

Programa de Investigación "Sentidos y Prácticas Políticas de Niños, Niñas y Jóvenes en Contextos de Vulnerabilidad en el Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá: un Camino Posible de Consolidación de la Democracia, la Paz y la Reconciliación Mediante Procesos de Formación Ciudadana"

INVESTIGACIÓN TRANSFORMADORA SOBRE PACES Y MEMORIAS CON NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES:



Narrativas Generativas, Subjetividades
Políticas y Movilización y Acción Política

Sara Victoria Alvarado
María Camila Ospina-Alvarado
Julián Andrés Loaiza
Jaime Pineda
María Paz Gómez
(Editores académicos)

Colección: La Paz habita entre las palabras

INVESTIGACIÓN TRANSFORMADORA SOBRE PACES Y MEMORIAS CON NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES: narrativas generativas, subjetividades políticas y movilización y acción política

Sara Victoria Alvarado
María Camila Ospina-Alvarado
Julián Andrés Loaiza
Jaime Pineda
María Paz Gómez
(Editores académicos)

Consortio Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz: Democracia, Paz y Reconciliación



Fundación Centro
de Investigación y
Desarrollo Humano



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Escuchando al educador



COLCIENCIAS
CONSEJO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA

Tabla de catalogación

Investigación transformadora sobre paces y memorias con niños, niñas y jóvenes: narrativas generativas, subjetividades políticas y movilización y acción política / Alvarado, Sara Victoria, Ospina-Alvarado, María Camila, Loaiza, Julián Andrés, Gómez, María Paz, y Pineda, Jaime, eds. – Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional; Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE; Manizales: Universidad de Manizales; 2018. 148 p.: il. ; 14 x 21,5 cm. (La paz habita entre las palabras)

ISBN: 978-958-8045-81-8 (impreso)

ISBN: 978-958-8045-82-5 (digital)

1. Subjetividades Políticas. 2. Narrativas. 4. Acción política. 5. Movimientos sociales. 6. Filosofía política. I. Título. II. Alvarado, Sara Victoria, ed. III. Ospina-Alvarado, María Camila, ed. IV. Loaiza, Julián Andrés, ed. V. , Gómez, María Paz, ed. VI. Pineda, Jaime, ed. CDD 305.23 21 ed.

El Programa de Investigación “Sentidos y Prácticas Políticas de Niños, Niñas y Jóvenes en Contextos de Vulnerabilidad en el Eje Cafetero, Antioquia Y Bogotá: un Camino Posible de Consolidación de la Democracia, la Paz y la Reconciliación Mediante Procesos de Formación Ciudadana”, es un iniciativa cofinanciada por Colciencias y el Consorcio Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz: Democracia, Reconciliación y Paz, conformado por la Fundación CINDE, la Universidad de Manizales, la Universidad Pedagógica Nacional.

Las obras derivadas del Programa que hacen parte de la colección titulada “La Paz Habita entre las Palabras”, no tienen fin económico o comercial y son una iniciativa sin ánimo de lucro de divulgación de conocimiento.

Se autoriza la reproducción del contenido de esta obra con fines de divulgación o didácticos, siempre y cuando no tengan ánimo de lucro y se cite la fuente. Para cualquier otro propósito habrá de requerirse permiso por parte del comité editorial.

Primera edición, 2018.

Impreso y hecho en Colombia / Printed and made in Colombia

Gestión editorial: María Paz Gómez Gaviria / María Camila Ospina-Alvarado

Foto de cubierta: María Paz Gómez Gaviria

Los grafitis de las portadas de la colección “La Paz habita entre las palabras” fueron realizados por colectivos juveniles y registrados fotográficamente en la comuna 13 de Medellín, en las calles de Manizales y Pereira. Nuestro reconocimiento a estos artistas urbanos que llenan de vida y color el espacio público con estos murales, capaces de resignificar los espacios más vulnerables para convertirlos en lugares de vida. Corrección de estilo: Grafos.

Libro Resultado de los Encuentros Nacionales de Tesis en Infancia y Juventud del Programa de Investigación.

ISBN: 978-958-8045-81-8

ISBN digital: 978-958-8045-82-5

Aprobación Internacional: mayo, 2018

Aprobación Nacional: abril, 2018

Editores académicos: Sara Victoria Alvarado, María Camila Ospina-Alvarado, Julián Andrés Loaiza, Jaime Pineda, María Paz Gómez

Prólogo I: Claudia García Muñoz

Prólogo II: Jaime Alberto Carmona Parra

© Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE)

Sede Medellín: Calle 77 Sur 43 A 27 Sabaneta, Antioquia PBX: (+57-4) 444 8424.

Sede Bogotá: Calle 93 No. 45 A 31 Barrio La Castellana PBX: (+57-1) 745 1717 <https://www.cinde.org.co>

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (Manizales) Calle 59 No. 22-24 Barrio Rosales PBX: (+57-6) 882 8000

<http://ceanj.cinde.org.co>

©Universidad de Manizales

Carrera 9 No. 19-03 Manizales (Caldas) PBX: (+57-6) 884 1450 <http://umanizales.edu.co>

© Universidad Pedagógica Nacional

Calle 72 No. 11-86, Bogotá (+57-1) 594 1894 <http://www.pedagogica.edu.co/>

Autoedición e Impresión,

Molano Londoño e Hijos Ltda. Editorial Zapata, Manizales, Colombia - 2018

Programa de Investigación

Sentidos y prácticas políticas de niños, niñas y jóvenes en contextos de vulnerabilidad en el Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá: un camino posible de consolidación de la democracia, la paz y la reconciliación mediante procesos de formación ciudadana.

Cofinanciado por Colciencias – Contrato No. 0959-2012 –

Consortio “Niños, niñas y jóvenes constructores de paz: Democracia, Reconciliación y Paz”, conformado por: Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE, Universidad de Manizales y Universidad Pedagógica Nacional.

Entidades Cooperantes

Internacionales: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Red de equidad para la infancia, Red Iberoamericana de Postgrados en Infancias y Juventudes (REDINJU). Estatales: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (I.C.B.F), Alcaldía de Manizales (Secretaría de Desarrollo Social), Alcaldía de San Francisco, Universidad Tecnológica de Pereira. Empresariales: Fundación Luker. ONG: Asociación Mundos Hermanos, Secretariado Nacional de Pastoral Social.

Grupos y líderes de Grupos de Investigación del Programa

- Grupo A: “Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud” (Sara Victoria Alvarado Salgado) Universidad de Manizales-CINDE.
- Grupo A1: “Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades” (Héctor Fabio Ospina Serna) Universidad de Manizales-CINDE.
- Grupo A: “Jóvenes, Culturas y Poderes” (Germán Muñoz González) Universidad de Manizales - CINDE- Universidad Distrital Francisco José de Caldas-Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Grupo A1: “Administración y gerencia del talento humano” (Claudia Milena Álvarez Giraldo) Universidad de Manizales.
- Grupo A: “Equidad y diversidad en educación” (Sandra Patricia Guido Guevara) Universidad Pedagógica Nacional - Universidad Distrital Francisco José De Caldas.
- Grupo B: “Derechos Humanos y Conflicto” (Claudia Alexandra Munévar Quintero) Universidad de Manizales.

Comité Directivo del Programa

Sara Victoria Alvarado Salgado	Gerente del Programa de Investigación
Alejandro Acosta Ayerbe	Director general Fundación CINDE
Guillermo Orlando Sierra	Rector de la Universidad de Manizales
Adolfo León Atehortúa Cruz	Rector Universidad Pedagógica Nacional

Comité de Gerencia

Componente de investigación:	María Camila Ospina-Alvarado, Coordinadora Equipo: María Teresa Luna Carmona, Gregorio Calderón Hernández, James Alexander Melenge Escudero, Rayén Rovira Rubio, Sandra Patricia Guido Guevara.
Componente de intervención – acción:	Julián Andrés Loaiza de la Pava, Coordinador Equipo: María Cristina García Vesga, Patricia del Pilar Briceño Alvarado, Mónica Salazar Castilla, Lina Marcela Cardona Salazar, Laura Alvarado Pinzón, Estefanía Aristizábal Ramírez.
Componente de comunicaciones y disseminación:	María Paz Gómez Gaviria, Coordinadora Equipo: Jaime Pineda Muñoz.
Componente de formación:	Ligia López Moreno, Coordinadora Equipo: Lola Cendales González, Jorge Jairo Posada Escobar, Héctor Fabio Ospina Serna, Marco Fidel Chica Lasso.
Componente de política pública y redes:	Miryam Salazar Henao, Coordinadora Equipo: Daniela León Castaño, Gabriel Campuzano Escobar.

Comité Técnico - Científico

Sara Victoria Alvarado Salgado
Héctor Fabio Ospina Serna
Germán Muñoz González
Sandra Patricia Guido Guevara
Claudia Alexandra Munévar Quintero

María Camila Ospina-Alvarado
Jhon Fredy Orrego Noreña
Jaime Pineda Muñoz
Jorge Jairo Posada Escobar
Germán Guarín Jurado

Investigadores Principales de los Proyectos

Proyecto 1.

Procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje Cafetero, Antioquia y Área Metropolitana de Bogotá: La paz, la reconciliación y la democracia desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas.

María Camila Ospina-Alvarado
Sara Victoria Alvarado Salgado
Jaime Alberto Carmona Parra
Adriana Arroyo Ortega

Proyecto 2.

Movilizaciones de acción política de jóvenes en Colombia desde la paz y la noviolencia.

Claudia García Muñoz

Proyecto 3.

Promoción de competencias parentales para el desarrollo de conductas prosociales de niños y niñas de 4 a 7 años en el Eje Cafetero.

Patricia Granada Echeverri

Proyecto 4.

Acción colectiva de jóvenes.

Germán Muñoz González
Jaime Pineda Muñoz

Proyecto 5.

Prácticas discursivas de niños, niñas, jóvenes, de agentes familiares e institucionales frente a la política de "Haz Paz", en contextos de vulnerabilidad y violencia del Eje Cafetero.

Ligia López Moreno
Miryam Salazar Henao

Proyecto 6.

Narrativas sobre Paz, Conflicto y Cuerpo. Un estudio con niños, niñas y jóvenes del oriente antioqueño en el contexto del conflicto armado colombiano.

María Teresa Luna Carmona

Proyecto 7.

Las condiciones y modos de construcción de subjetividades políticas para la paz en jóvenes de organizaciones interétnicas y feministas desde una perspectiva intergeneracional.

Patricia del Pilar Briceño Alvarado
Jorge Jairo Posada Escobar

Proyecto 8.

Subjetividad y formación ciudadana a través de las construcciones narrativas de docentes y alumnos de colegios oficiales en Pereira y Manizales sobre la violencia en escenarios educativos.

Carlos Augusto Murillo García

Proyecto 9.

Conflictos y movimientos sociales de jóvenes en contextos de vulnerabilidad en la eco-región Eje Cafetero: hacia un proceso de constitucionalismo popular.

Claudia Alexandra Munévar Quintero
Carlos Dávila Cruz
Rodrigo Giraldo Quintero

Proyecto 10.

Imaginario y subjetividades del trabajo en jóvenes: Condiciones para la construcción de ciudadanía.

Claudia Milena Álvarez Giraldo

Proyecto 11.

Tensiones de la memoria: Víctimas, prácticas y conflicto armado en el departamento de Caldas.

Carlos Alberto Dávila
German Guarín

Proyecto 12.

Narrativas colectivas de paz y conflicto armado desde las voces de niños y niñas de la primera infancia, familias y agentes relacionales en el marco del posconflicto/posacuerdo.

María Camila Ospina-Alvarado
Sara Victoria Alvarado Salgado

Comité Financiero-administrativo

Patricia Reyes Navia
Beatriz Elena Tamayo Alzate
Sandra Salgado Vallejo
Diana Grajales Cardona

Subgerente del Programa
Asesora financiera
Asistente administrativa
Contadora

AGRADECIMIENTOS



Autoras y autores: Sara Victoria Alvarado, María Camila Ospina-Alvarado, Julián Loaiza, Jaime Pineda, María Paz Gómez, María Teresa Luna, Ligia López Moreno, Estefanía Aristizábal, Yenny Alba, Martha Janneth Ibáñez Pacheco, Daniela Villegas Castañeda, Aura Álvarez, Adriana Daza Pacheco, Mildrey Mendoza Mayorga, José Gabriel Campuzano Escobar, Gabriel Benavides, Liliana Castro, Laura Jesús Aguilar Trejo, Hirma Sánchez Correa, Natalia Ramírez Hernández, Gloria Liliana Flórez García, Luz Amparo García Lozano, María Janneth Fuentes Varela, Mónica Victoria Mosquera, William Ezequiel Castelblanco Caro, César Oswaldo Niño Rico.

Colaboración de investigadores e investigadoras: Patricia Briceño, Germán Guarín, Carlos Dávila, Mónica Salazar.

Asistencia académica: Estefanía Molina, Laura Alvarado, Lina Marcela Cardona, James Melenge, Lady Marín.

CONTENIDO

13

PRÓLOGO I

Claudia García Muñoz

19

PRÓLOGO II

Jaime Alberto Carmona Parra

23

INVESTIGACIÓN TRANSFORMADORA SOBRE PACES Y MEMORIAS CON NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES: narrativas generativas, subjetividades políticas y movilización y acción política

Sara Victoria Alvarado

María Camila Ospina-Alvarado

Julián Andrés Loaiza

Jaime Pineda

María Paz Gómez

41

DERIVA I

NARRATIVAS GENERATIVAS Y PRÁCTICAS DISCURSIVAS DE PACES Y MEMORIAS

41

Manifiesto por el Lugar de las Narrativas de Paces y Memorias

María Camila Ospina-Alvarado

María Teresa Luna

Ligia López Moreno

Estefanía Aristizábal

Yenny Alba

Martha Janneth Ibáñez Pacheco

Daniela Villegas Castañeda

43

Narrativas Generativas y Prácticas Discursivas de Paces y Memorias

María Camila Ospina-Alvarado

50

Narrativas de Estudiantes con Dificultades Relacionales y sus Familias para la Construcción de Paz y Convivencia en la Escuela

Yenny Alba
Aura Álvarez
Adriana Daza Pacheco

64

La Apropiación de Territorio en la Construcción del Sujeto Social Infantil

Mildrey Mendoza Mayorga
Martha Janneth Ibáñez Pacheco

75

Todos San Sebastián. Una red movilizadora por jóvenes para el buen vivir comunitario. Avances de un proyecto de investigación

José Gabriel Campuzano Escobar

83

Andariegos entre Risas y Rasguños

Gabriel Benavides
Liliana Castro

91

**DERIVA II
IMAGINARIOS Y SUBJETIVIDADES POLÍTICAS
PARA LA PAZ**

91

Imaginarios y Subjetividades Políticas para la Paz

Julián Andrés Loaiza de la Pava

94

Proceso de Socialización Política y Construcción de Subjetividades Etnopolíticas en la Junta Auxiliar de San Miguel Canoa, Puebla

Laura Jesús Aguilar Trejo

- 
- 102 **Prácticas Identitarias de los Jóvenes Afrocolombianos que se Insertan en el Territorio Urbano de la Ciudad de Medellín**
Hirma Sánchez Correa
Natalia Ramírez Hernández
- 110 **Crianza para la Paz**
Gloria Liliana Flórez García
Luz Amparo García Lozano
- 119 **DERIVA III
MOVILIZACIÓN Y ACCIÓN POLÍTICA DE JÓVENES**
- 119 **Movilización y Acción Política de Jóvenes**
Jaime Pineda Muñoz
- 122 **La Voz del Pueblo es la Voz de ¿?: la Participación Efectiva de las Víctimas como Dispositivo de Seguridad**
María Janneth Fuentes Varela
- 135 **¿Otra Escuela es Posible?**
Mónica Victoria Mosquera
- 142 **La Objeción de Conciencia al Servicio Militar Obligatorio**
William Ezequiel Castelblanco Caro
César Oswaldo Niño Rico



PRÓLOGO I

Claudia García Muñoz

Cuando pensamos en la investigación, pensamos en un camino, en una itinerancia, en un trayecto que recorreremos a pie, sin prisas y con la mirada de asombro del viajero que descubre a cada paso, nuevos paisajes, recodos ocultos que esconden misterios. Así se teje la investigación, pero no cualquier tipo de investigación, sino como lo convocan Sara Victoria, María Camila, Julián, Jaime, María Paz y el grupo de tesistas que les acompaña en esta obra, aquella que se propone ser vital, incardinada en sus actores, transformadora de contextos y realidades.

Y es en este horizonte de sentido, que aparece un trabajo académico como el que aquí tengo el honor de presentar. Un texto que recoge múltiples voces en torno a las paces y las memorias de niños, niñas y jóvenes, desde marcos interpretativos diversos y con abordajes metodológicos variados, para dar cuenta de lo que en su título se anuncia como “Narrativas Generativas, Subjetividades Políticas y Movilización y Acción Política”.

Y en busca de descubrir dichas narrativas generativas, entramadas en las prácticas discursivas de Paces y Memorias, María Camila explora sus bordes, sus posibilidades conceptuales, su potencia comprensiva. Todo ello, inspirada en la palabra de niños, niñas y jóvenes que dialogan, que sonríen, que juegan, que confiesan, que proponen otros discursos, que toman su cuerpo como el lienzo donde pintan la existencia; quizás vienen con otra lengua, menos anclada en las formalidades lingüísticas y más situada en la empatía, en la emocionalidad política. Aquí la investigación ya deja de ser un mero ejercicio y se convierte en oficio de artesano, que modela nuevos rostros y al decir de la autora, “develan y construyen otros mundos posibles”. Pero este oficio

no queda sólo en voces; se entreteje previamente en canto a través del manifiesto, donde sus autorxs, poetizan las reivindicaciones de quienes se saben empeñadas en el oficio y comprometidas con un saber que las recorre y las anima a dar testimonio de la transformación en sus vidas, en sus territorios, en sus comunidades.

Estos caminos también cruzan los mundos privados, donde se debaten las relaciones entre jóvenes y sus familias, en busca de alternativas comunicacionales que inviten a la paz y la convivencia pacífica y que promuevan en ellxs, habilidades personales y sociales, para afrontar contextos complejos, resignificando su historia de vida y cortando los círculos de violencia. De esta forma, Yenny, Aura y Adriana, nos muestran la importancia de la familia como lugar de acogida y de aprendizaje para la paz, donde se crean y recrean prácticas relacionales que forman a niñxs y jóvenes en su tránsito de la escuela a la familia y viceversa.

En igual sentido, Mildrey y Martha Jannet describen otros lugares de enunciación y expresión de formas pacíficas de convivencia; estos lugares siempre están desnudos ante nuestra mirada, pero no los vemos. Se trata de territorios comunitarios donde se configuran las subjetividades de un grupo de niñxs, quienes en medio de las restricciones materiales para su supervivencia, juegan libres con las nubes y aún con las limitaciones a cuestras, estos niñxs de una Soacha dolorida, ríen invisibles y echan a andar sus sueños, por las callecitas polvorientas de sus barrios, donde día a día se hacen más verbo.

Y de igual forma, lxs jóvenes de “Todos San Sebastián”, se apropian de su palabra, para convertirla en puente, en mediación, en sanación, en vínculo con un territorio que es amenazado por el despojo. Y allí se potencian, se despliegan, haciendo reconocibles sus cuerpos, haciendo audibles sus voces, para conjurar los estigmas que la mirada investigativa de José Gabriel, ha develado en la historia de estas co-

munidades, como si se tratase de un mal nombre que poco a poco hay que olvidar, a través del ritual colectivo.

Luego, tenemos un encuentro que sorprende. Los andariegos como los llaman y se llaman Gabriel y Liliana, tienen rasguños, pero aún conservan la risa. Son caminantes entre el barullo escolar y las posibilidades del diálogo con docentes, cuidadores y niños. Ellos observan y son observados por niños y niñas que son cuidados y a la vez cuidan, que buscan ser reconocidos y a la vez, dan reconocimiento. Finalmente, este colectivo humano descubre sus rostros únicos y extraños, en medio de diálogos de amabilidad y confianza que los acerca a formas de convivencia pacífica.

Dejamos atrás la primera deriva, para adentrarnos en otra variante del camino: “Los imaginarios y Subjetividades Políticas para la Paz’. La voz de Julián nos describe con precisión las imágenes que componen este territorio, en cuyo centro está el investigador que devela, que denuncia, que vincula con el discurso, su compromiso político con las comunidades que lo afectan y son afectadas por él, en un doble ir y venir “de las subjetividades en unos y otros”.

Bajo estas intencionalidades, se narra el proceso de socialización política y construcción de Subjetividades etnopolíticas en San Miguel. Allí, Laura nos comparte desde una visión antropológica, las resonancias de la vida cotidiana en las formas de habitar el territorio, de los niños y niñas de esta comunidad y los surcos que trazan sus miradas, sus prácticas participativas y su espiritualidad, dentro de los límites de espacios sagrados y seculares a través de los que discurren sus días.

Pero estas habitancias de los otros, también tienen una contracara: el rostro que se mira así mismo en el espejo. Es el reflejo de la propia historia, que cuentan Hirma y Natalia, a través de sus narraciones de vida; recuerdos, pasajes, experiencias, acontecimientos, que se llenan de pieles de

colores, en un mundo de relaciones desiguales. Todo es revelación, auto-comprensión para las investigadoras, que son interpeladas por su propio rostro. Ellas hacen de sí mismas, una narración desde donde pueden descubrir y comprender las identidades afrocolombianas de jóvenes en desarraigo, en una ciudad ajena, que les amalgama su cultura y da forma a nuevas subjetividades.

Esta deriva nunca termina; es más bien la sucesión de puntos al infinito y estos puntos son voces, cantos, discursos; la palabra que toma cuerpos, vidas, historias; la palabra que explica lo acontecido entre padres e hijos, a través de hilos de afecto que favorecen la crianza para la paz. Estos hilos son reconstruidos por Gloria Liliana y Luz Amparo, quienes con sus reflexiones, atestiguan las transformaciones logradas en torno al proyecto de competencias parentales para la promoción de conductas prosociales, en un grupo de niños y niñas de primera infancia.

En la última deriva, a través de las palabras de Jaime, lxs jóvenes entran en acción y se movilizan; lxs jóvenes que impugnan que subvierten, que nos dicen “estamos vivos”, que resemantizan las palabras desgastadas de la democracia y la paz; lxs jóvenes que resisten y que están en disputa con un mundo que les enmudece. Este es el abre bocas para que María Janneth describa un escenario donde las víctimas, son más que sobrevivientes del dolor; son vidas para unos, pero también palabras vacías para otros; juegos de poder, bajo el disfraz de la participación que se convierte en dispositivo, mediante la ley, la norma y la gubernamentalidad de las instituciones que han sido forjadas en esta sociedad, para convertirse en los no-lugares; aquellos que no se habitan, porque sólo simulan la existencia.

De la constatación de los no-lugares emerge la pregunta de Mónica, por la posibilidad de otra Escuela que reivindique la vida, por encima de la regulación; una escuela por fuera de sus muros, de sus rigideces; una escuela que enseñe

desde la experiencia; la experiencia que asoma a diario por los callejones del encuentro con la música, con el rap social. La investigadora recupera esta historia y sin proponérselo, la convierte canción, poema que abraza, letra que improvisa atravesando pieles, miradas y espacios; todos ellos transformados en estética del canto, canto para ser escuchado por todxs.

A estas alturas del recorrido, quedan muchos interrogantes flotando en el aire, y no es casual que la última pregunta en este camino, indague por la objeción de conciencia al servicio militar obligatorio; la militarización de la vida como necropolítica, como espacio donde se pierde la libertad esquivada, la libertad utópica. Los jóvenes colonizados y atados a territorios fronterizos, subalternos, transforman sus voces en múltiples resistencias y lo hacen desde rutas inesperadas de autoproducción y transformación colectiva.

Al final, no recorren solos el camino, porque sus memorias están unidas a la vida de otrxs que marchan a la par con sus pasos; niños y niñas, investigadores y comunidades que en este andar de la investigación, se encuentran para tejer vínculos, para consolidar saberes, para adherir emociones y comprensiones que transformen su existencia.



PRÓLOGO II

Jaime Alberto Carmona Parra

Este libro es la compilación de los productos de investigación de un grupo de tesis que se resisten a aceptar las visiones instituidas en nuestro medio académico en torno a la niñez y la juventud y deciden darle la palabra a los mismos niños, niñas y jóvenes, para que sean ellos quienes le digan a la comunidad científica quienes son ellos como sujetos situados, cómo se ven a sí mismos y, desde su lugar de enunciación, cómo se lee, se construye y reconstruye el mundo, y también la paz, la democracia y la ciudadanía.

En nuestra sociedad los niños, niñas y jóvenes son objeto de diferentes discursos y prácticas: la religión, la moral, la educación, la política, las ciencias, entre otros, se ocupan de ellos y de cada discurso se derivan prácticas específicas. Del discurso religioso se derivan prácticas de evangelización orientadas a la salvación de sus almas, de la moral orientaciones para hacerlos personas de bien, de la educación pedagógicas y didácticas para convertirlos en futuros ciudadanos y sujetos socialmente funcionales, de la política prácticas para protegerlos de la sociedad y proteger a la sociedad de ellos, de las ciencias se derivan tecnologías para garantizar su salud y su desarrollo de acuerdo con el proyecto ético-social de cada contexto.

Podríamos decir que en nuestra época existen al menos cuatro imágenes de los niños, niñas y jóvenes en los que convergen estos y otros discursos y que orientan las acciones de los adultos y sus instituciones hacia ellos. Una primera imagen de los niños, niñas y jóvenes es la de la víctima: de las injusticias sociales, de las familias disfuncionales, de los traumas de la crianza, de las carencias y los excesos de los mayores. Una segunda imagen sería la del enfermo o la del sujeto anómalo al que hay que estudiar y compren-

der para ajustarlo, los niños, niñas y jóvenes son vistos desde esta perspectiva deficitaria en función de sus carencias, crisis del desarrollo, síntomas y trastornos. Una tercera imagen es la del delincuente potencial, o real, el salvaje que debe ser socializado o civilizado, o del que la sociedad debe protegerse. Una cuarta imagen sería la del niño, niña o joven idealizado, del paraíso perdido en el que los adultos nunca estuvieron, la pantalla proyectiva de todas las fantasías incumplidas de los mayores, incluso de sus visiones ingenuas de inocencia, pureza, nuevos comienzos, proyectos hombres y mujeres nuevos.

De cada una de estas visiones se derivan intervenciones: si la visión de los niños, niñas y jóvenes es la de la víctima la intervención consecuente es protegerlos, en torno a esta se organizan las instituciones, las prácticas y los discursos de la protección. Si la visión es la del enfermo, la intervención consecuente es el tratamiento, de esta se deriva toda la industria de las terapias, tratamientos, clínicas, vigilancia epidemiológica e intervenciones del campo de la salud que hoy se desarrollan en torno a los niños, niñas y jóvenes. Si la visión es la del criminal en potencia, la orientación de las prácticas se orienta a vigilar y castigar, a disciplinar y educar los cuerpos y las almas, también, y por supuesto a la defensa social mediante la disminución de la edad para su criminalización. Si la visión es la idealizante, la orientación de las prácticas será a preservar esa condición ideal de las amenazas de la sociedad. Estos son algunos de los discursos instituidos en torno a los niños, niñas y jóvenes que orientan la investigación y las prácticas de ejércitos de académicos y profesionales, de proyectos y programas de instituciones públicas y privadas, que desde visiones adultocéntricas convierten a los niños, niñas y jóvenes en objetos de estudio e intervención.

El primer gran contraste con estas visiones instituidas que el lector se encontrará en la lectura de las páginas de este libro es en el campo ontológico. El ser niño, el ser niña

y el ser joven de los muchachos y las muchachas que transitan por las páginas de los informes de investigación que se compilan en este libro, no corresponde con las perspectivas victimizantes, patologizantes, criminalizantes e idealizantes antes señaladas; los niños, niñas y jóvenes que participaron en los proyectos de investigación de los tesisistas, no se ven a sí mismos como víctimas, enfermos, delincuentes o seres angelicales. Se ven como muchachos y muchachas situados en un territorio, integrantes de unas familias campesinas o urbanas, muchachos y muchachas que andan por el mundo construyendo un horizonte de posibilidad para sus sueños, resolviendo sus preguntas de niños, niñas y jóvenes, juntándose con otros para explorar sus cuerpos, sus deseos, sus sentimientos, para construir sus identidades, para luchar por su dignidad y sus derechos, y para construir sus producciones estéticas y políticas, su visión de la paz, la democracia y la ciudadanía.

Las epistemologías del sur y las perspectivas latinoamericanas de la subalternidad, también reverberan en las páginas de las investigaciones que componen este libro, con su interrogación radical de la colonialidad del saber y de las relaciones de poder en la producción de conocimiento y con la reivindicación de las epistemes subalternas de los grupos sociales silenciados –como los obreros y los campesinos, los indígenas, las mujeres, los jóvenes, los niños, las comunidades de sujetos marginados por sus opciones sexuales, etc.–.

En lo teórico hay constructos y conceptos que son indispensables para comprender los alcances de esta obra y el lugar de los niños, niñas y jóvenes en las investigaciones que la componen: particularmente la noción de agenciamiento que nace en el Interaccionismo Simbólico, atraviesa la Sociología del Conocimiento y es enriquecida y resignificada por el Construccionismo Social. Este concepto, supone una visión dialéctica de la subjetividad en su relación con lo social, es solidaria de otras nociones como la reflexividad, e implica una visión de los procesos identitarios y de subjetivación

como construcciones sociales, atravesadas por la historia y la política.

En lo metodológico las tesis que conforman este libro, muestran una afinidad clara por los enfoques de investigación que Habermas llama histórico-hermenéuticos y crítico-sociales, dentro de los cuales se sitúa la Investigación Acción Participación de Orlando Fals Borda. En lo que tiene que ver con la dimensión instrumental y técnica de la metodología de investigación, es notorio el cuidado con el que los autores denuncian las técnicas extractivistas que instrumentalizan a los actores sociales, el esfuerzo por construir dinámicas de generación de información horizontales e interactivas y la pregunta permanente por la implicación del investigador o la investigadora en los procesos investigativos, que en algunas de las investigaciones deriva en la recuperación de narrativas autobiográficas que se articulan dentro del proceso de investigación.

Las consecuencias éticas y políticas de estas decisiones y posicionamientos del colectivo de tesis, acompañado por sus maestros y maestras, y orientados por los lineamientos del gran programa de investigación y los líderes de los proyectos, son contundentes en la medida en que se destituyen de la posición de amos de un campo del saber, para construir con los niños, niñas y jóvenes y sus agentes relacionales, interacciones colaborativas para la comprensión y transformación de sus realidades y las propias de los investigadores mismos que también se transforman y resignifican en el proceso investigativo. Los procesos de investigación que se socializan en las páginas de este libro rompen con las dinámicas verticales propias de los proyectos positivistas, incluidos los mejor intencionados, para construir otros vínculos posibles con las comunidades y aprender con ellas que hay otras maneras de pensar y construir la paz, la democracia y la ciudadanía.

