bogotá: El Búho.

ICBF (1995) Seminario-taller Familias Afectadas por la Violencia. Memorias. Bogotá

Instituto de Defensa Legal (1995) Consulta sobre desplazamiento y Refugio en la Región Andina. Lima, Perú: Grafimace.

Kenneth (1996) Realidades y relaciones: Aproximaciones a la Construcción Social. Barcelona, Paidós.

Linares, J (1996) Identidad y Narrativa. La Terapia Familiar en la Práctica Clínica. Barcelona: Paidós.

Leon y Cols (1998) Psicología Social. España, McGraw-Hill.

Lopez, R. Constructivismo Radical, de Protagoras a Watzlawick. Universidad de Chile. Sitio web: <http://www.Cinicapsi.com./sistemico/constructivismo/htm>

Lozano y Cols (1999 ) De Víctimas de la Violencia a Constructores de Vida. Bogotá: Acción Cultural Popular

Morin, F (1994) Introducción al pensamiento Complejo. España, Gedisa

Neimeyer, G (1996) Evaluación Constructivista Barcelona, Paidós.

Neimeyer, R y Cols (1998) Constructivismo en psicoterapia. Buenos Aires, Paidós

Niño, J (1999) Ciclos Vitales Familiares. Bogotá

Niño y Cols (1999) Las Migraciones Forzadas de Población por la Violencia en Colombia: Una Historia de Éxodos, Miedo, Terror y Pobreza. España: Revista electrónica de Geografía y Ciencias sociales. Universidad de Barcelona.

- Oliveros, O (1983). Autonomía y Autoridad en la Familia. España: Eunsa.
- Papalia, D (1998) Psicología del Desarrollo. México: Mc Graw Hill.
- Prieto, J (1985). Familia y Educación. España: Rialp.
- Rojas, E (2000) CODHES Informa Bogotá- Colombia.
- Rojas, E (1993) Desplazamiento Derechos Humanos y Conflicto Armado. Bogotá. Compilador.
- Sluzki (1996) La Red Social: Frontera de la practica sistematica. España, Gedisa.
- Quintana, J (1993). Pedagogía Familiar. Madrid: Narcea
- Zafra, G(2000) Los Desplazados Internos por la Violencia. Un Problema Fundamental en Colombia. Bogotá: Universidad Javeriana.

**ANEXO A**  
**FOCO Y CATEGORÍAS DE INVESTIGACIÓN**

**CONSTRUCTOS DE VIOLENCIA:**  
**CREENCIAS Y SIGNIFICADOS**

Categoría 1, Rejilla 1

**PRACTICAS DE INTERACCIÓN**

RED DE RELACIONES,  
CONTENIDOS DE INTERACCIÓN,  
PERCEPCIÓN DE PARES Y DE SI MISMO  
Categoría 2, Rejilla 2

**PAUTAS DE INTERACCIÓN**

**VIOLENTA**

**FOCO**

**ESTILOS COMUNICACIONALES**

COMUNICACIÓN ANALÓGICA Y DIGITAL  
INTERACCIÓN SIMÉTRICA O COMPLEMENTARIA

Categoría 3, Matriz de Análisis Multidimensional



## ANEXO B

### GUIA DE PREGUNTAS PARA LA ELABORACIÓN DE LA HISTORIA DE VIDA

#### **En lo Referente al Pasado**

En forma de autobiografía cuéntanos las situaciones, personas y lugares mas significativos de tu pasado.

#### **En lo referente al presente**

Cuéntanos cómo es tu vida en este momento y quienes son las personas más importantes para ti.

Que haces en un día normal, con quienes te relacionas y cual o cuales son las actividades que mas disfrutas a lo largo del día.

#### **En lo referente al Futuro**

Cuales son tus sueños y deseos para el futuro?

Que deseas ser, hacer y tener?

## ANEXO C

### **CRITERIOS PARA EL ENTENDIMIENTO DE LAS HISTORIAS DE VIDA**

#### **ESCENAS VIVIDAS EN EL PASADO**

Es la totalidad de los referentes biográficos y sociales; en este caso de los niños, compuestos por relatos e interacciones con personajes relevantes para el que habla. (Delgado, 1995)

#### **ESCENAS DEL PRESENTE DE LOS SUJETOS**

Según Delgado (1995) supone las redes de relaciones sociales del presente, que para nuestro interés son las de los niños, elaborando su recuperación mediante la tarea concreta de responder las preguntas realizadas.

#### **VISION DEL FUTURO DE LOS SUJETOS**

La entendemos como la proyección hacia el futuro que tienen los niños, relacionándose con su visión de la realidad actual y las redefiniciones y reorganizaciones que quieren para su vida futura.

## ANEXO D

### GUIA DE PREGUNTAS PARA LA CONFORMACIÓN DE LA RED SOCIAL

- ¿En qué organizaciones participas o cuales son las organizaciones que conoces que brindan apoyo a este sector?
- ¿Quienes son las personas que tu consideras mas importantes en tu vida?
- ¿Con que personas de tu familia vives?
- ¿Con que personas de tu familia no vives pero tienen un contacto o se hablan de vez en cuando?
- ¿Quienes son tus amigos?
- ¿Con qué personas de barrio hablas?
- ¿Con quien te gusta jugar más y por qué?
- ¿Con quien te gusta jugar menos y Por qué?
- ¿Si mañana tuvieras examen de matemáticas, con quien estudiarías y por qué?
- ¿Si mañana tuvieras examen de matemáticas con quien no desearías estudiar y por qué?
- ¿Si se te presentara un problema a quien desearías contárselo y por qué?
- ¿Si se te presentara un problema a quien no desearías contárselo y por que?
- ¿Cuál es la persona que consideras tu mejor amigo y por qué?
- ¿Quien o quienes no son tus amigos por qué?

## **ANEXO E**

### **PROTOCOLO # 1**

El día 16 de Agosto se realiza el primer contacto con la población, comenzando esta investigación con una visión global acerca de la problemática y de la población, esa visión, además de global, se reconoce como amplia y a focalizar en la medida en que se avance.

En este primer encuentro con la comunidad se empieza a reconocer características del contexto en general, así como de la población en particular, por tal motivo se tiene una conversación con el director de la Escuela El progreso, el cual nos brinda información exacta acerca del funcionamiento de la escuela, sobre la fundación del barrio y la organización de la comunidad desde el momento de llegar en condición de desplazamiento.

En el relato de director de la escuela son narrados los acontecimientos que lo han llevado a ser un líder comunitario en una historia que refleja su situación de desplazamiento por factores del conflicto más que armado, político que tiene nuestro país, ya que él dejó el lugar donde residía por problemáticas con algunas personas del gobierno.

Partiendo de esta historia de vida propia, se refleja en la conversación un tinte político en el discurso haciendo alusión a pensamientos y entendimientos de la situación política; comenta también de la historia política de la comunidad que ha llegado y a la vez del sector que habitan en este momento. Se evidencian entonces los diferentes actores de las circunstancias de desplazamiento, ratificando lo encontrado en las diferentes investigaciones que documentan este trabajo.

