

## UNA APROXIMACIÓN A LAS REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA JUSTICIA EN EL MARCO DE LA ESCUELA\*

Luz Stella Isaza M.\*\* , Marta Lorena Salinas S\*\*\*

### Resumen

*La pretensión de este artículo se orienta en doble vía; por un lado, presentar una síntesis sobre la teoría de las representaciones sociales que permita a los lectores tener un contexto de ubicación en la temática; y, por otro lado, realizar una aproximación a las representaciones sociales sobre la justicia tienen los niños y las niñas de escolaridad básica -grado transición a quinto- de tres instituciones educativas de la ciudad de Medellín.*

*Así, en la primera parte de este escrito, se muestra un recorrido por la teoría de las representaciones sociales que incluye la historia, el concepto, los contenidos y los procesos que las estructuran. En la segunda parte se presentan varios testimonios de niños y niñas, que bajo algunos criterios de análisis, permiten aproximarnos a las representaciones sociales sobre la justicia.*

*Palabras clave: representaciones sociales / justicia / justo / injusto / escuela*

### Abstrat

*This article is oriented in two directions. First, it presents a brief summary of the theory of social representations which shall permit the reader a context on such topic. Second, it is an approach to the social representations of justice which boys and girls have in their basic school, -from transition to fifth grade-, in three educational institutions of the city of Medellín.*

*In order to do so, in the first part of the article, the approach to the theory of social representations includes its history, the concept itself, its contents and the processes which structured it. In the second part the testimony of several boys and*

\* Este artículo hace parte de la investigación "Las representaciones sociales sobre el valor justicia como punto de partida para el fortalecimiento de la convivencia escolar" realizada por la Universidad de Antioquia en convenio con Colciencias.

\*\* Magíster en Educación Psicopedagógica. Profesora Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Correo electrónico: luzisaza@ayura.udea.edu.co

\*\*\* Magíster en Sociología de la Educación. Profesora Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Correo electrónico: losalas@quimbaya.udea.edu.co

*processes which structured it. In the second part the testimony of several boys and girls, analyzed with the later criteria, offers a tangible approach to social representations.*

*Key words: social representations / justice / just / unjust / school*

## LA TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

### Introducción histórica

Las *representaciones sociales* (RS)<sup>1</sup> se erigen de acuerdo con la forma como los contextos sociales influyen en los comportamientos, en los procesos individuales de las personas y en las acciones que los grupos sociales realizan para construir su realidad.

La dinámica de los hechos sociales concretos, impregnados de un carácter simbólico propio de cada cultura, recreado por las relaciones entre los individuos y sumado a la rápida evolución de construcción de realidades, demanda la existencia de un nuevo paradigma que ofrezca elementos de explicación que se quedaron cortos desde la tradición positivista de la psicología. Este nuevo paradigma se empieza a delinear con la propuesta de Serge Moscovici (1961) con su trabajo sobre "El psicoanálisis", su imagen y su público, donde presenta el fenómeno de socialización o popularización de la teoría psicoanalítica en la sociedad parisina.

De tal suerte que el concepto de RS es relativamente nuevo en la teoría de la psicología social. Sin embargo, a pesar de su novedad, ha sido objeto de diversos enfoques y polémicas. Ofrecer un contexto para su estudio, demanda destacar algunos hitos de la configuración histórica del mismo, así como seguir las influencias más representativas que preceden su origen. Eso es lo que se propone esta parte de la investigación.

En el marco de las preguntas acerca de las relaciones entre lo individual y lo colectivo o social, el origen de la teoría se remonta a la época de la segunda guerra mundial donde toman fuerza las discusiones sobre lo individual y lo colectivo, convirtiéndose en el centro de la polémica que gravita entre los campos de la psicología y la sociología. Algunas de las tesis que sirvieron de base para la discusión, se

<sup>1</sup> Representaciones sociales en adelante RS.

establecieron en torno al análisis de la acción humana, señalada insistentemente por Wundt, al establecer la conexión entre esta acción humana y las expresiones de la vida social. Esto dio origen a dos vertientes en la concepción de las ciencias sociales: la primera, la tradición de Mead con el interaccionismo simbólico, que marca más tarde el surgimiento de lo que se denomina la corriente norteamericana; la segunda, la teoría sociológica de Durkheim, que orienta la tendencia europea.

Se establece acá un primer contexto donde las interpretaciones sobre lo individual y lo colectivo, se ponen de relieve distinciones como psicología fisiológica y cultura o sociedades, planteada por Wundt; representaciones individuales y representaciones colectivas, propuesta por Durkheim; individuos y masas, enunciada por Le Bon; e individuo clínico y cultura, descrita por Freud (Farr, 1994). Constituyen un significativo aporte a la psicología social, la cual emerge como una nueva disciplina. El interés por la relación entre individuo y sociedad que subyace entre estos elementos complementarios, enmarca la tensión creativa (Farr, 1994) que da a la teoría de las RS un papel fundamental y central en la psicología social.

En sus orígenes la psicología social tuvo una marcada orientación psicológica e individual debido a la forma en que eran estudiados los fenómenos sociales, a los presupuestos positivistas que trataron de convertirla en una ciencia comportamental y a la concepción de lo colectivo sustentada por Le Bon, al afirmar que la multitud de una masa era a la vez una multitud de individuos y que los líderes tenían el poder de persuadir como una forma de influencia hipnótica postulados que dieron lugar a las primeras investigaciones experimentales, en la que se denomina la tendencia norteamericana (Farr, 1994).

En sus análisis sobre la evolución de la psicología social, Farr (1994) señala cómo Le Bon inspiró a Freud al considerar en su teoría la influencia de los efectos tanto sociales como culturales en el plano individual, dando lugar a una concepción social de la mente humana.

En Europa, la naciente psicología social no puede ignorar el aporte que proviene de Marx, al vincular lo que hoy conocemos como RS con la práctica social que emana de las relaciones contradictorias entre clases y poder (De Sousa, 1994). Marx lleva la práctica social al plano de lo real, para informar sobre la base material que mueve determinado grupo social, admitiendo el papel emancipador o liberador de la conciencia de clase como motor de cambio en lo social. Sin duda ello tuvo un efecto sobre la

tendencia norteamericana de orientación psicologista comportamental, en oposición a la orientación sociológica. Dicho enfoque basado en el comportamiento, se articula con una interpretación, propia de una época, donde ciencia social se confunde con el socialismo, lo que ideológicamente era una amenaza para la sociedad.

Es en este ámbito de discusión, hacia el año 1961, que Moscovici recoge el concepto de representaciones colectivas, propuesto por Durkheim, para construir en el interior de la psicología social el concepto de RS. Las representaciones colectivas son entendidas por Durkheim como una amplia gama de producciones, de formas de conocimiento, estéticas, explicativas e irreductibles, explicadas en un nivel inferior de la psicología social, donde el individuo y el grupo se insertan en un sistema social que está dado y al cual deben adaptarse. Es una consideración de los fenómenos sociales desde el punto de vista del equilibrio. Partiendo de allí, Moscovici (1981) enuncia que en el contexto de las sociedades modernas es más pertinente estudiar las representaciones sociales como una constante interacción entre el individuo y el grupo con el sistema social y el medio ambiente. Esta concepción dinámica permite entender la desadaptación como un accidente dentro de la organización social, en tanto "individuos y grupos intentan crecer, es decir, buscan y tienden a variar su condición y transformarse a sí mismos" (p. 28).

Para la sociología clásica, las representaciones colectivas se refieren a categorías de pensamiento a través de las cuales una determinada sociedad elabora y expresa su realidad. Esas categorías según Durkheim, no son *a priori*, ni son universales, están sujetas a los hechos sociales, como una sociedad que piensa pero que no es necesariamente consciente de ellas, desde el punto de vista individual (De Sousa, 1994). Estos criterios los utiliza Moscovici para transformar las representaciones de colectivas a sociales, en tanto son compartidas por todos los miembros de un grupo social, altamente estructurado; están presentes en todas las prácticas simbólicas o afectivas; y surgen como consecuencia de la circulación de la información, el conocimiento y las ideas (Sá, 1996).

Como puede apreciarse en este breve esquema histórico de las RS no sólo abren un nuevo campo de conocimiento sino que se amplían las discusiones sobre conceptos como lo individual y lo colectivo, las ideas, lo real y lo simbólico que han sido polémicos en las ciencias sociales en tanto están inscritos en el contexto de los comportamientos grupales y sociales. La investigación sobre las representaciones ha sido objeto de un intenso

debate, a pesar de su corta trayectoria. Es una teoría no acabada, en un proceso de ampliación y transformación, con diversas contradicciones, interrogantes y complejidades, como se hará evidente más adelante. Al progreso de este campo de investigación han contribuido, en calidad de seguidores, algunos autores con aportes conceptuales y metodológicos importantes en la profundización de la teoría y de la polémica. En las décadas de los años 80 y 90, Jodelet (1984, 1989), Farr (1984, 1994), Ibañez (1988), Doise (1991), Sá (1996), Abric (1994), De Sousa (1994), Ghiso (2000).

### Las representaciones sociales como fenómeno psicosocial

En este referente conceptual se desarrollarán algunas de las definiciones más relevantes que se destacan en la teoría de las RS, señalando los elementos, los criterios o las dimensiones que se utilizan para configurarlas.

En la tesis doctoral sobre "El psicoanálisis, su imagen y su público" en 1961, Moscovici acuña el concepto de RS, al cual inscribe en la psicología social, disciplina que había centrado su reflexión en la ideología y en la comunicación, pero que no tenía configurado en el terreno epistemológico las RS como objeto de conocimiento. En este trabajo doctoral, Moscovici se ocupa de indagar la forma como circula la información sobre el psicoanálisis en diferentes contextos culturales, a través de los sistemas masivos de comunicación. Para ello, utilizó tres medios que aportan diferentes elementos al contenido de una RS:

- La comunicación por medios (radiales) con gran difusión, que permite el intercambio con los oyentes para recibir *opiniones* del público.
- La propagación por parte de las comunidades religiosas, que promueven el desarrollo de *actitudes* frente al objeto.
- La propaganda que sustenta una postura ideológica, al permitir la construcción de *estereotipos*.

A la luz de los análisis críticos en torno a las RS, las opiniones, las actitudes y los estereotipos sobre determinado fenómeno social, aunque hacen parte del contenido de la representación no se convierten en RS por sí solos. Para que esto sea posible, se necesita la confluencia de los tres componentes. Igualmente, las creencias y la imagen también hacen parte de dicho contenido, en la búsqueda de un equilibrio entre la dimensión subjetiva y objetiva de la realidad social. Es por ello que Moscovici aclara

la integración de estos elementos, al definir las RS como "un conjunto de conceptos, proposiciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana en el curso de las comunicaciones interpersonales. Ellas son equivalentes, en nuestra sociedad, a los mitos y sistemas de creencias de las sociedades tradicionales; o pueden ser vistas como la versión contemporánea del sentido común" (Citado por Sá, 1996:31); y además, se estructuran a partir de tres dimensiones: la información, las actitudes y el campo de la representación o la imagen.

En los albores de la constitución del concepto es importante resaltar el aporte de Jodelet (1986) quien afirma que las RS son "una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social. Y correlativamente, la actividad mental desplegada por individuos y grupos a fin de fijar su posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen" (1986:473). En este orden de ideas, los elementos que están ligados al concepto son dinámicos y explicativos de la construcción de la realidad social, física y cultural; poseen una dimensión histórica y por tanto transformadora; reúnen aspectos presentes en la actividad cognitiva, simbólica y valorativa, y se constituyen en una realidad que hace presencia en los sujetos y en los objetos, en la mente y en el medio.

Por su parte Farr (1984) caracteriza las RS como sistemas cognoscitivos con una lógica y un lenguaje propios, pues no representan simplemente opiniones, imágenes o actitudes, sino teorías o ramas del conocimiento que aportan al descubrimiento y la organización de la realidad. De forma similar, destaca sistemas de valores, ideas y prácticas con una doble función: establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo material y social para dominarlo; y posibilitar la comunicación entre los miembros de una comunidad dotándolos de códigos para el intercambio social, nombrar y clasificar sin ambigüedades los diversos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal.

Un elemento fundamental que se integra en las definiciones sobre RS, es el lenguaje, en tanto mediador entre palabras, sentimientos y conductas, con los comportamientos sociales, posibilitando formas de conocimiento e interacción social (De Sousa, 1994), o como diría Wagner (1994), procesos sociales que envuelven comunicación y discurso, y procesos cognitivos que permiten la construcción y la elaboración de significados y objetos sociales.

De igual manera, es importante aclarar que el campo en el cual se

desarrollan o tienen lugar las RS, no solamente remiten a un espacio social sino que, desde una perspectiva temporal, también tienen un tiempo corto de interacción donde funciona la representación, un tiempo vivido que abarca el proceso de socialización y un tiempo largo, dominio de las memoria colectiva o cultura acumulada en la sociedad o en el imaginario social, elementos trabajados por Spink (1994) en sus investigaciones.

Jodelet (1986), esclarece además en la RS una forma de saber práctico donde se une un sujeto con un objeto para actuar sobre el mundo y sobre los otros. Puede ser de naturaleza social, material o ideal, porque halla una relación con procesos simbólicos y de interpretación. Desde el punto de vista epistemológico esto implica en el sujeto procesos afectivos, cognitivos o psicodinámicos, ya sea intrapsíquicos o motivacionales; y sociales o colectivos, en la medida que integran las situaciones de pertenencia y participación social y cultural del sujeto. En lo afectivo estaría el carácter simbólico e imaginativo de los saberes; en lo social, el contexto sociocultural específico desde el cual las personas leen la diversidad de la realidad; y en lo cognitivo, el fenómeno de la representación y la teoría para explicarla.

Este alcance permite a Doise (1985), ampliar el concepto de las RS al interpretarlas como "principios generadores de tomas de posición ligadas a inserciones específicas en un conjunto de relaciones sociales que organizan los procesos simbólicos que intervienen en esas relaciones" (Citado por Sá, 1996:33); por su parte Flament, las denomina "un conjunto organizado de cogniciones relativas a un objeto, compartidas por los miembros de una población homogénea en relación a ese objeto" (Citado por Flores, 2002:16). En la misma orientación podemos citar a Ibáñez, cuando las define como "producciones mentales que trascienden a los individuos particulares y forman parte del bagaje cultural [...] y su noción se refiere "a la manera en que nosotros, sujetos sociales aprendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan y las personas de nuestro entorno próximo o lejano" (Ibáñez, 1988:33).

### Estructura de una representación social

A partir de la concepción de Jovchelovitch (1994) de que las representaciones son un concepto abarcante, en tanto hacen parte de una realidad interindividual donde se articulan elementos afectivos, cognitivos y sociales, integrando cognición y comunicación, inherente en las

relaciones sociales, se puede inferir que su estructura no es menos compleja. Tiene contenido propio cuando da cuenta de la expresión de una realidad y al intervenir en su elaboración como parte del objeto que representa. En este sentido, Moscovici (citado por Sá, 1996), afirma que las RS, se estructuran a partir de tres elementos: información, actitud y campo de representación o imagen.

La *información* se refiere a un cuerpo de conocimientos organizados que un determinado grupo posee respecto a un objeto social, o sea su componente cognitivo. Está directamente relacionada con la cantidad y la calidad de la información que circula en el interior de los grupos sociales. Puede variar de un grupo a otro, circula a través de los medios de comunicación social, y es obtenida a partir de la selección de los objetos de representación. La información puede ser clara o inconexa y de ella depende el conocimiento que se procesa del objeto, para la estructuración final de la representación.

La *actitud* focaliza la orientación global en relación con el objeto de la RS. Por ello Moscovici le confiere la mayor importancia en la formación de la representación, al proponerla como la más frecuente de los tres componentes. Por consiguiente es razonable concluir que las personas se informan y representan una cosa solamente después de haber tomado una posición sobre la misma.<sup>2</sup>

El *campo de la representación* remite a la idea de la imagen o al contenido concreto acerca del objeto de representación. Es aquí donde se procesa internamente la representación, ordenando los componentes para que en un todo, aparezcan los contenidos de la misma. Por ello se afirma que el campo de la representación se organiza alrededor del núcleo o esquema figurativo (Ibáñez, 1988)<sup>3</sup>. Esto posibilita la perspectiva de Jodelet

<sup>2</sup> En otro sentido, G. Allport (citado por Guareschi, 1994) define la actitud, como una disposición mental y nerviosa, organizada por la experiencia, que ejerce una influencia directa y dinámica sobre el comportamiento del individuo en relación con todos los objetos y todas las situaciones con las cuales él entra en contacto. Desde este momento, este concepto clave en psicología social, comienza a dejar de ser social para tomarse individual. Sin embargo, no se niega que las actitudes sean una forma de representación social, cuando implican representaciones cognitivas en relación con un objeto de estudio social, tanto en su naturaleza como en su origen, pero hay diferencias. De forma más puntual, Banchs (1986) define la actitud como una disposición positiva o negativa acerca de un conocimiento que puede ser identificado en el discurso y está inscrito en un código de valor.

<sup>3</sup> El concepto de imagen integrado a la noción de representación social, provee de un elemento fenomenológico en cuanto aporta en la reproducción mental del objeto, necesaria para el proceso de construcción mental del objeto del cual da cuenta la RS, según Ibáñez, "la

(citada por Sá, 1996), quien propone en el campo de la representación seis características que dan cuenta de su elaboración:

- 1) La actividad puramente cognitiva a través de la cual el sujeto construye su representación, en dos dimensiones: la de contexto, donde el sujeto se relaciona con lo social o con un estímulo social, por lo cual la representación aparece como cognición social; y la de pertenencia, donde el sujeto es sujeto social y hace intervenir los valores y los modelos del grupo al cual pertenece o sea la ideología que le ha sido transmitida.
- 2) Los aspectos significativos de la actividad representativa, donde se considera que el sujeto es productor de sentido, es decir, expresa en la representación, el sentido que le da a su experiencia en el mundo social.
- 3) Las prácticas discursivas de los actores de esa sociedad que en las RS se conciben como una forma de discurso que las caracteriza.
- 4) La práctica social del sujeto, que está condicionada por el lugar y la posición social, reflejo de la ideología.

5) El juego de las relaciones entre los grupos que determina la dinámica de la representación.

6) El factor sociológico que hace del sujeto un portador de determinaciones sociales, responsables en última instancia de la producción de la representación.

Como puede observarse, estos elementos articulan y evidencian en la representación aspectos afectivos, sociales y cognitivos, convirtiéndola en un conjunto organizado de opiniones, actitudes, creencias e informaciones que se refieren a un objeto o situación, determinado a su vez por el sujeto poseedor de una historia y de vivencias, por el sistema social e ideológico en que se encuentra, y por la naturaleza de los vínculos que tiene el sujeto con un sistema social, como lo expresa Jodelet (1986). Sin embargo, estos elementos que configuran las representaciones suelen utilizarse como objeto de la crítica porque se confunden con el concepto mismo o se inscriben solamente en una de las dimensiones que integran su estructura, como la cognitiva (Banchs, 1986).

Según Guareschi (1994), Moscovici en 1963, ya expresaba la intención de clarificar estos componentes cuando hizo una revisión sobre las investigaciones relacionadas con actitudes y opiniones, considerándolas

---

diferencia entre reproducción y producción es suficiente para marcar la distancia entre ambos conceptos" (1988:62). Las imágenes también están ampliamente influenciadas por un universo lingüístico como las analogías, figuraciones, modelos, metáforas, comparaciones y expresiones de las relaciones propias en las prácticas sociales y están condicionadas por el entorno social y cultural en el que el grupo se mueve y se desenvuelve (Ghiso, 2000).

estáticas y descriptivas. Esto implicaba crear una nueva teoría más dinámica y explicativa de la realidad, superando las limitaciones de los conceptos que habían sido trabajados por la psicología. Sin embargo, hasta el momento, la opinión pública, el mito<sup>5</sup>, el estereotipo<sup>6</sup>, la atribución<sup>7</sup>, la ideología<sup>8</sup> y la creencia<sup>9</sup> son conceptos que junto con la información, la

<sup>4</sup> De acuerdo con F.H. Allport (citado por Guareschi, 1994), el término *opinión pública* recibe su significado a partir de una situación multiindividual en la que los individuos se expresan a favor o en contra en relación con algo, donde el número, intensidad y constancia afecta directa o indirectamente la acción en dirección al objeto referido. Sin embargo en esta concepción no aparece lo social, a excepción de las tendencias que asumen los sujetos en el conjunto de opiniones. Por el contrario, las RS tienen que ver con las dimensiones de construcción de la modificación, ausentes del concepto de opinión pública. Si en una interesa saber cuál es la opinión de las personas, en la otra interesa saber cómo ella se construye. Desde el punto de vista social, Ghiso (2000) por su parte, define las opiniones como un conjunto de convicciones, concepciones que tienen los diversos grupos, que les permiten dar cuenta de las diversas interacciones en las cuales se ven involucrados, trascendiendo el plano de lo individual.

<sup>5</sup> En este sentido, *el mito*, según Guareschi, (1994), se asimila más con las representaciones colectivas de Durkheim, ya que es un fenómeno cultural estratificado, cristalizado sin posibilidades de dinamismo e historicidad, del cual sí pueden dar cuenta las RS.

<sup>6</sup> Igualmente, *el estereotipo* es también una forma de representación colectiva, en tanto aparece como una copia o copias idénticas de una representación. Puede además definirse como un conjunto de atributos de un hecho social u objeto que se convierte en una categoría desde la cual se reúne a un grupo albergado bajo esa cualidad. Banchs (1986), lo define como "formulas que cumplen una función de economía en el proceso de categorización social; pues son quizá el primer paso en el origen de una representación" (p.31), igualmente, lo califica de rígido, criterio que va en contravía con el de las RS que se caracterizan por ser dinámicas como dice Moscovi, ya que fluctúan continuamente en el intercambio social.

<sup>7</sup> Con relación a la *teoría de la atribución*, y comparándola con la teoría de las RS, Moscovi (1981) y Farr (1994) afirman que éstas son básicas y operan en un nivel más profundo, porque cuando una persona atribuye ciertos comportamientos a otras utiliza un modelo estático. "Mas la realidad muestra que toda explicación depende de la idea que tenemos de realidad, esa es la que gobierna nuestras percepciones e inferencias junto con las relaciones sociales" (Guareschi, 1994:193). La causalidad y la intencionalidad hacen parte de la atribución y ellas son las que la determinan tanto para el individuo como para la sociedad; pero, tanto las experiencias que tenemos como las causas que seleccionamos son dictadas por un sistema de representaciones sociales.

<sup>8</sup> El término de *ideología* aparece superpuesto y bastante confuso en términos de las representaciones sociales por la estrecha relación de ambas con los medios y los sistemas de comunicación. Sin embargo, en relación con la evolución de un conocimiento en el marco

actitud y la imagen, no han avanzado lo suficiente en la diferenciación y en la similitud de estos conceptos en relación con las RS (Guareschi, 1994), más aún cuando se asimilan como parte del sentido común y cargan con el lastre de un conocimiento y de unas estrategias metodológicas que han sido criticadas por la falta de objetividad y de rigurosidad científica.

Ahora bien, el concepto de RS aunque se configura con varios de los contenidos que la psicología social ha intentado estudiar, no puede ser confundido con alguno de ellos en particular, ya que las RS son un concepto complejo, dinámico, que los recoge y los hace interactuar de manera que puedan emerger como un todo organizado, coherente y estructurado, bajo el cual subyacen formas del conocimiento específico y formas de aprehensión de la realidad por parte de los actores sociales.

### Los procesos de una representación social

De los tres componentes que estructuran una representación, la actitud, la información y el campo de la representación, Moscovi otorga a esta última un lugar preponderante, por ser allí donde se procesa internamente la representación dando paso a los contenidos de la misma. El campo se organiza alrededor del núcleo o esquema figurativo (Ibáñez, 1988) y se integra a partir de dos grandes procesos, el de objetivación y anclaje que, como lo afirma Jovchelovitch (1994), son procesos a través de los cuales las RS establecen mediaciones entre un nivel material y un nivel de producción simbólica.

La *objetivación* en la teoría de las RS es "la propiedad de hacer concreto lo abstracto" (Jodelet, 1986:481), dar forma a las ideas, transformar las palabras en imágenes, es decir, hacer tangible lo intangible.

de las RS se observan tres fases, la fase científica o de creación de la teoría, la fase representacional o sea su difusión y creación, y la fase ideológica o de apropiación de esa realidad por un grupo o institución; por lo tanto, la ideología le pertenece a esta última fase, en cambio, las RS están en todas ellas. (Moscovi, citado por Guareschi, 1994). Además puede afirmarse que a pesar de las críticas hechas al concepto de ideología, ella desempeña un papel definitivo e indispensable en la comprensión de las dimensiones éticas, valorativas y críticas en la emancipación de los pueblos que viven en condiciones humillantes. En este sentido, estará presente tanto en el proceso de construcción como en la estructura de las representaciones sociales (Farr, 1994).

<sup>9</sup> Las *creencias* por su parte, constituyen un elemento ideológico, en la medida que son elaboraciones mentales de un grupo, con una cultura en particular, y son opiniones que dan cuenta de las prácticas sociales y culturales de los grupos y actores sociales (Ghiso, 2000).

Como proceso, favorece el pensamiento, ya que es en él donde toman vida esas conversiones dinamizadas por la objetivación. Así mismo, puede proponerse a la objetivación como "esa proyección reificante que nos hace materializar en imágenes concretas lo que es puramente conceptual" (Ibañez, 1988: 48).

En este proceso de transformación del concepto al ícono, la objetivación pasa por tres fases: la de construcción selectiva, la de esquematización estructurante y la de naturalización. La construcción selectiva se define como una depuración de la información a la cual acceden los grupos sociales. En ella, las personas filtran los saberes para apropiarlos en esquemas y posibilidades cognitivas de tal manera que puedan dominarlos. Lo anterior significa que se acoge para el conjunto sólo aquello que concuerda con los sistemas o prácticas sociales de un grupo determinado. Durante esta elaboración, el conjunto de valores y reglas socialmente establecido actúa como seleccionador de ciertos contenidos informativos que es posible manejar en el interior del grupo. Así la construcción selectiva "se realiza bajo el filtro de las normas sociales que establecen lo que se permite comunicar" (Banchs, 1986:37).

Por su parte, la esquematización estructurante favorece la formación de la imagen del objeto representado para que sea clara y fácilmente expresable, es decir, da una visión objetiva a lo abstracto. Aquí, "una parte de la información seleccionada adquiere un carácter estructurador alrededor del cual, se organizará el contenido de la representación" (Banchs, 1986: 37).

Y la naturalización es "la consecuencia directa de la transformación y apropiación por parte del grupo, de las informaciones disponibles" (Banchs, 1986:37). Esto implica, una materialización de los elementos de los contenidos, es decir, de las opiniones, los estereotipos, las creencias, las informaciones, etc., al darles un carácter natural, es decir, lo que antes era concepto se convierte ahora en hecho o 'persona' natural, para volverse parte de la cultura, con sentido de identidad y pertenencia al grupo, facilitando a los diferentes miembros sus prácticas cotidianas.

El *anclaje*, como proceso, se encarga de volver familiar lo extraño y lo desconocido. Se refiere a la incorporación de nuevos elementos de conocimiento a un esquema anterior de valores y a una red de categorías más familiares, lo que analógicamente podría compararse con las invariantes funcionales de Piaget, la asimilación y la acomodación. Según Farr, el anclaje "trae las categorías y las imágenes conocidas a lo que

todavía no está clasificado o rotulado, porque todo lo que permanece inclasificable o inrotulable, parece no existir, es extraño y amenazante [...] es básicamente un proceso de clasificación y nominación, un método para establecer relaciones entre categorías y rótulos" (citado por Guareschi, 1994:201). Esto atañe a la asignación de significados a la manera de Ausubel y a las utilidades del objeto representado. Así, la asimilación de fenómenos nuevos se acomodan a los preexistentes, convirtiéndolos, de esta manera, en categorías más cercanas y prácticas, pero consecuentes con lo que allí subyace.

Jodelet (1986), atribuye funciones a los procesos, la aprehensión de los objetos, la integración cognitiva de la novedad, la comprensión de la realidad, y la orientación de las actitudes, conductas e interacciones sociales, que permiten llenar de contenido las RS y en esencia el campo de la representación, lo que para Ibañez (1988), guarda afinidad con la teoría del núcleo central, propuesta por Abric.

La teoría del núcleo central no es una teoría alterna sino complementaria de la teoría de las RS de Moscovici, pues desde allí se propone un acercamiento a la formación de la RS. El núcleo central es definido por Abric (1994) como un subconjunto de representaciones conformado por uno o por varios elementos, advirtiendo que su no presencia desestructuraría la representación o le cambiaría por completo el significado. La organización de una RS presenta una característica peculiar: no solo los elementos de la representación son ordenados jerárquicamente, sino que "toda representación social está organizada en torno a un núcleo central, constituido de uno o de algunos elementos que dan a las representaciones su significado". (Abric, citado por Sá, 1996: 62).

Los estudios más completos sobre el núcleo central son presentados más tarde por Abric y Moliner. Ellos apuntan a afirmar que la organización interna de una representación social se lleva a cabo en torno a dos sistemas: el sistema periférico y el núcleo central, guardando entre sí relaciones y profundas contradicciones. El primero se considera un sistema "flexible, adaptativo y relativamente heterogéneo, [...] y el núcleo central, estable, coherente, consensual e históricamente determinado" (Sá, 1996:77). Igualmente, la categoría psicosocial resulta importante en tanto los aspectos psicológicos determinan o demarcan el núcleo central y los aspectos sociales y de comunicación son los que se encuentran en el sistema periférico estableciendo una mediación entre el núcleo central y el mundo exterior.

Abrić considera al núcleo central como una actividad mental por la cual un individuo o un grupo reconstruye lo real, combinando estas cuatro funciones:

- Función de saber, que permite comprender y explicar la realidad, es decir, es el saber práctico del sentido común que permite a los actores sociales adquirir conocimientos e integrarlos a un cuadro asimilable y comprensible para ellos, en coherencia con su funcionamiento cognitivo y con los valores a los que adhieren.
- Función de identidad, que permite salvaguardar la especificidad de los grupos. Posibilita la elaboración de una identidad gratificante y compatible con el sistema de normas y valores histórica y socialmente determinados. Ejerce control social en los procesos de socialización.
- Función de orientación, que guía los comportamientos y las prácticas. La representación interviene directamente en la posición a tomar, no es un contenido cualquiera, debe servir a los objetivos individuales y grupales. Reproduce igualmente un sistema de expectativas que constituyen una acción sobre la realidad para actuar sobre la representación, define lo lícito, tolerable o inaceptable, en un contexto social.
- Función justificadora, ella permite *a posteriori* la toma de posiciones o asumir comportamientos.

En consecuencia con este proceso de configuración de las RS es preciso tener presente que las opiniones, las informaciones, las actitudes y las imágenes exhibidas a través de los discursos y las actuaciones son los contenidos que facilitan develarlas. Afloran como saberes que circulan en los grupos para comprender y explicar la realidad, pero también para atorgarles identidad, orientación y justificación a las prácticas que los grupos sociales asumen en relación con los objetos de representación.

Sin embargo, por su naturaleza, producto de la construcción social, las RS son susceptibles de ser modificadas cuando cambian su significado. De hecho, cuando varían las formas de relación, las dinámicas sociales y los sistemas normativos, se dibuja un horizonte de sentido diferente que bien puede operar como caldo de cultivo, al permitir la transformación de algunas RS que subyacen en los grupos sociales.

En este orden de ideas el lugar de la escuela es fundamental en la modificación de las RS que tienen los niños y las niñas sobre la justicia. Si bien en este artículo no se presentan resultados finales, se puede leer ya una forma de representación de la justicia como 'castigo', a través de los

testimonios que configuran un ejemplo sobre lo que los niños y las niñas nombraron como las cosas justas e injustas, ordenadas con base en categorías de análisis.

### Metodología para el estudio de las representaciones sociales

Las rutas que van delimitando una propuesta metodológica para investigar las RS se han originado en los diferentes proyectos desarrollados por algunos teóricos en este campo. Las diversas aproximaciones teóricas se apoyan en procesos cuantitativos y cualitativos para indagar las representaciones; algunos de estos procedimientos han recibido fuertes críticas, en ocasiones frente al rigor científico y en otras en relación con lo experimental y lo operacional. La búsqueda de modelos metodológicos para investigar las RS deja leer la versatilidad con la cual se ha trabajado este objeto. Entre las técnicas más utilizadas pueden mencionarse las siguientes:

- Análisis de procedencia de información: Jodelet (1989, citada por Wagner, 1994), lo propone en su investigación, referida a las RS sobre la locura. Destaca como fuentes de información las que aporta el sujeto con sus vivencias, el conocimiento que tiene de sí mismo, las creencias, las formas de comunicación social y la observación, y las que le aporta el entorno, hace alusión directa a los conocimientos que ha adquirido en estudios formales e informales.
- El análisis gráfico de similitudes, utilizado por Friedman (citado por Wagner, 1994) en investigaciones con muestras reducidas. En esta técnica toda la información es grabada y transcrita, para luego enumerar las unidades de significación teniendo en cuenta el orden en que van apareciendo en el discurso. Posteriormente se identifican las palabras que más se repiten para reproducirlas gráficamente, señalando por medio de flechas la relación que tenían en el discurso original. El objetivo final es hallar una forma gráfica que de cuenta de las relaciones entre las palabras, llamadas por el autor núcleos de pensamiento, las cuales son equivalentes a lo que Moscovici llamó el núcleo figurativo.
- El análisis de correspondencias es una técnica que Di Giacomo (citado por Wagner, 1994) trabajó tomando como punto de partida la elección del objeto social de representación, luego se elige una lista de palabras estímulo, las cuales serán asociadas libremente por los sujetos de la muestra, formando una serie de diccionarios de asociación representativos del campo semántico de cada una de las palabras. La indagación sobre la representación ha de dar cuenta del proceso y no sólo del contenido; para ello se requiere de tres criterios básicos, que la representación esté



El análisis de correspondencias es una técnica que Di Giacomo (citado por Wagner, 1994) trabajó tomando como punto de partida la elección del objeto social de representación, luego se elige una lista de palabras estímulo, las cuales serán asociadas libremente por los sujetos de la muestra, formando una serie de diccionarios de asociación representativos del campo semántico de cada una de las palabras. La indagación sobre la representación ha de dar cuenta del proceso y no sólo del contenido; para ello se requiere de tres criterios básicos, que la representación esté estructurada, que tenga relación con elementos emocionales y que las opiniones estén unidas a comportamientos.

En este sentido Ibañez (1988) comparte con Di Giacomo esta técnica, subrayando que los diccionarios de asociación aportan más información lexical, y por ello arrojan datos importantes sobre significados en la representación.

El análisis de contenido es una técnica que se centra en descubrir significados, a partir de la clasificación o codificación de los diversos elementos de un mensaje, en categorías para hacer aparecer su sentido. Este modelo varía de acuerdo con el tipo de mensaje que se codifica, por tanto no existe una manera única de realizarlo. Según Pinto y Grawitz (1967, citado por Alzate, 1997) el análisis de contenido puede estar orientado a verificar una hipótesis o a la exploración de un campo de estudio.

En este sentido habría varios tipos de análisis en relación con el contenido: de exploración cuando investiga hipótesis orientadoras; de verificación cuando fundamenta las hipótesis a partir de hechos reales; de orden cualitativo cuando interesa el análisis de palabras, temas, conceptos de un contenido; de orden cuantitativo cuando establece frecuencias de datos y las compara; de forma directa cuando toma de manera literal el sentido de la información; y de forma indirecta cuando se ocupa del contenido latente oculto en el contenido manifiesto.

## REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA JUSTICIA EN NIÑOS COLOMBIANOS

### El valor justicia en los niños en el contexto de la sociedad colombiana

A partir de la presentación del referente teórico sobre las RS y para facilitar la comprensión sobre los testimonios de los niños y las niñas en relación con sus percepciones de las cosas justas e injustas, en este apartado se realiza una aproximación al concepto de justicia desde dos perspectivas básicas. Una es la de la psicología genética o evolutiva y otra es el conjunto

En la justicia retributiva se reconocen dos posiciones de acuerdo con el tipo de sanción. La sanción expiatoria o punitiva y la sanción por reciprocidad. La primera de éstas, es propia de los niños más pequeños quienes consideran la sanción no sólo justa sino necesaria y entre más fuerte, es más eficaz, de hecho un castigo severamente aplicado hará cumplir mejor con el deber. En este contexto todo aquel que comete una falta debe ser castigado por violentar la autoridad, lo cual se convierte en un mecanismo para mantener la aprobación social y familiar.

La segunda, o sea la sanción por reciprocidad, intenta que el culpable de la falta, analice sus actos y enfrente las consecuencias que se derivan de ella. Así la sanción guarda relación con la falta cometida, es decir, está ligada a la cooperación y las reglas de igualdad creadas en el grupo. En la sanción recíproca se pueden identificar tres niveles: el primero, la reciprocidad simple, que consiste en hacer pasar al niño por lo mismo que él ha hecho; el segundo, la sanción retributiva que obliga a pagar, reemplazar o devolver el objeto averiado, hurtado o escondido; y, el tercero, la censura simple que opera sin castigo, sin arbitrariedades y con el ánimo de que el culpable entienda que se han lesionado lazos de solidaridad.

En la justicia distributiva o igualitaria se propende a la cooperación entre contemporáneos o pares. El lugar de la igualdad es fundamental, no obstante, las formas de sanción son más evolucionadas que en la justicia retributiva, aunque no se tengan en cuenta consideraciones sobre la necesidad o el merecimiento. En este contexto pueden surgir entre los pares las justicias privadas, como devolver mal por mal o excluir al contrario pero es preferible para ellos hacer intervenir la autoridad, que opera más como justicia heterónoma. Esta noción de justicia culmina en el reconocimiento del concepto de equidad.

Entre estas dos nociones de justicia, retributiva y distributiva, existe una posición intermedia denominada inmanente, que implica la aceptación de sanciones automáticas, inherentes a las cosas y a las situaciones. Por ejemplo se encuentran respuestas del tipo "Eso pasó porque Dios..., el buen Dios lo castigó...", el niño encuentra relación entre la falta cometida y el fenómeno físico que sirve de sanción" (Piaget, 1977:211).

En la misma línea de la psicología genética, Kohlberg (1992), sin desconocer los aportes de Piaget, en relación con la moral como un sistema de reglas respetadas desde la obligación o la cooperación, propone como núcleo de lo moral lo justo y, a través de su interpretación, intenta

esclarecer la conexión entre el desarrollo intelectual y el desarrollo moral. En el razonamiento ético de los niños, Kohlberg buscó la estrecha relación que existe con el concepto de justicia. Para ello analizó de qué manera, los comportamientos y los cuestionamientos que se hacen los niños sobre cómo juzgar un hecho moral, les abre la posibilidad de comprender la intención desde el punto de vista de los otros, interiorizar los patrones morales de padres o adultos, o bien, elaborar sus propios juicios éticos.

*Kohlberg (1992), identifica tres periodos en el desarrollo moral del niño, preconventional, convencional y postconvencional, los cuales se subdividen cada uno, en dos estadios.*

En el nivel preconventional, el estadio I, se caracteriza por el temor al castigo. La obediencia se constituyen en la razón que fundamenta el comportamiento moral de los niños. En el estadio II, el individualismo se convierte en la finalidad instrumental, de modo que la lección moral se realiza a partir de la búsqueda de la satisfacción de las necesidades personales.

En el nivel convencional, el estadio III está caracterizado por las expectativas interpersonales, relaciones mutuas y conformidad interpersonal, el deseo de mantener el afecto y de recibir aprobación de amigos y familiares son las razones en las que se fundamentan los comportamientos morales. Y en el estadio IV se aprecia la tendencia a defender las leyes y las reglas por el bien propio.

En el nivel posconvencional, el estadio V se determina por el manejo de procedimientos justos para modificar las leyes, con el fin de proteger los derechos individuales y las necesidades de la mayoría, argumentando lo que es justo. Por último, el estadio VI abre lugar a la capacidad para tomar decisiones morales, con base en los principios universales abstractos válidos para toda la humanidad.

En la línea psicoevolutiva se vuelve la mirada sobre el criterio de benevolencia en relación con la justicia. En este sentido, Guillian (1987) resalta la cultura como elemento fundamental para entender el desarrollo moral, recreando la relación mencionada anteriormente; de hecho en todos sus trabajos tiene presente no solo la condición de género, sino las minorías étnicas y sociales. En este contexto, propone la ética del cuidado como criterio moral, lo que significa el deseo de hacer el bien al otro.

Una vez presentados los elementos anteriores, se hace necesario precisar algunos referentes básicos para ubicar las concepciones de justicia

en el ámbito de Colombia. Para ello, se retomaron como fuente, los trabajos de Cuellar (2000) y De Sousa y García (2001).

Un primer referente que merece atención particular es el que hace alusión a las percepciones sobre el trabajo y la educación. La población de mayores ingresos le asigna más valor a la educación, sobre todo a la superior; no obstante, se considera también, que para tener éxito es mejor ser 'vivo', tener buenos contactos. De hecho, para la población colombiana, según el estudio de Cuellar (2000), no le va bien al que le debería ir bien sino al que logra tomar 'atajos' para construir su propio bienestar.

En este sentido se vive una gran desmoralización, tanto ética como anímica, que distorsiona la posibilidad de considerar el trabajo y la educación como valores dignificantes que promuevan la justicia social. Es este un punto de partida para entender lo que significa el capital social. Aunque es definido por los teóricos como "la voluntad de cooperar y trabajar por el bienestar colectivo" (Cuellar, 2000:870), en Colombia, el capital social, leído en términos de las actividades asociativas que trabajan por el desarrollo de una comunidad determinada, no siempre se corresponde con el ideal de 'bien común'. Es en este orden que la autora precisa cómo el capital social puede calificarse de perverso, cuando la capacidad de asociación y ayuda mutua no se pone al servicio del bienestar colectivo sino que se usa para el beneficio propio o para delinquir.

Bien podría decirse que el capital social en Colombia, se sustenta en la desconfianza. En el estudio mencionado, la confianza de los colombianos en los demás es del 9%, una cifra extremadamente baja en relación con las de otras latitudes. Otra manera de entender esta desconfianza, es la que demuestra Mockus<sup>10</sup> en los talleres de Participación Ciudadana (2000) donde los hombres y las mujeres consideran en su mayoría que quien se equivoca es el otro y por ello la sociedad presenta altos índices de violación de las normas lo cual acarrea desestabilidad, desorden y violencia.

En este contexto, cabe la pregunta por el sentido y la efectividad de la capacidad de asociación de la población colombiana, en términos del capital social. Las respuestas permitirán acercarse a la comprensión que se le otorga. Las asociaciones se establecen para protegerse de los demás, para delinquir o para presionar al Estado en la búsqueda de respuestas.

Si bien no puede hablarse de una respuesta precisa, sí se evidencian

<sup>10</sup> Talleres realizados por el actual alcalde de la ciudad de Bogotá, Colombia. Durante las jornadas universitarias de la Universidad de Antioquia. Octubre, 2000.

algunas contradicciones que curiosamente ayudan a esclarecer el horizonte. En el país se ha configurado una identidad muy peculiar, se cree en el sistema democrático y se la destaca incluso como la democracia más antigua de América Latina, sin embargo, no se cree en las instituciones ni en las personas.

De la misma manera, la corrupción, entendida como manejo inadecuado de los dineros y los bienes públicos es elevadísima por la ausencia de reglas y sobre todo de controles sobre los empleados públicos; pero es obvio, que la corrupción se teje entre estos y la población, es decir, tiene oferta y demanda. Pese a este reconocimiento por parte de la población, se confía en el Estado, sobre todo entre los sectores más pobres, aún señalando que los más altos índices de corrupción los ostenta el sector político y judicial. Es clara la necesidad de la población civil en relación con la justicia penal y civil, pero es clara también la desconianza en su efectividad.

Otro factor determinante en la percepción sobre la justicia, hace referencia a los altos índices de impunidad. Estos se originan en la escasa posibilidad de sanción, lo cual a su vez condiciona el cumplimiento de las normas. De hecho una de las garantías más importantes para que un Estado funcione es que las normas que de él emanan sean percibidas por los ciudadanos como justas, que se acepte su cumplimiento y que sean claros, visibles y transparentes los controles sobre su funcionamiento. Controles que tiene que exhibir el Estado con el monopolio de la fuerza.

De manera generalizada se cree que el colombiano esta predispuesto al incumplimiento de las reglas, el estudio de Cuellar (2000) niega esta percepción y se afirma sobre razones más contundentes, como la ausencia de efectividad de la justicia y la consecuente impunidad. Quien viola la norma, usualmente, ya ha evaluado los beneficios que puede producirle y encuentra que éstos son mayores frente a la posibilidad de perder credibilidad o de ser sancionado.

Consecuente con lo señalado, y destacando la percepción de la población sobre la ineficiencia de la justicia, lo cual pone de presente un profundo escepticismo y una acelerada pérdida de respeto hacia quienes la representan, puede ubicarse el surgimiento de un sistema paralelo al de las fuerzas del Estado; el de la justicia privada.

En este orden de ideas se retoma el trabajo sobre el caleidoscopio de las justicias en Colombia, en éste se identifican las justicias paralelas, que si bien no son presentadas como representativas de la totalidad, ayudan a

profundo escepticismo y una acelerada pérdida de respeto hacia quienes la representan, puede ubicarse el surgimiento de un sistema paralelo al de las fuerzas del Estado, el de la justicia privada.

En este orden de ideas se retoma el trabajo sobre el caleidoscopio de las justicias en Colombia, en éste se identifican las justicias paralelas, que si bien no son presentadas como representativas de la totalidad, ayudan a entender porque operan como el "Espejo invertido de la justicia social, son el mundo al revés" (De Sousa y García, 2001:327). De hecho los conflictos que allí se resuelven, aquellos que intentan regular desde la norma los comportamientos sociales en la convivencia cotidiana, son semejantes a los resueltos por la justicia oficial y los elementos de apoyo que se usan operan tanto a nivel normativo como procesual. Por lo demás las personas que recurren a este tipo de justicias paralelas encuentran en su funcionamiento la fuente posible de seguridad y solución que no siempre la justicia oficial ofrece, de tal forma que el vacío institucional es ocupado por los actores paralelos.

En las formas de operar de las justicias paralelas se expresa con bastante elocuencia, y en ocasiones, con veracidad desgarradora, la forma como subyacen "contradicciones y complementariedades entre lo legal y lo ilegal, lo oficial y lo no oficial, lo violento y lo pacífico, lo democrático y lo despótico" (De Sousa y García, 2001:328). Es fácil notar de qué manera, estos extremos, que por momentos parecen cohesionar, pueden ser tan frágiles que logran fragmentar aún más la sociedad colombiana. Es decir, la seguridad parece reinar en el confuso mundo de la inseguridad.

En este apartado se esbozó la relación entre los aportes teóricos sobre el desarrollo moral del niño y el contexto de la sociedad colombiana, con el ánimo de que sirvan de referencia para la lectura de los testimonios de los niños y las niñas, población de este estudio, sobre la forma en que circulan las informaciones, los estereotipos, las creencias y las actitudes sobre las cosas justas e injustas.

#### Algunas conclusiones de una investigación en niños colombianos

El objetivo central de la investigación, de orientación cualitativa, fue indagar las representaciones sociales de la justicia en las niñas y los niños a partir de la resolución de Dilemas Morales Reales (en adelante DMR) e identificar cómo estas representaciones sociales se ven afectadas por los modos de funcionamiento de la violencia escolar, familiar y social de que han sido objeto.

ya habían sido trabajadas por otros autores. Estas categorías permitieron la elaboración del DMR. Estos dilemas ponen en juego la elección de valores relacionados con la justicia.

La aplicación de los dilemas permitió indagar sobre el valor por el cual optaba el niño y la niña de manera individual, argumentando sobre lo que consideraba justo e injusto, de dónde obtenía su información y con qué palabras asociaba la justicia.

De manera paralela se aplicó un instrumento que indagaba sobre las formas de exposición directa e indirecta a la violencia en los ámbitos social, escolar y familiar. Este instrumento se complementó con entrevistas a los maestros y las maestras de cada uno de los grados escolares que formaron parte de la muestra.

La muestra estuvo constituida por 90 niños y 90 niñas que cursaban los niveles de escolaridad básica, comprendidos entre los grados transición y quinto, durante el año 2001, en la ciudad de Medellín. Los alumnos pertenecían a tres instituciones educativas de diferente nivel socioeconómico.

El material discursivo que afloró de todo el proceso descrito, puso al descubierto las opiniones, las informaciones, las actitudes, las imágenes, las creencias y los estereotipos, que estructuran las representaciones sociales sobre la justicia.

En el marco de la discusión de los dilemas morales reales, a los niños y las niñas se les pidió que definieran la justicia. Las respuestas encontradas fueron muy pocas, no obstante, cuando se les interrogó por las cosas que les parecían justas e injustas afloraron los ejemplos y las definiciones. El análisis cualitativo de la información realizado a través del programa Ethnograph V5.0, a partir de búsquedas simples en archivos combinados, que intencionalmente separaban las respuestas de los párrafos como unidades de análisis, permitió identificar cuatro categorías: familia; ambiente escolar en relación con maestros, maestras y pares; las normas cívicas, los derechos y lo social. Como una categoría adicional aparecieron en las entrevistas las referencias a los hechos del 11 de septiembre. En el estudio se decide incorporarla como categoría para mostrar la fuerza de los medios de comunicación en la estructuración de las informaciones, las imágenes, las actitudes, etc., de los niños y las niñas.

A continuación presentamos una selección de respuestas para ilustrar la forma como los niños y las niñas se representan la justicia, a través de

opiniones, conceptos, actitudes y creencias sobre las cosas justas o injustas. En las entrevistas los sujetos de la muestra, de manera espontánea, hacían referencia a una o a varias de las categorías presentadas.

### *Las cosas justas e injustas referidas a la familia*

Cuando los niños y las niñas hablan sobre las cosas justas e injustas en relación con la familia, casi en su totalidad lo ejemplifican con el castigo. Como no siempre se especifica qué tipo de castigo, se dividió en dos subcategorías. Castigo no específico en el que se incluye todo lo que tiene que ver con prohibiciones, sanciones, regaños, insultos, privaciones, etc., y el castigo físico en el cual aparecen las "palizas" propinadas con correa, con la mano, los golpes con objetos, etc. Sorprende que sólo en tres casos, las cosas justas o injustas en la familia se relacionaron con derechos, deberes y normas.

Si bien en las referencias a lo justo y a lo injusto lo más recurrente es el castigo físico, cuando de lo injusto se trata éste está condicionado a tres aspectos: la culpa, es decir, es injusto que los castiguen físicamente si no fueron responsables del hecho, la cantidad y la intensidad de las "palizas"; y finalmente, lo refieren a la injusticia de ser golpeados y señalan como recomendable otro tipo de castigo.

justo cumplir con algunas normas y estas aparecen expresadas en dos direcciones: la primera ejemplificada con normas o hechos para la convivencia en términos positivos y la otra expresada en la negación. En lo injusto afloran algunos hechos de incumplimiento de la norma tanto de los docentes hacia ellos como de ellos mismos contra sus compañeros.

| JUSTO  | Derechos, deberes, normas  | INJUSTO   |
|--|--|---|
| <p>"Es justo que un padre responda por su hijo"</p> <p>"Respetar a los papás"</p> <p>"Hacer caso a la mamá, a los tíos y al abuelo"</p>  | <p>"Es injusto que una señora tenga dos hijos y prefiera a uno"</p> <p>"Que mi papá viva lejos, él es soldado y es bueno, a él le toca disparar"</p> <p>"Es injusto decir mentiras si es a la mamá, si es jugando fútbol, no"</p>  | <p>"Castigo y sanción"</p> <p>Que lo castiguen, en el salón, sin razón"</p> <p>"Que lo castiguen sin cometer el error, lo que se debe hacer es antes pedir disculpas y corregir"</p> <p>"Que la profesora castigue a todo el grupo y lo deje sin recreo"</p> <p>"Que lo castiguen por comerse un emparedado de otro cuando tiene hambre"</p>  |
| <p>"Es justo que me castiguen cuando hago algo malo o me comporto mal"</p> <p>"Que lo castiguen a uno por hacer cosas indebidas, a uno lo castigan para que reaccione"</p> <p>"El castigo es justo porque ayuda a criarse bien"</p> <p>"Que lo sancionen a uno por algo. Los adultos lo saben"</p> <p>"Castigar con razón. Que lo castiguen a uno no dejándolo salir el fin de semana, o si se van a pasear que lo dejen encerrado"</p>  | <p>"Castigos no especificados"</p> <p>"No es justo estar encerrado"</p> <p>"Gritarles a los niños"</p> <p>"Que la mamá lo castigue a uno a toda hora"</p> <p>"Que lo castiguen a uno haciendo trabajos"</p> <p>"No es justo que lo castiguen por algo que hizo sin culpa"</p> <p>"Ser castigado sin merecerlo"</p> <p>"No está bien que lo castiguen a uno, aunque sea para que uno piense mejor"</p>  | <p>Lo normativo</p> <p>"Hacer trampa en el juego, en los exámenes y en los trabajos"</p> <p>"No hacer tareas"</p> <p>"Pegarle a los compañeros"</p> <p>"Dejar a los niños sin descanso"</p> <p>"Cuando a uno le ponen notas en el cuaderno sin razón"</p> <p>"Acusar a alguien por algo que no hizo"</p> <p>"Tener que pagar (dinero) cuando uno no hizo el daño"</p> <p>"Echarle a una compañera cosas en la mochila para que la acusen de ladrona"</p> <p>"Pelear en el salón y ser malo"</p> <p>"Pegarle a un compañero con culpa, sin razón y con mucha gana"</p> <p>"Pegarle a los niños cuando a uno le da rabia"</p>   |
| <p>"Que a uno le peguen por cosas graves como perder el año"</p> <p>"Es justo que a uno le peguen pero no todos los días, solo cuando haga algo malo"</p> <p>"Que los papás les peguen a los niños pero sólo si hicieron algo malo"</p> <p>"Pegarle para que reflexione bien, pero más o menos, no tan duro. Que le pegue cuatro correazos pero no veinte"</p> <p>"Cuando digo mentiras me dan una paliza y es justo"</p> <p>"Que los papas le peguen a sus hijos cuando hagan una cosa mala, como decir malas palabras o quebrar los vidrios"</p> <p>"Es justo que le peguen si hizo las cosas con intención"</p> | <p>Castigo físico</p> <p>"Que el papá y la mamá le peguen a uno y que lo castiguen sin haber hecho nada"</p> <p>"Que los papás les peguen a los niños cuando no tienen la culpa"</p> <p>"Que a uno le peguen duro por hacer un daño que no vale mucho dinero"</p> <p>"Que uno diga la verdad y le peguen"</p> <p>"Que los papás les peguen a los niños tanto"</p> <p>"Que mi papá y mi mamá me peguen tanto y tan duro"</p> <p>"Que mi mamá me pegue tan duro con una correa"</p> <p>"Que le peguen a uno en vez de regañarlo"</p> <p>"No es justo que los papás peguen. Es mejor que castiguen sin ver televisión, sin salir y haciendo tareas todo el día"</p> | <p>Las cosas justas e injustas referidas a los derechos y a las normas cívicas</p> <p>En relación con las normas cívicas y los derechos aparecen dos subcategorías: una de tipo normativo y otra en relación con los derechos. En la primera lo justo hace referencia a la responsabilidad, la honradez, la verdad. En lo injusto, al incumplimiento de algunas normas así como no recibir castigo cuando se comete una falta. En esta última puede leerse un reflejo de la forma como se expresa la impunidad, por ejemplo, no recibir castigo por las faltas cometidas, o que la policía, como referente de autoridad, no actúe es una clara muestra de injusticia.</p> |

Las cosas justas e injustas referidas a la institución en relación con los pares y los maestros y las maestras

Los niños y las niñas se refirieron al castigo por parte de los profesores como justo cuando ellos hacen actos inadecuados, pero de la misma manera señalan los castigos y las sanciones como injustos si ellos no tienen nada que ver con los hechos.

Un segundo elemento es el relacionado con lo normativo, reconocen

| JUSTO  | Castigo y sanción   | INJUSTO   |
|--|---|---|
| <p>"Sancionar a los niños por cosas malas, por escaparse del colegio"</p> <p>"Si se porta mal pueden castigarlo, expulsándolo unos días o ponerlo a firmar el libro de disciplina"</p> <p>"Castigar al que no cumple las reglas"</p> <p>"Castigar a los que tienen la culpa"</p> <p>"Es justo que la profesora nos castigue y nos regañe cuando hacemos mucha bulla"</p> | <p>Lo normativo</p> <p>"Los profes son justos porque le enseñan a uno"</p> <p>"Es justo que los amigos lo apoyen a uno"</p> <p>"Que la profe le dé la pastilla a los niños cuando están enfermos"</p> <p>"Que el juego tenga condiciones para que no termine en pelea"</p> <p>"Que uno haga las tareas bien hechas"</p> <p>"Que los que tienen la culpa respondan"</p> <p>"No pelear, no comerse el emparedado de otro sin permiso"</p> <p>"Portarse bien en el colegio, no hacer indisciplina. No traer armas al colegio"</p> <p>"No tirarle piedras a los otros, no empujarlos"</p> <p>"No molestar a quien no le guste, no dañarle las cosas a los compañeros"</p> | <p>Que lo castiguen, en el salón, sin razón"</p> <p>"Que lo castiguen sin cometer el error, lo que se debe hacer es antes pedir disculpas y corregir"</p> <p>"Que la profesora castigue a todo el grupo y lo deje sin recreo"</p> <p>"Que lo castiguen por comerse un emparedado de otro cuando tiene hambre"</p> |

Las cosas justas e injustas referidas a los derechos y a las normas cívicas

En relación con las normas cívicas y los derechos aparecen dos subcategorías: una de tipo normativo y otra en relación con los derechos. En la primera lo justo hace referencia a la responsabilidad, la honradez, la verdad. En lo injusto, al incumplimiento de algunas normas así como no recibir castigo cuando se comete una falta. En esta última puede leerse un reflejo de la forma como se expresa la impunidad, por ejemplo, no recibir castigo por las faltas cometidas, o que la policía, como referente de autoridad, no actúe es una clara muestra de injusticia.

En cuanto a los derechos aparecen la paz, y la expresión de algunos derechos básicos como la alimentación, el juego, y son recurrentes en que es justo que no haya violencia. En lo injusto se destaca el maltrato, la falta de oportunidades sociales y las profundas diferencias económicas.

| JUSTO   | INIJUSTO  |
|---|---|
| <p>Lo normativo</p> <p>"Ser honrado"</p> <p>"Ser responsable de lo que uno hace"</p> <p>"Pedir perdón, reconocer los errores"</p> <p>"Decir la verdad"</p> <p>"Castigar al que comete una falta"</p> <p>"Pagar por lo que se hace"</p>  | <p>"Pasarse un semáforo en rojo"</p> <p>"No ser castigado cuando se hace algo malo"</p> <p>"Es injusto cuando la policía se queda quieta"</p> <p>"Es injusto que castiguen a los inocentes"</p> <p>"Pagar por lo que otro hizo"</p>   |
| <p>Los derechos</p> <p>"La paz"</p> <p>"Poder jugar y alimentarse bien"</p> <p>"Proteger por cosas, es justo que a uno le crean"</p> <p>"No maltratar a las personas"</p> <p>"Justo es que no haya tanta violencia"</p> <p>"Justo es algo que es lo correcto, lo bueno, como la igualdad de las personas y las cosas"</p> <p>"Que no le peguen a los niños"</p> | <p>Los derechos</p> <p>"Impedirle a uno hacer cosas, como estudiar"</p> <p>"Pegarle a los niños que son indefensos"</p> <p>"Pegar es injusto porque no se debe maltratar a los hijos, como el caso de la madre que quema las manos a la hija"</p> <p>"Que a uno no le den cupo en el colegio"</p> <p>"Que unos muchachos del barrio amenacen a mi hermano y no pueda salir"</p> <p>"Que personas se mueran de hambre y otros boten la comida, que una persona tenga tres casas y sólo vive en una y otros sin nada"</p> |

### Las cosas justas e injustas referidas lo social

En la categoría social sobre lo justo se encontraron dos subcategorías: las cosas justas referidas a no cometer delitos y la forma de ser castigados, y otra que refiere la justicia a la posibilidad de matar a los malos. En la primera, los delitos y su castigo, aparecen como justo e injusto básicamente los mismos hechos, matar, robar, y llevar a la cárcel a los malos.

La otra subcategoría es una de las más altas, alrededor de 47 niños y niñas responden que es justo matar a los malos. Esto permite dilucidar la manera como ha ido calando en la población infantil aquello que es lema del gobierno local "Los buenos somos más", lo cual lleva de suyo la posibilidad de elegir un bando y además por oposición eliminar al contrario. Surge también la pregunta sobre quién administra la justicia, es decir, a quién o a quiénes en el contexto de buenos y malos se le da la autoridad para matar. Prueba de ello es la manera como los niños y las niñas definen el accionar de los milicianos y de la policía.

En la categoría social sobre lo injusto, los niños y las niñas, básicamente se refirieron a la violencia en sus entornos inmediatos y a la

violencia social en general. Hablaron de los milicianos, las bandas, los barrios calientes, y en un sentido más amplio, de la guerrilla, los paramilitares. La autoridad no parece ostentarla nadie en particular, si bien en ocasiones dicen que los que pueden matar son los policías, otras veces los califican como corruptos. En sus respuestas dibujan el panorama desolador de la guerra que se vive en la ciudad y las autoridades son reconocidas más en los cabecillas de las bandas de milicianos que en las fuerzas militares, a excepción de la policía.

| JUSTO   | INIUSTO   |
|---|---|
| <p>Delitos y castigos</p> <p>"No robar"</p> <p>"No matar"</p> <p>"A las personas malas hay que castigarlas pero no con al pena de muerte"</p> <p>"Que la gente no vuelva a secuestrar ni a tener armas"</p> <p>"No sobornar, no ofrecerle plata a los demás para que no digan las cosas"</p> <p>"Es justo meter en la cárcel a los que roban y matan"</p> <p>"Que la policía coja a los marihueneros y a los milicianos y se los lleve para la cárcel para que no sigan libres porque continúan matando y robando a la gente"</p>   | <p>"Robar"</p> <p>"Matar"</p> <p>"Que la gente mate porque si, porque se le vino a la cabeza, otros matan por motivos, porque les mataron un familiar"</p> <p>"La guerrilla es injusta cuando hace matanzas, secuestra y desplaza a las personas. Yo creo que los paramilitares también son injustos"</p> <p>"Es injusto el secuestro, pero la pena de muerte no es una buena medida porque las cosas no se resuelven con la muerte"</p> <p>"Que uno haga un daño y por eso lo maten sabiendo que uno lo puede arreglar de otra forma"</p>  |
| <p>Justo matar a los malos</p> <p>"Es justo matar a los malos"</p> <p>"Matar a los malos, como a los guerrilleros, ellos son como el diablo se deben matar para que no secuestren"</p> <p>"Claro que los milicianos también son buenos porque matan a gente mala a los que roban. Los milicianos pueden matar porque el jefe les da permiso"</p> <p>"A los milicianos y a los paracos, se los deben llevar para la cárcel, darles juete y con un palo. La policía que es buena, a veces los mata, pero es que pueden matar a los malos, los milicianos son malos por eso la policía los puede matar"</p> <p>"Malos son los que mandan matar por dinero. Es malo cuando hay mucha gente tirando vicio, entonces hay que matarlos. Que los milicianos se lleven a las personas que roban y las quiebren para que roban. La policía si puede matar. Es bueno matar a una persona mala, porque hizo algo grave"</p> <p>"La policía es justa cuando mata a los</p> | <p>Refirido a la situación de país</p> <p>"Son injustos los paramilitares, los guerrilleros, los ladrones y los asesinos. El ELN también"</p> <p>"Que la guerrilla mate, vacune y secuestre. Ellos quieren ser presidentes pero no se puede. Es que al guerrilla es muy mala. Los paramilitares cuidan al país en una parte, pero también hacen guerra en otras"</p> <p>"Las personas que matan. En mi barrio hay una banda, que no le permiten a nadie que los mire"</p> <p>"Los milicianos tienen armas, ellos matan gente buena y mala. Los policías también son gente mala, los guerrilleros y los paramilitares son muy malos, unos matan los buenos y otros los malos"</p> <p>"La policía es mala, ellos ven a una persona que está vendiendo alguna cosa y entonces ellos dicen que es</p> |

|   |  |
|---|--|
| <p>matihuñeros y a los que roban"<br/>"Dejar a la gente buena matar a los malos, a los que roban niños"<br/>"Yo conozco a los milicianos, ellos ayudan a la gente, cuidan la calle son buenos. Matan a los malos"<br/>"Si las personas cometen crímenes muy muy graves hay que matarlos"<br/>"Los milicianos vigilan las casa para que no vayan a robar y a los que roban los sacan y los quiebran y eso esta bien porque para qué roban"<br/>"Claro que las milicias pueden matar y si están defendiendo a la señora del barrio"<br/>"Como los ladrones y la guerrilla roban es justo que la policia los mate"</p> | <p>delito y se lo llevan a al fuerza, porque hay personas que les caen mal y después venden lo que les quitaron. Además a veces matan y secuestran para conseguir palta"<br/>"Las bandas son injustas, aunque hay unas que son buenas y otras malas"<br/>"Cuando el presidente habla, que en Colombia debe haber justicia son puras bobadas, porque él no cumple lo que está diciendo"<br/>"Es injusto que lleguen los paramilitares y pidan gallinas o se las roban y después vienen los de la guerrilla y como saben que les dieron a los paramilitares, entonces los matan"<br/>"La guerrilla lo hace desplazar a uno, salir de su casa"<br/>"Es injusto que hay unos que abusan del poder"<br/>"Los de las convivir tienen permiso para matar. Se los dio el alcalde. Ellos andan en moto"</p> |
|---|--|

### Lo injusto referido a los hechos del 11 de septiembre

Un factor importante, que merece destacarse, fue la forma como los niños y las niñas entrevistados después del 11 de septiembre relacionaron con la justicia los hechos acaecidos en esa fecha. Básicamente se encontraron tres posturas:

| Culpables: Osama Bin Laden y Afganistán  | Culpables: George Bush y Estados Unidos   | Culpables: Afganistán y Estados Unidos  |
|--|---|---|
| <p>"Los que empezaron con la guerra son los más injustos. Ellos sabían que eso estaba mal hecho y Estados Unidos se está defendiendo" "El objetivo de Estados Unidos es matar a Osama, yo creo que él se merece la muerte. Que lo deberían matar ya para que esto se</p> | <p>"Es más injusto que bombardeen a Afganistán porque es más pequeño y está muriendo gente inocente"<br/>"También es injusta la guerra. Eso empezó cuando estrellaron varios aviones contra las torres gemelas y ellas se cayeron. Estados Unidos quedó muy bravo y enrabiado por eso entonces dijeron que Osama fue el que hizo eso. Entonces Bush está todo frenético y dijo:</p> | <p>"Los dos se comportaron mal porque Afganistán empezó y Estados Unidos siguió"<br/>"Los dos están haciendo terrorismo Estados Unidos también está matando gente allá"<br/>"No se puede matar, los dos se comportaron mal porque Afganistán tumbó las torres gemelas y Estados Unidos les destruyo todo"<br/>"En la guerra entre Estados Unidos y Afganistán ambos son injustos. Estados Unidos tiró una bomba y Afganistán se vengó, lo que deben hacer es dialogar y hacer las paces. La venganza no es dulce"</p> |

|   |  |  |
|---|--|--|
| <p>quiero la cabeza de Osama en una bandeja de plata y empezó a bombardear a Afganistán. La venganza no lleva a nada porque hace que el otro también se vuelva bravo"<br/>"Osama tumbó las torres y Bush cree que está haciendo justicia, que los va a matar a todos, eso no es justo, pero él cree que si. Es más malo Bush que está atacando con bombardeos al país entero"<br/>"La guerra es injusta porque hay mucha violencia y yo creo que la empezó Estados Unidos, ellos hace rato están molestando a los países islámicos"<br/>En la guerra contra Afganistán, Estados Unidos es más injusto, porque ellos son más grandes y responden con más violencia".</p> | <p>"No, ellos no tienen derecho a tumbar las torres, lo que pasa es que Osama no quiere que haya ningún edificio más alto que una mezquita, que son las iglesias de ellos"<br/>"Es injusto lo que los afganos le hicieron a Estados Unidos, porque ellos no estaban haciendo nada. Lo que pasó fue que Estados Unidos le dio la tierra a Israel y no le dio a los Palestinos, fue por eso que Osama atacó"<br/>"A Osama le dio por destruir las torres, porque le tienen rabia a estados Unidos, porque le caen mal, por eso atacó a Afganistán"<br/>"Es más injusto Osama, porque más gente murió en Estados Unidos"<br/>"El diablo eso es Osama. Y él dice que el no mando los aviones para que tumbaran las torres"</p> | <p>"Estados Unidos había hecho algo muy malo, había dañado un país. Afganistán les hizo un ataque y Estados Unidos decide vengarse y cada uno va dañando al otro. En vez de que ya paren y decir no más guerra. Los dos son injustos. Afganistán no debería haber atacado y Estados Unidos no debería haber continuado. La venganza es muy mala"</p> |
|---|--|--|

La referencia sobre las cosas justas e injustas que se ilustró con una parte de los testimonios de los niños y las niñas objeto de esta investigación, dibuja una posible ruta para develar las RS que sobre la justicia tienen.

Una primera aproximación puede leerse en la manera como los niños y las niñas entrevistadas construyen sus respuestas sobre la justicia. Las palabras que asocian, su significado, la información que reciben y la forma como lo narran valiéndose de situaciones propias de su entorno inmediato y cotidiano.

En el análisis del material discursivo se logra evidenciar la pluralidad de las respuestas, todas ellas susceptibles de inscribir en una o en varias de las categorías que emergieron de las lecturas. Es decir, las respuestas se pudieron agrupar en cinco categorías, la familia, la escuela, lo social, las normas cívicas y los derechos, y el terrorismo, lo cual señala los espacios o los significados que cobra la justicia. Estos son plurales en tanto no se

limitaron a un solo contexto; expresiones que sin duda están fuertemente afectadas por un ethos cultural que representa los diferentes grupos sociales de la muestra.

Las sociedades en general y los entornos culturales en particular, operan a manera de sistema complejo al estructurar, de acuerdo con las múltiples formas de tejer las relaciones entre las personas y los grupos sociales, las representaciones que se tienen sobre la justicia. Prueba de ello es la forma como los niños y las niñas de todos los estratos socioeconómicos se refirieron a la familia, sin embargo, en los estratos más bajos primó el castigo físico como una manera de operacionalizar la norma y las cosas justas, no así para los de estrato alto, donde la referencia al castigo se asimila con violación a los derechos de los niños por abuso y maltrato.

En la categoría de lo social por el contrario, las referencias son más similares tanto en el lenguaje como en sus formas de ejemplificarlo. De hecho, para una gran mayoría de los niños y las niñas, la situación del país recibe la misma caracterización. Aparece la impunidad, la corrupción y como actores de la violencia, casi siempre señalados como injustos, la guerrilla, los paramilitares y las autoridades; estas últimas, encarnadas tanto en el poder ejecutivo representado para ellos en el presidente y el alcalde; como en el poder legislativo en manos, según ellos, de los políticos, casi siempre corruptos, y el poder judicial referido a los militares y a la policía.

El análisis de los testimonios de los niños y las niñas, parte fundamental de este estudio, es otro de los ejemplos que pone en evidencia la forma como se percibe la justicia en el país. La falta de coherencia entre las normas formales y aquello en lo que se cree, las maneras de vivir y las formas de actuar, está generando en la población infantil una profunda desolación e incertidumbre que afecta de manera soterrada la credibilidad en la justicia hasta el punto de hacer difusos los principios universales.

Reiteramos que si bien en este artículo sólo se presentan resultados parciales de la investigación, es posible aproximarse a señalar como núcleo central de la RS sobre la justicia el castigo. Este aparece expresado en diversas formas que recorren desde la sanción reconocida como una amonestación válida, hasta la muerte como el castigo más severo que debe aplicarse a los 'malos'. Aparece claro que la aplicación del castigo se hace en nombre de una concepción de justicia, en este sentido para los niños y las niñas, en múltiples situaciones se puede matar a los que roban o matan,

en definitiva a los que ellos denominan como malos. La justicia aparece agenciada por todos los que ellos consideran 'buenos' aunque no siempre estén sometidos a los mandatos sociales que obedecen a los cánones universales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRIC, J. C. (1994)A "Theoretical and experimental approach to the study of social representation in a situation of interaction" En: FARR, R. M. & MOSCOVICI, S. (eds.). *Social Representation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ALZATE, P., M. (1997). "La educación moral y en valores es también un asunto de desarrollo cognitivo y evolutivo". En PEREIRA, *Ciencias Humanas*. Vol 4 (12), 81-86.
- BANCHS, M.A. (1986). "Concepto de representaciones sociales". En *Revista costarricense de Psicología*, No. 8-9, 27-40.
- CUELLAR, M. M. (2000). *Colombia: Un proyecto inconcluso*. Tomos I y II. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- DE SOUSA, B. y GARCÍA, M. (2001). "El caleidoscopio de las justicias en Colombia". Santafé de Bogotá: COLCIENCIAS, Universidad de los Andes, Universidad de Coimbra, Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Universidad Nacional de Colombia, Siglo de hombres editores. Tomos I y II.
- DE SOUSA, M.C. (1994). "O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica". En GUARESCHI, P. y JOVCHELOVITCH, S. (Org.) *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes, 1998, 89-111.
- DOISE, W.(1985) "Las representaciones sociales: Presentación de un campo de investigación". En *Suplementos Anthropolos*. N° 27, 1991, 196-206.
- FARR, R. (1984). "Las representaciones sociales". En MOSCOVICI, S. (1988) *Psicología II*. Barcelona: Paidós, 496 - 500
- FARR, R. (1994). "Representações Sociais: a teoria e sua história". En GUARESCHI, P. y JOVCHELOVITCH, S. (Org.) *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes, 1998, 31-59.
- FLORES, F. (2002). *Psicología social y género*. México: Mc Graw Hill.
- GHISO, A. (2000). Conferencia: Representaciones sociales, caso de grupos de aula. Universidad de Antioquia, Octubre de 2000.
- GUARESCHI, P. (1994). "Sem dinheiro nao há salvação: ancorando o bem e o mal entre os neopentecostais". En: GUARESCHI, P. y JOVCHELOVITCH, S. (Org.) (1994). *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes, 1998, 191-225.



- GUARESCHI, P. y JOVCHELOVITCH, S. (Org.) (1994). "Textos em Representações Sociais". Petrópolis: Vozes, 1998, 149- 186.
- GILLIGAN, C. (1987). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México: Fondo de Cultura Económica.
- IBÁÑEZ J. (1979). *Más allá de la sociología*. Madrid: Siglo XXI.
- IBÁÑEZ, T. (1988) "Representaciones sociales, teoría y método". En IBÁÑEZ, T. (1988). *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona, 13-78.
- JODELET D. (1986). "La representación social: fenómenos, concepto y teoría". En MOSCOVICI, S. (1988). *Psicología Social II*. Barcelona: Paidós. 469 - 494
- JOVCHELOVITCH, S. (1994). "Viviendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais". En: GUARESCHI, P. y JOVCHELOVITCH, S. (Org.) (1994). *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes, 1998, 63- 85.
- KOHLBERG, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- MOSCOVICI, S. (1981). *Psicología de las minorías activas*. Madrid: Morata.
- MOSCOVICI, S. (1988). *Psicología Social I y II*. Barcelona: Paidós.
- PIAGET, J. (1977). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella
- SÁ, C. P. (1996). *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis: Vozes.
- SPINK, M. J. (1994). "Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais". En GUARESCHI, P. y JOVCHELOVITCH, S. (Org.) (1994). *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes, 1998, 117-145.
- WAGNER, W. (1994). "Descrição, explicação e método na pesquisa das representações sociais". En GUARESCHI, P. y JOVCHELOVITCH, S. (Org.) (1994). *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes, 1998, 117- 145.

## ADOLESCENTES Y ADULTOS EN LA ESCUELA. UNA LECTURA DESDE EL PSICOANÁLISIS

Nora María Bolis\*

### Resumen

En el siguiente artículo proponemos un recorrido por distintos autores del psicoanálisis, partiendo de su fundador Sigmund Freud, hasta una autora contemporánea como Piera Aulagnier, con el objetivo de formular respuestas a los interrogantes que nos plantea nuestra práctica como psicólogos en el campo de la educación y más específicamente de la educación media. Esta práctica implica atender aquellos conflictos que se suscitan en la cotidianidad escolar entre docentes, alumnos y autoridades. Desde la perspectiva planteada intentamos precisar qué demanda un adolescente, qué espera de la institución escuela y de los adultos con quienes se relaciona en ella. Para ello es necesario recortar los procesos psicológicos fundamentales que el sujeto transita en esta etapa de la vida.

Palabras clave: adolescencia / infancia / autoridad paterna / espacio extra-familiar / relevo / novela familiar / historización / proyecto identificador

### Abstract

In this article we consider different Psychoanalytic authors starting from Sigmund Freud up to Piera Aulagnier, a contemporary author. We are looking for answers to the questions emerged from our practice as educational psychologists at secondary schools. This practice implies to assist to the conflicts between students, teachers and authorities of these institutions. From this perspective, we try to precise which the demands of the adolescents are. We also attempt to understand which expectations an adolescent has about the adults he relates with. In order to achieve our goal it is necessary to focus on the fundamental psychological processes that concerns the subject, at this age stage.

Key words: adolescence / infancy / paternal authority / extra-familiar space / relief / family romance / "historization" / identification project

Este recorrido comienza con la situación de Pedro, un adolescente que se encuentra en el borde, en el límite de ser expulsado de la escuela

\* Profesional Adjunta en el IRICE, UNR-CONICET.

Docente - Investigadora de la Facultad de Psicología de la UNR.