INVESTIGACIÓN TRANSFORMADORA SOBRE PACES Y MEMORIAS CON NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES: narrativas generativas, subjetividades políticas y movilización y acción política

Sara Victoria Alvarado
María Camila Ospina-Alvarado
Julián Andrés Loaiza
Jaime Pineda
María Paz Gómez

Históricamente Colombia ha sido señalada como uno de los países con más altos índices de violencia a nivel mundial; así mismo, ha sido reconocida por la naturalización de prácticas de corrupción y discriminación, y por la imposición de sistemas de represión y muerte que sostienen y perpetúan unos contextos y condiciones de violencia y conflicto armado que llevan a la vulneración de todos los derechos humanos, especialmente, de los niños, niñas y jóvenes que viven en las zonas donde se desarrolla directamente la guerra.

De otro lado, es necesario señalar que en Colombia la condición de violencia social y política está directamente relacionada con la existencia e imposición del neoliberalismo como única posibilidad de vida, en tanto, desde dicho marco de sentido, organización y actuación, la vida se reduce a prácticas de consumo y a procesos de individuación que contribuyen a debilitar los vínculos sociales y la memoria histórica de las generaciones. Es de esta forma que, en el país, los acontecimientos políticos, económicos y sociales, que han dado lugar a los procesos de violencia, tienden a ser olvidados por los ciudadanos, en la medida en que no existen con claridad políticas, programas, proyectos y escenarios destinados a generar procesos de debate, reconstrucción histórica y consolidación de memorias de región y de país, y que ayuden a señalar responsabilidades directas y posibilidades frente a la violencia, con el fin de establecer com-

promisos ético-políticos de orden público e internacional. En este sentido, el contexto colombiano nos ubica en medio de una lucha de poderes legales e ilegales que combaten por el control de las ramas ejecutiva, legislativa y judicial, y por los recursos económicos del territorio nacional; aspectos que generan unas condiciones particulares para incubar la violencia y la pobreza.

En dicho contexto, la violencia social y política se ha convertido en una situación central de las discusiones entre Estado y sociedad civil; sobre todo porque por décadas éstos no han podido construir un acuerdo sobre lo fundamental. Esto significa que en Colombia los actores involucrados en la producción y reproducción de todas las formas de violencia no reconocen la corresponsabilidad que los asiste y optan por posiciones o de señalamiento o de culpabilización que no permiten avanzar hacia la construcción colectiva de posibilidades de paz y reconciliación. Adicionalmente, es fundamental reconocer que en dicho contexto de violencia naturalizada la construcción de opciones de paz y de democracia ha estado orientada por las opciones epistemológicas, teóricas y metodológicas y, por ende, por las concepciones, sentidos, prácticas y discursos adultocéntricos.

En este contexto, los niños, niñas y jóvenes históricamente han sido excluidos de la construcción de condiciones de paz y reconciliación que permitan la consolidación de un sistema y una cultura democrática, debido a que estos sujetos se han considerado cognitiva, emocional y moralmente incapaces de tomar decisiones y participar en la construcción directa de la vida en común. A esto se agregan las dificultades del Estado para generar y desarrollar procesos participativos que respondan a las necesidades y potencialidades de los diferentes grupos poblacionales, lo cual ha generado una brecha entre las prácticas de atención y los procesos de participación y transformación social.

Sin embargo, consideramos fundamental reconocer que, pese a las condiciones naturalizadas de violencia y pobreza –y a la propagación de prácticas de corrupción, consumismo e individualización– la indeterminación e intersubjetividad a las que hace alusión el proceso de construcción del sujeto, en sus dimensiones individual y colectiva, ha hecho posible la emergencia permanente de procesos de deconstrucción de dichas naturalizaciones. En estas emergencias, el agenciamiento de los niños, niñas y jóvenes ha ido acrecentándose en los diferentes territorios del país y del continente, debido al fortalecimiento y expansión del compromiso político de las diferentes naciones y regiones por propiciar espacios, procesos y recursos que ayuden a reconocer y legitimar las experiencias, los conocimientos, las necesidades, las prácticas y los sentidos construidos intergeneracionalmente en torno a la paz, la reconciliación y la democracia; éstas últimas como formas de relación social y como estilos de vida.

Como correlato de este contexto emerge el Programa “Sentidos y prácticas políticas de niños, niñas y jóvenes en contextos de vulnerabilidad en el Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá: un camino posible de consolidación de la democracia, la paz y la reconciliación mediante procesos de formación ciudadana”, desarrollado por el Consorcio “Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz: Democracia, Reconciliación y Paz” entre la Fundación Centro Internacional y Desarrollo Humano Cinde, la Universidad de Manizales y la Universidad Pedagógica Nacional, con el co-financiamiento de Colciencias.

Este Programa se ha hecho las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los sentidos y prácticas políticas de los niños, niñas y jóvenes del Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá, en torno a la paz, la reconciliación y la democracia? ¿Cuáles son sus sentidos, prácticas y narrativas en torno al cuerpo? ¿Cuáles son las particularidades de la configuración y expresión de dichos sentidos y prácticas según su condición de género, generación, etnia, contexto y región? ¿Cómo llevar a escala

la propuesta educativa “Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz”, y derivar de ella lineamientos que impacten la política pública de formación ciudadana? ¿Cuál es el estado del arte del conocimiento producido en Colombia sobre sentidos y prácticas políticas en torno a la paz y la democracia y cuál es el estado de la práctica que dé cuenta de las experiencias de socialización política de niños, niñas y jóvenes?

Así mismo, el programa ha buscado impulsar, ampliar y legitimar procesos de socialización política y formación ciudadana con los niños, niñas y jóvenes de las regiones del Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá, a partir del desarrollo y expansión de las propuestas educativas: “Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz” y “Convidarte para la Paz”, que como espacios de aplicación se han visto fortalecidos desde los conocimientos generados en los proyectos de investigación, al mismo tiempo que han servido de instancia empírica de validación de sus hallazgos. Desde esta iniciativa, se ha contribuido a la ampliación de las comprensiones y metodologías para abordar los procesos de formación ciudadana y construcción de paz con niños y niñas –desde sus primeros años de vida– y con jóvenes, en contextos de alta vulneración social, cultural y política en Colombia.

El presente libro emerge de este Programa y de los diálogos de sus resultados de investigación, con los de las investigaciones del colectivo de tesis de maestría y doctorado, pertenecientes a los programas de maestría en Educación y Desarrollo Humano (Universidad de Manizales-Cinde) y en Desarrollo Educativo y Social (Universidad Pedagógica Nacional- Cinde) y de Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Universidad de Manizales- Cinde), así como de otros programas de formación afines.

El diálogo del Programa con el colectivo de tesis tuvo lugar en el marco de los Encuentros Nacionales de Tesis en Torno a la Construcción de Paz, Democracia y Reconciliación con Niños, Niñas y Jóvenes. El objetivo principal

de estos encuentros nacionales de tesis fue fortalecer la red de investigadores e investigadoras INJUPAZ, en torno a la investigación para la construcción de paz, democracia y reconciliación con niños, niñas, jóvenes y sus agentes relacionales, con el fin de poner en diálogo los resultados de las investigaciones del programa con los resultados de las tesis, cuyas investigaciones de maestría y de doctorado giran en torno a temáticas afines al programa de investigación. En este sentido, buscamos poner en diálogo los resultados investigativos de las tesis que tienen relación directa con los intereses del programa de investigación, con los resultados de las investigaciones del mismo; así como diseminar las reflexiones que emergen de dicho diálogo por medio de la presente publicación.

La necesidad de enriquecer los resultados de las 12 investigaciones (y del programa en general) y de potenciar la formación de nuevos investigadores en los campos de análisis del programa de investigación, con el reconocimiento del significativo papel que desempeñan los investigadores e investigadoras en formación en la consolidación del campo de estudio, nos llevó a pensar en la creación de dos escenarios de discusión, deliberación y socialización de distintos resultados investigativos, que emergen de las tesis de las maestrías y los doctorados de las instituciones que participan del consorcio y de los proyectos de investigación de dicho programa.

Para el primer Encuentro Nacional pensamos en un foro en el que se socializaron los intereses investigativos de los estudiantes convocados, a partir de la puesta en común de preguntas problematizadoras, bibliografías recorridas, estados del arte realizados, análisis de información, perspectivas epistemológicas y enfoques metodológicos; esto con el fin de crear un espacio de conversación entre las diferentes tesis y las categorías del programa de investigación. En el segundo Encuentro Nacional se realizó el simposio en el que los investigadores en formación expusieron, ante sus pares y otros

investigadores del programa, los significados emergentes de sus investigaciones en torno a las categorías transversales del programa; teniendo la posibilidad de interlocutar con los hallazgos de las investigaciones del programa.



ENCUENTROS NACIONALES DE TESISISTAS EN INFANCIAS Y JUVENTUDES & FORO ABIERTO DEL PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN Sentidos y Prácticas Políticas de Niños, Niñas y Jóvenes en Contextos de Vulnerabilidad

CUÁNDO
23 Y 24 de noviembre de 2017

DÓNDE
UNIVERSIDAD DE MANIZALES
CRA 9 # 19-33
CAMPO HERMOSO
&
UNIVERSIDAD DE CALDAS
SALA CARLOS NÁDER
BLOQUE 8 DE LA SEDE CENTRAL
CL. 65 #26-10

PARTICIPAN

Tesisistas Nacionales de Maestría y Doctorado

Se pondrá en diálogo investigaciones en infancias y juventudes de diferentes lugares del país, con tesisistas provenientes de Medellín, Bogotá y el Eje Cafetero, con los cuales se discutirán las reflexiones que emergen relacionadas con el Programa de Investigación "Sentidos y Prácticas Políticas de Niños, Niñas y Jóvenes en Contextos de Vulnerabilidad en el Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá: Un Camino Posible de Consolidación de la Democracia, la Paz y la Reconocimiento Mediante Procesos de Formación Ciudadana".

Investigadores del Programa

Las 4 mesas de trabajo donde participarán los tesisistas nacionales: 1. Narrativas Generativas y Prácticas Discursivas de Paz 2. Imaginarios y Subjetividades Políticas para la Paz 3. Movilización y Acción Colectiva de Jóvenes y 4. Paz y Memoria, están coordinadas por los Investigadores principales del Programa de Investigación.

Dicho diálogo entre el programa y el colectivo de tesisistas nos ha puesto de cara al posicionamiento ético-político que imprimen las prácticas de investigación transformadoras, teniendo en cuenta que es fundamental proponer frente a un contexto como el descrito investigaciones pertinentes y orientadas a la transformación social, cultural y política, que reconozcan que el único saber legítimo no es el académico, y que partan de que la historia de los niños, niñas y jóvenes, así como las biografías de sus familias, docentes y agentes comunitarios, están cargadas de saberes, experiencias, acontecimientos, conocimientos y aprendizajes. Esto nos pone de cara a reconocer que la investigación no es neutral: incluye tanto los saberes y agenciamientos de los actores sociales

participantes como nuestros posicionamientos y despliegues políticos como colectivo que investiga.

El diálogo entre el Programa y el colectivo de tesisistas nos hace un llamado al camino de la investigación participativa y colaborativa, que se opone a aquellas prácticas tradicionales jerárquicas, autoritarias o extractivistas, y propone prácticas que cuestionan, indagan y nos invitan a comprender a los colectivos de participantes como investigadores, y a reconocer e implicar –en nuestras prácticas– equipos de investigación con múltiples trayectorias, experiencias y disciplinas. En este sentido, la investigación no es lineal, es un proceso en devenir y necesariamente flexible, siendo fundamental las trayectorias y los procesos; y no sólo los resultados de las investigaciones.

El énfasis que proponemos para la investigación transformadora, además de visibilizar las vulneraciones de derechos, se centra específicamente en las potencias, las potencialidades, las resistencias y los modos de re-existir, tal y como nos lo han enseñado los actores sociales participantes del programa de investigación y nos lo vienen enseñando décadas atrás los niños, niñas, jóvenes y sus agentes relacionales en los programas “Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz” y “Convidarte para la Paz”.

En este sentido, el presente Programa, en diálogo con el colectivo de tesisistas, toma como marco situacional las diferentes experiencias de producción de sentidos y prácticas frente a la paz, la reconciliación y la democracia de las que participan niños, niñas y jóvenes en los contextos de vulnerabilidad y conflicto del Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá. Por tanto, se señalan como situaciones importantes de abordar en este análisis, aquellas que denotan la capacidad de agencia, la construcción de memoria histórica, la movilización colectiva por la paz y la construcción y manifestación de nuevos sentidos respecto a la relación, niñez, juventud, política y cultura desde expresiones plurales.

De las investigaciones del programa han emergido algunas derivas, que se han resignificado en estos diálogos con el grupo de tesis, que serán posteriormente desarrolladas en profundidad y que denotan la estructura del presente libro: *Narrativas Generativas y Prácticas Discursivas de Paces y Memorias; Imaginarios y Subjetividades Políticas para la Paz; y Movilización y Acción Política de Jóvenes.*

Cuando hablamos de *Narrativas Generativas y Prácticas Discursivas de Paces y Memorias*, partimos de que investigar es indagar, comprender e interpretar la vida humana y relacional; pero también transformarla desde modelos investigativos no extractivistas, que involucren la acción reflexiva y la movilización relacional, social y cultural; lo cual desborda el trabajo propio de las ciencias sociales, e implica el diálogo con otras disciplinas, más ligadas a la política pública, que introduzcan lo ambiental y el hábitat, y que contemplan la literatura y el arte. La investigación que proponemos atraviesa nuestras vidas como sujetos investigadores. Hay motivos por los cuales investigamos lo que investigamos y por los cuales lo hacemos desde los lentes y metáforas que empleamos.

Este tipo de investigación implica reconocer que los lenguajes múltiples, que recogen las narrativas y las prácticas discursivas y dialógicas –lenguajes orales pero que involucren también el cuerpo, el juego y el arte que hablan–, están íntimamente relacionados con las acciones y, por ende, aportan a la construcción de realidades sociales (Gergen, 2007, 2009 y 2012): tienen un papel importante en el potencial presente en los niños, niñas y jóvenes para recuperar sus propias historias y re-elaborarlas. En este sentido, reconocemos la importancia de la participación de los múltiples actores niños, niñas, jóvenes, familias, agentes educativos y agentes comunitarios, y de sus voces y prácticas, desde una perspectiva social, cultural e histórica.

Entre las investigaciones del Programa y del colectivo de tesisistas aparece, de distintas formas, la desterritorialización de estos actores sociales, en la que se pasa de una violencia a otra, aparecen violencias explícitas pero también hay violencias del paisaje, las del territorio hostil que se naturalizan, en las que los niños, niñas y jóvenes y sus agentes relacionales se ven obligados a dejar de ser lo que son. Identificamos que, en términos de memoria, reparación, restitución y acogida, falta un proceso de diálogo social más profundo: los resultados del programa nos muestran que los niños, niñas y jóvenes no se sienten víctimas del conflicto armado, pero sí denuncian la afectación por el abandono estatal que obligó a que todos se vieran implicados. Contemplando una perspectiva histórica, consideramos que el análisis de la violencia y la guerra no debe hacerse sólo con los actores directos. Si se hace únicamente de este modo, es fácil ver al otro como enemigo. Aún tenemos arraigado el discurso de la conquista, del pensamiento occidental; nos creemos menores, nos leemos deficitariamente (Gergen, 2007), nos pensamos en una historia que no es nuestra y que se ha constituido en un discurso hegemónico, un relato dominante desde el cual los niños y las niñas se ven únicamente como indefensos y sujetos de protección, los y las jóvenes como victimarios, las familias como víctimas del conflicto armado y reproductoras de las violencias asociadas al mismo. Las mujeres en dichas familias son únicamente percibidas desde los roles tradicionales de género; mostrando una múltiple matriz de exclusión de generación, género, lugar de origen y trayectoria vital.

Dicho discurso hegemónico o dominante invisibiliza las potencias y potencialidades que tienen los niños, niñas y jóvenes para habitar los territorios. El programa y el diálogo con el grupo de tesisistas nos muestra que hay subjetividades y colectivos capaces de construir narrativas, alternativas y múltiples, en clave de paz; pero también hace un llamado a la paz estructural que también es real. En este sentido, la investigación como práctica narrativa generativa y práctica

discursiva para las paces y las memorias, implica no quedarse en lo carencial; pero al mismo tiempo hacer lecturas críticas de la realidad, desde las cuales aportar a la deconstrucción de la mirada hegemónica de ser niño, niña, joven, familia, escuela o comunidad, y a la reconstrucción de otros modos de encuentro.

El carácter particular de estos sentidos y prácticas de paces y memorias, desde las vivencias de los niños, niñas, jóvenes y sus agentes relacionales, nos lleva a dejar de lado la especialización del lenguaje alrededor de la paz adjetivada, y volver a las prácticas sociales: contemplar el conflicto como lugar de aprendizaje, en términos de su potencial de transformación y de construcción de posibilidades múltiples y cotidianas de encuentro con otros seres humanos. Todo esto teniendo como horizonte la deconstrucción de aquello que ha sido acontecimiento en las memorias del pasado y su reconstrucción en el presente, con el potencial de acción futura en términos de construcción de paz (Alvarado, Ospina, Quintero, Luna, Ospina, Alvarado y Patiño, 2012), lo que implica recordar lo sucedido con otro sentimiento, en clave de pasado, de presente y futuro y de reconstrucción del lugar de la confianza.

La anterior apuesta nos pone en relación con las escuelas como territorios de paz, las familias como territorios de acogida, las comunidades como territorios de resistencia y los cuerpos como territorios de re-existencia; entendiendo los territorios como maneras de ser y estar en el mundo. Esta apuesta nos pone de cara a la necesaria relación de los niños, niñas y jóvenes con territorio, lo que implica el reconocimiento de las voces de otros en los territorios, la reconstrucción de los territorios desde las propias subjetividades e identidades, y la apropiación del territorio en la que se despliegan saberes, emociones y necesidades; relación en la que además emerge la idea de control de territorio, en el que se encuentran en tensión la normalización desde un relato hegemónico de ser “niño bueno”, y la participación,

el agenciamiento, el desarrollo de capacidades y la toma de conciencia por parte de los niños, niñas y jóvenes de que sí pueden tomar decisiones, desde el despliegue corporal, lúdico y artístico que incorpora la posibilidad de imaginación y creación de narrativas y prácticas ficcionales, que generen realidades relacionales y paisajes reales y soñados, que abren camino a la esperanza.

La relevancia dada a la narrativa, el relato, las prácticas discursivas y dialógicas, en el marco de esta deriva de paces y memorias, nos lleva al valor en las relaciones y su potencial transformador (Gergen, 2007, 2009, 2012), en la reconfiguración en las prácticas sociales y culturales. Esto nos invita a pasar del individualismo a lo colectivo como forma de restituir los vínculos; del solipsismo a las subjetividades relacionales y las identidades; nos lleva a reconocer a los niños, niñas y jóvenes en sus relaciones, colectividades y espacios institucionales; a preguntarnos cómo perciben ellos y ellas las concepciones sociales, a escuchar sus experiencias relacionales y buscar potenciarlas desde sus propios aprendizajes y sentires. Reconocemos, como lo plantea el constructivismo social (Gergen, 2007), que la cultura occidental y las maneras en las que ha colonizado nuestros territorios, han llevado a una ruptura de las relaciones, a volcar la atención en el individuo y los modos en los que sobrepasa a los demás desde la competencia. Los niños, niñas, jóvenes y agentes relacionales participantes de las investigaciones del programa –y de aquellas desarrolladas por los tesisistas– nos han enseñado que hay nuevas redes, vínculos y relaciones que se deben construir desde las vidas en el límite; nos han mostrado que en las familias hay un verdadero potencial político y transformador, un potencial ético y afectivo; nos han mostrado, desde sus prácticas cotidianas – en las que la lúdica, la estética y el humor se suman el pensamiento y la emoción–, múltiples maneras de producir formas horizontales de interacción e incidencia formativa.

El potencial descrito despliega una tensión, dado que en la familia, la calle y la escuela existe la posibilidad de enraizar valores y formas de ser, actuar y relacionarse, desde las cuales la construcción de subjetividades de niños, niñas y jóvenes puede darse a partir de discursos hegemónicos que los ubica en la indefensión, la apatía, el déficit o la carencia, y en el que se reproducen matrices de exclusión en cuanto a género y generación; pero también es posible que desde estas subjetividades se reconozca el agenciamiento de los mismos niños, niñas, jóvenes y sus agentes relacionales, así como el potencial presente en las relaciones. Entre unos y otras emergen tránsitos, nuevos acontecimientos y modos de relacionamiento desde el potencial político, ético y afectivo de la familia. Además del potencial presente en la relación con otras personas, los niños, niñas y jóvenes destacan la ampliación del círculo ético que posibilita los relacionamientos con lo otro y con el entorno, (Alvarado, et al., 2012), desde la compasión, el reconocimiento, el saber caminar al lado del otro, y el respeto de la diferencia.

Emerge un llamado en esta deriva a que, en la construcción de la política pública de paces y memorias, aparezcan las voces de la población de manera explícita; en particular las de los niños, niñas, jóvenes y sus agentes relacionales, quienes tienen significativos aportes para pensar y soñar modos de vivir con los otros, las otras y lo otro. En la construcción y puesta en marcha de las políticas, es fundamental la participación de las familias, las escuelas y las comunidades, desde sus agenciamientos relacionales y colectivos, y no desde lo que la institucionalidad supone como conveniente para ellos y ellas.

Cuando hablamos de *Imaginario y Subjetividades Políticas para la Paz* nos referimos a una apuesta del programa y el colectivo de tesis por la subjetivación política, la crianza para la paz y las prácticas identitarias de niños, niñas y jóvenes. En este sentido, reconocemos el lugar del investigador como lugar político, estético y ético; sabemos que la com-

preensión de lo propio emerge en diálogo con co-investigadores que despliegan sus propias subjetividades e identidades, y con participantes/investigadores que se investigaban a sí mismos. Los procesos de constitución de subjetividades políticas para la paz se fortalecen en este sentido, no sólo entre el colectivo de participantes/investigadores, sino también al interior de los equipos de investigación. Esto implica poner en juego las potencias y las potencialidades del equipo de investigación y del colectivo de participantes/investigadores desde el reconocimiento, la comprensión y la co-construcción de subjetividades¹ de existencia y re-existencia².

Las investigaciones del programa y del colectivo de tesis pudieron reconocer, en las prácticas de violencia estructural y simbólica, formas de enculturación en los procesos de homogenización de las poblaciones diversas bajo un modelo social imperante e impuesto. Es en este contexto en el que las investigaciones presentadas dieron cuenta de los procesos de socialización y subjetivaciones. Sin embargo, en el debate, se recurrió a un concepto que permitió reconocer las formas alternativas que dichas poblaciones despliegan para moverse en procesos de socialización que les permiten entrar y salir del sistema hegemónico impuesto en los procesos de socialización, desde los cuales tiene el poder de alejarse, tomando distancia y posibilitando las formas propias de la socialización. Este concepto es el de los “movimientos pendulares”, que se reconocieron como ejercicios de re-existencia y resistencia que les permitirán afirmar sus particularidades y “mantenerse” en el mundo.

Al anunciar dichas realidades, las prácticas y los abordajes conceptuales se tejen como herramientas para comprender los fenómenos vitales de los niños, niñas y jóvenes,

1 Entendidas como los sentidos propios acerca de sí mismos que construyen los sujetos sociales.

2 Entendida como otros modos posibles de existencia que construyen los sujetos sociales, más ligados al agenciamiento, a partir de los cuales logran desprenderse de modos de existencia ligados únicamente a la vulneración y a la victimización.

y para construir con ellos, ellas y sus agentes relacionales, condiciones y modos de relacionamiento cercanos a la paz, la reconciliación y la democracia. En los diálogos alrededor de esta deriva se pudo comprender que las subjetividades no son individuales, son colectivas, y que los imaginarios de la paz y la democracia dan cuenta de estas como camino y no como punto de llegada, como una construcción desde la subjetividad y de éstas como formas de re-existencias.

Es importante no olvidar que hay diferencias y tensiones en las perspectivas y aproximaciones a la paz, no sólo porque existen distintas concepciones de paz (paz como derrota militar del enemigo, paz como desmovilización de los armados, paz como mayor democracia política, paz como justicia social), sino en razón de que hay algunos tópicos que implican hondos debates y controversias: la legitimidad de la lucha armada, el alcance de las negociaciones y el tema de la seguridad. En el proceso de configuración de un movimiento por la paz en Colombia, se han presentado divergencias y contradicciones, como claramente lo ponen de manifiesto las divergencias entre organizaciones de lucha por la paz y organizaciones de derechos humanos. La confluencia de diferentes tradiciones de pensamiento sobre el país ha encontrado, en el tema de la paz, un nuevo escenario histórico de debate y una actual bandera política.

Las expresiones y movimientos de paz están en germen. No es posible pensar en una unidad formal del movimiento, perdurable y efectiva, sin un amplio proceso de maduración social y política. En este proceso de maduración, el movimiento de paz tiene el reto de no supeditar su actividad a los tiempos y las lógicas de los poderes armados y a las fuerzas hegemónicas dominantes; o sea, de configurar una lógica política y una dinámica organizativas distanciada de la polarización y la violencia actuales, y respaldadas por amplios sectores de la sociedad.

En este escenario resulta alentador constatar las innumerables iniciativas y acciones que se han desplegado en la última década en términos de organización y educación para la paz, y el agenciamiento de los niños, niñas y jóvenes, y su constitución como sujetos políticos, como procesos de empoderamiento ciudadano y ejercicio renovador de la política. Estos esfuerzos, aunque en algunos momentos no se perciban claramente como una fuerza social capaz de incidir en el presente, son de hecho el soporte clave de futuros impulsos de negociación y de procesos de construcción de paz y reconciliación realmente sostenibles.

Cuando hablamos de *Movilización y Acción Política de Jóvenes*, nos referimos al investigar con la universidad, con el hogar, con los espacios barriales, con el terruño y con las experiencias de vida, como interpelaciones existenciales y maneras de vivir juntos. En el diálogo entre las investigaciones del programa y aquellas del colectivo de tesis, el lugar de la experiencia es un lugar posible para pensar y construir condiciones de posibilidad, contraconductas en el horizonte de la acción colectiva, desde las tensiones de la institucionalidad y, a través de ella, un escenario como la escuela, que propone la anatomización y plantea trampas a la participación.

En lo más profundo de la movilización y la acción política de jóvenes, aparecen saberes emergentes, legitimados por los saberes de la cotidianidad y lo popular. Las investigaciones que hacen parte de esta deriva nos muestran que los saberes son críticos, siendo fundamental explicitar y darle el atributo de lo crítico a lo que hacemos. El enunciado fundante para pensar la crítica es quizá el arte de no ser gobernados, la apertura a los saberes insurrectos, situados y acotados, y la emergencia de otras políticas de la verdad, de otras políticas del sentido, de la existencia y del habitar. El capital social de las comunidades es la multitud y no la masa; lo que implica la reinención del nosotros, la reinención del territorio, el reconocimiento de estéticas de la existencia

y de subjetivaciones heridas por la guerra, pero también de nuevas habitancias, incluso desde la escuela. Los diálogos alrededor de esta deriva hacen un llamado a las historias de vida, a la interculturalidad crítica, a la conversación sobre la escuela, que no es un adiós a la escuela, sino una pregunta permanente hacia qué escuela hace posible la acción colectiva, qué escuela excede las geometrías del aula y nos permite la acción colectiva, la memoria y la historia. Esta deriva alerta frente a los riesgos de cooptación de los discursos y las prácticas, siendo pertinente mantener en sospecha la acción colectiva, la cual ha tenido una resignificación desde la institucionalidad en la que la comunidad se desvanece. Esto implica que la acción colectiva no puede ser un universal, ni propende siempre por la emancipación, advertencia que se constituye en un llamado a lo popular de la educación popular.

En la definición de lo público y de lo popular afloran nuevos escenarios, ágoras diferentes, que hacen que la plaza pública tradicional deje de ser el único lugar en el que se evidencian los asuntos colectivos. El debate sobre el tema privilegia la lucha contra la exclusión, el marginamiento y el desconocimiento con que, usualmente, la sociedad había tratado a los niños, niñas y jóvenes. Por eso, como respuesta a este estado naturalizado de cosas, vienen construyendo el deseo y el compromiso de salir del anonimato y lograr reconocimiento social para hacerse visibles y ser escuchados en los espacios comunitarios, populares, públicos y privados donde acontecen sus vidas.

El presente libro se desarrolla a través de *estas tres derivas*. El texto de cada deriva incluye una parte introductoria a cargo de algunos investigadores e investigadoras del programa, seguida de los capítulos de algunos de los y las tesis-tas participantes de los diálogos con el programa.

Las y los invitamos a sumarse a través de la lectura a un nuevo diálogo que esperamos resignifique y, sobre todo, lle-

ve a la práctica educativa, comunitaria, investigativa y política, los aprendizajes y las nuevas preguntas que se desprenden de la reflexión en torno a las derivas del programa y a su diálogo con las investigaciones transformadoras que compilamos en el texto.

Referencias

- Alvarado, S. V.; Ospina, H. F.; Quintero, M.; Luna, M. T.; Ospina-Alvarado, M. C., y Patiño, J. A. (2012). *Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*. Buenos Aires, Argentina: Clacso.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social: aportes para el debate y la práctica*. Bogotá, Colombia: Universidad de Los Andes, Celso.
- Gergen, K. (2009). *Relational Being: beyond self and community*. New York: Oxford University Press.
- Gergen, K. (2012). "Principios orientadores" del Construccionismo social. Recuperado de <http://www.construccionismosocial.net/2012/05/taos-institute.html>

DERIVA I NARRATIVAS GENERATIVAS Y PRÁCTICAS DISCURSIVAS DE PACES Y MEMORIA.

Manifiesto por el Lugar de las Narrativas de Paces y Memorias

María Camila Ospina-Alvarado
María Teresa Luna
Ligia López Moreno
Estefanía Aristizábal
Yenny Alba
Martha Janneth Ibáñez Pacheco
Daniela Villegas Castañeda

Declaramos que las narrativas de niños, niñas, jóvenes, familias y agentes educativos y comunitarios –por lo mucho que tienen que aportar para construir las múltiples paces– se enuncian en el relato, lo dicho y lo no dicho, lo recordado y lo olvidado, lo nombrable y lo innombrable, el dibujo, el muro, el territorio, el juego, el cuerpo...

Y si tú juegas conmigo, me escuchas, dibujas, lees mi cuerpo, mi cuerpo físico, mi cuerpo espiritual, mi territorio, mis ideas...

Si juegas conmigo conocerás mi potencial afectivo, ético, mi cuidado por la naturaleza, mi autocuidado y aprenderás de mi subjetividad política desde mis primeros años...

Ayudarás a descubrir y co-construir mi territorio y lo resignificaremos juntos...