Se comenta además de las formas de organización de la comunidad desde que han llegado al barrio El Progreso; respecto a este tema se parte de una creencia inicial de que las personas de condiciones semejantes presentan una actitud pasiva frente a su situación; sin embargo, se evidencia en el dialogo con el director de la escuela que esta población se ha mostrado participativa e

interesada por el bienestar de cada uno de sus miembros trabajando en equipo para su desarrollo personal y grupal.

A este sector han llegado personas de diferentes lugares de Colombia, que tiene que salir de allí por una situación violenta, de diferentes regiones, en especial del Tolima y de Antioquia. Confluyen entonces, distintas creencias y significados de la situación que viven, la manera de afrontarla y seguir viviendo, se entremezclan costumbres y modos de vida, se construye ahora la manera de continuar en otras condiciones partiendo de las visiones y deseos de organización y colaboración, no solo entre ellos mismos, sino de las percepciones de la ayuda que les prestan asociaciones o personas externas a ellos a quienes dejan llegar o le permiten colaborar, partiendo también de los prejuicios y entendimientos que se tengan de cada uno de las diferentes instancias.

Se evidencian entonces algunos relatos por parte de algunos de las entidades y/o personas que les prestan su servicio social o económico, a quienes no consideran necesarios y por que motivos, en especial en la escuela con la educación, alimentación y manutención.

Se resalta la labor de la misma comunidad en la escuela especialmente, según el director se busca que los padres participen en su educación de manera integral y se les mantiene al tanto de lo que los niños aprenden diariamente en la formación que se da a los niños. Se busca la internalización de valores, es importante que se complemente y se ratifique en la familia.

Al final de la visita se tuvo contacto con los niños de la escuela quienes de encontraban en una actividad Lúdica propia del mes de Agosto como lo es el juego con cometas. Se observó que cuando se tiene un acercamiento ellos tienden a expresar mayor agresividad entre ellos, reconociendo a las investigadoras como personas extrañas y ajenas que desean compartir algún tiempo con ellos e invitándolas a tomar parte en sus juegos, más como ayuda en sus dificultades que como participantes igualitario

## PROTOCOLO # 2

Durante el desarrollo de la observación en el acercamiento a la comunidad las investigadoras tenían el imaginario que niños se relacionaban con pautas de interacción diferentes a niños en situación de desplazamiento comunes, tales como agresividad o timidez.

Desde la llegada al lugar de encuentro se observó disposición para colaborar en la investigación por parte del director de la escuela “El Progreso”; quien al preparar lo prometido en la visita anterior comunicó su interés en la investigación.

Al observar el grupo de 24 niños asignados para trabajar con ellos se destacó el entusiasmo inicial por su parte comunicándonos de esa forma su creencia de que la llegada de nuevas “profes” al barrio posee gran significado para ellos ya que se convierten en foco de atención.

En el momento del desarrollo del taller se evidenciaron diferentes formas de interacción emocional entre los niños, algunos de los cuales no se han relacionado en la escuela y otros pertenecen a grupos de estudio diferentes.

Las interacciones evidenciadas son las pautas agresivas de comportamiento cuando se encuentran en situaciones de cercanía física, los juegos bruscos entre los niños, las ofensas y ridiculizaciones verbales por parte de niños que sobresalían por este aspecto.

Durante las diferentes actividades hubo momentos de dispersión solo estuvieron atentos unos minutos al comienzo del taller y luego se centraron en otras fuentes que los distraían que son los mismos niños que se han caracterizado desde el comienzo por su autoridad y liderazgo dentro del grupo. Los otros niños participantes interactuaban pasivamente y en ocasiones al sentirse ridiculizados por sus compañeros no participaban.

Posteriormente algunos niños que provocaron la desorganización participaron activamente y con interés en la actividad de la representación de las regiones con el temor de ser ridiculizados.

El baile que organizó cada uno de los grupos fue un punto de encuentro entre los grupos y por lo tanto entre regiones. En el momento en el que cada

uno se sentía el centro de atención algunos se cohibían de hacer la actividad. Los actores pasivos del taller al igual que los activos comunicaron pautas interaccionales como observadores y reservados frente a sus pares. En su mayoría, las niñas forman grupos de interacción entre ellas; algunas van cogidas de la mano o abrazadas para donde vayan; por lo general en los juegos de los niños no participan las niñas y viceversa. Poseen reglas, normas y formas internas de comunicación entre ellos como frases que dan a entender la forma en que se relacionan.

Finalmente consideramos que a diferencia de lo que se pensaba, los niños y niñas en situación de desplazamiento poseen formas de interacción similares a las de niños que no han pasado por esta situación. Pero existen pautas de interacción que se modifican el momento en que se acercan físicamente, tales como la agresividad tanto física como verbal.

### PROTOCOLO #3

El tercer encuentro con la comunidad y segundo directamente con los niños fue el día 30 de agosto. Este encuentro tenía como objetivo el establecer los focos de la investigación a partir de las actividades realizadas con el grupo de niños. Se buscó una aproximación a las creencias y significados acerca de familia, comunidad y amistad a través de los relatos escritos de los niños.

Las investigadoras llegaron al encuentro con el imaginario de que los niños durante la actividad tendrían una interacción agresiva y a su vez serían poco colaboradores en las tareas propuestas. Al tener el contacto con la realidad el imaginario cambia ya que en la relación construida con los niños y entre ellos mismos se observó gran interés y colaboración. Así mismo se observó una pauta agresiva en la interacción de los niños sin distinción de género, es decir, tanto niños como niñas se agreden física y verbalmente entre sí y con pares del género opuesto. En general, esta pauta se observa cuando existen diferencias de opiniones o cuando existe un contacto físico brusco aunque sea de manera involuntaria al cual responden de manera agresiva inmediatamente. Cuando existen niños observadores del suceso propician que el hecho se torne más fuerte expresando frases desafiantes y a la espera de un ganador y un

perdedor. La agresividad es una forma de interacción permanente entre los niños ya que es también una forma de juego para ellos, la cual a medida que se hace mas fuerte deja de ser un juego para convertirse en una relación de discordia.

En los relatos verbales y escritos de los niños se reconoce un repertorio sobre la forma de relacionarse con los demás como respeto, convivencia, dialogo etc.. Las investigadoras conceptualizan que estos repertorios han sido construidos a partir de la información recibida de parte de las figuras de autoridad con las cuales se interrelacionan los niños y que son los conceptos y comportamientos deseables y esperados por los adultos. Los niños expresan con gran facilidad estos conceptos pero en su dinámica interaccional no se evidencian asumidos estos conceptos y por el contrario se relacionan de manera opuesta a su repertorio. Las investigadoras consideran que los niños expresan también los ideales de ellos con referencia a sus interacciones familiares, con sus amigos y la comunidad pero a su vez tienen clara la realidad en la que viven la cual es su gran mayoría es contraria a estos.

