

ΣΟΦΙΑ—SOPHIA

DOI: <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.15v.1i.904>

Un estudio fenomenológico de la violencia en la vida cotidiana infantil

A phenomenological interpretation of violence in children's everyday life

Um estudo fenomenológico da violência na vida cotidiana infantil

Maria Leonor Morales Vasco*

Información del artículo

Recibido: enero 20 de 2018
Revisado: julio 12 de 2018
Aceptado: Diciembre 15 de 2018

Cómo citar:

Morales, M.L. (2019) Un estudio fenomenológico de la violencia en la vida cotidiana infantil. *Sophia*. 15 (1): 73-82.

Este artículo es producto del trabajo de tesis: 'Interpretación del mundo de sentido en relación con la violencia cotidiana, en niños entre los 5 y 10 años de edad de la Institución Educativa Pedacito de Cielo – La Tebaida – Quindío – Colombia'.

* Doctora en Trabajo Social. Docente del programa Trabajo Social de la Universidad del Quindío. Miembro del Grupo de Investigación en Noviolencia, Paz y Desarrollo Humano. Armenia, Quindío, Colombia. marialeonor@uniquindio.edu.co

ISSN (electrónico): 2346-0806 ISSN (impreso): 1794-8932



UNIVERSIDAD
La Gran Colombia

Fundada en 1951

Sophia-Educación, volumen 15 número 1. Enero/junio 2019. Versión español

Resumen

Este documento resulta del estudio realizado en 2012 con niños entre los 5 y 10 años de edad, estudiantes de básica primaria de una institución educativa del municipio de La Tebaida – Quindío. Su propósito era lograr una descripción del mundo de sentido de los chicos, para develar los ‘códigos’ con los que leen las situaciones cotidianas y entienden el conflicto y la violencia, de allí que se hiciera uso de herramientas cualitativas para adentrarse en esa cotidianidad: entrevistas personales en profundidad, entrevistas grupales, observación y registro en diario de notas, revisión de documentos (anecdóticos, fichas familiares, actas de seguimiento, documentos institucionales, entre otros). El artículo presenta algunas generalidades sobre los estudios en torno a la violencia, luego aborda la cotidianidad como espacio de estudio y la fenomenología como instrumento para adelantar esa indagación; culmina con las conclusiones, algunas atinentes a las condiciones concretas de la Institución Educativa que albergó el estudio y otras más generales, por ejemplo, en la discusión fenomenológica sobre la consolidación de esquemas de acción e interpretación, esta investigación lo que muestra es que los niños poseen tales esquemas, no en etapa embrionaria, sino esquemas estructurados a lo largo de sus años de vida, que requieren refinamiento y precisión y eso le deja a la educación enormes posibilidades de proponer formas distintas a la violencia para dirimir los conflictos.

Palabras clave: fenomenología, violencia cotidiana, mundo de sentido infantil, educación para la atención de conflictos.

Abstract

This document is the result of a study carried out in 2012 with children aged between 5 and 10 years, (who are) elementary school students in an educational institution in the municipality of La Tebaida (Quindío province). Its purpose was to achieve a description of the world of meaning of the boys, in order to unveil the ‘codes’ with which they read everyday situations and understand conflict and violence; hence, the use of qualitative tools in order to get into their everyday lives: In-depth personal interviews, group interviews, observation and recording in notes diary, review of documents (anecdotes, family files, follow-up minutes, institutional documents, among others). This article presents some generalities on studies about violence; then, it addresses daily life as a study space. Phenomenology is used as a method. Among the conclusions, it must be pointed out that in the phenomenological discussion about the consolidation of action and interpretation schemes, this research shows that children do have such schemes, not in an embryonic stage, but structured schemes throughout their years of life, which require refinement and precision; that leaves education with enormous possibilities of proposing forms other than violence for resolving conflicts.

Keywords: phenomenology, everyday violence, children’s way to make sense of the world, education for conflict resolution.

Resumo

Este documento é o resultado de um estudo realizado em 2012 com crianças entre 5 e 10 anos de idade, alunos do ensino fundamental de uma instituição de ensino do município de La Tebaida – Quindio. Seu objetivo era obter uma descrição do mundo do significado das crianças, para descobrir os “códigos” com os quais eles leem as situações cotidianas e entendem o conflito e a violência. Neste sentido, foram utilizadas ferramentas qualitativas para penetrar esta cotidianidade: entrevistas pessoais em profundidade, entrevistas em grupo, observação e registro de diários, revisão de documentos (anedotários, fichas familiares, atas de acompanhamento, documentos institucionais, entre outros). O artigo apresenta algumas generalidades sobre os estudos em relação à violência, em seguida aborda a vida cotidiana como espaço de estudo e a fenomenologia como instrumento para aprofundar essa investigação; finalmente culmina com as conclusões, algumas relativas às condições concretas da Instituição de Ensino que abrigou o estudo e outras mais gerais, por exemplo, na discussão fenomenológica sobre a consolidação de esquemas de ação e interpretação, esta pesquisa mostra que as crianças têm tais esquemas, não em estágio embrionário, mas esquemas estruturados ao longo de seus anos de vida, que requerem refinamento e precisão, o qual deixa à educação enormes possibilidades de propor formas de resolução de conflitos diferentes à violência.