Y me ayudarás a comprender el no lugar de la escuela, a tumbar muros, a acceder a los parques, y te diré que prefiero el espacio libre, explorar el mundo abierto, que los muros me separan de ti, que las rejas vulneran mi creatividad, el encierro corta mis alas y mi posibilidad de ser agente en

devenir; y sabrás que mi palabra es el movimiento de mi cuerpo y el dibujo de mis territorios.

Y entenderás que no es necesario que me invites a la razón, porque la lúdica es mi razón, reflexiono, allí construyo conocimiento contigo, negocio, tramito, transformo, me niego, comparto, me divierto; allí soy y te enseño formas de encontrar-nos en la construcción de paces...

Si me preguntas quien soy, soy conmigo mismo, con mis amigos, con mi familia, con el ambiente y con las cosas, no por el consumo, sino por el afecto y el cuidado...

Me construyo a partir de las múltiples voces: la mía, la tuya, la de los otros, la de las hadas, los héroes y los fantasmas... Relátame con alegría y desde las potencias porque al narrarme también me construyes; con tu relato me autoafirmo, me niego, me invisibilizo o me legitimo, me hago sujeto social y político ... pero recuerda que también puedo decir no, resistirme, proponer otros modos de comprenderme, de nombrarme, de estar o de no estar ... al protegerme me cuidas, pero en momentos me ahogas ...

Apropio y transformo los territorios y te invitaré a una mirada apreciativa y alternativa de la vida...

Mi tiempo no es el tiempo *cronos* tuyo, sino el tiempo *kairos*: el de la lúdica, el arte, la diversión, la reflexión, la exploración, las múltiples preguntas que te dejan sin respuestas y te invitan a pensar. La violencia me ha afectado pero no me ha impedido soñar y construir contigo... Abrázame tan fuerte que sientas mi afecto y yo sienta el tuyo, pero déjame volar; si me dejas despliego mis alas en los abrazos, en las risas y en la confianza que me das...

Narrativas Generativas y Prácticas Discursivas de Paces y Memorias

María Camila Ospina-Alvarado

Tanto las narrativas, como las prácticas discursivas, dan cuenta de los sentidos o significados, así como de las prácticas sociales y políticas de los niños, niñas y jóvenes. Como lo ha planteado Gergen (2007, 2009 y 2012), es fundamental contemplar el carácter pragmático de los lenguajes, ligados íntimamente a los contextos relacionales, sociales, culturales, políticos, económicos e históricos; así como el carácter performativo de los lenguajes, que permite el mantenimiento de ciertas prácticas sociales y culturales y la construcción relacional de otras, gracias a sus vínculos cercanos con la acción, y su carácter generativo de nuevas realidades.

Partiendo de los anteriores abordajes de los lenguajes y de las prácticas dialógicas y relacionales, es posible embarcar el camino de la deconstrucción de las memorias de los acontecimientos del pasado y resignificarlas en el presente, con miras a la construcción de futuros deseados, de horizontes ligados a la construcción de paz, en el sentido que lo ha propuesto Lederach (2014), de manera cotidiana y desde la participación en procesos relacionales de reconstrucción del entre nos, de re-conciliación. Esto implica no contemplar la paz como un estado, sino como un proceso; lo que lleva a movilizarse en torno a la paz, a participar de prácticas de paz, más que a orientarse a la prevención o a la protección frente a las violencias.

Los resultados de cinco³ de las investigaciones del Programa “Sentidos y prácticas políticas de niños, niñas y jóvenes en contextos de vulnerabilidad en el Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá: un camino posible de consolidación de la democracia, la paz y la reconciliación mediante procesos de formación ciudadana” hacen parte de esta deriva, los cuales entran a su vez en diálogo con cuatro investigaciones desarrolladas por el colectivo de tesis⁴.

Estas investigaciones y tesis, como principales resultados, nos han mostrado que la movilización en torno a la paz en los niños, niñas y jóvenes implica el posicionamiento desde diversas dimensiones: En primera instancia, se destaca el despliegue de seis potenciales para la construcción de paz⁵ – afectivo y de vida; ético, espiritual y de cuidado de la naturaleza; creativo, cognitivo y comunicativo para la transformación de conflictos; lúdico, estético y de exploración; político; y de la memoria y la orientación a posibilidades futuras—. En segunda instancia, se resalta la promoción de conductas pro-sociales para las ciudadanías de paz y las prácticas de crianza. En tercera instancia, se señala la ética de la responsabilidad que se manifiesta en la capacidad de hacerse cargo de lo hecho, no solo desde una perspectiva individual sino que incluye también una corresponsabilidad ética; un ejemplo de esto fue la participación de algunos jóvenes en

3 Proyecto 1: Procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje Cafetero, Antioquia y Área metropolitana de Bogotá: La paz, la reconciliación y la democracia desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas; Proyecto 5: Prácticas discursivas de niños, niñas, jóvenes, de agentes familiares e institucionales frente a la política de Haz Paz, en contextos de vulnerabilidad y violencia del Eje Cafetero; Proyecto 6: Narrativas sobre Paz, Conflicto y Cuerpo. Un estudio con niños, niñas y jóvenes del oriente antioqueño en el contexto del conflicto armado colombiano; Proyecto 11: Tensiones de la memoria: Víctimas, prácticas y conflicto armado en el departamento de Caldas; y Proyecto 12: Narrativas colectivas de paz y conflicto armado desde las voces de niños y niñas de la primera infancia, familias y agentes relacionales en el marco del postconflicto/posacuerdo.

4 1. Narrativas de Estudiantes con Dificultades Relacionales y sus Familias para la Construcción de Paz y Convivencia en la Escuela; 2. La Apropiación de Territorio en la Construcción del Sujeto Social Infantil; 3. Todos San Sebastián. Una red movilizadora por jóvenes para el buen vivir comunitario. Avances de un proyecto de investigación; y 4. Andaríegos entre Risas y Rasguños.

5 Para ampliar las comprensiones sobre los potenciales del desarrollo humano para la construcción de paz, sugerimos revisar las siguientes publicaciones de nuestro grupo de investigación: Alvarado, Ospina, Quintero, Luna, Ospina-Alvarado y Patiño, 2012; Ospina-Alvarado, 2015; Ospina-Alvarado, Loaiza y Alvarado, 2016.

actividades asociadas al conflicto armado, tales como los cultivos ilícitos, el narcotráfico y otras actividades de tipo económico, frente a las cuales la manifestación de vergüenza como emoción pudo propiciar actos éticos y políticos para el bienestar común. En cuarta instancia, se enfatiza en la solidaridad como práctica de arraigo al territorio, en otras palabras, el reconocimiento de otras éticas anunciadas en las prácticas de reconocimiento y alteridad que se visibilizan en muchas acciones cotidianas de niños, niñas, jóvenes y sus agentes relacionales.

La movilización hace referencia a la importancia de construir y lograr la paz, no de poseerla como una dotación más. En momentos, la construcción de paz pasa por el reconocimiento de la alteridad y (en otros momentos) por procesos de soledad o soledad compartida, en la que los niños, niñas y jóvenes se retiran por un momento y se preparan para regresar al encuentro, para participar de la transformación pacífica de los conflictos, que en ocasiones se da a través del diálogo y, en otras ocasiones, a través de modos alternos de relacionamiento. En este sentido, la paz no es un ejercicio de aislamiento, sino una forma de entrar en pausa, un aislamiento momentáneo; más que alejarse de los otros es estar con uno mismo: el silencio y los momentos de soledad implican formas de relacionamiento y posicionamiento político.

Este posicionamiento requiere la deconstrucción de un único relato dominante como práctica discursiva social adultocéntrica, centrada en la victimización, en la violencia como el elemento preponderante en la vida y las relaciones de las que participan los niños, niñas y jóvenes, y en la palabra como el único modo de comunicación y construcción de sentidos coordinados. También requiere la reconstrucción de múltiples historias alternativas (White y Epston, 1993), ligadas a prácticas relacionales, sociales y culturales, que reconocen las potencias, los potenciales y el agenciamiento de los niños, niñas y jóvenes, desde sus primeros años de vida, su constitución como sujetos políticos y los múltiples lenguajes

con los que cuentan. Las múltiples paces emergen desde los propios niños, niñas y jóvenes y las relaciones de las cuales participan; lo que nos ha llevado a dejar de adjetivar la paz, como se propone desde la academia del mundo adulto, y reconocerla en las acciones, en las prácticas cotidianas y en la experiencia de cada quien.

La apuesta de deconstrucción y reconstrucción involucra la resignificación de la memoria transmitida desde el mundo adulto, en la que se reproduce la victimización y el lugar de los niños, niñas y jóvenes como seres pasivos receptores de las violencias y el dolor. Vale la pena preguntarnos: ¿qué memorias les estamos transmitiendo a los niños, niñas y jóvenes?, ¿sólo les vamos a relatar una historia de dolor o un discurso de la lucha y la resistencia? Las y los jóvenes participantes en los proyectos han invitado a la generación de memorias diferentes; en las que ellas, ellos, así como las familias que nos han acompañado en las investigaciones, hacen un llamado a las memorias como aprendizaje frente a lo vivido, pero también al derecho al olvido (Todorov, 2013) y al derecho al silencio frente al flujo de vivencias; lo que implica tensiones y rupturas en torno a las representaciones que los actores sociales tienen de su propia existencia, desde las experiencias en tiempos pasados, presentes y futuros. En este sentido, se proponen memorias del pasado, el presente y el futuro (Alvarado, et al., 2012) más esperanzadoras, que no se centren en la reproducción de las memorias dolorosas.

Esta apuesta incorpora, así mismo, la participación en prácticas democráticas, que favorecen el diálogo intergeneracional y entre distintos géneros en igualdad de condiciones, que se orientan a la escucha de las múltiples voces presentes entre los niños, niñas y jóvenes, que invitan a tornar a los derechos humanos como base para la reconciliación –con el reconocimiento de múltiples afectaciones más allá del conflicto armado–, y que sobrepasan la condición de víctimas en términos asistencialistas, a los que han llevado las políticas de gobierno a los actores sociales, despolitizando

su accionar, no porque sólo les interesen los subsidios, sino porque las políticas asistencialistas los relegan a ese lugar y los obligan a constituir sus subjetividades e identidades en términos de víctimas. Los niños, niñas y jóvenes no se perciben víctimas del conflicto armado, sino en profunda afectación por las condiciones estructurales. Los y las jóvenes no identifican el despliegue de sus prácticas democráticas en el mundo institucionalizado a causa del olvido estatal; el conflicto armado es solo una variante que se sumó a la cantidad de condiciones históricas de vulneración de derechos. Es por esto que para ellos y ellas la condición de víctimas no implica una referencia directa al conflicto, sino un llamado frente a la invisibilización estatal. Las formas de organización social de las asociaciones de víctimas no están pensadas desde los niños, niñas y jóvenes, sino desde las necesidades básicas de los adultos, como lo son el techo, la vivienda, el vestuario y las necesidades de provisión.

Las prácticas democráticas que emergieron en el programa se apartan de las democracias representativas y se acercan a formas más colectivas y participativas, como lo es, por ejemplo, el asambleísmo popular, la acción política colectiva, los procesos de formación, de crianza, y de educación para la acción política, la socialización política y la constitución de subjetividades políticas y ciudadanías –correlato de las re-existencias–, las utopías que se construyen desde el presente con raíces en el pasado, y los agenciamientos capaces de fisurar los órdenes hegemónicos.

Así mismo la apuesta por la deconstrucción y la reconstrucción está atravesada por prácticas de reconciliación que implican, como fue dicho, la garantía de los derechos, las condiciones estructurales necesarias para su despliegue, el reconocimiento de heridas morales y simbólicas, la disposición para volver al encuentro y conciliar nuevamente, y el hacer las paces por la confianza puesta en el otro o la otra, que no implica estar de acuerdo, sino valorarlo como “legítimo otro” en la diferencia.

En el programa, lo anterior ha implicado pasar de investigaciones acerca de la paz para centrarnos en investigaciones que, al mismo tiempo, develan y construyen otros mundos posibles. Para esto ha sido fundamental la apertura a múltiples metodologías que contemplan diversas voces, saberes, conocimientos y prácticas de los niños, niñas y jóvenes. Dentro de estas metodologías, el juego y la lúdica ocupan un lugar privilegiado por constituirse en un espacio compartido en el que los niños y las niñas desde sus primeros años de vida tienen una posibilidad de encuentro intergeneracional, en el que aparece la risa como práctica cotidiana de paz. Por su parte, durante el trabajo con jóvenes surge la estética como forma de actuar en el mundo, desde la creación de formas de re-existencia y desde el reconocimiento de la importancia de la erótica como emoción de deseo encarnado, el reconocimiento de la poética como modo de relacionamiento sensible y el reconocimiento de lo popular como práctica de acción política y transformadora. Así mismo, durante el trabajo con los niños, niñas y jóvenes el cuerpo surge como territorio que habla cuando la palabra calla, al entenderse no solo desde su naturaleza biológica sino desde su cualidad emocional, relacional, social y cultural, y al reconocerse como situado, experienciado y territorializado.

Referencias

- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Quintero, M., Luna, M. T., Ospina-Alvarado, M. C., y Patiño, J. A. (2012). *Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*. Buenos Aires, Argentina: Clacso.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social: aportes para el debate y la práctica*. Bogotá, Colombia: Universidad de Los Andes, Celso.
- Gergen, K. (2009). *Relational Being: beyond self and community*. New York: Oxford University Press.
- Gergen, K. (2012). "Principios orientadores" del Construccionismo social. Recuperado de <http://www.construccionismosocial.net/2012/05/taos-institute.html>
- Lederach, J. P. (2014). *The Little Book of Conflict Transformation: Clear Articulation of the Guiding Principles by a Pioneer in the Field*. New York: Good Books.
- Ospina-Alvarado, M. C. (2015). Construcción social de las paces desde las potencias: niños

- y niñas de la primera infancia y sus agentes relacionales le cierran la puerta a Don Violencio. En D. F. Schnitman (ed.) *Diálogos para la transformación: experiencias en terapia y otras intervenciones psicosociales en Iberoamérica*, (pp. 34-53). Chagrin Falls: Taos Institute, World Share Books.
- Ospina-Alvarado, M. C.; Loaiza, J. A., y Alvarado, S. V. (2016). Potenciales de Paz. *Revista Internacional Magisterio Educación y Pedagogía. La escuela y la paz*, (81), pp. 26-29.
- Todorov, T. (2013). Los usos de la memoria. *Dossier Memoria Revista sobre Cultura, Democracia y Derechos Humanos*, N. 10. Pp 3-17.
- White, M., y Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós. Recuperado de <https://mmhaler.files.wordpress.com/2010/06/medios-narrativos-para-fines-terapeuticos2.pdf>

Narrativas de Estudiantes con Dificultades Relacionales y sus Familias para la Construcción de Paz y Convivencia en la Escuela⁶

Yenny Alba⁷
Aura Álvarez⁸
Adriana Daza Pacheco⁹

El trabajo de investigación buscó comprender, por un lado, las concepciones de los estudiantes y sus familias sobre paz y convivencia; y por otro lado, generar en los y las participantes transformaciones en las dinámicas relacionales en diferentes escenarios de socialización: como la familia y la escuela. La investigación es de corte cualitativo, desde el estudio de caso, con análisis categorial de narrativas, desde las cuales se identificaron categorías y subcategorías emergentes como familia, habilidades personales y sociales, comunicación, convivencia pacífica y escuela. Estas categorías se abordaron desde la perspectiva sistémica y el constructivismo social. Se involucró la participación de un grupo de estudiantes de grado sexto y séptimo y sus familias, desde talleres y entrevistas semiestructuradas. Los resultados permiten aproximarse a la comprensión del rol de la familia como entorno relacional, que influye en la estructuración de las habilidades sociales y personales, buscando deconstruir y reconstruir subjetividades y prácticas que faciliten acercarse

6 Tesis para optar al grado de Magister en Desarrollo Educativo y Social Universidad Pedagógica Nacional – Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – Cinde. Directora: María Camila Ospina Alvarado. Grado: Bogotá 2016.

7 Licenciada en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, Magister en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional en convenio con CINDE. Orientadora Escolar de la Secretaría de Educación del Distrito. Correo electrónico: ycat2006yahoo.es

8 Licenciada en Biología, Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Educación Ambiental. Especialista en Edmática. Magister en Desarrollo Educativo y Social, Cinde- Universidad Pedagógica Nacional. Directiva Docente Coordinadora, Secretaría de Educación del Distrito Capital. Correo electrónico: alvarezaura19@gmail.com

9 Licenciada en Biología, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Especialista en Gerencia de Recursos Naturales, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magister en Desarrollo Educativo y Social, Cinde- Universidad Pedagógica Nacional. Docente de la Secretaría de Educación del Distrito Capital. Correo electrónico: adriana-dpa@yahoo.com

a un proceso relacional convivencial responsable, donde el conflicto sea reconocido como oportunidad y transformado a situaciones deseadas. Dado lo anterior, se hace importante el papel transformador del sujeto mediante la resignificación de barreras contextuales y comunicativas, siendo el lenguaje generativo óptimo en la creación de nuevas realidades y en la visibilización de las múltiples voces, necesarias para construir y transformar diferentes escenarios.

El estudio se realizó en la localidad 10 de Engativá, ubicada en el centro occidente de Bogotá; representando el 4,2% del área total de la ciudad. Es la novena localidad en extensión territorial (3.588 ha.). En dicha localidad se delimitan nueve (9) unidades de planeamiento zonal (UPZ), a saber: Las Ferias, Minuto de Dios, Boyacá Real, Bolivia, Garcés Navas y Santa Cecilia. La institución educativa Garcés Navas, donde se realizó la presente investigación, se ubica en la UPZ Garcés Navas, correspondiente a un sector residencial consolidado, de estratos 1, 2 y 3. Diferentes estudios muestran que los problemas convivenciales en la localidad se centran en discusiones callejeras, violencia intrafamiliar, inseguridad relacionada con el hurto, el pandillismo, los focos de expendio y consumo de sustancias psicoactivas, así como el uso de armas, notándose su influencia en el entorno escolar.

De acuerdo a lo anterior, la Secretaría de Educación Distrital (SED) ha elaborado herramientas para ejecutar acciones integradas de educación, que respondan a los desafíos contextuales de los colegios públicos. Sin embargo, la presente investigación denota que estos proyectos carecen, en su planeación, de espacios de participación para las familias; como esos actores educativos de los cuales es importante reconocer su voz, sus saberes, sus imaginarios, y que permitan generar una acción contundente, enfocada y transformadora en la formación educativa de los y las jóvenes en comunicación y reciprocidad con la escuela.

Las tendencias de otros estudios muestran que el tema ha sido abordado desde focos administrativos como un conjunto de estrategias de gestión educativa para mejorar la convivencia (Rentería, 2009); por su parte, el estudio de Carrizosa (2012) realiza un análisis de la realidad de los colegios en concesión de Bogotá, indagando acerca de la coherencia de las propuestas sobre formación para la paz, la convivencia y la ciudadanía en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), y la realidad cotidiana en dichas instituciones. Otros estudios han manejado estrategias participativas, buscando involucrar a los actores escolares para aproximarse a la comprensión de cómo entienden los y las jóvenes las prácticas convivenciales (Henao, 2014). Por otro lado, el estudio de Caballero (2010) y el estudio de Cataño (2014) consideran la importancia de la participación de la familia en los entornos escolares; y la propuesta de Escuelas territorios de Paz (planteada por Alvarado, Ospina, Quintero, Luna, Ospina-Alvarado y Patiño, 2012), propone estrategias para involucrar las múltiples voces de los niños, niñas y jóvenes en la construcción de paz en la escuela, resaltando la labor de los y las docentes en la orientación de dicho proceso.

El presente estudio tuvo como principal objetivo de investigación comprender las concepciones sobre la paz y la convivencia de las y los estudiantes (de grado sexto y séptimo) con dificultades relacionales y de sus familias. También se quiso aportar, desde dichas concepciones, en la generación de procesos de convivencia pacífica en la escuela. Por otro lado, como objetivo de transformación se planteó potenciar las capacidades de las y los estudiantes como líderes en la transformación y manejo del conflicto hacia la construcción de paz; fortaleciendo sus capacidades y habilidades para relacionarse, mediante prácticas cotidianas de convivencia.

Desde el enfoque epistemológico, el estudio desarrolla cinco categorías. La categoría *familia*, abordada desde la perspectiva sistémica y el construccionismo social (Ospina-Alvarado, 2014; Minuchin y Fishman, 1984; Nardone,

et.al, 2003; y Palacio, 2009), considera a la familia como unidad en interacción con otras unidades, siendo este espacio donde se determina el individuo que va a interactuar en diversos escenarios. En este sentido, el papel de la familia como agente de concertación y negociación, se va transformando paralelamente a los cambios de la sociedad (Minuchin, 2003, en Ospina- Alvarado, 2014); cambios asociados al factor económico y cultural que determinan la variación en las conformaciones y los oficios dentro del hogar; pero que no pierden de vista el rol protagónico de la familia en la sociedad, tal como lo expone Palacio (2009). Así mismo lo expone Ospina-Alvarado (2014) sobre el reto para la familia y la escuela de ser garantes de contextos relacionales que permitan el desarrollo humano de los niños, niñas y jóvenes.

En cuanto a la categoría de *habilidades sociales y personales*, se abordan los planteamientos de Nussbaum (2012), Bronfenbrenner (1987), Gergen (2007) y Ospina-Alvarado, Alvarado y Patiño (2012). Se resalta la importancia del desarrollo humano desde un enfoque de formación de las capacidades, potencias y habilidades de los niños, niñas y jóvenes, reconociendo que el individuo –inmerso en los sistemas y subsistemas de la sociedad– es influido e influye de forma determinante en la remodelación de su realidad; es decir, su subjetividad pasa por instancias de deconstrucción y reconstrucción de prácticas (Bronfenbrenner); y así como lo menciona Gergen, dichas acciones recobran sentidos, en la medida en que las formas de relacionamiento son compartidas. Es aquí donde el papel de la escuela se hace fundamental en el manejo de las interrelaciones sociales y afectivas del individuo, tendientes a la construcción de entornos protectores para éste, donde se visualiza y se reconoce de forma positiva; es decir, desde la potencia y proyectivas hacia la transformación pacífica de sus escenarios de socialización.

Teniendo en cuenta lo anterior, la categoría de *comunicación* se basa en los postulados de Echeverría (2003) y Gergen (2007). Siendo resaltada la importancia de la comunicación y uso del lenguaje como un acto coordinado, constructor de realidades. Un lenguaje generativo y apreciativo permite generar prácticas relacionales en las que la multiplicidad de voces se hace existente, se visibiliza, para generar procesos de reflexión y transformación, tanto a nivel individual como social. Es interesante observar que el lenguaje narrativo en los jóvenes goza de múltiples posibilidades y recursos, desde los cuales surgen dinámicas de identidad y comunicación con sus familias y pares, siendo importante reconocer estos recursos para movilizarlos y comprenderlos, posibilitando acciones creativas que trascienden hacia instancias convivenciales más vivenciales y reales de acuerdo a su contexto.

Para la categoría de *convivencia y construcción de paz*, se abordan algunos de los postulados de Galtung (2003), Lederach (1985), Loaiza (2014), Muñoz (2008) y Alvarado et al. (2012), en el sentido de destacar que, en las relaciones humanas, se presentan naturalmente conflictos. Estos pueden ser vistos como una oportunidad para rescatar aprendizajes y posibilitar salidas al mismo tiempo creativas y pacíficas; siempre y cuando éstos sean reconocidos y aceptados durante la socialización. De allí que surjan las múltiples paces, como ese lugar desde el que las posibilidades se amplían y se da el encuentro de subjetividades para deconstruir y reconstruir prácticas transformadoras de realidades. La paz, entonces, es abordada desde unas condiciones de multiplicidad del ser y de su hacer; es una paz imperfecta que se moviliza e incorpora la ampliación de los potenciales de desarrollo humano, como lo menciona Alvarado y cols (2012), para la transformación del conflicto, siendo importante su inclusión en los procesos de la escuela, la familia y los demás agentes educativos y comunitarios.

Por lo anterior, para la categoría *escuela*, se retoman algunos aspectos de la propuesta de Escuelas como Terri-

torios de Paz, desde Alvarado y cols (2012), siendo los niños, niñas y jóvenes los sujetos de acción, a quienes se les involucre reconfigurando sentidos de participación, justicia social, sujeto de derechos y deberes que reconocen la vida en colectivo.

Es así como las miradas dadas desde el marco anterior apuntan al rescate de conceptos como perspectiva sistémica de la familia, múltiples paces, paz imperfecta, el reconocimiento de las potencias, el lenguaje generativo y establecido desde lo positivo, entendiendo a la vez la influencia que tienen los sistemas en la configuración de la subjetividad de un ser humano (Alba, Álvarez y Daza, 2015).

Metodología

La investigación realizada es de corte cualitativo, con tipo estudio de caso y análisis categorial de narrativas. El grupo focal constó de 15 estudiantes de grado sexto y séptimo y sus familias, pertenecientes a la Institución Educativa Distrital Garcés Navas. Entre los instrumentos para la recolección de la información se aplicaron una sesión de entrevista semiestructurada, tanto a estudiantes como a familias, y dos talleres con estudiantes y, así mismo, con las familias.

El grupo focal de estudiantes estuvo en un rango de edad entre los 12 y 15 años. Fue seleccionado teniendo en cuenta los reportes convivenciales facilitados por el departamento de orientación y de coordinación de la institución educativa, relacionados frecuentemente con casos de violencia física y verbal hacia los compañeros, dificultades académicas, e indisciplina constante en las actividades escolares. A partir de ello, se convocaron también a sus acudientes integrados por madres, padres, tíos o abuelas para dar apertura a distintas voces y construcciones conjuntas.

Resultados

Los resultados están relacionados con lo encontrado en cada categoría identificada y las subcategorías emergentes, las cuales, en conjunto, permitieron dar respuesta a los objetivos de investigación y transformación. A continuación se describen los resultados por categoría:

Familia

En el presente estudio, la familia se presenta desde la diversidad tanto en su conformación como en las dinámicas que se llevan a cabo entre sus miembros. Así se percibe en las siguientes narraciones: “Vivo con mis dos tíos y mi abuela, desde que nací casi durante toda la vida (Estudiante mujer, 15 años)”. O en el relato de una tía: “...mi familia está conformada por mi hermano, mi sobrino, mi papá y mi mamá, mi esposo, mi hija y yo” (Tía). También se denota una fuerte influencia del rol de género y de la visión tradicional de la familia como se describe en el relato:

Yo no puedo en este momento trabajar, yo debería estar trabajando para ayudar con los gastos de la casa, pero en este momento solo está trabajando mi esposo y mi hermano. Mi mamá y yo estamos en la casa encargándonos de los otros tres... son tres personas que reclaman atención en la casa, mi papá, mi sobrino y mi hija de dos añitos (Tía).

La ausencia del padre se denota desde el déficit, ya que existe una tendencia al patrón cultural de familia tradicional: “muchas veces los hijos sufren las consecuencias de la soledad del padre... ella lo recuerda cada rato, y dice cómo es posible que un padre abandone a sus hijos...” (Abuela 2).

En las narraciones también se encuentra la naturalización de la violencia como medio para hacer reconocer a los hijos e hijas la autoridad por parte de los padres y como una conducta que va replicándose. Así se muestra en los relatos: “...el problema es que uno también actúa o piensa

cómo la vida le ha enseñado a uno y desafortunadamente a uno lo enseñaron así...” (Mamá 2), “...si uno fue maltratado a golpes así mismo castiga a los hijos. Si los padres de uno fueron verbalmente pesados con uno, así mismo lo hace con los hijos” (Abuela 2). “...Ella [la hija] fue muy maltratada por el esposo, él le tiraba con lo que encontraba y así estaba ella con los niños que les daba con lo que encontraba” (Abuela 2).

Sin embargo, gracias a la capacidad de reflexión y apertura para movilizar acciones nuevas, surgen relatos como el siguiente: “...la niña, estaba así con los hermanitos a gritar a los pequeños y me tocó decirle: no señora, usted hágame el favor y se comporta con los niños y ella me contesta, es que mi mamá así era conmigo yo le digo; no señora si su mamá la trató mal a usted, usted no tiene que tratar mal a sus hermanos y debe dar un ejemplo”(Abuela 2). Esto habla del potencial ético y afectivo que permite transformar las relaciones entre la familia y que, indudablemente, tendrán una repercusión en otros escenarios como la escuela. Se hace necesario, por lo tanto, destacar el papel del lenguaje apreciativo y desde las potencias como medio para generar realidades.

Habilidades Personales y Sociales

Para esta categoría se denota que, aun cuando se enfocó hacia las habilidades y capacidades de cada estudiante, las respuestas tendieron hacia miradas deficitarias y limitantes de sí mismos, como de otros, notándose así que el autoconcepto está determinado desde los lentes de otros: “...soy un fastidio, no mentiras no sé...no sé, la forma de verme”, “soy un fastidio”, “soy muy vago”, “tengo mala disciplina” (Estudiante hombre 2, 15 años). Así mismo, es común encontrar el uso de lenguaje de carencia y que sigue estereotipos en el relato:

Mire yo soy muy directa en las cosas, yo soy directa, no le pongo arandela a nada. Las cosas son blancas o negras. Yo le dije, con mi hijo usted no se meta porque donde te metas con mi hijo yo voy a tu casa y hablo con tu mamá. Porque usted es mala influencia para mi hijo (Mamá 3).

Este desconocimiento del otro como sujeto de posibilidades y capacidades ha contribuido a narrarse de forma deficitaria y a la afectación de la dinámica relacional en los diferentes escenarios, a saber: la familia y la escuela.

Comunicación

La presente categoría muestra que en el acto comunicativo el lenguaje exterioriza realidades, palabras, dichos y refranes; todos son utilizados de forma repetitiva en los diferentes entornos de socialización y elaboran acciones de paz o de violencia entre los individuos. Se logra entrever en el relato: “él [estudiante] tiene una ira reprimida que no sabe cómo expresarlo, y la única manera de expresar lo que siente con la ira que tiene es hacer todo lo contrario de lo que tiene que hacer” (Mamá 3).

Del mismo modo, para algunas familias es claro que es necesario considerar acciones de reciprocidad para construir lazos de colaboración y confianza: “eso ya es de dar responsabilidades y de incentivarlos para que les guste. No obligarlos” (Papá 1). Es importante construir estos puentes de comunicación en la escuela, donde las voces de los estudiantes sean escuchadas: “A veces con el profesor dialogamos, con la profesora también, a veces. ...digamos, como que no más, (...) a veces socializan con los estudiantes” (Estudiante hombre 3, 12 años). Por otro lado, en el relato “... mejor así distanciadas, porque los problemas de colegio son de colegio. Aparte cada uno...” (Estudiante hombre 2, 15 años) se denota que existe una barrera comunicativa entre los escenarios de socialización. Allí se encuentra el reto: buscar cohesión de acciones junto con las familias para la cons-

trucción de paz y convivencia en los entornos relacionales de los niños, niñas y jóvenes.