Las investigadoras creen que los niños en situación de desplazamiento tienen facilidad para adaptarse a su nueva forma de vida, y que son los padres los más afectados por la situación y con mayor dificultad para su reorganización y esto es lo que hace que los niños tengan otros tipos de dificultad.

#### PROTOCOLO # 4

Comienza la construcción a partir de una visión auto referenciada de las observadoras, donde interactúa la historia personal de cada una de ellas con lo que observan. Se piensa en comprender mas no en dar explicación a los hechos observados, se construye la realidad a través de la interacción entre las observadoras y los niños. Se tienen creencias acerca de cómo los niños van a interactuar en el taller. Pero las distinciones que se hacen desde la propia historia personal Interjuegan con las historias de los niños y las puntuaciones que en principio se hacían debido aquellas creencias que se tenían sobre el fenómeno, comienzan a cambiar y se da un movimiento en el sistema interaccional entre las observadoras y los niños. El hecho de conocer y

comprender la historia y realidad de cada niño hace que la cosmovisión que se tenía cambie y las relaciones a su vez también lo hagan. Viene entonces la resignificación que hacen las observadoras de lo observado en las pautas de interacción violentas y al comenzar a comprender comienzan a verlo como algo que puede potencializarse, generándose una nueva cosmovisión de la realidad observada; donde las puntuaciones que se hacen son diferentes y donde las pautas de interacción entre las observadoras y el grupo de niños cambia.

Consideramos que se trata de comprender el como se dan las pautas de interacción violenta entre los niños y que es lo que quieren comunicar con ellas. Las observadoras han comprendido que al conocer la historia personal de cada niño donde se hacen distinciones en las pautas relacionales de los niños dentro de un contexto en el que han estado, se llega una comprensión de tales interacciones por lo que se logra una Redefinición de las creencia de las observadoras y se generan nuevos movimientos que son parte de la co - construcción con la comunidad.

Es necesario comprender y redefinir las creencias que se tienen alrededor de los niños en situación de desplazamiento para poder generar nuevas cosmovisiones que permitan una mirada mas potencializadora de estos niños y a laves ellos lo vean así. Es necesario comprender que se le debe dar una mirada menos reduccionista y más circular al fenómeno del desplazamiento para generar más alternativas que permitan resignificar conceptos.

#### PROTOCOLO # 5

En un nuevo encuentro con la comunidad, luego del cuarto taller en el cual se continua observando una pauta violenta en la interacción de los niños, las investigadoras realizan un análisis comprensivo de lo observado al la luz de la teoría comenzando con la construcción a partir de una visión auto referenciada de las observadoras, donde interactúa la historia personal de cada una de ellas con lo que observan. Se piensa en comprender mas no en dar explicación a los hechos observados, se construye la realidad a través de la interacción entre las observadoras y los niños. Se tienen creencias acerca de cómo los niños van a

interactuar en el taller. Pero las distinciones que se hacen desde la propia historia personal ínterjuegan con las historias de los niños y las puntuaciones que en principio se hacían debido aquellas creencias que se tenían sobre el fenómeno, comienzan a cambiar y se da un movimiento en el sistema interaccional entre las observadoras y los niños. El hecho de conocer y comprender la historia y realidad de cada niño hace que la cosmovisión que se tenía cambie y las relaciones a su vez también lo hagan. Viene entonces la resignificación que hacen las observadoras de lo observado en las pautas de interacción violentas y al comenzar a comprender comienzan a verlo como algo que puede potencializarse, generándose una nueva cosmovisión de la realidad observada; donde las puntuaciones que se hacen son diferentes y donde las pautas de interacción entre las observadoras y el grupo de niños cambia.

Consideramos que se trata de comprender el como se dan las pautas de interacción violenta entre los niños y que es lo que quieren comunicar con ellas. Las observadoras han comprendido que al conocer la historia personal de cada niño donde se hacen distinciones en las pautas relacionales de los niños dentro de un contexto en el que han estado, se llega una comprensión de tales interacciones por lo que se logra una Redefinición de las creencias de las observadoras y se generan nuevos movimientos que son parte de la co - construcción con la comunidad.

Es necesario comprender y redefinir las creencias que se tienen alrededor de los niños en situación de desplazamiento para poder generar nuevas cosmovisiones que permitan una mirada mas potencializadora de estos niños y a la vez ellos lo vean así. Es necesario comprender que se le debe dar una mirada menos reduccionista y más circular al fenómeno del desplazamiento para generar más alternativas que permitan resignificar conceptos.

### **PROTOCOLO # 6**

En el taller número 5 en donde el objetivo era observar la comunicación verbal y no verbal de los niños y a la vez propiciar movimientos en cuanto a la sensibilidad y expresión de sentimientos, rescatando aspectos positivos de las características personales y de esta manera lograr que los niños co -

construyeran su realidad a partir del ser reconocidos y valorados por los demás miembros del grupo, se logró una nueva visión de las pautas interaccionales que se dan entre ellos.

De esta manera, las investigadoras a partir de su marco autoreferencial logro un entendimiento distinto de lo co-construido en este taller con los niños.

En el grupo de discusión se trataron 2 aspectos de gran relevancia, el primero en cuanto a lo observado en la interacción de los niños en la actividad y el segundo referido a las diferentes creencias de las investigadoras respecto a la riqueza de los talleres en términos de las movilizaciones que se logran o no en los niños a partir de estos.

En cuanto al primer aspecto se encontró que es el vínculo afectivo que se tiene con sus pares y el contexto en donde ocurre la interacción lo que determina si la pauta es violenta o no, es decir que cuando la interacción vista como violenta por las observadoras se da entre niños que los une un vínculo de amistad, es entendida por ellos como una forma más de interacción y por el contrario, cuando esta se da con personas con las cuales no se tiene un vínculo estrecho, ellos lo observan como una forma de agresión personal. Así mismo la pauta se relaciona con el contexto en donde ocurre, es decir, si el ambiente es de "juego" no es vista como agresiva, mientras que cuando surge una interacción de discordia se entiende como violenta.

Durante el taller también se pudo observar cómo se da la interacción violenta en términos de igualdad o diferencia entre los niños, encontrando que en la mayoría de los casos se da una interacción simétrica a partir de la cual se una "lucha" entre ellos por demostrar más "poder" o "fuerza" ocurriendo así una secuencia de acciones cada vez más "agresivas". También se observan interacciones complementarias en menor número de relaciones.

El otro aspecto tratado en el grupo de discusión fue lo referido a la riqueza de los talleres en términos de beneficio para los niños a partir de las creencias y expectativas de las investigadoras, observando que se siente más satisfacción cuando los niños demuestran alegría en los talleres y no cuando expresan su

insatisfacción con la actividad a pesar de tener la creencia de que con estas actividades se realizan más movilizaciones en los niños. Esto surge a partir de las expresiones de los niños y la actitud asumida por algunos frente a la actividad en donde demostraban incomodidad, insatisfacción y “fastidio” como lo expresó un niño.