Palavras-chave: fenomenologia, violência cotidiana, mundo do significado infantil, educação para a atenção de conflitos

Introducción

El conflicto y la violencia son asuntos sobre los que la academia ha puesto sus ojos desde hace mucho tiempo. En Colombia de las múltiples violencias la violencia política ha acaparado el interés investigativo de nacionales y extranjeros, sin embargo es la violencia en la vida cotidiana la que reporta en las estadísticas las más altas cifras de fatalidad y no fatalidad desde hace más de dos décadas. Explorar qué sucede en esos escenarios cotidianos en los que se desarrolla la mayor parte de la vida de las personas, cómo se aprenden y refinan las herramientas para dirimir las disputas y averiguar por qué la violencia es el mecanismo predilecto para esas lides, es tema de la mayor relevancia principalmente en los tiempos que corren, que han puesto a la sociedad colombiana de frente a la posibilidad de construirse o reconstruirse de manera distinta: incluyente y respetuosa; tarea difícil pero que es necesario emprender y la educación tiene un papel preponderante para desempeñar en ese cometido.

¿Cómo se hizo la investigación?

El estudio que origina este artículo tiene como actores a niños entre los 5 y los 10 años de edad, porque constituyen población en pleno proceso de socialización primaria, que se mueve en escenarios cotidianos (hogar, escuela, vecindario) adquiriendo y reproduciendo el acervo de conocimiento disponible en la época, el lugar y los grupos a los que pertenece. Estuvo alumbrado por la reflexión fenomenológica a partir de los planteos de Alfred Schütz.

Las técnicas de recolección de datos usadas fueron: observación participante, entrevistas semiestructuradas y charlas informales con los profesores y padres de familia; grupos focales y entrevistas personales semiestructuradas con los niños; análisis de documentación como fichas de seguimiento psicosocial, fichas de seguimiento psicológico, remisiones externas, anecdóticos, hojas de vida. En la narración y los registros observacionales se incorporaron análisis proxémicos y kinésicos, dada su relevancia para dar cuenta de las pautas de interacción entre los actores, porque la violencia cotidiana se materializa en la interacción. De allí que la investigación ofrece una descripción del mundo de sentido de los niños en relación con la violencia que sucede en los escenarios cotidianos, en particular la interpretación de los contextos de significado con los que los niños enfrentan la vida en colectivo.

Los estudios sobre la violencia

La violencia es uno de esos fenómenos sobre los que, al parecer, está dicho todo o casi todo. Evidentemente, la exploración sobre el tema permite hallar referencias, no solo desde diversas disciplinas, con alcances diferentes: desde los más estructurales hasta los que descansan en la decisión racional individual, sino que se ocupan de aspectos disímiles: causas, efectos, actores, intereses en juego, estrategias desplegadas, todo lo cual origina tipologías que se traducen en múltiples adjetivaciones, de tal suerte que se puede hablar de: violencia estructural, coyuntural, simbólica, directa, económica, política, social, interpersonal, étnica, familiar, de género, autoinfligida, vecinal, colectiva, laboral, sexual, escolar, psicológica, física, etc.

Ahora bien, el grueso de los estudios sobre la violencia se realiza en dos planos: bien en el nivel societario o en el nivel de la disputa; en el primer caso se preguntan por las fuerzas que predisponen a una sociedad para formas características de violencia. En el nivel de la disputa se preguntan por la dinámica de los incidentes concretos, específicos, sus estrategias y secuencias (Ross, 1995). Bien sea en uno u otro nivel, se busca prioritariamente esclarecer las causas del fenómeno¹.

Sus hallazgos se pueden agrupar en torno a las siguientes tendencias:

- a. Aquellos estudios que ven los factores macroestructurales como la causa decisiva de la violencia.
- b. Los que la entienden como resultado de las decisiones de los individuos, mediadas por el cálculo racional costo - beneficio.
- c. Otros que la asumen como condición natural de los seres humanos.
- d. Aquellos que ponen en primer lugar los factores psicológicos como determinantes de la violencia.

Pareciera, no obstante, que hay una región de la realidad que no ha sido suficientemente explorada, que está en medio del camino que va de la reproducción individual a la reproducción social (Hopenhayn, 1999), una región en la que tienen lugar episodios que abastecen

1. Es posible identificar dos grupos académicos entre los estudiosos de la violencia, según el origen que le atribuyen: Factores subjetivos: comportamiento de los individuos que, como actores racionales, usan la violencia para obtener y acumular poder para su beneficio y el de sus familias, y Factores objetivos: debilidad del régimen y precariedad del Estado, situaciones sociales como inequidad, pobreza, desigualdad en ingresos, carencia institucional y falta de políticas sociales. (Valencia y Cuartas, 2009). Hay un tercer grupo y es el que contempla la multicausalidad como origen de la violencia.

con cifras las estadísticas sobre violencia en el país, y que la Organización Mundial de la Salud clasifica como violencia del nivel relacional y comunitario o como del tipo interpersonal (OMS, 2002). Una región en la que se desarrolla el diario vivir, “un entorno inmediato conformado por un espacio habitual y un tiempo o ritmo dictado por las actividades que realizamos y la forma cómo las organizamos” (Hopenhayn, 1999: 45), que le da coherencia a la vida.