Convivencia y Escuela

Para la categoría de Convivencia y Construcción de Paz se destacan las narraciones desde una mirada positiva de la paz y la convivencia; es decir, como aquellas acciones o relaciones donde el conflicto debería estar ausente. Así se describe en los siguientes relatos: "...mi idea de convivencia es eso, poder vivir en la sociedad en armonía, en tranquilidad, en paz, (Estudiante mujer 1, 15 años). "Convivencia es estar bien con los demás, que no haya problemas con los demás" (Estudiante hombre 2, 15 años). "Cómo llevársela bien con todo mundo". (Estudiante hombre 3, 12 años). "El conflicto es malo, porque una pelea lleva a otra". (Estudiante hombre 2, 15 años). Es decir, se tiende a omitir que en las interacciones relacionales se manifiestan diversas posturas y experiencias desde las cuales surge el disenso, pero también la oportunidad de crear desde esa divergencia cambios individuales y colectivos, con respeto y uso del lenguaje apreciativo por los otros.

En las narraciones también se reconoce que en la convivencia es necesario la expresión del potencial ético, afectivo y reflexivo desde los valores. Así se observa en los relatos: "...desde mí le puedo ofrecer el valor de la responsabilidad, me falta mucho con el respeto porque al desarrollar la autoridad a veces he tenido que ejercerla con violencia" (Tía). En relación con la reciprocidad en el hogar: "...el apoyo entre esposo, esposa y los hijos. Repartir el oficio entre los padres y los hijos para mantener ocupados en la casa a los niños y en el estudio" (Papá 1).

Así mismo, se resalta que las acciones y vivencias en el escenario familiar o escolar se impactan mutuamente: "hay que entender que los niños malos no actúan así por ellos. Algo pasa... no sabemos qué pasa en la casa" (Tía). De allí

que se hace necesario construir de forma conjunta en los dos contextos. Se resalta el papel de la familia en esta responsabilidad compartida de educar, como se puede ver en el siguiente fragmento de narrativa:

Los hijos no son del tío, de la abuela, de la vecina, son de nosotros y nosotros nos comprometimos en que la crianza es nuestra y listo... pienso que también es parte de la problemática porque si no nos responsabilizamos. Si es que nadie es la mamá del chino, somos nosotros (Mamá 3).

En esta categoría se destacó el papel de la familia y de la escuela para la formación integral y desarrollo de las capacidades de los individuos desde los valores, la diversidad y la práctica de la democracia, de tal suerte que, desde sus acciones cotidianas y sus posibilidades, se aporte a la convivencia y, por tanto, se aporte a la construcción de paz en sus entornos relacionales.

Conclusiones

A partir de las narrativas se destacó a la familia como un sistema vivo, dinámico y protector, en el cual las prácticas relacionales juegan un papel fundamental en la formación de la autonomía, la confianza, el reconocimiento de sí mismos y de los otros. Siendo así, las prácticas basadas en el déficit, tanto en la familia como en la escuela, conducirán a establecer relaciones desde la violencia y el desconocimiento del otro. Por lo tanto, la transformación en las dinámicas familiares influirá en las habilidades personales y sociales de los jóvenes, permitiendo visibilizar las formas de aprender con otros y construir con ellos, a acreditar las relaciones y potenciar los valores, siendo la relación entre pares inherente a los procesos de socialización.

Se denota que la familia está influenciada por patrones culturales que han dado relevancia a las conformaciones tradicionales y los roles de género, naturalizando, de

diversas maneras, el lenguaje y los actos de violencia. Sin embargo, desde la capacidad de los individuos de narrarse, se visibilizan dichos comportamientos, se reflexionan y se han dado pasos a crear un entorno familiar responsable con las acciones, rescatando la importancia de acercarse entre padres e hijos, entablar diálogos generativos, desde las posibilidades y recursos con los que cuentan como familia. Esto se constituye en un gran avance para la consecución de actividades cooperativas que entran en diálogo con la escuela y aportan a la convivencia y construcción de paz en estos escenarios de socialización.

Para la convivencia se reconoce desde los diferentes escenarios que el conflicto puede ser aprovechado, con el fin de reconocer los recursos propios y en los otros sus capacidades, y así llegar a acuerdos desde el uso de un lenguaje que movilice hacia la acción-reflexión. En este sentido, también es interesante observar la necesidad de introducir formas horizontales de interacción que visibilizan a los niños, niñas y jóvenes, y que promueven el sentido compartido por la vida, así como la reconstrucción y construcción de prácticas que cobran sentido cuando se ejecutan en colectivo.

La escuela y la familia son escenarios propicios para deconstruir prácticas y reconstruir realidades. Esto es un llamado a las políticas públicas de educación a centrarse en el desarrollo de las capacidades humanas y el desarrollo de los potenciales ético, afectivo, creativo, comunicativo y político en los niños, niñas y jóvenes (esto desde diferentes espacios de formación). Así, la concepción de escuela se moviliza hacia el lugar donde hay múltiples aprendizajes, en donde se forjan las capacidades y las habilidades, y se permite la práctica de la democracia y la construcción de escenarios para la paz.

Los niños, niñas y jóvenes se abren a narrar desde distintas expresiones las formas como comparten y construyen su percepción de la escuela, del amigo, de la familia y de su

vida (Alba, et. al 2015). Estas son herramientas fundamentales para visibilizar, reflexionar y transformar la práctica cotidiana y sus entornos relacionales. Allí la familia juega un papel fundamental, enriqueciendo los espacios para que estas acciones se puedan dar. También, sin lugar a dudas, la escuela orienta los procesos y facilita la participación de los estudiantes.

Por último, es necesario modificar el trabajo (en la escuela) con familias, estudiantes y docentes, en la forma de percibir el conflicto, de tal manera que se convierta en una oportunidad de aprendizaje y transformación de realidades y no como un evento que dificulta o entorpece las dinámicas que se dan en la escuela y en las familias (Alba, et.al 2015).

Referencias

- Alba, Y.C., Álvarez, A.L., y Daza, A. (2015). *Construcción de paz y convivencia en la escuela a partir de las narrativas de estudiantes que presentan dificultades relacionales y sus familias* (tesis de maestría). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional y Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Bogotá, Colombia.
- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Quintero, M., Luna, M. T., Ospina, M. C., y Patiño, J. A. (2012). *Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Universidad de Manizales, CINDE, 2012.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona, España: Paidós
- Caballero, J. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista Paz y Conflictos*, N° 3. ISSN: 1988-7221. Recuperado de http://www.ugr.es/~revpaz/tesinas/rpc_n3_2010_dea5.pdf
- Cataño. B. (2014). *Caracterización de las prácticas de convivencia escolar en la educación básica primaria de la institución educativa fe y alegría José María Vélez* (tesis de maestría). Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia. Recuperado de <http://repository.upb.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1971/1/Tesis%20biblioteca%20Claudia%20Cata%C3%B1o.pdf>
- Echeverría, R. (2003). *Ontología del Lenguaje*. Chile: Ediciones Lom S.A. Sexta Edición.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao, España: Gernika Gogoratu.

- Gergen, K. J. (2007). *Construccionismo Social, aportes para el debate y la práctica*. Traductoras y compiladoras, Ángela María Estrada Mesa, Silvia Diazgranados Ferráns — Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales Andes, Departamento de Psicología, CESO, Ediciones Uniandes.
- Henao, R., López, D., Mosquera, E. (2014). *Narrativas de jóvenes sobre los sentidos de convivencia pacífica en la escuela* (tesis de maestría). Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Universidad de Manizales, Manizales, Colombia. Recuperado de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/1498/1/pd>
- Lederach, J. (2009). *El pequeño libro de transformación de conflictos*. Good Books, Intercourse, PA 17534, EEUU.
- Loaiza, J. (2014). Desarrollo Teórico de la categoría Paz. Documento de trabajo construido a partir de las reflexiones del Equipo del proyecto “Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz”
- Minuchin, S., y Fishman, H. (1984). *Técnicas de Terapia Familiar*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Nardone, G., Giannotti, E., y Rocchi, R. (2003). *Modelos de Familia. Conocer y Resolver los problemas entre padres e hijos*. Barcelona: Herder. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/163379064/Giorgio-Nardone-Modelos-de-Familia-pdf#scribd>
- Muñoz, F. (2008). *La paz. Manual de paz y conflictos*. Instituto de la paz y los conflictos. España: Universidad de Granada.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo Humano*. Barcelona, España: Paidós. Recuperado de <Http://www.otrodesarrollo.com/desarrollohumano/GoughEnfoqueCapacidadesNusbaum.pdf>
- Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V., y Patiño, J. A. (2012). Construcción social del sujeto: a partir de prácticas políticas alternativas en jóvenes. En Tonon, G. Y Aragón, S. Comp. (2012). *Jóvenes ciudadanos experiencias de participación en América Latina*. Argentina: UNL-COM. pp. 113-174.
- Ospina-Alvarado, M. C. (2014). Las familias: Sistemas Interaccionales y Construcciones Relacionales, Dialógicas, Sociales, Culturales e Históricas. En Alvarado, S. V., y Ospina, H. F, Editores Académicos (2014). *Socialización Política y Configuración de Subjetividades. Construcción Social de Niños, Niñas y Jóvenes como Sujetos Políticos*. P. 225 – 263. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Manizales: Universidad de Manizales; Sabaneta: Cinde.
- Palacio, M. (2009). Los cambios y transformaciones en la familia. Una paradoja entre lo sólido y lo líquido. *Revista latinoamericana de estudio de familia*, Vol. 1, enero - diciembre, 2009. pp. 46 – 60. Recuperado de http://vip.ucaldas.edu.co/revlatinofamilia/downloads/rlef1_3.pdf
- Rentería, R. L, F., y Quintero, R. N., G. (2009). *Diseño de una estrategia de gestión educativa para mejorar los niveles de convivencia en el colegio Rafael Uribe Uribe de Ciudad Bolívar, en la jornada de la mañana* (tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co>

La Apropiación de Territorio en la Construcción del Sujeto Social Infantil¹⁰

Mildrey Mendoza Mayorga¹¹
Martha Janneth Ibáñez Pacheco

Soacha, es un municipio ubicado en el departamento de Cundinamarca, conocido como conurbano por ser parte de la urbanización extensiva de la ciudad de Bogotá, que crece hacia las zonas y municipios aledaños sin un adecuado acondicionamiento de servicios públicos, que hacen de ella una prolongación territorial de carácter informal.

En Soacha, los niños y las niñas comparten con los adultos la urgencia por construir una vida que les procure la subsistencia en medio del caos territorial. En estos sujetos infantiles, invisibles por momentos para los adultos, centramos el interés para reconocer de qué manera construyen los territorios para ser habitados desde sus propias libertades, en diálogo con las formas posibles en el juego, el desplazamiento, la ensoñación y en procura de acciones participantes.

Partimos del principio fundamental de que si la configuración de espacios de desplazamiento y de ciudad son hostiles, de riesgo y encierro, como consideramos que es Soacha (por estar densamente poblada y con un crecimiento desorganizado), los esfuerzos para modificar las relaciones sociales serán infructuosos hasta tanto no se transformen los espacios de tránsito en espacios de acogida y de reconocimiento del otro, máxime si de los niños y niñas se trata, pues sus estéticas y éticas sobre el otro y los otros se fundamentarán en la representación de espacio público que habitan y transitan en su cotidianidad.

10 Tesis para optar al grado de Magister en Desarrollo Educativo y Social Universidad Pedagógica Nacional – Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – Cinde. Directora: Esperanza Osorio. Grado Bogotá 2015.

11 Magíster en Desarrollo Educativo y Social Universidad Pedagógica Nacional – Cinde.

Esta reflexión general nos llevó a reconocer de qué manera y con qué mecanismos un grupo de niños y niñas se apropia del territorio Soacha, que se revela en el dibujo como unidad de análisis y relato, puesto que nos transmiten y describen los sentidos y significados de las relaciones que establecen en el andar del colegio a la casa y de la casa al colegio, pero que en sus fantasías los transforman en aquello posible o imposible; y además comunican los otros lugares que comparten con quienes los cuidan y les procuran momentos de felicidad en otras partes del municipio.

A la vez, los dibujos o representaciones gráficas son reclamos y voces de objetos y lugares que desean desde la fantasía y ponen en armonía sus demandas por espacios dignos en los que se pueda jugar; esto siempre en compañía de otros: sean estos objetos, amigos, animales, sitios para el deporte y el juego. Hay héroes que se transportan y transforman los territorios, el lugar que siempre está presente es la casa y con ella la ventana que deja ver su distribución: así hay un adentro y afuera en conjunto, y casi en todos los casos, una mascota que vigila o acompaña.

Los dibujos son escenas en movimiento: hay juegos, desplazamientos; algo sucede en el papel, no hay nada separado; hay armonía en el tiempo, es decir, la luna y el sol conviven en una misma escena: flores, zona verde de juego, mariposas, pájaros, calles y casas armónicas e inarmónicas, andenes donde transitan niños, aparatos en los parques. En los dibujos coexiste lo urbano y lo rural, como si a lo lejos se divisaran las montañas a las que pocas veces van; por no ser lugares seguros y porque las familias o cuidadores no van hacia allá. Así lo muestra los dibujos, fase 1.

Las expresiones desde el dibujo son, para la investigación, una voz de la subjetividad que muestra los deseos de lugares de juego, en relación armoniosa con los demás y con el espacio mismo. Por ello nos surgen preguntas como: ¿Es posible construir un territorio que brinde estas posibilidades? ¿Es

Soacha un territorio que permite eso que recrean los niños en sus dibujos como lugares posibles? ¿Cómo se proyecta Soacha para ofrecerse como territorio en el que el niño y la niña pueden ser y estar, y construirse a la vez como sujeto social?



Si bien estas no son nuestras preguntas de investigación, nos quedamos con la idea central de que el territorio no puede estar pensado desde una posición adultocéntrica solamente, donde el niño y la niña no se reconocen y se sienten por momentos en situaciones de riesgo y peligro, pues los ojos del adulto sólo cumplen las urgencias de lo cotidiano. A la manera de Bustelo (2007), no es posible seguir construyendo prácticas cotidianas que le impidan a la infancia ser y estar plenamente en el mundo, concibiéndola como sujetos que poseen los adultos.

Metodología

Esta investigación respondió al enfoque hermenéutico, puesto que se intenta hacer una comprensión desde la lectura de dibujos; asumidos éstos como textos enunciativos de las formas de apropiación de territorio de niños y niñas del municipio de Soacha. Adoptamos el enfoque hermenéutico desde la posibilidad de desapego de las regularidades (Darío Alberto Ángel, 2011), puesto que no son el número de dibujos coincidentes; es decir, la cuantificación de objetos presentes en los dibujos, sino que intentamos hacer una lectura de emociones, sensaciones, sueños, fantasías, alegrías presentes en los trazos, desde las singularidades que muestran los dibujos, sus interacciones y movimientos presentes, a la vez que las transformaciones espaciales como la casa que se convierte en piscina, la piedra en flor, los cables en cuerdas que albergan pájaros, los cielos en permanentes arcoíris, los seres alados que se desplazan y también las nociones de espacio en donde se deslizan los héroes y las preferencias representadas en el equipo de fútbol, el parque. Así el escenario de desplazamiento y movilidad de niños y niñas deja ver la construcción de sujeto social.

De otro lado, nos permitimos asumir los dibujos como representaciones gráficas en tanto narrativas que son metodología, pero a la vez objeto investigativo, desde los elementos que aporta la “filosofía hermenéutica para la comprensión de textos en las ciencias sociales” (Ángel, 2010, p. 30). En este sentido, los dibujos nos enuncian las formas de apropiación de niños y niñas en el territorio de Soacha, los que los constituyen en objeto de investigación.

Fases y participantes en la investigación:

La investigación se desarrolló en dos fases. La primera respondió a un proceso adelantado en el marco de la construcción de política pública de Primera Infancia, Infancia, Adolescencia y Familia en el municipio de Soacha, con la

Fundación Colombiana del Tiempo y la Recreación (Funlibre), donde se trabajó con niños y niñas entre los 4 y los 7 años de edad, pertenecientes a los Centros de Desarrollo Infantil - CDI, particularmente de la institución Chayai, ubicada en el barrio León XIII, en concesión con la Caja de Compensación Familiar – Cafam. Los niños participantes en la segunda fase fueron estudiantes del Colegio Antonio Nariño de Soacha, comuna 6: una empresa unipersonal con más de 20 años en el sector, familias pertenecientes a los estratos 1 y 2.

El proceso de recolección de la información:

La recolección de información tuvo como eje central la indagación sobre la apropiación de territorio de niños y niñas, expresados en los dibujos desde aquello que les gustaba y no, de los lugares transitados y vividos en el municipio.

En algunas de las instituciones se recogieron relatos de las y los maestros cuyo acento con relación al territorio es puesto en el tema de la inseguridad y el riesgo por el que atraviesan los niños y niñas camino a sus casas, porque el espacio público es el lugar donde más se presentan delitos menores, calificados así por la policía.

El análisis se hizo a partir de 54 dibujos. Estos dibujos fueron seleccionados entre aproximadamente 176, que se obtuvieron a partir de una primera experiencia con el trabajo hecho por Funlibre, para la construcción de política pública de primera infancia, infancia, adolescencia y familia (2014 – 2024), del cual fuimos parte. Allí se consultaron 444 niños y niñas del municipio, a partir de varias herramientas investigativas, entre ellas el dibujo que pretendía recoger la voz directa de niños y niñas. Si bien lo que allí se pretendió fue una indagación sobre la noción de derechos de niños y niñas y su consecuente cumplimiento, las representaciones gráficas elaboradas nos permitieron ver también el territorio presente como derecho, expresado en el juego, como

reiteración no sólo desde la diversidad expresiva de juegos, sino la demanda por espacios propicios para el juego, manifiesto este como derecho donde también había presencia constante de cuidadores o familias cercanas (papá, mamá, hermanos), ya fuera como demanda o como recuerdo.

En este proceso se realizó una primera selección de 111 dibujos, correspondientes al ejercicio que se denominó el reloj de los derechos, en que los niños hacían expresa su relación con el territorio a partir de trazos que representaban lugares como casas, parques, ciudades, calles, plazas. De este primer ejercicio se derivó una matriz de análisis de dibujos que se centró en descripciones lo más literales posible.

Un segundo momento del proceso se realizó con otros niños y niñas, debido a que los de la primera fase no fueron ubicados porque estaban en otras instituciones o las familias se habían trasladado de lugar, algo muy común en este sector, debido a las condiciones de trabajo y a las condiciones económicas que atraviesa la población. Esta situación nos llevó a realizar otro ejercicio con 22 niños y niñas del colegio Antonio Nariño, entre los 6 y los 7 años, donde conversamos sobre el territorio y ellos y ellas realizaron dibujos que nos dejaron ir comprendiendo el cuerpo como territorio, el barrio como territorio y la casa donde habitan como territorio; todos ellos con sus propios sentidos de apropiación. En estas elaboraciones resultaron 66 dibujos, algunos narrados luego por los mismos niños y niñas, de los cuales seleccionamos 34; 12 correspondían a una primera sesión y 22 a la segunda.

El proceso de comprensión e interpretación:

El análisis inicial de la fase uno se realizó a través de una matriz descriptiva, como lo mencionamos anteriormente, pero estos hallazgos nos marcaron un cuerpo teórico que permitió acercarnos a la identificación de elementos que devienen en apropiación territorial y que además nos condu-

cen a la búsqueda de referentes conceptuales para su comprensión: las representaciones gráficas, la infancia, el sujeto social y la apropiación territorial como categoría transversal que se manifiesta en las relaciones diversas que el niño y la niña establecen con el espacio y los objetos. Del mismo modo, la noción de microterritorio, que desde la cartografía social se refiere a otros territorios que se interrelacionan, son interdependientes y hacen que el territorio Soacha se configure: el cuerpo, el barrio, el recorrido, la casa, la escuela que actúan de manera sinérgica para la conformación de territorio y territorialidad que consolidan el sujeto social.



Entre la primera y la segunda fase hay diferencias visibles porque, entre otras, los niños de la primera fase están entre los 4 y los 5 años, sus representaciones icónicas son más en lo abstracto y revelan lugares, movimientos e interacciones que nos cuestionan nuestra mirada adultocéntrica y psicologizante del dibujo, para mirar más bien cómo juegan con el espacio y las formas para ubicarse en ellas o fuera de ellas o a la vista, pero que cuando se indaga, es cuerpo presente en movimiento.



Dibujo 12 Fase 2

Para el segundo momento, realizamos recorridos por el barrio cercano al colegio. El diálogo se estableció con los niños y niñas, giró en torno a los recorridos de la casa al colegio y del colegio a la casa (y a otros lugares del municipio); sitios a los que van en compañía o no de los adultos cuidadores o madres, padres y hermanos. En estos recorridos los niños y niñas nos mostraron su barrio, sus visiones de espacio. Quienes transitan con ellos nos hicieron ver que su cuerpo es un territorio por el que recorren sensaciones y vivencias que los habitan de manera permanente y también los transforman en otros, dentro y fuera de la escuela; o dependen de con quién se transita por el territorio.



Dibujo 19 Fase 2

Hallazgos:

En este ejercicio de investigación fue necesario descen- trarnos de algunas posiciones adultas que eran además re- forzadas por teorías psicologizantes del análisis del dibujo, para reconocer al niño y la niña como sujeto social infantil, que devela sentidos y significados propios que le da al terri- torio y que lo constituye como tal.

En las representaciones gráficas se evidencia la noción de género determinada por la cultura. Los niños se represen- tan con cabello corto, pantalón, juegan con carros y balones de fútbol, y las niñas se dibujan a sí mismas adornadas, con detalles y casi siempre como una figura que protege, ya sea al hogar, al papá, a la mamá o a la mascota.

La casa, presente en casi todos los dibujos, es el referente de lugar de bienestar y seguridad; en estas representaciones del hogar, los niños y niñas son capaces de traer el afuera y situarlo allí como propio. El caso de la piscina en la terraza, la cancha de fútbol en la sala, el sol en la ventana, superman en la azotea de la casa. Estas son formas de apropiación y de resignificación de los lugares. El niño y la niña traen a un lugar seguro aquello que les produce placer, felicidad, año- ranza; aquello que está en el microterritorio de sus sueños y que permite convertir su casa en territorio de juego.

La institucionalidad está presente en las representaciones gráficas que responden a los condicionamientos del sistema escolar. Por ejemplo, la combinación de figuras geométri- cas para representar casas, automóviles, conjunto de apar- tamentos; los objetos encerrados en círculos como si fueran conjuntos de cosas; las disposiciones consecutivas de ciertos elementos a semejanza de planas; las líneas punteadas que forman figuras; las carreteras y toboganes como laberintos que conectan objetos.

El juego como microterritorio está presente, porque le procura al niño y a la niña estar conectados consigo mismos (en tiempo y espacio), y en sinergia con otros en el parque, la esquina, los riachuelos o caños, la cuadra, la tienda.

Los niños y niñas dibujan acciones, movimiento, interacciones. Les gusta en sus representaciones gráficas develar sus relaciones; por ejemplo, con las mascotas que brindan seguridad, no sólo recrean las escenas de sus recorridos; también se configuran en guardianes, acompañantes, cómplices.

La apropiación es vivir y significar el territorio en tanto que los objetos, las personas, las calles, las vecindades, los edificios, los parques y los riachuelos configuran los territorios vivos en movimiento. Por eso se apropian del territorio, lo hacen suyo. Para los niños y las niñas, cada recorrido es diferente, es una aventura. Por esa razón, trepan muros, saltan charcos, se esconden, gritan, se distraen con objetos que llaman su atención; esa es una forma de apropiación.

Por lo anterior, es importante considerar que si el territorio es diseñado y dado por los adultos. Estos deben repensar sus nociones de infancia, no improvisar o dejar al azar el desarrollo de los mismos, y permitir que las infancias se puedan ver reflejadas en él, pues cada vez las alejan más de su percepción para encerrarlas en lugares donde incluso el juego no es posible.

Así las cosas, el sujeto social que se construye en los niños y niñas, estará alejado de la calle, el parque, el barrio, la esquina, la vecindad; es decir, los espacios cotidianos de la ciudad o la zona rural se encierran en lugares que se agotan, que rompen con la posibilidad del juego y anulan los cuerpos en su disposición lúdica y creativa. Surge, por tanto, una preocupación visible a partir de esta investigación: el abordaje de la infancia se ha centrado especialmente en la creación de instituciones que la alejan de los otros contextos

de socialización, donde no es posible la creación de sujetos sociales con relación a un entorno con compromiso y conexión territorial, que crea identidades con los lugares y con los otros, que aportan a su constitución de sujeto.

Referencias

- Alzate, M. (2003). *La Infancia: Concepciones y perspectivas*. Pereira, Colombia: Editorial Papiro - Universidad Tecnológica de Pereira.
- Ángel, P., D. (17 de agosto de 2010). *www.scielo.org.co*. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/ef/n44/n44a02>
- Ángel Pérez, D. (Diciembre de 2011). *www.scielo.org.co*. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/ef/n44/n44a02>
- Bédard, N. (1999). *Cómo interpretar los dibujos de los niños*. España: Sirio S.A.
- Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del Gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Bustelo, E. (2007). *El recreo de la infancia*. Argentina: Siglo XXI.
- Cabanelas, I., y Eslava, C. (2005). *Territorios de la Infancia*. Barcelona, España: Editorial Graó, de Irif, S.L.
- Cano Echeverry, S., Mendieta Ocampo, J., y Posada López, R. (2013). *www.aprendiendoenlinea.udea.edu.co*. (U. d. Antioquia, Ed.) Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/16128/13989>
- Funlibre. (2014). *Diseño e Implementación de la Política Pública de Primera Infancia, Infancia y Adolescencia para el Municipio de Soacha – Cundinamarca*. Soacha.
- Girox, H. (2006). *La inocencia robada*. Madrid, España: Morata.
- González Rey, F. L. (Enero - Abril de 2010). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. *Universitas Psychologica*, 9(1).
- Reyes Guarnizo, A. (2014). De los imaginarios colectivos a la apropiación del territorio: Un recorrido conceptual. *Bitacora Urbano Territorial*, 24, p.10 - 31. Recuperado el 15 de 04 de 2015, de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/bitacora/article/view/32452>
- Salvador, A. (2001). *Conocer al niño a través del dibujo*. México: Alfaomega.
- Zunzunegui, S. (1995). *Pensar la Imagen*. Madrid, España: Ediciones Cátedra S.

Todos San Sebastián. Una red movilizadora por jóvenes para el buen vivir comunitario. Avances de un proyecto de investigación¹²

José Gabriel Campuzano Escobar¹³

*A mí me contaron como una cifra, me convirtieron en un número.
Me hablaron de datos, me hicieron estadística.
Yo me cuento entre palabras que suman,
emociones que me multiplican,
actitudes que me dividen, y en ocasiones me restan.
Yo aprendí a contarme de otra manera.
¿Y tú cómo cuentas?
Sumemos y multipliquemos por la paz.
(CEANJ, 2018)*

En la comuna Ciudadela del Norte del municipio de Manizales, y más específicamente en el barrio San Sebastián, un grupo de jóvenes, perteneciente a una variedad de instituciones públicas y privadas de Manizales, nos hemos juntado a través de la Red Todos San Sebastián, con el fin de hacer visible las potencialidades, prácticas y relaciones que tienen de las personas que habitan este territorio, lugar que ha cargado desde su nacimiento con estigmas negativos hacia sus pobladores, no sólo de los medios de comunicación sino también de los entes gubernamentales. En el marco de las acciones colectivas que hacemos desde esta Red, el Observatorio de Infancias y Juventudes de Manizales (OIJM) realiza también un proceso reflexivo e investigativo sobre las

¹² Este artículo surge a raíz de la participación del tesista de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (Cinde – Universidad de Manizales), en un proyecto que se viene desarrollando desde el Observatorio de Infancias y Juventudes de Manizales, el cual se titula “Todos San Sebastián y políticas: sustentabilidad de las redes sociales comunitarias movilizadas por jóvenes”. Aquí solo se retoma uno de los conceptos desarrollados en este proyecto de investigación, las redes sociales.

¹³ Sociólogo, estudiante de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano, de la Universidad de Manizales-Cinde. Investigador del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (CEANJ). Coordinador del Observatorio de Infancias y Juventudes de Manizales (OIJM).

apuestas colectivas de Todos San Sebastián, algunas de ellas abordadas en el presente capítulo.

Conocer la comuna Ciudadela del Norte del municipio de Manizales, y más aún el barrio San Sebastián de dicho territorio, sólo desde las estadísticas relacionadas al número de habitantes, los niveles educativos, los homicidios y los suicidios, la violencia intrafamiliar, los desplazamientos y la desigualdad económica (Alcaldía de Manizales, 2016), se ha convertido en uno de los principales obstáculos para hacer visible las prácticas y relaciones comunitarias que realizan sus habitantes para resistir a las múltiples violencias que les afectan por vivir en estos contextos, y más aún a la población infantil y juvenil, población de la que más se hace referencia en dichas estadísticas (Campuzano Escobar, 2017).

Para no reproducir estos discursos sobre el territorio, y hacer visible las habilidades, prácticas y relaciones que habitan cotidianamente en su territorio, un grupo de jóvenes, pertenecientes a Juntas de Acción Comunal, Observatorio de Infancias y Juventudes (OIJM)¹⁴, el Centro de Estudios sobre Conflicto, Violencia y Convivencia Social (CEDAT)¹⁵, y la Casa de la Cultura¹⁶, hemos dado inicio a la Red Todos San Sebastián, una Red que se moviliza a través de lo que tenemos y no de lo que carecemos.

Primero, y entendiendo que los niños, jóvenes y familias despliegan todas sus habilidades y destrezas en el espacio público –llámese parques, canchas, calles, andenes, etc., y que algunos de estos escenarios se han vuelto “no lugares” para ellos (Auge, 2000)–, por las acciones violentas sucedidas allí, desde Todos San Sebastián le apostamos a la resignificación del espacio público como un lugar de vida y no de muerte, como un lugar de cultura y de paz. De allí que cada

14 Del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud.

15 De la Universidad de Caldas.

16 Del Instituto de Cultura y Turismo de Manizales

una de nuestras acciones se realicen en lugares del barrio con estas características.

Segundo, entendiendo que San Sebastián ha sido dividido en siete vecindarios por la planeación municipal (lo cual ha producido división entre los líderes de cada sector y sus habitantes), desde Todos San Sebastián le apostamos a un lugar de todos para vivir mejor. De allí que cada una de nuestras acciones se desarrollen en todos los territorios del barrio, con participación de todos los habitantes del territorio.

Y tercero, cada una de las acciones que desarrolla esta Red se realizan según los recursos, habilidades, gustos y potencialidades de los organizadores y participantes; situaciones que han facilitado llevar a cabo conciertos musicales, torneos deportivos y cine comunitario, donde lo que más movilizamos son a los amigos, vecinos y familias.

Si bien los organizadores posibilitan los medios para realizar estas acciones, esto a través del sonido, el videobeam, los computadores, etc., los participantes son los que hacen el compartir colectivo con materiales propios, son los que cumplen el rol de presentadores, de cantantes y de futbolistas; en fin, son los que movilizan a propios y ajenos para poder realizar estas acciones comunitarias.