Las investigadoras desde su marco de referencia, relacionan la situación con las experiencias propias encontrando que para ellas mismas es difícil expresar los sentimientos hacia otras personas. Entendiendo la realidad de los niños a partir de las interacciones violentas en las que viven inmersos, se puede decir que el relacionarse de una manera diferente, expresándose aspectos positivos entre ellos produce una movilización y por ende los sentimientos expresados por ellos.

### **PROTOCOLO # 7**

Las actividades planeadas y desarrolladas para este taller, se enfocaban tanto a la recolección de información como a la promoción de recreación a la vez de reflexión, interesadas por el bienestar y aprovechamiento de todo el espacio de encuentro.

Las investigadoras percibieron un cambio de actitud de los niños en cuanto a participación de las actividades creadas para este taller, relacionándola con el tipo de relación construida con los niños hasta el momento, reflexiones realizadas por las investigadoras acerca del objetivo de cada encuentro, acontecimientos sucedidos en la semana en la escuela y reflexiones planteadas a los niños al finalizar el taller anterior.

Contrastando actividades anteriores en las cuales los niños expresaban y compartían su percepción y creencias acerca de las relaciones que viven con todo su contexto; se evidencian diferencias en la significación de la relación en sí, y de los constructos elicitados acerca de las practicas interaccionales y contenidos de la interacción o funciones de la red en la que se encuentran inmersos; lo que posibilitó la elaboración de la rejilla relacionada a esta

categoría con los constructos anteriores y su percepción posterior más positiva.

Finalizando el taller se solicitó una retroalimentación por parte de los niños en el cual expresaran sus ideas, sentimientos y percepciones acerca de los encuentros realizados hasta el momento recibiendo de ellos una respuesta satisfactoria que daba cuenta de la relación construida con ellos y la percepción que ellos comunican esa relación, reconociendo funciones de regulación y control, compañía social y apoyo emocional como parte de la interacción co – construida, se expresaron expectativas cumplidas y deseadas así como planes de actividades futuras.

#### PROTOCOLO # 8

Durante este encuentro, como observadoras llevábamos la construcción de diferentes percepciones acerca de lo que íbamos a encontrar en los relatos de las historias de vida que cada niño escribió, algunas creíamos que los niños omitirían lo que ellos y nosotras puntuamos como “malo” en sus historias, pero también comunicamos la creencia de la inclusión en los relatos de su realidad violenta.

Al realizar la actividad se dejó en claro a los niños los tres momentos de sus vidas a tener en cuenta, después de escuchar se dispusieron a elaborar una reconstrucción de su pasado, presente y futuro a partir de la reflexión de su historia personal, recordaron momentos que significaron felicidad y también dolor para ellos, construyeron nuevas realidades a partir de la descripción en gran parte desesperanzadora de su pasado y lo fueron resignificando, hasta transformarlo en un presente tranquilo y en un futuro potencializador, de sus nuevas pautas interaccionales en los diferentes contextos en los que actualmente se encuentran brotaron nuevas creencias acerca de una vida mejor.

Informaban a través de su escrito y desde su marco de referencia su percepciones acerca de la realidad que construyeron en sus contextos de

interacción y comunicaron a través de su narración el deseo de cambio en su historia personal donde involucraban personas importantes de su red social.

Como investigadoras en co-construcción con ellos hacemos parte de esa resignificación de la historia de cada uno de nosotros, donde la intersubjetividad de nuevo florece generando cambio en la realidad de cada uno de nosotros y se ve reflejado en la interacción social a partir de distinción personal que se hace de ella.

Como lo hemos analizado en discusiones anteriores, es necesario la comprensión más que la explicación de esta serie de movilizaciones en el sistema que constituye el hombre, para lograr llegar a la resignificación de creencias y significados generando una metaobservación del fenómeno que no permita que nos encasillemos en las discusiones lineales acerca de realidades tan complejas como el desplazamiento y la realidad que construyen los actores de esta situación.

## **ANEXO F**

### **FORMATO TALLERES**

**TEMA:**

**TITULO:**

**PARTICIPANTES:** Grupo de niños escogidos de 4 y 5 de primaria.

**ENCARGADAS** Eliana P. Berrio, Johanna Huérfano y Jacqueline Huertas.

**LUGAR:**

**OBJETIVOS:**

**METODOLOGÍA**

**MATERIALES**

**RESULTADOS**

Los resultados del taller se observarán a través de la triangulación de la información de los diarios de campo, los grupos de discusión y los protocolos.

**ANEXO G**  
**DIARIO DE CAMPO 1**

**Investigadoras:** Eliana Berrio, Johanna Huérfano y Jackeline Huertas.

**Población Observada:** Niños Escuela El Progreso (Cazucá)

**Evento Observado:** Aproximación a la Comunidad.

**Tema:** Contextualización de la población

En la aproximación a la comunidad, se realizó la primera visita de acercamiento, llegando a el barrio el progreso ubicado en Soacha, este barrio queda en una montaña después del paradero de los buses de San Mateo, el camino para llegar es pasando por un lavadero comunitario cerca de un río, se paso por un camino sin pavimento que conduce al barrio el progreso; de allí las investigadoras se dirigieron a la escuela el progreso ubicada a mano izquierda finalizando el camino que conduce al barrio. Las casas que lo componen están en su mayoría construidas una parte en cemento y ladrillos o bloques y otra en teja, latas y palo. Son de un nivel y pequeñas. No tienen servicios públicos a excepción de la luz suministrada por codensa. Al observar el barrio se ven sobretodo niños y jóvenes los adultos casi no se observan en las calles del barrio. Los niños de la escuela se dividen en dos grupos uno de los más pequeños que van hasta los 5 ó 6 años aproximadamente y el otro grupo que va desde los 6 ó 7 hasta los 15 años de edad. Se llegó a la escuela a donde encontramos a Nelson P (**NP**), uno de los profesores y el fundador de la institución. Allí estaban dos estudiantes de la universidad pedagógica dictándole clase al grupo de niños pequeños de la escuela. Al salir **NP** se dirigió con las investigadoras a otro lugar, una casa donde funciona el colegio para los niños de mayor edad. Allí estaban solo unos niños que estaban jugando, los otros niños escogieron el día para elevar cometa ya que el la brisa era fuerte. Las investigadoras y **NP** llegaron al fondo de la casa y se ubicaron en unos pupitres en un aula en la parte trasera. **NP**, Aura Johanna (**IAJ**), Eliana(**IE**) y Jackeline(**IJ**); donde hablaron de aspectos generales del barrio como su fundación, los primeros pobladores, la actual población, el papel de **NP** en esta historia del barrio y algo de su propia historia personal. **NP** se mostró receptivo, cordial y muy abierto a toda la conversación y preguntas que se le hicieron; se hablo de un censo hecho en el año 98, mencionado el hecho de brindar información correspondiente al igual que otros datos del barrio en la próxima visita. En la conversación se trato el tema específico de la labor de las investigadoras explicando el cronograma, planeando fechas y actividades en general, así como de propósitos y visión de la investigación como tal. Se acordó una próxima reunión con el grupo de niños escogidos por el mismo, luego de conversar sobre la investigación en sí. Este encuentro duro alrededor de media hora , después las investigadoras se dirigieron a las afueras donde estaban los niños elevando cometa, Al salir de la casa **IE** pregunto a **NP** que como conseguían los niños las cometas y **NP** respondió que ellos las hacían y que en muchos de los casos los padres les ayudaban a hacerlas.

