

**DINÁMICA DE LOS IMAGINARIOS SOCIALES DE PAZ QUE CONFIGURAN LOS
NIÑOS Y NIÑAS DE 4 A 5 AÑOS DE EDAD**

**ELIANA PALACIOS CARRILLO
JENNY COROMOTO GONZÁLEZ CARRILLO
EDDY MARITZA CUADROS VARON**



**UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR - SEDE CÚCUTA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
SAN JOSÉ DE CÚCUTA
2019**

**DINÁMICA DE LOS IMAGINARIOS SOCIALES DE PAZ QUE CONFIGURAN LOS
NIÑOS Y NIÑAS DE 4 A 5 AÑOS DE EDAD**

Autores:

**ELIANA PALACIOS CARRILLO
JENNY COROMOTO GONZÁLEZ CARRILLO
EDDY MARITZA CUADROS VARON**



*Trabajo presentado como requisito para optar por el título de
Magister en Educación.*

Tutor:

Mg. SANDRA MILENA ROJAS BAYONA

**UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR - SEDE CÚCUTA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
SAN JOSÉ DE CÚCUTA**

2019

DINÁMICA DE LOS IMAGINARIOS SOCIALES DE PAZ QUE CONFIGURAN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 4 A 5 AÑOS DE EDAD

RESUMEN

En este trabajo, se propuso reconocer la dinámica de los Imaginarios que configuran sobre la paz, los niños y niñas de la primera infancia en edades de 4 y 5 años dentro del contexto educativo del Centro de Desarrollo Infantil Nuevo Amanecer de la ciudad de Cúcuta. Tomando como fundamento teórico las tesis propuestas por Castoriadis sobre imaginarios sociales vistos como “creaciones que permiten percibir como “real” lo que cada sistema social construye, que estructuran en cada instante de la experiencia social y comportamientos, imágenes, actitudes, sentimientos que movilizan acciones” (Citado en Rincón, 2008p. 19), los cuales según el autor pueden presentarse en tres dimensiones o estadios: el imaginario social instituyente, el imaginario social instituido y el imaginario social institucionalizado, cada uno de ellos con características particulares que soportan el ser y el hacer de las personas. El diseño metodológico fue cualitativo, interpretativo y estuvo enmarcada dentro de la microetnografía, se desarrolló siguiendo la ruta metodológica propuesta por Murcia y Jaramillo (2000) con tres momentos que se relacionaron durante todo el proceso de investigación: preconfiguración, configuración y reconfiguración. Las técnicas utilizadas en la recolección de la información fueron el análisis documental, talleres de exploración iconográfica e iconológica que estuvieron acompañados de las narrativas que aportaron significación a lo expresado en las imágenes y fotografías, talleres con grupos focales, la observación de la cotidianidad de los niños y las niñas en el contexto escolar y la entrevista semiestructurada a padres, familiares y/o cuidadores más cercanos y docentes. Los resultados permitieron concluir que los niños en sus imaginarios instituidos objetivan la paz con todo lo que los hace felices: el juego, el afecto familiar, los amigos y con menor recurrencia el portarse bien, atributos que favorecen la buena convivencia y la cultura de paz, los cuales son catalogados como ideales por el colectivo y la ausencia de paz la objetivan con todo lo que les genera tristeza: como los golpes, las peleas, los empujones, la soledad, la falta de afecto, regaños, portarse mal, el desacato a las normas y con menor recurrencia los celos y la envidia.

Palabras claves: Imaginarios de paz, primera infancia, emociones, significaciones imaginarias

DYNAMICS OF SOCIAL IMAGINARIES OF PEACE THAT CONFIGURE CHILDREN AGES 4 TO 5 YEARS OF AGE

SUMMARY

In this work, it was proposed to recognize the dynamics of the imaginaries that have about peace, the children of early childhood in ages of 4 and 5 years within the educational context of the Nuevo Amanecer Infant Development Center. Taking as a theoretical basis the theses proposed by Castoriadis about social imaginaries seen as "creations that make it possible to perceive as" real "what each social system constructs ... that structure at every moment of social experience and behaviors, images, attitudes, feelings that they mobilize actions "(Cited in Rincón, 2008p.19), which according to the author can be presented in three dimensions or stages: the instituting social imaginary, the social imaginary instituted and the institutionalized social imaginary, each of them with particular characteristics that support the being and the doing of people.

The methodological design was qualitative, interpretive and was framed within the microethnography, was developed following the methodological route proposed by Murcia and Jaramillo (2000) with three moments that were related throughout the research process: preconfiguration, configuration and reconfiguration. The techniques used in the collection of the information were the documentary analysis, iconographic and iconological exploration workshops that were accompanied by the narratives that contributed meaning to the images and photographs, workshops with focus groups, observation of the daily life of the boys and girls in the school context and the semi-structured interview with mothers and teachers.

The results allowed us to conclude that children in their instituted imaginaries objectify peace with everything that makes them happy: play, family affection, friends and with less recurrence behave well, attributes that favor good coexistence and a culture of peace , which are cataloged as ideals by the collective and the absence of peace objectify it with everything that makes them sad: the blows, the fights, the pushes, the loneliness, the lack of affection, scolding, behaving badly, disrespect for the norm and with less recurrence jealousy and envy.

Keywords: Imaginaries of peace, early childhood, emotions, imaginary meanings

Dedicatoria

A nuestras familias que nos motivaron a cumplir este gran proyecto de vida y ser los promotores de nuestros sueños

A los docentes que en cada encuentro dejaron una huella para lograr marcar la diferencia en la práctica pedagógica

Muy especialmente a nuestros hijos e hijas que constituyen el motor que impulsó el desarrollo de este proyecto.

Agradecimientos

A Dios que nos premia cada día con grandes bendiciones permitiendo hacer este proyecto una realidad

A nuestras familias por el apoyo moral que nos brindaron a lo largo de esta etapa de nuestras vidas.

A nuestra tutora Sandra Milena Rojas Bayona, por sus orientaciones, conocimientos y tiempo compartido al impulsar el desarrollo de este proyecto.

A la Universidad Simón Bolívar por generar grandes esfuerzos siendo forjadores de la calidad en la educación

CONTENIDO

	pág.
INTRODUCCION	12
PROBLEMA	14
Título	14
Planteamiento del Problema	14
Delimitación	16
Formulación del Problema de Investigación	17
Sistematización del Problema	17
Objetivos	17
<i>Objetivo general.</i>	17
<i>Objetivos específicos</i>	17
Justificación	18
MARCO REFERENCIAL	20
Antecedentes	20
Bases Teóricas	35
<i>Los imaginarios sociales</i>	35
<i>En relación con las significaciones imaginarias</i>	38
Las representaciones sociales en los imaginarios	41
<i>Dilemas morales</i>	41
<i>La convivencia</i>	44
<i>La paz como valor indispensable para la convivencia en la edad preescolar:</i>	45
<i>Cultura de paz</i>	47
<i>Primera infancia</i>	48
<i>La educación en la primera infancia en Colombia</i>	51
<i>Dimensiones en el desarrollo infantil</i>	51
Bases Conceptual	54
Bases Legales	55

METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN	59
Paradigma de la Investigación	59
Enfoque de la Investigación	60
Diseño de la Investigación	61
Categorización	65
Población y Muestra o Informantes Claves	66
<i>Tipo de muestreo</i>	67
Técnicas de Recolección de Información	68
Técnicas de Análisis de Información	68
<i>Grupos focales</i>	68
<i>Talleres iconográficos</i>	70
<i>La entrevista semiestructurada</i>	72
<i>La observación participante</i>	73
RESULTADOS, DISCUSIONES Y CONCLUSIONES	74
Resultados	74
Hallazgos “Como Objetivan la Paz y la Ausencia de paz los Niños de 4 y 5 Años en el Centro de Desarrollo Infantil Nuevo Amanecer”	81
Discusión y Conclusiones	90
RECOMENDACIONES	97
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99
ANEXOS	105

LISTA DE FIGURAS

	pág.
<i>Figura 1.</i> Etapas del desarrollo moral según Kohlberg 1977	42
<i>Figura 2.</i> Desarrollo del cerebro: algunas etapas fundamentales	49
<i>Figura 3</i> Desarrollo emocional de los niños y niñas de cuatro a cinco años de edad	52
<i>Figura 4.</i> Fases de la investigación	63
<i>Figura 5.</i> Dibujo de JACG cuando está feliz (en paz)	92
<i>Figura 6.</i> Dibujo de ASPR de lo que la hace feliz	93

LISTA DE TABLAS

	pág.
Tabla 1. Bases legales sobre la atención intercultural de niños y niña	56
Tabla 2. Reglamento de la atención y protección integral de la primera infancia	57
Tabla 3. Momentos metodológicos del proceso	63
Tabla 4. Caracterización de los niños y niñas del Centro de Desarrollo Infantil Nuevo Amanecer	75
Tabla 5. Codificación primaria y axial de la ausencia de paz en la fase de preconfiguración	78
Tabla 6. Códigos primarios y axiales relacionados con la presencia de paz, en la fase de preconfiguración	80
Tabla 7. Codificación primaria en la fase de configuración	82
Tabla 8. Codificación primaria de la paz en la fase de configuración	85
Tabla 9. Codificación primaria de la ausencia de paz en la fase de configuración	86
Tabla 10. Codificación primaria axial de la ausencia de paz en la configuración	88
Tabla 11. Subcategorías emergentes en la ausencia y presencia de paz	89

LISTA DE ANEXOS

	pág.
ANEXO 1. DIBUJO DE LA FAMILIA	106
ANEXO 2. DISEÑO DE TALLER ICONOGRÁFICO DE DIBUJO	107
ANEXO 3. VIDEO DEL TALLER ICONOGRÁFICO DE DIBUJO	109
ANEXO 4. DISEÑO DEL TALLER DE FOTOGRAFÍA	110
ANEXO 5. MATRICES DE ANÁLISIS	112
ANEXO 6. MATRIZ DE ANÁLISIS DE LA TRIANGULACIÓN	114
ANEXO 7. DISEÑO TALLER DE CUENTO	115
ANEXO 8. DISEÑO DEL TALLER DE JUEGO DE ROLES	118
ANEXO 9. VIDEO TALLER ICONOGRÁFICO DE FOTOGRAFÍA	120
ANEXO 10. IMÁGENES RESULTADO DEL TALLER DE FOTOGRAFÍA	121
ANEXO 11. DIARIOS DE CAMPO DE LOS TALLERES ICONOGRÁFICOS	122
ANEXO 12. MATRIZ DE ANÁLISIS DE TALLERES Y DIARIOS DE CAMPO	124
ANEXO 13. DISEÑO DE ENTREVISTA	126
ANEXO 14. DIARIOS DE CAMPO DE TALLERES CON GRUPOS FOCALES	130
ANEXO 15. ESCANEOS DE LAS FICHAS DEL OBSERVADOR	131
ANEXO 16. FOTOGRAFÍAS	132
ANEXO 17. VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS	133
ANEXO 18. CONFIDENCIALIDAD AUTORAS	134
ANEXO 19. CONSENTIMIENTO FAMILIAS	135

INTRODUCCION

La inquietud de profundizar sobre los imaginarios de paz que configuran los niños y niñas de la primera infancia en edades de 4 a 5 años, surge de la problemática que se evidencia en la cotidianidad del aula de clase, en donde se observan niños y niñas que permanentemente muestran acciones violentas dentro de su contexto escolar, que posiblemente son el reflejo de los imaginarios que socialmente han construido o que han adquirido en la convivencia en el contexto familiar y por el contrario otros que permanentemente tienen comportamientos y actitudes amistosas, que dejan ver imaginarios que denotan principios y valores que propician la convivencia pacífica.

De acuerdo con esta problemática se parte de la pregunta: ¿Cuál es la dinámica de los imaginarios de paz, que configuran los niños y niñas de la primera infancia en edades de 4 y 5 años dentro del contexto educativo del Centro de Desarrollo Infantil Nuevo Amanecer? y para poder llegar a esta respuesta se exploró de manera específica ¿Cuáles representaciones simbólicas posibilitan las prácticas de paz en los niños y las niñas de 4 y 5 años en el contexto educativo? y ¿Cómo los niños y niñas objetivan la paz en el contexto escolar en el CDI? Estos elementos permitieron definir un esquema de inteligibilidad que partió desde las significaciones imaginarias de paz en los niños y niñas del Centro de Desarrollo Infantil Nuevo Amanecer.

Teóricamente la investigación se fundamentó en los postulados de Castoriadis sobre imaginarios sociales vistos como “creaciones que permiten percibir como “real” lo que cada sistema social construye, son igualmente el conjunto de significaciones simbólicas que estructuran en cada instante de la experiencia social y comportamientos, imágenes, actitudes, sentimientos que movilizan acciones”. (Citado en Rincón, 2008p. 19), los cuales según el autor pueden ser: Imaginario Social Instituyente, imaginario social instituido o imaginario social institucionalizado, que soportan el ser y el hacer de las personas. La metodología utilizada en el desarrollo de la investigación tuvo un enfoque cualitativo, interpretativo y estuvo enmarcada dentro de la microetnografía, la ruta metodológica desarrollada fue la propuesta por Murcia y Jaramillo (2000) con tres momentos que se relacionaron durante todo el proceso de investigación: preconfiguración, configuración y reconfiguración. La información fue recolectada mediante las técnicas de: análisis documental, talleres de

exploración iconográfica e iconológica que estuvieron acompañados de las narrativas que aportaron significación a lo expresado en las imágenes y fotografías, talleres con grupos focales, la observación de la cotidianidad de los niños y las niñas en el contexto escolar y la entrevista semiestructurada a cuidadoras y docentes.

El trabajo se presenta en cinco capítulos: el primero se describe la problemática, presenta los propósitos y justificación de la investigación; en el segundo desglosa tanto la fundamentación teórica que orienta la investigación como el marco contextual y normativo que la rige; el tercer capítulo narra el diseño y la ruta metodológica desarrollada; en el cuarto capítulo se describen los resultados y el análisis de la información y por último en el quinto capítulo las conclusiones y recomendaciones a las cuales se pudo llegar con el desarrollo de la investigación.

PROBLEMA

Título

Dinámica de los imaginarios sociales de paz, que configuran los niños y niñas en edades de 4 a 5 años de edad

Planteamiento del Problema

Comprender el comportamiento de los niños en la relación con la convivencia en el contexto escolar es el reto que motiva la presente investigación, para lo cual fue necesario analizar lo que sucede al interior del grupo, en lo pertinente a como se vive e interpreta la construcción de la convivencia y la paz, relacionado directamente con la forma como los actores significan y resignifican sus imaginarios sociales. En esta tarea fue indispensable reflexionar sobre los aportes que los niños y niñas mismos fueron donando en su narrativa, reflejando así, los referentes culturales, educativos y sociales que se tienen en el contexto familiar, pues las significaciones imaginarias obedecen a los principios socioculturales del contexto en el que el niño se desenvuelve. Es claro que el niño en sus primeras etapas de vida, va adquiriendo hábitos y desarrollando procesos que en muchas ocasiones perduran para toda la vida, de ahí la importancia que su contexto inmediato le brinde espacios para el diálogo, el respeto y el afecto que le permitirán apropiarse de patrones de conducta que en el futuro le garantizarán ser un ciudadano competente, que pueda vivir en armonía y equilibrio tanto en su entorno familiar como en la sociedad.

El niño en su primer encuentro con la escuela, manifiesta patrones de conducta que reflejan los imaginarios que ha construido en las relaciones establecidas en su entorno familiar y social, que pone en manifiesto en su relación entre pares y con sus docentes. “La familia es por excelencia el escenario en el cual se inicia la atención integral de los niños y niñas, puesto que es el primer agente socializador y educador”. (MEN, 2012, p.2). Es necesario considerar que este proceso de socialización, inicia desde el momento mismo de la gestación, y se extiende a lo largo de sus primeras etapas de vida en las que mediante la vivencia de experiencias afectivas y sociales el niño construye sus pilares para el desarrollo integral. Para

orientar el proceso educativo, el docente debe reconocer dichas conductas lo que le permitirá hacer su tarea formativa de manera pertinente.

Cabe agregar que en la reflexión de esta problemática, no se puede desconocer, que la sociedad colombiana en las últimas décadas se ha enfrentado al flagelo de la violencia en diferentes contextos, pues para muchas familias las manifestaciones violentas se han convertido en parte de su cultura que pasa a las nuevas generaciones, las cuales desde la escuela las manifiestan en constantes conflictos escolares que afectan la convivencia escolar de los infantes.

Es así, como el Ministerio de Educación Nacional, (MEN) con el fin de garantizar una educación para la paz; establecidas en la Cátedra de la paz, busca “crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible” (Ley 1732, Parágrafo 2°, 2015). De la misma manera, el gobierno ha implementado el programa para la atención de la primera infancia “de Cero a Siempre” como una estrategia para dar atención integral a niños y niñas de 0 a 5 años, definido por el MEN como:

Un conjunto de acciones planificadas de carácter nacional y territorial, dirigidas a promover y garantizar el desarrollo infantil de las niñas y los niños de primera infancia, a través de un trabajo unificado e intersectorial, que desde la perspectiva de derechos y con un enfoque diferencial, articula y promueve el desarrollo de planes, programas, proyectos y acciones para la atención integral que debe asegurarse a cada niña y cada niño, de acuerdo con su edad, contexto y condición.(Comisión Intersectorial de Primera Infancia, s.f., p.8)

En este escenario, el gobierno nacional crea los CDI como espacios propicios para garantizar el derecho de los niños y las niñas a una atención integral y una educación inicial de calidad, desde la gestación hasta su ingreso al sistema educativo, al grado de transición. Los CDI son concebidos por el MEN como:

Instituciones dirigidas a atender y promover un desarrollo integral a través de la educación inicial, con la participación de profesionales idóneos en temas relacionados con los diferentes componentes de la atención integral, responsables de gestionar las condiciones materiales que hacen efectivos todos los derechos de los niños y niñas en primera infancia, así como de generar oportunidades de expresión y comunicación con pares y adultos y diversidad de experiencias que permiten a los niños y las niñas construir y comprender el mundo. (MEN, 2012, p.5)

En este contexto la presente investigación, considerando que el comportamiento social de los infantes es el punto de partida para orientar los procesos de socialización, pretende indagar sobre los imaginarios de paz que poseen los niños y las niñas en edades entre los cuatro a cinco años del Centro de Desarrollo Infantil Nuevo Amanecer, en sus espacios

educativos; para que el CDI partiendo de dicha información, puede ejercer una atención integral de los niños y las niñas que responda a las necesidades encontradas. Se requiere entonces, analizar e interpretar cómo los niños objetivan la paz y la ausencia de paz, para profundizar en las significaciones imaginarias que fundamentan el ser y el hacer de los infantes y de esta manera, generar un esquema de inteligibilidad de ellos, que permita comprender el por qué los comportamientos que manifiestan los niños y niñas en la convivencia escolar. Lo anterior, a través de la observación de los comportamientos, la aplicación de talleres iconográficos y grupos focales de entrevista a los niños; padres, familiares o cuidadores más cercanos y docentes encargados de orientar el proceso educativo de los niños.

Las investigaciones que anteceden a la presente, dejan ver la necesidad de construir esquemas de inteligibilidad sobre las cargas emocionales con las que los infantes llegan a las escuelas para educar en el manejo de dichas emociones y estas no sean detonantes de acciones violentas. También muestran que es necesario detenerse en el estudio de las representaciones simbólicas relacionales manifestadas tanto entre pares como entre estudiantes con sus docentes y en la comprensión de esquemas de autoridad que han construido en sus contextos familiares.

Delimitación

El objeto de la presente investigación, fue el análisis de la dinámica de los imaginarios de paz, los cuales se exploraron mediante las representaciones simbólicas. Los actores sociales fueron las niñas y los niños en edades de 4 a 5 años del grupo Jardín C del Centro de Desarrollo Infantil Nuevo Amanecer, ubicado en el Barrio Torcoroma de la ciudad de Cúcuta que atiende población vulnerable perteneciente a los estratos uno y dos.

El reconocer la dinámica de los imaginarios que configuran los niños y niñas entre 4 y 5 años de edad, implicó un trabajo de campo de seis meses, en el que se recolectó la información que fue procesada, por medio de matrices de análisis con el programa Word, durante otros cuatro meses, para poder llegar a las conclusiones que se desglosan en este documento.

Al ser una microetnografía y buscar un esquema de inteligibilidad, la investigación

descrita se enmarca dentro de la investigación explicativa que según Hernández, Fernández, y Baptista, (2010) “Está dirigido a responder por las causas de los eventos y fenómenos físicos o sociales. Se enfoca en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta, o por qué se relacionan dos o más variables”. (p.85)

Formulación del Problema de Investigación

¿Cuál es la dinámica de los imaginarios que configuran los niños y niñas de la primera infancia en edades de 4 y 5 años dentro del contexto educativo del Centro de Desarrollo Infantil Nuevo Amanecer?

Sistematización del Problema

¿Cuáles representaciones simbólicas posibilitan las prácticas de paz en los niños y las niñas de 4 y 5 años en el contexto educativo?

¿Cómo los niños y niñas objetivan la paz en el contexto escolar en el CDI?

¿Qué esquema de inteligibilidad se puede generar desde las significaciones imaginarias de paz en los niños y niñas del Centro de Desarrollo Infantil Nuevo Amanecer?

Objetivos

Objetivo general

Reconocer la dinámica de los imaginarios de paz, que configuran los niños y niñas de la primera infancia en edades de 4 y 5 años dentro del contexto educativo del Centro Desarrollo Infantil Nuevo Amanecer

Objetivos específicos

Conocer las representaciones simbólicas que posibilitan las prácticas de paz en los niños y las niñas de 4 y 5 años en el contexto educativo.

Reconocer cómo los niños y niñas objetivan la paz en el contexto escolar en el Centro de Desarrollo Infantil Nuevo Amanecer

Generar un esquema de inteligibilidad sobre las significaciones imaginarias de paz en los niños y niñas del Centro de Desarrollo Infantil Nuevo Amanecer

Justificación

Tomando como premisa que el contexto escolar es el escenario por excelencia para la formación de la persona en todas sus dimensiones, es necesario considerar que aunque los estudiantes ingresan desde muy temprana edad al sistema educativo, ya traen desde el seno de sus hogares patrones de comportamiento que han adquirido en su convivencia con la familia. Sin embargo, el infante al ampliar su entorno más cercano cuando inicia su etapa escolar, puede fácilmente modificar y reestructurar sus esquemas mentales y comportamentales relacionados con la convivencia, tarea en la que la escuela está llamada a intervenir y transformar.

El poder interpretar los imaginarios que los niños en edad preescolar manejan, puede contribuir de manera significativa en el diseño de estrategias grupales e institucionales que permitan fortalecer los valores que ya ha adquirido y modificar aquellos patrones de comportamiento que impiden las relaciones interpersonales y la sana convivencia.

Educar en una cultura de paz, implica entre otras cosas el reconocimiento del otro, utilizar el dialogo en la resolución de conflictos, el respeto a las normas de convivencia, el manejo de las emociones; todo esto conlleva a una convivencia armónica y a la construcción de sociedades pacíficas, tarea en la que la escuela juega un papel protagónico

Es conveniente subrayar que la convivencia pacífica y la construcción de una cultura de paz debe ser una tarea de todos los actores sociales, por lo que es necesario abordar cómo la escuela puede contribuir en dicha labor, lo que amerita analizar las manifestaciones que los niños y niñas muestran en su comportamiento cotidiano en el contexto escolar y los imaginarios que los infantes poseen sobre la paz y la convivencia.

En el contexto de posconflicto que hoy vive el país, más que nunca se hace necesario la reflexión social sobre la importancia de la convivencia pacífica, especialmente en el entorno escolar, para rescatar y en lo posible replicar las experiencias que han mostrado efectividad en este propósito.

Cabe agregar que el presente estudio también puede ser un insumo para que la institución educativa en la que se desarrolla, diseñe políticas encaminadas al mejoramiento de la convivencia y clima escolar. De la misma manera las entidades gubernamentales y no gubernamentales pueden con base en la información suministrada diseñar e implementar programas y campañas de fortalecimiento, que ayuden a la construcción de escenarios escolares de paz y convivencia.

Por otra parte el estudio planteado en el presente documento, atendiendo a los vacíos encontrados en los antecedentes, pretende aportar a la construcción de esquemas de inteligibilidad que permitan manejar las cargas emocionales con la que los niños y niñas ingresan a la institución, de la misma manera que las representaciones relacionales tanto entre pares, como de los niños y niñas con sus docentes, y el establecimiento de esquemas de autoridad escolar y familiar desde el enfoque de derechos humanos vistos desde la transversalidad.

MARCO REFERENCIAL

Antecedentes

Las investigaciones realizadas que han tomado como objeto la convivencia y la construcción de una cultura de paz son numerosas, pues el fenómeno de la violencia por su impacto social, requiere especial atención desde todos los ámbitos.

Es así como desde el **ámbito internacional** se pueden referenciar a Aracibia (2014) quien en su investigación titulada “Diagnóstico e intervención en escuelas desde la política de convivencia escolar y enfoque de derechos humanos” realizada en la Universidad de Costa Rica presenta el informe de la implementación de un Proyecto de Convivencia escolar que se llevó a cabo en la Comuna de Chiguayante, región del Biobío, Chile en dos escuelas de administración municipal, entre 2008 y 2009.

Esta investigación estuvo enmarcada dentro de la investigación-acción, bajo el paradigma sociocrítico, pues pretendió aportar en la transformación y praxis educativa. Dentro de los resultados, cabe mencionar, que en el diagnóstico se detectaron hechos que dieron cuenta de climas tóxicos en las escuelas, en términos comunicacionales, abordaje de conflicto, empatía y espacios de convivencia. Con base en estos resultados se diseñaron varias intervenciones en las escuelas bajo los lineamientos de la política de convivencia escolar y el enfoque de derechos humanos, dentro de las cuales, se implementó la capacitación teórico-práctica de docente y estudiantes como de padres, madres y apoderados en las que aportaron herramientas en temas de prevención de la violencia.

El estudio permitió concluir que existe la necesidad de debatir y visibilizar la política de convivencia en las escuelas así como de implementar el enfoque de derechos humanos de manera transversal en las escuelas, procurando educar para la paz, la tolerancia y la aceptación de la diversidad cultural. Se identificaron como categorías base de la investigación la educación, los derechos humanos y el convivir:

La primera, exalta la educación como un derecho en el que está presente la formación del sujeto como ser social, cultural y familiar. La segunda, promueve el respeto de los derechos humanos, la libertad, la tolerancia y el entendimiento entre los miembros de la comunidad escolar. Y la tercera, involucra la construcción de espacios para participar y cooperar en la diversidad y el pluralismo. (Aracibia, 2014, p.1)

La investigación de Aracibia (2014) ofrece aportes significativos a este estudio para la construcción del marco teórico y metodológico, pues se encuentra en la misma línea de investigación.

Desde la perspectiva de aportar al fortalecimiento de la cultura de paz, Fernández Revilla, Domínguez; Ferreira y de Paula e Silva (2011) presentan un artículo titulado “Representaciones imaginarias de la interacción y violencia en la escuela” el cual se realizó en el marco del proyecto de investigación “Análisis de la violencia de jóvenes en grupo en Rio Claro (Brasil) a partir de la investigación realizada en España en el que se analizaron los imaginarios en los que se fundamenta la violencia de un grupo de jóvenes en un contexto de relaciones interpersonales en dos escuelas de secundaria de Brasil que permitió “reconocer un imaginario de violencia generalizada, dentro y fuera de la escuela, con una representación de la escuela como agresora e injusta y unos alumnos (agresores) humillados y desvalorizados” (Villanueva, et. Al. 2011, p. 1) lo que se traduce como incoherente pues la escuela esta llamada a formar en valores y de manera integral al estudiante.

La investigación mostró que lo anterior es el detonante para desencadenar actos violentos que produjeron distancia, desidentificación, evaluación negativa y oposición, rechazo, rabia, actitudes y sentimientos próximos y justificadores de la violencia en los estudiantes que se sentían afectados.

La muestra se tomó de manera intencional, seleccionando como unidades de análisis estudiantes que han sido protagonistas en acciones violentas y otros que han sido víctimas de éstas. La información se recolectó mediante la aplicación de entrevistas semiestructuradas y grupos focales.

Los resultados también mostraron que la violencia manifiesta por los estudiantes contra la escuela tiene relación directa con las representaciones imaginarias de la escuela y de los propios alumnos. Es así como:

Los alumnos protagonistas de violencia construyen la imagen de una escuela poderosa y arbitraria y unos alumnos encerrados, humillados y desvalorizados, indefensos y distantes, sin capacidad para cambiar nada en las relaciones con la institución. En ese contexto, los actos de violencia significan imposición de respeto, presencia y libertad frente a la institución escolar o sus integrantes. Los no protagonistas construyen una imagen de la escuela como socializadora, aunque frágil y en ocasiones injusta, cercana de algún modo (se puede acudir a ella para la propia defensa en ciertas ocasiones), y unos alumnos con cierta agencia y capacidad de intervenir en la dinámica escolar. Los actos de violencia contra la escuela no serían coherentes con esta representación imaginaria. (Villanueva, 2011, p. 19)

Las conclusiones a las que llevó el estudio de los imaginarios anteriormente mencionados fueron:

1. Niños y jóvenes, que ejercen la violencia o la reciben, serán los futuros ciudadanos de este país. Sujetos que tendrán toda una carga emocional que nunca trabajaron y que, en consecuencia, se puede traducir en frustración, actos de violencia más fuertes, infelicidad, entre otros.
2. Si los jóvenes y niños están creciendo en un contexto de violencia como el actual, puede que éste influya en su percepción de las relaciones con otros sujetos. Entonces, se puede pensar y vivir la violencia como algo normal.
3. Todo lo que rodea al ser humano es un reflejo, una construcción de las interacciones entre los sujetos y, por lo tanto, las realidades se pueden transformar, incluyendo la violencia escolar. (Villanueva, 2011, p. 19)

La metodología aplicada en la investigación referida, aporta información valiosa sobre la ruta a seguir en la presente investigación y la manera cómo los datos son sometidos a análisis para poder interpretar los imaginarios encontrados.

En este contexto, es pertinente revisar la investigación realizada por Molina (2013) que presenta con el título “Representaciones sociales de la convivencia escolar” en la que plasman lo que viven piensan y sienten los niños y niñas pertenecientes de los consejos consultivos de las instituciones educativas María Luisa Sepúlveda y Nuestra Señora del Carmen ubicadas en la comuna de Quilicura, se realiza para conocer las representaciones sociales que los estudiantes poseen como las dificultades que tienen en su convivencia, para con base en ello elaborar un manual de convivencia ajustado a las necesidades contextuales de las instituciones.

Dicho estudio se realizó desde el enfoque de derecho, bajo una mirada exploratoria, enmarcada en la metodología cualitativa. Utilizó la entrevista semiestructurada y el focus group para recolectar la información

Los resultados permitieron analizar el contenido de los discursos de los estudiantes, en relación con la convivencia escolar para incorporarlos en el programa de convivencia escolar de dichas instituciones.

Como aporte para la presente investigación, se destaca la importancia de construir normas de manera concertada, partiendo de las concepciones, percepciones y necesidades del grupo sobre el que tendrá impacto. La participación de los protagonistas en la construcción de manuales de convivencia aporta validez y pertinencia para que cumplan con el propósito planteado.

Desde otra perspectiva, Cupertino de Barros, Manzano & Schneider (2011) en su trabajo titulado “Promoción de la primera infancia como una estrategia de prevención de la violencia” desde el marco del proyecto “La violencia una epidemia silenciosa” desarrollado por el Consejo Nacional de Secretarios de Salud (CONASS), presentan como una estrategia exitosa para enfrentar y prevenir la violencia desde temprana edad. Su propósito principal fue promover y monitorear el desarrollo holístico de la niñez durante el primer año de vida.

Dicha investigación pudo concluir que la atención integral en las primeras etapas de vida de las personas, es indispensable para formar ciudadanos con salud mental, sanos y pacíficos:

El comportamiento violento, contrariamente a la creencia popular, comienza en la primera infancia y alcanza su punto máximo durante la adolescencia. De hecho, la agresión física ya está presente a la edad de seis años y disminuye a medida que los niños avanzan en edad. Los niños en los primeros años de la vida recurren frecuente y espontáneamente a la agresión física para lograr sus objetivos. Sin embargo, no aprenden a ser agresivos por su entorno. En cambio, los niños aprenden a no recurrir a la agresión y a usar soluciones alternas para resolver sus problemas a medida que se socializan, desarrollan su lenguaje e internalizan las reglas sociales. (Cupertino de Barros, Mansano & Schneider, 2011, p. 4)

De esta manera se demostró la importancia de ofrecer un cuidado integral tanto a las madres gestantes como a los infantes socialmente vulnerables con el manejo de los programas de atención a la Primera Infancia como Jardines Infantiles, Centros de Desarrollo Infantil, Hogares comunitarios, entre otros; en los que se atienden a niños propensos al riesgo. La investigación además, permitió concluir que invertir durante la primera infancia reduce los gastos potenciales en personas que muestran comportamientos violentos y que a futuro serán personas inestables.

Este antecedente, permite reflexionar sobre la importancia de que el Estado ofrezca atención oportuna a la población vulnerable, especialmente en la primera infancia, para evitar futuros contratiempos tanto sociales como en el sistema de salud.

Por otra parte tomando como objeto de investigación las representaciones simbólicas, se encontró el trabajo titulado “El juego simbólico y su incidencia en el desarrollo del lenguaje oral en niños de 5 años de la I.E.I. “Juan Pablo II” Callado, desarrollado por Calle (2018) en su tesis de grado para optar por el título de “Maestra en problemas de aprendizaje” de La Escuela de Postgrado de la Universidad César Vallejo de Perú

Dicha investigación, es relevante partiendo del objetivo, en cuanto a determinar la incidencia del juego simbólico y su relación entre los niveles del lenguaje oral que surge como

respuesta a la problemática de la Institución Educativa descrita. Es de interés para el presente trabajo por cuanto aborda el juego como representación simbólica de los imaginarios que poseen los niños de primera infancia.