Marco conceptual

Siendo Todos San Sebastián una Red comunitaria movilizadora por jóvenes con el fin de vivir mejor en el territorio que habitamos de múltiples formas, desde el Observatorio de Infancias y Juventudes de Manizales venimos estudiando dicha red desde dos conceptos relacionados con redes: uno es el concepto redes sociales, trabajado por la socióloga argentina Alicia Gutiérrez, y el otro es redes para el buen vivir, trabajado por el sociólogo español Tomas Villasante. Miremos de qué trata cada uno de ellos.

La Red Todos San Sebastián, ubicada en un contexto de vulnerabilidad del municipio de Manizales, es una estrategia de reproducción social consciente o inconsciente, que presentamos los jóvenes para incidir en la superación y no reproducción de las violencias y divisiones impuestas a las personas que habitan en condiciones de pobreza (Gutiérrez, Redes e intercambio de capitales en condiciones de pobreza: dimensión relacional y dimensión vincular., 2015).

Es un espacio alternativo de decisión simétrico que tenemos los jóvenes para enfrentar nuestros problemas del habitar, los cuales están relacionados con la inseguridad económica y social: el desempleo y el déficit de organización. Y también están relacionados con la precariedad de los recursos culturales y simbólicos, como la falta de espacios; problemas que enfrentamos a partir de lo que tenemos y no de lo que nos hace falta (Gutiérrez, 2015; Villasante, 1999).

Es por esto que la principal apuesta que tenemos los jóvenes en esta red es la movilización de las distintas formas de capital social que poseemos; llamadas forma individual, familiar (y/o colectiva), comunitaria y capital; las cuáles son de las que más disponemos, en contraposición a las formas económica y cultural –capital del que más carecemos– (Gutiérrez, 2015).

Dicho capital social se relaciona al círculo de relaciones estables que tenemos cada uno de los jóvenes que hacemos parte de esta Red; relaciones que podemos movilizar en un momento determinado para obtener un mayor rendimiento del resto de nuestro patrimonio (demás capitales) (Gutiérrez, 2010).

En palabras de Villasante, Todos San Sebastián es una red informal de conductas transversales que se moviliza a través de relaciones de amistad, trabajo, familia, vecindad, etc., que poseemos sus integrantes. Esto es un grupo pequeño de estilos de vida y conductas cotidianas de los jóvenes

que le apostamos a un mejor-vivir en San Sebastián (Villasante, 1999).

Metodología

Para dar cuenta de las especies de capital que se movilizan desde a Red Todos San Sebastián, en todas sus formas, y en especial el capital social, en esta investigación se realiza una búsqueda sobre las prácticas de las personas e instituciones que hacemos parte de la Red Todos San Sebastián, y los recursos que movilizamos desde aquí; los cuales se encuentran ligados a nuestras orientaciones para obrar (Gutiérrez, 2010 y 2015).

Al dar cuenta de estas especies de capital, y de las relaciones que hay entre ellas en esta red, podemos dar cuenta de la incidencia que estamos teniendo sobre transformación, reproducción y/o producción de las múltiples violencias y divisiones que se imponen sobre las personas que habitan San Sebastián, las cuales inciden sobre el buen vivir en este territorio (Gutiérrez, 2010; Villasante, 1999).

En este sentido, las conversaciones y las discusiones colectivas realizadas con los integrantes de esta Red, las acciones realizadas en cada uno de los espacios públicos del barrio, más las personas e instituciones que se fueron adhiriendo a la Red, se convirtieron en los principales insumos para dar cuenta de las especies de capital en este proyecto de investigación.

Hallazgos preliminares

En la Red Todos San Sebastián se movilizan distintas especies de capital, según los diversos integrantes de esta Red. Mientras que unos son fuertes en movilizar el capital cultural a través de bienes culturales (el sonido para los conciertos, o las máquinas para ver películas), otros son fuertes en movilizar el capital económico a través de gestiones con

sindicatos, a saber: entidades públicas y/o privadas (Bourdieu, 2011).

Pero de todas estas especies de capital, en todas sus formas, es el capital social el que más se moviliza desde la Red Todos San Sebastián. Mientras que unos movilizan a sus amigos y/o vecinos en la organización de los eventos, otros hacen lo mismo con sus familiares, parejas, conocidos y/o desconocidos; unos para la asistencia a los eventos, otros para la logística de éstos (Gutiérrez, 2015).

Este capital es el que más se moviliza en este contexto estudiado, por ser el capital que más poseemos la mayoría de los integrantes de esta Red. Mientras que para uno de los integrantes es más fácil movilizar el capital cultural en las apuestas colectivas de Todos San Sebastián, por ser esta su área de trabajo, para los demás integrantes de esta Red es más fácil movilizar el capital social, y de ahí, posibilitar la movilización del capital económico.

Para unas personas es más fácil movilizar a los estudiantes de un colegio aledaño, por ser este el lugar en el que desarrollan trabajo institucional; para otros es más fácil movilizar a sus amigos y conocidos del barrio por haber realizado acciones colectivas en común, las cuales les posibilitan el seguir haciendo juntos; y para otras personas más, el movilizar a familiares, amigos, vecinos, conocidos y desconocidos se hace fácil por el trabajo previo que han realizado con ellos, especialmente por su rol de líderes comunitarios en este contexto.

En otras palabras, para la mayoría de los jóvenes que hacemos parte de Todos San Sebastián, la especie de capital que más movilizamos es el capital social; esto por las trayectorias que tenemos en el territorio; es decir, por el conocimiento y reconocimiento que tenemos de otros a la hora de poder realizar acciones colectivas (Bourdieu, 2011).

Aún nos queda por indagar la incidencia que estamos teniendo sobre las violencias y divisiones impuestas al territorio, sobre la legitimidad que estamos teniendo para resistir a ellas: aún nos falta por evidenciar la incidencia que estamos teniendo sobre el capital simbólico que produce y/o reproduce sobre San Sebastián (Bourdieu, 2011).

Referencias

- Alcaldía de Manizales. (2016). *Plan de Desarrollo, Manizales Más Oportunidades 2016-2019*. Manizales, Colombia.
- Auge, M. (2000). *Los no lugares. Espacios del anonimato*. Barcelona, España: Gedisa.
- Campuzano, E. G. (2017). Infancias y juventudes en contextos de vulnerabilidad: prácticas y sentidos de paz frente a múltiples violencias. En M. Salazar Henao, L. Lóze Moreno, & otros, *Políticas de construcción de paz: tránsitos, tensiones y lecciones aprendidas*. (págs. 86-111). Manizales.
- Ceanj. (31 de Enero de 2018). *Haz Paz (P 5)*. Obtenido de YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=nYmdFGL9aRU>
- Gutiérrez, A. (2002). Problematización de la pobreza urbana tras las categorías de Pierre Bourdieu. *Cuadernos de Antropología Social*, 9-27.
- Gutiérrez, A. (2010). El análisis de las redes sociales y la producción/reproducción de la pobreza. Notas sobre una investigación en curso. *Memoria Académica. VI Jornadas de Sociología de la UNLP*.
- Gutiérrez, A. (2015). Redes e intercambio de capitales en condiciones de pobreza: dimensión relacional y dimensión vincular. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 89-100.
- Villasante, T. (1999). Cuatro redes para hacer transformaciones sustentables. *Política y Sociedad*, 37-54.

Andariegos entre Risas y Rasguños¹⁷

Gabriel Benavides¹⁸
Liliana Castro¹⁹

Este proyecto empieza con la motivación de los autores por dejar de ser transeúntes afanados y algo grisáceos, para intentar ser caminantes cuidadosos en busca de otros modos de interactuar con niñas y niños en el mesosistema escolar. Nuestros tiempos post/trans modernos nos han generado modos de convivir, donde suele ser muy complejo identificar el bienestar personal y comunitario. Un caso particular se da en el contexto escolar, con un sin número de conflictos entre cuidadores y docentes de niñas y niños, que a raíz de sus diversas expectativas, generan cotidianamente mutuas demandas de acompañamiento y atención a los pequeños que terminan en tensiones entre los adultos.

Se propuso entonces que, con base en un mayor protagonismo de niños y niñas, ellos pudieran identificar conflictos entre sus cuidadores y docentes, y sugerir algunas alternativas de manejo al respecto. Así pues, la pregunta que animó este viaje fue: ¿Cómo pueden los niños favorecer los vínculos entre sus madres/padres y profesores desde una perspectiva de la pedagogía del cuidado? Lo anterior requería que los chicos tuviesen primero la oportunidad de básica de dar y recibir cuidado por parte de sus pares. Ese fue el camino recorrido con 37 estudiantes de primer grado del colegio Codema (Bogotá), durante los años 2014 y 2015. Finalmente, hemos querido hacer las narraciones a través de la metáfora de los andariegos, ya que nos permite aproximarnos a la incertidumbre y al interés que genera un viajero exploratorio, donde hay algunas metas por alcanzar; pero se desconocen

17 Tesis para optar al grado de Magister en Desarrollo Educativo y Social Universidad Pedagógica Nacional – Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – Cinde. Grado Bogotá 2015.

18 Magister en Desarrollo Educativo y Social Universidad Pedagógica Nacional – Cinde

19 Magister en Desarrollo Educativo y Social Universidad Pedagógica Nacional – Cinde.

los detalles y pormenores del camino a seguir. Así fue esta experiencia de la mano de niñas y niños.

Materiales y métodos

El recorrido se hizo con la ayuda de dos brújulas a nivel metodológico: la primera fue la investigación-acción, que nos permitió comprender la naturaleza del problema planteado y las mutuas afectaciones que tendríamos al adentrarnos en el terreno de las interacciones humanas. Nos invitó a observar y, sobre todo, a escuchar con mayor atención a los andariegos que compartieron la experiencia, solicitándonos una actitud de interpretación cuidadosa de las distintas formas como participaron niñas y niños en el caminar. La otra brújula nos la ofreció la propuesta de N. Noddings (2009), por lo que nos adentramos inicialmente en el territorio de las interacciones cotidianas del aula, tratando de ajustarnos a la ruta de: modelar, dialogar, practicar y confirmar. Aquí el lenguaje ocupa un lugar importante, así como las acciones cotidianas concretas en las que es posible evidenciar la pre-ocupación por el bienestar del otro.

Otras herramientas que se empacaron en las mochilas fueron las ideas sobre la ecología humana del desarrollo (Bronfenbrenner, 1987), la convivencia como un sistema que se construye (Ianni y Pérez, 1998), asumir la educación como un acto ético de acogida y hospitalidad (Bárcena y Mèlich, 2000) y la pedagogía (y ética) del cuidado (Noddings, 2009), que se convirtió en el principal referente, ya que nos permitió movernos tanto en los aspectos procedimentales como en los aspectos conceptuales del recorrido. El uso de estas herramientas estableció una ruta marcada por la perspectiva sistémica, la atención de las necesidades del otro y, fundamentalmente, la co-responsabilidad como actitud fundamental; la cual se complementó con algunas acepciones como la responsabilidad y la responsividad que invitan a los sujetos a asumir al prójimo desde la opción afectiva de asumirlo en sus necesidades.

¿En qué consistió el camino? En primer lugar, se realizaron conversatorios tanto con docentes como con los estudiantes. Los primeros apoyaron la propuesta y un par se convirtieron en parte de los caminantes. Los segundos manifestaron su inquietud por los conflictos entre los adultos. Una vez realizada esta primera aproximación, se eligió un grupo específico por la disposición del grupo y de su directora de curso. Allí se empezó, entonces, un recorrido de sensibilización con base en estaciones como correos afectivos, encuentros para dialogar sobre situaciones y modelos de cuidado, la creación de un personaje acompañante: Caripachu (elaborado por niñas y niños). Se generó así la experiencia central de dar y recibir cuidado en el escenario de diadas de cuidado y se concluyó con la creación del “Club de Cari y Pacho”, como un ejercicio más colectivo de cuidado y atención a las necesidades mutuas.

Durante todo el caminar, la conversación fue una apuesta diaria que permitió reconocer las voces de los caminantes, re-direccionar el camino, identificar las diversas maneras de lectura sobre lo acontecido. A continuación, se presenta entonces, la reflexión sobre las acciones y conversaciones generadas en el trayecto recorrido.

Análisis y resultados

Una vez hecho el trayecto, los andariegos miramos hacia atrás e intentamos volver sobre los pasos andados. Nos ayudamos de un catalejo que nos ofrece Bajtún, y nos permite construir el sentido a través del diálogo. Esta herramienta de análisis establece una relación mucho más cercana entre el sujeto-autor y el objeto-obra. Además, el autor “vincula toda comunicación a la idea de acto ético y la responsabilidad” (Bubnova, 2006, p.97); lo que nos permitió establecer una mayor articulación con los criterios pedagógicos del cuidado.

El catalejo nos ayudó a enfocarnos en las conversaciones con los colegas docentes, luego en las palabras de niñas y niños, también en las reflexiones de las docentes caminantes y, por supuesto, en los diálogos entre nosotros como andariegos responsables de la experiencia. En consecuencia, con los criterios propuestos por Bajtín, el análisis y la interpretación no se puede hacer de manera lineal, como si se tratara de un suceso causal; si se puede hablar de alguna lógica argumentativa, ésta se encuentra en medio de cierta caoticidad semejante a las interacciones cotidianas entre niñas y niños.

En términos de resultados, lo primero que debemos reconocer es que la meta mayor propuesta como las posibilidades de intervención de niñas y niños, en alguno de los conflictos entre cuidadores y docentes, no se alcanzó. Por lo tanto, el análisis se orienta hacia los vínculos e interacciones entre los caminantes. Ello implicó escuchar de manera muy atenta sus propuestas y sus reflexiones, permitir que intervinieran en la organización de las diadas y el club de cuidado. En el seguimiento a los vínculos, se identifica el principal aprendizaje, en tanto se fortalecieron en términos de amabilidad y confianza; y es una posible ruta para transitar entre el microsistema (de las diadas) al mesosistema (de la convivencia escolar).

A nivel del proceso, se considera válido el esquema propuesto por Noddings, pues para los caminantes fue importante reconocer modelos de cuidado próximos a su entorno, ya sea con personajes venidos de la ficción o mucho más cotidianos como sus docentes (compañeros caminantes). Sin embargo, es necesario un trabajo mucho más consistente e intencionado (pedagógico), para que la actividad del cuidado se afiance en las prácticas cotidianas de niños y adultos. Esta fase de reconocimiento externo sobre el cuidado nos familiarizó para dialogar sobre las posibilidades de cuidado que identificamos en la siguiente fase: la del diálogo.

La posibilidad de hablar sin prevenciones, de intuir que la equivocación y el error no serían motivo de reproche, favoreció la participación entusiasta de los caminantes. Sus aportes fueron tenidos en consideración; aspecto que a su vez pensamos clave para que se motivaran a participar en la siguiente fase: la práctica. La fase de diálogo ayudó a fortalecer las habilidades comunicativas en términos procesuales, pero también de posicionar las temáticas del cuidado entre los caminantes. Un asunto específico que llama en relación con el diálogo (que luego incidió en la práctica) es la dificultad para identificar necesidades propias o ajenas, y luego la posibilidad de comunicarlas.

En relación con la práctica, niñas y niños generaron algunas acciones de atención hacia sus compañeros. Por ejemplo: al interior de algunas diadas se expresó un interés genuino por responder a las necesidades del otro. Los caminantes asumieron el rol de dar cuidado y ser cuidados. En la dinámica del club también se dieron interacciones cuidadosas de manera intencionada. Sin embargo, es muy importante tener en cuenta acciones de sostenimiento como las denomina Noddings, para mantener la intención y, sobre todo, la motivación entre los cuidadores principalmente.

Por último, la vuelta al diálogo permitió confirmar los avances al interior de algunas diadas, los caminantes expresaron lo difícil que es reconocer las necesidades en otras diadas. Un factor necesario a considerar en este tipo de procesos es el tiempo, sin duda para establecer un vínculo más sólido de cuidado, para lograr su sostenimiento y favorecer que todos los participantes puedan tener la experiencia de dar y recibir cuidado. A lo anterior se suma la intención del proyecto para que de las diadas se genere la motivación para afectar el mesosistema del colegio. Se necesita entonces de tiempo para construir los vínculos al interior del sistema de convivencia, con base en una pre-ocupación por el bienestar del otro.

Adicionalmente, las conversaciones con las caminantes docentes que acompañaron la travesía, en primer lugar, evidencian en ellas mismas un buen nivel de sensibilización y reflexión sobre el trabajo propuesto. Desde su experiencia consideran que la propuesta tiene viabilidad institucional, para lo cual se requiere trabajar con el equipo docente inicialmente. Un aspecto que destacaron es que se ve posible la organización del sistema de convivencia sin hacer demasiado énfasis en la elaboración, acatamiento y sanción de normas; lo cual se puede considerar un avance importante en los objetivos del proyecto.

Finalmente, se hizo un aporte en términos conceptuales al programa del Cinde: “Niños, niñas y jóvenes constructores de paz”, en la medida en que en los planteamientos éticos desde la perspectiva de Kohlberg con los planteamientos de la ética del cuidado desde Noddings, Gilligans y Commins principalmente, se logran identificar elementos de complementariedad entre la justicia y el cuidado, entre los derechos personales y las necesidades del otro, entre la razón y el sentimiento, entre el universal del “ser humano” y la particularidad del rostro del otro que me reclama con su mirada, con su presencia.

Discusión y conclusiones

¿Una vez realizada la travesía qué inquietudes permanecen o aparecieron en el andar? El primer elemento que se pone en discusión es el de las necesidades, ya que se trata de uno de los puntos distintivos de la pedagogía del cuidado. Desde la perspectiva de las niñas y niños se expresó la dificultad por identificar las necesidades propias y las de sus compañeros; lo que a su vez influyó en su comunicación. Sin embargo, desde la perspectiva de nosotros los andariegos, la vivencia nos llevó a cuestionar nuestra dificultad para aceptar el cuidado de los demás: ¿por qué los adultos sienten cierta vergüenza para aceptar y expresar sus necesidades?, ¿será que hay temor a mostrarse vulnerables ante los demás?

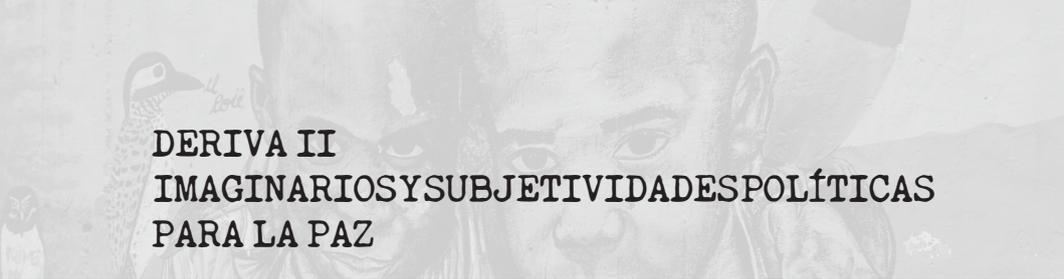
Otro elemento de discusión está relacionado con la importancia que tiene el sostenimiento, aún desde la primera fase de modelaje. La presencia de niñas y niños es un llamado a acogerles, escucharlos, darles un lugar a sus voces, reconocerles como interlocutores válidos en el sistema de convivencia. ¿Cómo hacer un ejercicio más incluyente por parte de los adultos para que tomen con mayor consideración a los niños y niñas en la construcción de la convivencia? Si bien es importante reconocer que los discursos sobre las infancias se multiplican, aún falta una mayor dinámica en las prácticas cotidianas.

Un tercer elemento a revisar tiene que ver con la confusión que se puede generar –principalmente en los contextos familiares– entre las prácticas de cuidado y la sobreprotección; lo cual no favorece para nada el desarrollo armónico de niñas y niños, pues el riesgo es que se conviertan en sujetos caprichosos y egoístas, con grandes dificultades para comprender la perspectiva del otro, para acogerlo y para responder a sus necesidades. ¿Ante las ausencias de papás y mamás qué estrategias realmente cuidadosas se pueden promover de manera articulada entre familias y colegio? Sin duda el cuidado es una categoría ética que ofrece otros horizontes de comprensión.

Referencias

- Bárcena, F., y Mèlich, J.-C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona, España: Paidós.
- Benavides, G. (2007). El cuidado como propuesta pedagógica. *Boletín SIEP*, 67-77.
- Blanco, R. (. (2008). Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz: Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO. Innovemos.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Bubnova, Tatiana. (2006). Voz, sentido y diálogo en Bajtín. En: *Acta Poética* 27(1), pp.97-115.
- Comins, I. (2003). *La ética del cuidado como educación para la paz* (tesis doctoral). Castellón.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.

- Ianni, N., y Pérez, E. (1998). *La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Monreal, M. G., y Guitart, M. E. (10 de Mayo de 2014). *Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner*. Recuperado de <http://www.udg.edu/Portals/92/ecis/contextoseducativos2012.pdf>
- Noddings, N. (2009). *La educación moral*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Pagni, P. (2013). El cuidado ético de sí y las figuras del maestro en la relación pedagógica reflexiones a partir del último Foucault. *Revista de Educación*, (en prensa).



DERIVA II IMAGINARIOS Y SUBJETIVIDADES POLÍTICAS PARA LA PAZ

Imaginarios y Subjetividades Políticas para la Paz

Julián Andrés Loaiza de la Pava

Alrededor de los imaginarios y las subjetividades políticas para la paz, se favoreció un encuentro entre los resultados de algunos proyectos del programa de investigación: Proyecto 3: “Promoción de competencias parentales para el desarrollo de conductas prosociales de niños y niñas de 4 a 7 años en el Eje Cafetero”, Proyecto 7: “Las condiciones y modos de construcción de subjetividades políticas para la paz en jóvenes de organizaciones interétnicas y feministas desde una perspectiva intergeneracional”, Proyecto 8: “Subjetividad y formación ciudadana a través de las construcciones narrativas de docentes y alumnos de colegios oficiales en Pereira y Manizales sobre la violencia en escenarios educativos”, Proyecto 10: “Imaginarios y subjetividades del trabajo en jóvenes: Condiciones para la construcción de ciudadanía”; y un grupo de estudiantes de maestría y doctorado que realizaron las siguientes tesis: “Proceso de Socialización Política y Construcción de Subjetividades Etnopolíticas en la Junta Auxiliar de San Miguel Canoa, Puebla”, “Prácticas Identitarias de los Jóvenes Afrocolombianos que se Insertan en el Territorio Urbano de la Ciudad de Medellín” y “Crianza para la Paz”.

Todo encuentro implica un “llevar” algo. En este caso, ocho investigadores-as tesisistas de maestría y doctorado, y de los semilleros vinculados al programa de investigación, se dispusieron con sus equipajes cargados durante el viaje en el que atravesaron sinuosos caminos, y que como en la

Ítaca de Kavafis, el arribo les dejó un camino largo, lleno de aventuras y conocimientos.

Y como el camino sólo lo es cuando se lo recorre, la investigación social en estos-as investigadores-as es comprometida y vinculante; pues como se propuso en la primera conversación de apertura del encuentro, no hay investigación que no toque la vida del propio sujeto que investiga. Así, toda investigación comprensiva es un ejercicio de verse, leerse y comprenderse a sí mismos-as.

Es por esto que las prácticas investigativas se centran en las maneras del habitar los territorios, en los que las condiciones propias de un contexto turbulento y violento los ha arrojado; especialmente a los y las jóvenes, a la construcción de estrategias de re-existencias y resistencias políticas, en su propia experiencia localizada temporal y territorialmente; favoreciendo, de esta manera, que el propio investigador sea capaz de reconocer y actualizar dichos territorios; y desde su lugar de enunciación, pueda posicionarse política, ética y estéticamente. Así, las claridades y posturas críticas permiten desplegar una investigación que “des-vele” el mundo y permita reconocer, no sólo el fenómeno, sino además el trasfondo que lo acompaña y favorece o limita.

Al acercarse a la comprensión de estas condiciones, la investigación social permite el vínculo del investigador, e incluso favorece el compromiso participativo de las comunidades en el proceso. Se genera una doble ampliación de las subjetividades en unos y otros; pero al mismo tiempo amplía las miradas sobre los fenómenos estudiados en una doble comprensión: la de la “experiencia teórica” y de la “experiencia empírica”. De esta manera, el valor del conocimiento local y comunitario enriquece el saber científico y teorizado de la academia.

Las temáticas en las investigaciones presentadas transitaron por las subjetividades políticas y las formas de resisten-

cia/re-existencia, en expresiones culturales y frente a prácticas de enculturación, homogenización y negación de las diversidades.

- En el despliegue de las subjetividades, éstas se reconocieron en la articulación con los escenarios de construcción de paz, por lo que, temáticamente, se abordaron las subjetividades pacifistas, configuradas como expansión de las vidas desde la vida misma, y pasando por las subjetividades políticas; pero en tránsito por las subjetividades eróticas y poéticas, en tanto estrategias de resistencia/re-existencias frente a las violencias.

- En particular, uno de los temas abordados fue el del cuidado parental como escenario de fortalecimiento relacional con niños y niñas y dentro de los procesos de socialización.

- Las prácticas identitarias de jóvenes afrocolombianos, que construyen subjetividades en resistencia/re-existencia en sus tránsitos hacia territorios que no les son propios, pero en los que buscan “adaptaciones” y re-existencias frente a las prácticas de exclusión y re-victimización.

Los recorridos metodológicos en estos casos parecen validar, en las aproximaciones comprensivas y sus herramientas, las maneras en las que no sólo el investigador logra comprender, sino que además se comprende a sí mismo; mientras lo propio pasa con las comunidades.

De esta forma, es posible afirmar que los sentidos y las prácticas políticas, estudiadas en el marco del programa, son el despliegue del habitar en resistencia/re-existencia, en contextos en los que los sujetos se configuran a sí mismos y en relación con otros, en una mirada profunda de los contextos y territorios de habitancia.

Proceso de Socialización Política y Construcción de Subjetividades Etnopolíticas en la Junta Auxiliar de San Miguel Canoa, Puebla²⁰

Laura Jesús Aguilar Trejo²¹

El presente proyecto de investigación tiene como objetivo articular los componentes ontológicos, epistemológicos y metodológicos, con la finalidad de dar respuesta al problema de investigación que es el proceso de socialización política presente en la construcción de subjetividades etnopolíticas desde la infancia, en la Junta Auxiliar de San Miguel Canoa, Puebla.

Para ello, pretendemos analizar el concepto de socialización política, desde dos elementos esenciales: la vida cotidiana, la subjetivación y las estructuras de socialización²² presentes en la territorialidad de los niños y niñas de la comunidad. Con la finalidad de comprender el proceso de subjetivación política de los actores sociales, las actitudes y las acciones políticas dentro y fuera de la comunidad.

Estos elementos no podrán entenderse como fenómenos aislados; por el contrario, deberán ser observados como una amalgama presente en la cultura política de la comunidad, considerada como cívico-religiosa. El estudio se basa en un análisis cualitativo a través del enfoque Etnográfico-Antropológico. De esta forma, el acercamiento antropológico posibilitará profundizar los alcances y objetivos planteados.

En este sentido, considero pertinente centrarnos en los procesos de socialización política, a partir de dos escena-

²⁰ Tesis de la Maestría en Antropología Social por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).

²¹ Lic. Laura Jesús Aguilar Trejo, estudiante de Maestría en Antropología Social por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). E-mail: aguilartrejo.laura@gmail.com.

²² En cuanto a las estructuras de socialización haremos referencia a la interacción socio-espacial entre las estructuras institucionales (familia, escuela e iglesia) y los mecanismos de interacción simbólica con las estructuras sociales (comunidad).

rios primarios para esta población: los espacios comunitarios (considerados aquellos como sagrados) y los espacios institucionales (Escuela, Iglesia y Familia). En ese orden de ideas, la configuración entre estos escenarios nos remite a los complejos cambios generados en las estructuras sociales. Esto dado que la subjetivación política de la población ha estado inmersa en un conjunto de acciones que ha sido posible modificar las dinámicas de interacción política dentro de las estructuras de poder existente.

Ante este panorama expuesto, partiremos del término socialización política, entendido como un proceso de construcción en el cual los niños y niñas se vuelven parte de un sistema de aprendizajes, de una asimilación de una cultura y, a su vez, de la interiorización de normas, valores y patrones de conducta, que posteriormente determinan sus posturas ideológica y conductual, desarrolladas en las actitudes políticas.

Uno de los principales problemas a los que se enfrenta la cultura política en México tiene que ver con la legitimidad de los asuntos de interés público. En este sentido, la cultura política se encuentra ligada a la identidad, el territorio y las prácticas sociales que se desarrollan en un determinado entorno social. Con relación a las estructuras sociales, el discurso es utilizado como un mecanismo legitimador de las acciones de un individuo y, a su vez, para el ejercicio del poder en y entre diversos grupos sociales.

En cuanto a la población infantil,²³ a diferencia de los jóvenes, adultos y adultos mayores, se caracteriza por su vulnerabilidad ante la dinámica social y su nula participación en los asuntos de carácter público (en la toma de decisiones).

23 La población infantil mexicana, de 0 a 15 años de edad, representa el 28% de la población, según estimaciones del Consejo Nacional de Población México (CONAPO, 2014). Por su parte, el Estado de Puebla cuenta con una población infantil de 420,228, de los 0 a los 14 años de edad, de acuerdo a los datos emitidos por el censo de INEGI 2010. Lo cual implica un desafío importante no sólo para el Estado, sino para la sociedad mexicana, en cuanto a poder garantizar una vida plena e imponderable para el desarrollo del infante.

Sin embargo, esta arista no los exime de una interiorización de actitudes, acciones, prácticas y posturas ante la participación en la política. La socialización política funge, entonces, un papel determinante en la construcción sociocultural del individuo.

Ante este panorama, la población que conforma nuestro objeto de estudio, se encuentra inmersa en un dualismo político. Por un lado, su estrecha cercanía con la ciudad de Puebla hace de la dinámica social de San Miguel Canoa una población inmersa en constantes cambios socioculturales, económicos y político-administrativos. Por otro lado, su auto-organización territorial y administrativa los coloca en un ámbito de vulnerabilidad y dependencia administrativa con el municipio de Puebla.

En este sentido, los espacios de socialización, así como la subjetivación de la cultura etnopolítica, son escenarios permisibles en la reconfiguración de la población Canoense,²⁴ frente a las prácticas y actividades de la vida cotidiana significativas para la comunidad. Pero al mismo tiempo, es necesario poner énfasis en el proceso de construcción y reproducción de actitudes políticas, normas, creencias y conocimientos que se cimentan en las nuevas generaciones, aludiendo a un universo compartido de símbolos y significados influenciados por agentes internos y externos a la comunidad.

Para poder aproximarnos al objeto de estudio, así como a la compleja estructura social planteada anteriormente, hemos desarrollado la siguiente pregunta, para que guíe nuestra investigación: ¿Cómo influye la comunidad en la interiorización de actitudes, conductas y prácticas de la niñez, para la formación de subjetividades etnopolíticas, en espacios escolares disímiles a la cosmovisión de la población?