Inmediatamente **IE**, **IAJ** y **IJ** bajaron donde se encontraban los niños cerca al río, inicialmente se encontraban los niños que trataban de elevar la cometa cada uno separado del otro, las niñas que no tenían cometa estaban jugando juntas y otros niños jugaban a pelear. Al poco tiempo de bajar, las investigadoras trataron de subir a un costado de la montaña donde se encontraban unos niños quienes si estaban elevando satisfactoriamente sus cometas ya que el viento les favorecía mejor arriba que abajo. Pero no fue posible subir porque la agilidad de los niños para subir era diferente a la de las investigadoras y se decidió devolverse al lugar donde se encontraban todos los niños. En ese momento **IE** se acercó a unos niños que estaban elevando cometa y se quedó ayudándoles a desenredar la pita, mientras tanto **IJ** y **IAJ** se quedaron apreciando lo que veían alrededor. En ese momento llegó **NP** y un profesor **PN** con unos refrigerios que diariamente provee una institución de las Naciones Unidas. Ellos comenzaron a llamar a los niños para que se acercaran para el refrigerio que era un alpin o un arequipe, Los niños bajaron corriendo y otros se acercaron tímidamente **NP** pidió a **IAJ** y a **IJ** ayuda en la repartición del refrigerio. Los niños hicieron dos filas y estuvieron organizados a la hora de recibir los refrigerios. Solo uno de ellos paso de nuevo para repetir pero no se le permitió. En el momento en el que se acabo de repartir **IJ** tomo una caja y comenzó a recoger la basura, algunos niños la ayudaron sobretodo las niñas y otros niños me pidiendo los pitillos para coleccionarlos, algunos pedían las cajas para lanzársela a otros compañeros, y ahí comenzó el desorden algunos niños dejaron de lado sus cometas porque se habían cansado, porque se les había enredado la pita o porque se le había roto, y comenzaron a jugar alrededor de la investigadoras que se encontraban desenredando pitas y conversando con otros niños como Leidy (**L**) quien tenía el cabello muy corto y un vestido Rosado largo y sucio que pedía constantemente la parte de arequipe y quien las abrazaba en ocasiones con delicadeza y otras veces con brusquedad. Algunos niños comenzaron a pegarse puños y patadas jugaban a pelearse de forma brusca, otros se sentaron cerca a las investigadoras a conversar entre ellos, varias niñas que estaban en grupos pequeños. Algunos niños les dejaban a las investigadoras objetos de su propiedad para que se los guardaran mientras ellos jugaban. así transcurrió casi una hora y media aproximadamente y se tomo la decisión de acabar ahí la primera inmersión a la comunidad por lo que a las 11 AM las investigadoras suben y se despiden de **NP**. **L** se acercó a las investigadoras con el deseo de irse con ellas pero no le fue permitido.

**DIARIO DE CAMPO 2**

**Investigadoras:** Eliana Huertas, Johanna Huérfano y Jackeline Huertas Páez

**Población Observada:** Niños Escuela El Progreso (Cazucá)

**Evento Observado:** Aproximación a la comunidad detección de necesidades.

**Tema:** Integración

Las investigadoras llegaron a las 9:00 AM al Barrio el progreso, En el por el camino con **JS** una niña que venia de los lavaderos comunitarios cerca al paradero de buses donde acababa de dejar un bulto de ropa para que la mamá lavara, venia junto con sus hermanos y se quejaba del cansancio. **NP** no se encontraba en ninguna de las dos casas donde funciona la escuela. En el momento de llegar, una señora informo a las investigadoras que **NP** estaba donde el señor de la JAC del Barrio, por lo que nos dirigimos Le preguntamos en donde queda y ella nos señala un camino, la niña que esta a nuestro lado nos dice que ella nos acompaña para decirnos a donde es, caminamos observamos la laguna que esta cubierta por matas, y luego subimos otra montaña en donde se ven varias casas con diferentes materiales de construcción como ladrillo, madera, latas y tejas, se observan varias tiendas, en una de ellas hay un teléfono. La mayoría de las casas tienen tanque de agua de la misma marca. Se ven casas hacia arriba a las cuales se llega por escaleras. Llegamos a la casa de la junta en donde hay una señora en la puerta y nos dice que Don Nelson no esta ahí, nos devolvemos y vamos a la casa donde están los niños pequeños, pero tampoco se encontraba en este lugar, La esposa de **NP** (**S**) comenta que él acaba de salir y no esta muy lejos, y se ofrece a buscarlo, finalmente llega y hace seguir a las investigadoras al espacio de la oficina en donde tien una pequeña biblioteca, videos y un computador, les permite a las investigadoras un trabajo de tesis hecho por estudiante de la Universidad Nacional relacionado con la educación para la paz. Luego, a las 9:30 se dirigen a otra casa donde estaban los estudiantes más grandes quienes se encontraban en clase y estaban por salir a descanso. **NP** había escogido un grupo para trabajar con ellos. Eran 24 niños y niñas con edades entre los 9 y 16 años de edad. No se sabe aun las razones por las cuales se hizo la escogencia de los niños. Las investigadoras bajaron al llano cerca de la laguna de Terreros. Los niños bajaron rápidamente y algunas de Las niñas iban cogidas de las investigadoras a quienes llamaban "Profes". **IE** Propuso que los niños se cogieran de las manos en circulo y luego se sentarán quedando algo distanciados y no se escuchaba bien lo que se decía. **IJ** Dice -"Bueno ya todos nos conocemos?"- Ellos Responden -¡ Siiii!- **Juan Carlos** comenzó a nombrar a algunos de sus compañeros termino nombrando a las gemelas **IE** dice -"bueno como todos no nos conocemos vamos a decir el nombre y un animal que nos guste"- En ese momento escucha que **Juan Carlos** dice -la Burra- y le dice a un niño que -cuando lo coja me va a violar -cierto?- comenzaron a hablar varios de ellos y no atendían a lo que se decía por lo que **IJ** dice - "a ver escuchemos a Eli cada vez que hagamos así nos quedamos callados (aplaudio)"- por lo que se quedaron en silencio un momento, **IJ** - "ustedes son muy juiciosos escuchemos a Eli