Lo cotidiano, entonces, es elevado por Hopenhayn al grado de generador de identidades, mucho más eficaz que la clase o la pertenencia a una nación, pues es en la cotidianidad donde se despliegan las estrategias de vida, donde cada quien puede objetivarse. Ahora bien, siendo que es en esa región donde sucede la mayor parte de la vida de las personas, pareciera lógico pensar que algo tiene que ver con el aprendizaje y la reproducción de prácticas violentas, principalmente cuando las cifras hablan de violencia fatal y no fatal cada vez más asociadas a cuatro escenarios que Alejo Vargas (1993) considera como los cotidianos por excelencia: familia, escuela, vecindario y lugar de trabajo.

La profesora Jimeno (1997) considera que los estudios sobre violencia en Colombia van desde los que la observan como producto o encarnación del mal, como furia de fuerzas descontroladas e irracionales o se la reduce a sus actores extremos, destacando las patologías individuales y dejando de lado los elementos culturales presentes en las personas comunes y corrientes. Esto olvida que en la significación compartida se pueden hallar los núcleos de significación importantes para el conjunto social y que nutren los casos extremos. Por eso es que hay que insistir en que para efectos de ampliar el conocimiento sobre la violencia no se puede renunciar a las indagaciones causales, al análisis de las estructuras que la posibilitan, a la determinación de los intereses que la acompañan, a la descripción de los casos extremos y patológicos. Pero también se requiere ampliar la perspectiva que pone el foco en la temporalidad, la espacialidad, la corporalidad y la relacionabilidad, porque dan cuenta de las maneras cómo se aprende, se incorpora, se actualiza y se reproduce la violencia en la cotidianidad.

Lo cotidiano y la fenomenología

La fenomenología de Alfred Schütz y su preocupación por clasificar, organizar y comprender las formas de las relaciones en el mundo de la vida (Mélích, 1993) constituye una herramienta valiosa para explorar lo cotidiano.

Hay que empezar diciendo que en Schütz el mundo de la realidad está conformado por submundos que denomina Ámbitos finitos de sentido, es decir, conjuntos de experiencias que tienen coherencia entre sí, que tienen un estilo cognoscitivo específico o sea características particulares que los diferencia de los demás ámbitos. No son estados separados de la vida mental, sino diversas tensiones de una misma vida, la mundana, que es indivisa. (Schütz, 2003a).

Los mundos de la locura, de la ciencia, de la religión, o de los sueños son todos ámbitos finitos de sentido, así como lo es el mundo del ejecutar o más conocido como mundo cotidiano, que es el mundo de las cosas físicas, de las locomociones y las operaciones corporales, es el que ofrece resistencias que exigen esfuerzos para sobrepasarlas, plantea tareas, permite llevar a cabo planes y tener éxito o fracasar en el intento de alcanzar los propósitos.

Siendo así y si consideramos que según la fenomenología schütziana el propósito de las Ciencias Sociales es comprender objetivamente el sentido subjetivo, o sea el sentido común o la actitud natural, la pregunta que surge es ¿Cómo comprender el sentido subjetivo si este es único, individual y originado en la situación biográfica de cada actor? Para responder hay que mencionar varios asuntos.

En primer lugar, no se puede entender el sentido subjetivo como sinónimo de condición psicológica, actitudes privadas o introspección. A las Ciencias Sociales no les interesa lo que efectivamente pasa por la mente de las personas, sino lo típicamente establecido y conocido en común que es con lo que los sujetos interpretan en la cotidianidad las acciones propias y ajenas.

En segundo lugar, y recordando a A.N. Whitehead (1917), las Ciencias de lo Social construyen objetos de pensamiento que reemplazan los objetos de pensamiento del sentido común, pero aquellos objetos no se refieren a actos singulares de individuos singulares en situaciones singulares, de allí que en la fenomenología schütziana no se analiza la acción concreta de los humanos, con sus miedos, esperanzas..., sino que se analizan ciertas sucesiones definidas de actividades como tipos de cursos de acción, con sus relaciones entre medios y fines y sus cadenas de motivaciones, para luego construir los tipos ideales personales correspondientes (Schütz, 2003 a).

El análisis de las sucesiones de actividades desecha los elementos especiales o contingentes y retiene aquellos

que se repiten, que se hacen típicos y que dada su repetitividad se alzan a manera de recetas que garantizan que si se dan determinadas condiciones, condiciones típicas, se puede adoptar un comportamiento típico para lograr un resultado típico.

En tercer lugar, a pesar de que la organización del mundo social gira en torno al actor, porque solo con él como centro cobra sentido, es decir, los lugares geográficos se vuelven hogares, los objetos de uso cotidiano cobran sentido como implementos, los hombres se asumen como amigos, parientes o extraños y el lenguaje más que un asunto gramatical, es un medio de expresión y comprensión, solo en referencia al ser humano como centro de las coordenadas del Aquí y Ahora (Schütz, 2003 a), a pesar de todo ello, hay que mencionar que gran parte de las formas del sentido común que hacen a la situación biográfica, nos son dadas cultural e históricamente (Natanson, 2003). De allí que al hablar de actor no se puede entender como el individuo solipsista, sino como la persona que actúa en conjunto, según aprendizajes elaborados y aprendidos colectivamente.