24 Término utilizado por la población para hacer referencia a quienes habitan la comunidad.

Contexto de la investigación

En lo que respecta a la Junta Auxiliar de San Miguel Cano, es relevante dimensionar algunos datos geográficos, sociodemográficos y socioculturales, que nos permitan comprender la cercanía del objeto de estudio con esta población.

La comunidad se encuentra situada a 12 km al noreste de la ciudad de Puebla, cercano a las faldas del volcán la Malinche (*Malintzi*), en el área llamada Valle Puebla-Tlaxcala. Su consolidación como Junta Auxiliar ha apuntalado a una nueva dinámica social, en la que se encuentra inmersa la población Canoense. Asimismo, su ubicación territorial y su cercanía con la Ciudad de Puebla han determinado su interacción con las relaciones económicas, políticas y sociales, tanto de manera interna como externa a la población.

A partir de la década de los 70 (a la fecha), la industrialización del Valle Puebla-Tlaxcala trajo consigo la reconfiguración económica y el cambio de actividades primarias a secundarias. Asimismo, el nombramiento de Parque Nacional Malinche (en 1938) como área protegida, con la finalidad de evitar la sobreexplotación de recursos naturales, trajo consigo cambios en las actividades económico-productivas y las reconfiguraciones socio-espaciales. Estos dos elementos como mecanismos del Estado han mantenido una inercia entre la población y éste; inercia por la lucha del reconocimiento social y del territorio, a través de diversos mecanismos de resistencia sociocultural.

Es necesario recalcar que su ubicación geográfica permite desarrollar actividades económicas primarias y terciarias dentro y fuera de la comunidad. En la actualidad, algunas agrupaciones aún se dedican a actividades primarias a través de la recolección y venta de productos como leña y carbón, que son comercializados posteriormente en la Ciudad de Puebla. En el caso de las mujeres, es la elaboración de productos derivados del maíz: masa, tortillas, esquites, elo-

tes y esquimol, entre otros. Sin embargo, esta actividad no permite suplir a cabalidad sus necesidades económicas, lo que hace que algunos pobladores opten por migrar a otros lugares. Lo más inmediato son la Ciudad de Puebla y la Ciudad de México; en algunos otros casos, la migración se da hacia países vecinos: Estados Unidos es un ejemplo.

Por su parte, otros sectores han optado por el desarrollo de actividades económicas tales como la construcción, el trabajo en fábricas y los servicios, convirtiendo a la comunidad en un pueblo-urbano dormitorio;²⁵ lo que ha configurado las dinámicas de movilidad pendular en la población.

De esta manera, es ineludible resaltar algunos datos sociodemográficos sobre la población. Actualmente, San Miguel Canoa cuenta con una población de 14, 863 habitantes, de los cuales 7,253 son hombres y 7,495 son mujeres, de acuerdo al censo poblacional de 2010, emitido por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). En este orden, la localidad cuenta con una población infantil de 3, 362 habitantes, de los cuales 1,692 son del género masculino y 1,652 corresponde al género femenino, representando el 29.4% de la Junta Auxiliar anteriormente mencionada.

Unidad de análisis

Para fines prácticos, nos vemos en la necesidad de categorizar dos grupos de análisis que nos permitan aproximarnos al objeto de estudio.

El primer grupo corresponde a los actores principales; aquellos niños y niñas que oscilen entre los 9 y los 12 años de edad; habitantes de la comunidad de San Miguel Canoa; y es-

²⁵ Nos referimos a Canoa como un pueblo urbano dormitorio, debido a la movilidad social, que ha complejizado la dinámica social y económica de la población. En este sentido, un porcentaje considerable de la población se moviliza a la ciudad de Puebla, por cuestiones diversas tales como: trabajo o estudios. Al finalizar la jornada, los habitantes regresan a su población de origen.

tudiantes de educación básica de cuarto y quinto grado de primaria, pertenecientes al Centro Escolar de San Miguel Canoa.

El segundo grupo corresponde a cinco núcleos familiares. Para ello, hemos considerado las siguientes características: que habiten en barrios distintos, que haya variación en el número de integrantes (así como su posible composición), que haya niveles socioeconómicos, que haya variación generacional y que se dé una adscripción pluriétnica, entre otros.

Técnicas y procedimiento de la recogida de información

Las técnicas de investigación cualitativa permiten acceder al conocimiento de la realidad desde la óptica misma de los participantes en los procesos, fenómenos y eventos involucrados.

Para ello, recurriremos a una serie de técnicas, tales como: la observación participante, la entrevista a profundidad, el análisis de redes sociales (ARS), el análisis documental, el taller investigativo, la fotonarrativa y el grupo focal. Además de instrumentos tales como: el diario de campo y la bitácora de actividades políticas (realizadas por los niños y niñas).

Hallazgos parciales

La escuela es entonces el espacio social donde se puede comprender el funcionamiento de la estructura social a nivel micro, debido a que en ella se generan formas de pensar y actuar. En esta postura, la escuela como espacio simbólico genera mecanismos de asimilación o incorporación a las prácticas generadas en la cultura política homogénea.

Por otro lado, para la comunidad de San Miguel Canoa, la educación formal ha sido considerada dentro de los imaginarios sociales por los habitantes de esta comunidad, como un espacio de aprendizaje y en su momento de progreso.

Asimismo, existen dos instituciones educativas valoradas y reconocidas por los habitantes: la Técnica y el Centro Escolar. La primera de ellas es valorada por las celebraciones y actividades educativas en las que se busca involucrar a la población a través de eventos cívicos y culturales. Por su parte, la segunda institución les permite ubicarse en lo que antes era considerado como terrenos de cultivo pertenecientes a la iglesia, también este tipo de institución comprende una estructura de educación básica desde nivel preescolar hasta bachillerato.

Consideraciones parciales

Los procesos de socialización política de la Junta Auxiliar de San Miguel Canoa han estado supeditados, en los últimos años, a un escenario donde la violencia estructural y el estigma social han formado parte de las prácticas hacia la comunidad.

Al hablar de desigualdad social, evidentemente se nos invita a reflexionar en la postura desde la cual se abordará esta temática. En este sentido, la desigualdad educativa, en la que se sitúa la Comunidad de Canoa, nos lleva a contemplar aquellos parámetros establecidos dentro del orden social, económico, político y cultural en los que el sistema educativo se instaure.

De esta forma, los escenarios de desigualdades enfrentan la tarea de responder a la calidad, mediante estándares de cuantificación y separación de habilidades, buscando homogenizar las prácticas pedagógicas y educativas, sin atender las particularidades (lingüísticas y psicomotrices, entre otras) de la institución.

Por ende, es relevante cavilar sobre el papel de los niños y niñas dentro de los entornos escolares y los dispositivos de interacción social en los que se dan sus procesos de socialización. De esta forma, el niño y la niña como sujetos de derechos estarán supeditados a las múltiples tareas designadas por el ímpetu normativo establecido por la escuela.

Sin embargo, estos referentes sistémicos permiten reproducir los desequilibrios económicos que se generan alrededor de la misma. Así pues, la escuela como un escenario de producción y reproducción permite evidenciar las prácticas educativas como un mecanismo de control por el Estado, posibilitando mantener el orden y la desigualdad social. Este último punto nos conduce a profundizar en la movilidad social existente en la población, como un modelo de aspiración social.

En síntesis, a través de la escuela, los habitantes de la comunidad aspiran a que la educación escolarizada sea el medio para acceder a “mejores oportunidades laborales”. Aquí surge la idea de empleos asociados a la rama de servicios y profesiones²⁶, como un sinónimo de progreso y empleos, que les permita trascender en la movilidad social; lo cual representa un reconocimiento social y de estatus para la familia.

Referencias

- Alvarado S.V. y Ospina H.F. (Comp.). (2014). *Socialización política y configuración de subjetividades. Construcción social de niños, niñas y jóvenes como sujetos políticos*. Bogotá, Colombia: Panamericana Formas.
- Castañeda M. J.D. y Gutiérrez C.Y.C. (2016). *Socialización política y construcción de subjetividades entre el devenir de la ética y la resistencia*. Bogotá, Colombia: Panamericana Formas.
- Espinoza N. (2009). Etnografía de la violencia en la vida diaria. Aspectos metodológicos de un estudio de caso. Informe de investigación. Instituto de Estudios Regionales, Universidad de Antioquia. *Revista Universidad humanística*, Núm. 67, PP. 105-125.
- Galtung J. (1990). La violencia: cultural, estructural y directa. Capítulo quinto. *Revista Journal of Peace Research*, Vol. 27, Núm. 3. Pp. 291-305.
- Pedraza G.Z. (2007). El trabajo infantil en clave colonial: consideraciones histórico-antropológicas. *Revista Nómadas*, Núm. 26, pp. 80-90.
- Peña C. W. (2009). La violencia simbólica como reproducción biopolítica del poder. *Revista Latinoamericana de Bioética*, Vol. 9, Núm. 2. Edición 17, pp.62-75.

²⁶ En los imaginarios de la población existe un enunciado latente con profesiones como: profesores, abogados, doctores, psicólogos, arquitectos, que son los más nombrados. Aunque vale la pena exponer, que la fuerte presencia de antropólogos en la comunidad, se ha convertido en un referente para ser considerado como una opción de estudio entre los jóvenes.

Prácticas Identitarias de los Jóvenes Afrocolombianos que se Insertan en el Territorio Urbano de la Ciudad de Medellín²⁷

Hirma Sánchez Correa
Natalia Ramírez Hernández

La investigación “Prácticas identitarias de los jóvenes afrocolombianos que se insertan en el territorio urbano de la ciudad de Medellín” se realiza entre los años 2015- 2017, por las investigadoras Hirma Sánchez Correa y Natalia Ramírez Hernández.

Para el desarrollo de la investigación, las autoras buscaron interpelarse con respecto al por qué y al cómo investigar un fenómeno que trasciende sus lugares de enunciación, planteándose inquietudes que surgen desde sus contextos y sus vidas, generando herramientas que sean pertinentes y acordes. Al respecto, Borda Fals (1979) plantea:

Nuestras herramientas especiales de trabajo han sido y son mayormente los marcos de referencia y las técnicas con las que sucesivas generaciones de científicos han intentado interpretar la realidad. Pero bien sabemos que estas herramientas de trabajo no tienen vida propia, sino que toman el sentido que les demos con sus respectivos efectos en variados campos de la vida y del conocimiento. De allí que no podamos desconocer el impacto social, político y económico de nuestros trabajos y que, en consecuencia debamos saber escoger, para nuestros fines, aquello que sea armónico con nuestra visión de la responsabilidad social. Asimismo se satisface también nuestra vivencia (p.1).

27 Tesis para optar al grado de Magister en Desarrollo Educativo y Social Universidad Pedagógica Nacional – Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – Cinde.

Así, pues, la necesidad de abordar un fenómeno se convierte en la posibilidad de auto-comprensión del investigador, ya que la acción misma de investigar algo interpela, de antemano, a aquel que lo hace.

A continuación, se presenta uno de los relatos que permite a las investigadoras reflexionar y generar comprensiones de los ejes temáticos en relación con aquellas cuestiones que están implícitas en la vida del investigador y que se ponen en evidencia durante su quehacer. Es así como surge este relato.

Lo Afro que me Habita

Primero que todo, debo ser honesta y contarles que la pregunta alguna vez ya me había surgido, porque también he vivenciado asuntos de racismo, que dejan ver claramente que hay diferencias, que van más allá del color de mi piel. Si bien no me declaro Afro, sí me declaro mestiza. Creo que de verdad es algo difícil de cargar, porque, por lo menos, los afros están definidos como una minoría étnica, que tienen unas costumbres, un proceso ancestral y un arraigo; los mestizos, en cambio, somos de todo pero no somos nada. En algún momento de la historia, en diferentes países del mundo, e incluso en el continente de Australia, se estableció castigo a los mestizos, porque no eran ni negros, ni blancos: eran almas perdidas que habitaban la tierra; por lo que debían vivir alejados de todos.

Sin embargo, esta sociedad colonizada estableció que tener un color más oscuro de piel, o como dice uno de los autobiógrafos que participó en la investigación, “con mayor melanina”, era estar mal. Esta categoría se impone de forma absurda y descarada a la población afro (negro = malo), sin tener en cuenta que dicho calificativo no puede, ni debe ser asociado a temas de color. Ya que la maldad no es por tener un color u otro, existen mestizos malos, blancos malos y amarillos malos. Si los vamos a mirar sólo por su color

de piel. Sin importar el color, dicha categoría es aplicable a cada población, de acuerdo a unos principios y acuerdos que los sujetos realizan y legitiman explícita o implícitamente.

Es entonces que debo confesarles que de mí hay mucho de afro, primero porque mi abuela paterna era una mujer afro de palenque, que vino a vivir al departamento de Antioquia; región donde ser afro era difícil, ya que la población antioqueña tenía unos códigos de convivencia muy cerrados y plenamente establecidos, lo que generaba exclusión y violencia con todo aquel que no cumpliera la idea de sujeto que se habían creado en sus imaginarios, por lo que le tocó sufrir y luchar mucho por sus derechos.

De ella aprendí algunos cuentos y costumbres; sin embargo, no logré un disfrute pleno de esta cultura, porque mi madre, en cambio, era una mujer con una herencia de blancos, godos, españoles y demás. Le costaba que una hija suya fuese afro. Esto a pesar de que mi madre se casó con mi padre mestizo. Digo que “a pesar” porque anteriormente esto era algo muy grave, pues los comentarios que la hacían eran que iba a dañar la raza²⁸. Sin embargo, ella se casó con mi padre y tuvieron tres hijos, entre ellos yo.

Debo contarles que cuando nací mi pelo era churrumbo o chusco, como lo denominaba mi familia, pero a mi madre no le gustaba: así que decidió emprender una lucha continua y dura contra mi cabello. Por lo cual, a mí me tocó aguantar huevos en la cabeza, petróleo, peinados diarios con media velada antes de acostarme, trenzas por docenas y demás... con el fin último de alisarme el cabello, porque además mis hermanos habían nacido, desde su fenotipo, con características más asociadas a la familia de mi madre: color de piel blanca, pelo negro y lizo. Cabe notar que mi

28 “Patrón de dominación sobre la base de la raza, aspecto que da pie a la generación de una clasificación e identificación social que establece la diferencia entre colonizadores y colonizados” (Quijano, 1999, p 10).

familia casi que expresaba su infortunio por mí: “qué pesar de la niña, con ese pelo”.

Sin embargo, les cuento que todo no era malo. También había algo de disfrute. Por ejemplo, los cuentos y algunos postres que hacían en casa de la abuela Teresa.

Lo afro que hay en mí son las historias de ancestros que no conocí pero que la abuela contaba, los ricos dulces que aún me gustan (como las panelitas de coco).

Hoy, adulta, debo contarles que tengo un hijo de cinco años con un pelo súper churrumbo, y que me encanta, que no lo alisaría nunca, que le gusta la música afroamericana, que vibra con el mar y la playa. Que desde que llegó a nuestro hogar, supimos que no sólo tenía la fenotipia de su cuerpo hermoso de tez negra, sino que, además, tenía su sentimiento por el ritmo, el baile y el agua. Lo más importante era cómo se identificaba, a pesar de su corta edad, como un niño afro. Sin duda esto ha sido una gran aventura, porque nos reta todos los días a adentrarnos más, a lograr comprender su cultura, las costumbres y los gustos. Aunque él no crezca tan cerca de ellas (porque vivimos en una urbe), intentamos que las conozca y puedan ser parte del disfrute de su vida.

Sin embargo, no falta el que utilice la expresión que no le gustan los negros, como ellos nos denominan. Es más, me han tocado comentarios como: ese niño no es el suyo, es que usted no está negrita. La verdad, frente al tema, existe mucha ignorancia. Más aún el ciudadano de a pie, que ve a los sujetos con mucha melanina como malos, perezosos y demás. En razón de ello, creo que la sociedad colombiana es muy mitómana: creemos en un montón de cosas que ni salidas de los cuentos más fantásticos podrían acercarse a la vida diaria.

Como mestiza, pero de una descendencia de afros y como madre de un afro hermoso, me veo en la obligación de contarles que mi ardua tarea es comprender cada vez más el asunto, para que mi hijo pueda hacer un mejor disfrute del mundo que lo rodea y que pueda saber por qué vibra con la música, el mar y la playa.

Definitivamente, los humanos estamos conectados con el universo y no importa la edad, ni el lugar donde estamos, la conexión nunca se rompe. Cada vez más creo que la araña del cuento de mi abuela “Anancy” tenía razón: estiraría sus hilos a cada uno de sus hijos para que sintieran siempre su anclaje a la tierra (Fin del relato).

Con este fragmento de la vida de una de las investigadoras, se quiere ilustrar ampliamente cómo la investigación se escoge a priori, no es al azar; existe un sentido profundo que va más allá, conectando las emociones con la búsqueda de respuestas. Aquel que investiga se transforma, transita en miles de discursos hasta que encuentra el suyo propio, logrando tener nuevas formas de autonombrarse y relatarse.

Así, llegamos a la investigación “Prácticas identitarias de los jóvenes afrocolombianos que se insertan en el territorio urbano de la ciudad de Medellín”. Fue en el transcurso de esta investigación que nos dimos cuenta porqué decidimos investigar esto.

A continuación, les presentamos un resumen de la investigación y sus resultados:

La investigación permitió comprender las prácticas identitarias como expresión de lo habitual, lo privado e individual, mediado por lo social, que se manifiesta en el ser y hacer de los jóvenes afrocolombianos que llegan a la ciudad de Medellín, provenientes de otras culturas y, a su vez, dar a conocer lo que ocurrió con estas prácticas identitarias, en

el proceso intercultural atravesado por los imaginarios sociales y simbólicos, propios de las culturas en interacción y que influyen de forma directa a los sujetos. Al respecto, González (2013) plantea que: “las prácticas identitarias son las que develan y revelan al ser en sociedad en un marco cultural determinado” (p.65). Prácticas de lo cotidiano que dan cuenta de la forma como el sujeto aparece ante otros, cómo presenta su cuerpo, la imagen que proyecta, la forma en que lleva su ropa y su cabello. También tiene que ver con sus hábitos, con la forma de relacionarse con otros y otras. En general, puede decirse que las prácticas son las que definen su hacer.

En razón de ello, entrar a revisar cómo se han generado, en estos lugares urbanos, dichas prácticas –y si se suscitan o no transformaciones en las mismas– es un asunto clave como aporte al conocimiento construido (dado que hay un vacío al respecto). Por lo tanto, desde esta investigación se indagó por ¿cuáles son las prácticas identitarias de los jóvenes afrocolombianos que llegan a la ciudad y qué ocurre con éstas, a partir de la inserción en el territorio urbano de Medellín? Esto permitió un acercamiento a las formas de relacionarse, participar, vivir la cultura y habitar la ciudad, por parte de cada uno de los y las jóvenes afrodescendientes participantes.

Es entonces como el objetivo planteado buscó interpretar las continuidades y rupturas que acontecen en las prácticas identitarias de los jóvenes afrocolombianos, en su proceso de inserción en el territorio urbano de la ciudad de Medellín.

Todo esto sustentado en los siguientes objetivos específicos:

- Conocer las prácticas identitarias que constituyen a tres jóvenes afrocolombianos que llegan a un territorio urbano como la ciudad de Medellín.

- Analizar las prácticas identitarias encontradas en tres jóvenes afrodescendientes que llegan a la ciudad de Medellín, desde las posibilidades, opacidades, continuidades y rupturas al insertarse en el territorio urbano.

Así, pues, para los jóvenes afrodescendientes que participaron en esta investigación, las prácticas identitarias se reflejan en el cuerpo y su modo de ser y aparecer frente al otro, en el campo espiritual, en las expresiones corporales con bailes y ritmos, en las relaciones socio familiares, en la naturaleza y en el territorio; lo cual da cuenta de aspectos simbólicos y discursivos de un proceso histórico de esclavitud y colonización, que ha dado origen a múltiples tensiones, tanto internas como externas, que desembocaron en el despojo de su identidad personal y cultural. Este proceso les llevó a incorporar prácticas identitarias propias del colonizador, para pasar posteriormente a un proceso que incluyó varias fases: negación, resistencia y transformación, por medio de movimientos sociales reivindicatorios que buscan la participación, la visibilización, la inclusión y el reconocimiento de la pluriculturalidad, partiendo de la nominación peyorativa y racista de negro, utilizada durante mucho tiempo, para dar lugar a la denominación de afrodescendiente, definido como aquel que, conservando las costumbres y la memoria histórica ancestral, tiene un lugar dentro del sistema político y social, permitiéndole reafirmar su pertenencia al grupo étnico.

Para los jóvenes, el hecho de estar en Medellín generó un antes y un después en sus vidas; lo que en un momento se creyó perdido, por estar lejos de sus territorios. Se convirtió en una potencialidad, beneficiándose del factor diferenciador de la cultura y la identidad en favor de sus reivindicaciones.

No es posible hablar de una sola cultura afro, es necesario utilizar el plural para expresar lo que sucede allí, así como para los jóvenes no existe una manera prefijada de ser

joven y mucho menos una sola forma cultural que defina una población tan diversa.

No se puede hablar de cultura, sino de culturas afro. Esta es una de las grandes luchas que libran los afrodescendientes: deconstruir estereotipos, derrocar la idea de una identidad prefijada y preconcebida respecto a su ser y hacer cotidiano.

En esa medida y como un asunto que emerge y que debe ser investigado de manera más rigurosa en investigaciones futuras, pareciera que para algunos de estos jóvenes, que han migrado de otros territorios, es importante pertenecer a colectivos étnicos afianzados en las leyes del Estado colombiano, no sólo porque se conectan con otros iguales, sino porque son reconocidos y pueden ejercer presión y generar un tipo de resistencia frente a una sociedad que, aun conociendo la ley, sigue perpetuando comportamientos de racismo y exclusión.

Referencias

- Borda, F. (1979). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla*. Bogotá, Colombia: Tercer Mundo.
- González, M. (2013). Prácticas identitarias y prácticas cotidianas. Configuraciones de los sujetos paceños en Illimani Púrpura de Juan pablo Piñeiro. *Intersticios de la política y la cultura. Intervenciones latinoamericanas*, 2 (4), 59-69. Recuperado de <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/intersticios/article/view/5615/7383>
- Quijano, A. (1999). "Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina", en Santiago Castro-Gómez, Oscar Guardiola-Rivera y Carmen Millán de Benavides, edit., *Pensar (en) los intersticios*. Teoría y práctica de la crítica poscolonial, Bogotá, Colección Pensar / Centro Editorial Javeriano, 1999.

Crianza para la Paz²⁹

Gloria Liliana Flórez García³⁰
Luz Amparo García Lozano³¹

El presente capítulo contiene aspectos centrales sobre la experiencia investigativa Crianza para La Paz, en ocho Instituciones Educativas, Centros de Desarrollo Infantil y Hogares Infantiles de cuatro municipios de los departamentos de Antioquia y Córdoba. Se trató de la implementación del Proyecto Competencias Parentales para la Promoción de Conductas Prosociales. Dicho proyecto de investigación buscó contribuir a la comprensión de los sentidos y las prácticas políticas en torno a la democracia, la paz y la reconciliación agenciada por los padres y cuidadores que favorecen la prosocialidad en los niños y las niñas en primera infancia. Para ello, buscó, en un primer momento –y desde un diseño cuantitativo– las competencias parentales y las conductas prosociales. En segundo lugar, a través de un enfoque cualitativo, indagó las prácticas y los sentidos que dan las familias a la crianza. El capítulo está organizado alrededor de tres aspectos: análisis de contexto, enfoques epistemológicos y metodológicos y, en tercer lugar, socialización de resultados y conclusiones.

29 El presente capítulo emerge de la participación de las tesis de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (Cinde – Universidad de Manizales) en el Proyecto 3 “Competencias Parentales para la Promoción de Conductas Prosociales” del Programa “Sentidos y prácticas políticas de niños, niñas y jóvenes en contextos de vulnerabilidad en el Eje cafetero, Antioquia y Bogotá: un camino posible de consolidación de la democracia, la paz y la reconciliación mediante procesos de formación de ciudadanía. Co-financiado por Colciencias e implementado por el Consorcio “Niños, niñas y jóvenes constructores de paz: democracia, reconciliación y paz”, del CINDE, la Universidad de Manizales y la Universidad Pedagógica Nacional.

30 Trabajadora Social, Universidad de Antioquia, Magister en Educación y Desarrollo Humano, CINDE Universidad de Manizales. Correo: lilianaflomez1@gmail.com

31 Historiadora Universidad Nacional de Colombia, Especialista en Gerencia Social Universidad de Antioquia y Magister en Educación y Desarrollo Humano de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano –CINDE en Convenio con la Universidad de Manizales, Colombia. Correo: luzam888@gmail.com

Específicamente, el proyecto Crianza para la Paz³², dirigido a niños, niñas (en la primera infancia: entre 4 y 7 años) y sus familias, exalta la importancia de contar con procesos de crianza y socialización, mediados por el afecto, la interacción y el respeto de los derechos humanos que faciliten la maduración socio afectiva de los niños y niñas como camino posible hacia la convivencia, la paz y la democracia. Para ello, se debe contar con cuidadores que tengan las capacidades para cuidar y proteger a los niños y las niñas desde sus demandas y necesidades, disminuyendo así las condiciones de riesgo y vulneración; además de visibilizarlas a través de ejercicios de investigación, que ayuden a comprender los sentidos y las prácticas que se dan en el ejercicio de criar o educar.

Los artículos de investigación, en conjunto, parten del rol primordial de la familia como el primer escenario en el que se forman las subjetividades políticas y los imaginarios de paz. A grosso modo, y como invitación a la lectura, se presentan algunos de los resultados de los artículos, tanto teóricos como de resultados (11 en total). Los primeros versan sobre “El papel de la educación en el proceso de la reconciliación: pistas y acercamientos”, “Perspectivas de análisis sobre el concepto de ciudadanía y ciudadanía infantil”, “Construir la paz: perspectivas y posibilidades” y, “Democracia e infancias: ejes en tensión” y, los segundos, titulan: “Redes de apoyo en la crianza”, “Habilidades para la crianza en las figuras paterna y materna”, “Aptitudes parentales de familias en condición de pobreza y desplazamiento forzado”, “No quiero lo mismo para mis hijos: cambios y las permanencias en el ejercicio de la crianza”, “Los tejidos de la crianza: vínculos y capacidades de los sujetos que cuidan”,

32 Proyecto 3: promoción de competencias parentales para el desarrollo de conductas prosociales de niños y niñas de 4 a 7 años en el Eje Cafetero, Antioquia, Montería y Bogotá. 2011. Adscrito al Programa sentidos y prácticas políticas de niños, niñas y jóvenes en contextos de vulnerabilidad en el eje cafetero, Antioquia, Bogotá y Córdoba: un camino posible de consolidación de la democracia, la paz y la reconciliación mediante procesos de formación de ciudadanía. Presentado a Colciencias por el Consorcio “Niños, niñas y jóvenes constructores de paz: democracia, reconciliación y paz”, conformado por Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano –CINDE, Universidad de Manizales y Universidad Pedagógica Nacional. Manizales, 2011.

“El juego y su papel vinculante en crianza para la paz” y “De las violencias al buen trato y prácticas familiares en la crianza”.

Estos incluyen temáticas como la educación desde la experiencia de la verdad, la memoria y la esperanza, los significados plurales de la paz, la igualdad social en las relaciones horizontales y los retos de las ciudadanías infantiles.

La alternativa metodológica elegida –y el tema de la crianza como tal– atañe necesariamente a la propia experiencia de niñas y cuidadoras. Los hechos narrados por las mujeres entrevistadas entraron en renegociación con los saberes que, hasta entonces, guiaron las prácticas educativas y acercamientos a las realidades familiares y comunitarias. Puede pensarse que se trató de un redescubrimiento que se hizo posible porque el acercamiento fue en esencia distinto, a partir de preguntas en el marco de un proceso investigativo y no a partir de supuestos o certezas desde procesos de intervención social y educativa. Estos hallazgos permitieron conocer distintas experiencias sobre la crianza, las relaciones familiares, la niñez, las vinculaciones de lo político, lo público y lo privado. Comprensiones integradoras de diversas fuentes de información, la propia experiencia, la formación y ejercicio profesional, la formación de maestría, los relatos y la revisión de otros trabajos investigativos y reflexiones teóricas.

En la tarea de criar se descubre la presencia de lo incierto en relación con las decisiones y con las trayectorias que va tomando la vida familiar, atravesada por rupturas, migraciones, circulación de los poderes, situaciones económicas precarias y los contenidos singulares que aporta la subjetividad de cada integrante de los grupos familiares.

Análisis de contexto

Los departamentos de Antioquia y Córdoba, escenarios de la presente investigación, se han visto atravesados por situaciones de violencia asociada a la presencia de actores armados al margen de la ley, y a conflictos por la tierra, redes de narcotráfico, minería ilegal, y otras formas delictivas como el secuestro; todo esto en coexistencia con la escasa presencia de la institucionalidad, inequidad, poca oportunidad laboral para las familias, concentración en la propiedad de la tierra y fenómeno de desplazamiento, entre lo más común. Algunas de estas situaciones hacen parte del contexto territorial de la investigación, compuesto por los siguientes territorios e instituciones: Ciudadela Las Américas, Vida para Todos y el Instituto Ferrini La Divisa; Barbosa, Hogar Infantil La Alegría; municipio de San Andrés de Cuerquia, Centro de Desarrollo Infantil COREDI; y el municipio de Montería, Institución Educativa Cristóbal Colón.

Resulta muy pertinente la pregunta por el lugar de la experiencia investigativa dentro de las trayectorias vitales de las investigadoras, que si bien no se presenta como parte de los resultados de esta, constituye una emergencia del proceso, y se relaciona con los efectos que la búsqueda de conocimiento conlleva en la subjetividad de quienes lideran y se hacen responsables en el acto de investigar.

Las investigadoras del presente proyecto adelantaron su participación para optar por el título de magísteres en Educación y Desarrollo Humano; tienen formaciones profesionales diversas: licenciaturas en Educación Preescolar y Ética, Trabajo social, Historia e Ingeniería Industrial, cuyo ejercicio profesional desarrollan en el campo educativo formal y en proyectos de tipo social, con trabajos educativos orientados a diversos grupos poblacionales. Entre ellas se generó una fuerte conexión en la trama categorial de crianza para la paz, y sus proyectos de vida desde sus múltiples lugares familiares, profesionales y de liderazgo comunitario.

La aproximación investigativa del equipo, a la realidad de la crianza, se lleva a cabo bajo una complementariedad de orientaciones metodológicas, acudiendo a elementos de la tradición cuantitativa y cualitativa, en respuesta a las características dadas por la investigación y también a las necesidades que el ejercicio fue planteando. De este modo, se activaron rutas de indagación por los niveles de parentalidad y prosocialidad en las familias partícipes y con respecto a sus niños y niñas; considerando que las relaciones de cuidado y crianza se traducen en conductas por parte de los sujetos y que se pueden cuantificar con base en un conjunto de indicadores traducidos a valoraciones numéricas, por esto se utilizaron escalas que fueron implementadas con las cerca de 200 familias que constituyeron el grupo amplio de referencia. Los resultados fueron manejados a través de dispositivos informáticos e ingresados a una plataforma virtual.