haber de que se trata la presentación porque nosotros no los conocemos y ustedes tampoco nos conocen-" **IE** Explica que cada uno debe decir el nombre y un animal que les guste dando el ejemplo con la niña del lado- a lo que **JC** respondió -¡hay! es como la cabeza y la cola que bobada-" explica: "esa china que esta allá es la cabeza y el es la cola comienza a decir el nombre y el que sigue repite y así sucesivamente"- lo dice en un tono despectivo por lo que **IJ** dice "-bueno entonces la cabeza y la cola la jugamos pero sumémosle un animal bueno?"- **JC** responde -"no animal no"- varios niños lo apoyaron en la idea y con uno tono de inconformidad dijeron en grupo -no solo los nombres- y aunque las facilitadoras decían lo contrario no se llegó a ningún acuerdo. Los niños decían que ya se sabían el nombre de todos por lo que una de las facilitadoras **IAJ** pregunto -"y como me llamo yo?, entonces si saben el nombre de todos?" . Comienza en la cabeza **IE** diciendo que se llama Eliana y le gusta el conejo. Lo repite **JC** y agrega- Tan fácil- como diciendo lo en un tono de que tontería la niña que le seguía fue tímida y no hablo duro ella se llama Paola y le gusta el gato, seguía la otra niña pero no le entendía y al seguir el otro se equivoco y la actitud de algunos niños liderada por **JC** fue de -Ese es mucho bobo - en ese momento al ver que los niños estaban algo inconformes se le trato de hacer una variación a la dinámica pero no se hizo porque en ese momento bajaron unos niños con el refrigerio que era avena y eso significaba que era la hora de descanso por lo que los niños se distrajeron y se tomo la decisión de hacer el taller después del descanso. La instrucción fue : "vallen a recreo tomen onces y cuando se acabe vuelven". **JC** Respaldo la idea muy seguro de lo que decía. En ese momento comenzó el descanso y se organizaron para jugar fútbol por lo que las facilitadoras se quitaron del centro y se hicieron en un extremo. **IJ** se integro al grupo a jugar con un equipo el cual gano 3 veces, **IJ** se cayo varias veces, en una ocasión se cayo el balón en una parte donde estaba un charco y llamaron al "experto recoge bolas" quien se metía en los charcos sin zapatos y no le importaba. El dijo que la alcanzaba con la condición de que lo dejaran jugar por lo cual así fue y comenzó el partido donde predominaron los golpes duros al balón y a las piernas donde se "descacharan", habían solo "tapones" y poco juego limpio aunque algunas reglas si estaban claras como en que momento salía el balón de la cancha y cuando pasaba muy por encima del arco imaginario. Cuando le pegaban a **IJ** decían -No a la Profe no le peguen- o decían- pero hágale pases a la Profe- . Algunas niñas y niños nos ofrecieron la parte de avena y arequipe., Las investigadoras **IAJ Y IE** se quedaron sentadas hablando con algunas niñas, **IE** le pregunto a alguna de ellas que si no le gustaba jugar fútbol, y contesto que no porque si juegan los niños dicen que son "marimachas", luego una de ellas me cuenta que ellos van en las tardes a talleres en el centro social de Cazucá, los dividen por grupos y van día de por medio, así mismo los que estudian por la mañana van por la tarde y los que estudian en la tarde van por la mañana. Son talleres de danzas, malabares y manualidades. En ese momento se acerca un señor que comenta que esta buscando a su señora y a sus hijas que se fueron hace 3 meses, cuenta además que él viene del llano y que él tiene otra señora pero que quiere encontrar a su esposa y

a sus hijas y que pide que si la ven le avisen, luego le cuenta a **IAJ** lo mismo y muestra la foto de la señora. Luego se despide y se va.

De nuevo comenzó el taller. Acabando el descanso o recreo como ellos lo llaman, estaban de inmediato los 24 niños listos para comenzar. **U** dice –“Vamos a presentarnos rápido, ustedes van a hablar fuerte y duro ahora van a decir su nombre, edad, región de donde vienen y el animalito que les gusta- Lo que deben repetir los niños es solo el nombre no todo. Todos deben hablar duro y el que hable pasito penitencia”. Comenzó **IE** quien dijo que venía de Chía y tiene 22 años le gusta el conejo. Cuando dijo Chía todos dijeron ¡ahiii! Algunos niños hicieron desorden y gritaban la edad que podía tener Eliana. El aplauso era signo de silencio. Por lo que se dijo que para el que no escuchara también penitencia, seguía Paola con 9 años quien viene de Santander y ahora le gusta el perro, Sindy tiene 10 años y viene del Tolima le gusta la paloma aunque había dicho que ninguno Niyireth Meta tiene 11 años, le gusta el conejo, sigue Jackeline 23 años viene de Bogotá el animal es el Gato, Lina de Cáquesa Cundinamarca tiene 9 años le gusta la paloma, Yefry Andrés viene del Tolima tiene 9 años y le gusta el tigre, Jesús viene del Llano tiene 14 años le gusta el caballo, Juan Carlos del Tolima tiene 11 años le gusta el caballo Franklin 13 años viene de Bogotá y le gusta la pantera, William Comba es de san José del Guaviare 11 años le gusta las palomas Nelfer viene de la costa aunque dice que de Antioquia 16 años y le gusta el caballo, Jorge del Llano 14 años le gusta un animal que se ve en el llano y se parece a un cerdo, Carlos Pereira le gusta el Pony tiene 10 años, Andrés viene del Tolima tiene 11 años Juan Carlos del Huila tiene 10 años, Wilson del Guavio Cundinamarca tiene 11 años y le gusta el caballo, Johanna tiene 23 años es de Bogotá le gusta el oso perezoso, Mayerly tiene 12 años viene de Santander el animal que le gusta es el potros Pili tiene 9 años y es de Guavio Cundinamarca, Vilma Tolima Jazmin viene del Tolima y tiene 10 años, José de Cartagena del Chaira cerca al putumayo, Claudia Jimena del Tolima 12 años y le gusta el pingüino. Araminta del Tolima la tortuga, Catherine Santander tiene 10 años de edad.

Comenzó la segunda actividad donde se reunieron los niños de diferentes regiones en grupos los tolimenses, santandereanos, Cundinamarqueses, Llaneros, y otras regiones como Pereira, Guaviare, la costa, del meta. Se reunieron los niños, estaban en desorden y Jorge le estaba buscando la pelea a los niños con ofensas y juegos de manos, al organizarlos se les pidió que hicieran una mímica relacionada con la región de donde venían. Algunos algo tímidos pero a la vez generaban desorden, había que representar las costumbres “el que mejor lo haga más rápido se va” decían varios niños. Algunos se portaron agresivos, molestones y enojaban a otros como Jorge que disgusto a más de uno y genero el desorden. El primer grupo fue Santander, en este grupuna niña o no quiere participar porque antes de esto peleó con otra de las integrantes y dice que ella le va a pegar, se habla con las dos y se piden disculpas para luego organizar el baile del sanjuanero se prepararon, se organizaron y lo hicieron muy bien eran solas niñas. Luego siguió Tolima quien presento también el sanjuanero, luego los Cundinamarqueses con un Bals y finalmente los llaneros quienes planearon tocar el arpa y cantar Carmentea