El medio sociocultural (incluso también el medio físico), en el que se ocupan lugares y se desempeñan roles sociales, en el que se adoptan posiciones morales e ideológicas, en el que se ocupa un lugar en el espacio - tiempo exterior, hace posibles experiencias que a lo largo de la existencia se sedimentan y tipifican conformando un acervo de conocimiento a mano, que en modo alguno es asunto privado de cada quien, es por el contrario, y en gran medida, resultado del contacto con otros, transmitido y creado por otros y con otros. Solo una parte muy pequeña del conocimiento del mundo se origina dentro de la experiencia personal de cada individuo, la mayor parte es de origen social (Natanson, 2003).

Está claro, entonces, que el sentido subjetivo del que las Ciencias Sociales deben dar cuenta no está asociado a los estados mentales individuales, objeto de abordaje de la Psicología, sino a construcciones y usos colectivos que toman cuerpo en los individuos y los grupos y que Schütz denomina Tipificaciones.

Ahora bien, la comprensión objetiva del sentido subjetivo relacionado con la violencia en escenarios cotidianos, es una tarea no sólo pertinente sino monumental, por lo menos a partir de la consideración de los elementos que Schütz propone para tematizar el mundo de sentido común y que a continuación se presentan sucintamente.

En primer lugar, la revisión en profundidad de los Cursos de Acción Violenta a través de la exploración de cuatro componentes: el sentido de la acción, los medios, los fines y los horizontes de interpretación interior y exterior.

El primero, el sentido de la acción, en términos de motivos - para, motivos - porque y proyectos que articulan ambos motivos con sentido unitario. Así, entonces, el actor define e interpreta el sentido de la acción en términos de motivos - para, es decir, según el propósito que busca o el estado que pretende alcanzar. Por eso, desde su punto de vista, este motivo se refiere al futuro. Significa esto que el sentido de la acción violenta, para el actor, está dado por el propósito buscado, por el efecto que quiere lograr o la conducta que busca incentivar.

Pero por otro lado están los motivos - porque que forman una categoría objetiva en tanto hace relación a los hechos que precedieron al proyecto, a la acción, se refiere a las vivencias pasadas del actor (Schütz, 1993) asociadas o no a la violencia, a los antecedentes, al ambiente, a la predisposición psíquica y a los sistemas de planes: cotidianos y de vida, específicos los primeros, y que están sujetos al plan de vida, este de carácter universal y que determina a los subordinados (Schütz, 2003a).

Alrededor de estos planes se ordena la vida individual y colectiva. Este sistema general de planes es el fundamento de las posibilidades problemáticas², es decir, desempeña un papel determinante en el proceso de deliberación y selección de alternativas a la hora de optar. Pero lo que realmente hace que esas posibilidades se tornen en probabilidades, es la situación biográficamente determinada, pues ella es la que, según lo que esté al alcance directo o potencial, transforma las posibilidades abiertas en problemáticas. (Schütz, 2003 a).

Otro componente dentro del análisis de los cursos de acción violenta se refiere a los medios empleados en la acción, la posibilidad de obtenerlos, su conveniencia y compatibilidad con otros medios, con los fines propuestos y con otros medios y fines. El establecimiento de su relevancia y pertinencia, principalmente a partir de la consideración de que no son elementos aislados, sino que conforman sistemas, dan cuenta dentro de ellos de la relevancia y el uso de los medios violentos para la consecución de múltiples fines. Las acciones,

2. Llamadas también probabilidades, o sea, posibilidades de acción que están a disposición de los individuos, posibilidades que rivalizan entre sí porque tienen, cada una, aspectos a su favor para incitar una decisión. Las posibilidades abiertas, en cambio, son aquellas que no tienen peso alguno o sea rasgos a su favor que las distinguen de otras, por eso todas son igualmente posibles. (Schütz, 2003a, 98).

los motivos, los fines, los medios, los intereses, los proyectos, los propósitos y los planes son elementos que jamás están aislados, sino que conforman sistemas y como tales se deben abordar.

Un cuarto componente son los horizontes de interpretación interior y exterior (Schütz, 2003a), es decir, los momentos o elementos que están incorporados en la acción violenta, que le subyacen y que son constitutivos de ella (horizonte interior); y por otro lado, los fenómenos mayores que contienen a la acción violenta, que le dan marco y que conforman su fondo (horizonte exterior).

En segundo lugar, el análisis riguroso de la Situación Biográficamente Determinada. En la vida diaria los hombres enfrentan situaciones, o sea, se mueven en un medio físico y sociocultural en el que ocupan posiciones en el espacio - tiempo exterior, viven en determinado lugar (país, región, ciudad...) y en determinada época; tienen status y roles en el sistema social y una posición moral e ideológica.

Las situaciones en las que se encuentra el hombre incluyen posibilidades de actividades futuras llamadas propósitos a mano, que son básicamente las cosas que están al alcance efectivo o potencial, esto es, según la biografía hay posibilidades de recurrir a determinadas herramientas, bagaje de conocimiento en circunstancias determinadas. Por ejemplo, en el caso de la gestión de los conflictos hay una variedad de recursos, la amplitud de esa diversidad está relacionada con la posibilidad que se tenga o se haya tenido del intercambio con personas de distintas condiciones, con el acceso a información, con la exploración de mecanismos alternos de solución de disputas, con multiplicidad de circunstancias que enriquecen el acervo de conocimiento a mano.

La violencia como herramienta casi exclusiva a la hora de dirimir las disputas, es indicativa de la precariedad en la dotación biográfica de los actores. Esto es importante si se tiene en cuenta que la biografía define lo que el individuo puede o no modificar, establece los elementos que afectan la vida y la medida en que puede controlarlos o no. (Natanson, 2003).

Esos propósitos a mano definen qué elementos, entre todos los que están contenidos en la situación, son significativos (Schütz, 2003 a), esto es que los propósitos a mano dan origen al tercer asunto que merece análisis si de dar cuenta del mundo de sentido común se trata.

En tercer lugar, y en relación con los Esquemas de Acción e Interpretación, están los sistemas de significatividades que contribuyen en la actividad

selectiva y a determinar qué objetos y qué aspectos de esos objetos son interesantes en las circunstancias vigentes. Estos sistemas determinan también qué elementos son característicamente típicos y cuáles son exclusivos e individuales. Los primeros son las tipificaciones que son fundamentales para actuar típicamente frente a situaciones típicas, con el propósito de lograr efectos típicos.

Todo esto quiere decir que si el propósito a mano y el sistema de significatividades que le corresponde cambian, cambia también el contexto en el que un objeto determinado y algunos aspectos de él interesaban y surgen otros aspectos u otros objetos. En el caso de la acción violenta valdría averiguar los procesos a través de los cuales se tipifican las respuestas, las actitudes, los comportamientos violentos, en qué se basa su significatividad y su incorporación en el acervo de conocimiento, que es otro elemento a atender.

El acervo de conocimiento a mano es el producto, entre otras cosas, de la sedimentación de las experiencias previas, del bagaje de tradiciones y costumbres, de los saberes heredados y las propias constituciones de sentido (Schütz, 2003a; Schütz y Luckmann, 2001), que conforman un arsenal de saber con el que se enfrentan las situaciones de vida, y que ellas contribuyen también a conformar, consolidar, afinar y precisar. El acervo contempla no solo 'recetas' para comprender y controlar las experiencias, sino también los lineamientos que se deben seguir cuando no hay recetas.

El acervo está organizado en hábitos, reglas y principios que como ya han sido probados, normalmente no son sometidos a verificación, excepto cuando una situación parece irresoluble (Schütz, 2003 b). En el caso de la violencia pareciera que su efectividad es irrefutable, por tanto, cabría explorar reacciones ante el conflicto que muestren una mayor eficacia o provean mayores beneficios, de forma que quede en entredicho la efectividad de la reacción violenta. Estos saberes se estructuran en formaciones mayores: contextos de significado y esquemas de experiencia.

Los contextos de significado, es decir, las configuraciones de significado o significados ya constituidos y con las cuales las personas leen las situaciones específicas. Son los significados ya creados en actos de atención más elementales, cada uno de los cuales es una síntesis de vivencias que, aunque se hayan dado de forma separada, son convertidas en un objeto unificado por la atención monotética (Schütz, 1993). Es lo que el estudio que da origen al presente artículo, abordó.

Los esquemas de experiencias. Aquellas configuraciones de significado o configuraciones significativas sintéticas de vivencias ya encontradas, son las pautas de ordenamiento de las experiencias (sobre las cuales usualmente no se pregunta, a menos que se enfrente a un problema especial) y conforman el repositorio de conocimiento del que el hombre, en actitud natural, dispone y que contempla saberes sobre cosas físicas, congéneres, colectivos sociales, artefactos, sobre experiencias internas, productos de la actividad mental y de la voluntad y reglas y prácticas éticas (Schütz, 1993), que contribuyen a viabilizar o no las prácticas violentas. El efecto de estas configuraciones significativas es que la experiencia de los individuos aparece coherente, lo que no significa que todos los esquemas sean homogéneos.

Finalmente, los esquemas de interpretación, o sea las configuraciones de significado presentes y disponibles que adoptan la forma de 'lo que uno sabe', organizadas en categorías que permiten ubicar cada vivencia en ámbitos de significado distintos: bien sea en la formulación lógica, o en el ámbito de las emociones, o del Aquí y Ahora, o de las operaciones de resolución de problemas, o de la razón y la voluntad (Schütz, 1993). Cada ámbito con una lógica diferente, con problemas y prioridades distintos en los cuales se mueven los actores permanentemente y constituyen su mundo total.