El diseño metodológico, siguió los parámetros de la investigación correlacional causal, de nivel descriptivo, el enfoque fue de carácter cuantitativo, no experimental y el método empleado fue el hipotético deductivo. En la recolección de la información, se utilizaron instrumentos teniendo en cuenta las variables: para la variable del juego simbólico, se utilizó una lista de cotejo, con 16 preguntas, aplicada a la muestra de 90 niños; en la variable lenguaje oral, se aplicó una prueba Plon R con 12 preguntas que brindaron la información acerca del lenguaje oral a través de la evaluación de distintas dimensiones.

Los resultados permitieron llegar a la conclusión de que el juego simbólico sí influye en el uso del lenguaje oral y su relación es significativa, por cuanto, se aceptó la hipótesis general de la investigación.

Desde el **ámbito nacional** se han podido encontrar diferentes investigaciones que indagan sobre la convivencia y la construcción de paz desde el contexto escolar.

Rondón (2017) publica como resultado de su tesis de grado para obtener el título maestro en educación, su investigación “Imaginarios sociales y prácticas alrededor de la convivencia en la institución educativa san Agustín de Manizales, Caldas” que permitió analizar la realidad social para construir interpretaciones relacionándolas con diversas teorías. Se realizó con el enfoque de “complementariedad”, por lo que plantea la necesidad de comprender desde diferentes perspectivas el fenómeno estudiado para lo cual se tuvieron en cuenta los diferentes actores, que desde las particularidades de su vida cotidiana en los lugares que habitan, expresaron sus percepciones; desde sus vivencias personales.

El propósito de esta investigación estuvo centrado en interpretar los imaginarios sociales y prácticas alrededor de la convivencia en la institución educativa San Agustín de Manizales Caldas con la intención de poder intervenir esta realidad social con el diseño de una propuesta educativa alrededor de la convivencia en organizaciones sociales del departamento de Caldas.

La investigación fue cualitativa puesto que se pretendió hacer un acercamiento a la realidad social de los sujetos. El estudio mostró tres fases: 1) Preconfiguración; 2) Configuración y 3) Reconfiguración, en los que se pudieron establecer las categorías:

disciplina, cuidado del otro, violencia, encuentro y juego. Para la recolección de la información se emplearon como técnicas: la observación; la entrevista y la cartografía social, para conocer a fondo la realidad con la intención de producir cambios.

Se pudo concluir que las categorías seleccionadas al interactuar con la categoría de convivencia escolar producen diferentes configuraciones de esta. Lo que permite el análisis de la convivencia escolar “desde diferentes perspectivas que se relacionan tanto con los imaginarios instituyentes como con los imaginarios emergentes, es por eso que se configura la convivencia de diferentes formas según el ángulo desde donde se le mire”. (Rondón, 2017, p. 100)

También la investigación permitió recomendar a docentes la necesidad de comprender los imaginarios que en la comunidad educativa circulan para interpretar el porqué de los comportamientos de los estudiantes lo que permite ponerse en el lugar del otro para permitir el reconocimiento de las particularidades de cada individuo que “les hace diferentes en el campo social por una serie de capitales que interactúan, muchas veces, de forma violenta para su beneficio, incidiendo en que los referentes de comportamiento sean tan diferentes que alteren la convivencia escolar”. Dicho conocimiento le permite tanto al maestro como a la institución educativa diseñar estrategias para intervenir y poder transformar los comportamientos nocivos para la convivencia.

Aldana y Lozano (2013), en el marco de su investigación en el estudio de maestría en educación, titulada “Factores que generan agresividad durante el desarrollo de las prácticas de enseñanza” adelantada en estudiantes de los grados sexto y séptimo de la Institución Educativa “San Pedro” del municipio de Dolores Tolima que se adelantó bajo el método de investigación el cuantitativo de tipo descriptivo utilizando para la recolección de la información una encuesta tipo Lickert.

El propósito del estudio fue el de analizar la existencia de unos factores que inciden de una u otra forma en las manifestaciones de agresividad dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y que afectan el clima de aula. Las categorías que se pudieron identificar fueron patrones escolares, socioambientales y familiares que son generadores de comportamientos agresivos en estos estudiantes.

Se pudo concluir que dentro de los factores escolares que inciden en comportamientos violentos están: la monotonía de las clases, el control disciplinario que se ejerce en las aulas,

las normas de comportamiento, el disgusto ante la imposibilidad para comprender los temas, las relaciones de autoridad entre docentes y estudiantes y las relaciones entre pares.

En la categoría socio ambiental los factores que se pudieron identificar como influyentes en el comportamiento agresivo de los estudiantes tienen que ver con los aspectos relacionales y las características del entorno social aprenden actitudes y comportamientos que ven en la sociedad en lo que incide el uso poco constructivo de la televisión y de las tecnologías de la información y comunicaciones.

En el análisis del contexto familiar la investigación pudo concluir que los estudiantes reciben castigos de sus padres, que aunque manifiestan que es “por su propio bien”, es evidente que el mal trato y la imitación de conductas agresivas que son modeladas por los padres o cuidadores afectan su comportamiento llevándolos a resolver sus conflictos a través de la agresión física o verbal.

Esta investigación, permite entender que los imaginarios que manifiestan los estudiantes obedecen a lo que han experimentado en los diversos contextos en los que se desenvuelve y por esto es importante tenerlos en cuenta al pretender hacer una interpretación de ellos.

En este mismo contexto de investigación, está la investigación realizada por Loaiza (2016) en su tesis doctoral bajo el título “Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz. Una experiencia imperfecta desde la potenciación de subjetividades políticas de Paz” que tuvo como propósito principal Identificar y reconstruir, desde la perspectiva de la paz imperfecta, la experiencia “Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz”, como propuesta para la construcción de paz, que parte de la potenciación de subjetividades políticas y en medio de conflictividades que se movilizan en los territorios habitados por jóvenes vinculados a este proyecto. La investigación se basa en analizar los Imaginarios Sociales de Conflicto, Paz y Reconciliación en niños y niñas en condición de desplazamiento Forzado del grado primero de la Institución Educativa Ciudadela Siglo XXI, Sede Triunfo de Florencia Caquetá, Colombia.

Dicha investigación ve en la escuela el escenario ideal para la construcción colectiva de una cultura de paz, una posibilidad de construcción de alternativas que permitan transformar los escenarios de violencia al que rodean a los estudiantes; idea que se retoma en la investigación presentada en este documento.

El proyecto Niños, Niñas y Jóvenes constructores de paz implementó el desarrollo de

las siguientes estrategias: talleres de formación, talleres de multiplicación, jornadas por la paz, articulación con la vida institucional. Este es un programa desarrollado por el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud – Alianza CINDE, Universidad de Manizales durante más de quince años el cual en esta investigación ha sido reconstruido como “una alternativa de reconfiguración, construida colectivamente, de los procesos de construcción de paz en el país. Una paz que podría enunciarse como construida “desde abajo” e imperfecta” (Loaiza, 2016, p.9); partiendo de los procesos de paz que ha vivido el país y el análisis obtenido en la implementación del programa desde su creación como una ruta para entender los diferentes momentos vividos por el país en su proceso de construcción colectiva de paz y que permite recuperar aspectos antes no reconocidos en tales investigaciones. Un reconocimiento de los momentos históricos del desarrollo del Programa y desde el cuál se han re-construido las maneras de hacer y promover los procesos de construcción de paz desde esta experiencia. La metodología aplicada en la investigación fue la Investigación Acción, de corte descriptivo interpretativo, en el procesamiento de la información se utilizaron técnicas tanto cualitativas como cuantitativas, las técnicas aplicadas en la recolección de la información fueron: Observación directa, Cartografía Social, Encuesta y Diario de Campo. Los imaginarios en esta investigación hacen referencia a:

Imaginarios Sociales con respecto a Conflicto, los niños y las niñas lo asocian a situaciones de violencia escolar y familiar; particularmente violencia intrafamiliar. Con respecto a los Imaginarios de Paz, se relacionan con la empatía, armonía y tranquilidad. Finalmente, los Imaginarios de Reconciliación, son acuerdos o pactos que realizan entre pares para lograr armonía y alegría. (Loaiza, 2016, p.54)

El estudio documentado en este apartado, aportó elementos importantes en la construcción del marco teórico y metodológico de la presente investigación.

En esta misma línea de investigación, es pertinente mencionar la investigación desarrollada por Cárdenas, Parra y Rico, (2014) realizada en el marco de sus estudios de maestría en Educación y Desarrollo Humano. Su propósito principal fue aproximarse a la comprensión de los significados y prácticas que alrededor de la construcción de paz que tienen los actores corresponsables (familiares, comunitarios e institucionales) de niños y niñas en primera infancia de la institución Educativa Antonio Derka del barrio Santo Domingo Sabio de Medellín.

La investigación en mención, se desarrolló bajo el paradigma hermenéutico, desde el enfoque cualitativo, siendo un estudio interpretativo, en el que se recolectó la información mediante el desarrollo de talleres reflexivos, el grupo de discusión, las fotografías e instalaciones y la entrevista no estructurada. La muestra fue seleccionada mediante convocatoria abierta, hecha a los actores corresponsables de la educación en la que voluntariamente se vincularon 13 participantes entre los que se reconocieron padres y madres de familia, vendedores ambulantes, recicladores y docentes de la institución.

En la investigación se establecieron las categorías: infancia, violencia, paz y corresponsabilidad, después de un minucioso trabajo de campo en el que se analizaron a detalle estas categorías fue posible concluir que los actores corresponsables de la educación de los infantes muestran percepciones diversas de las categorías estudiadas que obedecen al contexto social en el que cada uno se desenvuelve en su mayoría el sector familia y sociedad dejan ver que han contado con pocos escenarios que les permitan las construcciones sociales para comprensión sobre nuevas percepciones de la niñez donde sea reconocida la subjetividad política de niños y niñas. En lo que respecta a la construcción de paz, a pesar de las limitaciones socioeconómicas del contexto, es posible percibir.

cuentan con recursos personales muy valiosos para contribuir a la construcción de paz desde sus entornos inmediatos, en contacto con población en primera infancia: como son la solidaridad, la responsabilidad, la alegría, la creatividad y la perseverancia. Así mismo, basados en experiencias y vivencias cotidianas, reconocen en los espacios de participación y socialización desde el juego y la lúdica, escenarios que potencian la construcción de la paz. De este modo, se puede analizar que la paz también hace referencia a situaciones que promueven el goce, el disfrute, y la consolidación de relaciones intersubjetivas que conllevan al reconocimiento del otro, a la tramitación de la pluralidad y a las negociaciones creativas y pacíficas cuando pueda llegar a emerger el conflicto. (Cárdenas, Parra & Rico, 2014, p.46)

El antecedente referenciado, aporta valiosos elementos tanto teóricos como metodológicos, para fundamentar la presente investigación, ya que se desarrolla con población de la primera infancia y analiza la influencia que el contexto en el que se desempeña el infante, ejerce en la formación de su personalidad y de esta manera, en la relación que este establece en el contexto escolar.

Un importante antecedente es la investigación adelantada por Trujillo (2017) realizada en el marco de la Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo en la línea de investigación Imaginarios y Representaciones Sociales de Infancia de la Universidad Distrital Francisco José De Caldas, que pretendió comprender los imaginarios sobre infancia que tienen algunos

niños y niñas del barrio Mirador de la Primavera de Bogotá y del barrio Balcanes del municipio de Soacha, partiendo de la propia percepción y voz de sujetos de investigación, donde también se tomó en consideración, el análisis y caracterización de las significaciones sociales de infancia en maestros en formación, desarrollada por el grupo de Investigación de Infancias en su trabajo “Imaginario de Infancia y la Formación de Maestros” (2008)

Dicha investigación se fundamentó teóricamente en imaginarios sociales desde la perspectiva fenomenológica, sociológica y culturalista planteada por Castoriadis (1983), “como creaciones incesantes del ser humano que constituyen la realidad, para después profundizar en las significaciones imaginarias (magma)”. (p.6)

El desarrollo metodológico de esta investigación fue de carácter cualitativo interpretativo, ya que indaga sobre la dinámica de las realidades de los niños y las niñas dentro de su contexto permitiendo caracterizar las significaciones de los niños y las niñas por medio de instrumentos iconográficos y narrativos.

Los hallazgos giran en torno a la evidencia de significaciones imaginarias instituidas por la influencia de los adultos desde una herencia cultural. Por último, el análisis realizado reflejó la caracterización de un imaginario instituyente propio de la esencia de esta experiencia llamada infancia.

En este antecedente, el grupo de investigadoras encontró grandes aportes relacionados con la consolidación del marco teórico, como también en las técnicas e instrumentos de recolección de datos que permitió fortalecer la metodología seleccionada.

Desde otro campo de la investigación se toma como antecedente, el trabajo realizado por Gómez (2016), dentro de sus estudios de especialización en infancia, cultura y desarrollo, titulado “Imaginario social sobre infancia que tienen los creadores de televisión infantil de interés público; desarrollado en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas”.

Dicha investigación se presenta como una herramienta de reflexión para quienes dirigen medios de comunicación relacionados con la infancia, parte de la reflexión sobre la percepción de niño que se tiene, buscando que desde allí sea posible repensar, reestructurar y rediseñar los programas de televisión dirigidos a público infantil, de modo que puedan responder a las necesidades, ideas y deseos de la infancia. Se propuso develar y comprender los imaginarios sociales que sobre infancia tienen los creadores de contenido de la televisión pública educativa y cultural dirigida al público infantil para determinar si son instituidos o

instituyentes en relación con las matrices históricas y su correspondencia con las expectativas y necesidad de los niños y niñas de la sociedad contemporánea.

El estudio aporta elementos que contribuyen a fortalecer la fundamentación teórica de esta investigación, pues se enmarca en los postulados teóricos que sobre imaginarios sociales realiza Castoriadis (1983), que es un referente teórico que permite analizar, interpretar y comprender la sociedad contemporánea como construcción humana, histórica –social, reconociendo los imaginarios de la infancia en la sociedad colombiana e interpretando las formas de ser y hacer de los niños y niñas, en torno a estas construcciones sociales.

Por las características del objeto de estudio, la investigación tuvo un carácter cualitativo interpretativo, estuvo orientada desde la etnografía donde se recogieron datos con la aplicación de talleres iconográficos y mediante la entrevista semiestructurada, la información recogida fue interpretada desde la propuesta de Rincón (2013) con tres matrices histórico sociales: la infancia pre-moderna, infancia moderna, e infancia contemporánea.

Gómez (2016) afirma que develar las significaciones imaginarias “implica realizar un análisis profundo a partir el lenguaje, la oralidad y la acción” (p. 39), agrega además que para ello es necesario tomar en cuenta “no simplemente desde lo que se dice y se hace de manera literal, es necesario ir más allá de lo evidente y asumir una posición receptiva y atenta a lo que hay detrás de cada discurso, de cada gesto y de cada labor”. (p. 39)

Esta particularidad de los imaginarios privilegia el enfoque cualitativo interpretativo, por cuanto éste permite describir, reconstruir analíticamente y comprender los imaginarios sociales sobre infancia, niño y niña, desde el lenguaje, los discursos políticos y pedagógicos; desde las acciones y las prácticas. (Rincón. 2014. P.135 citado en Gómez, 2016, p.39)

También, este antecedente aporta herramientas metodológicas, en cuanto a la aplicación de instrumentos en la recolección de datos, especialmente las relacionadas con la aplicación de talleres iconográficos, en las que se presentan orientaciones técnicas de cómo aplicarlos.

En primera medida es necesario observar la obra detenidamente, haciendo énfasis en las formas, las figuras, los colores, los trazos, lo que cuenta etc... es indispensable tomar nota de cada detalle, y tener contacto directo con el documento iconográfico, las fichas descriptivas son una herramienta de gran ayuda, en ellas se sintetiza y documenta el trabajo de observación, puede decirse que el investigador conoce el documento a partir del momento en que se siente seguro de no haber olvidado nada porque sabe que ha realizado una observación minuciosa. (Létourneau, 2007, p.97, citado en Gómez, 2016, p.40)

Lo anterior confirma la importancia de esta técnica en la recolección de información, especialmente cuando los sujetos de investigación son niños y niñas de primera infancia en los que la representación de símbolos es una manera de expresar sentimientos y percepciones que tienen del mundo que los rodea.

Por otra parte, tomando como objeto de estudio la categoría paz, se encontró el trabajo investigativo realizado por Echavarría, Murcia y Castro (2014) “Construcción de convivencia y paz en escenarios educativos: Diagnostico participativo” desarrollada por el equipo investigador del convenio Distrito Lasallista de Bogotá y la Universidad De La Salle, en el marco de la investigación, “Construcción de convivencia y paz en escenarios educativos: Diseño, implementación y validación de un programa de formación política, ética y ciudadana para la convivencia y la paz en Instituciones Educativas del Distrito Lasallista de Bogotá.”, la cual, tuvo como propósito describir las variadas perspectivas y puntos de vista que la comunidad educativa propone a partir de analizar cómo se vive la paz y la convivencia en sus colegios.

En el trabajo referenciado, se encontraron importantes aportes que dan luces en la fundamentación metodológica, pues se presenta una ruta metodológica de cómo elaborar los talleres para acceder a la información, sistematizarla y analizarla.

En esta línea de investigación, se encontró también el trabajo de Pérez, Quintero y Riveros, publicado con el título “Los niños nos hablan de paz en el Paraíso”, que se derivó investigación titulada “Construcción de paz y convivencia en escenarios educativos: institución educativa distrital Paraíso Mirador grado 302”. El objetivo principal fue conocer las diversas perspectivas que un grupo de 35 estudiantes de grado tercero de primaria en el Colegio Paraíso Mirador (IED) (sede D Casetas), tenían con respecto a la paz y la convivencia.

Dicha investigación estuvo enfocada en descubrir las diferentes perspectivas y definiciones que tiene acerca de paz y violencia, tomando en consideración las condiciones de su proceso de aprendizaje y el contexto sociocultural donde están inmersos. Lo anterior miras a la transformación de la sociedad actual. Se desarrolló desde una metodología etnográfica a través de cartografías sociales, entrevistas a profundidad y análisis fotográfico. Donde se pudo concluir que solo es posible lograr la paz si se toman en cuenta los desafíos del contexto social y cultural donde están inmersos los niños, así como el posicionamiento del maestro y la

escuela en la construcción de referente para la convivencia y la interacción humana dignificante.

La investigación en mención, fortaleció el marco metodológico dando orientaciones sobre la aplicación y fundamentación de la técnica de grupos focales.

Desde otro campo, tomando la categoría primera infancia se referencia la investigación realizada por Cifuentes, Cifuentes, Ospina y Varon (2015) con el título “Competencias ciudadanas en la educación inicial” en la Universidad del Tolima. Ibagué, en la que las investigadoras se propusieron fortalecer el desarrollo de las competencias ciudadanas en los niños y niñas de primera Infancia del Colegio Musical La Divina, implementando estrategias lúdicas que permitieran aportar al desarrollo de la pluralidad, la identidad y la valoración de diferencias en el grado de transición.

La investigación presentada en este antecedente, tuvo un enfoque cualitativo de corte etnográfico, donde el método aplicado fue la Investigación - Acción; logrando la caracterización de discursos y prácticas pedagógicas que circulan en dicha institución. La población estuvo conformada por 16 niños del grado transición entre 4 y 5 años de edad. Como estrategia en la ejecución del proyecto de intervención, desarrolló un Proyecto Pedagógico de Aula (PPA) llamado: “Aprendo a vivir en sociedad, compartiendo, tolerando y ayudando” donde se programaron actividades que buscaron motivar a los niños a explorar el valor de compartir, respetar, aceptar, amar y tolerar a los que se encuentran a su alrededor, programando cuatro etapas: exploración, planificación, ejecución y evaluación, para lo cual se aplicaron como técnicas de recolección de la información: el análisis documental, la entrevista y la observación.

Este trabajo permitió fortalecer tanto el marco teórico como el legal y metodológico, pues desglosa importantes fundamentos de la educación en la primera infancia y referentes teóricos que orientan el desarrollo de las competencias ciudadanas en niñas y niños

En esta línea de investigación, el artículo, “Formar ciudadanos desde el pre-escolar” de la autoría de León- y López (2015), presenta una interesante revisión de los lineamientos nacionales para la formación en competencias ciudadanas en el preescolar, así como un rastreo de investigaciones sobre el desarrollo cognitivo-social en el niño preescolar, estableciendo relaciones con los programas de intervención en competencias ciudadanas en estas edades., centrando la discusión en la necesidad de articular los avances investigativos en el desarrollo

cognitivo-social del niño y los programas de intervención en competencias ciudadanas en niños de preescolar que el estado propone, con el fin de desplegar acciones ciudadanas, defensivas y propositivas en esta etapa del ciclo vital, pertinentes para que sean utilizadas por los educadores.

En este antecedente de investigación se encontraron valiosos aportes teóricos que permitieron orientar la presente investigación respecto a elementos fundamentales como: la formación ciudadana en la primera infancia, el desarrollo cognitivo-social en el niño en preescolar, la teoría de la mente y comprensión de emociones, deseos y creencias, teoría de la mente y reconocimiento de la perspectiva del otro y un análisis de la pertinencia de los programas de Intervención en formación ciudadana del niño preescolar propuestos en el país.

Desde el **ámbito regional**, también fue posible identificar algunos estudios que se han desarrollado, como el realizado por Pérez y Pinzón, (2013) en su investigación para obtener el título de Psicólogas de la UNAD, el que titularon “Prácticas agresivas en el aula, influidas por factores socioculturales y su relación con la construcción y desarrollo de la convivencia escolar. Estudio en los jóvenes del Grado Octavo de la Institución Educativa Corporación Colegio Bolivariano del Norte de la Ciudad de San José de Cúcuta” el cual pretendió, identificar e interpretar la relación entre las prácticas agresivas en la escuela, y el grado de influencia de factores socioculturales como la familia y el contexto social.

La investigación tuvo un enfoque cualitativo y estuvo dirigida a los estudiantes del grado octavo, pues fue el grupo que mayores dificultades y manifestaciones agresivas mostro en la convivencia. Se desarrolló en tres etapas: la de sensibilización, la de recopilación de información y la de objetivación del dato, siguiendo la metodología etnografía reflexiva, en la que se utilizó la entrevista, la observación participante, el grupo focal y los talleres de reflexión, en la recolección de datos. Las categorías contempladas en la investigación, fueron: el contexto social, la influencia de los medios de comunicación, la influencia del alcohol, los grupos urbanos, el contexto familiar, la escuela o contexto educativo, los antecedente personales y la convivencia escolar.

El aporte del presente antecedente, a esta investigación, se relaciona con la construcción del marco teórico, ya que tienen en común algunas de las categorías establecidas, permitiendo encontrar elementos para la fundamentación teórica de la misma.

Por otra parte, Urbina y Muñoz, (2011) en su artículo titulado, “Ideas de paz en jóvenes desplazados de la ciudad de Cúcuta”, indagan sobre lo que los jóvenes desplazados piensan de la paz, producto del proyecto “Bachillerato de paz como cultura y posibilidad para la vida y la convivencia”, propuesta que adelanta la Universidad Francisco de Paula Santander para atender esta población, que además de buscar la formación de bachilleres desde una perspectiva de paz, también implementó diversas acciones tendientes a reconstruir el tejido social y a propiciar la reflexión académica desde la universidad. Se pretendió generar reflexión académica sobre algunos de los fenómenos que identifican el desplazamiento forzado en Colombia con el propósito de comprender las concepciones de paz y consolidar un enfoque pedagógico que ayude a fortalecer el “Bachillerato de paz como cultura”

La metodología empleada en la investigación, tuvo un enfoque Comprensivo, denominado también “mestizaje epistemológico” (Serres, 2003, 2004), desarrollado bajo la orientación metodológica de la etnografía educativa, aplicada a sesenta estudiantes en condición de desplazamiento, de los cuales se seleccionaron veinte, de manera intencionada, como muestra teniendo en cuenta lo que respondieron en una primera encuesta, posteriormente se aplicó la técnica de grupos focales y entrevistas abiertas.

Dentro de los hallazgos se pudo determinar los motivos de desplazamiento donde manifestaron el incremento del conflicto armado, reclutamiento de jóvenes, fumigación de cultivos ilícitos y falta de oportunidades de estudio o de trabajo. Una de las ideas que expresaron fue “que la familia es el escenario natural para construir la paz”, interpretándose, que cuando el joven que viene huyendo de la amenaza de muerte por parte de los grupos armados, añora la tranquilidad de su nuevo hogar.

En las expresiones de los entrevistados, se encontraron ideas que:

Denotan una visión negativa de la paz en estos jóvenes: tener paz es que no haya agresión, “no violencia, no maltrato, no conflictos, no peleas, no muertes, no ofensas”. La paz positiva (Galtung, 2003) como expresión propia de otras formas de violencia (violencia estructural) no aparece en los conversatorios con los jóvenes y las jóvenes, al menos de manera explícita. (Urbina & Muñoz, 2011, p.325)

Dentro de los elementos que el antecedente relacionado aportó a la presente investigación, se encuentra la fundamentación teórica de la categoría paz, como también la ruta metodológica que posiblemente se pueda seguir en la misma.

Bases Teóricas

Los imaginarios sociales

La construcción significativa del mundo está sujeta a la complejidad humana, es así como desde la psicología social se analizan las concepciones sobre los mecanismos implicados en dichas construcciones.

Los imaginarios sociales se van estructurando en la mente humana, en la medida que se va dando el proceso de socialización de las personas y permite entender la cultura en la que cada persona se desenvuelve. Según Wunenburger (2010) los imaginarios representan:

El conjunto de imágenes mentales y visuales, organizadas entre ellas por la narración mítica, por la cual un individuo o una sociedad organiza y expresa simbólicamente sus valores existenciales y su interpretación del mundo, frente a los desafíos impuestos por el tiempo y la muerte.

Según lo anterior, es posible afirmar que esta categoría es fundamental para entender el conjunto de la cultura y por lo tanto esta revestida de una complejidad que abarca las diversas dimensiones e interacciones humanas que no solo subyacen de las relaciones sociales sino que también “se construye desde el sujeto total, magmático y por tanto portador de imaginación, sentimiento, razón, herencia psicosomática y cultura, que al fundirse en ebulliciones constantes son fuente de vida social y de experiencia” (Murcia, 2010 p.8). En consideración con lo anterior, en los imaginarios sociales influyen tanto las condiciones externas del entorno como las internas propias de cada individuo lo que hace que este sea un proceso individual, particular y único en cada persona.

Bajo esta perspectiva, Wunenburger (2003), plantea dos concepciones para entender los imaginarios sociales:

Una más restringida, que designa tanto al producto de la imaginación como a la facultad mental imaginativa y está asociada a desconfianza sobre su solidez; y otra concepción que concibe agrupaciones sistémicas de imágenes que permiten abrir lo imaginario a la innovación y a las transformaciones. (p.192)

Estos planteamientos le han permitido al autor, fundamentar una nueva teoría de Imaginación y de lo Imaginario en la que estas categorías son consideradas adquisiciones sólidas que obedecen a unos principios:

(a) lo imaginario obedece a una “lógica” y se organiza en estructuras de las que se pueden formular leyes, pero no va, necesariamente, de la mano de asociaciones de representaciones de origen empírico; (b) lo imaginario es obra de una imaginación trascendental que es en gran parte independiente de los contenidos de la percepción empírica; (c) las obras de la imaginación producen representaciones simbólicas donde el

sentido figurado original activa pensamientos abiertos y complejos; (d) lo imaginario es inseparable de las obras que sirven a cada conciencia para construir el sentido de sus vidas, de sus acciones y de sus experiencias de pensamiento; (e) se presenta como una esfera de representaciones y de afectos profundamente ambivalente: puede ser tanto fuente de errores y de ilusiones como forma de revelación de una verdad metafísica. (p. 193)

Es así como, a través de los imaginarios se construye sentido y significado a la realidad, proceso que en todo caso es subjetivo, pues el significado atribuido es diferente para cada quien, aunque de alguna manera influye la idea que se ha institucionalizado en el colectivo “Los imaginarios primeros son los que originan la conciencia del mundo; la conciencia del “ser humano en educación” (Shotter, citado en Murcia, 2014, p.41), esta conciencia se obtiene según el autor mediante las negociaciones éticas de los procesos de la actividad conjunta conversacional.

Por otra parte, considerando la postura de Castoriadis (1979), quien denomina “invenciones” a la capacidad creadora del hombre y su vida en sociedad, respecto a las significaciones simbólicas que dan sentido al comportamiento humano las cuales se expresan mediante actitudes, valoraciones, imágenes y comportamientos dentro del colectivo. El autor concibe al ser humano con su capacidad creadora de significados, son significaciones simbólicas que configuran la vida en sociedad desde los comportamientos, actitudes imágenes y sentimientos encaminando las acciones. (Castoriadis, citado en Rincón, 2014, p.36), permitiendo así desde la complejidad humana, la existencia de infinitas significaciones sociales las cuales pueden representar y dotar de sentido al mundo

Castoriadis (1983) considera que los imaginarios sociales:

Son creaciones que permiten percibir como “real” lo que cada sistema social construye, son igualmente el conjunto de significaciones simbólicas que estructuran en cada instante de la experiencia social y comportamientos, imágenes, actitudes, sentimientos que movilizan acciones. Esto lleva a pensar en lo creíble dentro de un grupo social, lo que lo motiva y orienta las actuaciones entonces, está determinado por sistemas de percepción socialmente legitimado. (Citado en Rincón, 2008p. 19)

De acuerdo con lo anterior, considerando que el ser humano vive en sociedad, los imaginarios a pesar de tener un carácter individual, se convierten en significaciones colectivas y así desarrollan prácticas que se encuentran inmersas en cada contexto social y cultural, mostrando la idiosincrasia de una comunidad.

Para la presente investigación se asumen los imaginarios sociales como el conjunto de motivaciones y creencias que definen el ser y el actuar de las personas. Teniendo en cuenta el proceso de socialización y las condiciones personales en las que el imaginario se presenta,

puede mostrar niveles.

Desde esta perspectiva Castoriadis (2006) plantea que el concepto de imaginario, precisa tres dimensiones o estadios: el imaginario social instituyente, el imaginario social instituido y el imaginario social institucionalizado, cada uno de ellos con características particulares que soportan el ser y el hacer de las personas.

En cuanto al imaginario social instituyente o radical, considera (Castoriadis, 1979) que en este nivel, las representaciones “cobran sentido y significado a partir de la reflexión y el cuestionamiento de verdades dadas por sentado”, son de alguna manera, desafíos que enfrentan los individuos frente a lo que está institucionalizado. Según Rincón, Rincón, Triviño, Rosas, y Hernández, (2008), el imaginario social instituyente tiene que ver con los “significados sociales que se caracterizan por su trascendencia y reconocimiento y su capacidad de cohesión; estos pueden ser creados desde la imaginación de un individuo y que al ser socializados y compartidos con otros genera crisis: “transgresiones, discontinuidades y rupturas” (p. 20); buscando ser reconocidos y aceptados, por lo que toman trascendencia en el potencial de creación, construcción y surgimiento de nuevos sentidos y significados que aspiran ser legitimados. Lo imaginario instituyente determina la posibilidad del surgimiento de nuevos imaginarios diferentes a los ya registrados históricamente y definidos por y en el lenguaje.

En el análisis de los imaginarios de paz y convivencia que se consideran en la presente investigación, hipotéticamente los imaginarios de los niños y niñas de cuatro y cinco años, se encuentran entre los imaginarios instituyentes por cuanto los infantes aún no se han ajustado a los patrones de su contexto sociocultural y se encuentran en un proceso de socialización que hasta ahora empieza. Hipótesis que con posterioridad se validará o se desechará, de acuerdo a los hallazgos que se obtengan en el estudio.

Por otra parte, el imaginario social instituido, hace referencia a los patrones que se han instituido en el proceso de socialización como productos sociales de la cultura, que expresan el pensar colectivo y representan los significados establecidos por una colectividad, que va interiorizando los significados sociales y las instituciones que los rodean. De esta manera “objetivan” estas significaciones para consolidarse como un “imaginario instituido y socialmente compartido” (Rincón, et. al., 2008). Compartiendo esta idea, Trujillo (2017) considera que el imaginario instituido es:

Aquel que está presente colectivamente en las significaciones de la sociedad, y está presente también en el lenguaje que puede identificarse en las representaciones que van sujetas al contexto social del individuo. A través de esta se reproduce una red de significaciones; articulando de este modo, el mundo subjetivo y el mundo social. (p. 32)

En consecuencia, se abordan como las significaciones imaginarias que se han materializado en las instituciones y que de alguna manera, garantizan la perpetuación de las mismas y el entramado social establecido, desarrollando pautas, modelos, políticas que hacen parte de la cultura, como lo afirma Castoriadis (2005):

Una vez creadas, tanto las significaciones imaginarias sociales como las instituciones se cristalizan o se solidifican, y es lo que llamo el imaginario social instituido. Este último asegura la continuidad de la sociedad, la reproducción y la repetición de las mismas formas, que de ahora en más regulan la vida de los hombres y permanecen allí hasta que un cambio histórico lento o una nueva creación masiva venga a modificarlas o reemplazarlas radicalmente por otras formas. (p.96)

En relación con el imaginario institucionalizado, hace referencia a la macroestructura dominante que hace presencia en la sociedad, donde tienen cabida las ideologías y los paradigmas.

En cuanto a la investigación en curso, los imaginarios de paz y convivencia, que culturalmente se manejan como imaginarios instituidos, inciden directamente en los que los infantes van adquiriendo, manifestándose como los patrones que se objetivan con acciones generalizadas.

En relación con las significaciones imaginarias

No es posible concebir los imaginarios sociales sin los significados que los individuos y la colectividad les dan a los objetos y fenómenos, siendo que éstas le dan sentido, pues éstas significaciones le otorgan coherencia a las creencias del grupo, haciendo de sí una matriz de significados incuestionables y de auto-representación.

De acuerdo con Castoriadis (2009) la concepción de imaginario conlleva un sinfín de significaciones, que el autor lo compara con un magma de significaciones y creaciones de sentido, construyendo un cúmulo de significados que muestran una dinámica donde emergen ideas sobre, qué es el mundo, las cuales son compartidas y legitimadas, esto especialmente en los infantes que empiezan a interactuar con lo que les rodea, estructurando lo psíquico, lo social y lo biológico del sujeto, consolidando así sistemas de relaciones determinadas y determinantes. Esta creación de un mundo propio, va configurando el psique de cada persona

Es así como en el análisis de los imaginarios “es necesario determinar prácticas socioculturales, imágenes, conceptos, sentimientos, acciones e íconos y demás

representaciones y discursos que los configuran, y así guían las formas de percibir la realidad configurando el pensamiento, la acción, las experiencias vividas durante y con la infancia (Rincón, 2014, p. 3), en las que se manifiestan las significaciones que han ido construyendo en su interacción con los demás.

Dichas significaciones según Castoriadis (2009) permiten comprender el quehacer humano:

se instituyen a través del ser y hacer social como un conjunto variado de construcciones colectivas cuyo propósito no es el de crear símbolos alejados de las formas aceptadas socialmente; en cambio, se consolidan como un imaginario social instituido, entonces se organizan y justifican las acciones y las prácticas individuales y sociales que la representan. Con las significaciones se comprenden las prácticas y los símbolos encarnados en la sociedad y se establece el quehacer del ser humano en su construcción de identidad, en sus relaciones con los otros o con los objetos y con el mundo. (Trujillo, 2017, p. 34)

La significación por tanto, es lo que permite tomar sentido a la presente investigación, en su preocupación por indagar sobre las significaciones imaginarias que han construido los infantes sobre la paz y convivencia, pues tales ofrecen pautas y posibilitan respuestas para comprender cómo se configura el quehacer, el sentir y pensar de los niños y las niñas en sus primeros años de vida en torno al objeto de investigación propuesto, que estructuran la experiencia social y generan comportamientos, imágenes, actitudes y sentimientos que movilizan acciones, esta significaciones se traducen en lenguajes y saberes, que son primordiales en el proceso de adaptación-transformación de la niñez dentro de las concepciones de infancia que se movilizan. Lo cual es primordial para que los niños y las niñas construyan sus ideas sobre sus relaciones con los demás.

En este sentido Agudelo (2011), afirma en los imaginarios se da una dinámica que continuamente evoluciona:

“cada grupo, como cada sujeto, crea su propia identidad, y ésta tiene que ver con un proceso de reconstrucción permanente, pues se trata de un proceso de configuración dinámica, en el que el conjunto de historias particulares, de las voces de sujetos diversos revelan lo colectivo o grupal. Los imaginarios se visibilizan a través de discursos y objetos, a través de prácticas y acciones sobre la realidad. (p.9)

Introducir las significaciones de lo imaginario en la configuración de las acciones de la sociedad, permiten una mejor comprensión de estas y del actuar del individuo, como producto de ella. En este sentido, siguiendo lo planteado por Fernández (2007), se puede afirmar que existe un universo de significaciones que actúan de manera implícita, construyendo latencias colectivas, que además de regir con ideas y argumentaciones de la sociedad, sostienen sus

prácticas contribuyendo en la construcción de cuerpos que permiten la objetivación y subjetivación de la realidad: “Objetivan en tanto nominan, narran, argumentan, legitiman, certifican, política y culturalmente los ordenamientos de sentido y subjetivan en tanto producen las modalidades en que piensan, sienten y actúan los integrantes de los colectivos sociales involucrados” Citado en D’Agustino, 2014, p. 131). Complementando esta idea Murcia (2010), manifiesta que “la objetivación es su momento inicial, pero no primario, pues la objetivación implica materialización del imaginario, lo cual puede ser posible en un imaginario radical-instituyente. No así, el anclaje, puesto que este se logra cuando el imaginario objetivado se posesiona socialmente y comienza a generar hábitos, disposiciones y dispositivos sociales” (p.25) lo que lo convierte en instituido.

Apoyado en lo propuesto por los autores, D Agustino (2014) señala las ideas claves que caracterizan las significaciones imaginarias, sintetizándolas así:

Surgen en el hacer mismo de una sociedad, en su propia actividad. Se manifiesta a la vez e indisolublemente en el hacer histórico y en la constitución.

No son simple reflejo de lo percibido, ni simple prolongamiento, ni sublimación de las tendencias de la animalidad, ni elaboración estrictamente racional de los datos.

No se trata de lo ficticio, lo espectacular, la imagen en el espejo, lo que no es, lo que no tiene consistencia y es independiente de la postulación de algo, de lo que eso puede ser “en si” “no es “lo que la cosa que es”.

No son explícitas y no constituyen aquello que los individuos se representan consciente o inconscientemente, ni lo que piensan.

No se oponen a lo real, sino que son producidos a través de prácticas y tecnologías que constituyen la forma en que experimentamos el mundo.

No son fenómenos mentales, sino que son “principios de existencia, principios de pensamiento, principios de valor, principios de acción”

Estas se tornan únicas y singulares, propias de cada sociedad en particular, más allá del contenido y lo discreto.

Cuando una sociedad instituye una significación implica comportamientos específicos y diversos tipos de dispositivos que le dan existencia. (D’Agostino, 2014, p. 131)

Las representaciones sociales en los imaginarios

Las representaciones sociales (RS) al igual que la comprensión de los comportamientos humanos, se reviste de la complejidad que caracteriza al mismo ser humano. Por esto esta categoría tiene diversas definiciones de las cuales se abordarán algunas

Para Moscovici las RS son

(...) una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos... La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (Moscovici, 1979:17-18, Citado en Araya, 2002, p. 27)

De acuerdo con lo anterior el esquema de inteligibilidad que las personas construyen para comprender sus realidades sociales se elabora en el proceso de socialización en los que cotidianamente se desenvuelve, el pretender analizarlas implica también el análisis del contexto en el que crece el individuo.

En este sentido Farr (1984) define las representaciones sociales como:

Sistemas cognoscitivos con una lógica y un lenguaje propios. No representan simplemente “opiniones acerca de”, “imágenes de”, o “actitudes hacia” sino “teorías o ramas del conocimiento” con derechos propios para el descubrimiento y la organización de la realidad. Sistemas de valores, ideas prácticas con una función doble: primero, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo material y social y dominarlo; segundo, posibilitar la comunicación entre los miembros de una comunidad proporcionándoles un código para el intercambio social y un código para nombrar y clasificar sin ambigüedades los diversos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal (Farr, 1984: 496).

Dilemas morales

El análisis de las representaciones de paz en los niños y niñas de primera infancia, está ligada indiscutiblemente, a los juicios morales particulares que motivan la forma de ser de cada uno de ellos y se manifiestan en comportamientos únicos, que las reflejan. Por lo anterior, se hace imprescindible abordar, las investigaciones de Piaget y Kohlberg, que plantean la necesidad de iniciar los aprendizajes morales en la escolaridad Primaria partiendo del razonamiento moral en la enseñanza, para lo que proponen los estadios de desarrollo moral que experimentan los infantes en sus diferentes etapas

Los dos autores afirman que la educación moral como la intelectual se basa en la estimulación del pensamiento activo del niño sobre cuestiones y decisiones morales (enfoque cognitivo). Afirman que el desarrollo moral se presenta siempre pasando progresivamente por

los diferentes estadios, sin realizar ningún tipo de salto evolutivo. Pero Kohlberg, los vincula con el desarrollo psicológico de la persona. Sin desarrollo psicológico no hay desarrollo moral. El autor parte del análisis de los juicios morales, considera que aunque las normas morales o los valores culturales pueden ser diferentes de una cultura a otra, los razonamientos que los fundamentan generalmente siguen estructuras o pautas similares. Afirma que todas las personas siguen unos esquemas universales de razonamiento que están vinculados a la madurez psicológica y así, se evoluciona de esquemas más infantiles y egocéntricos a esquemas más maduros y altruistas.

Las etapas que según Kohlberg (1977), experimenta la persona, (Figura 1) muestran una dinámica que responde a la madurez cognitiva que ésta va adquiriendo:

PERIODO PRE-CONVENCIONAL (O PREMORAL)	ETAPA 1ª.-	<u>Moralidad Heterónoma</u> (hasta 7-8 años)	<ul style="list-style-type: none"> - La justicia está en función del poder y el estatus. - El valor de las personas se basa en sus cualidades físicas. - La Ley y el bien consisten en que el débil debe obedecer al fuerte.
	ETAPA 2ª.-	<u>Moralidad de intercambio</u>	<ul style="list-style-type: none"> - La acción correcta es la que satisface las propias necesidades (hedonismo). - Ante los intereses de los demás se entra en conflicto con los propios: la justicia consiste en tratar los intereses de cada cual de forma estrictamente igual (relativismo).
PERIODO CONVENCIONAL (o de CONFORMIDAD a las LEYES)	ETAPA 3ª.-	<u>Moralidad de la normativa interpersonal</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Las normas deben ser compartidas, estableciendo relaciones de confianza mutua que trascienden los intereses y situaciones particulares. - La ley se asocia con la opinión colectiva. Se obedece porque se espera el respeto de los otros. - Se anteponen las expectativas y sentimientos generales a los propios.
	ETAPA 4ª.-	<u>Moralidad del sistema social</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Todo sistema social debe dotarse de un conjunto consistente de códigos y procedimientos que se aplique imparcialmente a todos sus miembros. - Los deberes son correlativos a derechos.
PERIODO POST-CONVENCIONAL (o de AUTONOMIA MORAL)	ETAPA 5ª.-	<u>Moralidad de los Derechos Humanos y del Bienestar Social</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Hay valores y derechos universalizables, más allá de un sistema social concreto. - La ley no se debe orientar al mantenimiento del sistema social, sino a la creación de una sociedad ideal, definiendo sus criterios. - Hay una jerarquía de prioridades entre los derechos, que orienta decisiones morales en situaciones de conflicto.

Figura 1. Etapas del desarrollo moral según Kohlberg 1977

Fuente: Casas, 1993.

Tomando en consideración los postulados de Kohlberg, los niños de la primera infancia se encuentran en el nivel preconvencional en la etapa heterónoma que se ven influenciados por la cultura en la que se desenvuelven en la que las normas establecidas son una realidad externa que solo se respetan, atendiendo las consecuencias que el cumplimiento o incumplimiento puedan tener, en relación con el premio, castigo, donde se ejerce el poder de quien las establece. En esta etapa aún no se ha tomado conciencia de que las normas sociales

son convenciones por un buen funcionamiento de la sociedad.

Es oportuno analizar las ideas de Berger y Luckmann, (1968) que hablan de la socialización primaria, haciendo referencia a los procesos de internalización en las primeras etapas de la vida, con una carga afectiva y valorativa que, de alguna manera, determinan la inserción de los individuos a los procesos de socialización posteriores. Los autores afirman que la construcción social de la realidad, es posible gracias a un proceso dialéctico que comprende tres momentos: *externalización, objetivación e internalización*. Donde “La internalización es la aprehensión o interpretación de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado, es decir, en tanto que es manifestación de los procesos subjetivos de otro y en consecuencia se vuelven subjetivamente significativos para el individuo”(citado en Cortez y Parra, 2009, p. 185), construyendo de esta manera la identidad personal.

En este contexto, Piaget considera que, en el primer estadio, se incorporan patrones a las estructuras psicológicas del niño, adquiriendo así, esquemas cognoscitivos, al igual que marcos valorativos de referencia. “El esquema es la estructura de rasgos generalizables de una acción, los caracteres de una acción que se pueden reproducir y generalizar”. (Citado en Martín, 2000)”, sin embargo, estos esquemas formados por estructuras tienen historia, pues emergen de las relaciones del individuo con su entorno más cercano, y es a través de ellos que se organiza y procesa la nueva información que llega a la persona, condicionan, permitiendo la acumulación de datos en la memoria, su actualización o recuerdo. Idea que defiende Gilligan, mostrando desacuerdo con lo propuesto por Kohlberg y Piaget, pues considera que dicha teoría “es válida sólo para medir un aspecto de la orientación moral focalizado en la justicia y los derechos, dejando de lado las cuestiones particulares o de vida buena” (Benhabib, 2006, citado en Medina, 2016, p. 89).

La autora afirma que la teoría del desarrollo moral de Kohlberg y Piaget refleja una interpretación machista que da a entender que las mujeres se hallaban en una especie de inmadurez moral fruto de su experiencia en el ámbito privado. Además Gilligan (s.f)

Pone en entredicho la justicia universalista contemporánea basada en un modelo de ciudadanía construido a través de lo común y dejando de lado las diferencias, priorizando pues una moralidad sobre otra y a un grupo humano sobre el otro: hombres por encima de mujeres, esfera pública sobre esfera privada, justicia y deber sobre cuidado y responsabilidad. (Citada en Medina, 2016, p 90)

Idea que deja ver su afán por mostrar que existe diferentes modos de entender la moralidad, pues “los caminos divergentes de desarrollo moral que siguen chicos y chicas en

términos de diferencias de experiencia (realidad vivida), marcan diferentes modo de desarrollar la moral” (Citada en Medina, 2016, p. 91) , es así como la comprensión del mundo se puede expresar como una red de relaciones en la que surge un reconocimiento de la responsabilidad hacia los otros, “donde las particularidades, entendidas como diferentes transiciones y experiencias de vida, son necesarias para llegar a juicios morales justos”. (Medina, 2016, p. 92) repensando una ética del cuidado que tenga en cuenta las experiencias de las mujeres, eso sí, abriendo la posibilidad de establecer un diálogo entre justicia y cuidado que permita integrar ambas éticas.

La convivencia

La convivencia está sujeta a la dimensión social que caracteriza al ser humano y es considerada hoy en día como un elemento clave para vivir en sociedad, ya que en su cotidianidad comparte con los demás en diferentes escenarios “Desde el momento mismo de su nacimiento, niños y niñas empiezan a aprender a relacionarse con otras personas y a entender qué significa vivir en sociedad” (MEN, 2007, p.149).por lo que es importante que tempranamente el infante reciba atención y orientación que le permitan desarrollar de la mejor manera estos procesos de socialización. En esta tarea tanto la familia como la escuela juegan un papel trascendental, pues en la relación con el otro, los niños van formando patrones y desarrollando valores para convivir. En este sentido Valencia (2009):

La vida en comunidad trata de la convivencia en las relaciones con el entorno, de los valores cívicos en que se fundamenta la sociedad democrática (respeto, tolerancia, solidaridad, justicia, igualdad, ayuda mutua, cooperación y cultura de la paz) de la forma de abordar la convivencia y el conflicto en los grupos de pertenencia (familia, centro escolar, amigos, localidad) y del ejercicio de los derechos y deberes que corresponden a cada persona en el seno de esos grupos, identificando la diversidad, rechazando la discriminación y valorando la participación.(p.163)

En este sentido, es importante comprender que estos valores, se construyen inicialmente dentro del contexto familiar y posteriormente se consolidan en el contexto escolar y social en el cual el niño se desenvuelve marcando así, las pautas para la convivencia, que según Mockus y Corzo (2003) tiene que ver con “la disposición a acatar normas compartidas, generar y respetar acuerdos, implica tolerar y confiar en otras personas, e incentiva a alcanzar el bien común”. (p.13), elementos que son indispensables en cualquier contexto en el que sea necesaria la relación con los demás.

La convivencia se refleja en la interacción permanente, donde se pone en juego los

valores adquiridos, los derechos que ejerce y los deberes que debe respetar para la armonía tanto personal como colectiva. Según Mockus (2002) la tolerancia es la base para la convivencia, el autor afirma que:

Convivir es llegar a vivir juntos entre distintos sin los riesgos de la violencia y con la expectativa de aprovechar fértilmente nuestras diferencias. El reto de la convivencia es básicamente el reto de la tolerancia a la diversidad y ésta encuentra su manifestación más clara en la ausencia de violencia. (p.20)

Este proceso, según el autor, requiere del establecimiento y cumplimiento de normas concertadas, que satisfagan las expectativas de todos. “convivir sugiere procesos de construcción y estabilización de ese “vivir juntos”: en su contenido máximo, convivir podría significar armonizar los procesos de reproducción económica y cultural” (Mockus 2002, p.21)

Con este enfoque holístico, el autor define la convivencia como: “el acatar reglas comunes, contar con mecanismos culturalmente arraigados de autorregulación social, respetar las diferencias y acatar reglas para procesarlas; también es aprender a celebrar, a cumplir y a reparar acuerdos”. Definición que será adoptada para la presente investigación.

La paz como valor indispensable para la convivencia en la edad preescolar

No es fácil encontrar una definición de paz para niños que puedan entenderla, porque la paz engloba muchos conceptos que puede que sean difíciles de asimilar en la infancia, pero aun así, educar en la paz y en los valores desde temprana edad, es fundamental para que los pequeños crezcan siendo respetuosos, responsables y sepan convivir en paz con todas las personas que les rodean. Es así como en la presente investigación se optó por relacionar la paz con las emociones más cercanas que el niño experimenta como amor, amistad y felicidad, así mismo con toda las cosas buenas que le suceden y la ausencia de paz con el odio, la soledad, el miedo, la falta de felicidad y lo malo que le pueda suceder. Después de esta salvedad, se analizarán concepciones desde diversos autores que han desarrollado investigaciones estudios en este tema.

El convivir en paz actualmente, es considerado como un derecho fundamental de todo ciudadano, para el sostenimiento de la democracia y armonía tanto individual como colectiva, donde la paz es vista no solo como la ausencia de la violencia, sino como una condición espiritual que permite la solución de conflictos concertadamente, Fisas (1998) propone que la paz se consolida en la medida en que somos capaces de solucionar conflictos de manera cooperativa, utilizando el diálogo positivo y creador.

Por otra parte, haciendo referencia a los significados e interpretaciones que se le han otorgado al valor de la paz, se encontró que es un término que proviene del latín “pax”, relacionado con el verbo “pacisci” que significa “acordar” o “hacer un trato”, significado que tiene vigencia. Moreno & Montero (2012) aseguran que esta palabra proviene de la cultura grecolatina (eirene) que significa estado de ausencia de guerra y también hace referencia a la armonía entre los ciudadanos.

Es necesario partir de que la paz es un valor. Aunque esta concepción está sujeta a la subjetividad que caracteriza al ser humano, ya que depende de las percepciones personales y de la forma en que cada quien construye su realidad, viéndolo, desde la perspectiva socioeducativa, se define como “referentes, pautas o abstracciones que orientan el comportamiento humano hacia la transformación social y la realización de la persona”. (Fragoso, 2009, p.8), estos orientan el actuar individual y social de cada comunidad, obedeciendo a las propias leyes naturales lo que puede definir una escala de los valores más objetiva.

El valor de la paz no escapa a esa subjetividad mencionada, pues para algunos se limita a “tener” en el campo individual sin percibir la necesidad de ponerse en el lugar del otro, generando desde ahí, la desigualdad y el desequilibrio social que son detonantes potenciales de la violencia (ausencia de paz). Es entonces, cuando se requiere la reflexión de que, se está buscando la paz en el lugar equivocado y que es necesario la reestructuración de la escala de valores que está vigente en la sociedad de hoy. Para esto se requiere que deje de primar el “Yo” y se empiece a conjugar verbos desde todas las personas gramaticales, comprendiendo que somos seres sociales y como tal debemos también pensar en los demás para alcanzar un verdadero equilibrio social y personal y de esta manera felicidad y la paz.

Por su parte Tuvilla (2006), en el marco la primera jornada de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación y cultura para la paz realizada en Cartagena, afirma que la paz significa:

No sólo una disminución de todo tipo de violencia (directa, estructural o cultural), sino condición indispensable para que los conflictos puedan ser transformados creativamente y de forma no violenta, “de tal manera que creamos paz en la medida que somos capaces de transformar los conflictos en cooperación, de forma positiva y creadora, reconociendo a los oponentes y utilizando el método del diálogo. (Fisas, 1998, p2)

Cultura de paz

Para iniciar la reflexión y de acuerdo con lo expuesto en el apartado anterior, donde queda claro que la paz es un valor que se construye de manera colectiva, que se logra, con la apropiación de una cultura que trabaje en todo aquello que contribuya a humanizar la convivencia, es necesario definir este término, que dentro de la investigación se configura, una de las subcategorías.

Tomando en cuenta el marco internacional, La UNESCO (1998), considera que la cultura de paz tiene relación con “una serie de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen los conflictos tratando de atacar sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación entre las personas, los grupos y las naciones” (1998, Resolución A/52/13), lo que según esta organización incide en el desarrollo social, político y económico de las comunidades y las hace sostenibles y autosuficientes.

Por otra parte, Bedmar y Montero (2012), expresan que cultura de paz puede ser entendida como:

el conjunto de valores, actitudes, y comportamientos que reflejan el respeto a la vida de la persona y de su dignidad, de todos los seres humanos; el rechazo de la violencia en todas sus formas y la adhesión a los principios de libertad, justicia, tolerancia y solidaridad, así como la comprensión entre los pueblos, grupos y personas.(p.114)

De acuerdo con esto, la paz va de la mano con otros valores, como la justicia, la tolerancia, empatía, la solidaridad, la ciudadanía entre otros, que tanto desde el ámbito personal como del social impactan el actuar tanto individual como colectivo. En este sentido, Fernández (2004) citado en Bedmar y Montero (2012) considera para alcanzar una paz integral se requiere considerar varias dimensiones:

La paz social (por la que se produce el desarrollo sustentable de los seres humanos y los pueblos), junto a la paz Gaia (que es la dimensión ecológica o natural de la paz y que implica el respeto al medio ambiente, la relación positiva de los seres humanos con la naturaleza), así como la paz interna (la paz del ser humano consigo mismo, es su dimensión personal, íntima, la tendencia a la autorrealización, al pleno desarrollo humano); son nuevas dimensiones que constituyen la paz integral (Fernández, 2004: 894 y ss).(p.116)

En este contexto, se evidencia con mayor claridad la complejidad, de pensar en la formación de una cultura de paz, que implica una relación entre paz, violencia y necesidades básicas.

En consecuencia de lo anterior, una formación para la paz implica un proceso educativo que tome en consideración todas las dimensiones del ser humano, que según Jares (1999), se ubica en el paradigma sociocrítico y se define como

Un proceso educativo, dinámico, continuo y permanente, fundamentado en los conceptos de paz positiva y en la perspectiva creativa del conflicto, como elementos significantes y definidores, y que, a través de la aplicación de enfoques socioafectivos y problematizantes pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura, la cultura de la paz, que ayude a las personas a desvelar críticamente la realidad para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia. (p.124)

Este proceso formativo, debe ser transversal y debe conllevar a desarrollar el pensamiento crítico y autónomo que busque la transformación de la realidad de las comunidades que han estado sometidas al flagelo de la violencia de generación en generación. El autor afirma que entre los componentes de este proceso formativo es importante incluir: “la Educación para la comprensión internacional, la Educación para los derechos humanos, la Educación intercultural, la Educación para el desarme, la Educación para el desarrollo, la Educación para el conflicto y la desobediencia y la Educación mundialista y multicultural” (Jares, 2004, p.33-37)

Primera infancia

Dado que el contexto de la investigación es un CDI, resulta indispensable definir qué se entiende como primera infancia. La primera infancia es vista como el periodo inicial de vida del ser humano, donde experimentan los primeros contactos con el mundo, y se van formando las estructuras mentales. En los primeros años de la infancia, es cuando las experiencias y las interacciones con los miembros cercanos de la familia, influyen sobre la manera en que se desarrolla el cerebro del niño (Figura 2), y tienen consecuencias trascendentales para el desarrollo futuro: “cada movimiento y cada emoción en la vida del niño pequeño redundan en una explosiva actividad eléctrica y química en el cerebro, pues miles de millones de células se están organizando en redes que establecen entre ellas billones de sinapsis” (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) 2001, p. 12), experiencias que marcarán el desarrollo físico y psicológico de la persona. Es por esto que la atención integral en esta etapa es fundamental, pues está demostrado que la maleabilidad del cerebro durante esos años iniciales, es mayor, lo que significa que si los niños y niñas no reciben el cuidado necesario o cuando padecen inanición, malos tratos o descuido, puede peligrar el desarrollo de su cerebro, que perdurará durante su vida.

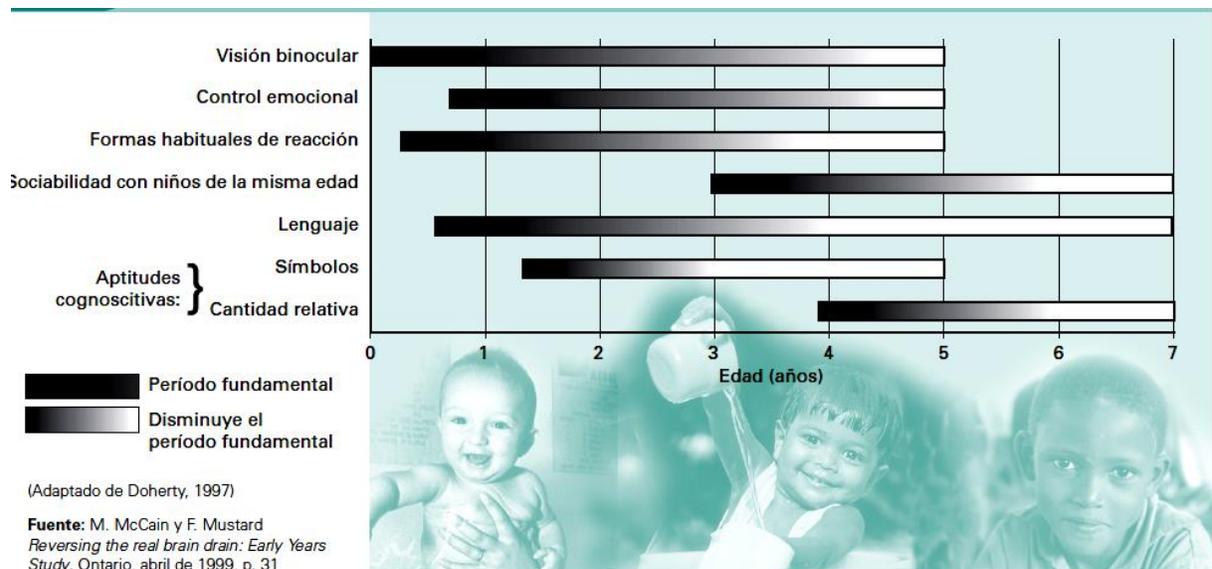


Figura 2. Desarrollo del cerebro: algunas etapas fundamentales

Según Goleman (1995), las experiencias iniciales influyen significativamente en desarrollo de la personalidad del infante:

Los componentes fundamentales de la inteligencia emocional —confianza, curiosidad, intencionalidad, autocontrol y capacidad para relacionarse, comunicarse y cooperar con los demás— que determinan de qué manera el niño aprende y establece relaciones en la escuela y en la vida en general, dependen del tipo de atención inicial que reciben de padres, madres, maestros preescolares y encargados de cuidarlos. (Citado en Unicef 2001. P. 12)

En concordancia con lo anterior, la atención a la primera infancia, marcará el futuro de cada individuo, es por esto, que tanto organizaciones como los gobiernos y las instituciones educativas, han invertido esfuerzos y recursos, en programas de atención a la primera infancia.

En el marco internacional, el primer antecedente se encuentra en la Convención sobre los Derechos del niño de noviembre de 1989, que establece que “ la infancia tiene derecho a cuidados y asistencias especiales” y que la “familia como grupo fundamental de la sociedad y medio natural para el crecimiento y bienestar de todos sus miembros, en particular de los niños, debe recibir asistencia y protección necesarias para poder asumir plenamente sus responsabilidades”, en el artículo 31 dicha convención establece “el derecho al juego y a las actividades recreativas propias de la edad, y a la participación libre en la vida cultural y en las artes”, lo que se convierte en eje transversal de formación en la primera infancia. Aspectos que cobran una relevancia y una particularidad en la primera infancia, pues en esta etapa del ciclo vital se convierten en los pilares fundamentales para su constitución.

Posteriormente, en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”, dada en Jomtien, Tailandia, en 1990, enuncia en el artículo 5, que “El aprendizaje comienza con el nacimiento. Ello exige el cuidado temprano y la educación inicial de la infancia, lo que puede conseguirse mediante medidas destinadas a la familia, la comunidad o las instituciones, según convenga”

En este contexto, en el Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, abril de 2000, “La educación para todos: Cumplir con nuestros compromisos colectivos”, donde se enuncia como el primer objetivo “desarrollar y mejorar bajo todos sus aspectos la protección y la educación de la primera infancia, con énfasis en los niños más vulnerables y más desfavorecidos”. Lo que posteriormente, en el Marco de Acción Regional se traduce en compromisos para los siguientes quince años de Educación Para Todos, donde se reconoce que, a pesar de los logros obtenidos en la década, se asumen unos desafíos que hacen referencia a “Incrementar la inversión social en la primera infancia, aumentar el acceso a programas de desarrollo infantil y mejorar la cobertura de la educación inicial”. Luego en los compromisos se hace explícito la importancia de: “la inversión en programas de desarrollo integral de los niños y niñas menores de cuatro años; sostener los logros alcanzados e incrementar la atención educativa inicial a partir de los cuatro 4 años de edad con estrategias centradas en la familia, la comunidad o centros especializados, especialmente para los niños y niñas en situaciones de desventaja; mejorar la calidad de

En Colombia, según lo establecido por el Minsalud, el MEN y el ICBF (2007) la primera infancia es definida como:

“...el transcurrir vital desde la preconcepción hasta los 6 años de edad, considerándose de crucial relevancia para el desarrollo pleno del ser humano en todos sus aspectos: biológico, psicológico, cultural y social. Además, de ser decisiva para la estructuración de la personalidad, la inteligencia y el comportamiento social” (p.1)

Tomando en consideración, esta idea, el gobierno Nacional ha implementado, políticas públicas para el desarrollo y atención integral de esta población, donde los niños y las niñas, son reconocidos como sujetos de derechos por su condición de seres Humanos y considerando que constituyen la base de la sociedad que puede ser generadora del cambio de la calidad de vida de un país equitativo y con justicia social para un mejor futuro.

La educación en la primera infancia en Colombia

Desde el enfoque de la pedagogía activa, en el país, se ha implementado para la educación de primera infancia la propuesta pedagógica Reggio Emilia que es una propuesta educativa “que brinda la posibilidad de ver al niño como un ser lleno de potencialidades, capaz de crear y construir su aprendizaje, sólo hay que brindarle el ambiente propicio para que éstas se desarrollen”. (Correa & Estrella, 2011, p. 10). Dicho modelo propicia actividades para que el niño pueda expresar su sentir y su pensar, de diferentes maneras. Se basa en proyectos que le permiten el niño construir su propio conocimiento. El rol del docente como observador juegan un papel fundamental para evidenciar los avances del proceso educativo de cada estudiante y las posibles dificultades que pueda estar experimentando, así como el acompañamiento de los padres en dicho proceso

La propuesta Reggio Emilia ha experimentado una dinámica, en la que han ido creando su propia teoría, partiendo de teorías tanto de pensadores tradicionales como de diferentes tendencias. Su principal precursor fue Malaguzzi, quien ha concebido al “niño como un ser rico en capacidades y potencialidades que, construye el conocimiento en relación con el otro: dimensión social” (citado en Correa & Estrella 2011, p. 18). Según el autor, existen dos condiciones esenciales para el aprendizaje: la pedagogía de la escucha y las relaciones, que son fundamentales en su desarrollo.

La escuela de Reggio Emilia, ponen en práctica la pedagogía relacional, donde se privilegia las relaciones que establece el niño tanto en el contexto familiar como en el escolar, lo que le permite ir adquiriendo seguridad e identidad. “tiene como objetivo el reforzar en cada niño el sentido de su propia identidad a través del reconocimiento de los contemporáneos y adultos, hasta que el niño pueda sentir ese grado de seguridad y de pertenencia” (Correa & Estrella, 2011, p.19)

El principal objetivo de este enfoque, es hacer una escuela agradable:

es decir, activa, inventiva, habitable, documentada y asequible, un lugar de investigación, aprendizaje, conocimiento y reflexión, en las que se encuentren bien los educadores, niños y familias, para ello es necesario crear una organización que contenga, funciones, procedimientos, motivaciones e intereses (Correa y Estrella 2011, p. 23).

Dimensiones en el desarrollo infantil

Además el desarrollo es un proceso multidimensional, que abarca todos los aspectos de manera integral, es decir, que los diferentes elementos del desarrollo del niño están

interrelacionados y deben ser considerados en su conjunto; los cambios que se producen en una dimensión influyen en el desarrollo de las otras y viceversa. Este a su vez se produce continuamente, comenzando desde la gestación durante el nacimiento y continúa a lo largo de la vida, por ello el niño debe verse como parte del desarrollo humano.

Leer más: <https://dimensiones-del-desarrollo-inf6.webnode.com.co/generalidades/introduccion/>

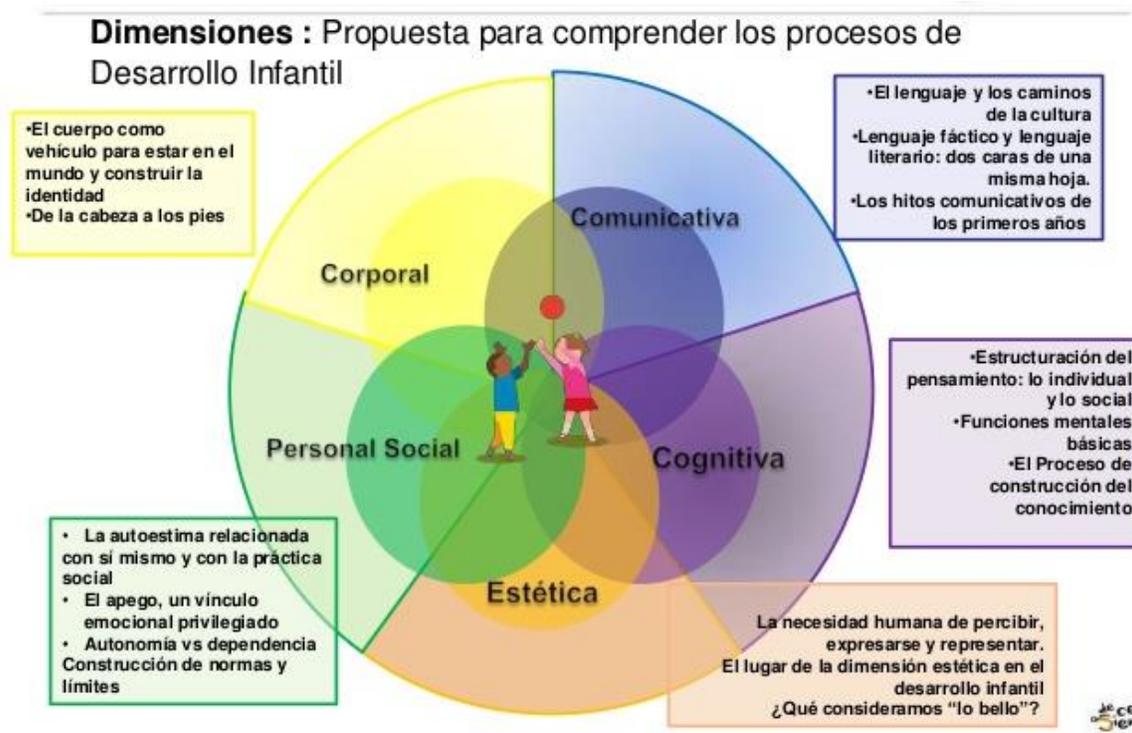


Figura 3 Desarrollo emocional de los niños y niñas de cuatro a cinco años de edad

Fuente: MEN, 2012.

Para iniciar la reflexión en este apartado, es claro que las emociones se presentan desde el mismo inicio de la vida, por lo que son inherentes al ser humano. Partiendo de lo expresado por diversos autores, se considera la definición de Redorta y Cols (2006), que se refieren a ellas como: “aquellos estados y percepciones, de los estímulos internos y externos, en una suerte de acercamiento y adaptación frente a cualquier cambio o adversidad, con el cual tengamos que enfrentarnos en nuestra vida cotidiana”. (Citados en: Muslera 2016, p 6)

De la misma manera, Bisquerra (2003) para definir las emociones, afirma que son: “...un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un

acontecimiento externo o interno” (Citados en: Muslera, 2016, p 7) según esta idea, estas son experimentadas de forma diferente por cada sujeto, dependiendo de la significación y relevancia que tienen para cada uno. Por su parte Fredrickson (2001) considera las emociones como:

Tendencias de respuestas, cuyo poder adaptativo va acompañado de ciertas manifestaciones fisiológicas dentro de las cuales destacamos la importancia de las expresiones faciales como facilitadoras en los procesos de interacción, así como fuentes de información acerca de los propios estados emocionales para uno mismo y para el entorno.(citado en: Muslera 2016, p 6)

Cabe aclarar que toda persona vivencia las emociones de forma particular, dependiendo de varios elementos como las experiencias anteriores, el aprendizaje adquirido, lo que permite tener diversas reacciones tanto fisiológicas como comportamentales que desencadenan las emociones. Algunas de estas reacciones son innatas, y otras pueden irse adquiriendo en la relación con los demás. Unas de ellas se aprenden por experiencia directa, como el miedo o la ira, pero la mayoría de las veces se aprende por observación de las personas del entorno cercano al niño.

Aunque no existe un acuerdo definitivo sobre cuáles son las emociones básicas, autores como Fernández- Abazcal (1997) & Bisquerra (2000) afirman que dentro de ellas están: “ansiedad, culpa, decepción, desesperanza, frustración, ira, miedo, tristeza, vergüenza, inferioridad. A su vez consideran que las emociones pueden ser negativas o positivas de acuerdo a su afectación sobre el comportamiento de las personas” (Citado en: Muslera, 2016, p 6)

Considerando la complejidad de la definición por parte de los niños y las niñas de lo que para ellos es la paz, se relacionará como ya se mencionó, la paz con las emociones positivas que experimenta el niño y la ausencia de paz con emociones negativas que el infante experimenta para experimentar estas emociones es necesario que el niño también maneje normas y valores sociales, que le permitan evaluar su propia conducta y las de los demás, para poder definir las como buenas o malas.

En consecuencia de lo anterior, se presentará a continuación una sencilla descripción de las emociones positivas y negativas que experimentan los niños entre cuatro y cinco años, tomando en cuenta las definiciones que han hecho de ellas algunos autores:

Emociones positivas:

Según Muslera (2016) pueden ser:

Alegría: “Es una emoción caracterizada por un sentimiento positivo que surge en respuesta a conseguir alguna meta u objetivo deseado o cuando se experimenta una atenuación en un estado de malestar”. (Fernández, 2009, p.105)

Interés: Se agrega el interés, como una de las emociones más frecuentes en la vida de los humanos, como un estímulo hacia nuevas conductas de exploración y nuestros deseos de ser creativos. Fernández (1995)

Felicidad: Para Goleman (2006) es un estado de plenitud donde la persona se siente realizada frente a una meta u objetivo, lo cual le produce un estado de goce y alegría. (p. 9)

Emociones negativas:

Según Muslera (2016) pueden ser:

Envidia: Agregan la envidia como emoción o un sufrimiento psicológico frente al éxito de los demás o la felicidad ajena. (Valles & Valles, 2000).

Ira: “Es el enojo en su grado más elevado” dice Conangla (2002, p.217)

Miedo o Temor: “El miedo es la perturbación del ánimo por un daño que realmente nos amenaza o que se finge en la imaginación”. (Conangla, 2002, p.220)

Tristeza: “Es un sentimiento introvertido de impotencia y pasividad”. Hay una desmotivación general”. (Conangla, 2002, p.231) Goleman (2006) la cataloga como una sensación de inquietud y vacío.

Vergüenza: Es considerado un sentimiento social relacionado directamente con la sensación de pérdida de dignidad que puede ser desencadenada por diferentes hechos (Conangla, 2002) siendo dirigida hacia uno mismo según Bisquerra (2000, p10)

Bases Conceptual

La investigación se llevará a cabo en el Centro de Desarrollo Infantil Nuevo Amanecer el cual se encuentra actualmente operado por ComfaOriente y corresponde a una unidad de servicio del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF. Está ubicado en la Calle 9 # 12-41 del Barrio Torcoroma en la ciudad de San José de Cúcuta, sector que alberga familias de estrato uno, dos y tres habitan en viviendas multifamiliares, apartamento, casa en arriendo y en casa propia. Los tipos de familias del sector según el resultado del diligenciamiento de la ficha de caracterización sociofamiliar aplicada a los 396 beneficiarios son: “nuclear, monoparental, adoptiva, compuesta, extensa, niños procedentes de hogares sustitutos y niños de familias

desplazadas por diferentes causas del conflicto armado”. (CDI Nuevo Amanecer, s.f., p.1)

En la unidad de servicio, se presta el servicio a 396 niños y niñas de primera infancia cuyas edades oscilan entre los 6 meses a 4 años y 11 meses distribuidos en los grados: sala cuna, párvulos, prejardín y jardín. Entre 0 a 24 meses 85; de 24 a 36 meses 104; de 3 años a 4 años y 11 meses 207 entre los que se atienden 16 niños desplazados (8 niñas, 8 niños), 1 niño en situación de discapacidad con Síndrome de Down. El CDI tiene como prioridad brindar atención a la población que, muestra condiciones de vulnerabilidad y discapacidad.

En relación con el horizonte institucional el CDI, se orienta bajo los lineamientos establecidos por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) que para la modalidad institucional ha diseñado como misión: “facilitar el desarrollo de las capacidades educativas, el fortalecimiento personal, familiar, social y la formación integral, de niños y niñas entre 6 meses a 5 años de edad que se encuentran en situación de vulnerabilidad”.

Desde el componente pedagógico que orienta todas las modalidades de atención a la primera infancia la educación es vista como un “proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales oportunas y pertinentes que posibilitan a niños y las niñas potenciar sus capacidades y adquirir habilidades para la vida, en función de un desarrollo pleno que propicie su constitución como sujetos de derechos” (MEN 2014)

El programa incluye la promoción y desarrollo integral de la infancia, generando acciones para crear ambientes seguros y enriquecidos, desde el componente ambientes educativos y protectores. En este sentido, el ICBF en el lineamiento técnico para la atención a la primera infancia establece que sus servicios.

Generan acciones frente a las condiciones de seguridad y protección, promoviendo que las familias y cuidadores principales reconozcan situaciones de vulneración o riesgos frente a la salud física y/o emocional de niñas y niños; identificando y fortaleciendo posibilidades de prevención o mitigación a través de la adecuación de espacios cotidianos y del establecimiento de prácticas de cuidado humanizado. (ICBF, 2018, p.26)

Bases Legales

La constitución política de Colombia, desde el enfoque diferencial y de derechos humanos considera la atención intercultural de niños y niñas en los artículos que se mencionan a continuación.

Tabla 1.***Bases legales sobre la atención intercultural de niños y niñas***

Artículo 5. El Estado reconoce, sin discriminación alguna, la primacía de los derechos inalienables de la persona y ampara a la familia como institución básica de la sociedad.
Artículo 7. Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación Colombiana.
Artículo 8. Es obligación del Estado proteger las riquezas culturales.
Artículo 10. El castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe.
Artículo 16. Todas las personas tienen derecho al libre desarrollo de su personalidad sin más limitaciones que las que imponen los derechos de los demás y el orden jurídico.
Artículo 44. La familia, la sociedad y el Estado, tienen la obligación de asistir y proteger al niño, para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos, los cuales prevalecen sobre los derechos de los demás.
Artículo 67. La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.
La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.
El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica.
La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos
Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.
La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley.
Artículo 68. Las integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural.
Artículo 70. Reglamentado por la Ley 1675 de 2013. El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional.
La cultura en sus diversas manifestaciones es fundamento de la nacionalidad. El Estado reconoce la igualdad y dignidad de todas las que conviven en el país. El Estado promoverá la investigación, la ciencia, el desarrollo y la difusión de los valores culturales de la Nación.

Otras disposiciones legales que reglamentan la atención y protección integral de la primera infancia:

Tabla 2.

Reglamento de la atención y protección integral de la primera infancia

<p>Ley 27 de 1974, “Por la cual se dictan normas sobre la creación y sostenimiento de Centros de atención integral al Preescolar, para los hijos de empleados y trabajadores de los sectores públicos y privados” A través de esta norma los hijos menores de 7 años de los empleados públicos y trabajadores privados, disfrutarán de espacios de atención , donde los patronos y entidades públicas y privadas destinarán 2% de su nómina mensual de salarios para que el ICBF atienda a la creación y sostenimiento de estos centros.</p>
<p>Ley 89 de 1988, “Por la cual se asignan recursos al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y se dictan otras disposiciones” la norma aumenta a 3%, el aporte que los patronos y entidades públicas y privadas deberán hacer al ICBF para ampliar la cobertura de los Centros de Atención Integral al Preescolar. Define la creación de los Hogares Comunitarios de Bienestar, para atender las necesidades básicas de nutrición, salud, protección y desarrollo individual y social de los niños de los estratos sociales pobres del país.</p>
<p>Ley 1607 de 2012, “Por la cual se expiden normas en materia tributaria y se dictan otras disposiciones”, en su artículo 36 establece que “Durante el transcurso del año 2013, se otorgará a las Madres Comunitarias y Sustitutas un auxilio sin otorgar el otorgarles la calidad de funcionarias públicas. Para el 2014, todas las Madres Comunitarias estarán formalizadas laboralmente y devengarán un salario mínimo o su equivalente de acuerdo con el tiempo de dedicación al Programa.</p>
<p>Ley 1448 de 2011 Ley de Víctimas y Restitución de Tierras y Decretos reglamentarios, dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado Interno y se dictan otras disposiciones. En su artículo 13, establece el principio de enfoque diferencial reconoce que hay poblaciones con características particulares en razón de su edad, género, orientación sexual y situación de discapacidad. Por tal razón, las medidas de ayuda humanitaria, atención, asistencia y reparación integral que se establecen en la presente ley, contarán con dicho enfoque.</p>
<p>Ley 1618 de 2013, “Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad”, mediante la adopción de medidas de inclusión, acción afirmativa y de ajustes razonables y eliminando toda forma de discriminación por razón de discapacidad. Define las obligaciones del estado y la sociedad para garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad.</p>
<p>Ley 1804 de 2016 “Por la cual se establece la Política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones, busca fortalecer el marco institucional para el reconocimiento, la protección y la garantía de los derechos de las mujeres gestantes y de los niños y las niñas de cero a seis años de edad, así como la materialización del Estado Social de Derecho.</p>
<p>Decreto 1137 de 1999 por el cual se reorganiza el sistema administrativo de Bienestar Familiar y reestructura el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (naturaleza, objeto, funciones y estructura). En su artículo 16 establece que los programas que adelante el ICBF se fundamentarán en la responsabilidad de los padres en la formación y cuidado de sus hijos, la participación de la comunidad y la determinación acerca de la población dando prioridad a la de mayor vulnerabilidad socioeconómica, nutricional, psicoafectiva y moral.</p>
<p>Decreto 4875 de 2011, crea la Comisión intersectorial de primera infancia – CIPI, para coordinar y</p>

<p>armonizar las políticas, planes, programas y acciones necesarias para la ejecución de la atención integral a la primera infancia, instancia de concertación entre los diferentes sectores involucrados.</p>
<p>Decreto 1965 de 2013 por el cual se reglamenta la ley 1620 de 2013, mediante la que se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos y sexuales y la prevención y mitigación de la violencia escolar. Esta es la ley que tiene vigencia para la formulación de los manuales de convivencia en todos los establecimientos del país.</p>
<p>Ley 1732 de 2014 mediante la cual se establece la cátedra de la paz en todas las instituciones educativas como de obligatorio cumplimiento. Y según el decreto 1038, por el cual reglamenta la ley 1732 de esta cátedra, “todas las instituciones educativas deberán incluir en sus planes de estudio la materia de Cátedra de La Paz antes del 31 de diciembre de 2015</p>
<p>Decreto 1084 de 2015 “Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector de Inclusión Social y Reconciliación”. Por medio de él se compila y consecuentemente deroga los decretos, relacionados con el Sector de Inclusión social y Reconciliación, del que hace parte el ICBF:</p>
<p>Resolución 2000 del 23 de abril de 2015 que aprueba la guía técnica del componente de alimentación y nutrición para los programas y proyectos misionales del Instituto.</p>
<p>Resolución 1100 de 2015 “Por la cual se adopta el Manual de Contratación del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y se deroga la Resolución número 3146 de 2014”.</p>
<p>Serie guía N° 6. Estándares básicos de competencias ciudadanas. Formar para la ciudadanía si es posible. Lo que necesitamos saber y saber hacer, que busca el desarrollo de competencias para ejercer los derechos y deberes de un buen ciudadano.</p>
<p>Resolución 3232 de 25 de marzo de 2018 por el cual se adopta el lineamiento técnico para la atención a la primera infancia y los manuales operativos de las modalidades comunitarias, familiares, institucionales, propias e interculturales para la atención a la primera infancia.</p>

METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN

Paradigma de la Investigación

La presente investigación, en la que se analizan los imaginarios sociales de paz y convivencia en niños y niñas de la primera infancia en edades de 4 a 5 años en el contexto educativo del CDI “Nuevo Amanecer” se realizará bajo el paradigma histórico hermenéutico, ya que se pretende generar un esquema de inteligibilidad que permitirá interpretar y comprender las representaciones simbólicas presentes en dichos imaginarios sociales de niños y niñas de cuatro a cinco años en el “Centro de Desarrollo Infantil Nuevo Amanecer” .

En lo que se refiere a las consecuencias epistemológicas, el acercamiento al ámbito de lo imaginario debe ser fundamentalmente hermenéutico, de manera que abarque la complejidad y fractalidad de este fenómeno, ya que, como dice Castoriadis “la tarea primordial del conocimiento de otra sociedad equivale a la tentativa de comprender, tornar accesible y reconstruir el mundo de sus significaciones imaginarias sociales” (1999, p. 262)⁷. El acercamiento epistemológico al espacio imaginario desde la psicología social y, concretamente, la psicología cultural, resalta la necesidad de construir una ciencia interpretativa, guiada por una mirada crítica, que se desprende de la intención del investigador de desnaturalizar las categorías a partir de las cuales las personas aprehendemos la realidad social, conformadas por la acción estructuradora de la cultura. El análisis razonable crítico de las formas simbólicas que manifiestan los infantes permitirá sacar a la luz los intereses que mueven las relaciones de dominación y de sumisión de la cultura en la que están inmersos.

Esta investigación hermenéutica, analiza una realidad subjetiva, comprender desde la cotidianidad el contexto educativo de los niños y niñas, donde ponen en manifiesto lo que han aprendido en sus primeras etapas de vida, sobre la paz y la convivencia en su contexto familiar. Sandoval (2002) afirma que este tipo de investigación, permite concebir la vida cotidiana como “el escenario básico de construcción, constitución y desarrollo de los distintos planos que configuran e integran las dimensiones específicas del mundo humano y, por último, ponen de relieve el carácter único, multifacético y dinámico de las realidades humanas”. (p. 15)

En este contexto, el estudio de la realidad social relacionada con los imaginarios que tienen sobre la paz y la convivencia, los niños y las niñas en el CDI se ven reflejados en sus actitudes y comportamientos dentro del contexto educativo, la cual se convierte en el objeto de la presente investigación.

Enfoque de la Investigación

La investigación propuesta en este documento, tiene un enfoque metodológico cualitativo, es de corte interpretativo y se realiza con el método microetnográfico, La etnografía es vista desde tres ámbitos, como:

El método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta, pudiendo ser esta una familia, una clase, un claustro de profesores o una escuela (Rodríguez Gómez et al., 1996); de otro, hace referencia al estudio directo de personas y grupos durante un cierto periodo, utilizando la observación participante o las entrevistas para conocer su comportamiento social (Giddens, 1994), por último, puede definirse como la descripción del modo de vida de un grupo de individuos (Woods, 1987). (Citado en Murillo & Martínez, 2010, p.2)

El objeto de investigación en el estudio es el imaginario que los infantes han construido en sus realidades contextuales y que vivencian mediante representaciones simbólicas dentro del contexto escolar del CDI “Nuevo Amanecer”, para lo cual se desarrollaran estudios iconológicos, como una posible herramienta conceptual y metodológica para indagar sobre los imaginarios, tomando la imagen como texto histórico-social, claro está apoyada por el discurso del infante que permitirá acceder a las significaciones que para las niñas y niños tienen de dichas imágenes, trabajo apoyado en las ideas de Escobar (2000) que considera que:

Lo imaginario, o más precisamente, un imaginario, es un conjunto real y complejo de imágenes mentales, independientes de los criterios científicos de verdad y producidas en una sociedad a partir de herencias, creaciones y transferencias relativamente conscientes. Conjunto que funciona de diversas maneras en una época determinada y que se transforma en una multiplicidad de ritmos. Conjunto de imágenes mentales que sirve de producciones estéticas, literarias y morales, pero también políticas, científicas y otras, como de diferentes formas de memoria colectiva y de prácticas sociales para sobrevivir y ser transmitido. (p.113)

El análisis de dichas imágenes, a través de representaciones estéticas literales y morales que serán observadas en sus dibujos, en sus comportamientos y en la explicación de las significaciones expresadas en los discursos de los infantes; por lo que se considera apropiada la etnografía. La etnografía educativa permite estudiar acontecimientos cotidianos que suceden en el día a día en el contexto escolar, con la intención de descubrir patrones de

comportamiento de las relaciones sociales, o de las dinámicas que se producen en el contexto educativo.

Diseño de la Investigación

Tomando como punto de partida que en el presente estudio, se analiza un aspecto complejo de la realidad experimentada por los infantes y vivenciada en el contexto escolar, es necesario considerar que no existe una única realidad, pues cada sistema social presenta particularidades que es necesario tomar en cuenta.

En consecuencia, la metodología para indagar sobre imaginarios, debe hacer uso de diversas técnicas, en las que se apliquen instrumentos que sean de fácil comprensión y se puedan abordar desde la integralidad, sin ser reducidos con una técnica que sólo tenga en cuenta aspectos fragmentados del comportamiento humano.

Teniendo en cuenta lo que autores expertos en el tema han propuesto, para el análisis de los imaginarios, se muestra como tendencia, el reducir problemas complejos a preguntas pequeñas que puedan ser respondidas con evidencias empíricas de la vida cotidiana. Bassok (2012) afirma que por las dificultades en el análisis de la sociedad en su conjunto se requiere partir de obtener evidencia empírica rigurosa, que debe ser interpretada a la luz de bases científicas epistemológicas bien fundamentadas.

Es fundamental el recurrir a elementos empíricos para su fundamentación y análisis, ya que una imagen del imaginario social que no sea compatible con el trabajo empírico puede representar nada más que las observaciones casuales del escritor, esta evidencia tampoco puede sostenerse solo en el discurso de los participantes. A partir de comprender que el imaginario social y sus significados se transmiten por artefactos que existen en el mundo, se concluye que sus manifestaciones pueden ser medidas también en imágenes, productos de la cultura, libros, etc. (Bassok, 2012, citado en D' Agustino, 2014, p.132)

Desde otra perspectiva, se presentan los planteamientos de Sodré, que toma en cuenta que el imaginario social, sufre una dinámica en la que se transforma de forma activa y colectiva, incluye el orden de los discursos, con los que toma su potencial de la remisión directa de la realidad, proponiendo que para su estudio “debe ser considerado el lenguaje; el sentimiento y el mito también son formas primordiales del orden imaginario y formas de aprensión del mundo que superan las barreras de la “mediación” (Sodré, 2009, citado en D, Agustino, 2014,p.132), para de esta manera, reconstruir la historia que no puede ser ignorada.

Planteamiento que toma protagonismo ya que el presente estudio indagará sobre la dinámica de los imaginarios de paz que manejan los niños y niñas de la primera infancia en el contexto del CDI Nuevo amanecer.

Por su parte Martínez y Muñoz, proponen un modelo de abordaje metodológico de los imaginarios sociales, basado en estudios iconográficos, que resulta tener pertinencia en el contexto de la presente investigación, pues en la primera infancia el lenguaje iconográfico puede ser una herramienta mediante la cual los infantes dejen ver imaginarios que han construido en sus pocos años de vida en su contexto familiar. D Agostino, apoyándose en las ideas de los autores mencionados, expresa que “La importancia del estudio de los imaginarios es central para la reconstrucción de las formas de vida y para que estos puedan ser analizados se requieren reconstrucciones, tanto en un nivel micro sociológico o de los mundos de la vida, o macro sociológico o del sistema social” agrega que:

Para estudiar los imaginarios es necesario en primer lugar, que los mismos sean ubicados en contextos sociales específicos, recuperando discursivamente los espacios simbólicos incluidos en las manifestaciones e ideales estéticos; en segundo lugar el reconocimiento del escenario de experimentación de la vida cotidiana y el lugar de los determinismos impuestos por la tradición y las instituciones. En tercer y último lugar es necesario el análisis de los fenómenos estructurales o imaginarios centrales. (Martínez y Muñoz, 2008, citado en D’Agostino, 2014, p.132)

Todo lo expuesto en los apartados anteriores, deja claro que estudio de los imaginarios sociales, como ya se expuso, es una tarea compleja en la que se hace necesario, como lo manifiestan Murcia; Pintos & Ospina (2009), “que se reconozca el imaginario social como esquema de inteligibilidad social; no como algo intencionado, referido o ideal, sino como lo que vuelve posible las manifestaciones de sentido” para lo cual los autores proponen la complementariedad como una posible ruta, “que considera la no pertinencia de apoyarse en un solo método en la comprensión de las realidades sociales, debido a su complejidad”. (Murcia, Pintos y Ospina, 2009, citado en D’Agustino, p. 132)

En consecuencia de lo anterior, para el diseño metodológico, se asumirá la metodología propuesta por Murcia y Jaramillo (2000) que tiene tres momentos que guardan relación entre ellos, durante todo el proceso de investigación: Preconfiguración, configuración y reconfiguración.

La siguiente tabla se observa los momentos metodológicos en el análisis de los imaginarios según Murcia & Jaramillo (2000)

Tabla 3.

Momentos metodológicos del proceso

Momentos metodológicos del proceso		
Momento 1. Preconfiguración de la realidad	Momento 2. Configuración de la realidad	Momento 3. Reconfiguración de la realidad
En la preconfiguración, se realiza una aproximación a la realidad sociocultural con el fin de focalizar el problema de investigación; Según lo definido por Murcia y Jaramillo (2000), “la pre-configuración de la realidad se puede lograr desde diferentes perspectivas; una de ellas, revisando las teorías formales que sobre el fenómeno se han escrito, en cuyo caso se estaría acudiendo a un proceso deductivo, siempre que la búsqueda se hace de lo general a lo particular. Otra forma para llegar a la pre-configuración de la realidad podría ser desde la búsqueda cultural y la construcción de teoría sustantiva sobre los hallazgos. Sin embargo, desde una perspectiva de complementariedad, se considera que existe una tercera forma para lograr la pre-estructura, la cual implica articular las dos formas anteriores...” (p. 96)	En la configuración se busca información de la realidad investigada mediante la aplicación de diversos instrumentos que permitan acceder a los imaginarios sociales. Desde la propuesta de la complementariedad etnográfica, la configuración inicia con la pre-estructura social encontrada, puesto que a partir de ella, se pueden hacer reflexiones más focalizadas en torno al cómo realizar el trabajo de campo en profundidad. Por lo anterior en este momento se logra una caracterización y explicación rigurosa y detallada del fenómeno que se estudia”. (Murcia y Jaramillo 2000, p. 120)	En la reconfiguración, se genera un esquema de inteligibilidad con la información recolectada, se redimensiona o relativiza la estructura sociocultural, relacionando elementos teóricos, datos etnográficos e interpretaciones del investigador “Se asume que este momento debe ser de confrontación de lo logrado desde la realidad empírica, preconfiguración, con la realidad conceptual, configuración. (...) reconfigurar una estructura desde esta consideración es redimensionarla en un proceso de interpretación profunda, que implica un análisis crítico de la estructura en su totalidad (desde e su red de relaciones: sentidos y significados) y en cada una de las partes o categorías que la configuran...” (Murcia y Jaramillo 2000, p. 155).

Adaptado de Sánchez, 2009. p. 7

Fuente: Murcia & Jaramillo, 2000.



Figura 4. Fases de la investigación

Fuente: Murcia & Jaramillo, 2000.

En la presente investigación se desarrolló la **preconfiguración** de la realidad, haciendo una primer exploración del contexto de investigación donde se hizo una revisión documental de las ficha sociodemográfica y el registro de comportamiento diligenciadas por el equipo interdisciplinar del CDI , en los que se describen datos personales y comportamentales de los niños y niñas y con base la información encontrada; partiendo de allí, se seleccionarán los niños y niñas que conformarán los grupos focales, tomando como criterio de selección las anotaciones registradas por las maestras jardineras, en primera instancia a los niños y niñas que con mayor frecuencia muestran conductas que afectan la convivencia y en segunda, los niños y niñas que por el contrario, evidencian valores sociales que favorecen la convivencia del grupo y un tercer grupo que sus comportamientos no inciden de manera significativa en la convivencia escolar.

De la misma manera, en esta fase se desarrollaron, charlas informales con la maestra jardinera, la psicóloga y la trabajadora social, para indagar sobre la convivencia del grupo, para que desde la perspectiva, que les ha permitido construir la convivencia cotidiana con los infantes, expresen sus opiniones sobre los casos especiales que se reconocen en el grupo.

Ya seleccionados los grupos focales , dentro de la etapa de **configuración**, se inició el trabajo de campo, con la aplicación de los talleres iconográficos a los dos grupos seleccionados, dentro de los que se encuentran el dibujo de la familia, (Anexo 1) en el que se indicó a los estudiantes que dibujaran a su familia para conocer del infante el contexto familiar en el que ha crecido el niño, apreciar la calidad de los vínculos, la comunicación y la forma en que los niños construyen su realidad a partir de sus relaciones familiares.

También en la etapa de configuración, se aplicaron talleres iconográficos con cada grupo focal, en los que se explorarán los imaginarios de paz que han construido, relacionándola con la felicidad y con los dilemas morales (lo bueno y lo malo), relación que se propone, por la complejidad del concepto de paz y la poca inteligibilidad que para los infantes puede tener dicho concepto. La realización del taller iconográfico de dibujo se pensó como una técnica pertinente para el estudio y análisis de las representaciones de los niños y las niñas, pues permite identificar las significaciones, por medio de los signos y/o los iconos que se relacionan con la paz, por medio de un dibujo o pintura y contando con el espacio, materiales y entorno adecuados para el proceso creador, los niños y niñas podrán expresar sus voces, plasmar sus ideas y sentimientos (Létourneau, 2007). En dicho taller los estudiantes

respondieron por medio de dibujos las siguientes preguntas: que te hace feliz? y qué sucede cuando no eres feliz? (Anexo 2)

Simultáneamente que los niños elaboran sus dibujos, se indagó mediante diálogos sobre lo que está dibujando y el significado que esto tiene para él, el por qué lo dibuja. Qué dibujaste? Por qué lo hiciste? A quién dibujaste? Qué está haciendo? Dónde has visto esto? Te ha sucedido esto? En dónde te ha sucedido? A quien le ha sucedido o donde lo has visto?; preguntas redactadas sobre los supuestos en los dibujos de los niños y que se podrán cambiar de acuerdo a las situaciones emergentes en cada creación, pues como lo manifiesta Sodré (2009) mediante los discursos es posible acceder a la realidad vivida, “debe ser considerado el lenguaje; el sentimiento y el mito también son formas primordiales del orden imaginario y formas de aprensión del mundo que superan las barreras de la “mediación” (Sodré, 2009, citado en D, Agustino, 2014,p.132), La información recolectada en este dialogo resulta primordial para la reconstrucción de las significaciones imaginarias,

Dentro de los talleres iconográficos se programó, la realización de una integración familia – niño, donde se realizó un collage con fotografías de los momentos más significativos de los niños y niñas (Anexo 3), en el que además de tomar nota sobre la relación que establece entre niños con sus padres, se pueda observar también las emociones que tanto la actividad como las imágenes despertaron en el niño. La actividad estuvo acompañada con diálogos informales en los que se indague al niño sobre el suceso que aparece en las fotografías.

En la **fase de reconfiguración**, se analizó e interpretó la información obtenida en cada una de las fases anteriores y se realizó la triangulación de los datos recolectados con los diferentes instrumentos y en los diferentes momento, con el fin de generar una red de relaciones que permitirá crear sentidos y significado y de esta manera construir un esquema de inteligibilidad de los imaginarios de paz que manejan los niños y niñas de la primera infancia en el CDI “Nuevo amanecer

Categorización

La investigación estuvo encaminada a identificar los imaginarios de paz que configuran los niños y las niñas en la primera infancia para lo cual se llevó a cabo la

categorización y la codificación de manera inductiva, partiendo por identificar los códigos primarios en la información recolectada en cada una de las fases de la investigación y con cada uno de los instrumentos aplicados, que fueron abarcados por códigos axiales que emergieron según la recurrencia de los códigos primarios y finalmente, en el proceso de triangulación después de vincularlos y establecer relaciones semánticas entre ellos se pudo llegar a las subcategorías y categorías generales “ imaginarios de paz” que según Castoriadis pueden ser instituyentes, instituidos e institucionalizados; pero en las categorías generales solo se tuvieron en cuenta los dos primeros estadios, teniendo en cuenta los sujetos de estudios. Como subcategorías se abarcaron dos grandes ramas las representaciones de la presencia de paz y las representaciones de la ausencia de paz, que se abordaron desde las emociones positivas y negativas de los niños que manifiestan mediante las representaciones simbólicas en el ser y el hacer, relacionándolas con la felicidad y la tristeza.

Población y Muestra o Informantes Claves

La presente investigación tomó como actores sociales a los niños y las niñas de primera infancia en condiciones de vulnerabilidad, del Centro de Desarrollo Infantil Nuevo Amanecer ubicado en el barrio Torcoroma de la ciudad de Cúcuta. La población sobre la que tiene impacto, son 30 niños y niñas del grado jardín C cuyas edades oscilan entre 4 a 5 años de edad, grupo en el que según los libros de seguimiento, se presentan con más frecuencia situaciones indeseadas, dentro de la convivencia de los infantes.

Es pertinente, profundizar sobre las características los niños y niñas de la primera infancia que se constituyen en los sujetos de investigación del presente estudio. El concepto de infancia y niñez presenta una gran complejidad no sólo a nivel social, sino desde la propia etimología. Partiendo del enfoque sociológico, Gaitán (2006) define la infancia como “una condición social delimitada por una construcción cultural e histórica diferenciada y caracterizada por relaciones de poder, mientras que las niñas y los niños serían el grupo de personas o sujetos sociales que se desenvuelven en dicho espacio social” (Citado en Pávez 2012, p 83) Tomando como punto de partida esta concepción, para efectos de la presente investigación, los niños y las niñas, serán vistos como sujetos sociales que a pesar de su corta edad y poca experiencia han recibido un cúmulo de información de su contexto sociocultural,

de la que se han ido gradualmente apropiando y sirve de parámetros que enmarcan sus concepciones y actuaciones y por lo tanto su ser y el hacer

Los Informantes claves además de los niños y niñas, serán todos los actores que directamente están presentes en el contexto en que el niño se desenvuelve y que puedan aportar información valiosa del objeto estudiado, tales como las agentes educativas, las auxiliares pedagógicas, el equipo psicosocial, entre otros. Para la operatividad de la investigación se organizaron grupos focales de manera intencional, agrupando las niñas y los niños de acuerdo con la características que según los registros y el informe suministrados por el equipo interdisciplinario, presentan mayor dificultad en la convivencia escolar en las aulas de clase, para reconocer los imaginarios de paz y convivencia que manejan y poder comprender su actuar y los que no registran ningún tipo dificultad, esto con el fin de estudiar los imaginarios de cada grupo y así poder generar esquemas el esquema de inteligibilidad que se pretende, como resultado de la triangulación de la información obtenida en los diferentes instrumentos.

Dado que el estudio se realizó en un centro educativo, el método que utilizado fue la microetnografía, que según Murillo & Martínez (2010) consiste en:

Focalizar el trabajo de campo a través de la observación e interpretación del fenómeno en una sola institución social, en una o varias situaciones sociales. En esta opción, la investigación constituye un trabajo restringido que amerita poco tiempo y puede ser desarrollado por un solo investigador o etnógrafo. (p.5)

Tipo de muestreo

Los Informantes claves además de los niños y niñas, fueron todos los actores que directamente estuvieron presentes en el contexto en que el niño se desenvuelve y que lograron aportar información valiosa del objeto estudiado, tales como las agentes educativas, las auxiliares pedagógicas, el equipo psicosocial y los cuidadores.

La muestra estuvo conformada por tres grupos de estudiantes seleccionados de manera intencional y organizados en tres grupos, teniendo en cuenta las observaciones consignadas en el registro del seguimiento escolar y el informe verbal suministrado por el equipo interdisciplinario, conformando así un grupo de niños y/o niñas que presentaron mayor cantidad de observaciones en la convivencia escolar en las aulas de clase, para reconocer los imaginarios de paz y convivencia que manejan y poder comprender su actuar; otro grupo con los que no registran anotaciones de este tipo, por el contrario se destacan por tener

anotaciones sobre actitudes de acato a las normas, que favorecen la convivencia escolar y el tercer grupo con los demás niños que no registran ningún tipo de anotación ; para construir el esquema de inteligibilidad partiendo de las representaciones simbólicas que ellos ponen en manifiesto, lo que se alcanzará con triangulación de la información obtenida en los diferentes instrumentos.

Técnicas de Recolección de Información

Tomando en cuenta, la importancia que adquiere en este tipo de investigación, la recolección de la información, se aplicaron varias técnicas que permitieron triangular la información, para otorgar validez y confiabilidad a los hallazgos obtenidos en la investigación, dentro de las que se encuentran, el análisis documental, la observación, los grupos focales, talleres iconográficos de dibujo y fotografía y la entrevista semiestructurada.

Técnicas de Análisis de Información

El análisis documental es una valiosa técnica que permitió hacer un primer acercamiento a la realidad estudiada, donde se pudo adelantar un proceso de revisión, síntesis y descripción de la información consignada en diferentes documentos que sirven como fuente de búsqueda e indagación (Hurtado, 2007). En este caso, se realizó una lectura detallada las fichas del observador de cada estudiante, para identificar los comportamientos y actitudes de convivencia que vivencian los niños y las niñas, indicador que posteriormente, permitió la selección de los informantes claves y la organización de los grupos focales.

El instrumento utilizado fue una matriz documental en la que con base en las observaciones consignadas por las agentes educativas se pudieron seleccionar códigos primarios que aportaron pistas para profundizar, con las otras técnicas, las indagaciones que dieron indicios del objeto de investigación.(Anexo 5)

Grupos focales

Los grupos focales, “son una técnica de recolección de datos mediante una entrevista grupal semiestructurada, la cual gira alrededor de una temática propuesta por el investigador”.

(Escobar & Bonilla, 2009)

Es una técnica utilizada en las cartografías sociales como método de recolección de información, que permite un reconocimiento mayor de las percepciones de la comunidad y sus experiencias personales, debe realizarse tratando de ofrecer ambientes que sean agradables y naturales para los participantes, con la intención de que la información recolectada, sea lo más cercano a la realidad vivida por los informantes y que el análisis de relaciones que allí se establezca estén acordes con las experiencias y creencias de los participantes. Gibb (1997) propone que “[...] los grupos focales permiten obtener una multiplicidad de miradas y procesos emocionales dentro del contexto del grupo” (citado en Villavicencio, 2015, p. 116). El propósito principal de la aplicación de grupo focal en esta investigación fue hacer que surgieran actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en las niñas y los niños, que reflejaran los imaginarios sobre la paz. Los grupos focales permiten obtener una multiplicidad de miradas y procesos emocionales dentro del contexto del grupo (Gibb, 1997, citado en Villavicencio, 2015, p. 116). Esta técnica de información, permitió recolectar los datos, a partir de un diálogo intencionado, en el que los niños y niñas expresaron emociones y percepciones, mediante la formulación de preguntas establecidas con anterioridad que permitan un diálogo fluido, ameno y espontáneo. En el desarrollo de estos talleres tomó importancia la elaboración de diarios de campo detallados, que estuvieron apoyados por audios, videos y fotografías, herramientas que facilitaron, posteriormente el análisis y las discusiones al interior del grupo investigador.

En la presente trabajo, dado a que los sujetos de investigación son niños y niñas de la primera infancia, se tuvo especial cuidado en el diseño de preguntas orientadoras, que estuvieron elaboradas con un lenguaje claro para ellos y que les permitió manifestar las vivencias que experimentan en relación a cómo viven la paz en diferentes contextos de la vida escolar y familiar, información que dejó develar los imaginarios que en torno a esta categoría los niños han ido construyendo en sus relaciones sociales.

Para aplicar esta técnica se diseñaron, talleres encaminados a identificar las percepciones y concepciones que se manifiestan en expresiones y representaciones, las cuales se plasmarán en diarios de campo, aplicando la técnica de grupos focales, ya que esta permite tener un mayor acercamiento con los participantes, el poder dividir el grupo inicial en grupos heterogéneos, permite conocer los diferentes imaginarios que están en el

trasfondo de los comportamientos y actitudes que manifiestan los estudiantes en su cotidianidad.

Dentro de los talleres desarrollados estuvieron: dos talleres de cuentos, dos talleres de juego de roles y dos talleres iconográficos; (Anexos 2, 4,8) en los cuales se tuvo en cuenta el discurso de los infantes en torno a los objetos y representaciones simbólicas.

Talleres iconográficos

Se plantea como una técnica en la presente investigación, la iconografía e iconología como formas y narrativas de la imaginación humana, que permiten simbolizar de alguna manera los imaginarios de los niños y niñas, estableciendo relaciones hermenéuticas que permitieron generar esquemas de inteligibilidad de la realidad vivida por los niños.

Es así como la iconografía se convierte en una herramienta pertinente para profundizar en estudio de los fenómenos sociales, especialmente para indagar sobre la dinámica de los imaginarios de paz que tienen los niños de primera infancia, ya que para ellos el ícono representa más que el símbolo, “por cuanto es a través de éste que el ser humano establece una comunicación y una expresión fáctica con la realidad que le circunda” (Aguilar, 2014, p. 100); también estos son manifestaciones de las condiciones particulares que caracterizan un contexto, “es así como en el ícono pueden reflejarse los recuerdos más individuales, hasta las significaciones más universales y culturales que instauran y producen los colectivos humanos” (Aguilar, 2014, p. 100)

El estudio del ícono nos remite a asuntos como: la imagen visual a la que remite la descripción de la forma (nivel preiconográfico), sus atributos, propiedades, concepciones lingüísticas y representaciones culturales (nivel iconográfico) y las significaciones para el autor, sus definiciones semánticas, los valores de la imagen, la función de la imagen para el actor social o autor del diseño de la forma (nivel iconológico). Así mismo, la aprehensión del símbolo llevada al ícono y la posesión del significado en los paradigmas culturales a través de la imagen iconográfica, permite al ser humano apropiarse de la realidad circundante por medio de la observación y el reconocimiento cultural propio de la relación entre lo fáctico y la configuración simbólica, pudiendo así interpretar, traducir o sustituir la realidad. (Aguilar, 2014, p. 99)

El primer taller permitió aproximarse a una comprensión de los fenómenos sociales desde la interpretación y la puesta en escena de los lenguajes explícitos e implícitos en las formas e imágenes de la vida cotidiana, donde los niños y las niñas dibujaron lo que los hace feliz y lo que les quita la felicidad relacionando estas emociones con la presencia o ausencia de paz; fue así como el análisis iconográfico buscó comprender las relaciones de ciertas

imágenes producidas por los niños y niñas junto con los relatos asociados a dichas imágenes, lo cual permitió ubicar las correspondencias emanadas entre dichas formas y las significaciones que tenían para los niños y niñas

En el segundo y tercer taller se utilizó la fotografía como una herramienta, para indagar sobre imaginarios, “ya que se puede ver como un producto social que, bien observado, puede develar estructuras de sentido, valores, jerarquías, modelos culturales, en suma, una multiplicidad de “saberes sociales” (Garrigues, 2000). Esta es una técnica de la investigación empírica, que podrá hacer de ella un insumo analítico; y es también ésta la que nos dirá cuáles son los aspectos esenciales de una imagen y cuáles no tienen valor. (Suarez, 2008, p.27)

Los talleres se realizaron con los niños y las niñas junto a sus familiares más cercanos que además de interactuar con ellos, fueron intérpretes para los estudiantes y ejecutaron las tareas que los niños y niñas se les dificultaron. En los talleres se analizaron las fotografías más significativas para los estudiantes y se harán con ellos fotonarrativas.

Las fotonarrativas son pequeños textos iconográficos que tienen como propósito relatar o contar historias a partir de la intervención o adecuación que realiza un sujeto o colectivo sobre una fotografía. Cuando se incorporan a la imagen trazos, dibujos, figuras, contornos, objetos, etc., se otorgan nuevos sentidos a la misma; sentidos que están estrechamente vinculados con las emociones y trayectorias de vida del artífice o maestro creador. (IDEP 2015, p. 113)

Se programaron dos sesiones pedagógicas en fechas diferentes con duración aproximada de tres horas (Anexo 4,9)

En cada sesión se desarrollaron tres momentos:

Primer momento (Para las dos sesiones) Bienvenida: Saludo y presentación lúdica de los y las participantes. Momento de ambientación, y organización de los estudiantes en grupos de cinco.

Segundo momento

Donde se dieron instrucciones, sobre lo que se desarrolló en la sesión 1. Ejecución de la actividad: (Sesión 1 fotonarrativas de guerra y paz). Materiales: fotografías, acetatos, marcadores permanentes, recortes de objetos, personas, símbolos, etc. Duración de dos horas y dialogo 1 hora.

Se le presentó al estudiante al menos diez fotografías tamaño carta, que están

relacionados con situaciones de paz y de guerra: cinco que muestren hechos de paz (donde hay felicidad) y cinco de ellas que evidencien actos violentos (Donde no están felices) ; la agente educativa describió a grandes rasgos, con términos comprensibles para los niños lo que representa la fotografía (estar feliz en familia, jugar con sus amiguitos, ir al colegio a aprender, salir a pasear, recibir buen trato) (violencia intrafamiliar, peleas entre compañeros, muerte violenta de seres queridos, maltrato infantil, mutilaciones) para que seleccionaran una de cada grupo. Las que en ellos despertaron más emociones. Se indagó por qué seleccionó cada imagen tratando de percibir las emociones que cada una de ellas despertó.

Después de seleccionada la imagen, se le sobrepuso un acetato para que los niños con ayuda de los padres pudieran plasmar e incorporar los nuevos elementos sobre la fotografía, lo cual hizo posible crear historias en otra dimensión, que pudieron ser interpretadas y reinterpretadas a través del tiempo. Ejemplo: escribir lo que cada personaje posiblemente está diciendo o pensando en el momento que realiza la acción representada, o lo que él quisiera decirle a cada uno de ellos e incluso agregar recortes que quisiera incluir en la fotografía, dando la justificación de cada acción o expresión lo que permitiera producir y otorgar distintos sentidos y significados acerca de los impactos de la guerra y la paz, con el objeto de potenciar las emociones creadoras frente a las hechos representados.

Finalmente, en un Tercer momento (para las dos sesiones) Se consignaron en diarios de campo todo lo observado en las dos actividades y se le preguntó a cada niño por qué dijo o hizo determinadas expresiones o acciones, de modo que se pueda indagar su significación. Tomando nota de la narrativa de los niños, las preguntas se formularon de acuerdo a las necesidades y situaciones emergentes en cada una de las situaciones.

El análisis de la información, se realizó en matrices de análisis, en las que se seleccionaron unidades de comunicación de las que inicialmente surgieron códigos primarios y posteriormente códigos axiales, que permitieron hacer la interpretación de los datos y la configuración de subcategorías y categorías de estudio.

La entrevista semiestructurada

Para complementar la información suministrada, se seleccionó un niño de cada grupo focal: quien presentó mayor frecuencia y recurrencia de acciones que reflejaron ausencia de paz y quien mostro mayor recurrencia en acciones pacíficas, para realizar entrevistas

semiestructuradas con los cuidadores y docentes de ellos, con el fin de profundizar el estudio y tener una mayor exploración de los imaginarios que poseen los infantes así como elementos importantes para reconocer lo que motiva sus comportamientos (Anexo 13).

En la entrevista semiestructurada a pesar de que se elabora un guion con preguntas abiertas, es posible apartarse de este, permitiendo una conversación más fluida en la que el informante puede expresar sus opiniones, matizar sus respuestas y el investigador puede explorar temas emergentes que precisan atención y son de interés para el estudio

Esta forma de realizar la entrevista concede amplia libertad tanto al entrevistado como al entrevistador, y garantiza al mismo tiempo que se van a discutir todos los temas relevantes y se va a recopilar toda la información necesaria. El guion de la entrevista establece un perímetro dentro del cual el entrevistador decide no sólo el orden y la formulación de las preguntas, sino también si se va a profundizar en algún tema y, en su caso, en cuál de ellos. En general, el entrevistador no abordará temas que no estén previstos en el guion, pero tiene libertad para desarrollar temas que vayan surgiendo en el curso de la entrevista y que considere importantes para comprender al sujeto entrevistado, aunque no las incluya en el resto de las entrevistas. (Corbetta, 2007, p.353)

La observación participante

La información se complementará con los datos obtenidos mediante la observación del comportamiento de los niños y niñas tanto en el aula y como fuera de ella. Para Mucchielli (1974) observar es:

En primer lugar percibir por lo que la percepción se constituye como el elemento básico de la observación. El tipo de conductas que el etnógrafo capte desde la perspectiva de la observación participante dependerá de la capacidad del etnógrafo como "fotógrafo de los fenómenos" (Bernard, 1994, p. 41). Pautado por las preguntas de la investigación marcadas en el diseño, la observación participante tendrá como objetivo fundamental la descripción de grupos sociales y escenas. (p. 6)

Las percepciones que las investigadoras llegaron a elaborar de las conductas de los niños y niñas aportaron en el análisis de los imaginarios que los infantes manifiestan en sus comportamientos y en su discurso. La observación es una técnica que se aplicada en todas las actividades y talleres programados, mediante la cual se registraron en diarios de campo (Anexo 4) las actitudes, comportamientos y expresiones que los niños manifiesta en su cotidianidad y que sin duda permitirán encontrar hallazgos significativos.

RESULTADOS, DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

Resultados

Los resultados se expondrán de manera cronológica como fueron surgiendo en cada una de las etapas previstas en la investigación, iniciando así con la primera fase de preconfiguración de la realidad, donde se hizo un primer acercamiento al contexto del Centro de Desarrollo Infantil Nuevo Amanecer. El análisis se inició con un estudio documental de la ficha del observador que diligencia la agente educativa reportando el seguimiento de cada estudiante, para lo cual se realizó una matriz de análisis (tabla 4) que permitió identificar algunas características de los niños y niñas, tomando como representación sus comportamientos cotidianos tanto en las aulas de clase como en los demás espacios del contexto escolar; lo que se contrastó con la observación de actividades cotidianas del día a día de los estudiantes que se registró en diarios de campo, los pormenores de los comportamientos que muestran los niños y niñas en su cotidianidad escolar y que de manera positiva o negativa afectan la convivencia del grupo. Lo anterior se evidencia en una matriz de análisis que visualiza la codificación primaria de esta fase, (Anexo ____) análisis que se realizó sin profundizar en lo que motiva los comportamientos y actitudes de los infantes, que se hará en posteriores etapas.

Tabla 4.

Caracterización de los niños y niñas del Centro de Desarrollo Infantil Nuevo Amanecer.

Nombre / seudónimo Datos personales	Relaciones									Características personales
	Comunicación			Interacción			Seguimiento de normas			
	E	B	R	E	B	R	E	B	R	
A M P P		X			X			X		“Es un niño muy tranquilo, un poco tímido pero a pesar de eso le gusta compartir con sus compañeros”. Se comunica de forma clara y sencilla, cumple pequeñas responsabilidades dadas por figuras de autoridad, sabe que comportamientos no le aceptan sus profesoras. El niño es cariñoso, le cuesta trabajo permanecer por cierto tiempo concentrado en una actividad. En ocasiones se muestra agresivo con sus compañeros.
A S P R		X		X			X			“Es una niña muy tímida pero a pesar de eso le gusta compartir con sus compañeros”. Se comunica con palabras sencillas y claras, interactúa con sus compañeros y profesoras, obedece normas dadas por el adulto a su cargo.
A S A M	X				X		X			“Es una niña tranquila, poco tímida para su edad” Se comunica de forma sencilla, cumple con pequeñas responsabilidades, obedece a las normas dadas por las docentes. En ocasiones la niña no se concentra en las actividades, no trabaja.
H Y C F	X			X			X			“Es una niña alegre, extrovertida y compañerista”, Participa activamente en las actividades asignadas por las maestras, Cumple bajo exigencia del adulto normas de comportamiento, Utiliza frases completas, respetando las reglas. Muestra carisma en el momento de realizar las actividades.
J A C G	X			X			X			“Es un niño muy alegre, extrovertido, le gusta jugar y compartir”. Entabla un dialogo sobre situaciones vividas o imaginadas, elige actividades y objetos que le gustan, participa con otros niños en juego de roles. Es un niño activo, está pendiente de todas las actividades y es curioso.
J E P M		X			X				X	“Es un niño un poco tímido pero comparte con algunos compañeros”. Se comunica con palabras sencillas y claras,

Nombre / seudónimo Datos personales	Relaciones									Características personales
	Comunicación			Interacción			Seguimiento de normas			
	E	B	R	E	B	R	E	B	R	
										escoge sus compañeros de trabajo y juego, sabe cuáles son las normas que no le aceptan los adultos.
J S B M		X			X			X		“Es una niño cariñoso, compañerista y le gusta compartir con otros niños”. Sigue instrucciones sencillas relacionadas con situaciones cotidianas, Elige diferentes actividades que le gusta hacer, Actúa por sí mismo respetando normas. Se caracteriza por su inteligencia pero en ocasiones le cuesta concentrarse para desarrollar las actividades propuestas. Demuestra pánico al tener que hablar en público.
N Y I B		X			X			X		“Es una niña compañerista, alegre, cariñoso y se relaciona fácilmente con sus compañeros”. Expresa de forma clara lo que desea, colabora con los maestros en ayudar a recoger los útiles escolares, acepta normas que provienen de sus figuras de autoridad. Tiene un buen comportamiento, juega e interactúa con sus compañeros.
M S S A		X			X				X	“Es un niño alegre, deportista, compañerista e independiente”. Se comunica de forma clara y sencilla, Interactúa con sus compañeros y profesores, Cumple bajo exigencia del adulto hábitos como aseo personal y comportamiento. Frecuentemente agrade a sus compañeros, los golpea y muerde. No acata ordenes en el momento de desarrollar las actividades, demostrando una actitud de desorden en el aula al correr y desinterés al no participar.
S C L J	X			X				X		“Es una niña divertida y muy cariñosa, a pesar de tener dificultades visuales se esfuerza por lograr sus objetivos y trabajar en las actividades que se le asignan”. Utiliza frases completas respetando reglas, participa activamente en las actividades asignadas por las maestras, Cumple bajo exigencia del adulto normas de comportamiento. Realiza de forma ordenada y demuestra interés al realizar las actividades. Se

Nombre / seudónimo Datos personales	Relaciones									Características personales
	Comunicación			Interacción			Seguimiento de normas			
	E	B	R	E	B	R	E	B	R	
										encuentra con malnutrición, presentando riesgo de sobrepeso.
AGDC Edad: 4 años vive con : Padres estrato: 2	X			X			X			Cualidades de líder, participa activamente en actividades, afianza lazo de amistad, muestra creatividad, posee buena coordinación corporal.
ADJC Vive con sus padres		X			X			X		Tira la comida a sus compañeros, se muestra agresivo golpeándolos, se burla de sus compañeros, no acata órdenes. Se emite valoración en riesgo, se sale del salón sin permiso y corre, llora dentro de las actividades de la clase, es remitido a la psicóloga, daña el trabajo de sus compañeros y juega brusco, presenta heridas en sus manos.
BEBE Lo trae siempre la abuela	X				X		X			Presenta sobrepeso. Es víctima en varias ocasiones de agresión por sus compañeros. Participa activamente en las actividades. Se le ve alegre
DSBR Vive con sus padres.		X			X			X		Se observa alegre y sociable. No controla esfínteres. Se sale del salón no acata órdenes. Valoración del estado de desarrollo en riesgo
JJMG Vive con su madre			X		X		X			Muestra seguridad y se integra. Recibe terapias de lenguaje Valoración : Esperado
IABR Vive con sus padres										Se ve alegre de compartir con sus compañeros Participa en las actividades propuestas. Buen manejo corporal. Con frecuencia sale a correr no acata los llamados de atención.

Fuente: Elaboración propia

En este primer acercamiento a la realidad vivida en el contexto escolar del CDI Nuevo Amanecer, fue posible identificar los comportamientos, que de una manera u otra obstaculizaron la convivencia pacífica de los niños y niñas, (Anexo__) que se obtuvieron aplicando el estudio documental de las fichas del observador del estudiante, codificado con las letras (OE) O: observador y E. del estudiante y un consecutivo de números identificando cada uno de los estudiantes que fueron informantes claves y los códigos primarios que fueron emergiendo. Así mismo, se realizó el análisis de las Fichas de observación de situaciones cotidianas como jornadas de actividades en el aula, horas de descanso, hora de almuerzo, entre otras, registrados con las letras (FO) Ficha de Observación y el número correspondiente a la ficha y al código emergente. (Tabla 5)

Tabla 5.

Codificación primaria y axial de la ausencia de paz en la fase de preconfiguración

Códigos primarios en la fase de preconfiguración	Códigos axiales
Los golpes a sus compañeros como acción violenta	FO2-1, FO2-3 FO3-4 FO3-10 OE9-2
Grita a sus compañeros	FO1-2 FO1-1
Empujar como acción violenta	FO2-6
La burla	FO1-4
Imita a sus compañeros	FO1-2
La agresión como manifestación violenta	OE1-4, OE9-3.
Es agresivo Muestra agresividad	OE12-3
Es conflictivo	OE12-2
Desacato a la autoridad -	FO2-5
Desacato a No obedece. las normas	OE9 OE93 OE12-1
Es tímida	OE2-1 OE3-1 OE3-2
Atención dispersa	OE3-3
Desinterés por la actividad	FO3- 7
Muestra indiferencia	FO1-3

Fuente: Elaboración propia.

Las categorías axiales que surgieron en esta primera etapa, donde se analizaron inicialmente las acciones que alteran la convivencia en el grupo, según los hallazgos encontrados, fueron las manifestaciones de agresividad (CAPAP1) en: golpes, gritos, empujones, imitar al compañero, la burla y el desacato a la autoridad (CAPAP2) que se manifestaron en la desobediencia de los niños y niñas a las orientaciones de la agente educativa. De la misma manera surgieron como códigos axiales las acciones de afectación indirecta (CAPAP3), que inciden de alguna manera, en la convivencia del grupo,

obstaculizando el desarrollo de las actividades, los cuales fueron la timidez, la atención dispersa, el desinterés por la actividad y las muestras de indiferencia.

Es de considerar la importancia que toma el abordaje del objeto de la presente investigación desarrollada con agentes sociales de la primera infancia, pues es la etapa con mayor incidencia en la vida adulta, como lo evidenció, Cupertino de Barros, Mansano y Schneider (2011) en su trabajo investigativo, que concluyó que la atención integral en las primeras etapas de vida de las personas, es indispensable para formar ciudadanos con salud mental, sanos y pacíficos.

El comportamiento violento, contrariamente a la creencia popular, comienza en la primera infancia y alcanza su punto máximo durante la adolescencia. De hecho, la agresión física ya está presente a la edad de seis años y disminuye a medida que los niños avanzan en edad. Los niños en los primeros años de la vida recurren frecuente y espontáneamente a la agresión física para lograr sus objetivos. Sin embargo, no aprenden a ser agresivos por su entorno. En cambio, los niños aprenden a no recurrir a la agresión y a usar soluciones alternas para resolver sus problemas a medida que se socializan, desarrollan su lenguaje e internalizan las reglas sociales. (Cupertino de Barros, Mansano & Schneider, 2011, p. 4)

De esta manera queda claro que, invertir durante la primera infancia reduce los gastos potenciales en personas que muestran comportamientos violentos y que a futuro serán personas inestables y la exploración de los imaginarios que los niños y niñas han configurado: pues como lo concluyó Rondón, (2017) la configuración que han construido los estudiantes de la convivencia escolar “desde diferentes perspectivas se relacionan tanto con los imaginarios instituyentes como con los imaginarios emergentes, es por eso que se configura la convivencia de diferentes formas según el ángulo desde donde se le mire” (p. 100)

Por otra parte, tomando en cuenta las acciones que contribuyeron a la convivencia pacífica del grupo (Tabla 6), en las observaciones y estudios realizados emergieron en la codificación primaria manifestaciones de alegría expresas en cantos, risas, motivación y participación activa de los estudiantes, gusto de compartir con sus compañeros. Los hallazgos también dejaron ver que en contraposición con los comportamientos de desacato a la norma, expresos en el párrafo anterior, fueron más recurrentes los comportamientos que evidencian respeto y obediencia a la norma registrados por la mayoría de los niños y niñas. De la misma manera, fue posible reconocer manifestaciones de convivencia pacífica en comportamientos como: el diálogo entre pares, respeto por los compañeros, participación colectiva en las actividades, compartir con los compañeros al igual surgieron códigos que mostraron manifestaciones de afecto como: ser cariñosos y tomarse de la mano.

Tabla 6.

Códigos primarios y axiales relacionados con la presencia de paz, en la fase de preconfiguración

Códigos primarios en la fase de preconfiguración relacionados con la presencia de paz	Códigos axiales
La risa como manifestaciones de alegría.	Manifestaciones de alegría CAPP1
El canto como manifestación de alegría	
Motivación y alegría por participar	
La alegría de compartir	
Es alegre y extrovertida	
Respeto a la autoridad	Respeto y obedece normas CAPP2
Obedece normas	
Cumple normas de comportamiento	
Participación colectiva	
Le gusta compartir con los compañeros	
Tranquila y feliz por participar	Manifestaciones de convivencia pacífica CAPP3
Convivencia pacífica en el almuerzo	
Dialogo entre pares	
Respeto por los compañeros	
Tranquilidad	
Tomar de la mano como manifestación de afecto	Manifestaciones de afecto CAPP4
Es cariñoso	

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados hasta aquí expuestos, han mostrado solo los comportamientos que los niños y niñas, sujetos de estudio, manifiestan en su cotidianidad, como un primer acercamiento a la realidad estudiada, sin embargo para poder reconocer los imaginarios de paz que estos niños configuran se hizo necesario un trabajo de campo más profundo, en la segunda fase de configuración, en el que, a través de la observación y el desarrollo de talleres con grupos focales, fue posible identificar cómo objetivan los niños la paz y la ausencia de paz basándose principalmente en la narrativa que acompañó cada una de las actividades, esto teniendo en cuenta que la paz es un valor complejo que depende de la subjetividad que caracteriza al ser humano, ya que depende de las percepciones personales y de la forma en que

cada quien construye su realidad, y para los infantes es difícil de abordar como tal, por lo que se relacionó con las emociones que los niños y niñas vivencian cotidianamente.

Hallazgos “Como Objetivan la Paz y la Ausencia de paz los Niños de 4 a 5 Años en el Centro de Desarrollo Infantil Nuevo Amanecer”

En este apartado se presentarán los hallazgos obtenidos en el primer momento de la segunda fase de la investigación o fase de configuración, en la que se indagó más profundamente, para conocer lo que motiva a los niños y niñas a expresar mediante representaciones simbólicas sus imaginarios; trabajo que se realizó a través de talleres con grupos focales explorando mediante el juego simbólico, el dibujo simbólico y el lenguaje, las significaciones imaginarias que han configurado.

Es importante aquí, poner en consideración las ideas que expresa Murcia (2010) cuando define la objetivación como el proceso mediante el cual se hace real el esquema conceptual; en este proceso, de acuerdo con Jodelet, la intervención de lo social se traduce en el agenciamiento y la forma de los conocimientos relativos al objeto de una representación, articulándose con una característica de lo social. La propiedad de hacer concreto lo abstracto, de materializar la palabra. De esta forma, la objetivación puede definirse como una inspiración formadora de imagen y estructurante; mientras tanto el anclaje es el enraizamiento social de la representación y de su objeto. (p. 74)

Los hallazgos que arrojó la investigación en esta fase, permitieron hacer una clasificación de los códigos primarios (Tabla 7) en dos grandes categorías: códigos relacionados con la presencia de paz representados en color rojo y códigos relacionados con la ausencia de paz representados con el color azul. A los códigos se les asignó una identificación, teniendo en cuenta el instrumento con el cual fueron recolectados así: DCD: diario de campo de cuento, DCJR: diario de campo juego de roles, DCTIF: diario de campo taller iconográfico de fotografía y TID taller iconográfico de dibujo con una última letra que es la inicial del nombre del informante.

Tabla 7.

Codificación primaria en la fase de configuración

INSTRUMENTO	CODIGOS PRIMARIOS	CONFIGURACION	(símbolos, narrativa y comportamientos)
DE CAMPO DE DIARIO DE CUENTO			Consolidado del análisis de los diarios de campo.
			Los cuentos les proporciona alegría DCC1-1
			Hay motivación con los cuentos DCC1-2
			No le gusta lo que la pone triste DCC1-3
			Expresa siente miedo DCC1-4
			Atención dispersa DCC1-5
			El ser golpeados los ponen tristes DCC1-6
			Manifestaciones de desacato a la norma DCC1-7
			Agresividad DCC1-8
			El comportamiento de los niños depende del grado de motivación que tengan DCC1-8
			Lo que no le gusta el niño no lo hace DCC1-9
		El cuento despierta emociones DCC1-10	
		Lo que no le gusta el niño no lo hace DCC1-11	
DE CAMPO DE DIARIO DE JUEGO DE ROLES			El juego despierta el interés en los niños DCJR-1
			Los niños no participan en las actividades si no se hacen las cosas como ellos quieren. DCR1-2
			Lo que no le gusta el niño no lo hace DCJR1.3
			Escogen los personajes de acuerdo con los lazos afectivos que los unen a sus familiares DCJR1- 4
			El conflicto y el aislamiento por no satisfacer sus intereses DCJR1-5
			Lo que no le gusta el niño no lo hace DCR1-6
			Escogen los personajes de acuerdo con los lazos afectivos que los unen a sus familiares DCJR1-7
			A los niños no les gustan los regaños DCJR1-8
			Manifestaciones de resentimiento porque la regañan DCJR1-9
DE CAMPO DE TALLER ICONOGRAFICO DE DIARIO DE FOTOGRAFIA			El juego despierta el interés en los niños DCTIF1-1
			El compartir espacios y actividades estrecha los vínculos familiares. DCTIF1-2
			Cantar y reírse en familia fue divertido DCTIF1-3
			Las peleas de los papas hacen llorar a los niños DCTIF1-4
			No reconocen que pelean DCTIF1-5
			La mentira como excusa para evadir el conflicto DCTIF1-6
			Que los compañeros le peguen y no quieran jugar la ponen triste DCTIF1-7
			Los amigos juegan DCTIF1-8
			Los niños del salón pelean DCTIF1-9
			A los padres y a los niños les gusta jugar DCTIF1-10
			Los niños son felices cuando juega. DCTIF1-11
			No le gustan los golpes de su compañero DCTIF1-12
			Los niños son felices si sus papas los acompañan DCTIF1-13
			Jugar futbol lo hace feliz DCTIF1-14
			Es feliz cuando sus amigos juegan con él DCTIF1-15
			Cuando no quieren jugar lo ponen triste DCTIF1-16
		Los empujones no le gustan DCTIF1-17	
		Los niños son felices jugando DCTIF1-18	
		Los amigos se quieren mucho DCTIF1-19	
		Es feliz cuando sus amigos juegan con él DCTIF1-20	
		Cuando no quieren jugar lo ponen triste DCTIF1-21	
		Los empujones no le gustan DCTIF1-22	
		Los niños son felices jugando DCTIF1-23	
		Los amigos se quieren mucho DCTIF1-24	
		La risa como manifestación de la felicidad DCTIF1-25	

DIARIO DE CAMPO DE TALLER ICONOGRÁFICO DE FOTOGRAFÍA 2	INFORMANTE	TALLER ICONOGRÁFICO DE DIBUJO
	VALENTINA SERRANO	<p>Integrar los miembros de su familia en la imagen la hizo feliz DCTIF1-26</p> <p>Los niños se entristecen si escuchan las peleas de sus padres DCTIF1-27</p> <p>Si uno se porta mal le pegan DCTIF1-28</p> <p>Los golpes ponen tristes a los niños DCTIF1-29</p> <p>Ver videos de bebes hace los niños felices DCTIF1-30</p> <p>Los niños son felices cuando juegan. DCTIF1-31</p> <p>Los empujones no le gustan DCTIF1-32</p> <p>Los niños son felices cuando juegan DCTIF1-33</p> <p>Le gusta matar arañas DCTIF1-34</p> <p>Le gusta jugar con pistolas a los policías con sus compañeros DCTIF1-35</p> <p>Relaciona las pistolas con muerte y dolor DCTIF1-36</p> <p>Las pistolas las usan los hombres malos para matar. DCTIF1-37</p> <p>Las personas malas como los ladrones tienen cuchillo. DCTIF1-38</p> <p>Le gusta jugar con pistolas con sus compañeros DCTIF1-39</p> <p>Tolerancia y respeto DCTIF1—40</p> <p>Las pistolas las usan los hombres malos para matar. DCTIF1-41</p> <p>Quiere ser policía atrapar para las personas malas DCTIF1-42</p> <p>Los amigos buenos no son envidiosos. DCTIF2-1</p> <p>Ama a sus padres DCTIF2-2</p> <p>Extraña la compañía de sus familiares DCTIF2-3</p> <p>Compartir con la familia lo hace feliz DCTIF2-4</p> <p>Ir de paseo con su familia lo hace sentir feliz DCTIF2-5</p> <p>Expresa afecto familiar DCTIF2-6</p> <p>Compartir con la familia lo hace feliz DCTIF2-7</p> <p>Los premios la hacen feliz DCTIF2-8</p> <p>Se siente nostalgia por que su papa no comparte con ella porque trabaja mucho DCTIF2-9</p>
	SANTIAGO ANDRÉS LEAL GAVIRIA	<p>Participa con alegría en la dinámica. TIDV-1</p> <p>Siempre se siente feliz porque la quieren. TIDV-2</p> <p>No quiso representar lo que la pone triste. TIDV-3</p> <p>Quiere mucho a su mamá y es feliz con ella. TIDS-1</p> <p>Portarse bien lo hace feliz. TIDS-2</p> <p>Jugar lo hace feliz TIDS-3</p> <p>Lo entristecen los regaños TIDS-4</p> <p>Esta triste si sus compañeros no le prestan los carros TIDS-5</p> <p>Los regaños de la mamá lo hacen llorar. TIDS-6</p> <p>Estar solo lo pone triste. TID1-1</p>
	JEREMY AARON CELY GARCÍA	<p>Disfruto cantar la ronda. TIDJ-1</p> <p>Jugar con carros y pistas lo hace feliz. TIDJ-2</p> <p>Jugar con su mamá y amiguitos lo hace feliz TID-3-</p> <p>Los regaños lo entristecen. TIDJ-4</p> <p>Se gana un regaño porque se porta mal. TID-5</p> <p>Las quejas de la docente a su mamá lo ponen triste TIDJ-6</p> <p>A Dios le entristecen las peleas. TIDJ-7</p>
	HITZE YORYANA CASTELLANOS	<p>Es feliz cuando juega con los amiguitos en el jardín. TIDH-1</p> <p>Vive feliz TIDH-2</p> <p>Los golpes la hacen llorar. TIDH-3</p> <p>Los regaños de su mamá la ponen triste TIDH-4</p> <p>Manifestó celos por la llegada de su prima TIDH-5</p>
	EVAN JOHANNER CLARO PARADA	<p>Portarse bien lo hace feliz. TIDE-1</p> <p>Jugar futbol lo hace feliz. TIDE-2</p> <p>Es feliz cuando lo llevan a piscina. TIDE-3</p> <p>Si uno no se porta bien no lo quieren. TIDE-4</p> <p>Siempre me porto mal y por eso nadie me quiere. . TIDE-5</p> <p>Llora mucho cuando esta triste TIDE-6</p>

AMY SOPHIA PEÑA ROJAS	Participa con alegría en las actividades TIDA- 1
	Vive feliz con su familia porque los quiere mucho.TIDa-2
	Le da tristeza cuando su hermano la regaña TIDA-3
	Se entristece cuando sus compañeros no juegan con ella.TIDA-4
	Portarse bien la hace feliz. TIDA-5
	Es feliz cuando juega con sus hermanos.TIDA-6
	Sentirse sola la pone triste.TIDA-7
	Los regaños y los gritos la ponen triste. TIDA-8
	Se pone triste cuando hay peleas.TIDA-9
	No le gusta que le peguen. TIDA-10
	No le gusta los empujonesTIDA-11
	No le gusta que le arrebaten las cosas TIDA-12
	No le gusta que le jalen el camibuso cuando van en la fila.TIDA-13
SARAY CAMILA LEÓN JAIMES	El portarse mal le acarrea un castigo.TID1-1
	Manifiesta afecto por sus familiares y compañeros.TID1-1
	Se siente sola sin su familiaTID1-1
	No le gustan las peleas ni los gritos TID1-1
	No le gustan los regaños de la mamá TID1-
Participa entusiasmada en las actividades TID SA-1	
La hace feliz compartir con la familia TIDSA-2	
Mostro cambio de ánimo al abordar el no estar alegre, negándose a expresar lo que le entristece. TIDSA-3	

Azul: comportamientos relacionados con la ausencia de paz Rojo: Comportamientos relacionados a la presencia de paz

Fuente: Elaboración propia.

Los códigos primarios hallados en la categoría presencia de paz, fueron agrupados en los siguientes códigos axiales: El juego hace felices a los niños CACPP1 El afecto familiar los hace felices CACPP” Con los amigos son felices CACPP3 Portarse bien los hace felices CACPP4 (Tabla 8)

Tabla 8. 7

Codificación primaria de la paz en la fase de configuración

Códigos primarios en la fase de configuración relacionados con la presencia de paz	Códigos axiales	
<p>El juego despierta el interés en los niños Los amigos juegan A los padres y a los niños les gusta jugar Los niños son felices cuando juega. Los niños son felices cuando juegan Le gusta jugar con pistolas a los policías con sus compañeros Jugar con carros y pistas lo hace feliz. Jugar con su mamá y amiguitos lo hace feliz Es feliz cuando juega con los amiguitos en el jardín. Jugar fútbol lo hace feliz. Es feliz cuando juega con sus hermanos.</p>	<p>DCTIF1-11 DCTIF1-14 DCTIF1-15 DCTIF1-18 DCTIF1-20 DCTIF1-23 DCTIF1-31 DCTIF1-33 TIDS-3 TIDJ-2 DCTIF1-8 DCTIF1-10 TID-3-TIDH-1 TIDE-2 TIDA-6 DCJR-1 1 DCTIF1-1 DCTIF1-39 DCTIF1-35</p>	<p>El juego hace felices a los niños CACPP1</p>
<p>Escogen los personajes de acuerdo con los lazos afectivos que los unen a sus familiares Ama a sus padres Escogen los personajes de acuerdo con los lazos afectivos que los unen a sus familiares El compartir espacios y actividades estrecha los vínculos familiares. Cantar y reírse en familia fue divertido Los niños son felices si sus papas los acompañan Integrar los miembros de su familia en la imagen la hizo feliz Compartir con la familia lo hace feliz Ir de paseo con su familia lo hace sentir feliz Expresa afecto familiar Compartir con la familia lo hace feliz Quiere mucho a su mamá y es feliz con ella. Vive feliz con su familia porque los quiere mucho.</p>	<p>DCJR1-4 DCJR1-7 DCTIF1-2 DCTIF1-3 DCTIF1-13 DCTIF1-26 DCTIF2-4 DCTIF2-5 DCTIF2-6 DCTIF2-7 TIDS-1 TIDA-2 DCTIF2-2 TIDSA-2</p>	<p>El afecto familiar los hace felices CACPP"</p>
<p>Los amigos juegan Es feliz cuando sus amigos juegan con él Los amigos se quieren mucho Es feliz cuando sus amigos juegan con él Los amigos se quieren mucho Los amigos buenos no son envidiosos.</p>	<p>DCTIF1-8 DCTIF1-15 DCTIF1-19 DCTIF1-20 DCTIF1-24 DCTIF2-1</p>	<p>Con los amigos son felices CACPP3</p>
<p>Portarse bien lo hace feliz.</p>	<p>TIDS-2 TIDE-1 TIDA-5</p>	<p>Portarse bien los hace felices CACPP4</p>

Fuente: Elaboración propia

De esta manera se pudo concluir con el análisis e interpretación de sus discursos, que los niños objetivan la paz con lo que los hace felices: el juego, el afecto familiar, los amigos y con menor recurrencia el portarse bien, atributos que favorecen la buena convivencia y la cultura de paz, las cuales son catalogados como ideales por el colectivo y ser configurados como imaginarios instituidos.

Por otra parte, la categoría “Representaciones de ausencia de paz” que hace alusión a la paz negativa. los niños y niñas la objetivan con las peleas, los regaños, los golpes, los empujones, la desobediencia, la soledad, la maldad, la agresión, los gritos, el mal comportamiento y con menor recurrencia el miedo, la nostalgia, el resentimiento, la desobediencia y los celos; emociones y sentimientos que los llevan a tener comportamientos que son catalogados como inadecuados por el colectivo y que evidentemente, alteran la convivencia del grupo y generan conflicto entre los niños y niñas, desencadenando emociones negativas que relacionan con la tristeza. (Tabla 9)

Tabla 9.

Codificación primaria de la ausencia de paz en la fase de configuración

Instrumento	Códigos primarios en la fase de configuración relacionados con la Ausencia de paz Códigos axiales
DIARIO DE CAMPO DE CUENTO	<p>No le gusta lo que la pone triste DCC1-3</p> <p>Expresa siente miedo DCC1-4</p> <p>Atención dispersa DCC1-5</p> <p>El ser golpeados los ponen tristes DCC1-6</p> <p>Manifestaciones de desacato a la norma DCC1-7</p> <p>Agresividad DCC1-8</p>
DIARIO DE CAMPO DE JUEGO DE ROLES	<p>A los niños no les gustan los regaños DCJR1-8</p> <p>Manifestaciones de resentimiento porque la regañan DCJR1-9</p>
DIARIO DE CAMPO DE TALLER ICONOGRAFICO DE FOTOGRAFÍA ;	<p>Las peleas de los papas hacen llorar a los niños DCTIF1-4</p> <p>No reconocen que pelean DCTIF1-5</p> <p>La mentira como excusa para evadir el conflicto DCTIF1-6</p> <p>Que los compañeros le peguen y no quieran jugar la ponen triste DCTIF1-7</p> <p>Los niños del salón pelean DCTIF1-9</p> <p>No le gustan los golpes de su compañero DCTIF1-12</p> <p>Cuando no quieren jugar lo ponen triste DCTIF1-16</p> <p>Los empujones no le gustan DCTIF1-17</p> <p>Cuando no quieren jugar lo ponen triste DCTIF1-21</p> <p>Los empujones no le gustan DCTIF1-22</p> <p>Los niños se entristecen si escuchan las peleas de sus padres DCTIF1-27</p> <p>Si uno se porta mal le pegan DCTIF1-28</p> <p>Los golpes ponen tristes a los niños DCTIF1-29</p> <p>Los empujones no le gustan DCTIF1-32</p> <p>Relaciona las pistolas con muerte y dolor DCTIF1-36</p> <p>Las pistolas las usan los hombres malos para matar. DCTIF1-37</p>

**Códigos primarios en la fase de configuración relacionados con la Ausencia de paz
Instrumento**

Instrumento	Códigos axiales
DIARIO DE CAMPO DE TALLER ICONOGRÁFICO DE FOTOGRAFÍA 2 VALENTINA SERRANO	Las personas malas como los ladrones tienen cuchillo. DCTIF1-38
	Las pistolas las usan los hombres malos para matar. DCTIF1-41
	Quiere ser policía atrapar para las personas malas DCTIF1-42
	Extraña la compañía de sus familiares DCTIF2-3
	Se siente nostalgia por que su papa no comparte con ella porque trabaja mucho DCTIF2-9
SANTIAGO ANDRÉS LEAL GAVIRIA	No quiso representar lo que la pone triste. TIDV-3
	Lo entristecen los regaños TIDS-4
	Esta triste si sus compañeros no le prestan los carros TIDS-5
JEREMY AARON CELY GARCÍA	Los regaños de la mamá lo hacen llorar. TIDS-6
	Estar solo lo pone triste. TID1-1
	Los regaños lo entristecen. TIDJ-4
	Se gana un regaño porque se porta mal. TID-5
HITZE YORYANA CASTELLANOS	Las quejas de la docente a su mamá lo ponen triste TIDJ-6
	A Dios le entristecen las peleas. TIDJ-7
EVAN JOHANNER CLARO PARADA	Los golpes la hacen llorar. TIDH-3
	Los regaños de su mamá la ponen triste TIDH-4
	Manifestó celos por la llegada de su prima TIDH-5
	Si uno no se porta bien no lo quieren. TIDE-4
	Siempre me porto mal y por eso nadie me quiere. TIDE-5
	Llora mucho cuando esta triste TIDE-6
	Le da tristeza cuando su hermano la regaña TIDA-3
	Se entristece cuando sus compañeros no juegan con ella. TIDA-4
	Sentirse sola la pone triste. TIDA-7
	Los regaños y los gritos la ponen triste. TIDA-8
	Se pone triste cuando hay peleas. TIDA-9
	No le gusta que le peguen. TIDA-10
	No le gusta los empujones TIDA-11
No le gusta que le arrebatan las cosas TIDA-12	
No le gusta que le jalen el camibuso cuando van en la fila. TIDA-13	
SARAY CAMILA LEÓN JAIMES	El portarse mal le acarrea un castigo. TID1-1
	Se siente sola sin su familia TID1-1
	No le gustan las peleas ni los gritos TID1-1
	No le gustan los regaños de la mamá TID1-
	Mostro cambio de ánimo al abordar el no estar alegre, negándose a expresar lo que le entristece. TIDSA-3

Fuente:Elaboración propia

Los códigos primarios que surgieron en esta fase, fueron vinculados entre sí (Tabla 10) y de esta manera aparecieron como códigos axiales los siguientes: las peleas los entristecen CACAP 1, los regaños los entristecen CACAP 2, los golpes los entristecen CACAP 3, no les gustan los empujones CACAP 4, la soledad los pone tristes CACAP 5, el mal comportamiento CACAP 6, la soledad CACAP 7, la tristeza CACAP 8 y la maldad CACAP 9. En el análisis de estos hallazgos, surge como subcategoría la tristeza como manifestación de la ausencia de paz en los niños y las niñas.

Tabla 10.

Codificación primaria axial de la ausencia de paz en la configuración

Códigos primarios en la fase de configuración relacionados con la ausencia de paz		Códigos axiales
Las peleas de los papas hacen llorar a los niños	DCTIF1-4	Las peleas los entristecen CACAP 1
No reconocen que pelean	DCTIF1-5	
Los niños del salón pelean	DCTIF1-9	
Los niños se entristecen si escuchan las peleas de sus padres	DCTIF1-27	
A Dios le entristecen las peleas.	TIDJ-7	
Se pone tiste cuando hay peleas.	TIDA-9	
No le gustan las peleas ni los gritos	TID1-1	
A los niños no les gustan los regaños	DCJR1-8	Los regaños los entristecen CACAP 2
Lo entristecen los regaños	TIDS-4	
Los regaños de la mamá lo hacen llorar.	TIDS-6	
Los regaños lo entristecen.	TIDJ-4	
Se gana un regaño porque se porta mal.	TID-5	
El ser golpeados los ponen tristes	DCC1-6	Los golpes los entristecen CACAP 3
Que los compañeros le peguen y no quieran jugar la ponen triste	DCTIF1-7	
No le gustan los golpes de su compañero	DCTIF1-12	
Los golpes ponen tristes a los niños	DCTIF1-29	
Los golpes la hacen llorar.	TIDH-3	
No le gusta que le peguen.	TIDA-10	
Los empujones no le gustan	DCTIF1-17	No le gustan los empujones CACAP 4
	DCTIF1-22	
	DCTIF1-32	
	TIDA-11	
	DCTIF1-17	
Extraña la compañía de sus familiares	DCTIF2-3	La soledad los pone tristes CACAP 5
Estar solo lo pone triste.	TID1-1	
Se siente sola sin su familia	TID1-1	
Extraña la compañía de sus familiares	DCTIF2-3	
Estar solo lo pone triste.	TID1-1	
Si uno se porta mal le pegan	DCTIF1-28	Mal comportamiento CACAP 6
Si uno no se porta bien no lo quieren.	TIDE-4	
Siempre me porto mal y por eso nadie me quiere.	TIDE-5	
El portarse mal le acarrea un castigo.	TID1-1	
Esta triste si sus compañeros no le prestan los carros	TIDS-5	La tristeza CACAP 8
Las quejas de la docente a su mamá lo ponen triste	TIDJ-6	
Llora mucho cuando esta triste	TIDE-6	
Se entristece cuando sus compañeros no juegan con ella.	TIDA-4	
Las pistolas las usan los hombres malos para matar.	DCTIF1-37	La maldad CACAP 9
Las personas malas como los ladrones tienen cuchillo.	DCTIF1-38	
Las pistolas las usan los hombres malos para matar.	DCTIF1-41	
Quiere ser policía atrapar para las personas malas	DCTIF1-42	

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente en el análisis, fue posible en la fase de reconfiguración, mediante un proceso de triangulación, al relacionar los códigos axiales que surgieron en las fases de la investigación (Tabla 11). En esta fase se disponen de todos los elementos recolectados, organizados y categorizados para generar y configurar nuevos sentidos. Es decir, se acude a la triangulación de la información, haciendo uso de los aportes ofrecidos por los actores y autores; de la teoría sustantiva (actores-realidad) y la teoría formal (autores-conceptos). La conjugación de ambas teorías, permiten una “construcción de sentido” que conduce a que se redimensionen los aspectos socioculturales y se comprendan y expliquen. Según Murcia & Jaramillo (2008):

Es importante aclarar que tanto la teoría formal, la sustantiva y la explicación en la representación de los hallazgos, se mimetiza en un todo; pues así como los datos culturales se interpretan, la teoría formal también se debe interpretar en la ayuda comprensiva del fenómeno estudiado. (p. 157)

Identificar las grandes subcategorías que permitieron visibilizar las representaciones que los niños y las niñas tienen de la paz y de la ausencia de paz; encontrando que la presencia de paz la representan los niños y niñas, mediante la felicidad y la ausencia de paz la representan mediante la tristeza, el mal comportamiento, la violencia y la maldad.

Tabla 11.

Subcategorías emergentes en la ausencia y presencia de paz

Códigos axiales de ausencia de paz en la configuración	Códigos axiales de paz en la configuración	Subcategorías	
		Ausencia de paz	Presencia de paz
Las peleas los entristecen CACAP 1 (7)	El juego hace felices a los niños CACPP1 (20)	La tristeza como representación de la ausencia de paz (32)	La felicidad como representación de la paz (43)
Los regaños los entristecen CACAP 2 (5)	El afecto familiar los hace felices CACPP (14)		
Los golpes los entristecen CACAP 3 (6)	Con los amigos son felices CACPP3(6)		
La soledad los pone tristes CACAP 5 (5)	Portarse bien los hace felices CACPP4 (3)		
La tristeza CACAP 8 (4))			
Mal comportamiento CACAP (4)		El mal comportamiento (4)	
No le gustan los empujones CACAP 4 (5)		La violencia(20)	
La maldad CACAP 9 (4)		La maldad (4)	

Fuente: Elaboración propia.

Discusión y Conclusiones

En este apartado, se discuten los resultados de la investigación, a la luz de las perspectivas teóricas de los diferentes autores que fundamentan el marco referencial y se presentan las conclusiones y recomendaciones a las cuales se pudo llegar después del análisis de la información recolectada en el desarrollo de la investigación.

Es preciso, recordar que la perspectiva teórica fundamental que orienta la investigación, se basa en las posturas de Castoriadis quien considera que los imaginarios son “creaciones que permiten percibir como “real” lo que cada sistema social construye, que estructuran en cada instante de la experiencia social y comportamientos, imágenes, actitudes, sentimientos que movilizan acciones” (Citado en Rincón, 2008p. 19). Por lo que las vivencias experimentadas por los niños y niñas en su vida cotidiana son indispensables en la comprensión de la dinámica de dichos imaginarios.

En el presente estudio, se indagó la dinámica de los imaginarios sociales de paz de los niños y las niñas de 4 y 5 años de edad, partiendo de las representaciones simbólicas que los niños manifestaron, como lo hicieron Cárdenas, Parra y Rico, (2014), quienes afirman que los corresponsables de la educación de los infantes muestran percepciones diferentes que obedecen al contexto social en el que se desenvuelve en su mayoría el sector familia y sociedad y dejan visibilizar las construcciones sociales para la comprensión sobre nuevas percepciones de la niñez donde sea reconocida la subjetividad política de niños y niñas.

Es necesario considerar que los imaginarios y las representaciones sociales, son dos conceptos que están íntimamente relacionados, como lo manifiesta Murcia (2010) citando a Castoriadis:

No es imposible considerar el imaginario fuera de lo simbólico, pues el imaginario no sólo crea lo simbólico sino sus significaciones. Por eso lo simbólico es la relación entre esas significaciones creadas por lo imaginario y las imágenes o figuras también creadas (p.86)

Con base en esta idea, la exploración de los imaginarios de paz en los niños y niñas, se realizó analizando las representaciones simbólicas que ellos manifiestan en su cotidianidad. En esta etapa, toma relevancia, como lo manifiesta Aracibia (2014), que la escuela a partir de los imaginarios con los que llega el estudiante, eduque para la paz, la tolerancia y la aceptación de la diversidad cultural; con lo que está de acuerdo Cárdenas, Parra y Rico (2014), al expresar que en la primera infancia es necesario fortalecer valores como son la solidaridad, la

responsabilidad, la alegría, la creatividad y la perseverancia. Así mismo, basados en experiencias y vivencias cotidianas, reconocer en los espacios de participación y socialización desde el juego y la lúdica, escenarios que potencian la construcción de la paz. Su investigación también evidenció que se puede analizar que la paz también hace referencia a situaciones que promueven el goce, el disfrute, y la consolidación de relaciones intersubjetivas que conllevan al reconocimiento del otro, a la tramitación de la pluralidad y a las negociaciones creativas y pacíficas cuando pueda llegar a emerger el conflicto. (p.46)

La presente investigación, mediante el uso de diversas técnicas exploró las representaciones simbólicas de los infantes, partiendo del análisis de los comportamientos cotidianos de los niños y las niñas, de sus dibujos y de la interpretación de la narrativa que hicieron de imágenes presentadas de diálogos en juegos de roles, pues como Gómez (2016) lo afirma, develar las significaciones imaginarias “implica realizar un análisis profundo a partir del lenguaje, la oralidad y la acción” (p. 39), agrega además, que para ello es necesario tomar en cuenta “no simplemente desde lo que se dice y se hace de manera literal, es necesario ir más allá de lo evidente y asumir una posición receptiva y atenta a lo que hay detrás de cada discurso, de cada gesto y de cada labor” (p. 39), por lo cual se tuvo en cuenta el discurso de los niños y las niñas, tanto en los talleres iconográficos como en el de juego de roles y en los grupos focales.

De acuerdo con lo anterior, fue posible determinar que los niños y niñas objetivan la paz con lo que los hace felices: el juego (20), el afecto familiar (14), los amigos (6) y con menor recurrencia el portarse bien (3).

Fue así como el niño JACG en el taller iconográfico de dibujo, represento el estar alegre con dibujos de aviones, carros y juguetes (figura 5) y manifestó “Soy feliz cuando juego con mis carros y aviones”, “Soy feliz cuando juego con mi mamá”, “Soy feliz cuando juego con mis amiguitos del jardín”, “Me gustan muchos los carros y los aviones”, “disfruto del parque con sus compañeritos”, “Cuando me llevan al parque y juego soy feliz”



Figura 5. Dibujo de JACG cuando está feliz (en paz)

Es importante mencionar que el juego de los niños está lleno de significados simbólicos que de una u otra manera representa sus imaginarios como lo sostiene Muñoz (2008)

Cuando hacemos referencia al uso de símbolos en el juego, enseguida pensamos en el juego simbólico que considera que los objetos se transforman para simbolizar otros que no están presentes y las situaciones que crean los niños dejan de ser reales para convertirse en imaginarias. (p. 8)

Se evidencia entonces, que en el imaginario social instituido en el contexto que se desenvuelve JACG “un niño que juega es un niño feliz” y a su vez “un niño feliz está en paz” por cuanto el imaginario que culturalmente ha heredado este actor social relaciona la paz con la felicidad que para él es el juego.

Centrando la atención en los actores sociales que objetivaron la paz con el afecto familiar, aparece ASPR que dibujo cuando está feliz a su hermana, hermano, mamá y a ella misma, graficó el sol de color azul y dos (2) nubes grandes de color negro, (Figura___) al indagar sobre los personajes dibujados la niña refirió que había pintado a su hermana, hermano, mamá y a ella misma porque es importante la familia, quiere mucho a sus hermanos, su hermano sale con ella al parque a jugar y con su hermana juega a las muñecas, su mamá la peina y la consiente, los quiere mucho y es muy feliz con ellos, ”Soy feliz cuando me porto bien”; “Soy feliz cuando juego con mis hermanos”; “Cuando mi familia me lleva al parque y juego fútbol soy feliz”, “Cuando no está con sus hermanos se siente sola”, “Se siente triste cuando no está con su familia, en especial con su mamá”, manifestando que cuando estaba triste se sentía sola.

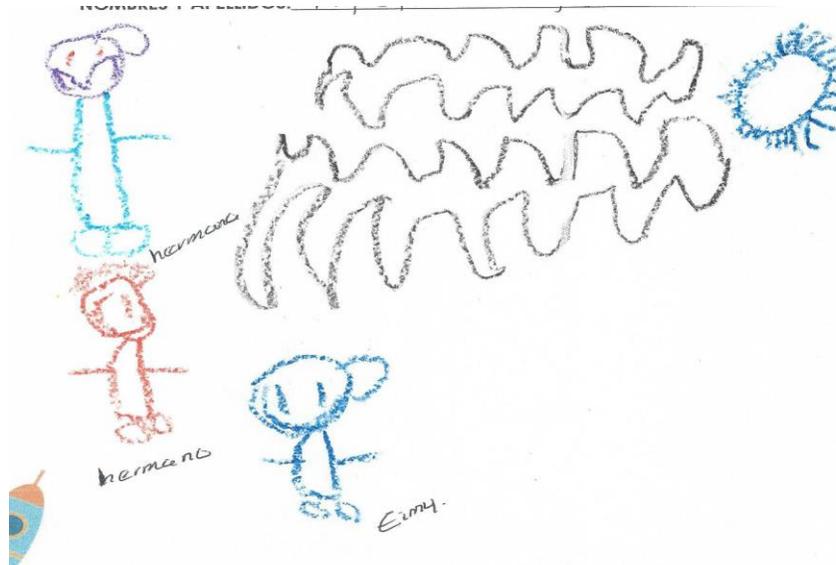


Figura 6. Dibujo de ASPR de lo que la hace feliz

Con las imágenes graficadas por la niña y su narrativa, fue posible develar que existen buenas relaciones en su entorno familiar y que vive feliz con su familia lo que para ella, significa la paz. En relación con el entorno familiar (Florez Millán, 2011), manifiestan que la familia constituye el primer agente socializador del individuo.

El niño adquiere los primeros contactos con el ambiente a través de sus padres y familia, desarrollando de esta manera conductas adaptativas que pueden ser positivas o negativas, dependiendo si las primeras experiencias son gratificantes o no. (Citado en Hinojosa & Reyna (2018).

Esta realidad vivida por ASPR, representa los esquemas que para Murcia (2010), son, en realidad “las representaciones de ese cúmulo de significaciones imaginarias sociales, permiten a las personas actuar, decir y representar el mundo haciendo válidas y comprensibles sus acciones e interacciones. (p.74)

Teniendo en cuenta que el propósito de la investigación fue reconocer la dinámica de los imaginarios de paz, que configuran los niños y niñas de la primera infancia en edades de 4 a 5 años dentro contexto educativo del CDI “Nuevo Amanecer”, el presente estudio, mediante un trabajo de campo profundo, en la fase de configuración, a través de la exploración de las representaciones simbólicas que los niños y niñas manifestaron en su cotidianidad.

La aplicación de los talleres iconográficos de dibujo, fotografía y los demás instrumentos, permitieron denotar que sus iconografías reflejan con claridad las percepción de lo que significa la paz asociada al sentimiento de felicidad, ajustada a su vivencia e historia de

vida, permitiendo concluir que los niños y niñas del CDI “Nuevo Amanecer” objetivan la paz con todo lo que los hace felices: el juego, el afecto familiar, los amigos y portarse bien, códigos que fueron reconocidos mediante la narrativa que los sujetos de investigación, manifestaron en sus discursos; los que se pueden comparar con los hallados Loaiza, (2016) en su investigación que se objetivaron con la empatía, armonía y tranquilidad y los Imaginarios de Reconciliación, con acuerdos o pactos que realizan entre pares para lograr armonía y alegría. (p.54): Imaginarios que fueron reconfigurados, reconstruidos de manera colectiva. “una paz que podría enunciarse como construida “desde abajo” e imperfecta” (Loaiza, 2016, p.9), lo anterior partiendo de los procesos de paz que ha vivido el país y el análisis obtenidos en la implementación del programa desde su creación como una ruta para entender los diferentes momentos vividos por el país en su proceso de construcción colectiva de paz y que permite recuperar aspectos antes no reconocidos en tales investigaciones. Un reconocimiento de los momentos históricos del desarrollo del Programa y desde el cuál se han re-construido las maneras de hacer y promover los procesos de construcción de paz desde esta experiencia.

Basados también en las experiencias vividas en el contexto familiar, al igual que Aldana y Lozano, (2013), quienes pudieron entender que los imaginarios que manifiestan los estudiantes obedecen a lo que han experimentado en los diversos contextos en los que se desenvuelve y por esto es importante tenerlos en cuenta al pretender hacer una interpretación de ellos; fue posible reconocer que los niños y niñas objetivan la ausencia de paz, con las peleas, los regaños, los golpes, los empujones, la desobediencia, la soledad, la maldad, la agresión, los gritos, el mal comportamiento y con menor frecuencia el miedo, la nostalgia, el resentimiento, la desobediencia y los celos: lo que integra la categoría ausencia de paz, escenario que como se mostró en la investigación de Molina (2013), pueden ser el detonante para desencadenar actos violentos que pueden originar: distancia, desidentificación, evaluación negativa y oposición, rechazo, rabia, actitudes y sentimientos próximos y justificadores de la violencia por parte de los estudiantes afectados; situación también evidenciada en la investigación adelantada por Villanueva, et. Al. (2011), donde las acciones de violencia manifiestas por los estudiantes contra la escuela tenían relación directa con las representaciones imaginarias que estos tenían de ella, mostrando incoherencia, ya que la escuela esta llamada a formar en valores y de manera integral al estudiante:

Los alumnos protagonistas de violencia construyen la imagen de una escuela poderosa y arbitraria y unos alumnos encerrados, humillados y desvalorizados, indefensos y

distantes, sin capacidad para cambiar nada en las relaciones con la institución. En ese contexto, los actos de violencia significan imposición de respeto, presencia y libertad frente a la institución escolar o sus integrantes. Los no protagonistas construyen una imagen de la escuela como socializadora, aunque frágil y en ocasiones injusta, cercana de algún modo (se puede acudir a ella para la propia defensa en ciertas ocasiones), y unos alumnos con cierta agencia y capacidad de intervenir en la dinámica escolar. Los actos de violencia contra la escuela no serían coherentes con esta representación imaginaria. (Villanueva, et. Al. 2011, p. 19)

Esta conclusión permite develar que los imaginarios, deben ser explorados a profundidad, para que las instituciones puedan diseñar planes de intervención que permitan cambiar las concepciones y percepciones de los niños y niñas evitando que se promuevan acciones violentas que obstaculicen la convivencia escolar.

Los hallazgos de la investigación dejaron ver que el imaginarios que los niños y niñas configuran obedecen a las condiciones particulares de su entorno familiar, y giran en torno a la evidencia de significaciones imaginarias instituidas por la influencia de los adultos desde una herencia cultural, así, los niños que reciben afecto y buen trato, en sus hogares los apropian como patrones de comportamiento que manifiestan en su convivencia cotidiana. Como lo pudo concluir Villanueva, et. Al. (2011) “todo lo que rodea al ser humano es un reflejo, una construcción de las interacciones entre los sujetos y, por lo tanto, las realidades se pueden transformar, incluyendo la violencia escolar”. (p.19); “si los niños y jóvenes, ejercen la violencia o la reciben, serán los futuros ciudadanos de este país. Sujetos que tendrán toda una carga emocional que nunca trabajaron y que, en consecuencia, se puede traducir en frustración, actos de violencia más fuertes, infelicidad, etcétera”: además considera que si “los jóvenes y niños están creciendo en un contexto de violencia como el actual, puede que éste influya en su percepción de las relaciones con otros sujetos. Entonces, se puede pensar y vivir la violencia como algo normal”. (p.19)

De acuerdo con lo anterior, los imaginarios configurados por los niños y niñas, aunque reflejan elementos propios de su experiencia vivida cotidianamente, en su mayoría dan cuenta de las condiciones que en el entorno familiar se les impone; las cuales son reproducidas por las instituciones y toda la sociedad como ideales, como pudo concluir Villanueva, et. Al. (2011), en su trabajo de investigación “todo lo que rodea al ser humano es un reflejo, una construcción de las interacciones entre los sujetos y, por lo tanto, las realidades se pueden transformar, incluyendo la violencia escolar. (p. 19); acciones que al ajustarse a los patrones culturales pueden ser vistos como imaginarios instituidos eso sí, teniendo en cuenta que por su corta

edad aún no existe un total anclaje de estos principios por parte de las niñas y los niños, pues aún no son conscientes totalmente de lo que esto implica.

RECOMENDACIONES

Se hace necesario que los agentes educativos, comprendan la dinámica de los imaginarios de paz que configuran los niños y niñas de primera infancia, para que desde allí orienten su labor educativa y puedan tener un mayor nivel de comprensión sobre los aspectos que inciden en la convivencia escolar. Como lo recomienda Rondón (2017) a docentes, la urgencia de comprender los imaginarios que en la comunidad educativa circulan para interpretar el porqué de los comportamientos de los estudiantes lo que permite ponerse en el lugar del otro para permitir el reconocimiento de las particularidades de cada individuo que “les hace diferentes en el campo social por una serie de capitales que interactúan, muchas veces, de forma violenta para su beneficio, incidiendo en que los referentes de comportamiento sean tan diferentes que alteren la convivencia escolar” (P.100) Dicha información permite tanto a docentes como a directivos docentes diseñar estrategias de intervención, que fortalezcan los procesos formativos de convivencia pacífica en el entorno escolar. Conclusión, al que también se llegó en la investigación realizada por Molina (2013) donde se destaca la importancia de construir normas de manera concertada, partiendo de las concepciones, percepciones y necesidades del grupo sobre el que tendrá impacto.

Es recomendable, especialmente en la educación infantil, abordar la educación emocional como un eje central, en el momento de orientar los procesos pedagógicos de diseñar su currículo, pues inciden de manera significativa en la formación de subjetividades que pueden reproducirse en el entorno escolar, incidiendo positiva o negativamente en la convivencia, lo que puede generar mecanismos de exclusión que se correlacionan con futuras prácticas de violencia. Como quedó demostrado en la investigación de Aldana y Lozano, (2013), dentro de los factores escolares que inciden en comportamientos violentos están: la monotonía de las clases, el control disciplinario que se ejerce en las aulas, las normas de comportamiento, el disgusto ante la imposibilidad para comprender los temas, las relaciones de autoridad entre docentes y estudiantes y las relaciones entre pares; situaciones emocionales y que el maestro está llamado a sortear en su aula de clase.

Es recomendable para futuras investigaciones en este campo, retomar la participación de los padres y cuidadores, si los sujetos de investigación son niños y niñas que no superan los ocho años de edad, eso sí, que solo desempeñen el rol de intérpretes en la aplicación de los

instrumentos que los niños y niñas aun no lo pueden hacer solos.

El desarrollo de talleres iconográficos se considera una técnica muy pertinente cuando los sujetos de investigación son niños y niñas de corta edad, especialmente la aplicación de talleres de fotografía, pues con ellos fue posible recolectar datos muy significativos en la presente investigación.