El ejercicio cuantitativo se complementó con un trabajo cualitativo, desde el acercamiento a las experiencias de crianza de 22 participantes, poniendo en función un instrumento cualitativo orientado desde la hermenéutica y que privilegió la narración y la conversación, como alternativas para la generación de conocimiento.

La metodología seleccionada para interpretar la vivencia de las familias fue el método hermenéutico, con el propósito de dar sentido a las palabras y narrativas resultantes de la entrevista conversacional. Por ello se retoma, del filósofo Gadamer, su énfasis en el papel de la memoria que pervive en el lenguaje, con la intención de interpretar, desde una relación dialógica con las participantes, su realidad, además de contribuir con ello en la comprensión de las características de la familia en su capacidad de adaptación a los cambios y las formas de cuidado (a la luz de sus experiencias de vida).

Para la generación de la información se utilizó la entrevista conversacional por ser la técnica ideal para recoger relatos de historias de vida de la infancia y de las condiciones actuales de las informantes en el trato a los niños y niñas, con relación a los procesos de crianza. A partir de algunas preguntas que remitieran al cuidador, a un antes de cómo fue su crianza y un ahora en cuanto a cómo está criando sus hijos o nietos, con el fin de obtener un mayor acercamiento al ejercicio de crianza.

Una vez transcritas las entrevistas, se procedió a interpretar cada una, consolidando una lectura de tipo hermenéutico y ubicando las unidades de sentido, desde la identificación de unas categorías emergentes. El análisis se fundó en la permanente atención epistemológica prevista desde los objetivos de la investigación y los supuestos teóricos que surgieron a partir de las categorías emergentes.

Socialización de resultados y conclusiones

El recorrido por los relatos de las participantes permite identificar que las relaciones o vinculaciones, entre los actores de la crianza, se expresan de manera singular en cada experiencia familiar. Del mismo modo, reconoce las características de la actuación conjunta entre ellos, la circulación permanente de saberes y prácticas, la adopción de formas de retroalimentación, la aparición de formas de segmentación o articulación de las acciones que componen la crianza y la coexistencia de diversas perspectivas frente a los actos de cuidado.

Se observa una crianza asumida por múltiples actores dentro de un entramado de cuidado. Allí se exploraron las características de los aportes y las relaciones que se establecen entre ellos, para entender la crianza como hecho social y cultural; pero también político, en el que se expresan relaciones de poder, se invierten y/o gestionan recursos, se activan contenidos morales y se pone a prueba la capacidad

de valoración hacia el otro o lo otro, en el acto de cuidar al niño y a la niña.

Entre los resultados es evidente la adquisición consciente de prácticas de crianza que propenden por el fortalecimiento de una cultura de paz desde la familia, que es el núcleo de la sociedad. En este sentido, acontece el traspaso de actitudes autoritarias a otras formas más democráticas. Aunque prevalecen prácticas de crianza con mínimas manifestaciones de violencia, en reiterados casos las actitudes y acciones recurren al amor y al estímulo, para incidir en la adopción de mejores comportamientos, el aprendizaje y la puesta en práctica de valores en la relación con el entorno. Esto quiere decir que, aunque las condiciones de pobreza y de vulnerabilidad repercuten considerablemente en los métodos de crianza, no es el factor determinante, pues en medio de las adversidades, los padres pueden brindar acompañamientos con autoridad y afecto a sus hijos, transmitirles conocimientos y recursos que les permitan interactuar en la sociedad y replicar prácticas de crianza sanas y estimulantes, acudiendo, por ejemplo, a costumbres, rituales y rutinas que son parte de la identidad familiar, con implicación de todos los miembros de la familia. Esto en tanto que los momentos de encuentro, como tiempo de ocio compartido, están motivados por el interés por fortalecer el diálogo y los vínculos afectivos, lo cual redundará en la calidad de las interacciones pese a la separación de pareja, al tipo de familia constituida u ocupaciones laborales de los cuidadores.

Se evidencia un cambio en las representaciones simbólicas de lo que es ser madre en la actualidad, motivado, en gran parte, por el deseo de estas mujeres de no repetir las mismas historias de malos tratos que vivieron en la infancia. Estas transformaciones se ven reflejadas en actos de crianza que privilegian más las necesidades de la niñez sobre las expectativas frente las madres. Lo que posibilita que sean más comunes las expresiones de afecto y cariño entre madres e

hijos, y así mismo que se practiquen formas de castigo menos punitivas y lesivas.

También en la revisión del papel de las relaciones familiares que soportan las tareas de crianza conjunta y las emergentes centralidades de relaciones parentales-filiales. Se identificó la presencia de redes de apoyo, de actores fundamentales que garantizan derechos, pero también que otorgan cuidado y protección en ausencia de los padres y, fundamentalmente, que son personas, que por estar mayor tiempo al cuidado, tienen una fuerte influencia en la formación de conductas prosociales.

La crianza aparece como un proceso en el que niños y niñas entran en relación permanente con más de un cuidador, quienes llevan a cabo una serie de prácticas tendientes al cuidado y acompañamiento (preparación y dispensa de los alimentos, higiene personal y de los espacios habitados, orientación durante los procesos formativos y escolares, intercambios afectivos, comunicación, juego, socialización, transmisión de los valores culturales y gestión de servicios sociales, para el goce efectivo de sus derechos). Es así que la posibilidad de que estas prácticas se lleven a término deriva de las capacidades de los actores que intervienen en dicho proceso (y de las características de la interacción que producen entre ellos).

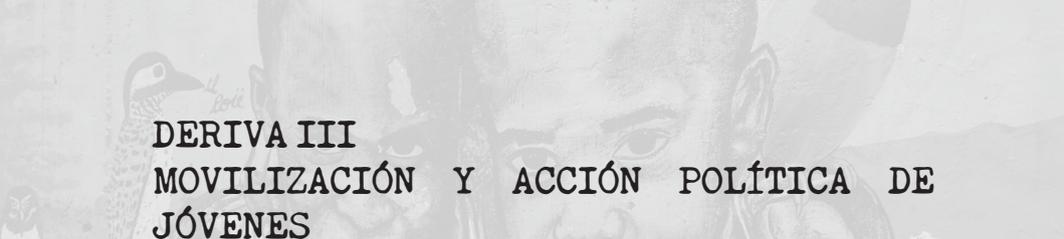
El lugar de estas relaciones entre cuidadores, está vinculado a los sentidos y prácticas de crianza en cualquiera de las configuraciones familiares presentes, ya que la crianza aparece como un producto que se construye colectivamente en el marco de unos intercambios de saberes y poderes de actuación entre cuidadores.

La familia, los padres y cuidadores ostentan un papel de marcada preponderancia en tanto su accionar resulta determinante para la sociedad. Al respecto, los hallazgos revelan el reconocimiento de los padres de su rol y su intención por

desempeñarlo, acorde a las expectativas sociales. Sin embargo, falta mayor convencimiento frente a la preponderancia de la responsabilidad social que tienen padres, madres y cuidadores, desde la crianza, en el mejoramiento de la cultura. Es fundamental que el Estado emprenda acciones que no sólo estén en función de la conciliación de cuotas alimentarias o tiempos de permanencia de los niños y niñas en caso de separación, sino también incentivar y extender la orientación para la crianza, por ser las familias quienes imparten educación en normas y valores, cuyos aprendizajes sirven para educar sujetos conciliadores, solidarios y con niveles bajos de agresividad. Pues no se puede desconocer que los niños y niñas implicados en esta investigación están siendo formados en hogares con presencia de conflictos familiares. De ahí la importancia de acompañar también a aquellas personas, que en ausencia de los padres, sirven de redes de apoyo.

Otro aspecto por fortalecer es que, si bien los hombres padres tienen mayor sensibilidad y compromiso con el cuidado de los hijos (como resultado de los cambios en los patrones culturales), es necesario que los procesos educativos y las políticas públicas incidan en la transformación de los modelos de masculinidad y de parentalidad asociados, para que asuman de manera más activa sus responsabilidades en la crianza.

He aquí el valor de una investigación dirigida a comprender las prácticas de crianza en contextos poco favorables, que rescaten y visibilicen las nuevas posibilidades y, a partir de allí, se puedan generar acciones de fortalecimiento y variados aprendizajes en beneficio de un mejor vivir en la infancia.



DERIVA III MOVILIZACIÓN Y ACCIÓN POLÍTICA DE JÓVENES

Movilización y Acción Política de Jóvenes

Jaime Pineda Muñoz

En estas trayectorias de vida y en estas experiencias de acción colectiva, la democracia, la paz y la reconciliación resultaron ser significantes vacíos cuando es el Estado el único sujeto de enunciación; por el contrario, cuando son las comunidades de base, los espacios alternativos, las expresiones desinstitucionalizadas las que hablan, el significado aparece, se hace cuerpo, adquiere sentido y se transforma en un lugar de confrontación.

En este sentido, los proyectos de investigación que hacen parte de esta deriva: “Proyecto 2 Movilizaciones de acción política de jóvenes en Colombia desde la paz y la noviolencia”, “Proyecto 4 Acción colectiva de jóvenes”, “Proyecto 9 Conflictos y movimientos sociales de jóvenes en contextos de vulnerabilidad en la eco-región Eje Cafetero: hacia un proceso de constitucionalismo popular”; en diálogo con las investigaciones del colectivo de tesis: “La Voz del Pueblo es la Voz de...¿?: la *Participación Efectiva* de las Víctimas como Dispositivo de Seguridad”, “¿Otra Escuela es Posible?” y “La Objeción de Conciencia al Servicio Militar Obligatorio”; encontraron unos excedentes epistémicos que desbordan los marcos inicialmente dibujados en la investigación. Por ejemplo, ante los conceptos transversales del programa de investigación: “Democracia, Paz, Reconciliación” se encuentran las emergencias de otras categorías y otras gramáticas que no se agotan en la institucionalidad. Para los y las jóvenes, estas categorías devienen en conceptos que son encarnados en su giro conceptual de la siguiente manera:

El concepto “**Reconciliación**” aparece para ellos y ellas en tanto “reconocimiento” o “reparación”. Los y las jóvenes de los colectivos juveniles de Cali, como Hijos de la Calle (HDLC), afirman que la única reconciliación posible se da con el territorio y no con la guerra, ni con el Estado, ni con el capital. Ellos y ellas se reconcilian con la memoria, con sus letras de rap (Colectivo HDLC), sus consignas (Colectivo Ruta Pacífica Joven), su cuerpo (Colectivos de Jóvenes Transgénero) y con el territorio (Colectivo Ambientalista).

Para que la reconciliación sea posible según estos colectivos (Ruta Pacífica Joven de Mujeres), se deben cumplir al menos cinco condiciones: la recuperación de la memoria, el arrepentimiento del victimario frente al daño causado, el perdón para quien ha cometido el delito, la resignificación del daño de las víctimas, y el dejar su condición de victimización para resignificarse como sobrevivientes.

La **Paz** es una palabra que parece siempre en disputa en nuestro universo afectivo y simbólico. Los jóvenes viven la Paz a través de lo que ellos llaman la “Noviolencia”; en una actitud antisistema guiada por horizontes morales comunes que reterritorializan la paz.

En las movilizaciones y acciones políticas de los y las jóvenes saben que la paz no significa la ausencia de conflicto, no se busca una paz negativa. Estos jóvenes han padecido el conflicto y están marcados por la historia de un país en guerra, pero como escribió el poeta Chileno Pablo Neruda: “Hay heridas que nos abren la piel y otras que nos abren los ojos”. Así, estos jóvenes toman postura desde una mirada crítica: la paz no es la ausencia del conflicto sino la posibilidad de construir en comunidad, el reconocimiento de la diferencia; la paz son las paces. La paz es la territorialización de la paz.

Para ellos y ellas la Democracia se entiende como “Asambleísmo”, en tanto práctica activa de representación colecti-

va. También se encarna este concepto como “constitucionalismo popular” y “participación”. Para los y las jóvenes, la democracia es un significativo vacío que deviene en gubernamentalidad, por eso ellos y ellas creen más en la comunidad que en la democracia. La democracia se resignifica para los y las jóvenes en erocracia, ligada a las políticas de los afectos y del amor.

Así los conceptos resignificados no se agotan en lo institucional, sino que se viven en la vida diaria. Eso mostraron las gramáticas de la vida de la acción colectiva juvenil, en un orden esencialmente contrahegemónico.

La Voz del Pueblo es la Voz de... ¿?: la Participación Efectiva de las Víctimas como Dispositivo de Seguridad³³

María Janneth Fuentes Varela³⁴

Este capítulo es resultado del trabajo de investigación: “La voz del pueblo es la voz de... ¿?: la *participación efectiva* de las víctimas como dispositivo de seguridad”, presentado para optar por el título de la Maestría de Desarrollo Educativo y Social del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

La propuesta se encuentra dirigida al análisis de las relaciones de poder inmersas en los discursos institucionales marcados por la norma, mediante la regulación de lo que es entendido como *participación efectiva*, en la cual se encajan a los sujetos denominados víctimas.

Los diseños de *participación efectiva*, desde una lectura de la gubernamentalidad, pueden ser analizados como una técnica de gobierno dirigida al control. Por lo tanto, el objetivo principal es analizar la implementación de la *participación efectiva* de la Ley 1448/11, como dispositivo de seguridad en la constitución del sujeto político, ético y epistémico.

El hecho de ser una mujer trans y haber entrado a la mesa, no sólo por el enfoque diferencial, es un gran logro para nuestro grupo poblacional. Como víctima es una satisfacción estar en el escenario legítimo de interlocución con la institucionalidad.

Esto expresa Darla Cristina González, integrante de la Mesa Nacional, representante de las víctimas al Comité de

³³ Tesis para optar al grado de Magister en Desarrollo Educativo y Social Universidad Pedagógica Nacional – Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – Cinde. Grado: Bogotá 2015.

³⁴ Magister en Desarrollo Educativo y Social Universidad Pedagógica Nacional-Cinde.

Seguimiento y Monitoreo a la Implementación de la Política Pública³⁵.

Los sujetos afectados por los actores armados, que ejercieron violencia en sus territorios y la presión de los mismos, han llevado a líderes y lideresas de los ciudadanos desplazados (Ley 387/97) o víctimas (Ley 1448/11) a buscar espacios sociales, políticos, económicos e institucionales para que sus historias, pérdidas y dolor sean conocidos y reconocidos.

Se han establecido diseños institucionales de *participación* denominada *efectiva*, dirigida a estos sujetos, los cuales, se plasman en lo normativo del decreto 250/05, los pronunciamientos de la Corte Constitucional (T-025 de 2004 y los Autos 177-178 del 2005, 218-333 del 2006, 109 de 2007, 116-2008 y 383 de 2010) y en la actual Ley de Víctimas y Restitución de Tierras 1448 de 2011, cuya vigencia es de 10 años y culmina en el 2021.

Es relevante, en un primer momento, indagar si la población desplazada, ahora víctima por medio de los diseños institucionales de *participación efectiva*, logra una real incidencia con sus aportes y discusiones en los espacios a los cuales son citados; lo que permite plantear: ¿Es la *participación efectiva* de las víctimas una técnica gubernamental que regula a los sujetos en su acción política para fines institucionales? El análisis de la gubernamentalidad es una actividad de diagnóstico, para lo cual, es importante establecer la singularidad de nuestro presente. En este caso, es necesario un recorrido normativo de los espacios de *participación efectiva*, buscando establecer las relaciones de poder en juego, en la constitución de sujetos que esperan, por parte del Gobierno, alternativas para solucionar sus afectaciones a causa del conflicto armado.

35 Ver en <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/noticias/noticias-cmh/eleccion-de-representantes-a-la-mesa-nacional-de-victimas>, Junio de 2015.

Los diseños institucionales de *participación efectiva* como técnica de gobierno

Foucault (1991) señala:

Tradicionalmente, se ha recurrido a formas de pensar en el poder basadas en modelos legales, esto es: ¿qué legitima al poder? o se ha recurrido a formas de pensar el poder basadas en modelos institucionales, esto es: ¿qué es el Estado? (p.2).

Por lo tanto, es relevante una revisión crítica de las necesidades conceptuales de las condiciones y circunstancias actuales (conciencia histórica), y el tipo de realidad con la que tratamos; más aún, considerando que las relaciones de poder han sido gradualmente gubernamentalizadas, elaboradas, racionalizadas, enfocadas y centralizadas en la forma de instituciones del Estado.

El concepto de gubernamentalidad se constituye como nueva *grilla de inteligibilidad* que permite analizar el poder en Foucault. Esto significa que las formas de saber y los procesos de subjetivación no son efectos secundarios del poder, son posibles espacios de libertad y resistencia a la dominación (Castro, 2010). No se trata de dominar a otros por la fuerza, sino de dirigir su conducta de un modo eficaz y con su consentimiento, lo cual presupone necesariamente la libertad de aquellos que deben ser gobernados; la relación entre el poder y la libertad es el motor latente de la técnica de gobierno o gubernamentalidad.

Para Foucault, el sujeto es un producto histórico, que entra en un juego de prácticas de producción, en una compleja relación entre instituciones sociales y aplicación de técnicas de gobierno. Las instituciones “se encargan de gestionar toda la dimensión temporal de la vida de los individuos” (Foucault, 1999a, p. 249). En un régimen de productividad y obediencia, la segunda función de las instituciones “consiste en hacer que los cuerpos de los hombres se transfor-

men en fuerza de trabajo” (Foucault, 1999a, p. 252); y por último, en estas instituciones se dan órdenes, se toman decisiones, se garantizan funciones tales como la producción o el aprendizaje y se “dispone del derecho de castigar y recompensar, se tiene el poder de hacer comparecer ante las instancias judiciales” (Foucault, 1999a, p. 253).

Este sujeto de derecho encuentra en la norma un dispositivo jurídico-moral, que ancla el saber-poder con la técnica de gobierno y la producción; el saber que se produce en la técnica de gobierno (gubernamentalidad) en términos de control disciplinario y regulación de los fenómenos poblacionales.

De una manera aún más general, puede decirse que el elemento que va a circular de lo disciplinario a lo regularizador, que va a aplicarse al mismo tiempo al cuerpo y a la población, que permite a la vez controlar el orden disciplinario del cuerpo y los acontecimientos aleatorios de una multiplicidad biológica, el elemento que circula de una a otra es la norma. La norma es lo que puede aplicarse tanto a un cuerpo que se quiere disciplinar como a una población a la que se pretende regularizar (...) La sociedad de la normalización es una sociedad donde se cruzan, según una articulación ortogonal, la norma de la disciplina y la norma de la regulación (Foucault, 2000, p. 229).

La *participación efectiva* de las víctimas, tal como lo dispone la normatividad contenida en la Constitución Política de 1991, Leyes (387/97, 1448/11); sentencias y autos de la Corte Constitucional (T-025 de 2004 y los Autos 177-178 del 2005, 218-333 del 2006, 109 de 2007, 116-2008 y 383 de 2010); Decretos (250/05, 4800/11) y la Resolución 0388/13 (Protocolo de *Participación Efectiva* de las Víctimas del Conflicto Armado), establecen la implementación de los diseños institucionales de participación efectiva. Esta responde a prácticas institucionales y lineamientos gubernamentales que influyen en el sujeto afectado por el conflicto armado, puesto que debe responder a la norma para poder acceder

a escenarios de interlocución con las entidades encargadas de garantizar sus derechos.

Por gubernamentalidad entiendo el conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esta forma tan específica, tan compleja, de poder, que tiene como meta principal la población, como forma primordial de saber, la economía política, y como instrumento técnico esencial, los dispositivos de seguridad (Foucault, 1999b, p. 195).

La técnica o tecnología gubernamental o de gobierno, mediante la cual se conducen las acciones de otros por medio de juegos estratégicos, evidencia las relaciones de poder entre la forma de gobernar y la constitución del sujeto en libertad. No se trata de dominar a los otros, el interés de esta técnica radica en dirigir la conducta del sujeto con su consentimiento, imprimiendo en él formas de saber en procesos de subjetivación dentro de espacios de libertad y resistencia a la dominación.

Participación efectiva como dispositivo de seguridad

Darla Cristina es representante de las víctimas en la Mesa Nacional, como ella misma lo señala; es mujer trans, además de representar el enfoque diferencial que corresponde al LGTB, cumple con lo establecido en el párrafo 2 del párrafo 1° del artículo 193 de la Ley 1448 de 2011:

Será requisito indispensable para hacer parte de la Mesa de Participación de Víctimas a nivel departamental, pertenecer a la Mesa de Participación de Víctimas en el nivel municipal correspondiente, y para la Mesa de Participación de Víctimas del nivel nacional, pertenecer a la mesa en el nivel departamental correspondiente.

Se reglamentaron, para la población víctima de la Ley 1448/11 (segmentándola por hechos victimizantes y enfoques diferenciales), opciones de participación en espacios de encuentro con las entidades del Gobierno. Lo anterior, posiblemente, como estrategia para garantizar la reivindicación

ción de sus derechos (lo cual es loable). Sin embargo, puede plantearse, a partir de la lectura de la gubernamentalidad, el siguiente cuestionamiento: ¿Es la *participación efectiva* un dispositivo de seguridad en la constitución del sujeto político, ético y epistémico? García Fanlo (2011) señala que para Foucault los discursos se hacen prácticas “por la captura o pasaje de los individuos, a lo largo de su vida, por los dispositivos, produciendo formas de subjetividad; los dispositivos constituirían a los sujetos inscribiendo en sus cuerpos un modo y una forma de ser” (p. 2).

Es así como el dispositivo se constituye en una verdad que posiciona o ubica a los sujetos en un determinado espacio, y las acciones de los sujetos afirman la constitución y condiciones de su subjetivación. La organización de esas acciones (prácticas) se encuentra inmersa en una estructura que da cuenta del saber y el poder del espacio que ocupa cada sujeto en su conjunto.

Un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos (Foucault, 1985, p. 128).

Si el dispositivo es una red que permea los discursos e inscriben en los sujetos un conjunto de prácticas y saberes cuyo objetivo es dotar de sentido su comportamiento y sus relaciones con los otros sujetos y las instituciones que regulan ese sentido, se puede inferir que los diseños institucionales de *participación efectiva* buscan conducir las acciones de otros en cumplimiento de garantizar esta *participación* como técnica de gobierno.

Para Foucault, la policía es un dispositivo, una tecnología de poder que determina la naturaleza de los objetos de la

actividad del Estado, definiendo la racionalidad de sus fines y de los métodos empleados para perseguirlos, abarcando los vínculos entre los individuos, la relación de los hombres con las cosas, los valores religiosos, la salud, la familia, la pobreza, la producción, el comercio, etc.

En el fondo, y de manera general, la policía tendrá que regir y será ese su objetivo fundamental, todas las formas, digamos, de coexistencia de los hombres entre sí. El hecho de que vivan juntos, se reproduzcan, necesiten, cada uno a su turno, determinada cantidad de alimentos, aire para respirar, vivir, subsistir, el hecho de que trabajen unos al lado de los otros en oficios similares o diferentes; y también el hecho que se encuentren en un espacio de circulación, toda esa suerte de sociabilidad será lo que la policía deba tomar a su cargo (Foucault, 2004, p. 375).

Los elementos que permiten comprender el dispositivo, a partir del siglo XVIII, como dispositivo de seguridad, reflejan una intención del Estado para potenciar la vida y las condiciones de existencia de los sujetos, ordenando la sociedad desde procesos y no de manera universal (Martínez, 2013).

Es preciso comprender las cosas no como el reemplazo de una sociedad de soberanía por una sociedad de disciplina y luego de una sociedad de disciplina por una sociedad, digamos, de gobierno. De hecho estamos ante un triángulo soberanía, disciplina y gestión gubernamental, una gestión cuyo blanco principal es la población y cuyos mecanismos esenciales son los dispositivos de seguridad (Foucault, 2006, p. 135).

Los dispositivos de seguridad encuentran su sustento en las tácticas de poder que; emanan de las instituciones y sus procedimientos como instrumento de saber de la población es decir, estos dispositivos constituyen el movimiento de las técnicas de gobierno (gubernamentalidad), reconociendo la existencia de estos procedimientos y ocupándose de gestionarlos.

En consecuencia, el dispositivo de seguridad establece reglas y procedimientos que *conducen-conductas* en el entramado de las técnicas de gobierno, y estas reglas se aplican a determinadas situaciones. En este caso, la Unidad para la Atención Integral y Reparación Integral a las Víctimas (UARIV) establece unas reglas para garantizar la participación efectiva de los representantes de las organizaciones de víctimas. Estas reglas se sustentan en un marco normativo que dicta la operatividad institucional para poder ser implementadas como dispositivo de seguridad, denominado “Protocolo de *Participación Efectiva* de las Víctimas del Conflicto Armado” bajo la Resolución 0388/13.

Berrío (2013) señala que el sistema de participación, desarrollado en la Ley 1448 de 2011, presenta dos problemas de diseño: el primero tiene que ver con los tiempos, pues se requería un tiempo de por lo menos un año; sin embargo, la Ley ordenaba que se adoptaran las políticas claves, así como los decretos reglamentarios en un tiempo menor al necesario para el montaje y operación de las mesas de participación. Segundo, diseños de medidas de reparación de la Ley 1448/11, sin la participación de los sujetos de atención y reparación de la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras.

Berrío (2013) y Lemaitre (2013) expresan que se realizó un proceso de consulta a través de talleres regionales; sin embargo, los dos autores anotan que la metodología diseñada no permitió la participación activa de las víctimas en el diseño de los planes y programas del Decreto 4800/11 y la consulta del borrador del Protocolo de Participación Efectiva de las Víctimas.

Los participantes que asisten a los talleres de la socialización comparten sus experiencias y conocimiento de las zonas de origen. Se presenta una legitimación del Gobierno al convocar a los participantes en la implementación de la Ley 1448/11, se pretende atender y reparar integralmente a las víctimas en un marco de justicia transicional. Sin embargo,

los talleres de socialización y consulta de los decretos reglamentarios de la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras, en cuanto a su diseño metodológico y resultados esperados, evidencian que:

El gobierno controla este espacio participativo: el lugar, los invitados, la forma misma en que se administra a las personas para conseguir las ansiadas propuestas, pero no les traslada poder ni transforma su condición de subordinación frente a los funcionarios. También hay cierta competencia entre las organizaciones por los recursos y la atención de los burócratas que organizan los espacios participativos, despolitizando la participación (Lemaitre, 2013, p. 14).

La participación por gobernanza (Lemaitre, 2013), es decir, la participación de las comunidades en las políticas dirigidas por el Gobierno, es un enfoque pragmático que busca evitar las discusiones ideológicas y establecer los puntos del debate enfocándose en la solución de problemas prácticos y puntuales. Este tipo de participación facilita gobernar a los sujetos; además de brindar legitimidad, debido a que la participación por gobernanza genera procesos que conducen a consensos para favorecer la gobernabilidad. Sumado a lo anterior, este tipo de participación es considerado eficiente al no generar costos cuantiosos.

La participación como un derecho humano (Lemaitre, 2013) es relevante para el derecho constitucional y los derechos humanos, por la inclusión política, generar espacios que permiten la expresión de experiencias, necesidades e intereses, en particular de grupos e individuos que usualmente están excluidos de la toma de decisiones porque carecen de poder político y económico.

Pese a la T-025 y los autos de seguimiento, el decreto 250/05 y la Ley 1448/11, *los desplazados-las víctimas*, es decir, lo sujetos afectados por el conflicto armado que son ciudadanos campesinos, indígenas o afros, son escuchados pero sus propuestas no escalan los niveles esperados en las políticas

que determinarán las posibilidades de una calidad de vida ante la situación que enfrentan ellos y sus representados.

Para el año 2015, entre los meses de enero y marzo, se realizó la inscripción a mesas municipales y departamentales. En junio se instaló la mesa nacional y eligieron los delegados a los consejos directivos y subcomités, entre ellos Darla, que es la representante al Comité de Seguimiento y Monitoreo a la Implementación de la Política Pública.

El pasado 09 de noviembre de 2017, dando continuación a estos escenarios de participación efectiva, la UARIV informa que:

La instalación de la La Mesa Nacional de Participación de Víctimas del conflicto armado en Colombia, para los próximos dos años, fue instalada formalmente la mañana de este jueves en el municipio de Girardot. Sus 58 integrantes juraron, ante la Directora de la Unidad para las Víctimas, Yolanda Pinto, y el Defensor del Pueblo, Carlos Alfonso Negret, -cumplir fielmente con sus responsabilidades frente a las víctimas- que los eligieron³⁶.

Conclusiones

Este capítulo, en su inicio, trae un aparte de la intervención de la representante de las víctimas al Comité de Seguimiento y Monitoreo a la Implementación de la Política Pública, quien expresa: “Como víctima es una satisfacción estar en el escenario legítimo de interlocución con la institucionalidad”. Estas palabras hacen parte de un discurso del sujeto inmerso en estos espacios de participación y su diseño de participación efectiva que opera como dispositivo de seguridad que, efectivamente, controlan la vida de este tipo de población, quienes posiblemente se sienten artífices

36 Ver en <http://www.unidadvictimas.gov.co/es/participacion/desde-hoy-colombia-tiene-nueva-mesa-nacional-de-participacion-de-victimas-para-periodo>

de posibilidades pero con oportunidades limitadas de orden gubernamental.

Las organizaciones de base, las comunidades que escapan a las reglas para la participación institucional, establecen formas de poder y procesos de subjetivación, permitiendo visibilizar formas de resistencia frente a un régimen de verdad. Al respecto surgen los siguientes cuestionamientos: Las organizaciones que no se inscriben en estas mesas municipales y departamentales y que por lo tanto no cuentan con representatividad en la mesa nacional, ¿cuentan con otras formas de hacer efectiva su participación?, ¿se puede hablar de resistencia de otras alternativas de participación diferentes a las establecidas en los diseños institucionales de *participación efectiva*?, ¿se requiere del establecimiento de reglas por parte de las entidades del Gobierno para que la ciudadanía participe? Y en los casos en que las comunidades han establecido internamente bajo sus propios designios las formas de organizarse, ¿esta participación cómo se mide, en cuáles objetivos o metas institucionales?

Las lideresas María Zabala y Yolanda Izquierdo, a quienes se les debe hacer mención en el ámbito académico en cuanto a participación y liderazgo por la lucha de la tierra, la supervivencia y el trabajo que han realizado en sus comunidades y organizaciones de base, son dos mujeres que al igual que otros líderes distan de los espacios formales de participación institucionales; sin embargo, su liderazgo cuenta con un reconocimiento en la población que ha sufrido afectaciones a causa del conflicto armado. Este liderazgo puede ser analizado como línea de fuga, siguiendo a Deleuze, que resiste a los marcos normativos y que trasciende lo reglado por la institucionalidad en sus discursos, generando incidencia a título colectivo que supera la mera representatividad.