Todo lo mencionado es un plan de abordaje del mundo de sentido común que para el caso de la violencia en escenarios cotidianos, provee información relevante sobre los sentidos que subyacen y que las personas le han otorgado a prácticas, elementos, formas de explicar el mundo, relaciones entre individuos y grupos, etc. Pero la delimitación de una región de ese mundo de sentido común, con el fin de abordarlo en profundidad y proponer una reconstrucción del sentido otorgado por las personas a esos elementos, de forma que arrojen luces para entender la violencia cotidiana, es una exigencia del trabajo científico, que consciente de que no puede saber todo de todo, debe captar partes de los fenómenos, pero procurando no perder de vista el marco amplio. El porqué de ese recorte de realidad es lo que se presenta a continuación.

¿Por qué desde la escuela?

Si se ha hablado hasta aquí de abordar la violencia en escenarios cotidianos ¿Por qué los protagonistas del estudio fueron niños escolares? Porque siendo las instituciones educativas espacios en los que se conjugan las múltiples problemáticas del colectivo social, donde se aprenden y recrean prácticas y formas de ser y hacer

que devienen en formas de pensar y concebir el mundo, se puede aceptar que la violencia tiene allí un nicho de expresión y recreación muy importante.

Por lo tanto, abordar la violencia cotidiana moviéndose desde allí hacia los otros escenarios (el hogar y el vecindario) y hacerlo orientado por la fenomenología schütziana, provee, no sólo una visión en perspectiva que para el Trabajo Social es de gran relevancia, sino una visión desde los sentidos subjetivos de quienes la protagonizan, que no es muy común.

Por otro lado, como las estructuras tipificadoras se hallan en construcción en los niños, se entiende que su manera de leer el mundo es distinta de la de los adultos, y en tanto que la visión de estos es la hegemónica, no sólo en la ciencia social sino en el diseño de los procedimientos con los que se atienden los conflictos, el trabajo se centró en la descripción del mundo de sentido de los chicos, con el propósito de develar los 'códigos' con los que ellos leen las situaciones cotidianas y entienden el conflicto y la violencia.

Mencionadas las generalidades sobre los estudios sobre violencia, por qué el campo de lo cotidiano merece un abordaje más completo y los elementos que la fenomenología aporta para ver desde otra óptica la violencia cotidiana, se pueden mencionar algunos de los hallazgos.

¿Qué se encontró?

- a. Si hay una tendencia en el hogar hacia el uso de palabras ofensivas o castigo físico como forma de trato más o menos regular, y dada la efectividad que estas herramientas tienen y demuestran ante los ojos de los niños, éstos no dudan en usarlas también en cualquier otro escenario.

La alta efectividad se evidencia, no solo en que quien las usa logra casi siempre lo que se propone, sino en que así sea acusado ante la autoridad (el docente o el coordinador) bien puede quedar impune, porque la instancia ante quien se eleva la queja está tan agobiada por la cantidad de requerimientos que le llegan, que no puede atenderlos a todos, o porque la sanción recibida es inferior al beneficio obtenido o a la satisfacción de haber vencido a todos. Estas victorias se traducen en reconocimiento por parte de los compañeros, que trasciende los límites del curso.

- b. La violencia siempre es una posibilidad disponible, a mano y efectiva. Hay que tener en

cuenta que si no se ha recibido entrenamiento en formas alternas a la violencia para enfrentar la agresividad propia y la ajena, difícilmente los niños explorarán de manera espontánea esos caminos.

- c. La muerte, las lesiones y la privación de la libertad son consecuencias que se hallan dentro de las posibilidades, están presentes siempre como opción; se han naturalizado no sólo para quienes la violencia es su forma de vida y de relación con otros, sino para quienes la tienen como alternativa a mano, por lo tanto cuando cualquiera de esas consecuencias llega, simplemente se asume con más o menos rabia o tristeza, pero nunca sorprende.
- d. En la infancia se aprende que el honor, su defensa o restablecimiento, es un asunto que no se puede dejar al azar, pues es de primer orden, sin honor lo demás no es posible o no tiene importancia.

Para los niños más pequeños, hasta los siete años de edad aproximadamente, el honor no es una preocupación. En cambio para los niños mayores la visión es similar a la adulta, y dado que no hay usualmente a disposición una oferta amplia de medios para alcanzar y mantener el honor, la violencia tiene un lugar privilegiado. Entre otras cosas porque el honor no está relacionado con calidades como la bonhomía, por ejemplo, tiene que ver con la disposición permanente de cada quien a “hacerse matar” antes que permitir que otros lo crean cobarde.

- e. El juego, sobre todo en el que hay despliegue físico, tiene una doble connotación: es un ritual para canalizar y conjurar la agresividad, pero también es una proyección de las aspiraciones o las expectativas infantiles, de allí que en el juego los niños sean omnipotentes, deportistas extremadamente habilidosos o capaces de ordenar y recrear la realidad a su gusto.

En los juegos también aparecen los personajes fantásticos, héroes o seres poderosos que tienen la capacidad de dar y quitar riquezas, belleza, habilidades físicas, traer personas que están lejos, son capaces de poner orden e impartir justicia. Los juegos se transforman según la edad y las perspectivas de los chicos, por eso a medida que se hacen grandes se ocupan menos de la demostración de fuerza o agilidad, y más de posibilitar encuentros amorosos o el intercambio con pares que tienen aficiones y gustos similares.

- f. Las relaciones entre niños y niñas reproducen generalizaciones de uso cotidiano, por ejemplo, que a las mujeres no se les golpea y que no está bien visto que un varón agrede a una niña. Pero la expresión con la que algunos varones se refieren a esto, muestra desacuerdo o disgusto por tener que cumplir con esa exigencia, que dicho sea de paso se transgrede con alguna frecuencia.

A este desacuerdo lo acompaña la idea de que las mujeres son individuos que deben estar bajo la tutela de un hombre, que no pueden orientarse por sí mismas, que requieren el acompañamiento de otros para actuar correctamente, que no pueden tomar decisiones.

- g. Respecto de los varones se tienen igualmente ideas de dominio colectivo: que son groseros, bruscos, que exigen a las mujeres fidelidad que ellos son incapaces de dar y que dicen mentiras con facilidad. Esto hace que las relaciones hombres - mujeres sean concebidas por los niños como campo de batalla, en el que hay que desplegar estrategias para evitar el daño que ellos puedan hacer, y para soportar los comportamientos caprichosos de ellas.

Esto ocurre con los chicos de 8 años en adelante, los más pequeños no requieren desplegar estrategias como las mencionadas, los vínculos hombres - mujeres son desprevénidos, de hecho pueden coexistir sin vincularse.

- h. Que los niños son seres inferiores, molestos, que traen disgustos y problemas y limitan la capacidad de maniobra, es lo que puede leerse en las palabras y comportamientos que los adultos cuidadores exhiben frente a los chicos.

Cada vez con mayor frecuencia los progenitores concluyen que sus aspiraciones laborales o personales se ven obstaculizadas por cuenta de los niños, y resuelven la situación en muchas ocasiones delegando en otros la obligación de cuidarlos y formarlos, bien sea de forma transitoria o definitiva. Así entonces, pueden emprender proyectos económicos o nuevas relaciones conyugales, a las que en ocasiones suman a los niños (las familias recompuestas aumentan con rapidez en esta región), pero de las que también pueden sustraerlos y alejarse de ellos dejándolos a cargo de otros familiares.³ Al fin y al cabo solo en manos de los adultos está la toma de esas decisiones.

3. En el Quindío, como región cafetera, hay una especie de difusión de la mentalidad jornalera, desposeída, que no pertenece a ningún territorio, que no posee mayor cantidad de bienes y que por lo tanto no se siente atada, ni siquiera a los hijos. A ese sentido de desposesión y desarraigo ha contribuido también el proceso de secularización característico de los periodos de modernización económica. Lo dramático es que al verse truncada esa modernización en la región, la sujeción de la población a principios religiosos ya no es posible, pero tampoco lo es a principios civiles.

El papel secundario que se les asigna a los chicos, amparado en la inferioridad que los adultos ven en ellos, contrasta con las responsabilidades que tienen consigo mismo, con sus hermanos, con el orden en casa, con los ingresos económicos familiares, etc. Esta inferioridad es percibida por los niños principalmente después de los 8 o 9 años de edad, ello se asocia a los castigos físicos y las expresiones desobligantes, de forma que para muchos el hogar no es sinónimo de protección o seguridad, es un lugar del que quisieran salir rápido, pero no pueden. De allí que son parcos al hablar de su casa y evaden las preguntas específicas sobre sus familiares.

- i. Estas formas de relacionamiento, mediadas por la violencia física, psicológica o por la omisión, se enarbolan casi de forma unánime en aras de defender el principio de autoridad, la autoridad encarnada en el adulto que genera ingresos económicos. Esas formas de relación se aprenden y afianzan en la memoria, de manera que se transforman en esquemas de acción (modelos o lineamientos para comportarse) y de interpretación (modelos para entender las acciones de otros), que los niños trasladan a todos los escenarios en que se mueven, la escuela y el vecindario entre ellos.

Por eso usan palabras peyorativas para referirse a otras personas, en dependencia de sus comportamientos, las disputas o la percepción que tengan sobre ellos; acallan a los demás cuando están hablando, elevan la voz y no oyen a otros; toman la palabra de los demás así como en casa su palabra es acallada y tildada de tonta e inútil. Imponen, por medio de la fuerza física o el temor, su voluntad a otros igual que en casa se impone la de los grandes.

Conclusiones

De todo esto se sigue que la formación de los chicos es un proceso de altísima carga emocional⁴ en el que padres, abuelos, tíos, primos, padrinos y otros familiares desempeñan papel principal.

El carácter de víctimas, victimarios, observadores, mediadores, participantes o cualquiera que sea el que asuman los niños frente a la agresión, tiene origen en mucho en las formas de relacionamiento aprendidas en el hogar y reforzadas por aquellas establecidas en el jardín, el vecindario, en la iglesia, etc. Mientras tanto

4. Al decir de Berger y Luckmann, el proceso de introducción del individuo en la sociedad, o socialización primaria, "comporta algo más que un aprendizaje puramente cognitivo, se efectúa en circunstancias de enorme carga emocional... y existen motivos para creer que sin esa adhesión emocional a los otros significantes, el proceso de aprendizaje sería difícil, sino imposible" (Berger y Luckmann, 2003:165).

la escuela, aunque agente socializador también, está limitada por múltiples factores: tiempo de permanencia de los niños en la institución, número de chicos por curso, contradicción entre lo enseñado en la escuela y lo aprendido en el hogar, incertidumbre que, por lo general, se resuelve a favor de este último. A lo que se suma la relativa "incomprensión" del mundo infantil por parte de los adultos.

Contextos de significado como los que se describieron en el aparte anterior son producto de un acervo de conocimiento que a lo largo de cinco, siete, diez años los niños han venido conformando, en el que reúnen tradiciones y costumbres, saberes aprendidos de experiencia propias y ajenas, incorporados de acuerdo al medio físico y sociocultural en el que viven y según la posición y los roles que desempeñan.

Ahora bien, este acervo se 'administra' según los propósitos a mano y los sistemas de significatividades correspondientes, que la situación biográfica les permite, por lo tanto, un frente de trabajo e intervención muy importante es ampliar, diversificar la gama de alternativas y actividades al alcance directo o potencial, de forma que un número mayor de estas se conviertan en probabilidades (posibilidades problemáticas).

Ello podría generar un efecto de bola de nieve, en el sentido de que el acceso a variedad de probabilidades transforma el papel desempeñado y el status ocupado por los chicos, lo que pondría frente a sí distintos propósitos a mano con sistemas de significatividades que le den cabida a una variedad mayor de objetos y de aspectos de esos objetos, que elevándose a la calidad de interesantes y pertinentes, enriquezcan el acervo y así las formaciones mayores: contextos de significado y esquemas de experiencia e interpretación.

En relación con esto último, desde temprana edad los niños configuran un acervo de saber a mano, ocupan lugares y desempeñan roles dentro del medio en que se mueven, orientan su acción según esquemas de experiencia y de interpretación prerreflexivos, elaborados y enseñados por otros, de lo que se colige que el mundo de sentido infantil tiene la misma estructura que la fenomenología schütziana propone para el mundo adulto; las categorías en torno a las cuales se puede organizar el mundo cotidiano para dar cuenta rigurosa de él son las mismas (no mutan o aparecen con el tiempo), lo que ocurre es que se van enriqueciendo y llenando de contenido con las experiencias.

Contrario a lo que puede pensarse, los niños desempeñan un papel activo en la consolidación de los esquemas de

experiencia e interpretación, del acervo de conocimiento a mano y de los contextos de significado. Más que receptores de pautas, procedimientos y significados, interactúan con sus cuidadores poniendo en juego sus condiciones de personalidad y temperamento y las características culturales, familiares y sociales. De esa forma elaboran guiones sobre conjuntos de acontecimientos a los que se enfrentan frecuentemente y estereotipos sobre personalidades y personajes (Gardner, 1993). “Los niños aprecian fenómenos y relaciones encontrados por primera vez sobre la base de las comprensiones que ya han evolucionado, las nuevas comprensiones... no son producto de la memoria repetitiva, de la imitación,... la... adivinación... implican cadenas de inferencias” (Gardner, 1993: 108).

Para el Trabajo Social que en Colombia apenas ha incorporado el sistema educativo formal, la educación básica y media, como escenario de desempeño profesional, y para las profesiones que se ocupan directa o indirectamente de la formación de los niños, lo dicho aquí se alza acaso como una veta de investigación, pero también de intervención, para que trabajadores sociales y maestros se den a la tarea de proveer las experiencias necesarias para incrementar el acervo, enriquecer las biografías, diversificar los medios y fines y ampliar las perspectivas de los sistemas de planes de los chicos. Lo que se propone, en últimas, es una ruptura desde abajo, desde los individuos y sus interrelaciones, de la inercia del actuar violento.

Referencias bibliográficas

- Berger, P. y Luckmann, Th. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños cómo deberían enseñar las escuelas*. España: Paidós.
- Hopenhayn, M. (1999). La participación y sus motivos. *Voces. Revista de Estudios Sociales*, (6), 42 - 65.
- Organización Mundial de la Salud (2002). Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud. Washington: OMS
- Jimeno, M. y Roldán, I. (1997). Las violencias cotidianas en la sociedad rural. Los llanos del Tolima. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Mélich, J.C. (1993). Prólogo. *La construcción*

significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva. I-XI. España: Paidós .

- Natanson, M. (2003). *Introducción. El problema de la realidad social. Escritos I*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Ross, M. H. (1995). *La cultura del conflicto. Las diferencias interculturales en la práctica de la violencia*. España: Paidós .
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. España: Paidós .
- Schütz, A. (2003a). *El problema de la realidad social. Escritos I*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Schütz, A. (2003b). *Estudios sobre teoría social. Escritos II*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Schütz, A. y Luckmann, Th. (2001). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Valencia, G. D. y Cuartas, D. (2009). Exclusión económica y violencia en Colombia, 1990 - 2008. Una revisión de la literatura. *Revista Perfil de Coyuntura Económica* (14), 113 - 134.
- Vargas Velásquez, A. (1993). *Violencia en la vida cotidiana. Violencia en la región andina. El caso de Colombia*. Bogotá: Centro de Investigaciones en Educación Popular - Asociación Peruana de Estudios e Investigación para la Paz.
- Whitehead, A. (1917). *The organization of thought*. London: s.m.d.