La ruta metodológica propuesta por Murcia y Jaramillo (2000), seguida en la presente investigación, muestra mucha pertinencia, especialmente si hay intervenciones pedagógicas que permitan la reconfiguración de la realidad vivida por los sujetos de investigación

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agudelo, P. (2011) (Des) hilvanar el sentido/los juegos de Penélope Una revisión del concepto imaginario y sus implicaciones sociales. Universidad de Antioquia. Medellín. Uni/Pluriversidad, 11(3), 1.
- Aguilar, C. (2014) Iconografía e iconología: tránsito de la descripción a la significación en ciencias sociales. HAAP Media Ltd. Recuperado de <http://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/viewFile/188/166>
- Aldana, L. & Lozano, J. (2013) Factores que generan agresividad durante el desarrollo de las prácticas de enseñanza. Universidad del Tolima. Maestría en educación Ibagué – Tolima. Recuperado de: <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/992/1/RIUT-BHA-spa-2014-Factores%20que%20generan%20agresividad%20durante%20el%20desarrollo%20de%20las%20pr%C3%A1cticas%20de%20ense%C3%B1anza.pdf>
- Aracena, T. (2010), Implicaciones del marco teórico de lo imaginario en la Psicología Social Universidad de São Paulo. Facultad de Medicina. Departamento de Medicina Preventiva. São Paulo, SP, Brasil.
- Aracibia, M. (2014). Diagnóstico e intervención en escuelas desde la política de convivencia escolar y enfoque de derechos humanos. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 14 (3), 1-18. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44732048005>.
- Araya Umaña, S. (2002) “Las representaciones sociales. Ejes teóricos para su discusión”. FLACSO, San José de Costa Rica
- Bedmar, M. & Montero, I. (2012) Educar en los valores de la paz Espacios Públicos, vol. 15, núm. 33. Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67622579007>
- Calle, D. (2014) El juego simbólico y su incidencia en el desarrollo del lenguaje oral en niños de 5 años de la I.E.I. “Juan Pablo II”- Callao, Perú,
- Castoriadis, C. (2005). Figuras de lo pensable. Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina.

- Castoriadis, C. (2007). La institución imaginaria de la sociedad. Buenos Aires, Argentina: Tusquets Editores.
- Castoriadis, C. (2009). Las Significaciones Imaginarias. Recuperado de: <http://textosdepsicologia.blogspot.com.co/2009/11/castoriadis-c-las-significaciones.html>
- Castoriadis, C. (2013) La institución imaginaria de la sociedad. Barcelona: Tusquets Editores.
- Castoriadis, C (1983) La institución imaginaria de la sociedad, vol. 1. Barcelona, Tusquets.
- Cárdenas, N., Parra, Y. y Rico, S. (2014). Significados y prácticas de construcción de paz desde la primera infancia. Universidad de Manizales y Cinde. Sabaneta. Antioquia.
- Cifuentes M., Cifuentes M, Ospina A. & Varon E. (2015) Competencias ciudadanas en la educación inicial. Universidad del Tolima. Ibagué
- Comisión Intersectorial de Primera Infancia, (2013).Estrategia de atención integral a la primera infancia, Fundamentos políticos, técnicos y de gestión. Gobierno de Colombia. Imprenta Nacional. Bogotá D.C.
- Comisión Intersectorial de Primera Infancia, (s.f.). Atención integral, Prosperidad para la Primera Infancia. Gobierno de Colombia. Imprenta Nacional. Bogotá D.C.
- Corbetta, P. (2007). Metodología y técnicas de la investigación social. España: McGraw-Hill Interamericana.
- Correa, O. & Estrella, C. (2011). Enfoque Reggio Emilia y su aplicación en la unidad educativa Santana de Cuenca. Cuenca - Ecuador
- Cortés, D. & Parra, G. (2009). la ética del cuidado. hacia la construcción de nuevas ciudadanías. Psicología desde el Caribe, (23), 183-213.
- Cupertino de Barros, F., Mansano, N. & Schneider, A. (2011) Promoción de la primera infancia como una estrategia de prevención de la violencia.Conselho Nacional de Secretários de Saúde (CONASS), Brazil.
- D'Agostino, A. (2014). Imaginarios sociales, algunas reflexiones para su indagación. Anuario de Investigaciones, 21, 127-134.
- Durand, G. (2000). Lo Imaginario. Barcelona. Bronce, 165.
- Echavarría, C.; Murcia, N. & Castro, L., (2014) Construcción de convivencia y paz en escenarios educativos. Bogotá: Distrito Lasallista de Bogotá y la Universidad De La Salle.

- Escobar, J. (2000). Lo imaginario entre las ciencias sociales y la historia. Medellín, Cielos de Arena
- Farr, R. & Moscovici, S. (1984), *Social Representations*, Inglaterra: Cambridge University.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2011). Estado mundial de la infancia 2011. UNICEF, Palais des Nations, CH-1211 Ginebra 10, Suiza
- Fragoso, E. (2009). Educación en valores al interior de la familia. *Conhecimento & Diversidade*, Niterói, 2, 10–29.
- Fragoso, E. (2009) El valor de la paz, un destino que alcanzar. Fundación Dialnet, 4(8), Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/386875>
- Fernández, C., Revilla, J., Domínguez, R., Ferreira, L. & De Paula, J. (2011) Representaciones imaginarias de la interacción y violencia en la escuela. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*. 11 (3): 51-78 Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=53721277003>
- Gómez, J. (2016), Imaginarios sociales sobre infancia que tienen los creadores de televisión infantil de interés público. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Colombia.
- Fisas, V. (1998). Capítulo XI del libro “Cultura de paz y gestión de conflictos”, Icaria/NESCO, Barcelona.
- Instituto de Bienestar familiar, (2018), Proceso promoción y prevención. Lineamiento técnico para la atención a la primera infancia.
- Jares, X. (1999) Educación para la paz. Su teoría y su práctica. Madrid: Popular.
- Jares, X. (2004) Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia. Madrid: Popular.
- jares, X. (2004b) Educar para la paz en tiempos difíciles. Bilbao: Bakeaz.
- Henao, S., Martínez, A. & Sepúlveda, S. (2014). Factores sociales asociados con el tránsito de primaria a secundaria en las estudiantes de la Institución Educativa Santa Teresita de la Tebaida. Manizales.
- Kolberg, I (1974) “Moral stages and moralization” En T Lickona (Ed) *Moral development and behavior*. N York, olt, R. winson
- Loaiza, C. (2016) “Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz. Una experiencia imperfecta desde la potenciación de subjetividades políticas de Paz”. Universidad de Manizales. CINDE

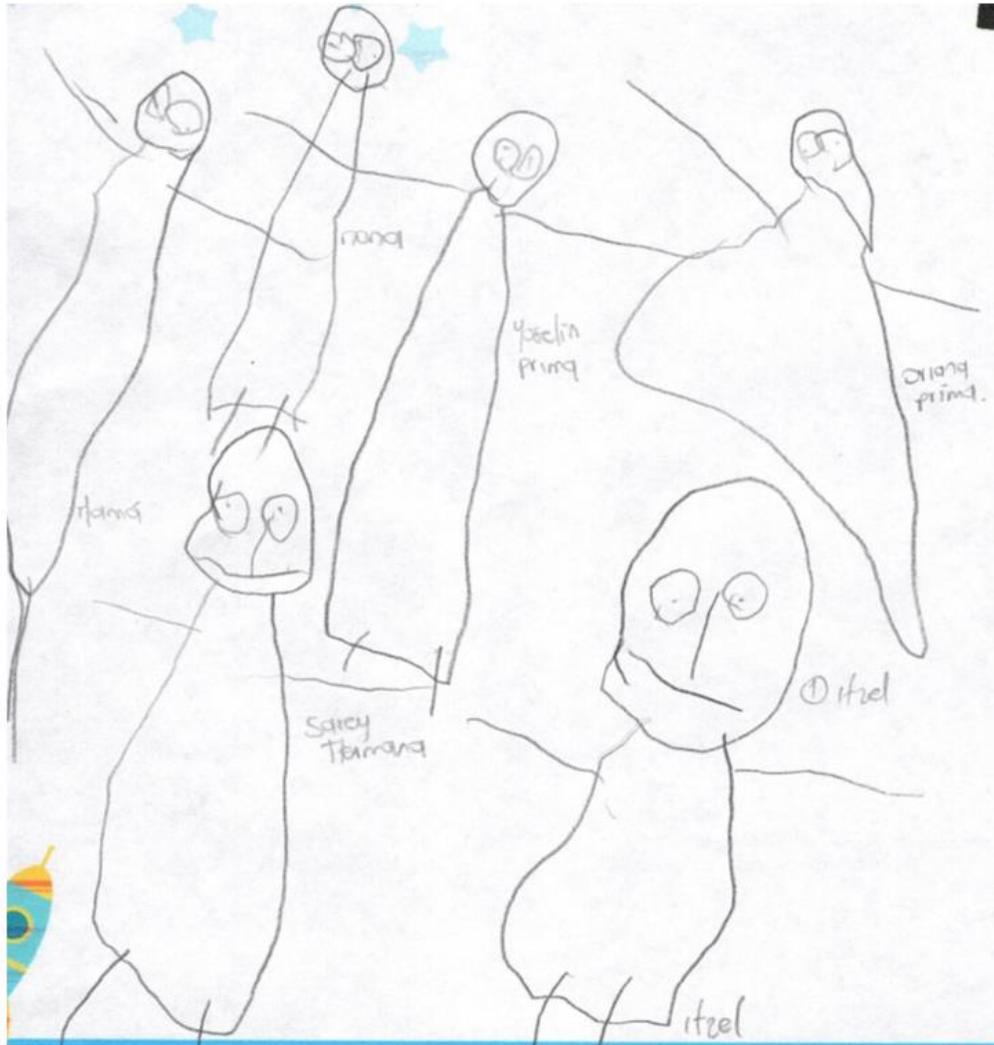
- León-, S. & López-, J. (2015). Formar ciudadanos desde el pre-escolar. *Educ. Educ.*, 18(2), 245-260. DOI: 10.5294/edu.2015.18.2.4 Universidad de la Sabana.
- Maganto, J. (1988). Evaluación madurativo-mental y emocional en sujetos repetidores mediante el test del dibujo animal y el autoconcepto. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 6. Recuperado de: <http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/3429>
- Martín, I. (2000). Los procesos de socialización. *Acción e Ideología. Psicología Social desde Centroamérica*. El Salvador: UCA.
- Martínez, M. & Sarlé, M. (2008) *Estudio de la Personalidad: Tests proyectivos. Módulo 1*. Col·legi Oficial de Psicòlegs de Catalunya. Universitat Autònoma de Barcelona Centre Londres 94 Familianova-Schola
- Medina, M. (2016) La ética del cuidado y Carol Gilligan: una crítica a la teoría del desarrollo moral de Kohlberg para la definición de un nivel moral postconvencional contextualista. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, 67, 83-98 Recuperado de :<http://dx.doi.org/10.6018/daimon/199701>
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Formar para la ciudadanía ¡sí es posible! – Guía No6*. Bogotá: MEN. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-75768_archivo_pdf.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional. (2007). *Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral. Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-341880_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2012) *Desarrollo integral en la primera infancia Modalidades de educación inicial. Centros de desarrollo infantil. Comisión intersectorial para la atención de la primera infancia “de cero a siempre”* Bogotá: El Ministerio.
- Mockus, A. (2002). La educación para aprender a vivir Juntos, Convivencia como armonización de ley, moral y cultural. *Perspectivas*, 32(1).
- Mockus, A. & Corzo, J. (2003). *Cumplir para convivir. Factores de convivencia y su relación con normas y acuerdos*. Instituto de estudios políticos y relaciones internacionales. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

- Mockus, A. & Corzo, J. (2003). Dos caras de la convivencia. Cumplir acuerdos y normas y no usar ni sufrir violencia. Instituto de estudios políticos y relaciones internacionales. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Molina, M. (2013) Representaciones sociales de la convivencia escolar en Quilicura. Que viven, piensan y sienten los protagonistas. Colegio María Luisa Sepúlveda y Nuestra Señora del Carmen. Universidad Alberto Hurtado. Santiago, Chile.
- Mucchielli, R. (1974). El cuestionario en la encuesta psicosocial. Madrid: Ibérico Europea
- Murcia, N. (2010). Imaginarios sociales. Preludios sobre universidad. Saabrüchen, Alemania: EAE.
- Murcia, P. (2010). Imaginarios sociales como posibilidad de investigación en educación superior. Memorias Primer Congreso latinoamericano de investigación en educación. Córdoba, Argentina
- Murcia, N., Pintos, J. & Ospina, H. (2009). Función versus institución: imaginarios de profesores y estudiantes universitarios. *Educación y Educadores*, 12 (1), 63-91
- Murillo, F. & Martínez, C. (2010). Investigación etnográfica. Madrid: UAM
- Muslera, M. (2016). Educación Emocional en niños de 3 a 6 años. Universidad de la República de Uruguay. Montevideo, Uruguay.
- Pavez, I. (2012), Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de sociología*, 27(2). 81-102. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/132236092.pdf>.
- Pérez, N. & Pinzón, V. (2013) Prácticas agresivas en el aula, influidas por factores socioculturales y su relación con la construcción y desarrollo de la convivencia escolar. Estudio en los jóvenes del Grado Octavo de la Institución Educativa Corporación Colegio Bolivariano del Norte de la Ciudad de San José de Cúcuta.
- Pérez, P., Quintero, A. & Riverosm, E. (2016). Los niños nos hablan de paz en el Paraíso. *Revista de la universidad de la Salle* 73. Universidad de La Salle.
- Piaget, J. (1971) El criterio moral del niño. Fontanella. Original, Paris.
- Rincón, C. (2013) .Tesis doctoral: Doctora en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras- Capitulo II. Construcción Simbólica De La Infancia: Historiografía de los Imaginarios Sociales de Infancia en la Cultura de Occidente, Colombia: UNAM-

- Rincón, C., Triviño A., Rosas M. & Hernández, (2008). Imaginarios de infancia y la formación de maestros, Grupo de investigación de infancias. IDEP investigación e innovación, Bogotá: Magisterio.
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. España: Aljibe.
- Rondón, N. (2017) Imaginarios sociales, y prácticas alrededor de la convivencia en la Institución Educativa san Agustín de Manizales, Caldas. Universidad católica de Manizales.
- Sandoval, S. (s.f). Investigación cualitativa. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Bogotá: ARFO.
- Suarez, S. (2008) Cuaderno de ciencias sociales 150. La fotografía como fuente de sentidos Sede Académica, Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Trujillo, F. (2017), Imaginarios sociales sobre infancia desde los niños y las niñas. Bogotá: Universidad distrital Francisco José de Caldas.
- Tuvilla, J. (2009). Cultura de Paz y educación para la ciudadanía democrática. I jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación y cultura para la paz Cartagena de Indias, Colombia.
- Umaña, S. (2002) Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. Facultad latinoamericana de ciencias sociales (FLACSO), Sede Académica, Costa Rica.
- UNESCO (1998), Resolución A/52/13. Sesión 52, Asunto 156 de la Agenda.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Unicef (2001). El Desarrollo de Niños y Niñas de 4 a 10 años. Andros Impresores Santiago.
- Urbina, J. & Muñoz, G. (2011). Ideas de paz en jóvenes desplazados de la ciudad de Cúcuta. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 1 (9), pp. 321 – 330
- Valencia, R (2009). La implantación de educación para la ciudadanía en el sistema educativo Español. Dykison S.L. Madrid
- Villavicencio, F. (2015). Las estrategias de enseñanza mediadas por las TIC, empleadas por los docentes de la Institución Educativa Técnico Agropecuaria Rodrigo Lara Bonilla de La Llanada. Revista Criterios, 22(1), 111-126.
- Wunenburger, J (2003) L'imaginaire. Paris: Presses Universitaires de France.

ANEXOS

ANEXO 1. DIBUJO DE LA FAMILIA



ANEXO 2. DISEÑO DE TALLER ICONOGRÁFICO DE DIBUJO



TALLER ICONOGRÁFICO

La realización del taller iconográfico se pensó como la técnica para el estudio y análisis de las representaciones de los niños y las niñas, el cual permitía identificar las significaciones, los signos y/o los iconos que se relacionan con la paz, relacionándola con la felicidad y lo bueno y lo malo, por medio de un dibujo o pintura y contando con el espacio, materiales y entorno adecuado para el proceso creador, los niños y niñas podrán expresar sus voces, plasmar sus ideas y sentimientos (Létourneau, 2007).

El taller iconográfico se realiza a partir de un proceso que busca establecer cuáles son las significaciones imaginarias de los niños y las niñas tienen sobre la paz representada en la felicidad en lo bueno y malo, a partir del análisis de sus dibujos para visibilizar los imaginarios.

A continuación, se expone el plan diseñado para el desarrollo del taller:

Objetivo: Identificar los imaginarios sobre paz de los niños y las niñas del grado jardín C del Centro de Desarrollo Infantil Nuevo Amanecer mediante la realización de dibujos que responda a la pregunta: ¿Qué significa para ti ser feliz?

METODOLOGÍA: El taller se desarrollará en tres momentos:

Primer momento

- Bienvenida: Saludo y presentación lúdica de los y las participantes.
- Rompe hielo o introducción: Juego de concentración y desarrollo motor; en el cual los niños y las niñas realizarán una actividad corporal individualizada dirigida por la agente educativa y simultáneamente se cantará: “*Soy una serpiente*”.
- Momento de ambientación donde la agente educativa proyecta videos de rondas en los que los niños y las niñas interactúen entre sí, cantan y se manifiesten entre ellos expresiones de alegría y felicidad.

Video: El Juego de la Alegría, canción infantil de La Tortuga

<https://www.youtube.com/watch?v=p5zpeZmPY9g>

Canción Infantil: Hoy es día de alegría. <https://www.youtube.com/watch?v=LljjUqsEdlw>

Segundo momento

- Creación de dibujos: Inicialmente se invita a los niños y las niñas a ubicarse en el espacio según su criterio, previamente en la mesa se encuentra material dispuesto para el desarrollo de la actividad como colores, lápices, temperas, pinceles, hojas de block y cartulinas.
- A cada niño se le entregaran dos hojas y se les pedirá:
 - a) Hacer en la primera hoja: un dibujo que simbolice cuando el niño está alegre
 - b) En la segunda hoja: un dibujo de lo que sucede cuando no ésta alegre.

Como punto central de la explicación frente a la actividad se socializa el propósito del ejercicio el cual consiste en realizar un dibujo que responda a la siguiente pregunta: ¿qué es para ti estar feliz? Seguidamente se comenta al grupo que dicho dibujo será de libre realización en cada una de las hojas de acuerdo a lo asignado en cada una de la hoja y podrán utilizar todos los materiales dispuestos para ello y posteriormente dibujar cuando no eres feliz.

Hoja 1

Dibuja cuando
éstas alegre

Hoja 2

Dibuja lo que
sucede cuando
no éstas alegre

Entrevista: Simultáneamente que los niños elaboran sus dibujos, se indagará mediante diálogos sobre lo que está dibujando y el significado que esto tiene para él, el por qué lo dibuja.

¿Qué dibujaste? ¿Por qué lo hiciste? ¿A quién dibujaste? ¿Qué estás haciendo?	¿Dónde has visto esto? ¿Te ha sucedido esto? ¿En dónde te ha sucedido? ¿A quién le ha sucedido o donde lo has visto?
--	---

Se tomará atenta nota de la narrativa de los niños, las preguntas se podrán cambiar o reformular de acuerdo a las necesidades y situaciones emergentes con cada uno de ellos.

Así mismo, se describirán los comportamientos y actitudes que los niños manifiesten en el desarrollo de las actividades preguntándoles por qué lo hicieron.

Cierre: Agradecimientos a los niños y las niñas por su participación.

Observaciones: Se debe tener en cuenta el siguiente elemento para el registro de la ficha técnica; contexto social de los niños y las niñas: aquí se retoman los elementos identificados para cada niño y niña descritos en el contexto.

Tercer momento

Análisis de los dibujos y la narrativa realizadas en el taller, para lo cual se diligenciará la siguiente ficha:

Nombre:		
Sexo	Edad	
Descripción de la narrativa que el niño o niña le da al dibujo: Objetos dibujados: Personajes dibujados: Acciones representadas: Escenarios Conductas y comportamientos observados en el desarrollo del taller	Observaciones e interpretaciones de los investigadores	Categorías

ANEXO 3. VIDEO DEL TALLER ICONOGRÁFICO DE DIBUJO

(VER ARCHIVO DIGITAL)

ANEXO 4. DISEÑO DEL TALLER DE FOTOGRAFÍA



TALLER DE FOTONARRATIVAS

En los talleres se utilizará la fotografía como una herramienta, para indagar sobre imaginarios, “ya que se puede ver como un producto social que, bien observado, puede develar estructuras de sentido, valores, jerarquías, modelos culturales, en suma, una multiplicidad de “saberes sociales” (Garrigues, 2000). Esta es una técnica empírica de la investigación, que podrá hacer de ella un insumo analítico; y es también ésta la que nos dirá cuáles son los aspectos esenciales de una imagen y cuáles no tienen valor. (Suarez, 2008, p.27)

Los talleres se realizarán con los niños y las niñas junto a sus padres, familias y/o cuidadores, dado que además de interactuar con ellos, serán intérpretes para los niños y ejecutarán las tareas que los niños y niñas no puedan hacer o les ayudarán si tienen dificultades. En los talleres se analizarán las fotografías más significativas y se harán con ellos fotonarrativas.

Las fotonarrativas son pequeños textos iconográficos que tienen como propósito relatar o contar historias a partir de la intervención o adecuación que realiza un sujeto o colectivo sobre una fotografía. Cuando se incorporan a la imagen trazos, dibujos, figuras, contornos, objetos, etc., se otorgan nuevos sentidos a la misma; sentidos que están estrechamente vinculados con las emociones y trayectorias de vida del artífice o maestro creador. (IDEP 2015, p. 113)

La fotonarrativa permite conocer lo que para cada persona hay detrás de una imagen, familiarizarnos y tener una idea de la significación más profunda que tiene para cada uno de acuerdo a lo que se observa.

METODOLOGÍA:

Se programarán dos sesiones pedagógicas en fechas diferentes con duración aproximada de tres horas
Cada sesión se desarrollará en tres momentos:

Primer momento (para las dos sesiones)

- Bienvenida: Saludo y presentación lúdica de los y las participantes.
- Momento de ambientación
- Organización de los estudiantes en grupos de cinco.

Segundo momento

- ❖ Dar instrucciones, sobre lo que se desarrollará en la sesión 1.
- ❖ Ejecución de la actividad: **(Sesión 1 fotonarrativas de guerra y paz)**
Materiales: fotografías, acetatos, marcadores permanentes, recortes de objetos, personas, símbolos, entre otros.
- ❖ Duración de dos horas y dialogo aproximadamente por 1 hora.
 - Se le presentará a los niños al menos diez fotografías tamaño carta, que están relacionados con situaciones de paz y de guerra, con el fin de indagar sobre las emociones: cinco que muestren hechos de paz (donde hay felicidad) y cinco de ellas que evidencien actos violentos (Donde no están felices) ; la agente educativa describirá a través de términos comprensibles para los niños lo que representa la fotografía (estar feliz en familia, jugar con sus amiguitos, ir al colegio a aprender, salir a pasear, recibir buen trato) (violencia intrafamiliar, peleas entre compañeros, muerte violenta de seres queridos, maltrato infantil, mutilaciones) para que seleccione una de cada grupo. Las que en ellos despierten más emociones.
 - Se indagará por qué seleccionó cada imagen tratando de percibir las emociones que cada una de ellas despierta.
 - Después de seleccionada, se le sobrepone un acetato para que los niños con ayuda de los padres pueda plasmar e incorporar los nuevos elementos sobre la fotografía, lo cual hace posible crear historias en otra dimensión, que pueden ser interpretadas y reinterpretadas a través del tiempo. Ejemplo: escribir lo que cada personaje posiblemente está diciendo o pensando en el momento que realiza la acción representada, o lo que él quisiera decirle a cada uno de ellos e incluso agregar recortes que quisiera incluir en la fotografía, dando la justificación de cada acción o expresión lo que

permitiera producir y otorgar distintos sentidos y significados acerca de los impactos de la guerra y la paz, con el objeto de potenciar las emociones creadoras frente a los hechos representados.

❖ Dar instrucciones, sobre lo que se desarrollará en la sesión 2.

❖ Ejecución de la actividad: **(Sesión 2 Collage autobiográfico momentos de paz y guerra vividos)**

Materiales: Fotografías, símbolos de emociones, colbón, retazos, botones, cremalleras, aguja e hilo.

❖ Duración de tres horas

❖ Ejecución de la actividad:

Con anterioridad se le pedirá a los padres, familias y/o cuidadores llevar en físico por lo menos diez fotografías de los momentos más significativos que han vivido los niños, tratando de incluir imágenes de las cuales los niños puedan guardar recuerdos, o de familiares que por diversas circunstancias ya no estén con ellos pero que ellos los recuerden.

- Selección de fotografías: Se le pedirá que seleccionen 8 de las fotografías que han llevado.
- A medida que el niño selecciona imágenes se le pedirá que haga una pequeña descripción sobre ellas, a la vez que se le irán formulando preguntas sobre el contenido y su significado (se podrá preguntar por ejemplo a quien te gustaría incluir en la foto o a quien quisiera borrar de ella y si está feliz de que alguien no esté y por el qué de cada respuesta.
- Posteriormente, ubican con ayuda de sus familiares un primer retazo de tela grande debajo de la fotografía y lo pega de manera tal que el retazo sirva de marco a la fotografía; es decir, tiene que sobrepasar el tamaño de esta, para ir adicionando los demás elementos.
- Se les pedirá que relacionen cada fotografía con símbolos de emociones y sentimientos (amor, amistad, felicidad, perdón, ira, miedo, disgusto, culpa), los que se irán cosiendo o pegando a las figuras anteriores.

Tercer momento (para las dos sesiones)

- Se consignará en diarios de campo tomando atenta nota de todo lo observado en las dos actividades y se le preguntará a cada niño por qué dijo o hizo determinadas expresiones o acciones, de modo que se pueda indagar su significación. Tomando nota de la narrativa de los niños, las preguntas se formularán de acuerdo a las necesidades y situaciones emergentes con cada una de las situaciones.
- Análisis de la información en matrices de análisis.

ANEXO 5. MATRICES DE ANÁLISIS

Matriz de análisis documental del observador de los estudiantes y de las fichas de observación de situaciones cotidianas.

CODIGOS PRIMARIOS PRECONFIGURACIÓN			
INSTRUMENTO	Consolidado del Análisis de las fichas de observación de situaciones cotidianas (Comportamientos)	Informante	Análisis documental de los observadores (Comportamientos)
FICHAS DE OBSERVACION DE SITUACIONES COTIDIAAS	Grita a sus compañeros FO1-1	AMPP	Tranquilidad OE1-1
	Imita a sus compañeros FO1-2		Respeto a la autoridad OE1-2
	Muestra indiferencia FO1-3		Es cariñoso OE1-3
	La burla FO1-4		La agresión como manifestación violenta OE1-4
	Participación colectiva FO1-5	ASPR	Es tímida OE2-1
	La risa como manifestaciones de alegría. FO2-1		Le gusta compartir con los compañeros OE2-2
	El canto como manifestación de alegría FO2-2		Respeto a la autoridad. OE2-3
	Los golpes a sus compañeros como acción violenta. FO2-3		Obedece normas OE2-4
	Convivencia pacífica en el almuerzo FO2-4		Es tímida. OE3-1
	Desacato a la autoridad FO2-5		Respeto a la autoridad OE3-2
	Empujar como acción violenta FO2-6		Atención dispersa OE3-3
	Los golpes a sus compañeros como acción violenta FO2-7	HYCF	Es alegre y extrovertida OE4-1
	Motivación y alegría por participar FO3-1		Cumple normas de comportamiento OE4-2
	Participación colectiva FO3-2		Respeto a la autoridad OE4-3
	La alegría de compartir FO3-3		Es obediente OE4-4
	Los golpes a sus compañeros como acción violenta. FO3-4	JACG	es alegre y extrovertido OE5-1
	Tranquila y feliz por participar FO3-5		le gusta jugar OE5-2
	Respeto por los compañeros FO3-6	JEPM	Es tímido OE6-1
	Desinterés por la actividad FO3-7		Comparte con sus compañeros OE6-2
	Tomar de la mano como manifestación de afecto FO3-8		el juego como manifestación de paz OE6-2
Dialogo entre pares. FO3-9	JSBM	Es curioso OE7-1	
Los golpes a sus compañeros como acción violenta FO3-10		compañerista OE7-2	
		Acata las normas. OE7-3	
		Atención dispersa. OE7-4	
		Manifiesta pánico al actuar en público	

		OE7-5
	NYIB	La alegría como manifestación de paz OE8-1
		Acata normas. OE8-1
		Respeto la autoridad OE8-1
		Se porta bien OE8-1
	MSSA	La alegría como manifestación de paz OE9-1
		Los golpes como manifestación violenta OE9-2
		Es agresivo OE9-3
		Desacata la autoridad OE9-
		No obedece.OE9-3
	SCLJ	Es cariñosa OE10-1
		Acata normas. OE10-1
		Es obediente OE10-1
	AGDC	Es líder en el grupo OE11-1
		Sus relaciones son amistosas OE11-2
		Muestra tolerancia y respeto OE11-3
	ADJC	Desacato a las normas OE12-1
		Es conflictivo OE12-2
		Muestra agresividad OE12-3
		Manifiesta tristeza. OE12-4
		Desacata la autoridad. OE12-5
		Juega brusco. OE12-6
		Presenta manos lastimadas OE12-7
	BEBE	Es alegre OE13-1
		Es amistoso OE13-2
		Es víctima de agresión por sus compañeros OE13-3
	DSBR	Es alegre y sociable OE14-1
		No acata órdenes OE14-2
		Es desobediente OE14-3
	JJMG	Es seguro OE15-1
		sociable OE15-2
	IABR	Es alegre y compañerita.OE16-1
		No respeta la autoridad. OE16-2
		Es desobediente OE16-3

Azul: comportamientos que afectaron la convivencia pacífica Rojo: comportamientos que contribuyeron a la convivencia pacífica.

ANEXO 6. MATRIZ DE ANÁLISIS DE LA TRIANGULACIÓN

Códigos axiales de ausencia de paz en la configuración	Códigos axiales de paz en la configuración	Subcategorías		
		Ausencia de paz	Presencia de paz	
Las peleas los entristecen CACAP 1 (7)	El juego hace felices a los niños CACPP1 (20)	La tristeza como representación de la ausencia de paz (32)	La felicidad como representación de la paz (43)	
Los regaños los entristecen CACAP 2 (5)	El afecto familiar los hace felices CACPP (14)			
Los golpes los entristecen CACAP 3 (6)	Con los amigos son felices CACPP3(6)			
La soledad los pone tristes CACAP 5 (5)	Portarse bien los hace felices CACPP4 (3)			
La tristeza CACAP 8 (4))				
Mal comportamiento CACAP (4)				El mal comportamiento (4)
No le gustan los empujones CACAP 4 (5)				La violencia(20)
La maldad CACAP 9 (4)		La maldad (4)		

ANEXO 7. DISEÑO TALLER DE CUENTO


TALLER DE CUENTO
<p>Los lineamientos de la educación preescolar incluyen para la formación, cuatro pilares: el Juego, el arte, la literatura y la exploración del medio; pues permiten la interacción de niños y niñas con su entorno, para de este modo darle sentido a la vida promoviendo una formación integral.</p> <p>La literatura es entendida como (...) el arte de jugar con el lenguaje –no sólo con el lenguaje verbal, ni exclusivamente con el lenguaje escrito, sino con múltiples lenguajes– para imprimir las huellas de la experiencia humana, elaborarla y hacerla comprensible a otras personas. Esa voluntad estética que nos impulsa a crear, recrear y expresar nuestras emociones, nuestros sueños y nuestras preguntas, para contarnos “noticias secretas del fondo de nosotros mismos” en un lenguaje simbólico, es fundamental en el desarrollo infantil y los bebés son particularmente sensibles al juego de sonoridades, ritmos, imágenes y símbolos que trasciende el uso utilitario de la comunicación y que es la esencia del lenguaje literario. (SEDIS 2010, p. 57)</p> <p>Es así como la literatura para niños y para niñas, se convierte en una posibilidad para las construcciones de lenguaje –oral, escrito y no verbal– vinculando esa acción como parte de su proceso de formación e historia, donde se inician los procesos de socialización.</p> <p>El cuento dentro de esta etapa de la vida escolar es una herramienta fundamental que despierta en los niños y las niñas, diversas emociones y sensaciones que relaciona con su vida cotidiana. También fomenta el interés por la lectura. En la medida en que tenga contacto con los libros se va fortaleciendo y convirtiéndose en un hábito que le proporcionará grandes beneficios en su ámbito académico y en el personal. La mejor manera para fomentar la lectura es generando experiencias significativas relacionadas con los libros o a las historias, que tengan un eco directo en su mundo interior.</p>
<p>Objetivo: Identificar las emociones relacionadas con la paz, que despiertan los cuentos, en los niños y las niñas del grado jardín C del Centro de Desarrollo Infantil Nuevo Amanecer.</p>
<p>METODOLOGÍA: Se programarán dos jornadas pedagógicas en fechas diferentes con duración aproximada de dos horas Cada sesión se desarrollará en tres momentos: Primer momento (para las dos sesiones) Bienvenida: Saludo y presentación lúdica de los y las participantes. Momento de ambientación Presentación de la historia a narrar y de sus personajes</p>
<p>Segundo momento Sesión 1: Animación del cuento: “Los siete caballos de colores” (Anexo 1) Simultáneamente se va narrando el cuento se irán haciendo comentarios de las situaciones narradas, para conocer la opinión de los niños y niñas respecto a las actitudes de los personajes y se les pedirá que lo relacionen con las situaciones que viven cotidianamente tanto en su ambiente escolar como en el familiar. Sesión 2: Animación del cuento “Pinocho” (Anexo 2). Al igual que en la actividad anterior se hará la representación vivencial del cuento, en donde los niños y niñas imitarán las acciones que van sucediendo en el cuento y se irán realizando comentarios de lo que va sucediendo.</p>
<p>Tercer momento (para las dos sesiones) Se formularán preguntas para que los niños manifiesten juicios de valor, opiniones, inquietudes que dejen ver la relación que existe con los valores y principios que han adquirido. Cómo les pareció la historia. Qué fue lo que más les gusto de ella. Qué situaciones hicieron felices a los personajes. Qué situaciones les quitaron la felicidad a los personajes. Qué acciones les parecieron buenas. Por qué crees que eso estuvo bien. Que acciones les parecieron malas. Por qué creen que eso está mal. Les han pasado situaciones parecidas? Cuáles? Se tomará atenta nota y posteriormente se le preguntará a cada niño por qué dijo o hizo determinadas expresiones o acciones, de modo que se pueda indagar su significación. Se tendrá en cuenta, la narrativa de los niños, las preguntas se formularán de acuerdo a las necesidades y situaciones emergentes con cada una de las representaciones. Análisis de la información. Se realizará con base a lo que los niños y niñas respondieron al las preguntas y a lo registrado en los diarios de campo.</p>

CUENTO LOS SIETE CABALLEROS DE COLORES

Érase una vez, hace ya muchos años, en el Reino de los Colores había siete caballeros, todos muy valientes y osados y muy orgullosos de su color.

El caballero rojo decía muy satisfecho:

-Mi color es el más bonito. Mirad el fuego, las cerezas, las fresas y aquellas rosas rojas que parecen una llama viva.

El caballero anaranjado le replicaba siempre:

-El color rojo es el de la sangre, pero el mío es el color de las naranjas y de las mandarinas, y de las nubes cuando se pone el sol.

Enseguida se entrometía el caballero amarillo:

-Yo si soy hermoso. Mirad el sol, el oro, los limones, la miel y muchas flores del campo.

El caballero verde rompía a reír:

-El mundo es verde cuando está vivo. Mirad los montes, las praderas y los bosques.

Pero el caballero azul gritaba:

-Si de algún color es el mundo, ese es el azul. Mirad el mar y el cielo, que es una inmensa bóveda.

El caballero añil decía presumido:

-Mirad las montañas en la lejanía a media tarde cuando el sol se da de soslayo. Son de color añil.

Para terminar decía el caballero violeta:

-La violeta es la flor más perfumada y más delicada del bosque. Es el color del sentimiento y de la emoción, del cielo en el crepúsculo.

Y cada uno de ellos se pasaba horas ante el espejo contemplando los reflejos de su color; porque todos se creían el mejor y sólo veían defectos en los demás.

Un día, el rey blanco y negro y la reina rosa les llamaron y les dijeron:

-Estamos hartos de vuestras peleas y vuestras vanidades. Os ordenamos que en adelante vayáis siempre juntos y no discutáis por vuestras diferencias... ¡qué aburrimiento si todos fuerais iguales! Se va a casar mi hija la princesa blanca y quiero decorar la portada de mi palacio con el adorno más bello que nadie haya visto jamás, os lo dejo en vuestras manos, caballeros de colores.

Los caballeros, como siempre muy vanidosos, empezaron a discutir y no se ponían de acuerdo. Entonces el rey los expulsó y los mandó más allá de las nubes. Allí ocurrió algo que nadie podía imaginar. Formaron el arco más bonito y esplendoroso que nadie había visto: el arco iris. Todos los caballeros conservaban su color pero estaban juntos. Aquello parecía a la vez una llama ardiente, una cesta de naranjas, un rayo de sol, un retazo de bosque, un sorbo de mar, una canasta de uva madura y el cielo en el crepúsculo. ¡Era fantástico!

CUENTO PINOCHO

Representación vivencial del cuento

- a. «Gepeto era un carpintero muy bueno. Cuando era ya muy mayor, quiso hacer un muñeco tan hermoso que pareciera un niño. Cogió su martillo y una herramienta (escoplo) y comenzó a trabajar» (imitación rítmica).
- b. «Después, para acabar el muñeco de madera, cogió una lija y le lijaba la frente, la muñeca, el codo, la rodilla...». Cada niño se va masajeando esas partes orientados por el maestro; el especialista «lo hace» sobre un muñeco articulado oculto.
- c. «¿Habéis acabado ya? Yo sí... ¡Oh!... Gepeto se puso muy contento: “si tuviera vida... sería mi hijo...”. ¿Se llamará Pinocho? ¿Quién podría hacer como Pinocho?...»
- d. «Cuando llegó la noche se durmieron todos (lo hacen, sentados). Entonces vino el Hada de los buenos deseos, y tocó a Pinocho (se toca a cada niño). Cuando amaneció, Pinocho empezó a mover las muñecas, codos, rodillas». Los niños imitan los movimientos del muñeco. «Se levantó, comenzó a andar, saltar, correr... “¡Papá, puedo andar!”, dijo Pinocho. Gepeto le dijo: “ahora eres mi hijo de verdad”; y le dio un abrazo. Pinocho se fue a jugar a la calle con los demás niños». (Juego libre).
- e. «Pero detrás de un árbol estaba el zorro Gedeón, que decía: “si atrapo a Pinocho lo podría vender al dueño del circo, y me darían mucho dinero...”». (Juego de persecución y encarcelamiento).
- f. «Y Pinocho tenía que trabajar mucho en el circo. Una de las cosas que hacía es la siguiente... (obj. nº 5). Pero lo peor no era trabajar en el circo, sino estar prisionero, sin poder jugar, sin ver y sin estar con su padre Gepeto».
- g. «Una noche, mientras todos dormían, vino el Hada de los Buenos Deseos, tocó a Pinocho y quedó libre. Pinocho corrió a toda velocidad hasta llegar a casa».
- h. «Gepeto y Pinocho se llenaron de alegría, llamaron a muchos niños para jugar e hicieron una gran fiesta».
- i. Terminar con «relajación», iniciando el proceso hacia la pesantez, mediante elevaciones y caídas.

ANEXO 8. DISEÑO DEL TALLER DE JUEGO DE ROLES


TALLER JUEGO DE ROLES
<p>El Juego de Roles se convierte en una actividad estratégica para indagar sobre diversos aspectos tanto de la personalidad del niño, como otros más complejos dentro de los que pueden estar los imaginarios que en su cotidianidad ha ido construyendo. En este sentido Vygotsky (1991) considera que “el criterio diferenciador del juego con respecto a otras actividades que realiza el niño, es que en el juego cuando el niño crea una situación imaginaria que le permite la entrada a un mundo ilusorio e imaginario en el cual los deseos irrealizables encuentran cabida”(Taladriz, 2014, p.15).</p> <p>El juego temático de roles sociales es la actividad que permite que el niño (inicialmente de manera emocional y después de manera intelectual) adquiera el sistema de comunicación, además de ser la forma específica de adquisición de la realidad (Bonilla, Solovieva, Figueroa, Martínez y Quintanar, 2004, p. 25), dicha metodología propicia “desde el trabajo de construcción colectiva de un relato, hasta la exploración de conceptos a través de mundos imaginarios, pasando por cuestiones de identidad y alteridad, los juegos de roles se presentan como potenciales objetos de interés filosófico. Si bien no necesitan de implicancias filosóficas explícitas para funcionar, éstas son inmanentes a la actividad” Yalj, (2016)</p>
<p>Objetivo: Identificar los imaginarios de paz que tienen los niños y las niñas del grado jardín C del Centro de Desarrollo Infantil Nuevo Amanecer, mediante la realización de un taller de juego de roles.</p>
<p>METODOLOGÍA: Se programarán dos sesiones pedagógicas en fechas diferentes con duración aproximada de tres horas Cada sesión se desarrollará en tres momentos:</p> <p><i>Primer momento</i> (para las dos sesiones)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bienvenida: Saludo y presentación lúdica de los y las participantes. • Momento de ambientación • Organización de los niños en grupos de cinco, para recrear las diversas situaciones que se le planteen. • Asignación de roles en cada grupo.
<p><i>Segundo momento</i> (para las dos sesiones)</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Dar instrucciones, sobre lo que se desarrollará en cada sesión. • Se hace un círculo en el piso en donde todos los participantes están sentados. Se dialoga con los niños respecto a la temática, los roles, los objetos que se pueden o no utilizar y las reglas del juego. • Después, cada niño hace un símbolo correspondiente a sus roles, así como a las reglas que necesitaban para el juego de acuerdo a la temática. • Los símbolos se ubican en el espacio del aula considerando la distribución acordada con los niños. ❖ Ejecución de la actividad: (Sesión 1) ❖ Juguemos a la familia. (Duración de 30 a 45 minutos y diálogo 30 minutos) • Juguemos a la familia: Cada niño representará el rol de un miembro de la familia (padres y hermanos o familiar más cercano) y se recrearán acciones cotidianas (inicio de la jornada diaria, hora de la llegada a casa y una salida familiar) en las que se pueda evidenciar el trato que reciben, la relación afectiva que hay entre ellos, el manejo de las normas en la familia. • Cada 15 minutos se cambiará de roles y de situación recreada. • Para continuar con la última parte, se hará una pausa activa.
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Ejecución de la actividad: (Sesión 2) Héroes y villanos <p>Al igual que en la actividad anterior se asignaran los roles héroe, víctima, villano y amigos y se les pedirá que pongan en escena situaciones de guerra y violencia donde el héroe salvará a la víctima y podrán ser felices finalmente. Se cambiará de roles pasados 15 minutos y se les pedirá recrear otro tipo de situaciones:</p>

Tercer momento (para las dos sesiones)

- Para concluir la actividad, se tomará atenta nota y posteriormente se le preguntará a cada niño por qué dijo o hizo determinadas expresiones o acciones, de modo que se pueda indagar su significación. Se tomará atenta nota de la narrativa de los niños, las preguntas se formulan de acuerdo a las necesidades y situaciones emergentes con cada una de las representaciones.
- Análisis de la información

Análisis de las representaciones y narrativa realizadas en el taller, para lo cual se llenará la siguiente ficha:

Nombre:			
Sexo	Edad		
Transcripción de lo representado en cada escena	Observaciones e interpretaciones de los investigadores	Categorías	
Transcripción del dialogo establecido con la docente			
Conductas y comportamientos observados en el desarrollo del taller			

ANEXO 9. VIDEO TALLER ICONOGRÁFICO DE FOTOGRAFÍA

(VER ARCHIVO DIGITAL)

ANEXO 10. IMÁGENES RESULTADO DEL TALLER DE FOTOGRAFÍA

(VER ARCHIVO DIGITAL)

ANEXO 11. DIARIOS DE CAMPO DE LOS TALLERES ICONOGRÁFICOS

FICHA DE OBSERVACIÓN PARA RECONOCER LA DINÁMICA DE LOS IMAGINARIOS DE PAZ QUE CONFIGURAN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 4 A 5 AÑOS DE EDAD EN EL “CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL NUEVO AMANECER”		
DIARIO DE CAMPO		
FECHA	07 de noviembre de 2018	
LUGAR - ESCENARIO	CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL NUEVO AMANECER – Aula de clase	
HORA DE INICIO/HORA FINAL	02:30 hasta las 03:30 pm.	
INVESTIGADORAS PARTICIPANTES	ELIANA PALACIOS CARRILLO, JENNY COROMOTO GONZÁLEZ CARRILLO, EDDY MARITZA CUADROS	
ACTIVIDAD	APLICACIÓN DEL TALLER ICONOGRÁFICO	
OBJETIVO	Reconocer la dinámica de los imaginarios que tienen sobre la paz, los niños y niñas de la primera infancia en edades de 4 y 5 años dentro contexto educativo del Centro de Desarrollo Infantil Nuevo Amanecer	
PRIMER MOMENTO		
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	OBSERVACIONES	PALABRAS CLAVES CATEGORÍAS
<p>Se observó a partir de las 2:20 pm. hasta las 03:30 pm, hasta el momento de la salida de los niños.</p> <p>Al iniciar el taller se realizó el saludo y presentación lúdica de los niños, la docente y las investigadoras.</p> <p>Seguidamente, como actividad de Rompe hielo se realizó con los niños la dinámica corporal individualizada dirigida por la agente educativa “<i>Soy una serpiente</i>”. Se observó que todos los niños participaron activamente y todos estaban alertas en que momento pasaban a ser parte de la fila de la serpiente.</p> <p>Continuando con el taller, se hizo el momento de ambientación donde se le proyectaron a los niños 2 rondas mediante videos como “el Juego de la Alegría, canción infantil de La Tortuga https://www.youtube.com/watch?v=p5zpeZmPY9g Y la canción Infantil: Hoy es día de alegría. https://www.youtube.com/watch?v=LljjUqsEdlw.</p> <p><i>En este momento, los niños</i> manifestaron expresiones de alegría al compartir con sus amigos, jugando y observando videos, evidenciando que eran de su interés. Andrey estaba sentado y al motivarse se levantó para bailar y compartir con sus amigos.</p>	<p>Durante la actividad se observó que los niños permanecieron atentos hasta el desarrollo de la primera ficha. Cuando ya se les entregó la segunda, algunos niños lo hicieron rápidamente, otros no les pareció y otros niños motivados dibujaron lo que se les pidió.</p>	<p>ALEGRÍA</p> <p>AMIGOS</p> <p>FAMILIA</p> <p>TRISTEZA</p>

SEGUNDO MOMENTO		
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	OBSERVACIONES	CATEGORÍAS
<p>En el segundo momento de la creación de dibujos, Inicialmente se organizaron a los niños en grupos. Se les entregaron de manera individual las fichas “DIBUJA CUANDO ÉSTAS ALEGRE”, en la cual se observó que los niños se motivaron y dibujaron lo que según su criterio les parecía. Previamente en la mesa se dispuso de material para el desarrollo de la actividad como colores, lápices, temperas, pinceles, hojas de block y cartulinas. Para la primera ficha se les pidió hacer un dibujo que simbolizara cuando el niño estaba alegre.</p> <p>Terminado el desarrollo de la primera ficha, se les entregó la segunda hoja. Se les pidió que realizaran un dibujo de lo que sucede cuando no ésta alegre.</p> <p>Como punto central de la explicación frente a la actividad se socializa el propósito del ejercicio el cual consiste en realizar un dibujo que responda a la siguiente pregunta: ¿qué es para ti estar feliz? Seguidamente se comenta al grupo que dicho dibujo será de libre realización en cada una de las hojas de acuerdo a lo asignado en cada una de la hoja y podrán utilizar todos los materiales dispuestos para ello y posteriormente dibujar cuando no eres feliz.</p> <p>Durante la elaboración del dibujo se fueron indagando interrogantes como: ¿Qué dibujaste?, ¿Por qué lo hiciste?, ¿A quién dibujaste?, ¿Qué estás haciendo?, ¿Dónde has visto esto?, ¿Te ha sucedido esto?, ¿En dónde te ha sucedido?, ¿A quién le ha sucedido o donde lo has visto?</p>		

Instrumento tomado de CASILLIMAS.

ANEXO 12. MATRIZ DE ANÁLISIS DE TALLERES Y DIARIOS DE CAMPO

Códigos primarios en la fase de configuración relacionados con la Ausencia de paz

Instrumento	Códigos axiales
DIARIO DE CAMPO DE CUENTO	<p>No le gusta lo que la pone triste DCC1-3</p> <p>Expresa siente miedo DCC1-4</p> <p>Atención dispersa DCC1-5</p> <p>El ser golpeados los ponen tristes DCC1-6</p> <p>Manifestaciones de desacato a la norma DCC1-7</p> <p>Agresividad DCC1-8</p>
DIARIO DE CAMPO DE JUEGO DE ROLES	<p>A los niños no les gustan los regaños DCJR1-8</p> <p>Manifestaciones de resentimiento porque la regañan DCJR1-9</p>
DIARIO DE CAMPO DE TALLER ICONOGRAFICO DE FOTOGRAFÍA ;	<p>Las peleas de los papas hacen llorar a los niños DCTIF1-4</p> <p>No reconocen que pelean DCTIF1-5</p> <p>La mentira como excusa para evadir el conflicto DCTIF1-6</p> <p>Que los compañeros le peguen y no quieran jugar la ponen triste DCTIF1-7</p> <p>Los niños del salón pelean DCTIF1-9</p> <p>No le gustan los golpes de su compañero DCTIF1-12</p> <p>Cuando no quieren jugar lo ponen triste DCTIF1-16</p> <p>Los empujones no le gustan DCTIF1-17</p> <p>Cuando no quieren jugar lo ponen triste DCTIF1-21</p> <p>Los empujones no le gustan DCTIF1-22</p> <p>Los niños se entristecen si escuchan las peleas de sus padres DCTIF1-27</p> <p>Si uno se porta mal le pegan DCTIF1-28</p> <p>Los golpes ponen tristes a los niños DCTIF1-29</p> <p>Los empujones no le gustan DCTIF1-32</p> <p>Relaciona las pistolas con muerte y dolor DCTIF1-36</p> <p>Las pistolas las usan los hombres malos para matar. DCTIF1-37</p> <p>Las personas malas como los ladrones tienen cuchillo. DCTIF1-38</p>

DIARIO DE CAMPO DE TALLER ICONOGRÁFICO DE FOTOGRAFÍA 2 VALENTINA SERRANO	Las pistolas las usan los hombres malos para matar. DCTIF1-41
	Quiere ser policía atrapar para las personas malas DCTIF1-42
	Extraña la compañía de sus familiares DCTIF2-3
	Se siente nostalgia por que su papa no comparte con ella porque trabaja mucho DCTIF2-9
SANTIAGO ANDRÉS LEAL GAVIRIA	No quiso representar lo que la pone triste.TIDV-3
	Lo entristecen los regañosTIDS-4
	Esta triste si sus compañeros no le prestan los carros TIDS-5
JEREMY AARON CELY GARCÍA	Los regaños de la mamá lo hacen llorar.TIDS-6
	Estar solo lo pone triste.TID1-1
	Los regaños lo entristecen. TIDJ-4
HITZE YORYANA CASTELLANOS	Se gana un regaño porque se porta mal.TID-5
	Las quejas de la docente a su mamá lo ponen tristeTIDJ-6
	A Dios le entristecen las peleas.TIDJ-7
EVAN JOHANNER CLARO PARADA	Los golpes la hacen llorar.TIDH-3
	Los regaños de su mamá la ponen tristeTIDH-4
	Manifestó celos por la llegada de su primaTIDH-5
SARAY CAMILA LEÓN JAIMES	Si uno no se porta bien no lo quieren.TIDE-4
	Siempre me porto mal y por eso nadie me quiere. . TIDE-5
	Llora mucho cuando esta tristeTIDE-6
	Le da tristeza cuando su hermano la regaña TIDA-3
	Se entristece cuando sus compañeros no juegan con ella.TIDA-4
	Sentirse sola la pone triste.TIDA-7
	Los regaños y los gritos la ponen triste. TIDA-8
	Se pone tiste cuando hay peleas.TIDA-9
	No le gusta que le peguen. TIDA-10
	No le gusta los empujonesTIDA-11
	No le gusta que le arrebaten las cosas TIDA-12
	No le gusta que le jalen el camibuso cuando van en la fila.TIDA-13
	El portarse mal le acarrea un castigo.TID1-1
Se siente sola sin su familiaTID1-1	
No le gustan las peleas ni los gritos TID1-1	
No le gustan los regaños de la mamá TID1-	
Mostro cambio de ánimo al abordar el no estar alegre, negándose a expresar lo que le entristece. TIDSA-3	

Fuente:elaboración propia

ANEXO 13. DISEÑO DE ENTREVISTA

 UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR	
ENTREVISTA A DOCENTES (semiestructurada)	
OBJETIVO:	
<ul style="list-style-type: none">• Identificar cómo los niños y las niñas en sus comportamientos y actitudes manifiestan la presencia o ausencia de paz en el contexto escolar del Centro de Desarrollo Infantil Nuevo Amanecer.• Reconocer las percepciones que las docentes tienen relacionadas con las representaciones simbólicas de los niños y niñas relacionadas con los imaginarios de paz.• Develar los imaginarios de paz que los niños ponen en manifiesto en su contexto escolar.	
CUESTIONARIO	
ENTREVISTADOR: Buenos días estimada docente. Agradezco por aceptar la invitación a realizar esta entrevista que pretende indagar sobre las manifestaciones que los niños y las niñas muestran de sus imaginarios de paz, en el contexto escolar.	
ENTREVISTADOR: Para iniciar me gustaría conocer cómo se siente usted como docente del CDI	
ENTREVISTADO: _____	
ENTREVISTADOR: Qué es lo que más le agrada de su profesión?	
ENTREVISTADO: _____	
ENTREVISTADOR: Hay alguna circunstancia que le disgusta o molesta en su quehacer? Cuál?	
ENTREVISTADO: _____	
ENTREVISTADOR: En términos generales, cómo es el ambiente escolar que cotidianamente desarrolla en el aula?	
ENTREVISTADO: _____	
ENTREVISTADOR: Alguno de ellos es difícil de manejar en relación al seguimiento de las normas? Quienes? Qué considera que influye en sus comportamientos?	
ENTREVISTADO: _____	
ENTREVISTADOR: Cuál es la aceptación que los niños y niñas muestran frente a la autoridad, a las normas y a la disciplina?	
ENTREVISTADO: _____	
ENTREVISTADOR: Se han experimentado en el salón escenas de violencia? ¿A qué estrategias recurre cuando el ambiente en el aula no es favorable o se generan situaciones de violencia?	
ENTREVISTADO: _____	
ENTREVISTADOR: ¿Conoce los conflictos familiares que presentan con mayor frecuencia los niños y niñas en sus hogares? ¿De qué manera los solucionan?	
ENTREVISTADO: _____	
ENTREVISTADOR: Cómo vivencian los niños y las niñas la ausencia paz en el salón de clase?	
ENTREVISTADO: _____	
ENTREVISTADOR: Conoce si alguno de los niños o niñas recibe algún tipo de maltrato por algún familiar? Cuál? Como se ha manejado este tipo de situación?	
ENTREVISTADO: _____	
ENTREVISTADOR: Algún niño o niña es reconocido oficialmente como víctima de la violencia o tiene condición de desplazado? Cuál es el hecho que lo ha victimizado?	
ENTREVISTADO: _____	

ENTREVISTADOR: Cómo reaccionan los niños y las niñas cuando se les presenta algún problema? Especifique con nombres propios.

ENTREVISTADO: _____

ENTREVISTADOR: Hay en el salón niños o niñas que usted cataloga como conflictivos? Pelean con frecuencia? ¿Por qué considera que actúan de esta manera?

ENTREVISTADO: _____

ENTREVISTADOR: Qué motivos le dan los niños que están a su cargo para castigarlos? Cómo los castiga?Cuál es la reacción de ellos?

ENTREVISTADO: _____

ENTREVISTADOR: Qué motivos tienen los niños y niñas para enojarse? De qué manera logra tranquilizarlos?

ENTREVISTADO: _____

ENTREVISTADOR: Qué hace feliz a los niños y niñas como expresan esa felicidad?

ENTREVISTADO: _____

ENTREVISTADOR: Cuáles son los niños y niñas más amistosos del grupo? Cómo lo expresan por qué creen que son así?

ENTREVISTADO: _____

ENTREVISTADOR: Quiénes son los niños y niñas más pacíficos del salón? Que cree que influye en esta actitud?

ENTREVISTADO: _____

ENTREVISTADOR: Cómo vivencian los niños y las niñas la paz en el salón de clase? ¿Cómo se logra vivir en paz en el aula de clase?

ENTREVISTADO: _____

ENTREVISTADOR: Qué situaciones pacíficas comparten con mayor frecuencia?

ENTREVISTADO: _____

ENTREVISTADOR: ¿De quién es la responsabilidad de formar a los niños para la convivencia pacífica? ¿Qué debe aportar cada uno de estos responsables?

ENTREVISTADO: _____

ENTREVISTADOR: ¿Cómo formar en actitudes y comportamientos de paz a esta edad?

ENTREVISTADO: _____

ENTREVISTADOR: ¿Cómo cree que debe aportar a la formación de una convivencia pacífica desde el aula?

ENTREVISTADO: _____

ENTREVISTADOR: Priorice los tres valores que consideran más importante inculcar al niño (a) de esta edad

ENTREVISTADO: _____

ENTREVISTADOR: Finalmente, nos gustaría conocer su nivel de estudios.

ENTREVISTADO: _____

Al terminar el desarrollo de la entrevista, se le agradece a la docente por su tiempo y sinceridad durante el proceso.



ENTREVISTA A PADRES, FAMILIAS Y/O CUIDADORES
(semiestructurada)

OBJETIVO:

- Definir cómo es el contexto familiar en el que se desenvuelven los niños y las niñas
- Identificar las relaciones familiares que el niño ha establecido con sus familiares más cercanos
- Conocer las apreciaciones que la madre y/o acudiente tiene de la forma de ser del niño o niña y las posibles causas de ello.
- Develar los imaginarios de paz que los niños han construido en su contexto familiar.

CUESTIONARIO

ENTREVISTADOR Buenos días estimado (a) acudiente y/o cuidador.

Empiezo agradeciendo por aceptar la invitación a realizar esta entrevista que pretende indagar sobre el ambiente familiar y los imaginarios de paz que tiene su hijo (a).

ENTREVISTADOR: Para iniciar me gustaría conocer las circunstancias particulares en la que su hijo (a) llegó al mundo. ¿Si fue deseado?, ¿Ó llegó sin ser planeado y cómo fue el embarazo?

ENTREVISTADO: _____

ENTREVISTADOR: ¿Cómo está conformado su núcleo familiar y qué personas viven permanentemente con su hijo (a)?

ENTREVISTADO: _____

ENTREVISTADOR: Cómo es el ambiente familiar en el que cotidianamente su hijo (a) se desarrolla?

ENTREVISTADO: _____

ENTREVISTADOR: Cómo es la relación que se ha establecido entre su hijo y sus padres, familias y/o cuidadores más cercanos?

ENTREVISTADO: _____

ENTREVISTADOR: Con qué persona se lleva mejor y con cuál peor y por qué cree usted que esto sucede?

ENTREVISTADO: _____

ENTREVISTADOR: ¿En caso de presentarse un comportamiento inadecuado, cómo corrige a su hijo (a)? Por qué lo hace? ¿Se establece algún tipo de diálogo con su hijo (a) sobre estos acontecimientos?

ENTREVISTADO: _____

ENTREVISTADOR: Qué tipo de conflictos familiares se presentan en su hogar con más frecuencia y que mecanismos utiliza para resolverlos?

ENTREVISTADO: _____

ENTREVISTADOR: Se han experimentado en su ambiente familiar escenas de violencia? ¿Cuáles? ¿Cómo se maneja esta situación con el niño (a)?

ENTREVISTADO: _____

ENTREVISTADOR: En casa, su niño (a) ha sido en algún momento maltratado o castigado de una manera indebida? ¿Cuándo y cómo sucedió?

ENTREVISTADO: _____

ENTREVISTADOR: ¿Cómo es la reacción del niño (a) cuando se le presenta algún problema? Por qué cree que el reacciona así?

ENTREVISTADO: _____

ENTREVISTADOR Considera que su hijo (a) es conflictivo? Pelea con frecuencia? ¿Por qué considera que actúa de esta manera?

ENTREVISTADO: _____

ENTREVISTADOR: ¿Cómo se ejerce la autoridad en el hogar?

ENTREVISTADO:

ENTREVISTADOR: ¿Cómo se muestra el niño (a) frente a la autoridad, a las normas y a la disciplina?

ENTREVISTADO:

ENTREVISTADOR: ¿Qué motivos le da su hijo (a) para castigarlo? Cómo lo castiga?Cuál es la reacción de su hijo (a)?

ENTREVISTADO:

ENTREVISTADOR: Que motivos le da su hijo (a) para felicitarlo y/o elogiarlo? Cómo lo premia?Cuál es la reacción de su hijo (a)?

ENTREVISTADO:

ENTREVISTADOR: Qué motivos tiene su hijo para enojarse? De qué manera logra tranquilizarse?

ENTREVISTADO:

ENTREVISTADOR: Su hijo(a) le comenta cuando tiene algún problema en el Jardín? Qué tipo de problemas ha tenido? Ha intervenido usted de alguna manera para solucionarlos?

ENTREVISTADO:

ENTREVISTADOR: ¿Que hace feliz a su hijo(a)? ¿Cómo expresa esa felicidad?

ENTREVISTADO:

ENTREVISTADOR: ¿Considera que su hijo(a) es amistoso? Cómo lo expresa?

ENTREVISTADO:

ENTREVISTADOR: ¿Quiénes son sus mejores amigos? Cómo se comporta con ellos? Alguna vez han tenido peleas? ¿Cómo las solucionan?

ENTREVISTADO:

ENTREVISTADOR: Para usted que es la paz? ¿Cómo se logra vivir en paz en casa?

ENTREVISTADO:

ENTREVISTADOR: ¿Qué situaciones pacíficas comparten en el hogar? ¿Con qué frecuencia?

ENTREVISTADO:

ENTREVISTADOR: ¿Cuál es la edad o etapa para enseñar al niño (a) acerca de la paz?

ENTREVISTADO:

ENTREVISTADOR: ¿A quién le corresponde formar al niño (a) como una persona de convivencia sana y pacífica? ¿Cómo se promueve esta formación en casa?

ENTREVISTADO:

ENTREVISTADOR: Priorice los tres valores que consideran más importantes como familia para inculcar al niño (a)

ENTREVISTADO:

ENTREVISTADOR: ¿En el hogar existe el cumplimiento de normas y seguimiento de instrucciones? ¿De qué manera? ¿Conocen las del Jardín? ¿Les ha servido en el hogar?

ENTREVISTADO:

ENTREVISTADOR: Finalmente, nos gustaría conocer su nivel de estudios.

ENTREVISTADO:

Al terminar el desarrollo de la entrevista, se le agradece al acudiente y/o cuidador por su tiempo y sinceridad durante el proceso.

ANEXO 14. DIARIOS DE CAMPO DE TALLERES CON GRUPOS FOCALES

(VER ARCHIVO DIGITAL)

ANEXO 15. ESCANEOS DE LAS FICHAS DEL OBSERVADOR

(VER ARCHIVO DIGITAL)

ANEXO 16. FOTOGRAFÍAS

(VER ARCHIVO DIGITAL)

ANEXO 17. VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Cordial saludo,

Quién suscribe, SANDRA MILENA CARRILLO SIERRA, con título de pregrado en Psicología, Magister en Desarrollo Educativo y Social, a través de la presente, manifiesto que he revisado académicamente los instrumentos de recolección de información que se van a aplicar en el trabajo de investigación relacionado a continuación y por lo tanto doy la validación para que sean aplicados, teniendo en cuenta las observaciones realizadas a cada uno.

Maestría en Educación
Universidad Simón Bolívar, sede Cúcuta
Cohorte VII

Título de la investigación: **"DINÁMICA DE LOS IMAGINARIOS SOCIALES DE PAZ QUE CONFIGURAN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 4 A 5 AÑOS DE EDAD EN EL CONTEXTO EDUCATIVO DEL CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL NUEVO AMANECER"**

Tutora: Mg. SANDRA MILENA ROJAS BAYONA

Estudiante 1: ELIANA PALACIOS CARRILLO

Cédula: 60.447.162 de Cúcuta
Celular: 3209452770
Correo: elianita_98@hotmail.com

Estudiante 2: JENNY COROMOTO GONZÁLEZ CARRILLO

Cédula: 60.448.737 de Cúcuta
Celular: 3134945309
Correo: jennyg2008@hotmail.com

Estudiante 3: EDDY MARITZA CUADROS VARON

Cédula: 37.293.133 de Cúcuta
Celular: 3123439101
Correo: eddycuadros@hotmail.com

Relación de Instrumentos validados:

- 1-Entrevista a Docentes
- 2-Entrevista a padres, familias y/o cuidadores
- 3-Taller de Cuento
- 4- Taller de Fotografía (Fotonarrativa)
- 5-Taller Iconográfico
- 6-Taller Juego de Roles

Se anexan instrumentos con evaluación y observaciones realizadas.

Dado en San José de Cúcuta, a los 8 días del mes de Agosto de 2018.

Atentamente,



Firma del validador

Nombre: Sandra Alina Carls

cc. 37294159 Cúcuta

Título (s) de Posgrado: M. Des. en
Educativa y Social

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Cordial saludo,

Quién suscrito JOVANY GÓMEZ VAHOS, con título de pregrado en Licenciatura en filosofía, Magister en práctica pedagógica través de la presente, manifiesto que he revisado los instrumentos de recolección de información que se van a aplicar en el trabajo de investigación relacionado a continuación y por lo tanto doy la validación para que sean aplicados, teniendo en cuenta las observaciones realizadas a cada uno.

Maestría en Educación
Universidad Simón Bolívar, sede Cúcuta
Cohorte VII

Título de la investigación: **“DINÁMICA DE LOS IMAGINARIOS SOCIALES DE PAZ QUE CONFIGURAN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 4 A 5 AÑOS DE EDAD EN EL CONTEXTO EDUCATIVO DEL CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL NUEVO AMANECER”**

Tutora: Mg. SANDRA MILENA ROJAS BAYONA

Estudiante 1: ELIANA PALACIOS CARRILLO

Cédula: 60.447.162 de Cúcuta
Celular: 3209452770
Correo: elianita_98@hotmail.com

Estudiante 2: JENNY COROMOTO GONZÁLEZ CARRILLO

Cédula: 60.448.737 de Cúcuta
Celular: 3134945309
Correo: jennyg2008@hotmail.com

Estudiante 3: EDDY MARITZA CUADROS VARON

Cédula: 37.293.133 de Cúcuta
Celular: 3123439101
Correo: eddycuadros@hotmail.com

Relación de Instrumentos validados:

- 1-Entrevista a Docentes
- 2-Entrevista a padres, familias y/o cuidadores
- 3-Taller de Cuento
- 4- Taller de Fotografía (Fotonarrativa)
- 5-Taller Iconográfico
- 6-Taller Juego de Roles

Se anexan instrumentos con evaluación y observaciones realizadas.

Dado en San José de Cúcuta, a los 8 días del mes de Agosto de 2018.

Atentamente,



Firma del validador
Nombre: JOVANY GÓMEZ VAHOS
cc. 15383243
Título (s) de Posgrado:

ANEXO 18. CONFIDENCIALIDAD AUTORAS

(VER ARCHIVO DIGITAL)

ANEXO 19. CONSENTIMIENTO FAMILIAS

(VER ARCHIVO DIGITAL)