aunque al final no lo hicieron. Se entusiasmaron pero algunos sintieron pena a otros les parecía tonto otros no se organizaron y otros lo hicieron bien. Finalmente **IJ** le dijo a un niño de 16 años que se fuera para donde Nelson ya que estaba molestando mucho a Jorge también se le dijo pero prometió portarse mejor por lo que lo deje, pero por el contrario su comportamiento llevo a que Carlos se enojara y se pelearon y desde ese momento Jorge se quedo callado y no participo más ni para molestar, solo cuando **IAJ** lo llamo para bailar con el Carmentea que era la presentación de los Llaneros, el joropo por último las niñas representantes de Santander hicieron como cierre una interpretación de una canción del elefante con coreografía y todo, algunos dijeron -que horrible que boleta- y una de las niñas del grupo dijo que habían hecho el oso, , en fin queriéndolas hacer sentir mal pero ellas hicieron caso omiso a los malos comentarios y de nuevo salieron muy bien. Al final se logra que todos participen a excepción de una niña y un niño que son hermanos y que dicen que no saben de donde son. Se termino el taller pero los niños estaba tan ansiosos de acabar y en tanto desorden que fue posible realizar un cierre, las investigadoras subieron por la loma más empinada hasta el sitio de salida y **NP** las recibió, mientras Llegaban algunos niños comentaron acerca del mal comportamiento de otros como Franklin y Jorge, **NP** escucha atentamente a los niños y los despide, se dirige a las investigadoras para preguntar los resultados del taller e indagar acerca de la participación de los hermanos Judy y Edwin, los dos niños que no colaboraron en las actividades y comento un poco acerca de la historia de vida de ellos desde que llegaron al barrio; también pregunto por William Comba quien se muestra reacio a hablar de sus su historia personal, luego de esta conversación siendo las 11:35 am, se dio por terminada la visita de ese día.

---

Día: **Jueves** Hora: **9:00 AM** Fecha: **23 de Agosto de 2001**

**DIARIO DE CAMPO 3****Investigador:** Jackeline Huertas Páez**Contexto de Observación:** Niños Escuela El Progreso (Cazucá)**Evento Observado:** Aproximación a la comunidad detección de necesidades.**Tema:** Focos de Investigación

Eliana, Johanna y yo llegamos a las 9:00 AM al Barrio el progreso y el Sr. **NP** estaba en su casa esperándonos. De ahí nos dirigimos a la otra casa donde funciona la escuela de los niños más grandes. Ahí un profesor les estaba dando clase acerca de la constitución Colombiana de 1991. Entramos al salón, ellos nos saludaron con agrado al igual que nosotras y les dijimos a los niños que después de descanso los esperábamos abajo cerca de la laguna para que hiciéramos el taller aproximadamente a las 10:00. Procedimos a bajar. En el descanso acabamos los últimos arreglos para el taller y como de costumbre algunos niños se nos acercaron especialmente las niñas. Observamos como jugaban el descanso. Las niñas se cogen del cabello y se tumban al piso, luego se arrastran y si la otra no logra quitarse la niña de encima las demás le dicen "¿se dejó?" para que saque fuerza y tumbe a la otra haciéndole lo mismo. Son juegos bruscos que para algunas de ellas no es así como para otras. Los niños por su lado tienen grupos de amigos donde si alguno de otro grupo llega a agredir de alguna forma al de su grupo se unen y se pelean los dos grupos. Se defienden y se cuidan la espalda entre amigos. En el descanso la mayoría de los niños estaban haciendo pulseras, collares y anillos con hilos de colores, la mayoría de las niñas y algunos niños tenían puesto estos elementos. Quien se los enseñó a hacer es Héctor un niño nuevo que no estaba la vez anterior en el grupo y quien hace giros en el aire para que lo vean y les enseña a sus amigos el también baila con los demás niños el Free Dance al que ellos llaman winis o capovera. Luego de terminar el recreo a eso de las 10:10 reunimos a los niños del grupo con el que trabajamos estaban todos menos Jorge. Hicieron una fila y se hizo una lista con los niños que estaban. Después los reunimos, se sentaron y Johanna comenzó a dirigir el taller, explico de que se trataban las actividades. Lo primero que hizo fue hacer que entre todos trabajáramos con reglas, que entre todos las construyéramos. Las reglas eran no decir groserías, no ser maleducado, no pelear, hacer silencio, escuchar al otro, no robar, trabajar en grupo, recoger la basura que hacemos, devolver los materiales, ser amigables, respetar, no jugar brusco. Los niños se mostraban muy animados y ansiosos por realizar las actividades y saber cuales eran. El grupo más excelente según la facilitadora era quien fuera más organizado y quien cumpliera todas las reglas. Algunos niños querían hacerse conmigo pero les dije que deberíamos ver como nos repartían. Enseguida formaron una fila donde se iban a numerar y así sacar los tras grupos que cada facilitadora iba a dirigir. Así cada una quedo con ocho niños en si grupo excepto Eliana quien quedo con 9 niños. En ese momento el grupo con el que yo estaba se entusiasmo porque quedaron varios amigos en el grupo entre ellos los inseparables de Héctor y Andrés quienes decían que se querían portar juiciosos. Andrés dijo que le prometió a su

mamá no decir más groserías. En ese momento debíamos colocarle un nombre al grupo y un lema. Les recorde las reglas y les explique que era un lema porque no sabían. Andrés sugirió que debíamos llamarnos "los artesanos" y así quedo el nombre. Definimos que era artesano y así sacamos el lema "Somos los artesanos y tejemos la paz de Colombia" nos organizamos como los jugadores de la Selección Colombia. Entre el grupo a veces trataban de jugar brusco o en ocasiones otros niños de otro grupos como Juan Carlos, Franklin y otros se acercaban par a buscarle pelea a los niños y aunque a veces cedían se acordaban de las reglas. Finalmente cada grupo hizo su presentación. Primero los Artesanos, luego Los Delfines y Finalmente Los Halcones. Después de la presentación comenzaban las actividades y se desordenaron por el afán de comenzar. En el momento de organizarse por parejas pensé que faltaba un niño por pareja ya que me pregunto que con quien se hacía y le dije que conmigo en ese momento la niña del grupo me dijo "No profe usted hágase conmigo" y me di cuenta que ellos no querían hacerse juntos. De todas maneras trabajaron los dos en las tres primeras actividades. La de los cordones donde Andrés y Héctor no se separaban con su cordón amarrado por todas partes, Luego la de los pimpones donde casi no llegan los dos últimos y finalmente los encostados el que más les gusto y donde Andrés se quedo con los costales. En el termino de cada actividad en la estación llenaron juiciosos pero con algo de Artera las hojas con las preguntas, e daban a guardar sus hojas, cartones y lápices y al momento de entregárselos cogian lo que era de cada quien. En el momento en el que les hacia cada pregunta me decían algunos en voz alta lo que creían que yo esperaba escuchar y otros respondían rápido. Uno de ellos se quedaba siembre en las preguntas porque no escribía rápido y no entendía. Al terminar la última actividad como si estuvieran cansados de cumplir con reglas y con las ganas de ir a la última actividad que era el plástico con el jabón se lanzaron los de mi grupo y los del grupo de Johanna, los niños del grupo de Eliana al final estaban juiciosos algunos y otros también rompieron con las reglas. Se lanzaron primero los Halcones, luego los delfines con brusquedad se empujaron sobretodo Franklin y al pasar los Artesanos ya se había acabado el jabón por lo que varios del grupo de decepcionaron, se pusieron de mal genio y dijeron que nunca más iban a participar en estas actividades quienes encabezan esta inconformidad fueron Héctor y Andrés. Quienes no quisieron estar en el cierre del taller. Algunos niños dijeron que todos ganaron y otro dijo que todos habían perdido. Los de mi grupo querían escuchar que habíamos ganado porque se esforzaron a pesar de algunos errores pero unos no quedaron satisfechos. Finalizamos nos subimos y Andrés estaba diciéndole a los profesores lo que los niños hicieron el la ultima actividad con un tono de mal genio. Luego nos despedimos y nos fuimos siendo las 12: 10 PM y quedamos de vernos el próximo Jueves.

---

**Día:** Jueves    **Hora:** 9:00 AM    **Fecha:** 30 de Agosto de 2002

## ANEXO H

## REJILLA 1: CONSTRUCTOS DE VIOLENCIA

CONSTRUCTO	DIMENSIONES						CONSTRUCTO OPUESTO
	Cambio del lugar de vivienda	Insatisfacción con las circunstancias vividas	Relación con figuras de autoridad	Indiferencia o desacuerdo con un amigo	Indiferencia o desacuerdo con un familiar	Indiferencia o desacuerdo con una persona lejana	
Felicidad	1	2	2	2	2	1	Tristeza
Que contaba con alguien	1	2	1	2	2	1	Que no contaba con nadie
Que fue justo	2	2	1	2	2	0	Que fue injusto
Tranquilidad	1	2	1	1	2	2	Temor
Que ocurrió porque me quieren	1	2	1	2	2	2	Que ocurrió porque no me quieren
calma	1	2	1	2	1	1	<b>Rabia</b>
Que soy una persona Valiosa	1	1	1	2	1	1	Que soy una persona poco importante

ANEXO I  
**REJILLA 2: PRACTICAS DE INTERACCION**

CONSTRUCTO	DIMENSIONES						CONSTRUCTO OPUESTO
	Familia	Amigos	Compañeros	Profesores	Vecinos	Instituciones	
Confianza	1	1	1	1	1	1	Desconfianza
Apoyo	1	1	1	1	1	1	Indiferencia
cariño	1	1	2	1	2	1	Poco Cariño
Chevere	1	1	1	1	1	1	Aburido
Aceptación	1	1	1	1	1	1	Rechazo
Compañía	1	1	1	1	1	1	Soledad
Cordial	1	1	1	1	1	1	Egoísta
De Aprendizaje	1	1	2	1	1	2	Sin Aprendizaje

## ANEXO J: MATRIZ DE ANÁLISIS MULTIDIMENSIONAL

INSTRUMENTOS	ANÁLISIS
Aspectos Teóricos	Watzlawick (1997) afirma que es imposible no comunicar ya que todo comportamiento de un miembro de un sistema tiene un valor de mensaje para los demás. Así mismo la comunicación implica considerar no solo el nivel digital sino también el emisor, el receptor, el entendimiento de un mensaje, la interacción y la puntuación de las secuencias comunicacionales entre los participantes, es decir, el nivel analógico. El aspecto referencial de un mensaje implica al contenido del mismo y la información del mensaje y el aspecto connotativo se refiere a la relación que existe entre el comunicante y la información acerca de esa información. En este mismo sentido Watzlawick (1997) reconoce dos patrones interaccionales basados en la igualdad o en la diferencia, denominándolos interacción simétrica cuando los individuos igualan conductas o complementarias donde se reconocen posiciones distintas basados en un máximo de diferencia.
Diarios de Campo	Al leer las frases que aparecen en los diarios de campo se pueden observar las diferentes interrelaciones que se dan entre los niños en donde las actitudes y comportamientos de los niños le comunican algo a los demás quienes a su vez comunican algo diferente dándose un patrón de circularidad en una pauta agresiva de interacción. A manera de ejemplo podemos tener en cuenta la frase “Jorge le estaba buscando la pelea a los niños con ofensas y juegos de manos. Así mismo, en frases como “Dijo que la amistad para él era importante que lo que hacía cuando no estaba de acuerdo con un amigo era pelear aunque escribí que trataba de hablar con él, los demás compañeros escribieron lo mismo” se observa cómo el nivel semántico que comunican los niños es diferente al nivel analógico. También se percibe que los patrones interaccionales en ocasiones se basan en la igualdad “una niña no quiere participar porque antes de esto peleó con otra de las integrantes y dice que ella le va a pegar” “las niñas se cogen del cabello y se tumban al piso, luego se arrastran y si la otra no logra quitarse la niña de encima las demás le dicen: qué se dejó? Para que saque fuerza y tumbe a la otra haciéndole lo mismo y en otras ocasiones surgen en la diferencia, es decir se da una interacción complementaria.
Protocolos	En los estilos comunicacionales evidenciados en los protocolos donde se realizó un análisis de cada encuentro con los niños, se observó una pauta agresiva de interacción con los pares, se evidenciaron posiciones diferentes en las actuaciones de los niños y niñas en pautas interaccionales entre géneros, se destacan relaciones simétricas en juegos con agresión física y verbal donde se intentan igualar conductas violentas, el contenido de los discursos de los niños difiere en la forma como lo expresan, es decir su comunicación digital contradice su forma de comunicación analógica, expresan lo que consideran como positivo y lo que las observadoras quieren escuchar pero sus actuaciones son opuestas ya que se expresan con conductas que se salen de las reglas concertadas.
Reflexiones Grupos de Discusión	En los análisis construidos por las observadoras en los grupos de discusión acerca de los estilos comunicacionales se destacó el vínculo afectivo que se crea entre los niños y el contexto donde ocurre la interacción como fundamental para la distinción que cada niño hace acerca de la pauta (si es violenta o no), es decir, cuando la pauta agresiva se da entre niños con los que se tienen vínculos afectivos fuertes la agresión se ve como una forma de interacción más, y cuando por el contrario se da con personas con las que no se tiene vínculos estrechos se evidencia que los niños se perciben como violentados. De igual forma si están en una situación de juego no se observa como pautas agresivas por parte de los niños, mientras que si se da una interacción que surge en una situación de discordia, si se observa como agresivo.
Información de Grabaciones en audio y video	En las grabaciones de audio y video se observan las actuaciones de los niños y la forma como comunican sus sentimientos a las personas con las que interactúan y las relaciones que existen entre ellos. Al observar a los niños “peleando” se puede entender el tipo de mensaje que debe entenderse que es, ya que es diferente cuando se están peleando con un amigo o con un compañero de clase, con el primero se percibe el juego en la relación mientras que con el segundo se nota la tensión entre ellos. Así mismo en el mensaje que es enviado en la información que se expresan ya que evidencia las diferencias en la comunicación con los que tienen un vínculo estrecho y con los que tienen una relación distante a partir del tono de voz de los niños, los gestos y la expresión corporal de ellos durante la interacción.