Referencias

- Berrío, J. M. (2013). Las mesas de participación de víctimas: ¿Una frustración más o un mecanismo de transformación social? *Revista de Derecho Público*, (31), 1-33.
- Castro, S. (2010). *Historia de la Gubernamentalidad, Razón de Estado, Liberalismo y Neoliberalismo en Michel Foucault*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana Instituto de Estudios Sociales y Culturales-Pensar.
- Foucault, M. (1985). *Saber y verdad*. Madrid, España: Las Ediciones de La Piqueta.
- Foucault, M. (1991). *El sujeto y el poder*. Recuperado de https://www.google.com.co/?gws_rd=ssl#q=el+sujeto+y+el+poder+de+foucault
- Foucault, M. (1999a). "Estrategias de Poder". En *Obras Esenciales*. Tomo II (249-253). Barcelona, España: Paidós Básica.
- Foucault, M. (1999b). "La gubernamentalidad". En *Obras Esenciales*. Tomo IV (641-642). Barcelona, España: Paidós.
- Foucault, M. (2000). *Defender la Sociedad. Curso 1975-1976*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2004). *Seguridad, territorio y población. Cursos de la escuela de Francia, 1997-1978*. París, Francia: Editorial Gallimard.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población: curso en el Collège de France (1977-1978)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- García, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo?, Foucault, Deleuze, Agambem en serbal.pntic.mec.es/AParteRei/, núm. 74. Recuperado de <https://elnoografo.wordpress.com/2012/09/07/luis-garcia-fanlo-que-es-un-dispositivo-foucault-deleuze-agambem-i-foucault>
- Lemaitre, J. (2013). Diálogo sin debate: la participación en los decretos de la Ley de Víctimas. *Revista de Derecho Público*, (31), 2-37.
- Martínez, J. (2013). "El Dispositivo: una grilla de análisis en la visibilización de las subjetividades". *Tabula Rasa – Edición 19*.

Normativas

- Colombia. (2010). *Constitución Política*. Bogotá, Colombia: Legis.
- Colombia, Congreso de la República, (2005, fecha). "Decreto 250/05". Por el cual se expide el Plan Nacional para la Atención Integral a la Población Desplazada por la Violencia y se dictan otras disposiciones, Diario Oficial, núm. 45816, febrero 08 de 2005, Bogotá.
- Colombia, Congreso de la República. (2011, fecha). "Decreto 4800/2011". Por el cual se reglamenta la Ley 1448 de 2011 y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial, núm.42280, Diciembre 20m de 2011, Bogotá.

- Colombia, Congreso Nacional de la República. (1997). "Ley 387/1997". Por la cual se adoptan las medidas para la Prevención del desplazamiento Forzado, la Atención, la protección, consolidación y estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia en la República de Colombia, Diario Oficial sin número, Julio 18 de 1997, Bogotá.
- Colombia, Congreso Nacional de la República. (2011), "Ley 1448/2011". Víctimas y de Restitución de Tierras, Diario Oficial, núm. 48096, Junio 10 de 2011, Bogotá.
- Colombia, Corte Constitucional. (2004) "Sentencia T-025", Bogotá. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2004/t-025-04.htm>
- Colombia, Corte Constitucional. (2005, Agosto). "Auto 177", Bogotá. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=23382>
- Colombia, Corte Constitucional. (2005, Agosto). "Auto 178", Bogotá. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/T-025-04/Autos.php>
- Colombia, Corte Constitucional. (2006, Agosto). "Auto 218", Bogotá. Recuperado de <http://www.refworld.org/docid/472208822.html>
- Colombia, Corte Constitucional. (2006, Noviembre). "Auto 333", Bogotá. Recuperado de <http://www.refworld.org/docid/4725a2b82.html>
- Colombia, Corte Constitucional. (2007, Mayo). "Auto 109", Bogotá. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/Autos/2007/A109-07.htm>
- Colombia, Corte Constitucional. (2008, Mayo). "Auto 116", Bogotá. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/Autos/2008/A116-08.htm>
- Colombia, Corte Constitucional. (2010, Diciembre). "Auto 383", Bogotá. Recuperado de http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/adminverblobawa?tabla=T_NORMA_ARCHIVO&p_NORMFIL_ID=891&f_NORMFIL_FILE=X&inputfileext=NORMFIL_FILENAME
- Colombia, Corte Constitucional. (2013, Mayo). "Resolución 0388" Mediante la cual se establece el Protocolo de Participación Efectiva de las Víctimas del Conflicto Armado. Unidad para la Atención y Reparación Integral a las víctimas, Bogotá.

¿Otra Escuela es Posible?³⁷

Mónica Victoria Mosquera³⁸



Asumo la responsabilidad de escribir en primera persona, para hablar sobre una experiencia situada, que devela formas de ser, de estar y de transformar la escuela. El camino que elijo es dar significado a las palabras en el contexto de la experiencia Rap Social. Elijo reconocer en las personas niños, jóvenes, maestras como los autores de mayor relevancia para este documento.

Este escrito nace de volver sobre el camino recorrido de la experiencia Rap Social, que ha vivido en presente pleno desde el año 2011 a la fecha. Debo advertir que cada momento trae consigo nuevas reflexiones, que se anclan en la manera en que transitamos por la vida y nos reinventamos a través de ella.

37 Tesis “Sentidos de la formación ciudadana en jóvenes participantes en el proyecto integrador Rap Social en la Institución Educativa Oficial- IEO- Inem de Santiago de Cali – Valle del Cauca” para optar al grado de Magister en Educación y Desarrollo Humano Universidad de Manizales – Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – Cinde.

38 Magister en Educación y Desarrollo Humano Universidad de Manizales – Cinde.

En razón a lo anterior, daré entrada a la palabra “experiencia”, entendida como lo que queda de lo vivido, aquello que deja huella y construye significado en la memoria, en la piel y en el alma. En adelante será la forma de comprender los aprendizajes del camino recorrido por el proceso Rap Social, La Experiencia Rap Social.

En clave de trayectoria de vida, me pongo en diálogo con el joven Eloy Zúñiga, que comenzó su recorrido por esta experiencia en grado sexto y, para el momento de generarle este interrogante, se encuentra en grado 11: ¿Cómo ha sido la trayectoria en el proceso Rap Social y que te ha enseñado?

Pues esta trayectoria comenzó cuando yo estaba en grado sexto porque aquí hacíamos muchas batallas callejeras de Rap y gracias al profesora Sixta que llegó a influirnos, que usáramos ese talento en vez de para agredirnos para hacer paz, pues desde ahí comenzó y el proceso me ha convertido en una mejor persona, porque he usado el rap como mi herramienta de mejorar críticamente y pensar en el mundo, en la cultura y en la sociedad (11, 2017).

He aquí la escuela pública como uno de los escenarios de socialización que permean, se quiera o no, la vida de los y las niñas y juventudes que pasan por allí. Se dio la oportunidad de superar su esquema de las asignaturas para simplemente comprender un llamado del presente, de este mundo posible que emerge de jóvenes que se agrupan para rapear, para componer líricas que inicialmente nacen de la rabia, de no sentirse incluidos en los mínimos de dignidad humana. Rabia inicialmente focalizada contra otros jóvenes como ellos, con las mismas carencias y posibilidades.

En un segundo momento de la experiencia, se permiten estos niños y jóvenes hacer equipo para la reflexión con sus maestras y maestros, logrando comprender que se están enfrentado a inequidades locales que pasan por las decisiones mundiales a nivel político, económico, cultural y social. Se dan cuenta de que tienen una opción de conocerse a sí mis-

mos, dejar salir la potencia que tienen en su interior, dejar de ser “yo” para darse la posibilidad de ser “Nosotros”, y así acompañarse en sus metas y sueños; volver a los espacios del descanso, superando las batallas de rap, ahora para hacer rap colaborativo, con letras e improvisaciones que nacen de sus nuevas lecturas de mundo y localidad, que atraviesan su piel, haciendo de los escenarios físicos, de la Institución Educativa Inem, escenarios de creación musical, que deja brillar el potencial de cada persona.

Rap Social es una experiencia que conquista otras formas de habitancia de la escuela, de sí mismos, de la mirada de sus pares, de la mirada de sus maestras y maestros; logra hacer de cada día un espacio tiempo y lugar para coexistir desde la reflexión de los niños, niñas y jóvenes, teniendo como inspiración cotidiana la vida; esa que transcurre dejando huellas de dolor, esperanza y posibilidad en las historias de cada uno de ellos y ellas.



Ilustración 3. Imagen C. Entrevista a Miguel Ramírez. Grado 7. Rap Social 2017

Uno de los desafíos más grandes que enfrenta la escuela pública, pasa por intencionar la entrega pedagógica de un ciclo a otro; por ejemplo, de básica primaria a la básica secundaria. Desde la experiencia Rap Social, los niños y niñas a los que les gusta el rap intencionan con ayuda de sus maestras y familias la composición de las letras y la puesta en escena de las mismas. Lo anterior permite dejar la voz

de un grupo de niñas y niños, quienes con toda la disciplina y el gusto por invertir una parte de su tiempo en asuntos que les gusta y que los conecta con la sede de bachillerato, teniendo como carta de presentación su talento, es así como llegan a esa sede con su nombre y una canción de su autoría; llegan como cuerpos situados en el Rap Social con una historia en construcción que da cuenta de sus búsquedas y sus encuentros.

Es así como entra en escena el relato de un niño en el último grado de la básica primaria (5), en la Sede Fray Domingo de la Casas. El joven descubre en Rap Social un escenario para ser él, para dejar salir su pensamiento y su voz. Luego pasa a sexto y continúa conectado con su proceso y su experiencia en Rap Social. En el diálogo con este joven aparece lo siguiente: ¿Que representa el Rap para ti?: “Pues que haya paz en Colombia y pues el INEM”. ¿A qué ha contribuido el Rap en tu vida?: “Pues a tocar corazones para que se acabe la guerra”. ¿De qué hablan tus letras, que dicen cuál es el mensaje?: “Cambiar el mundo”. Es así como Miguel Ángel Ramírez se sitúa en la vida. Este es su aporte a la escuela, a su familia, a su barrio, a su ciudad, a esta sociedad.

Luego de la puesta en escena de los dos jóvenes, quienes le dieron el privilegio a la experiencia Rap Social de conocerlos y aprender de ellos, es algo así como imaginar que la vida es una obra de arte en movimiento, y que las experiencias son collage de colores, con tintas, que cambian de forma y se transforman con las huellas que cada ser deja en su paso por la experiencia; es decir, la experiencia está en constante transformación porque ella es la justa medida de sus protagonistas y sus protagonistas están en constante devenir.

Damos la entrada a este diálogo a las “profes”, como las llaman los niños y jóvenes, Sixta y Sara. A la pregunta ¿Qué significa para usted la Experiencia Rap Social?:

De esta manera como docentes de ciencias sociales, ética valores estamos convencidos y comprometidos en ser partícipes en la construcción de sus proyectos de vida; procurando que en ellos la conciencia de reconocer la existencia de la diversidad en, identidades, valores, el reconocimiento de la historia, la memoria oral, el arte y las otras disciplinas como herramientas para la construcción de pensamiento autónomo (Cifuentes, 2013, Relato de una docente de ciencias sociales del Inem, tomado de Victoria Mosquera, 2017).

Si bien cada persona construye sus trayectos de vida, también todas las personas celebramos el encuentro de oportunidades, entendidas estas como esas conexiones alrededor de propósitos comunes, donde hace clic la imaginación, la creatividad y las personas vistas desde su potencia, que sumada con otras generan obras de arte, sueños que se hacen realidad. Las profesoras tomaron la decisión de confiar en estos niños, niñas y jóvenes y juntos, cansados de hacer énfasis en sus carencias, caminan juntos por lo mejor que tienen como personas.



Ilustración 4. Imagen D. Eloy Zúñiga y Johan Sebastián Rodríguez Barrera de grado 11. Sixta Casanova y Sara Jerez- Maestras INEM. Presentación Experiencia Rap Social. Otras formas de hacer escuela. Secretaria de Educación y Universidad del Valle.

Con el puño al aire queremos crear, conciencia, invitar a los jóvenes, no más a la violencia, tratarnos con amor y con civismo, creando vacunas que vayan contra el racismo (Grupo rap conciencia y convivencia IE INEM, 2012).

Este es el coro de la canción himno de la experiencia, es la primera creación colectiva de los jóvenes que se enfrentaban en la hora de descanso con líricas para agredirse entre sí. El reto es mostrar su talento para componer y rapear con composiciones que tuvieran como principio edificar a cada uno de ellos. Eso los llevó a componer “Con el puño al aire”, además de llamar a su música “Rap Social”, porque en adelante sus letras tenían el desafío de hacer una mirada local de sus temas y plantear reflexiones desde sus formas de existir como jóvenes.



Ilustración 5. Imagen E. Rap Social VI Versión. INEM Cali.

En diálogo con la canción que lleva por título “El mundo sigue girando”, del rapero español y retomando una estrofa que plantea: “Vivir es la asignatura que estudias año tras año, y no hay vacaciones, sólo lecciones mi hermano, y se aprende de los errores” (Chojin, 2014). Refiero que el proceso Rap Social se constituyó en un ritmo para reinventar la escuela. Los jóvenes reinventaron sus motivaciones, pasando de la rabia por situaciones de marginalidad social estructural, a líricas que hacen análisis de problemas sociales, dejando siempre reflexiones desde otros mundos posibles en la mirada de los y las jóvenes.

Como dice la canción de Fito Páez: “Dar es dar es encontrar en otro lo que nunca encontrás”. Porque finalmente vamos por la vida tratando a otros como quisiéramos ser tratados. En alguna medida no sólo ayudamos a otros, esos

otros también nos ayudan, siempre aprendemos, siempre vamos por trayectos donde dejamos ir lo que no somos, y gracias a esas personas a las que creemos que ayudamos, nos dan tanto que renuevan nuestra mirada en el espejo, logrando mayor nitidez de mí misma.

Gracias a Rap Social por haber permitido hacer la comprensión situada de lo que están siendo en este presente pleno. Gracias por enseñarme otras formas de escuela posible. Gracias por atravesar mi vida y pasar por ella con las huellas de sus vivencias. Gracias por enseñarme que la Paz es un propósito diario que parte de rastrear su mismidad, atreverse a ser Nosotros y reinventar los territorios físicos y simbólicos.



Ilustración 6. Imagen F. Microfono empleado en ensayos Rap Social 2017.

La Objeción de Conciencia al Servicio Militar Obligatorio³⁹

William Ezequiel Castelblanco Caro⁴⁰
César Oswaldo Niño Rico⁴¹

Quisiera decir antes que nada, cuál ha sido la meta de mi trabajo durante los últimos veinte años. No ha consistido en analizar los fenómenos del poder, ni en elaborar los fundamentos de tal análisis. Mi objeto, por el contrario, ha consistido en crear una historia de los diferentes modos de subjetivación del ser humano en nuestra cultura.

MICHEL FOUCAULT

Asumirse como actor social juvenil, como constructor de la realidad social, implica ejercicios críticos que pretenden contrastar los planteamientos de los adultos con las expectativas propias, como desarrollo de sus prácticas de libertad. Tal ejercicio crítico posibilita al joven un acercamiento a la comprensión de los procesos que lo han configurado como sujeto atado a convencionalismos sociales y como miembro de una sociedad que, lejos de incluirlo, lo margina. Además, esta forma de proceder crítica constituye, para los jóvenes, una práctica de relaciones de poder productivas; esto es, el ejercicio de sus libertades en la ruta de la autoproducción y la transformación de la sociedad colectivamente.

En este contexto, el presente escrito tiene como finalidad hacer una presentación sucinta de los resultados del trabajo investigativo, desarrollado en el marco de la Maestría de Desarrollo Educativo y Social Universidad Pedagógica Nacional-CINDE), sobre los modos de subjetivación y sociali-

³⁹ Tesis para optar al grado de Magíster en Desarrollo Educativo y Social Universidad Pedagógica Nacional – Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – Cinde. Grado: Bogotá 2015.

⁴⁰ Filósofo y Magíster en Desarrollo Educativo y Social (UPN - CINDE). Correo electrónico: wcastelblancocar@gmail.com

⁴¹ Magíster en Desarrollo Educativo y Social (UPN–CINDE). Abogado (Universidad Católica de Colombia) y Administrador Público (Escuela Superior de Administración Pública). Correo electrónico: coninor@unal.edu.co

zación política de jóvenes objetores de conciencia al servicio militar obligatorio en la ciudad de Bogotá D.C.

Al establecer los diferentes modos de subjetivación de los jóvenes objetores de conciencia, se requirió transitar por las narraciones relevantes sobre las vidas de varios protagonistas objetores, con el fin de establecer un común denominador: la emergencia de resistencias de los discursos adulto-céntricos que los quieren homogeneizar para la producción económica y la militarización. No obstante, los aprendizajes sociales a través de los discursos homogeneizadores se dan a partir de un proceso de constitución de la subjetividad política en medio de los ámbitos epistémico y ético.

Los jóvenes objetores de conciencia agencian su autoproducción con miras hacia la sociedad en la que desean vivir. “Otro mundo es posible”, es la proclama de los objetores de conciencia ante la desilusión por una sociedad guerrerrista, como la colombiana. El objetor de conciencia es un sujeto que, tomando conciencia de su autonomía, asume un rol político activo que transforma prácticas en su hacer, lo que lo constituye como ciudadano con visión de futuro social.

La autonomía de los jóvenes como asunto central de su formación política y ciudadanía implica tener en cuenta su reflexividad, fiabilidad, agencia, libertad, performance y decisión en la construcción de su futuro. [...] Así, pensar en la ciudadanía juvenil como ciudadanía cultural es apostar por la recuperación de la propia existencia como estética, ética y política de la vida (Muñoz, 2008, p. 234).

Los jóvenes como actores de la transformación social

Dar una definición del concepto *joven* es hacer una aproximación específica a la realidad que se establece en determinado momento histórico. Si se ha establecido en la Modernidad un orden de las cosas centrado en una racionalidad universal y unificadora, a partir de la cual el sujeto y las cosas se pueden conocer y objetivar, en la Posmodernidad

se establecerá la anulación de un único discurso hegemónico y, en cambio, se sostendrá la posibilidad de existencia de múltiples racionalidades que posibilitan la comprensión de las nuevas realidades de los jóvenes y la creación de nuevas subjetividades.

Por lo tanto, se entiende en este escrito que el concepto de *joven* es multidireccional, esto es, múltiples posibilidades de asumirse frente al mundo.

Para que exista la juventud, deben existir, por una parte, una serie de condiciones sociales (es decir, normas, comportamientos e instituciones que distingan a los sujetos jóvenes de otros grupos de edad) y, por otra parte, una serie de imágenes culturales (es decir, valores, atributos y ritos asociados específicamente a los jóvenes y a las jóvenes). Tanto unas como otras, dependen de la estructura social en su conjunto, es decir, de las formas de subsistencia, las instituciones políticas y las cosmovisiones ideológicas que predominan en cada tipo de sociedad. (Feixa, 1998, p.18)

Lo *joven* –y sus derivados (juventud, juvenil, juveniliación)– es una construcción conceptual que determina, a su vez, una serie de referentes ideológicos que están en el marco de las representaciones sociales, según las valoraciones que se otorgan en determinados contextos, lugares, momentos históricos, proyectos socioculturales, realidades económicas y políticas. El concepto de *juventud* ha tenido diferentes acepciones relacionadas con los usos y costumbres a lo largo de la historia, y de ahí la posibilidad de hablar de “polisemia de las juventudes”.

La idealizada unidad del sujeto cartesiano moderno, que tenía como único referente la razón, hace tiempo se perdió, y lo que tenemos hoy es una enorme dificultad para ella, sobre todo entre la gente joven tensionada por una identidad polimorfa y flexible que les permite ser a la vez locales, nacionales, globales (Barbero, 2004, p. 36).

Unido a la pérdida de la idealizada unidad del sujeto cartesiano moderno, el proyecto de la Modernidad no se materializa en la homogeneización cultural, representada en los ideales de progreso, fin de la historia y justicia social; al contrario, después de una pretendida hegemonía cultural eurocéntrica, se da una serie de dinámicas de resurgimiento cultural alternativa. Entroncando las subjetividades juveniles en este resurgir cultural, se posibilita la caracterización de la juventud como polimorfa. La realidad no es única ni estable, de ahí la posibilidad de la construcción de la realidad desde nuevas interpretaciones, en la que los jóvenes son actores y constructores de sus propias subjetividades, no como masa ni como pueblo, sino como multitud.

Comprender a los jóvenes como multitud es considerarlos como actores sociales: “una multiplicidad que actúa” de manera organizada, en el sentido filosófico/positivo, de clase y como potencia, para contraponer sus sentidos a un discurso moderno sobre el “temor a las masas”, usado frecuentemente para obligarnos a aceptar nuestra servidumbre (Martínez, 2012, p. 108). *Multitud* es un concepto que permite superar el concepto de *masa*, es decir, de medir y cuantificar a los individuos, potenciando las singularidades en la construcción de la subjetividad más allá de la unidad. En este sentido, “la multitud es definida como la multiplicidad de sujetos. Aquí lo que es puesto en desafío, es la reducción a lo uno, es decir, esta permanente tentación que envenena el pensamiento desde la metafísica clásica” (Negri, 2003, p.107).

Acción como condición para la transformación de la realidad

Para Foucault, históricamente se apunta a fabricar cuerpos dóciles, en términos políticos, y útiles para la producción mediante el ejercicio de la disciplina en espacios variados, como la escuela, el ejército y la fábrica, entre otros posibles. Lo que se plantea desde la disciplina es un individuo en un sistema, el cual pierde su esencia, lo que lo distingue de los

demás, ya que la disciplina homogeneiza, suprime la diferencia y, al hacerlo, dispone una serie de técnicas de distribución de fuerzas en el espacio y en el tiempo, garantizando su reproducción.

En resumen, puede decirse que la disciplina fabrica a partir de los cuerpos que controla cuatro tipos de individualidad, o más bien una individualidad que está dotada de cuatro características: es celular (por el juego de la distribución espacial), es orgánica (por el cifrado de actividades), es genética (por la acumulación en el tiempo), es combinatoria (por la composición de las fuerzas). Y para ello utiliza cuatro grandes técnicas: construye cuadros; prescribe maniobras; impone ejercicios; en fin, para garantizar la combinación de fuerzas, dispone tácticas (Foucault, 1985, p. 172).

El poder decide un establecimiento de la verdad, para todos. La juventud se produce por medio de un discurso que genera un saber sobre esta etapa del ciclo vital y que a su vez produce a los sujetos que en ella se encuentran. En este sentido, al caracterizar la emergencia y el funcionamiento del biopoder se ejemplifica cómo las técnicas disciplinarias y de regulación sobre el cuerpo individual atraviesan la juventud, normalizando la sociedad. La acción política de los jóvenes, de acuerdo con Muñoz y Muñoz (2008), está en el orden de la reflexión en torno al mundo que desean:

Podemos afirmar que la fuerza política de los jóvenes se centra en la pregunta: ¿cómo queremos vivir?, en la cual reivindican el derecho a la vida y a la supervivencia y con ello develan “las amenazas contra la vida, normalizadas y percibidas como tales, que hacen que se confundan los estereotipos de protector y destructor en grado sumo. Por lo cual, el plazo de vencimiento de la legitimidad política se acelera considerablemente” (Beck, 1996: 252). Es preciso, tras la respuesta a este interrogante, que las dinámicas colectivas juveniles, en aras de anticipar moralmente nuevas formas de vida, se configuren como estilos de vida, como alternativas al industrialismo. Así, la temática de los estilos de vida alternos al mundo industrial está integrada al cambio estructural de las señales simbólicas o representaciones colectivas de

la sociedad global actual; los cambios en las significaciones y acciones en la cotidianidad implican un trastrocamiento de la sociedad en su conjunto y, por lo tanto, “suponen la liberación de los individuos del enjaulamiento de las instituciones, significa el renacimiento de conceptos tales como: acción, subjetividad, conflicto, saber, crítica y creatividad” (Beck, 1996: 229). (pp. 228-229).

Revindicar el derecho a la vida es un postulado fundamental en el ejercicio de objeción de conciencia al servicio militar obligatorio. Los jóvenes que objetan lo hacen por distintas razones éticas: políticas, religiosas, de no violencia y de respeto profundo a la vida. La obligación de prestar el servicio militar, en tanto funciona como un dispositivo de control, es coercitiva y, en esta medida, restrictiva de la libertad, por lo que algunos jóvenes reclaman el ejercicio consciente de su participación con formas alternas de entender la ciudadanía. Así asumen un compromiso político expresado en la construcción de un mundo distinto al hegemónico, con otras alternativas que no sean la guerra o el militarismo.

En este sentido, Muñoz y Muñoz (2008) afirman que:

Las dinámicas colectivas juveniles, tematizadas como culturas juveniles o tribus urbanas, permiten comprender que la ciudadanía juvenil emerge como formas alternativas de significar lo social, por lo cual, lejos de ser un derecho dado por el orden social adulto-céntrico, la ciudadanía juvenil encarna formas creativas de repensar la política. Sus contenidos políticos giran en torno a cuestiones como las percepciones e ideas que tienen las y los jóvenes sobre la relación inclusión-exclusión, la distribución del poder, el conocimiento, las vivencias y la aplicabilidad de los derechos y los mecanismos de reconocimiento sociocultural y político de las diferencias (p. 219).

Interpretando las subjetividades de los jóvenes objetores de conciencia, hay en ellos una serie de prácticas de resistencia a los distintos dispositivos de control que se sustenta básicamente en tres principios: abrir los ojos a la oportunidad histórica de resistir contra todo lo que se impone; es-

tablecer correspondencia entre las formas de resistencia y las transformaciones económicas y sociales, y apuntar a la democracia y a la libertad, corrigiendo las formas de actuación no democráticas. Frente al momento histórico de Colombia, que lleva más de seis décadas de violencia, resisten a la imposición del servicio militar, analizan que este tipo de sociedad sirve a intereses capitalistas de dominación, y, por ello, reclaman libertad y una sociedad más inclusiva, democrática.

El objetor constituye una subjetividad que posibilita otras formas de ser en el mundo y de construir la realidad, sin el desconocimiento del otro como alternativa colectiva de transformación posible, como acción sobre aquel espacio de lo diferenciado que se levanta contra formas opresivas que van más allá de la producción y tocan lo personal, lo social y lo cultural. Además, la conciencia de lo político, como socialización política, es la oportunidad de evidenciar estas prácticas políticas de dominación; es el ejercicio responsable en la construcción de la realidad de una sociedad justa en donde se dé la oportunidad de decidir la mejor vida para las nuevas generaciones.

A manera de conclusión, se podría afirmar que los objetores de conciencia, en cuanto al accionar individual y colectivo, están incidiendo en los variados espacios de la cultura que, dentro del sistema capitalista actual, se encuentran determinados por dispositivos de dominación directa o velada desde las instituciones sociales. Así pues, la forma de intervención en el mundo, como forma de expresar la subjetividad, se traduce en una forma de acción cotidiana y política que reivindica la posibilidad que tiene toda persona de no hacer algo que atenta contra sus convicciones; es decir, es una forma de resistencia que implica la desobediencia a una ley injusta que, a su vez, especifica acciones concretas dentro de un proceso interno de creación y transformación permanente.

Una medida militante microfísica o micropolítica es la que reflexiona para cambiar algo que sabemos que está mal, desde los distintos ámbitos posibles: la iglesia, la familia, las relaciones de afecto, la verdad, entre otras representaciones sociales generadas. Así, una epistemología entendida como saber propio, para los objetores de conciencia, es un saber político, en tanto genera cambios en oposición a un saber dominante, y, por lo tanto, es un referente orientador frente a los dispositivos.

Referencias

- Alvarado, S. V., Ospina Alvarado, M.C., y García, C. M. (2012). La subjetividad política y la socialización política, desde las márgenes de la psicología política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 235–256.
- Arfuch, L. (2010). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Barbero, J. (2004). Crisis identitarias y transformaciones de la subjetividad. En *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas*. Bogotá: Universidad Central-Siglo del Hombre Editores.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1983). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- De Sousa Santos, B. (1998). *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la posmodernidad*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre–Universidad de los Andes.
- De Sousa Santos, B. (2012). *Una epistemología del sur*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre.
- Díaz, M. (2011). *Cultura política y juventud: el papel de la escuela en la formación política de los jóvenes* [versión electrónica]. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/politica/tesis453.pdf>
- Escobar, A. (2003). Mundos y Conocimiento de otro modo. El Programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericano. *Revista Tabula Rasa*, (1), 51 - 83.
- Esguerra, M., Molina, L., y Morales, M. (2011). Configuración de la subjetividad en jóvenes de ciudad Bolívar que reciben capacitación laboral [versión electrónica]. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/psicologia/tesis133.pdf>
- Feixa, C. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*. Barcelona, España: Ariel.
- Foucault, M. (1985). *Vigilar y castigar*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Hardt, M., y Negri, A. (2000). *La producción Biopolítica*. Recuperado de <http://www.sindominio.net/arkitzean/otrascosas/hardt.htm>
- Madrid-Malo Garizabal, M. (1996). *Sobre las libertades de conciencia y de religión. Serie textos de divulgación*. Bogotá, Colombia: Defensoría del pueblo.
- Martínez, E. (2010). *La universidad productora de productores: entre biopolítica y subjetividad*. Bogotá, Colombia: Universidad de la Salle.
- Martínez, J. E. (2013). *Polisemia de las juventudes*. Bogotá, Colombia: CINDE.
- Muñoz, G., y Muñoz, D. (2008). La ciudadanía juvenil como ciudadanía cultural: una aproximación teórica desde los estudios Culturales. *Revista Argentina de Sociología*, (11), 217-236.
- Nietzsche, F. (1992). *Así habló Zaratustra*. Barcelona, España: Planeta Agostini.

Programa de Investigación "Sentidos y Prácticas Políticas de Niños, Niñas y Jóvenes en Contextos de Vulnerabilidad en el Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá: un Camino Posible de Consolidación de la Democracia, la Paz y la Reconciliación Mediante Procesos de Formación Ciudadana"

Cuando pensamos en la investigación, pensamos en un camino, en una itinerancia, en un trayecto que recorremos a pie, sin prisas y con la mirada de asombro del viajero que descubre a cada paso, nuevos paisajes, recodos ocultos que esconden misterios. Así se teje la investigación, pero no cualquier tipo de investigación, sino como lo convocan Sara Victoria, María Camila, Julián, Jaime, María Paz y el grupo de tesis que les acompaña en esta obra, aquella que se propone ser vital, incardinada en sus actores, transformadora de contextos y realidades.

Y es en este horizonte de sentido, que aparece un trabajo académico como el que aquí tengo el honor de presentar.

Un texto que recoge múltiples voces en torno a las paces y las memorias de niños, niñas y jóvenes, desde marcos interpretativos diversos y con abordajes metodológicos variados, para dar cuenta de lo que en su título se anuncia como "Narrativas Generativas, Subjetividades Políticas y Movilización y Acción Política".

Claudia García Muñoz

Consorcio Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz: Democracia, Paz y Reconciliación



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Escuela de la Ciudadanía



COLCIENCIAS
Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación