# Eje 4:

# Infancias y Juventudes: Conflictos, Memorias y Construcción de Paz

Coordinadores de Eje:
María Camila Ospina, Jaime Carmona, Marisa Fefferman, Julian Loaiza, Daniela León, Adriana Arroyo, Diego Alejandro Muñoz, Valentina González.

Créditos imagen: freepik.es

El Eje “Infancias y juventudes: Violencias, Conflictos, Memorias y Procesos de Construcción de Paz”, busca propiciar el intercambio de saberes, en torno a las categorías mencionadas en su nombre, entre los y las investigadoras de Iberoamérica que han venido desarrollando aportes a la comprensión y a la práctica construida sobre, con y para los niños, niñas y jóvenes.

Este Eje, parte del reconocimiento del contexto latinoamericano, en el que históricamente se ha naturalizado la presencia de múltiples conflictos, guerras o violencias. En dicho contexto, se han construido, legitimado y reproducido unas narrativas hegemónicas respecto a los niños, niñas y jóvenes, y a sus agentes socializadores desde la mirada de la vulneración de derechos que los posiciona, generalmente, desde la pasividad, con la subsecuente necesidad de protección, o desde el riesgo que generan en los contextos en los que participan, debido a su afectación frente a lo vivido. Sin embargo, en dichas situaciones se han dejado de lado las experiencias, conocimientos, necesidades y expectativas, de actores sociales considerados dependientes e inmaduros, como es el caso de los niños y niñas; al igual que de aquellos actores sociales que son considerados peligrosos, apáticos y contestatarios, como es el caso de los y las jóvenes.

Esto ha hecho que los niños, niñas y jóvenes, sean narrados como víctimas y, en algunos casos, como victimarios; pero, en el contexto que se desarrolla en torno a la guerra, la situación los sitúa en un lugar de dependencia y pasividad frente a los adultos. Es decir, en la historia de la violencia, los primeros han tenido un protagonismo reproductor, por la influencia de los últimos, pero no han sido asumidos como sujetos con capacidad generativa para la paz, la reconciliación y la democracia.

En general, la presencia de las violencias ha llevado al silenciamiento de las voces de niños, niñas y jóvenes, por su propia protección o por la protección de sus seres queridos. Esto ha llevado a que se olvide lo vivido desde sus voces, porque se consideran sujetos inmaduros o peligrosos.

Al reconocer las situaciones descritas, la problematización, comprensión, abordaje, potenciación y transformación, de las condiciones objetivas y subjetivas en las que los niños, niñas y jóvenes construyen su identidad y subjetividad en contextos de violencia, es necesariamente una inquietud que interroga, por un lado, a la relación sujeto-política-cultura-memoria, y por otro, a las teorías del desarrollo humano, a las concepciones sobre el sujeto, la familia, la subjetividad, los escenarios y los procesos de socialización, y al contexto socio-histórico en el que acontecen.

Frente al contexto descrito, el Eje invita a preguntase por los modos en los que los niños, niñas y jóvenes, que viven en contextos alta vulneración y violencias, agencian su desarrollo humano con otros y otras, y construyen y narran sus identidades y subjetividades políticas, de modo tal que logran movilizar procesos de paz, reconciliación y democracia; teniendo presente la importancia de enfrentar y desactivar, desde la acción conjunta entre el gobierno, la sociedad civil, la comunidad internacional, la academia y los mismos niños, niñas, jóvenes, familias y agentes educativos, la naturalización cotidiana de la violencia arraigada en la desigualdad y la pobreza, y cuyas directas consecuencias se perciben en la instauración de dinámicas sociales de exclusión y despolitización.

El Eje se propone: abrir la reflexión sobre las distintas violencias presentes en el contexto Iberoamericano, en el cual emergen las subjetividades e identidades infantiles y juveniles, en procesos de socialización política y de construcción social de paz; comprender las dinámicas de los conflictos y las violencias en Iberoamérica, y el papel que la reconstrucción de su memoria juega en procesos de construcción de paz, con la participación de niños, niñas y jóvenes; construir perspectivas de abordaje desde las ciencias sociales, pertinentes al contexto Iberoamericano, que orienten estudios en infancia y juventud, dentro del contexto de violencias y conflictos, encaminados hacia la socialización política como vía para la transformación social y la construcción de paz; complejizar la mirada sobre los procesos de socialización de niños, niñas y jóvenes en contexto de violencias y conflictos, a partir del reconocimiento de la importancia de los procesos relacionales en la construcción de sus subjetividades, identificando el potencial transformador de las relaciones y de la participación de niños, niñas y jóvenes, como agentes sociales activos en la construcción de país, y rescatar el papel fundamental en los procesos de construcción de paz, del reconocimiento y resignificación de las memorias que visibilicen las voces de los niños, niñas y jóvenes, que han vivido en contextos de violencias y conflictos, desde sus competencias y subjetividades políticas.

# INDICE

## EJE 4

**Mesa 4_05.....1270**

**Infancias y juventudes: violencias, conflictos, memorias y procesos de construcción de paz.....1270**

Representaciones sociales de las personas desplazadas por la violencia..... 1271

Pensamiento crítico en estudiantes de comunicación social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – Centro Regional Neiva..... 1277

Interacción pedagógica con niños y niñas que participan en la construcción de paz en sus comunidades. Experiencia en la comuna tres del municipio de Chaparral..... 1284

Enseñando a vivir en paz. Una reflexión de docentes, un ejercicio con la familia..... 1292

Escuela, democracia y pos-acuerdo ..... 1300

Reconciliar-LAS ..... 1308

Normalización de la violencia: entre las muertes extraordinarias dignas de rechazo social y las muertes cotidianas ..... 1315

Características psicológicas y sociales de víctimas de segunda generación de genocidio y crímenes de lesa humanidad de los hijos e hijas de miembros pertenecientes a la Unión Patriótica (UP) ..... 1322

Organización de jóvenes como resistencia a la violencia, casos Medellín y Guadalajara . 1328

Niños, niñas y adolescentes como protagonistas del presente y sus proyecciones a futuro en la construcción de paz en Colombia ..... 1336

Necesidad de la enseñanza del conflicto armado en Colombia ..... 1344

**MESA 4_06 .....1353**

**Identidades, subjetividades y participación de niños y jóvenes en contextos de violencia, en procesos de reconstrucción de la memoria y en acciones de resistencia.....1353**

Familia mujeres y violencia: El lugar de la resistencia y las aspiraciones a una vida buena ..... 1354

Investigación participativa: comprensión de la explotación sexual comercial y la construcción de propuestas para su prevención y atención, Medellín, 2016 ..... 1362

Identidad y jóvenes universitarios referenciados en la MANE: el caso de la Universidad del Tolima ..... 1370

Los derechos humanos de la infancia, como estrategia pedagógica para promover la convivencia escolar en cuatro instituciones educativas de la ciudad de Florencia ..... 1376

Violencia sexual e intrafamiliar en niños niñas y adolescentes en el departamento de Antioquia..... 1383

Desplazamiento forzado y construcción de subjetividades de niños y jóvenes de sobrevivientes de la masacre de Bayajá - Colombia 2002..... 1389

**Violencia, paz y religión percepciones de los escolares de la media de Instituciones educativas de Manizales** ..... 1398

**Mesa 4_07.....1407**

**Estudios críticos de juventud y construcción de territorios de paz .....1407**

Comprensión de la idea de derecho a tomar decisiones en niños de 8 a 12 años de edad.. 1408

El reconocimiento del cuerpo como dispositivo para la construcción de territorios de paz1418

Servicio social: una oportunidad de crecimiento con el otro ..... 1427

El papel de la mujer joven en el post acuerdo de paz en Colombia..... 1436

**La praxis juvenil por la paz de Colombia. Experiencias y perspectivas de un movimiento** ..... 1443

**Mesa 4_10.....1451**

**Experiencias Educación para la Paz .....1451**

Jóvenes como sujetos sociales en construcción de paz en contextos escolares..... 1452

Educar para la paz, perdón y reconciliación, una experiencia desde la educación artística y la educación para la paz con niños, niñas, jóvenes y gestores de organizaciones socioculturales de la ciudad de Neiva. ..... 1459

Creando ambientes de paz y convivencia desde el perfil del estudiante ..... 1465

Recuperando voces: Narrativas como alternativa de educación para la paz ..... 1475

Museo Virtual de Memoria Histórica del Conflicto – UNIMINUTO – Ceres Chinchiná – Neira..... 1483

Gobierno escolar y subjetividades políticas. El proceso del modelo de Autogobierno y Cogobierno Estudiantil como estrategia de democracia participativa en la I.E.R. La Provincia, sede centro el Playón de Carepa-Antioquia..... 1489

Prosocialidad: una propuesta alternativa para el trabajo con niños, niñas y adolescentes desvinculados de grupos armados ilegales ..... 1500

**Semillas de la paz** ..... 1510

**Mesa 4_13.....1517**

**El Suicidio y otras acciones autodestructivas en niñas niños y jóvenes en contextos de violencia y exclusión.....1517**

Infancia y suicidio: una lectura fenomenológica - hermenéutica ..... 1518

**Cualificación de saberes y prácticas en las madres comunitarias**..... 1526

**Mesa 4_14.....1534**

**Juventudes en contextos de violencia: nuevas formas de sociabilidad contemporánea .....1534**

Jóvenes y violencia en la escuela en el Valle de México: interacciones y significaciones 1535

Factores de riesgo sociales en preadolescentes y adolescentes del sector San Lázaro de la ciudad de Tunja que influyen en el desarrollo de habilidades sociales ..... 1543
Ação Política e Estética: estudo, reflexão e intervenção de jovens em formação. ..... 1551
La Conejera Cine Club..... 1561
Los adolescentes y jóvenes: el tráfico de drogas en territorios con UPPs, tiempos vividos, percepciones y perspectivas..... 1565
Percepción frente a la violencia intrafamiliar de los adolescentes habitantes del sector San Lázaro, barrio Cojines del Zaque de la ciudad de Tunja-Boyacá ..... 1573
A construção da cultura da paz pelas crianças e jovens através da música e dança ..... 1580
Reflexiones sobre la nueva Ley Nacional del Sistema Integral de Justicia Penal para Adolescentes en México: problemas y desafíos que enfrenta ..... 1588

**Mesa 4_18.....1596**

**Crianza para la Paz y desplazamiento forzado en Colombia: Las infancias del postconflicto .....1596**

Fortalecimiento de las capacidades institucionales de los Centros de Desarrollo Integral de la ciudad de Pereira – Risaralda..... 1597
Infancias zapatistas. Acercamiento histórico sociocultural a las prácticas de socialización y educación autónoma en el contexto de contrainsurgencia en Chiapas ..... 1605
Teoría de la acción comunicativa, infancia y paz ..... 1614
Niñ@s y Jóvenes en espacios -frontera-. Apropiación, Resistencias y Emancipaciones. Experiencias con niñ@s y jóvenes, sujetos emergentes en las fronteras: urbano/migrante/indígena/rural; barrio/colonia/escuela. ..... 1625

**Mesa 4_19.....1633**

**Violencia en las relaciones erótico afectivas entre parejas adolescentes. .....1633**

Caracterización de la violencia en las relaciones erótico afectivas entre adolescentes ..... 1634
Comunidades desplazadas en Medellín: un Estado ausente, unas mujeres reconstruidas.. 1643

**Mesa 4_21.....1650**

**Socialización Política y Construcción de Subjetividades de Niños y Jóvenes en Iberoamérica.....1650**

La socialización política de niños y niñas: un abordaje desde sus emociones políticas..... 1651

**Reflexiones sobre la construcción de Representaciones Sociales que se construyen a cerca de Paz y Paces en los escenarios de reconciliación de las Comunidades Receptoras de Población en Proceso de Reintegración Social en los barrios Tokio y las Brisas de la Comuna Villa Santana en Pereira.** ..... 1658

Representaciones Sociales de la Política y lo Político en jóvenes. Maestros en formación universitaria..... 1665

**Mesa 4_22.....1672**

**La construcción de memoria histórica desde las voces de niños, niñas y adolescentes.....1672**

Otras infancias, crianza y conflicto armado..... 1673

La trasformación del embalse del Muña como escenario para la construcción de memoria colectiva. Un espacio de participación con los jóvenes..... 1683

Resistencias y emancipaciones de familias como espacio político y público en contextos de violencia..... 1690

Resignificación del pasado/presente a partir de la rememoración de hechos asociados a la violencia armada ..... 1698

Creencias de las educadoras de párvulos en formación sobre la promoción del pensamiento matemático en Educación Parvularia..... 1706

Un cambio en la mirada: Transitar de lo singular a lo plural como aporte a la construcción de paz en un escenario de posconflicto..... 1717

**Mesa 4_23.....1725**

**Construcción de paz con primera infancia, niñez y juventud: Apuestas generativas y subjetividades.....1725**

Experiencia metodológica para indagar en la perspectiva urbana de la niñez y juventud. Valdivia- Chile (2014-2015)..... 1726

Propuesta pedagógica a partir del enfoque diferencial. Me cuentan, me cuento… mi cuento: teaching proposal from differential approach i tell me, me my tale tale ... ..... 1733

Dimensión que otorgan las familias a niños y niñas en la primera infancia..... 1741

Pedagogías de la memoria y la reconciliación una apuesta política ..... 1749

Arte en la escuela como dispositivo en la emergencia de subjetividades infantiles..... 1756

Posibilidades de la constitución de la subjetividad política en niños y niñas, a través de las narrativas..... 1762

Los niños como Co-Constructores de su barrio..... 1770

**Mesa 4_25.....1778**

**Formación política y construcción de paz .....1778**

**Habilidades científicas como estrategia para la formación ética y política**..... 1779

Pedagogías de la memoria y la reconciliación una apuesta política ..... 1786

# MESA 4_05

## INFANCIAS Y JUVENTUDES: VIOLENCIAS, CONFLICTOS, MEMORIAS Y PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE PAZ

**Coordinadores:** Dr. Julián Andrés Loaiza de la Pava y Dr. Mario Hernán Lopez Becerra.

# Representaciones sociales de las personas desplazadas por la violencia

*LIZETH REYES RUIZ*

La comprensión del campo representacional de las personas en situación de desplazamiento es urgente. Sus historias traumáticas se han enraizado en su existir a modo de estigma. Continúan vivenciando las secuelas del horror, ya que las familias víctimas de esta situación por efecto de la violencia se ven obligadas a transitar de un lugar a otro, migrando internamente. Por ello, afirmar que el desplazamiento es un estado de temporalidad o una condición transitoria es evadir el hecho de que la guerra tiene un trasfondo traumático que permea el sistema de relaciones comunitarias, tornándolas agresivas, desconfiadas e inseguras. Para Andrade (2010), esto puede traducirse en una negación defensiva de algunos actores sociales y de la realidad psicológica de las víctimas, que se ve relegada a su elaboración y se reprime a través del olvido forzado, la negación, el aislamiento o la represión, lo cual aumenta el grado de vulnerabilidad psicosocial de madres, niños, niñas y adolescentes.

Un ejemplo de cómo las personas representan su condición de desplazamiento se puede apreciar en la atribución de responsabilidades al Estado, frente a su permanencia como personas desplazadas, es decir, que el Estado es el culpable de que sigan siendo desplazados porque no les han devuelto sus tierras.

Es urgente entonces trabajar por la reparación y reajuste del corpus social, haciendo énfasis en la necesidad de construir y reconstruir memorias colectivas, resignificaciones discursivas, sígnicas y experienciales, partiendo del conocimiento de las representaciones sociales de los actores implicados en el conflicto armado, para que se generen transformaciones sociales de la realidad manifiesta, así como el tan anhelado y ausente perdón, reconciliación, empoderamiento,

y reconocimiento social, político, económico y jurídico, que hoy por hoy desangra al país y problematiza la construcción de paz (Álvarez, 2015; Ferrajoli, 2015; García, 2012; Novoa, 2014; Sacipa, 2014; Tovar, 2014; Vidales, 2014).

## Objetivos

### Objetivo General

Comprender las representaciones sociales de las personas en condición de desplazamiento por la violencia en la región Caribe colombiana, frente a su propia situación de vulnerabilidad.

### Objetivos específicos

- Conocer la información que poseen las personas por violencia en la región Caribe colombiana, frente a su propia situación de vulnerabilidad.
- Describir el campo representacional de las personas que han sido desplazadas por la violencia hacia la región Caribe colombiana.
- Entender las actitudes de las personas que han sido desplazadas por la violencia hacia la región Caribe colombiana, frente a la idea de dejar de ser personas en condición de desplazamiento.

## Método

Hermenéutica: se plantea una mirada al mundo de las personas en situación de desplazamiento para la comprensión del significado subjetivo de las representaciones en su propia condición de vulnerabilidad. Entendiendo la comprensión como técnica para abordar los asuntos humanos, es decir, la particular forma experiencial en que el pensamiento de sentido común toma conocimiento del mundo social cultural (Mardones, 2007, p.277).

Se enmarca dentro del enfoque cualitativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2010) con una orientación fenomenológica, la cual ve al mundo en un proceso de constante construcción y a los sujetos que lo viven como seres capaces de modificarlo y darle significado. “Si el conocimiento es construido, entonces el conocedor no puede separarse totalmente de lo que es conocido – el mundo es constituido” (Maykut, 1994). Instrumento: entrevista semiestructurada.

## Resultados

Los resultados que se presentan a continuación tuvieron en cuenta las tres variables (información/opinión, organización/campo representacional y actitud), en un principio delimitadas por Moscovici, y actualmente consideradas por Paulín (2003), como dimensiones analíticas operativas, pertinentes en el abordaje metodológico de diversos fenómenos sociales. Se encontró que en lo que concierne a la información/opinión, o sea, “el conjunto de los conocimientos que el grupo posee sobre un objeto social” (Paulín, 2003), la mayoría estaban asociadas con la Indefensión, observable en frases como: “ser desplazado es irse de su lugar dónde vives, sin poder luchar, sin decir nada, solo resignarse a perder”.

Seguidamente, los relatos evidenciaron connotaciones ligadas al Desarraigo, identificadas en frases como: “desplazado es una persona que se venga de su tierra, desplazada como nosotros, nos venimos de la tierra y perdimos todo lo que teníamos y ahora estamos aquí pasando trabajo”. También se observaron rasgos de Desesperanza Aprendida, en frases como: “entonces uno nunca deja de ser desplazado”. Se evidenció la Autogestión, en frases como: “…algunas ya por el momento ya van aprendiendo a trabajar a recuperarse de las cosas pasadas”.

En cuanto a la organización/campo representacional, esto es, “campo de representación que designa a la imagen, modelo que subyace al objeto de representación” (Paulín, 2003), se encontraron relatos asociados a la presencia de Traumas, a saber, modelos figurativos que subyacen a una huella imborrable, pero con posibilidad de restauración, lo cual pudo identificarse

en frases como: “No tener donde vivir, que lo saquen de la casa que uno tiene… vivir en zozobra, no tener vida propia, no tener cómo dormir una noche tranquila”, “que tengan una vida organizada y en un momento se acabó todo. Que destruyan una vida, sentirse perseguido”.

Por otro lado, se encontraron frases que pueden estar asociadas con el Desarraigo, como: “ser desplazado en una tierra ajena, desconocida”. Otras frases muestran la Estigmatización, como: “de que las sociedades nos catalogan lo peor a no sabiendas que podemos ser, tan o mejor que ellas”; o campos representacionales asociados con reacciones de Miedo, en frases como: “vivir siempre con temor a que vuelva a pasar lo mismo”.

Otros modelos figurativos ligados a Indefensión, se identificaron en frases como: “ser desplazado es como que cuando entran y te obligan hacer cosas que no quieres, a mí me mataron a mi hermana porque ella no se quería ir…”; o con características Resilientes, con frases tales como: “tener poquitas cositas, no tener un trabajo estable, pero bueno hay salud y fuerzas”; o asociados a modelos figurativos de Autogestión, evidenciado en frases como: “no tener unas comodidades y vivir de lo que medio uno puede hacerse todo los días vendiendo cualquier cosita o lavando por ahí”.

En lo que respecta a la actitud, es decir, la “dimensión evaluativa positiva o negativa hacia un objeto de representación. Orientación global con relación al mismo en la vida cotidiana” (Paulín, 2003), pudo encontrarse que la mayoría de los relatos de los participantes entrevistados estaban asociados con rasgos de Externalización, evidenciado en frases como: “que el gobierno nos ayude, nos dé las ayudas, si nos va a dar indemnización que nos dé la indemnización… pero que nos ayude, y nos dé lo que nos corresponde a nosotros”; observándose también la presencia de Dolor Rabia, Estigmatización, Frustración, Desarraigo, Indefensión, Trauma; en otras palabras, una dimensión evaluativa que subyace a una huella imborrable, pero con posibilidad de

restauración; y, Resentimiento, identificado en frases como: " … yo no perdono la muerte de mi hermana ni nada de lo que nos pasó".

Por otro lado, también se encontraron relatos de la dimensión valorativa con características de Autogestión, y con rasgos Resilientes, debido a frases como: "… todavía estoy viva y puedo salir adelante por mis mismos medios… yo no me voy a echar a morir, tirada en un rincón a que me den, solamente a esperar a que me den, tengo yo que valerme por mis mismos medios". Igualmente, se identificaron frases asociadas a Solidaridad, tales como: "… no quiero que a otro le fuera a pasar lo mismo…"

**Referencias**

Andrade, J. (2010). Women and children, the main victims of Forced displacement. *Revista Orbis*, *16*(5), 28-53. Recuperado de www.revistaorbis.org.ve.

Álvarez, J. E. (2015). Buscando y encontrando la paz: discursos y prácticas para el posconflicto colombiano. *Boletín Cultural y Bibliográfico del Banco de la República, 49*(89), 122-124.

Ferrajoli, L. (2015). *La justicia penal transicional en la Colombia del posconflicto y las garantías de la paz interna*. Jueces para la democracia. Fiscalía. Recuperado de http://www.fiscalia.gov.co/colombia/wp-content/uploads/ferrajoli-paz.pdf.

García, Y. (2012). Rutas por la memoria. Familias y construcción de memorias: Voces de Nueva Venecia y El Salado. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación.* Ciudad de México, México: Mc Graw-Hill.

Mardones, J. M. (2007). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales: Materiales para una fundamentación científica*. Barcelona, España: Anthropos Editorial.

Maykut, P. (1994). *Beginning Qualitative Research.* London, UK: The Falmer Press.

Novoa, M. (2014). Reflections on the psychological damage of people exposed to war situations in Colombia. En S. Sacipa, y M. Montero. *Peace Cultures and Cultural Practices in Colombia* (pp.41-57). New York, US: Springer International Publishing Switzerland.

Sacipa, S. (2014). To Feel and to Re-signify Forced Displacement in Colombia. En S. Sacipa, y M. Montero. *Peace Cultures and Cultural Practices in Colombia* (pp.59-74). New York, US: Springer International Publishing Switzerland.

Tovar, C. (2014). Personal Recources and Empowerment in a Psychosocial Accompaniment Process. En S. Sacipa, y M. Montero. *Peace Cultures and Cultural Practices in Colombia* (pp.75-87). New York, US: Springer International Publishing Switzerland.

Vidales, R. (2014). Memory, Narrative, and the Social Transformation of Reality. En S. Sacipa, y M. Montero. *Psychosocial Approaches to Peace-Building in Colombia* (pp.89-110). New York, US: Springer International Publishing Switzerland.

# Pensamiento crítico en estudiantes de comunicación social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – Centro Regional Neiva

*EDUARDO TOVAR MURCIA.*
*LUISA FERNANDA AGUAS MUÑOZ.*

## Introducción

El desarrollo del pensamiento crítico en las personas está atravesado, en el decir de Paul y Elder (2005), por la arbitrariedad, la distorsión, lo parcial, la desinformación o los prejuicios. Todos estos rasgos se deben tener en cuenta para que los futuros profesionales mejoren su condición de vida y la de su entorno. No obstante, dicho desarrollo depende precisamente de la calidad de su pensamiento. Es por ello que se busca con esta investigación conocer el grado de pensamiento crítico fomentado en los estudiantes de Comunicación Social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios CRN.

Así pues, consideramos pertinente la siguiente pregunta de investigación: ¿ha sido fomentado el pensamiento crítico en los estudiantes del programa de Comunicación Social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Centro Regional Neiva? Y, de ser así, ¿qué experiencias significativas en el ámbito curricular y extracurricular se pueden destacar en la formación de dicho pensamiento?

Un propósito expresado con frecuencia en el proceso educativo es el de la necesidad de desarrollar pensamiento crítico en estudiantes. En ese sentido, la formación en la educación superior no debe abstraerse de esa responsabilidad. Lo advierte Gloria Patricia Marciales:

> Formar estudiantes capaces de pensar críticamente no solamente sobre contenidos académicos sino también sobre problemas de la vida diaria es un objetivo de principal importancia, tanto para el sistema educativo como para la sociedad en general. Promover experiencias que estimulen el ejercicio del pensamiento crítico es fundamental en un mundo complejo como el nuestro, donde la información ya no es un problema, pero sí lo es la valoración crítica de la misma. (Marciales, 2003, p.17)

Ahora bien, con el ánimo de establecer un panorama teórico de la relación entre pensamiento crítico y algunos elementos de la pedagogía y la educación, proponemos una rápida revisión de las distintas perspectivas que se han dado tanto en Europa, Norteamérica y Suramérica que alimentarán el debate entre estos aspectos constitutivos de la academia actual y que hacen parte del proyecto de investigación "Análisis cualitativo del pensamiento crítico en los estudiantes del ciclo profesional del programa de comunicación social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios [UNIMINUTO], regional Huila".

**Escuela Europea**

Es común escuchar hablar hoy día del pensamiento crítico. Esta es una palabra que se ha tomado la academia y muchos campos de estudio. De acuerdo con Connerton (1976), a partir de los estudios realizados por la Escuela de Frankfurt con la teoría crítica, nombres como el de Horkheimer, que inició a trabajar desde un enfoque interdisciplinario que incluyó a colegas suyos como Theodor Adorno en el campo de la música, la filosofía y el arte; Frank Pollack en la economía política; Erich Fromm en el campo psicológico; Herbert Marcuse en la fenomenología y freudianismo; K. Wittfoge en la sinología; L. Lowenthal en la sociología de la literatura; y W. Benjamin en el criticismo literario. Asimismo, F. Neuman y O. Kirchenheimer en los sistemas legales, y pensadores posteriores como Habermas en el campo de la filosofía y la ciencia social.

Como consecuencia de este nuevo enfoque surge la necesidad de pensar en torno al pensamiento crítico. Cebotarev (2003) lo explica en los siguientes términos:

> El pensamiento crítico puede ser visto como un desafío a las relaciones de poder resultantes entre los científicos, los que tienen el poder y los otros, así como una búsqueda de alternativas más significativas a las visiones dominantes convencionales de *conocer y vivir* en el mundo de hoy. En el corazón del pensamiento crítico está la creencia en las posibilidades y en la necesidad de construir futuros alternativos y mejores. (p.4)

**Escuela norteamericana**

En Norteamérica, la preocupación por el tema también ha sido manifestada. Además de Robert Ennis (1985) y Lipman (1988), vale destacar el proyecto Delphi, creado en el año 1990 y del cual se publicó el documento *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessement and Instruction*, cuyo propósito fue buscar consensos respecto al alcance de lo que se conoce como pensamiento crítico.

Según Facione (2007):

> El panel de expertos al que nos referimos permanentemente estuvo compuesto por cuarenta y seis hombres y mujeres de todas partes de los Estados Unidos y de Canadá. Representaban muchas disciplinas académicas diferentes como las humanidades, las ciencias, las ciencias sociales y la educación. El proyecto de investigación duró dos años y se realizó en nombre de la Asociación Filosófica Americana. El trabajo resultante se publicó bajo el título de Pensamiento Crítico: Una Declaración de Consenso de Expertos con Fines de Evaluación e Instrucción Educativa. (p.7)

Principios que guían la evaluación de la fuerza de estas razones. Por su parte, Richard Paul y Linda Elder, autores fundamentales para complementar la categoría conceptual desde donde se asumirá el pensamiento crítico, establecen que una persona que piensa de forma crítica es aquella que posee competencias y estándares de pensamiento crítico, que se describirán en la metodología.

**Escuela latinoamericana**

Quizá la de Paulo Freire sea la propuesta más impactante y sobre la cual sea más pertinente poner el acento en el nivel suramericano. El pensamiento crítico en él fue una relación dialéctica entre acción y teoría. Su experiencia la puso al servicio del saber y la liberación del pensamiento. En este sentido, plantea Freire (2004) que:

> Como manifestación presente a la experiencia vital, la curiosidad humana viene siendo histórica y socialmente construida y reconstruida. Precisamente porque la promoción de la ingenuidad a la crítica no se da de manera automática, una de las tareas principales de la práctica educativo-progresista es exactamente el desarrollo de la curiosidad crítica, insatisfecha, indócil. Curiosidad con la que podemos defendernos de "irracionalismos" resultantes de, o producidos por, cierto exceso de "racionalidad" de nuestro tiempo altamente tecnificado. Y no hay en esta consideración ningún arrebato falsamente humanista de negación de la tecnología y de la ciencia. Al contrario, es consideración de quien, por un lado, no diviniza la tecnología, pero, por el otro, tampoco la sataniza. De quien la ve o incluso lo escudriña de forma críticamente curiosa. (p.16)

Vale la pena mencionar el aporte de Mario Kaplún (1985), quien expone tres modelos educativos aplicables a la comunicación que suscitan diversos énfasis que permiten describir el grado de participación e intencionalidad de la comunicación y la educación: El primero es el modelo de educación o comunicación bancaria con énfasis en los contenidos. El segundo es el tipo de educación con énfasis en los efectos; puede ser percibido como participativo, pero es una

comunicación persuasiva cuyo objetivo es el de imponer conductas. Y el tercero es el tipo de educación o comunicación que se centra en la persona y pone énfasis en los procesos; el modelo se basa en la participación activa del sujeto en el proceso educativo.

## Metodología

El proceso desarrolló un enfoque cualitativo, con énfasis en lo hermenéutico, ubicándose en el terreno de las ciencias sociales críticas que consideran que el conocimiento de la realidad social se construye a partir de las interpretaciones que los actores le asignan a la misma (Habermas, 1987). Así, el diseño metodológico se desarrolló teniendo en cuenta las siguientes fases: a) teorización y revisión documental –descrita anteriormente–, b) definición de población y unidad de trabajo, c) técnicas y unidad de análisis, d) triangulación, y e) conclusiones e interpretación.

## Resultados

### Percepciones de los universitarios frente a su formación

Los estudiantes del programa de comunicación social sienten que hay una ruptura entre un modelo que fue inculcado desde los primeros años de escolaridad hasta el último, para darle paso a uno nuevo, que le exige competencias y compromisos que no eran de primer orden en la modalidad presencial. La autonomía, como lo plantea Freire (2004), debe ser un acto un acto en donde se manifieste la rebeldía contra el sistema educativo tradicional, en el que la voluntad crítica de aprender esté por encima del conformismo y la docilidad intelectual.

En los estudiantes de comunicación social la autonomía es más un proceso o métodos de aprendizaje que una actitud frente al hecho de encontrase de frente con el conocimiento y nuevas formas de entender el mundo. De ahí la escisión que ven los estudiantes entre la modalidad distancia tradicional con su proceso de aprendizaje.

**Experiencias significativas frente a la formación del pensamiento crítico**

Esta investigación tuvo como segundo objetivo específico precisar, caracterizar y jerarquizar las experiencias significativas que, como estudiantes del programa de comunicación social, reconocen para la formación de su pensamiento crítico. Experiencias que fueron analizadas conforme a la matriz de triangulación, que relaciona competencias, estándares, preguntas y respuesta de los estudiantes como se precisó anteriormente.

Este análisis tendrá como eje teórico los planteamientos de Richard Paul y Linda Elder (2005) descritos en su libro *Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico*, de la Fundación para el Pensamiento Crítico. Tomando como base cinco competencias, a saber: 1) razonamiento; 2) intelectuales universales; 3) los rasgos intelectuales, virtudes o disposiciones; 4) barreras de pensamiento racional; y 5) habilidades de aprendizaje. Dentro de ellas, se sitúan veinticinco estándares, que, para efectos de esta investigación, se seleccionaron los ocho más representativos en relación con objeto de estudio de los y las jóvenes universitarios del Programa de Comunicación Social, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios del Centro Regional Neiva.

**Sugerencias: el deber ser del pensamiento crítico en la educación universitaria**

Con el ánimo de dar resolución al último objetivo de la investigación, que tiene como propósito sugerir cómo potenciar la formación y el fortalecimiento del pensamiento crítico en el programa de Comunicación Social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Centro Regional Neiva, se realizarán algunas sugerencias a modo de resultados, ya que estas surgieron de

los estudiantes y docentes que, en el proceso investigativo en algunos talleres, delinearon las siguientes acciones a emprender a la luz del deber ser del pensamiento crítico en la educación.

Finalmente, como parte de las sugerencias dadas por estudiantes y docentes en el proceso dialógico manifestado a lo largo de la investigación, surge la propuesta de crear una electiva, dentro del plan curricular, que esté orientada a fomentar el pensamiento crítico, no solo desde el ámbito académico sino también contextual, es decir, social, político y económico. Esta asignatura deberá ir articulada con los proyectos instruccionales del programa para que se plantee una integralidad en aras de promover el pensamiento crítico en los estudiantes y docentes.

**Referencias**

Ennis, R. H. (1991). Critical thinking: A streamlined conception. *Teaching Philosophy, 14*(1), 44-48.

Freire, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad.* Madrid, España: Siglo XXI Editores.

Kaplún, M. (1985). *El comunicador popular.* Quito, Ecuador: Ed. Belén.

Lipman, M. (1985). Philosophy for children and critical thinking. *National Forum,* 65(1), 18. Honor Society of Phi Kappa Phi.

Nickerson, R. S. (1986). Teaching thinking skills. *American Psychologist, 41*(11), 1279-1289. Paul, R. y Elder, L. (2005). *Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico*. Barcelona, España: Fundación para el Pensamiento Crítico.

# Interacción pedagógica con niños y niñas que participan en la construcción de paz en sus comunidades. Experiencia en la comuna tres del municipio de Chaparral

*MAUREEN JENNIFER GUTIÉRREZ RODRÍGUEZ.*
*MANUELA LASTRA ORTIZ.*
*JOHANNA KATHERINE MUÑOZ CARRASCO.*

## Una experiencia de formación que nace de la realidad

Imagen 1. *Trabajo con niños y niñas.*
Fuente: autoría propia.

La implementación del modelo de reintegración comunitaria de la Agencia colombiana para la reintegración, que opera en el Centro Regional Uniminuto Ibagué, en el municipio de Chaparral, y cuyo principal objetivo es la generación de procesos de reconciliación entre las comunidades, las instituciones y las personas en proceso de reintegración, fue el escenario ideal para que el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil gestara un proyecto orientado a relevar la participación de niños y niñas en procesos de construcción de paz en sus territorios.

El municipio cuenta con tres comunas y para la implementación del Modelo de Reintegración Comunitaria se escogió la comuna tres, que cuenta con una población de 4 640 mujeres y 4 338 hombres, con un aproximado de 2 240 familias. La comuna se caracteriza por una alta dispersión geográfica y se encuentra integrada por trece barrios (Santofimio, Fundadores, Santa Helena, Obrero, Salomón Umaña, Primavera, El Jardín, Castañal, Las Américas, Carmenza Rocha, Tuluní, Primero de Mayo y Villa Esperanza) separados, incluso, por carreteras principales, quebradas, zonas sin construir, entre otros obstáculos naturales que dificultan la ubicación de espacios en los que fácilmente confluyan todos los habitantes del territorio.

La comuna tres ha sido identificada como la más marginal y vulnerable de las tres comunas del municipio, cuenta con presencia de población víctima de desplazamiento y es potencial receptora de personas en proceso de reintegración. Es, en síntesis, un territorio que ha experimentado el conflicto desde diversas perspectivas y que, en razón de ello, es un escenario propicio para acompañar a la comunidad en un proceso colectivo de reconciliación y fortalecimiento del tejido social.

**De la perspectiva de cuidado a un ejercicio genuino de reconocimiento del otro**

En un primer momento, el ejercicio respondió a la necesidad de cuidado de niños y niñas que acompañarían a sus padres a las jornadas de formación del modelo, y a quienes era necesario ofrecer un espacio paralelo que garantizara la asistencia de los adultos. El resultado masivo de la primera convocatoria motivó una nueva interpretación y ubicó a los niños no como acompañantes de los adultos sino como protagonistas de un proceso de formación que los invita a generar propuestas de paz y reconciliación en sus comunidades. Lo anterior se encuentra en correspondencia con lo expuesto por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, cuando se afirma que la coyuntura actual del país exige una transformación social que impulse la participación de la niñez en la definición de acciones para la construcción de paz desde sus voces

y su criterio, con el fin de garantizar que las condiciones que gestaron la violencia no se vuelvan a presentar y que se prevenga la vinculación de niños, niñas y adolescentes a las acciones ilícitas de cualquier índole (Barraquer, 2016).

La experiencia trascendió y buscó entonces identificar la viabilidad de procesos reales de participación infantil a la luz de teorías que definen esta como la posibilidad real de niños y niñas de abordar con sus comunidades los temas que afectan sus entornos, sus condiciones de vida individuales y colectivas e incidir en las decisiones que pueden transformar sus realidades, como lo menciona Chawla (como se citó en Martínez, 2008). Interesaba superar prácticas de participación restringidas en las que los niños y niñas son usados para transmitir ideas de los adultos (manipulación), donde toman parte de procesos sin conocer las razones de su inclusión en los mismos (decoración), o donde su participación es simbólica (tokenismo) (Martínez y Bretones, s.f.).

**Metodología: Trabajar con y no para los niños y niñas**

Se adelantaron nueve encuentros de seis horas cada uno, en los que niños y niñas entre 4 y 10 años, de la mano de las estudiantes del programa, analizaron sus realidades, plantearon soluciones y compartieron sus visiones de paz. La actividad ha movilizado a la comunidad en torno a la capacidad de niños y niñas para participar e incidir en el desarrollo de su comunidad. Esta práctica supuso la asunción del enfoque praxeológico como referente de una práctica reflexiva que interroga permanentemente sus fundamentos teóricos y que "De algún modo, genera mejores condiciones de vida y ayuda a la emancipación de personas y comunidades" (Juliao, 2013, p.69).

Las acciones adelantadas resultaron innovadoras porque apostaron a hacer pedagogía desde una perspectiva territorial para sacar a las estudiantes y a la docente de su zona de confort, del desarrollo de prácticas en la seguridad de la escuela, con todos los recursos disponibles, al barrio con todas las limitaciones y oportunidades. Fue una apuesta por la vivencia de la pedagogía en

contextos comunitarios (pasillos de las casas, patios, andenes, entre otros) que retaban la imaginación y el profesionalismo de las estudiantes y su docente.

Es incluso una práctica que invita a vencer la inercia de seguir haciendo las cosas como siempre se han hecho para asumir el protagonismo que le corresponde a la educación en el sentido de liderar las iniciativas que cree necesarias para lograr la calidad de la enseñanza (Cañal, 2002). Es una práctica innovadora porque retoma la humildad del docente (en este caso en formación), de modo que reconozca su labor como: un proceso de enseñanza y aprendizaje con los niños y no para los niños. Permitió a las estudiantes una verdadera construcción del concepto de niños como sujetos de derechos y validó la posibilidad de reales procesos de participación infantil que, de otra forma, solo aparecen enunciados como un derecho al que no se accede, bajo la premisa que el estudiante llega a la escuela a aprender, a recibir pero no a dar.

Es también un ejercicio innovador porque se enmarca en una coyuntura nacional en la que la perspectiva de un postacuerdo, exige un proceso de reflexión del rol de la educación en la construcción de paz y propone este rol mucho más allá de una asignatura o cátedra. Un rol que empieza en el trabajo con las comunidades y en una escuela que elimina sus barreras y fronteras.

**Logros como aporte al mejoramiento de los procesos de formación de maestros**

En este abanico de posibilidades se estableció la construcción significativa de saberes de manera permanente, donde cada encuentro era un reto para el que nos preparamos con lecturas previas que permitieran analizar las situaciones que se presentaban en las jornadas de trabajo y dar respuesta asertiva a las expectativas de los niños y las niñas. Las estudiantes podían visualizar, casi de forma inmediata, los resultados de sus acciones y la transformación que estaban generando en los niños y niñas y esa transformación era suficiente para mantener el interés por aprender.

A partir del desarrollo de la práctica pedagógica descrita se pueden identificar los siguientes logros que pueden servir de referente para iniciar una reflexión en torno a las políticas de formación a docentes:

- Fortalecimiento de las competencias de las estudiantes para el desarrollo de procesos pedagógicos en escenarios no formales.
- Capacidad de adaptación a situaciones y contextos que retan la imaginación y el rol tradicional que asume el docente en formación.
- Participación de niños y niñas en un ejercicio de formación constante. Las estudiantes lograron mantener el interés de los niños aun cuando las jornadas se desarrollaban los domingos durante gran parte del día (de 10:00 a.m. a 4:00 p.m.).
- Ejercicio de fundamentación teórica permanente de cada una de las propuestas de trabajo con los niños y niñas.
- Se pueden destacar los siguientes elementos de Innovación:

a) Creación de escenarios diversos para el desarrollo del quehacer pedagógico.
b) Consolidación de una relación dialógica entre profesor y estudiantes en la que estos últimos son interlocutores válidos del proceso de construcción de conocimiento.
c) Apuesta por hacer real el ejercicio de participación de los niños y las niñas en sus procesos de formación. Es decir, asumir la educación en la primera infancia como posibilidad de construir con los niños y no para los niños.
d) Investigación permanente a partir de una práctica que interroga su teoría.
e) Vincular a estudiantes en un ejercicio de transformación comunitaria en el que se conjugan de manera clara las funciones sustantivas de docencia, investigación y proyección social.

## Resultados

En el proceso de interacción generado con las comunidades se puede plantear que la práctica ha posibilitado, desde un ejercicio pedagógico, la construcción de una perspectiva territorial, en la que las comunidades (sus niños y sus niñas) identifican, definen y visibilizan sus problemas y plantean sus soluciones. Una perspectiva territorial que debe caracterizar los procesos de consolidación de paz.

El ejercicio de las estudiantes le dio relevancia al papel de los niños y las niñas en la transformación de sus comunidades. Como se mencionó en otro apartado de la ponencia, inicialmente creíamos que debíamos cuidar a los niños para asegurar la participación de los adultos pero el entusiasmo de los niños y las niñas; su respuesta positiva a la propuesta de sus maestras puso en evidencia que eran ellos quienes jalonaban la participación de sus padres (eran ellos quienes vencían la pereza del domingo, para cumplir la cita), que era mucho lo que tenían que decir con relación a sus realidades, sus necesidades y deseos. A través de sus productos (mapas de su territorio, dibujos, murales, maquetas, entre otros) demostraron que tienen mucho que aportar al desarrollo de sus comunidades y que su iniciativa tiene el potencial de contagiar a los adultos, promover sus espacios de encuentro y su aporte al fortalecimiento del tejido social.

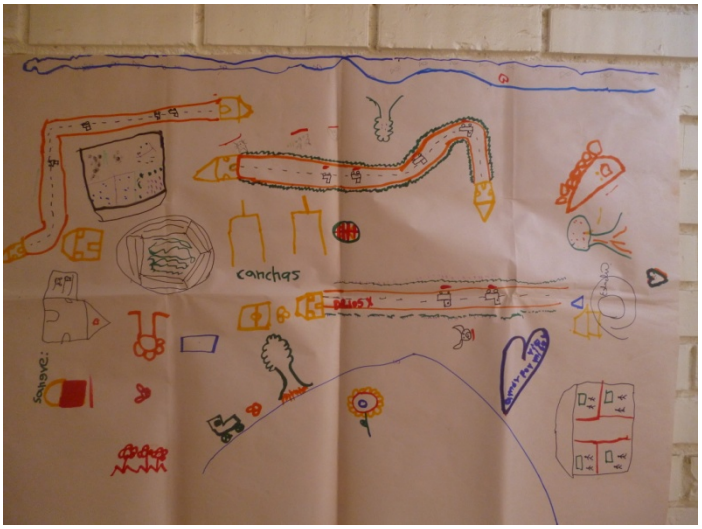



Imagen 2. *Mapa de cartografía social realizado por niños y niñas*.
Fuente: autoría propia.

En términos generales, para la formación humana y profesional, el proceso fue un reto a la imaginación y a la creatividad. Fue necesario aprender a reconocer los andenes como pupitres, los pasillos de las casas del barrio como salones de clase, las hojas de los árboles como recursos para el aprendizaje, las fachadas de las casas como tableros y, lo más importante, los niños y niñas como dinamizadores de su aprendizaje, protagonistas reales del mismo.

Esta experiencia es realmente significativa como ejemplo de la forma en que las competencias profesionales, la responsabilidad social y el Desarrollo Humano impulsados por nuestro modelo educativo, se pueden articular en un verdadero ejercicio de proyección social hacia la consolidación, como se lee en la misión de la corporación universitaria Minuto de Dios, de un país fraterno, justo, reconciliado y en paz.

**Referencias**

Barraquer, M. (2016). *La niñez y la adolescencia deben ser los protagonistas en la construcción de una paz duradera.* Bogotá, Colombia. Recuperado de http://www.icbf.gov.co/UltimasNoticias/faces/detalleNoticia.xhtml?noti=25366#.V4mMN7h96M9.

Cañal, P. (Coord.) (2002). *La innovación educativa*. Madrid, España: Universidad Internacional de Andalucía: AKAL

Martínez, D. y Bretones, X. (s.f.). *Confancia: Con voz. 6 años de trabajo sobre participación infantil.* Madrid, España: Consejo de la Juventud de España. Recuperado de http://www.sename.cl/wsename/otros/confancia.pdf.

# Enseñando a vivir en paz. Una reflexión de docentes, un ejercicio con la familia

***CAROLINA FONSECA GUTIÉRREZ.***

*La educación de las masas se hace algo absolutamente fundamental entre nosotros. Educación que, libre de alienación, sea una fuerza para el cambio y para la libertad. La opción, por lo tanto, está entre una "educación" para la "domesticación" alienada y una educación para la libertad. "Educación" para el hombre-objeto o educación para el hombre-sujeto.*

Paulo Freire

Este escrito es fruto de la reflexión como docente del Colegio Santa Bárbara de Ciudad Bolívar en la ciudad de Bogotá, a partir de procesos escolares y los resultados de las investigaciones realizadas por tres maestros, de las experiencias con estudiantes y la representación de sus padres de familia como referentes para identificar en las realidades escolares el vínculo escuela-familia y las prácticas constructoras de paz. Pues aun cuando los tiempos de vida escolar, que parecen aciagos, y las formas de interacción social escolar se dan de forma volátil, es posible plantearse la urgencia y la pertinencia de educar sujetos con una actitud activa y propositiva, formar sujetos protagonistas de su realidad, sujetos políticos que aporten a la sociedad a la construcción de la paz y la justicia social.

Es coherente en este momento de la historia de Colombia, y en cuanto a lo que implica el postconflicto, pensar en la posibilidad, que como docentes y agentes encargados de orientar a quienes acuden a los escenarios educativos, de aportar estrategias pedagógicas en el marco de unos modelos de formación que potencien la comunicación familia-escuela que permitan el contacto de los niños, niñas y jóvenes con la realidad, con los procesos de transición social y política del contexto, considerando las consecuencias que esto conlleva.

**Indagando en la historia**

Desde la antigüedad, las funciones de la escuela y del maestro se han adaptado a los intereses del Estado y los requerimientos sociales. Cuando Aristóteles (2001) definió al hombre como un "animal político", planteó que este podía desarrollar su felicidad mediante su participación activa en la comunidad, es decir, podía adecuarse respecto del motivo por el que había sido creado, debería obrar en función de la felicidad colectiva y de acuerdo a la razón. Un hombre más social que emocional, un hombre pensante, un hombre para la vida comunitaria y a la vez de un Estado obligado a hacer feliz a ese hombre, entonces, ¿en qué momento ese Estado dejó de cumplir su obligación?, ¿en qué momento ese hombre dejó de exigir lo que le era propio?

La historia de la conformación del estado colombiano transita por tres momentos específicos: la formación del estado, que va desde la independencia hasta 1850; la construcción del estado, que emerge con las reformas liberales en la década de 1850; y el estado oligárquico, que va desde 1886 hasta 1930. Es esa historia de luchas y revoluciones la que desconocen los estudiantes y es esa precisamente la que ha dado forma a las políticas sociales, económicas y educativas actuales. Pero, ¿por qué se desconoce el origen de las políticas que prorrumpen las condiciones de vida actuales si la Constitución de 1991 alude a la democracia participativa? El régimen político de este Estado neoliberal es un conjunto de instituciones que han implantado reformas promovidas por el Banco Mundial y el BID, con las que han facilitado el detrimento del patrimonio nacional y que en medio de privatizaciones y Tratados de Libre Comercio han dejado a la intemperie las reales necesidades, han silenciado la voz del pueblo. Entonces, ¿qué hace la escuela?

Para Bauman (2002):

> Karl Marx calificó de "utópicos" a quienes abogaban por una sociedad más justa y equitativa porque pretendían lograr su propósito deteniendo el avance del capitalismo y haciéndolo volver sobre sus propios pasos hasta su punto de partida: el mundo pre-moderno de las haciendas y los talleres familiares. Marx insistió en que no había vuelta atrás; y al menos en ese punto, la historia demostró que no se equivocaba. Hoy, cualquiera sea el tipo de justicia y equidad que conserve alguna chance de arraigarse en la realidad social, es necesario, como lo era en aquel momento, que el punto de partida se fije allí donde han llevado a la humanidad las irreversibles transformaciones sufridas. (p.30)

Es así como, con la modernidad, el individualismo redujo la acción colectiva y limitó el pensar y el enseñar desde y hacia la solidaridad social. Es en este espectro de la realidad donde el papel de la escuela va más allá de replicar teorías y hacer uso de algoritmos, pues es el momento de poner en marcha proyectos colectivos que se revindiquen con lo humano, con lo público, con lo que es justo. La Constitución Política de 1991 a la Ley 115 o Ley General de Educación, hasta el tan inimpugnable Código de la infancia y la adolescencia, la familia, la sociedad y el Estado, son los responsables de garantizar y asegurar el ejercicio de los derechos de los niños, niñas y jóvenes y a la vez son quienes han de responder ante las autoridades cuando estos sean vulnerados.

A su vez, dentro de las instituciones educativas se adoptan reglamentos o normas unitarias y generalizadas, que en su mayoría, y obedeciendo a la legislación escolar, propenden por la formación de sujetos con realidades y formas de comportamiento diversos y particulares. ¿Qué papel juegan la escuela y la familia y su forma de ver el mundo moderno, cuando los niños, niñas y jóvenes viven uno años más adelante? ¿Qué herramienta pedagógica o didáctica vincula a la familia con la escuela de tal manera que se hagan copartícipes del desarrollo físico, psicológico, ético y social? ¿Cómo preparar a nuestros estudiantes para el postconflicto cuando no conocen más realidad que la que viven y lo que les muestra la información comercial? Vamos por partes.

**¿Qué papel juegan la escuela y la familia?**

Cuando se lee la carta de Simón Bolívar a su maestro Simón Rodríguez, más que el saludo y la invitación a encontrarse, en ella existe un sentimiento de gratitud, de retribución a quien le enseñó, a quien le inspiró. En un apartado dice así:

> No puede usted figurarse cuán hondamente se han grabado en mi corazón las lecciones que usted me ha dado: no he podido jamás borrar siquiera una coma de las grandes sentencias que usted me ha regalado. Siempre presentes a mis ojos intelectuales, las he seguido como guías infalibles. En fin, usted ha visto mi conducta: usted ha visto mis pensamientos escritos, mi alma pintada en el papel; y usted no habrá dejado de decirse: todo esto es mío: yo sembré esta planta, yo la regué y la enderecé tierna; ahora, robusta, fuerte y fructífera, he aquí los frutos: ellos son míos; yo voy a saborearlos en el jardín que planté; voy a gozar de la sombra de sus brazos amigos, porque mi derecho es imprescriptible, primitivo a todo.

Lecciones grabadas en el corazón, almas pintadas en el papel, frutos del jardín que usted plantó. Palabras de un joven a su maestro, las mismas líneas que pueden dedicarse a un padre o a una madre. Ese es el papel que han de jugar la escuela y la familia, esa es la función: educar, dejar huella, preparar para la vida. La escuela, para Marc (1992), como organización social, como un conjunto estructurado de fines determinados que han de alcanzarse con valores, normas, formas de conducta, la encargada de instaurar las relaciones sociales a partir de roles y de la comunicación, la convierten en el escenario donde se crean los vínculos más cercanos y han de desarrollarse las habilidades que permitan interactuar en la sociedad. Por su parte, y retomando el artículo de la investigación de la doctora Páez-Martínez (2016) sobre el concepto de la familia y su función educadora, se comprende que sin importar los cambios socioculturales o económicos, la familia como el sistema, como conjunto o como una organización social, tiene características y funciones

comunes: permanecer y transformarse, acoger y proteger, donde se da un vínculo afectivo y social, donde surge el reconocimiento.

Pareciera que las características mencionadas fueran las de la escuela; claro, nos falta el vínculo parental, la suplencia de las necesidades básicas, pero las dos como escenario de vida social son necesarias para el desarrollo de lo humano. Son esos elementos comunes los que han de unir la escuela y la familia. Sí, es cierto que existen condiciones que nos llevan a vivir dinámicas en las que ocupamos espacios y transitamos el tiempo, muchas veces, sin tener conciencia de por qué y para qué. Hacemos parte de un mundo en el que los estilos de vida se centran en sobrevivir más que en vivir, por eso nos dedicamos a cumplir horarios y a entregar informes, a pensar en el hoy sin importar el pasado que nos trajo a este ahora y sin importar repensar las acciones que nos lleven a programar y a disfrutar un mejor mañana. Ya sea como padres o como docentes, sean ellos nuestros hijos o nuestros estudiantes, el compromiso no puede quedarse en proteger y dar la mano, tenemos la responsabilidad, la obligación de soltarlos y dejarlos que vivan y descubran, no sin antes haberlos preparado para una realidad que está más allá de lo que ven en los medios. Tal vez por esa responsabilidad como docentes y preocupados por proponer, por transformar, por tener una iniciativa o por poner a prueba algo que marque la diferencia, las investigaciones realizadas por tres docentes estuvieron orientadas hacia tres temas que, desde diferentes disciplinas, tuvieron en común su interés por conocer, comprender y proponer acciones en torno a sus estudiantes, sus familias y sus prácticas profesionales.

**¿Qué investigan los docentes?**

Con la oportunidad que se tuvo de hacer parte del apoyo otorgado por la secretaría de educación desde la formación de docentes y en busca de mejorar la calidad educativa, los docentes desarrollamos investigaciones sobre: Roles e Interacción, Imaginarios de Ciudadanía y Mundos Posibles. La primera investigación realizada sobre los *Roles narrativos en la interacción entre docentes, estudiantes y madres de familia* (2016), evidencia que quienes interactúan en los

entornos escolares asumen roles que varían dependiendo del de aquel con quien se relacionan. Se encontró que, aun cuando se reconoce el papel del docente como formador dentro de la escuela y cuando existe gratitud frente a lo que este brinda desde sus prácticas, la autoridad trasmitida desde la familia y el vínculo creado con los principios, reglas o pautas de comportamiento, definen lo que los estudiantes son y hacen. La segunda investigación centra su interés en indagar cuáles son los imaginarios de los estudiantes de media del colegio, en identidad y participación. Es así que:

> Los estudiantes perciben que en su familia, en su comunidad y en la ciudad, los ciudadanos han perdido el poder de hacer valer sus derechos y que la misma cultura del consumo induce a que se valore cada vez menos al ser humano que degrada la dignidad, y que lo que más atenta contra ella es el irrespeto y la violencia. (Gallego, 2015)

Por último, la investigación *Construcción narrativa de Mundos Posibles en la relación joven, familia y escuela*, tuvo como objetivo general comprender y movilizar la construcción narrativa de futuro en la organización compleja de los relatos de los jóvenes, las familias y la escuela para la configuración generativa de mundos posibles en dos colegios oficiales de la ciudad de Bogotá. Esta concluye que se favorecen las emergencias relacionales entre familia y escuela en las que se engendran la cooperación, el trabajo en equipo y las relaciones solidarias, valorando y potenciando los recursos con los que cuenta cada uno y el sistema en sus retroacciones e interacciones al configurar procesos de coevolución (Muñoz y Rangel, 2016).

Tanto los objetivos, la metodología y resultados planteados en cada investigación dan cuenta de la riqueza del diálogo y de la interacción social como fenómeno educativo-formativo, de la fuerza de los imaginarios para potenciar trasformaciones frente a sus concepciones y percepciones en relación con los roles como ciudadanos, y de las capacidades que poseen los jóvenes para plantear nuevos y mejores mundos posibles. Por lo anterior, la escuela es un escenario que posibilita el escuchar juiciosamente a los niños, a los jóvenes, a las familias en todo tipo de

interacciones sociales, permitiendo así plantear nuevas formas de comunicación y transformación pedagógica.

**¿Qué herramienta pedagógica o didáctica emplear para prepararlos?**

A partir de los resultados de las investigaciones y haciendo una interpretación y comprensión de la realidad que se vive en el entorno educativo donde se privilegia al estudiante como sujeto actuante, con las experiencias desde orientación y desde los diferentes escenarios formativos, se ve la emergencia de nuevos sujetos políticos que propendan por sus derechos y el de sus compañeros. Por consiguiente, se plantean diversas estrategias como los Consejeros de Paz en cada aula, Talleres para Padres, acompañados por el servicio de orientación y la formulación del Proyecto Santa Bárbara Territorio de Paz que busca mediante la generación de espacios y momentos de reflexión, en torno al reconocimiento propio y de los demás, la construcción de una comunidad más justa, equitativa y pacífica.

Desde esta propuesta se aprovechan los espacios que ofrece la institución como centro de formación que posibilita identificar y fortalecer las competencias y habilidades sociales y humanas a través de dinámicas y ejercicios grupales de reflexión crítica donde emergen acuerdos de comportamiento que reducen los actos de agresión dentro y fuera del colegio. Asimismo, mediante la interacción mediada por los docentes, la comunicación respetuosa de las experiencias y expectativas de vida de los y las estudiantes, ante sus pares y sus familias, con el fin de incentivar el autocuidado, el esfuerzo, la solidaridad y la iniciativa en pro de consolidar acciones coherentes con el proyecto de vida. La oportunidad de hacer del colegio un lugar que orientado a la aprehensión de valores sociales como de conocimientos, mediante la ejecución de acciones institucionales organizadas y que involucren a los integrantes de la comunidad educativa, han generado en los docentes la promoción de acciones y sugerencias que van encaminadas hacia la reducción de las situaciones de conflicto de los estudiantes y la puesta en marcha de la apropiación de corresponsabilidades de los diferentes estamentos de la institución.

Al reconocer las características del contexto en el que se encuentra inmerso el colegio, se busca crear conciencia respecto de la importancia que tiene el ejercicio de la palabra. Para hacer política y para ser políticos se debe aprender a escuchar para después hablar, preguntar y discernir. Para ser sujetos constructores de paz se debe empezar antes por construir mejores sujetos. Como docentes tenemos la tarea de formar sujetos políticos, pero también tenemos la obligación de serlo. Colombia se encuentra en un momento de transición, de cambios trascendentales, y la escuela no puede ser ajena a este proceso. Desde cada aula, docentes y padres debemos preparar a las generaciones futuras, debemos procurar porque, así como en la carta de Simón Bolívar a su maestro, haya en el mañana alguien que nos recuerde con gratitud y afecto.

**Referencias**

Aristóteles. (2001). *Ética a Nicómaco*. Madrid, España: Alianza.

Bauman, Z. (2002). *La sociedad sitiada.* Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Gallego, G. (2015). *Imaginarios de los estudiantes de media del Colegio Santa Bárbara, en identidad y participación* (tesis de maestría). Universidad de La Sabana, Bogotá, Colombia.

Marc, E. (1992). *La interacción social, cultura, instituciones y comunicación*. Barcelona, España: Paidós.

Páez-Martínez, R. M. (2016). ¿Des-víos de la familia en la formación de los hijos? Nuevos perfiles, funciones constantes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14*(1), 261-272.

Muñoz y Rangel (2016). *Construcción narrativa de Mundos Posibles en la relación joven, familia y escuela* (tesis de maestría). Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia.

# Escuela, democracia y pos-acuerdo

*JAVIER ROJAS CALDERÓN*

## Apuesta teórica

Parte de la historia colombiana se ha determinado a partir del enfrentamiento armado entre grupos, actualmente se entrevé el comienzo de una salida política a tal situación. En el marco de un posible pos-acuerdo es indispensable que la educación se piense así misma para que pueda replantear y enriquecer su función en consonancia con los cambios sociales venideros.

En la diversidad discursiva hablar de Pos-acuerdo en Colombia resulta de gran complejidad, muchas son las posturas que reconocen su existencia como inevitable condición para una sociedad inclusiva, y otras las que son en extremo cuidadosa al hablar de ello, tal como se ha podido establecer en el imaginario colombiano. Aquí no se pretende optar por una en detrimento de otra, entrando a una exploración respecto a la realidad educativa enmarcada en un proceso que demandará años de dura aceptación y readecuación de los esquemas que la misma escuela tiene.

Hablar de pos-acuerdo hace ineludible hablar de conflicto. Empecemos por destacar la definición que Márquez (2013) establece: “conflicto se refiere a la violencia armada en la que se enfrentan grupos de varias índoles, tales como fuerzas militares, guerrillas, grupos armados, paramilitares, comunidades religiosas o étnicas, empleando armas u otros métodos destructivos”.

Según datos del Consejo Noruego para la educación (2014), en Colombia existen más de cinco millones de personas desplazadas de su territorio a causa del conflicto interno. El 48% son niños y jóvenes, con edades entre los seis y veintiséis años de edad, que siguen viviendo en zonas donde el conflicto continúa. En varias regiones del país el 30% de la población desescolarizada

son niños y jóvenes desplazados. Muchos de ellos pierden el interés en la educación y no creen que retomar las clases sea importante para su futuro.

Ahora bien, por Pos-acuerdo se entenderá como aquel periodo de tiempo en el cual las hostilidades del pasado se han reducido al nivel necesario para que las actividades de reintegración y rehabilitación se puedan iniciar Fride (2006); sin embargo, diversos autores coinciden en que resulta muy difícil reconocer y definir cuándo un conflicto ha terminado completamente. Lo que si es evidente es que se inicia un proceso de reintegración. La recuperación política y económica se ha emprendido. (Márquez, 2013)

En el año 2006, el Banco Mundial sostiene que hay un 40% de probabilidad de que una nación, luego de iniciar el sendero de la reconciliación, vuelva a desarrollar conflicto. De tal modo que es de vital importancia atender las lecciones aprendidas de aquellos países que lo experimentaron y que en la actualidad disfrutan de una paz estable y duradera.

Aproximando a la realidad presente en el contexto colombiano, Santamaría (2015) hace un breve recuento de acuerdos de paz acontecidos durante las administraciones de Virgilio Barco y Cesar Gaviria.

> Cinco grupos guerrilleros (M-19, EPL, Quintín Lame, PRT y CRS), mediante acuerdos de paz con los respectivos gobiernos, hicieron dejación de sus armas, se desmovilizaron y más de 5.000 combatientes, hombres y mujeres, se reintegraron a la vida civil y democrática del país. Desde entonces, se empezaron a aplicar distintos programas y proyectos para atender personas reintegradas a la vida civil. (Santamaría, 2016)

Para poder encausar las voluntades de una nación hacia el restablecimiento de la paz se debe determinar qué es lo urgente y qué es lo importante en realidad; siendo que, y tomando las palabras del mismo Santamaría (2015),

> Los acuerdos de paz son oportunidades históricas para que los países aborden y reorienten sus esfuerzos y políticas para resolver sus problemas reales". La gran mayoría de estrategias que se establecen para la reconstrucción son proyectadas a corto plazo, enfocándose en refugio y alimentación a la población desplazada, postergando así el desarrollo de la educación y la salud para etapas muy posteriores. (Márquez, 2013)

**Postura pedagógica**

En el marco situacional frente al conflicto y los retos del Pos-acuerdo, es momento proseguir con la segunda fase de reflexión para lograr la comprensión guiada a la escuela como un espacio de participación y los compromisos democráticos; así como su actuación dentro del marco social y político que busca formar en paz y reconciliación.

Dentro de las recurrentes reflexiones en torno a la función de la escuela, una de las que se resiste a mudar es la que la entiende y propone como aquella capaz de crear,

> el ambiente propicio para que los niños, jóvenes y adultos se apropien de los aprendizajes significativos, desarrollen capacidades, actitudes, sentimientos y conocimientos, asuman los valores y compromisos necesarios para mejorar la calidad de vida, tanto personal como social, transformando y enriqueciendo su contexto. (Peinado y Rodríguez Sánchez, 2014)

La institucionalidad de la escuela es reconocida a partir de esta función socializadora y edificante. UNICEF destaca que las estrategias curriculares que promueven la formación de ciudadanía en los niños fortalece el deseo de "formar actitudes y valores cívicos, democráticos y actividades positivas para la convivencia, la tolerancia, la solidaridad, la cooperación, y la ayuda mutua".

Ahora bien, es identificable una misión de la escuela: consolidar y perfeccionar la Democracia; pero no la concepción de democracia fingida, disoluta y maquiavélica que subyace en la conciencia de las generaciones presentes. Esa no. "Educar en la democracia significa crear

en los centros y medios educativos, las condiciones que hacen posible la vivencia de la democracia" (Peinado y Rodríguez Sánchez, 2014), comprendiéndola como una renovación de la confianza. De este modo, el espíritu democrático debe evidenciar su capacidad de criterio cuando se establece un equilibrio entre los deberes sociales y los derechos individuales.

En la escuela siguiendo a Blanco (2014) se debe dar una apertura democrática, sustentada en principios de justicia, igualdad y equidad, donde se tenga acceso a la expresión libre y autónoma de las ideas.

En la construcción del pos-acuerdo a la escuela le corresponde un enorme reto. Esta es al mismo tiempo mediadora entre concepciones sociales y políticas presentes, y aquellas que deben permanecer en el futuro; propiciadora de los espacios y recursos pedagógicos idóneos para asegurar una estabilidad sostenible de la paz; gestora de alternativas sociales, ciudadanas, culturales, laborales y humanas que aseguren la permanencia de los niños dentro del nuevo concepto de paz que surgirá en la sociedad; y administradora de todo recurso humano indispensable que garantice una educación en y para la paz, ubicando su punto inicial en las relaciones familiares.

En el contexto de pos-acuerdo la educación contribuye en poder alcanzar los objetivos que se propongan, puesto que posibilita la generación e inculcación de nuevos valores sociales y democráticos. Dadas las situaciones adecuadas la educación viene a favorecer la protección cognitiva de las personas afectadas por un conflicto, ya que fortalece la capacidad analítica de niños, jóvenes y adultos, "por cuanto se dan las herramientas necesarias para desarrollar habilidades para la vida en situaciones de pos-acuerdo". (Márquez, 2013)

La educación pretende más que promover habilidades matemáticas o comunicativas. Es también quien posibilita aprender sobre la vida, el crecimiento junto a los demás miembros de la sociedad, cultivar la mente y el cuerpo, comprender la diversidad del mundo y adquirir una mente

abierta que ayude a fomentar la democracia, la paz y la prevención de la violencia y los conflictos (Dato Jiménez, 2008); solo así es posible establecer estrategias que eviten la reaparición del conflicto.

En este punto es necesario tener en cuenta consideraciones, puesto que la utilización de currículos sesgados, que se encarguen de enaltecer los valores de una comunidad en detrimento de otra, podría retornarnos al conflicto (Márquez, 2013). El potencial de la educación es enorme. Puede generar violencia, pero también enseñar valores, actitudes, habilidades y comportamientos dentro de un marco de nuevas relaciones sociales de resiliencia al conflicto. La educación puede estimular el crecimiento equitativo, disminuyendo polarizaciones económicas y sociales, en la medida que ella es constructora de una cultura que dialoga, superando a una violenta y agresiva.

La participación constructiva de la paz se anima en procesos educativos que estimulan un estilo de vida (Blanco, 2014), y no es posible reducirla o condicionarla a mandatos legales. lo anterior responde a la reforma del sistema educativo y a la restitución del derecho integral a la educación. La educación es una dimensión del desarrollo humano y parte fundamental de una nación. En el proceso de pos-acuerdo se deben atender las raíces del conflicto. Las diferencias ideológicas se pueden eliminar mediante programas educativos que la propia comunidad plantee, adoptando a antiguos combatientes y sus familias, puesto que la considerable mayoría de ellos se alzaron en armas a causa de una deficiente educación y poca capacitación.

De manera concluyente, es significativo hacer aclaraciones respecto a que la paz no es responsabilidad exclusiva del gobierno. Es una actividad permanente de todos. Es un trabajo conjunto, en el que todos nos sentimos partícipes de la construcción del nuevo país y los compromisos que nos competen (Santamaría, 2015). Si no nos preocupamos por aportar desde nuestra cotidianidad a esta labor colectiva, la paz se transforma en frustración y recriminación mutua. reflexión que se torna de difícil comprensión, considerando que se hace parte de un legado de violencia. No es posible pretender que el cambio de actitud en la población sea inmediato. La

consolidación puede tardar décadas, mientras se continúan formando las presentes generaciones.

Una posible explicación a tan prolongada espera activa es que no solo basta con el dejamiento de armas de quienes participan en la subversión, sino también deponer el odio. No es solo desmovilizar la ilegalidad de la fuerza armada, sino las cadenas de intolerancia que se han creado; respetando las diferencias de raza, género, religión, educación, posición socioeconómica, ideologías. Sin ello la paz no es más que un discurso vacío. (Santamaría, 2015)

El escenario de una paz sostenible es simple y cercano, puesto que cada acto la cotidianidad construye silenciosamente la paz; desde la escuela es necesario generar cultura de paz. Que sea una forma de vivir, sentir, actuar en y para la paz (Blanco, 2014). Le corresponde a la institucionalidad educativa el importante papel de estructurar, implementar, fortalecer y mantener un sistema de valores en el que resida la necesidad de vivir en armonía con los otros, aún si piensan diferente.

Como docentes y pensadores constantes de la realidad educativa colombiana es necesario reconocer que la educación para el pos-acuerdo debe tender hacia la no discriminación y, de ese modo, reconocer y aceptar la diversidad en el actuar, pensar, creer, discernir, concebir el mundo de aquel diferente a mí; empleando una pedagogía que le proporcione al ciudadano las aptitudes y los hábitos para leer la historia de manera que reivindique sus identidades con el interés de construir formas de vida más democráticas y justas. (Blanco, 2014)

Los niños y jóvenes en cada una de nuestras aulas, representan nuevas posibilidades para resolver los odios acumulados por años de guerras y garantizar la paz estable, duradera y la no repetición de la oscura historia violenta de Colombia (Bernal, 2015). Si nos esmeramos porque esto suceda la sociedad del pos-acuerdo será realizable.

finalmente, de manera prospectiva este documento permite algunos cuestionamientos para continuar hacia el sentido educativo de la escuela: ¿Cómo generar procesos formativos en niños,

jóvenes y adultos que han sufrido por el conflicto?, ¿bajo qué concepción pedagógica y didáctica se debe desarrollar ese proceso de formación?, ¿qué tipo de diseño curricular debe caracterizar las organizaciones escolares que asuman ese proceso de formación?, ¿cómo integrar a una sociedad sin violencia a quienes la han ejercido?, ¿cómo integrar a una vida social a víctimas y victimarios? (Blanco, 2014)

**Referencias**

Bernal, E. C. (10 de julio de 2015). *El Tiempo. Recuperado el 20 de julio de 2015, de Infancia, un tema clave para el pos-acuerdo.* Recuperado de http://www.eltiempo.com/politica/proceso-de-paz/importancia-de-la-infancia-en-el-pos-acuerdo/16072455

Bernal, E. C. (2015). *El Tiempo: Infancia, un tema clave para el posconflicto.* Recuperado de http://www.eltiempo.com/politica/proceso-de-paz/importancia-de-la-infancia-en-el-posconflicto/16072455.

Blanco, J. E. (2014). *Zona cero. Educación y pos-acuerdo.* Recuperado de http://www.zonacero.info/opiniones/55320-educacion-y-pos-acuerdo

Blanco, J. E. (2014). *Zona cero. Educación y posconflicto*. Recuperado de http://www.zonacero.info/opiniones/55320-educacion-y-posconflicto.

Fride, F. (2006). *El posconflicto bajo el prisma de las víctimas*. 1-2.

Jiménez, A. (2008). *Educación en emergencia*. Madrid, España: Instituto de estudios sobre conflicto y acción humanitaria.

Márquez, A. (2013). El papel de la educación en situaciones de posconflicto: estrategias y recomendaciones. *Hallazgos*, pp. 223-245.

Peinado, H. S., y Rodríguez J. H. (2014). *Manual de gestión y administración educativa*. Bogotá, Colombia: Magisterio.

Peinado, H., y Rodríguez, J. (2014). Manual de gestión y administración educativa. Bogotá, Colombia: Magisterio.

Refugiados, C. N. (2014). *La educación en medio del conflicto armado en Colombia* [Película].

Santamaría, R. (2015). *Once lecciones para el posconflicto: El Tiempo*. Recuperado de http://www.eltiempo.com/politica/proceso-de-paz/posconflicto-en-colombia/15659117.

Suárez, A. (2013). *Los cinco ejes de la guerra en Colombia*. (C. N. histórica, Entrevistador)

UNICEF.(s.f.). *Gobierno escolar.* Recuperado de www.unicef.org/honduras/gobierno_escolar.pdf

# Reconciliar-LAS

***SEBASTIÁN OCAMPO ARENAS.***

## Objetivos

Reconciliar a mujeres sobrevivientes del conflicto armado, por medio de estrategias psicosociales y de formación ciudadana para la sanación y el empoderamiento sociopolítico y económico de las mismas en municipios del Eje Cafetero colombiano.

- Desarrollar acciones psicosociales que permitan el acercamiento y generación de confianza con la población focalizada.

- Propiciar escenarios y acciones simbólicas que favorezcan la sanación, el reencuentro consigo misma y con las otras, desde el reconocimiento del cuerpo.

- Fomentar la adquisición de competencias y habilidades sociopolíticas que faciliten la construcción de liderazgo e incidencia en espacios de participación social.

- Visibilizar los aportes de las mujeres para la construcción de la paz y la memoria histórica individual y colectiva.

## Resultados

El proyecto *Reconciliar-LAS* actualmente se encuentra en ejecución de su primera fase la cual consiste en "Alistamiento y Focalización", sin embargo, su diseño ha permitido a las instituciones orientadoras una conceptualización que ha partido de la idea de promover la reconciliación, así como el trabajo inter-institucional que hace algunos años incluso se consideraba impensable, principalmente, por las organizaciones de género, cuyo trabajo a lo largo de los años

ha abordado a la población víctima del conflicto armado colombiano y quienes en épocas anteriores, se habían mostrado resistentes a promover en sus trabajos el encuentro con ex-combatientes. No obstante, también fruto del trabajo y acercamiento paulatino, ambientado de fondo por las negociaciones del Gobierno Nacional con las guerrillas de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo (FARC – EP) en La Habana (Cuba), fue haciéndose posible esta articulación institucional, muy seguramente atendiendo al fervor nacional que dichos diálogos políticos han generado en la atmósfera pública del país.

Enhorabuena, se ha venido agitando la bandera de la Paz que implica, definitivamente, resolver aspectos nodales como la apropiación, el uso y la tenencia de la tierra, motor principal del origen y la perduración del conflicto armado, entre algunos otros asuntos sustantivos. Sin embargo, sabemos que será una labor de largo aliento postconflicto/ postacuerdos, que entre tanto, implica que quienes han vivenciado el conflicto "vuelvan a creer", es decir, miles de víctimas del conflicto que empezamos a considerar sobrevivientes de la guerra, por su capacidad de resiliencia, puedan ejercer sus derechos ya no como víctimas en el sentido estricto, sino más bien, como ciudadanos, desde su vivencia, ex - combatientes de grupos alzados en armas, a quienes consideramos también sobrevivientes del conflicto, crean nuevamente que el ejercicio ciudadano, activo, propositivo, democrático, justo, no es más un "cuento chino" y sí una realidad cotidiana, permanente, es decir, posible. Allí reside el interés de la presente propuesta práxica, pues es una apuesta para posibilitar el re-encuentro, la reconciliación de poblaciones víctimas del conflicto y ex-combatientes del conflicto, de una manera mesurada, serena, humana, en un territorio donde no se ha incursionado en este propósito, por otro lado, habrá que sumar un ingrediente más poderoso a la presente propuesta práxica, en este caso las mujeres.

Nuestra sociedad está soportada en gran medida en el rol de las mujeres. En el documento Basta Ya, del Grupo de Memoria Histórica (2013) se señala que,

> Si bien las cifras permiten afirmar que nueve de cada diez víctimas fatales o desaparecidas son hombres, es justamente en las mujeres sobre quienes recae el peso de la tragedia producida por la violencia. (...) Los hechos de violencia han dejado huellas profundas y diferenciales en sus cuerpos y en su psiquis, han trastocado su cotidianidad y han alterado sustancialmente sus creencias y sus formas y proyectos de vida. (Grupo de Memoria Histórica, 2013, p.305)

Le interesa entonces a la presente apuesta práxica, acercarse ética y respetuosamente a las mujeres que sobrevivieron al conflicto armado y son ex - combatientes de grupos alzados en armas, quienes también vieron truncados sus proyectos de vida.

> Los testimonios de las mujeres evidencian que la violencia truncó sus proyectos al desestructurar sus familias y desterrarlas de lugares donde sustentaban su existencia, realizaban sus labores y proyectaban su futuro. Estos proyectos se vieron afectados (Grupo de Memoria Histórica, 2013)

Sobre el curso de sus vidas y en el que fueron obligadas a cambiar de roles, oficios y actividades. Los relatos de las mujeres muestran que sus vidas transcurrían en escenarios caracterizados por relaciones patriarcales que les imponían fuertes grados de control, dominación y violencia por parte de padres, hermanos y esposos. Sin embargo, la violencia política se sumó de manera dramática a su situación y vulneró los espacios asumidos por las mujeres como propios y definitorios de sus vidas. Los repertorios de violencia contra las mujeres lesionaron aquello que para ellas resultaba valioso y significativo. (Grupo de Memoria Histórica, 2013, p. 305)

Las mujeres ex-combatientes de grupos alzados en armas fueron obligadas, igualmente, a alterar y truncar sus proyectos de vida, pues incluso indistintamente de su motivo de ingreso al grupo al margen de la ley, sus horizontes, prioridades, conducta y lazos vinculantes se

transformaron drásticamente y hoy muchas de ellas piensan y actúan quizás diametralmente opuesto - o por lo menos, muy diferente - a como lo hacían antes de trasegar y sobrevivir la guerra:

> La violencia del conflicto armado ha cambiado así, abruptamente, la vida de las mujeres y de sus familias. Muchas de ellas han tenido que desplazarse [por su desmovilización, en nuestro interés] y pasar del campo a entornos urbanos de gran pobreza, donde deben empezar a reconstruir sus vidas con el agobio de las paupérrimas condiciones económicas. El paso de entornos rurales a urbanos trae consigo impactos traumáticos, especialmente por la ausencia de redes comunitarias y familiares que puedan proveer las relaciones afectivas y la solidaridad necesarias para afrontar la adversidad. Por otra parte, la violencia sexual y, particularmente la violación, ha sido una de las modalidades de violencia que ha impactado mayoritariamente y de manera directa a las mujeres. (Grupo de Memoria Histórica, 2013, p. 308).

Intereses que se despierta en un grupo poblacional de mujeres que son ex-combatientes y sobrevivieron al conflicto colombiano, que decidieron desmovilizarse e iniciar un proceso de "reconstrucción" de sus proyectos vitales, con el acompañamiento de la Agencia Colombiana para la Reintegración (ACR), entidad adscrita al Departamento Administrativo de la Presidencia de la República, cuya misión institucional es impulsar el retorno de la población desmovilizada a la legalidad de forma sostenible, contribuyendo a la paz, la seguridad y la convivencia ciudadana (2012). Algunas de ellas no vivenciaron fenómenos de violación sexual al interior de los grupos al margen de la ley, sin embargo, sí fueron obligadas a abortar forzosamente, pues dentro de los códigos de conducta de los grupos de guerrilla la gestación se convierte en una "carga demasiado pesada", hechos que se configuran justamente en la sobrevivencia a la guerra a pesar de los pesares. Otras, fueron utilizadas para hacer "inteligencia militar" con sus cuerpos, lo que evidentemente atentaba contra su dignidad y humanidad.

Como puede evidenciarse, se comparte plenamente la filosofía de no querer re-victimizar a las mujeres ex-combatientes, como lo plantean los investigadores e investigadoras del Grupo de Memoria Histórica, de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR), en el informe para el 2011, señalaron que:

> Hoy, en medio de debates sofisticados, muchos académicos y feministas tienden a señalar que es necesario hacer visibles estos crímenes cuidándose a la vez de congelar a las mujeres en representaciones que las ubican sólo como víctimas y les arrebatan en los relatos su capacidad de agencia y de resistencia. Si se las sitúa única y exclusivamente en papeles oscuros de dependencia, pasividad y subordinación, se corre el riesgo de reactualizar, paradójicamente y sin proponérselo conscientemente, aquellas miradas sobre lo femenino que justificaron y aún justifican su discriminación y nos ubicamos en el concepto, por demás, valeroso, de sobrevivientes, para poner de relieve su despliegue de fuerza, resiliencia y valentía que les ha permitido sobrevivir aún a condición de superar - la mayoría, sin apoyos - sus miedos, dolores, pesadillas y estigmatización, de ser, además de mujeres, desmovilizadas. (Grupo de Memoria Histórica, 2013)

**Incidencia en la Política Pública**

De tal manera, el proyecto *Reconciliar-LAS* tiene objetivo específico "visibilizar los aportes de las mujeres para la construcción de la paz y la memoria histórica individual y colectiva", lo que se comprende como una incidencia directa en la Política Nacional de Reintegración Social y Económica de Personas y Grupos Armados Ilegales (CONPES, 2008), al promover el concepto de "sobreviviente" por sobre el de "desmovilizado(a)" o el de "víctima", tesis principal en el escenario del post-acuerdo/postconflicto, las entidades públicas, tales como la Unidad de Atención y Reparación Integral a las Víctimas, la Agencia Colombiana para la Reintegración, el Servicio Nacional de Aprendizaje, el Departamento para la Prosperidad Social, el Centro Nacional de

Memoria Histórica, la Unidad de Restitución de Tierras, los Ministerios Nacionales, entre otras, y todas sus políticas públicas tendrán en la reconciliación nacional un propósito ineludible en sus quehaceres, en sus esfuerzos y en sus presupuestos, o por lo menos, que hacia allá deberíamos esforzarnos porque se materialice el Pacto Político Nacional del que habla el Acuerdo Final recientemente firmado entre el Gobierno Nacional y las FARC - EP.

## Metodología

*Reconciliar-LAS* es una iniciativa práxica que tiene como propósito fundamental promover la reconciliación de mujeres sobrevivientes del conflicto armado (víctimas y ex-combatientes), por medio de estrategias psicosociales y de formación ciudadana para la sanación y el empoderamiento sociopolítico de las mismas en municipios del Eje cafetero. El proyecto será impulsado por las instituciones, procurando la cooperación de entidades gubernamentales, de la sociedad civil y de la cooperación internacional, interesadas en la construcción de la paz, como valor supremo, y en la reconciliación entre los colombianos y colombianas.

Se desarrollará en los tres departamentos del Eje Cafetero (Caldas, Quindío y Risaralda), región donde tienen presencia las entidades que han promovido y diseñado el proyecto; con un grupo de sesenta mujeres, comprendido por ex-combatientes de grupos al margen de la ley y mujeres víctimas del conflicto armado colombiano, que de manera informada y voluntaria deseen participar del mismo. desarrollado a partir de cinco fases de desarrollo: a) alistamiento y focalización; b) sanación para la reconciliación; c) agenciamiento social y participación ciudadana; d) red productiva y e) socialización de resultados, aportes a la política de reintegración y acto simbólico. Después de ello prosigue con la sistematización, a través de diferentes mecanismos para la recolección de información, que sirva para la socialización de los resultados, así como para los aportes a que haya lugar frente a la Política de Reintegración Social y Económica que ha venido implementando la Agencia Colombiana para la Reintegración en el territorio nacional.

Los encuentros con las mujeres serán presenciales, mediados desde el inicio por un consentimiento informado, así como un acta de compromiso de vinculación a la investigación. Privilegiando los grupos base o grupos focales para el trabajo terapéutico, formativo y productivo de la segunda, tercera y cuarta fase, por criterios geográficos.

**Pertinencia social**

Las ciencias sociales y humanas, las transformaciones democráticas y los procesos de construcción de Paz (paces), deben involucrar no sólo a las instituciones propiamente dichas, sino principalmente a las gentes, de carne y hueso, que con su trayectoria de vida acumulan más sabiduría sobre la realidad y la vida que las mismas ciencias y científicos sociales, por ello, el escenario generado por las negociaciones políticas entre el Gobierno Nacional y las FARC-EP directa o indirectamente nos han puesto a pensar en clave de "construcción de paz", que evidentemente no viene por decreto, sino que por el contrario, se construyen "desde abajo", máxime si se trata de la reconciliación, que hemos comprendido, es un proceso que debemos promover y hemos promovido más allá de egos institucionales.

**Referencias**

ACR. (2012). *Agencia Colombiana para la Reintegración*. Recuperado de http://www.reintegracion.gov.co/es/agencia.

CONPES. (2008). Conpes 3554, *Política nacional de reintegración social y económica para personas y grupos armados ilegales. Bogotá Colombia:* Departamento Nacional de Planeación.

Grupo de Memoria Histórica. (2013)¡*Basta Ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.

# Normalización de la violencia: entre las muertes extraordinarias dignas de rechazo social y las muertes cotidianas

*DIANA CLEMENCIA GRISALES RINCÓN*

## Cuerpos caminantes: entre las tinieblas de la muerte imperante

> *El uso de las palabras indican lo habitual de la muerte violenta, disminuye la importancia del hecho, y su uso frecuente tiene un efecto anestesiante sobre la conciencia.*
>
> Ripoll

Preguntarse por la muerte en un país como Colombia, implica, cuestionarse sobre la vida; en Latinoamérica se evidencia el mayor número de actos de violenta en relación a su población y extensión seguida de África, Según lo resalta Cancha (2006):

> Es escalofriante saber que Colombia es responsable del 30% de las muertes violentas en América Latina. Homicidios, secuestros, asesinatos políticos, lesiones fatales por diferentes causas, violencia intrafamiliar, desapariciones forzadas, violencia contra la mujer y los niños, son algunas de las formas más comunes en las que, como sociedad, construimos violencia.

De acuerdo a lo anterior, este documento tiene como objetivo realizar una reflexión en torno la muerte, como un fenómeno social que transciende el suceso biológico para convertirse en una acción simbólica, en torno a ella se tejen relaciones sociales, rituales, juicios, acciones de rechazo y aceptación. El uso de las palabras se incorpora como libro abierto, para narrar los sucesos

que ocurren en torno a la muerte, ¿pero qué lugar ocupan las palabras en la normalización de las muertes violentas de los jóvenes asesinados en Colombia?

Las palabras como medios de expresión de la sociedad, conducen a generar acciones de aceptación o rechazo en relación a las muertes violentas de los jóvenes, expresiones como "pandillero" "desechable" "guerrillero" "pobre" "negro" "mala muerte" "hechos aislados"[1] "NN". Están relacionadas con el acostumbramiento o normalización del asesinato sistemático de jóvenes. Lo que conduce a la ausencia de la indignación moral y a incorporar el homicidio como un hecho cotidiano.

Es decir que los nominativos circundan sobre intenciones, emociones, creencias y representaciones, son transcendentes, móviles y cambiantes, cumplen una función primordial para permitir referirse a las muertes violentas de los jóvenes, a partir de cómo se enuncien, éstas adquieren sentidos y significados. A través de la palabra es posible asumir una posición política, de normalización o de cuestionamiento.

Los seres humanos están expuestos a un flujo de información constantes en el que los medios de comunicación influyen en las formas de pensar y entender el mundo. Es así como se generan actitudes de la sociedad ante la muerte "...desemboca, finalmente, en una especie de indiferencia ante la muerte y los muertos.". (Aries. 1987, p. 269)

Más que lenguaje intolerante, existen mundos internos intolerantes, en los cuales las concepciones de los "bueno" y lo "malo" construidas en la sociedad emergen para darle un lugar

[1] hecho aislado como cuando, el ejército asesino campesinos y dice creer que eran guerrilleros; hecho aislado como cuando altos cargos militares se encuentran involucrados en actividades con delincuentes; o un hecho tan aislado como cuando es asesinado un joven en el estadio el Campin; y tantos otros con los que se podrían llenar volúmenes. (Arévalo, Tribus Urbanas, violencias y otros hechos aislados, 2007).

al cuerpo de quien muere, dependiendo de la manera en que aconteció su muerte y de quien "haya sido en vida".

Al momento de morir puede relacionarse a la persona, con el lugar que ocupaba en el ámbito social, su rol y posición, es decir al apropiarse y cumplir con las reglas regidas por las normas morales y legales, institucional y socialmente establecidas. Cómo muere se refiere a que existen diferentes maneras de llegar a este hecho, lo cual incide a su vez en las percepciones y emociones que se tejen en torno a la muerte.

La muerte como un hecho social genera dinámicas distintas que se presentan al interior de las relaciones humanas, que para la época de la edad media se encontraban determinadas por los planteamientos de la iglesia católica, dichas dinámicas, están supeditadas a quien, y cómo o de qué forma morir, clasificando la muerte entre lo "bueno" y lo "malo".

**Entre las buenas y las malas muertes…**

Aries (1984), plantea que la buena muerte era asumida como aquella que se anunciaba a través de los sueños. *"las personas que van a morir saben que llego la hora, se despiden de amigos y familiares, disponen de los últimos trámites y mueren tranquilos"*. Se consideraba que la persona fallecida era buena y seguiría hacia el "paraíso de Dios", se le realizaba los rituales pertinentes, acompañado de ceremonias, cantos de los salmos y un entierro cristiano en tierra santa.

Mientras que la mala muerte es:

> La muerte fea y Villada, no es solo la muerte súbita y absurda, es también la muerte clandestina que no tuvo testigo ni ceremonia, la del viajero en el camino, la del ahogado en el rio. La del desconocido cuyo cadáver se descubre en la vera de un campo, o incluso del vecino fulminado sin razón. Poco importa que fuera inocente: su muerte súbita le marca como una maldición.

Es en este escenario en que la muerte trasciende de la mirada biológica para ser abordarla hacia el trato que se le brinda al cuerpo. Que sucede entonces con aquellos cuerpos que son encontrados en los ríos, en las calles, aquellos cuerpos que se convierten en libros, con historias para contar y con torturas que mostrar. El cuerpo que expresa, el cuerpo que siente, el cuerpo que cuenta que paso, pero que muy pocos quieren saber de su historia.

Los cuerpos caminantes entre las tinieblas de la muerte imperante, interpreta como los jóvenes son víctimas de muertes violentas o en palabras de Aries (1984) "malas muertes". Por lo tanto entran a hacer parte de una cifra más, o de un "hecho aislado" o de un "caso fortuito" o simplemente nadie se entera porque esta "desaparecido" y seguramente harán parte de los llamados NN.

Para Loux. F (1978) una sociedad, "se dice" en lo que ella hace del cuerpo y a los cuerpos. Las funciones y los usos que le son conferidos, para Bourdie (1980), el cuerpo es portador de las huellas fundamentales de un grupo.

Las muertes violentas de los jóvenes manifiestan en el cuerpo historias de vida, cuentan parte de su pasado, pero también historias de muerte porque siempre habrá marcas en el cuerpo, huellas imborrables de una muerte, cargada de mensajes, de símbolos esperando a ser interpretados. Para Foucault (1998) el cuerpo se encuentra sumergido en un campo político en donde establece relaciones con otros cuerpos, relaciones que reciben el nombre de "relaciones de poder". El cuerpo ha sido utilizado como objeto y blanco de poder, como mensajero del terror símbolo de inscripción del horror.

**Los visitantes visibles del río…**

¿Qué baja por el rio?, es la pregunta a la cual los pescadores del río Cauca, le dan diferentes denominaciones, que normaliza día tras día la violencia que se ejerce contra los cuerpos; *"títere"*,

*"muñeco"*, *"bulto"*, *"costal"*, es la negación de la humanidad a través del lenguaje, en palabras de Blair (2004) "son algo así como palabras "comodines" que parecen soportar todos los significados y sirven para expresar todas las ideas y sentimientos. Las palabras se van entonces degastando y con ese desgaste van perdiendo todo significado" es como si algo que se legitima a través del exceso, el cual parece ser la condición de posibilidades de muchas cosas en Colombia, pero paradójicamente, es también la negación de esa condición.

El exceso de cuerpos No identificados (N.N.) que bajan por los ríos de Colombia han determinado una dinámica social distinta en las comunidades cercanas a los ríos, asumiéndolos dentro de su cotidianidad, lo cual hace que exista un nivel de aceptación o de indiferencia por la cantidad de cuerpo que han bajado por el rio resultado del conflicto prolongado que vive el país. Según entrevista realizada a un habitante cercano al río Cauca,

> los cuerpos siguen bajando, tanto así que la semana anterior al día de la entrevista, vieron bajar dos. Los habitantes reconocen cuerpos en dos formas los que bajan sin ninguna clase de cubierta y los que vienen dentro de bolsas o costales, ya sea desmembrados o "enteros", el elemento que hace que los cuerpos no sean confundidos con cualquier otra cosa es el gallinazo que los acompaña sobre la parte que sobresale en el río. (conversación personal con habitante de la Vereda Beltrán (Marsella-Risaralda). Octubre de 2008)

Así mismo reconocen las marcas de tortura premortem y las marcas posmortem producto del recorrido del río.

"Colombia es un territorio donde se vive un estado generalizado de silencio. Silenciar es una estrategia militar, y el silencio una táctica de supervivencia". (Alejandro Castillejo, S.f)

**Metodología**

Para la elaboración de esta reflexión se acudió a fuentes bibliográficas y a un trabajo de campo realizado en el año 2008, en el cual fue posibles entrevistas a diferentes actores sociales relacionados con los cuerpos que bajaban por el rio cauca, víctimas de la violencia.

**Pertinencia Social**

Reflexionar en torno a muerte como fenómeno social permite transcender hacia la mirada humana del cuerpo, no como cadáver, sino como un ser con historia. Desde esta visión es posible generar una reflexión en torno a la normalización de las muertes violentas.

**Referencias**

Aries, P. (2000). *Historia de la muerte en occidente: desde la edad media hasta nuestros días*.
Trujillo, E. (2005). *Muertes violentas: la teatralización del exceso*. Universidad de Antioquia.

Ripoll, J. (S.f.) Las zonas sin ley y la normalización de la violencia en México y Colombia.

# Características psicológicas y sociales de víctimas de segunda generación de genocidio y crímenes de lesa humanidad de los hijos e hijas de miembros pertenecientes a la Unión Patriótica (UP)

*MARGARITA VICTORIA NIÑO SANDOVAL.*
*ANDREA CAROLINA CASTELLANOS BOHÓRQUEZ.*

Para el momento de transición en el que Colombia se encuentra es de vital importancia entender la vivencia de las víctimas para la construcción de país, ya que estas personas son fuente de construcción social. Es así que se realizó la investigación cuyo objetivo es objetivo comparar las características psicológicas y sociales en víctimas de segunda generación de genocidio y crímenes de lesa humanidad con un grupo que no ha sido víctima, con un diseño de investigación mixto; a partir de los resultados se hace necesario hacer énfasis en los resultados encontrados en el grupo de víctimas y cómo estos vivenciaron la realidad social, jurídica y personal.

En medio del flagelo de la violencia en Colombia se han cometido crímenes de lesa humanidad y genocidio, en diferentes hechos que quedaran en la memoria del país; estos crímenes son entendidos por el Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional (1998) en su artículo 7,

> como un ataque generalizado o sistemático contra una población civil y con conocimiento de dicho ataque, como a) Asesinato; b) Exterminio; d) Deportación o traslado forzoso de población; e) Encarcelación u otra privación grave de la libertad física en violación de normas fundamentales de derecho internacional; f) Tortura (...) Persecución de un grupo o colectividad con identidad propia fundada en motivos políticos, raciales, nacionales, étnicos, culturales, religiosos, de género...

En esta misma línea el genocidio es mencionado en el artículo 6 como:

> Los actos perpetrados con la intención de destruir total o parcialmente a un grupo nacional (...) 4 a) Matanza de miembros del grupo; b) Lesión grave a la integridad física o mental de los miembros del grupo; c) Sometimiento intencional del grupo a condiciones de existencia que hayan de acarrear su destrucción física, total o parcial.

Lo mencionado anteriormente son algunas de las situaciones sufridas por los integrantes del partido político Unión Patriótica, los cuales fueron perseguidos por sus ideas políticas, no solo siendo víctimas ellos como integrantes del partido, sino dejando a sus familiares como víctimas de segunda generación, entendiendo a estas como las víctimas secundarias o como aquellas víctimas indirectas, después que se da victimización primaria, de acuerdo con Echeburúa, de Corral y Amor (2002); son aquellas que sufren consecuencias psicológicas, sociales, jurídicas y económicas que dejan las relaciones de la víctima con el sistema jurídico penal. Esto supone un choque frustrante entre las legítimas expectativas de la víctima y la realidad institucional, involucrando una pérdida de comprensión acerca del sufrimiento psicológico y físico que ha causado el hecho delictivo, como es planteado por Kreuter, Soria y Landrive (como se citaron en Gutiérrez, Coronel y Pérez, 2009). Según Beristain (como se citó en Gutiérrez, Coronel y Pérez, 2009), la victimización secundaria hace referencia a la mala o inadecuada atención que recibe la víctima una vez entra en contacto con el sistema de justicia.

El grupo de víctimas de la investigación hacen parte del grupo Hijos e Hijas, por la Memoria y contra la Impunidad; es decir, estas personas siendo adultas en la actualidad tienen la vivencia del conflicto armado en su niñez y adolescencia. En los resultados de la investigación se destacan la capacidad de las víctimas de segunda generación para sobreponerse a los contratiempos y a las dificultades, apoyándose en los procesos de aprendizaje que brindan las experiencias tanto negativas como positivas y una mayor capacidad de adaptación y recuperación (Niño, 2012). Asimismo, se obtienen categorías tales como: confianza de las relaciones sociales, la construcción de futuro, el impacto de victimización en sus relaciones sociales, economías familiares e

individuales; estas categorías dan cuenta de la construcción de redes de apoyo familiar y social, proyecto de vida y como a partir de estas experiencias se construye el concepto de víctima (Niño, 2012).

Los resultados también muestran la percepción sobre las instituciones estatales y judiciales, el acceso a la justicia experiencias de revictimización, lo que permite a estas construir un legítimo interés por la construcción de memoria social, el compromiso sociopolítico. Por su parte, las subcategorías como percepción positiva del futuro, proyecto de vida, compromiso sociopolítico, adaptación al entorno social y redes de apoyo y madurez psicosocial, son elementos esenciales para desarrollar procesos de resiliencia (Niño, 2012).

Las subcategorías: falta de respuesta institucional, revictimización, dificultades de acceso a la justicia, desconfianza en las autoridades y percepción negativa de las instituciones estatales, están relacionadas con la negligencia, corrupción y deshonestidad de las instituciones en especial aquellas especializadas y encargadas de impartir justicia en el país y una evidente carencia en la garantía de derechos (Niño, 2012).

Los resultados permiten concluir que se presentan situaciones sociales y familiares relacionas con el delito y que los problemas económicos de las víctimas de la investigación inician en el momento de la pérdida de su padres; adicionalmente, se vieron obligadas a movilizarse de su lugar de origen a otras ciudades huyendo de la violencia sociopolítica del momento, sin embargo crearon nuevos espacios donde lograron de forma exitosa reconstruir sus vidas y crear nuevos arraigos. De igual forma, desarrollaron una facilidad de adaptación al entorno independientemente de los diferentes obstáculos que han tenido sortear para alcanzar sus proyectos de vida, objetivos y metas están influenciados por el legado de sus padres (Niño, 2012).

Lo anterior se ve fortalecido por las redes de apoyo, siendo el soporte ideal para sortear las diferentes dificultades que se presentan después de ser víctimas del delito; las redes de amigos y

familiares apoyan los momentos más críticos, permitió que se diera de forma más fácil y rápida la recuperación. En el mismo sentido, se evidenció el afianzamiento de lazos familiares, a pesar de las dificultades o diferencias se superan con mayor facilidad (Niño, 2012). Por otra parte, los resultados permiten comprender el concepto de victima; contextualizando en Colombia en el artículo 132 de la Ley 906 de 2004 la víctimas son entendidas como "personas naturales o jurídicas y además sujetos de derechos que individual o colectivamente haya sufrido un daño…"

La construcción que hacen los participantes frente a la definición de víctimas es mucho más amplia. Las víctimas de segunda generación afirma que la palabra víctima es estigmatizante e injusta, que genera un sentimiento de lástima, pero que es necesaria para la creación de políticas de verdad, justicia y reparación ya que se le da un estatus correspondiente a su condición, también menciona que ser víctima no es ser una persona vulnerable o incapaz de salir adelante, por el contrario, es alguien que sortear los diferentes obstáculos, capaz, competente, comprometido y resiliente. Los participantes poseen una gran capacidad de juicio, opinión y compromiso con otras víctimas, habilidades críticas y la capacidad de análisis para comprender la situación actual del país y entienden el por qué de los hechos ocurridos con sus familiares; esto hace que se genere un compromiso con la sociedad y con la memoria de sus padres creando los colectivos en pro de la memoria social, del no olvido de la víctima directa, la verdad, la justicia y la reparación con una perspectiva política, esto debido a la fuerte influencia de las actividades en pro de la sociedad realizadas por sus padres (Niño, 2012).

A pesar de la situación actual del país, las víctimas de segunda generación tienen una perspectiva positiva relacionada con el desarrollo de sus vidas y está estrechamente ligada al compromiso con la comunidad, donde se evidencia la elaboración de memoria social, mientras que el grupo de no víctimas afirma que a pesar de los esfuerzos realizados por las víctimas para preservar su memoria, el colombiano promedio tiende a olvidar su historia, dejando de lado los eventos significativos que han marcado cambios en la historia del país (Niño, 2012).

Por otra parte, las víctimas muestran desconfianza en las autoridades y la administración de justicia aun si se pretende proteger los derechos, como se muestra en el Código de Procedimiento Penal en su Artículo 11, el cual menciona los derechos de las víctimas, para las cuales se garantizará el acceso a la administración de justicia, recibir un trato digno, protección de su intimidad, teniendo acceso a la información de proceso y garantizando la asistencia jurídica, asimismo la seguridad propia de familiares y testigos a favor. De esta forma, se recibe reparación integral por los daños sufridos (Niño, 2012).

Sin embargo, en los relatos de las víctimas se menciona la falta de respuesta institucional, que es débil debido a la negligencia y corrupción; adicionalmente, la desconfianza en las autoridades está vinculada al tipo de delito que sufrieron sus padres (violencia sociopolítica), que en su mayoría fueron perpetuados a manos de organizaciones estatales o paraestatales, esto hace comprensible la precepción negativa de estas instituciones, sintiendo efectos de la revictimización por la falta de eficacia de la respuesta de la justicia y la falta de memoria social, la cual permitiría reivindicar la memoria de sus padres y por ello emprenden acciones para posicionar la palabra víctima y fortalecer la memoria social (Niño, 2012).

Gracias a lo anteriormente mencionado, las acciones emprendidas por estas víctimas permiten reestructurar el contexto teniendo como base a la madurez psicosocial que ganan por su experiencia, permitiéndoles tener interés por la reconstrucción del tejido social, acceso a la justicia y trabajo comunitario, político y social no solo para ellos sino para otras víctimas, presentando una mirada alentadora para la construcción de país en medio del posacuerdo.

**Referencias**

Corte Penal Internacional. (1998). *Estatuto de Roma*. Recuperado de http://www.un.org/spanish/law/icc/statute/spanish/rome_statute(s).pdf.

Ley 906 (31 de agosto de 2004). Código de procedimiento penal colombiano. Legis. Congreso de Colombia.

Echeburúa, E., De Corral, P. y Amor, J. (2002). Evaluación del daño psicológico en las víctimas de delitos violentos. *Psicothema*, *14*.

Gutiérrez, C., Coronel, E. y Pérez, C. (2009). *Revisión teórica del concepto de victimización secundaria*. Recuperado de http://revistaliberabit.com/es/revistas/RLE_15_1_revision-teorica-del-concepto-de-victimizacion-secundaria.pdf.

Niño, M. V. (2012). *Estudio comparativo del impacto psicosocial entre un grupo de víctimas de segunda generación de genocidio y crímenes de lesa humanidad en relación con un grupo que no ha sido víctima* (tesis de maestría).

# Organización de jóvenes como resistencia a la violencia, casos Medellín y Guadalajara

*MARÍA CECILIA JARAMILLO MINCHEL.*
*MARTÍN TORRES ORTEGA*

La violencia que está experimentando América Latina ha llevado a que, en ocasiones, las poblaciones más afectadas por este fenómeno se organicen y generen acciones de resistencia contra estas manifestaciones, tanto a la violencia criminal, común u organizada, como a la violencia social de las que son víctimas, cuyas causas son principalmente la desigualdad y la segregación.

La violencia y la delincuencia no se presentan de manera heterogénea en la ciudad sino que por el contrario se suelen concentrar en ciertos barrios que presentan mayores problemas económicos, menor acceso a servicios públicos, escasa garantía de sus derechos básicos y abusos de poder por parte de los agentes policiales, particularmente hacia los jóvenes. Esta situación agudiza los problemas que deben enfrentar estas comunidades cotidianamente. Sin embargo, estas situaciones pueden incentivar respuestas de organización y lucha por mejorar la calidad de vida de sus habitantes como también transformaciones en sus relaciones sociales, a partir de nuevas formas de asociatividad y convivencia.

Bajo este contexto, es posible reconocer el desarrollo de diversos mecanismos de participación, organización social y educación popular que se desencadenan en los barrios vulnerados, y que generan cambios individuales así como incrementan el sentido de pertenencia e identidad de sus habitantes, sumando el fortalecimiento de los niveles de confianza y solidaridad entre ellos, lo que incrementarían la cohesión social y la capacidad de las comunidades para enfrentar sus problemáticas, incluyendo la violencia y el crimen (Sampson y Groove, 1989).

De este modo, algunos jóvenes se convierten en actores sociales claves de este tipo de iniciativas; de este modo, además de ser las principales víctimas y victimarios, como suele destacarse, también se identifica su posible participación como generadores de cambio a nivel individual, al igual que comunitario, posicionándose como gestores de acción colectiva centrada en la cultura, el arte y proceso de memoria como estrategias innovadoras para responder a la incansable violación de sus derechos y a la violencia enfrentada.

El objetivo de la ponencia será describir y caracterizar dos de estas acciones e iniciativas contra la violencia, que hacen posible la constitución de resistencias en los territorios, concibiéndolas, a su vez, como nuevas formas de hacer política, desde abajo, desde la transformación territorial, cultural y simbólica. Asimismo, se presentarán los aspectos relevantes en la transformación individual de los jóvenes que participan de estas iniciativas. Se dará a conocer también los ámbitos en los cuales se despliegan las experiencias, las formas como se visibilizan las violencias, denuncias, movilizaciones y la resolución alternativa de conflictos. Estos casos son los desarrollado por jóvenes en Medellín y Guadalajara, y que aportan no solo a la capacidad de movilización del territorio sino a los procesos de constitución y formación de subjetividades instituyentes, configuradoras de opciones políticas desde abajo, logrando establecer procesos de cambio desde las miradas centradas en la apología de las violencias hacia una visión crítica de ellas y de la actuación de las instituciones del Estado.

El conocimiento de estas experiencias se realizó a partir de visitas a terrenos, por parte de los autores, reconociendo y vinculándose con las iniciativas y sus contextos. Se desarrolló un trabajo etnográfico con técnicas de entrevistas y observación participante. Los trabajos de campo fueron realizados en Guadalajara (México) entre marzo y julio de 2015. Mientras que en Medellín (Colombia) se realizaron entre febrero y abril de 2016.

**Resultados**

La violencia se manifiesta de diversas formas, dinámicas e intensidades, al tiempo que se desarrolla en diferentes contextos y con participación de múltiples actores. De aquí que sea más adecuado hablar de violencias o multiplicidad de violencias, puesto que tenemos la violencia criminal, la violencia familiar, la violencia escolar, la violencia política, etc., las cuales pueden igualmente implicar lesiones o daños físicos, psicológicos, económicos, culturales o simbólicos. Por tanto, concebimos que la violencia no es únicamente criminal o política, también es social y económica, expresada en la presencia de diversos problemas sociales que deben enfrentar grandes capas poblacionales. También se entiende que un problema fundamental que está viviéndose en la actualidad se vincula a la violencia criminal, la cual agudiza en ciertos territorios los propios problemas antes señalados.

Estas violencias se entenderán aquí como un fenómeno con dimensiones estructurales, que se expresan, por tanto, a partir de diversas manifestaciones e implican grandes impactos en el desarrollo de las comunidades. Por un lado, se reconoce la influencia directa en los individuos, representando un gran riesgo para la realización del proceso vital humano: amenaza la vida, produce enfermedad y provoca la muerte como realidad o como posibilidad cercana (Franco, 2003b). Por otro, en lo que respecta a la dimensión colectiva, se asume que la violencia desgarra el tejido social y afecta la calidad de vida y las relaciones sociales de las comunidades, incrementando los niveles de aislamiento, desconfianza y desorganización, principalmente, en los contextos con mayor desigualdad (Franco, 2003a).

En la actualidad, existen diversas organizaciones de jóvenes que se reúnen con la intención de generar identidades colectivas, desarrollos artísticos culturales, producción de recursos para la sobrevivencia, cuestionamientos y propuestas medioambientales en defensa del derecho a la ciudad, agrupaciones de rescate a la memoria, posicionamientos de género, etc., muchos de los

cuales además se posicionan como actores políticos en la idea de desarrollar accionar público, demandas y mejoras para ellos y sus comunidades, desempeñadas en el espacio público, sin necesariamente buscar ser parte del entramado asociativo formal y de los mecanismos participativos estipulados por los gobiernos.

Por tanto, se asume que en América Latina es importante reconocer a "Los jóvenes como actores sociales y políticos, en tanto pivotes de una visión crítica de la sociedad, (lo que) se tornan cada vez más visible en un marco de cambios en el mapa político latinoamericano" (Espíndola, 2016, p.10). En este marco, las acciones emanadas desde los jóvenes con visión crítica y acciones transformadoras de su contexto, se pueden reconocer como resistencia y lucha ante las violencias, que son generadas y reforzadas en el sistema neoliberal actual.

Las prácticas de resistencia contra las violencias pueden ser expresadas de diversas formas. Aquí se analizaron aquellas desarrolladas a través de acciones que cuestionan las violencias como ejercicios de vinculación social o sociabilidad en los territorios, proponiendo nuevas formas de regulación y relacionamiento basadas en las ideas de cultura de paz y convivencia ciudadana. Se considera que estas iniciativas, más allá de ser formas de acción social que generan identidad, fortalecen lazos sociales y la confianza entre las comunidades, a la vez que promueven la construcción de alternativas diferentes que emergen de las organizaciones sociales locales, tales como procesos de constitución y formación de subjetividades que configuran alternativas políticas desde abajo, es decir, como acciones basadas en prácticas colectivas que se movilizan e organizan de manera autónoma, autogestionada y plural (Hernández, 2009; Roldan, 2016). Estos son aspectos identificado en las experiencias de movilización y resistencia analizadas, desarrolladas en las ciudades de Medellín y Guadalajara.

**Medellín, las laderas en resistencia: Colectivo Raíces, del rescate de la memoria a la construcción de paz**

El Colectivo de Memoria Histórica Raíces, de la ladera de la Comuna 3 de Medellín, Colombia, se ha dedicado a trabajar por el desarrollo y la recuperación de la memoria histórica del territorio y sus comunidades. Este colectivo es una iniciativa comunitaria, que trabaja desde el enfoque de Investigación Acción[2], y que pretende, a partir de estas experiencias, rescatar la memoria histórica de los barrios de esta comuna, considerando principalmente la reconstrucción de sus habitantes y de los significados y sentidos, que para ellos implican los espacios, lugares y vivencias que han debido enfrentar en el transcurso de su historia. Para ello, además de dedicarse a recopilar la información y relatos de la vida en estos barrios y asentamientos, desde los orígenes hasta los diversos procesos de los cuales han sido los protagonistas, también se han propuesto construir diversos tipos de materiales escritos, fotográficos y audiovisuales para presentar sus análisis y reflexiones a las nuevas generaciones y a toda la comunidad.

Este colectivo, integrado especialmente por jóvenes habitantes de la comuna, entiende "la recuperación de la memoria histórica como la recuperación de la identidad, una identidad que hay que buscar en los lugares de la memoria" (Cárdenas y Borja, 2014), y que con ella se pueden fundar y transformar procesos de construcción de paz que busquen atender las situaciones y repercusiones de las violencias vividas, y dela misma forma crear nuevas formas de relacionamiento, vínculos intergeneracionales que se basen en el respeto y reconocimiento de la diferencia, la demanda por la garantía de los derechos y la búsqueda del trabajo colectivo para la resistencia y la lucha por la mejorar de la comunidad.

[2] Surge y se consolida a partir de una investigación que desarrollaron, entre los años 2012 y 2013, en conjunto con el Departamento de Sociología de la Universidad de Antioquia, denominada "*Reconstrucción colectiva de la memoria histórica de los barrios la Cruz la Honda y Bello Oriente de la ciudad de Medellín, periodo 1980-2010*".

**Guadalajara, el arte urbano como expresión de resistencia juvenil a las violencias: Proyecto Más Barrio, Comunidad Trabajando**

Desde 2013 y hasta los primeros meses de 2015, el Centro de Seguridad Urbana y Prevención CESUP (organización de la sociedad civil) inició un proyecto en la ciudad de Guadalajara que buscaba, mediante diversas expresiones artísticas, convocar a jóvenes de cuatro territorios con altos índices de violencia y delitos. En particular, el objetivo era invitar a aquellos jóvenes que, por sus intereses, necesidades, problemáticas y visiones, no participaban de aquellas (pocas o nulas) instancias culturales, deportivas y recreativas del territorio. Estos potenciales participantes, mayoritariamente, eran aquellos jóvenes no entendidos ni deseables desde la mirada adulta (vecinos y funcionarios públicos), no necesariamente por tener conflictos con la ley, sino por expresar de una manera no tradicional la identidad juvenil y barrial.

Es justamente en esta expresión no tradicional de la identidad donde se identificaron las claves para el diseño participativo de las acciones que compusieron este proyecto. Graffiti, breakdance, rap, muralismo, stencil, entre otras, son parte de las expresiones y técnicas del arte urbano y fueron medios valiosos para implementar este proyecto.

## Relevancia e impacto social

El trabajo del colectivo entre los jóvenes no ha logrado exclusivamente generar una reflexión que influye en su propia forma de entender los conflictos, las violencias y la conformación de comunidades, sino que también influye en las subjetividades de sus integrantes, al concebir y plantear nuevas prácticas sociales para relacionarse con los habitantes de los territorios. Al posicionar el respeto y la dignidad como pie de lucha para establecerse en el cotidiano, para buscar formas de autogestión que les permitan actuar en el desarrollo de sus actividades orientadas a combatir, desde la reconstrucción de la memoria o desde las expresiones

artísticoculturales, los conflictos y la violencias que vivencian sus comunidades, y para construir colectivamente relaciones basadas en el amor, el respecto, la solidaridad, la dignidad y la paz.

Los beneficios de las intervenciones artísticoculturales en el espacio público producen efectos positivos a corto plazo. Un espacio público deteriorado o abandonado, que comienza a ser rescatado por los propios habitantes jóvenes (hasta ahora observados de manera negativa desde el la visión adulta), detona un cambio muy visible, de fuerte participación ciudadana y de diálogo intergeneracional basado en el respeto, donde se propicia incluso el reconocimiento y aceptación de estas expresiones artísticas.

**Referencias**

Cárdenas, O. y Borja, E. (2014). Raíces, un proceso colectivo por la recuperación de la memoria histórica de la comuna, el barrio y ladera. *Revista Kavilando*, *6*(2), 156.

Espíndola, F. (coord.). (2016). *Jóvenes en movimiento: experiencias y sentidos de las movilizaciones en América Latina contemporánea*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Colección Becas de Investigación,

Franco, S. (2003a). Momento y contexto de la violencia en Colombia. *Revista Cubana de Salud Pública*, *29*(1), 18-36, La Habana, Cuba.

Franco, S. (2003b). A Social-Medical Approach to Violence in Colombia. *Latin American Social Medicine. American Journal of Public Health, 93*(12), 2032-2035.

Hernández, E. (2009). Paces desde abajo. *Revistas.unab.edu.co*, *11*(22). Recuperado de www.revistas.unab.edu.co.

Roldan, H. (2016). *Prácticas sociales de resistencia contra la violencia: comuna 13, San Javier de la ciudad de Medellín (2004-2014)* (borrador de tesis doctoral). Medellín, Colombia.

Sampson, R. y Groves, B. (1989). Community Structure and Crime: Testing Social-Disorganization Theory. *American Journal of Sociology, The University of Chicago, 94*(4), 774-802.

# Niños, niñas y adolescentes como protagonistas del presente y sus proyecciones a futuro en la construcción de paz en Colombia

*JOHN JAIRO GRAJALES GALLEGO.*

## A modo de introducción

En la presente ponencia se pretende reflexionar en términos de los niños, niñas y adolescentes como protagonistas del presente y sus proyecciones a futuro en la construcción de paz en Colombia. Es preciso señalar que históricamente los procesos de socialización y participación de los niños que de alguna manera han estado vinculados con el tema del conflicto armado es muy complejo, debido a que en diferentes corregimientos, veredas, poblados, ríos, bajamares, etc., centenares y millares de niños, niñas y adolescentes han experimentado diferentes situaciones que han dejado huella en sus vidas y que no les permiten tener una socialización adecuada como sujetos de derechos y deberes, lo cual ha constituido un reto difícil de superar no solo para sus familias sino también para las diferentes instituciones y organismos no gubernamentales, puesto que algunos de estos niños se vuelven retraídos, reproductores de comportamientos violentos, que son expresados mediante los juegos, conversaciones o cualquier otro tipo de interacción con sus congéneres.

En esta perspectiva, se busca incentivar la posibilidad de afianzar procesos en los cuales los niños, las niñas y adolescentes sean protagonistas y que por tanto vayan viviendo y construyendo sus conceptos de ciudadanía de manera práctica, no abstracta; también de manera gradual y sistemática, de acuerdo con su nivel de madurez física, emocional y social, teniendo en cuenta sus habilidades, destrezas o potencialidades; de acuerdo con sus expectativas y proyecciones, disfrutando de cada parte del proceso tal como se emprende un camino donde son necesarias la creatividad e interés de los niños con su espíritu de exploradores y aventureros.

## Metodología

La metodología de este proceso, desde sus comienzos, ha sido y se pretende afianzar como la idea de un proceso flexible en términos de las actividades práctico-conceptuales que involucran aprender haciendo, vivenciar lo aprendido, sistematizarlo y socializarlo. Teniendo en cuenta las herramientas de las metodologías de las ciencias con enfoque cualitativo, que según (Bonilla y Rodríguez, 1997) se caracteriza por captar diferentes aspectos de la realidad social "a través de los ojos" de los sujetos protagonistas de la investigación o del proceso de acompañamiento social, es decir, a partir de la percepción que tiene y la valoración que hace el sujeto de su propio contexto (Corvalán, 1996). Como lo plantea Valles (1999), mediante este enfoque se parte de recordar las experiencias vitales del sujeto o sujetos, en este caso, los niños, niñas y adolescentes, en la medida en "que trata de interpretar en un contexto y bajo los diversos puntos de vista de los implicados" (p.26).

Desde este punto de vista, la metodología llevó a pensar los procesos de construcción de micro espacios desde la representación de los niños, niñas y adolescentes, algo que para ellos es dinámico, donde se despliegan elementos ricos en creatividad, practicidad y asertividad. En otras palabras, estos espacios, en lugar de ser un aprendizaje de los niños frente a un deber ser, constituye un aprendizaje de los adultos, ya sea en su rol de padres o facilitadores de lo que es y se espera que sea desde la mirada escrutadora pero también esperanzadora de los niños, niñas y adolescentes.

## Resultados

Ilustración 1

*Sector donde se adelantó el proceso de acompañamiento*

Fuente: Elaboración propia a partir del mapa Defensoría del Pueblo (2011)

En Buenaventura, Valle del Cauca, en una fase que puede considerarse exploratoria en la que se trabajo por más de un año en dos barrios vulnerables de la comuna 12, con el apoyo de docentes, líderes comunitarios, y diferentes instituciones y organizaciones de la ciudad, se logró avanzar en términos de la construcción de elementos asertivos y resilientes con 105 niños, niñas y adolescentes, de los cuales el 52 % corresponde a niñas y adolescentes y el 48 % a niños y adolescentes.

En este proceso se consiguió evidenciar que los niños, niñas y adolescentes no constituyen sujetos pasivos, sino todo lo contrario, son sujetos sentipensantes que pueden hacer lecturas de la

realidad y adecuarlas a sus necesidades y requerimientos tal como se observa en los siguientes fragmentos.

"¿Por qué no jugamos a ser alcaldes y otros que hagan de otras personas y hacemos las paces?" (Juanita, niña de 8 años, participante, taller de iniciativas infantiles).

"Pa mí, yo creo que tenemos que tener más canchas de juegos pero no solo fútbol, pues hay muchos más juegos que si los practicamos la vida será menos aburrida y podemos ser muy buenos en el deporte" (Jaime, niño de 10 años, participante, taller de iniciativas infantiles).

"Yo no quiero ver la vida tan complicada como la ven ustedes, para mí la vida tiene que ser una fiesta" (Daniela, niña de 9 años, participante, taller de iniciativas infantiles).

"La paz es una paloma que está muy flaquita y todos podemos darle comida y ponerla muy bonita" (Francisco, niño de 8 años, participante, taller de iniciativas infantiles).

"Yo más adelante me veo grande, quiero ser doctora pero para sanar los enfermos, de mi familia de mis amigos y todos los que vayan al hospital" (Andrea, niña de 8 años, participante, taller de iniciativas infantiles).

"Mire creo que hay que sí, tenemos que escucharnos y escuchar a los demás como hacer un compromiso para que vivamos una vida en paz" (Fabián, adolescente de 13 años, participante, taller de iniciativas juveniles).

"Qué le digo, nosotras jugamos, estudiamos, salimos de paseo y también pensamos, así no nos crean" (Dayanna, adolescente de 14 años, participante, taller de iniciativas juveniles).

"Aquí lo bueno es que podamos vivir hoy y pensar que hay muchos niños que más adelante pueden vivir mejor si nos ponemos las pilas" (Martha, adolescente de 12 años, participante, taller de iniciativas infantiles).

En cada relato de estos niños, niñas y adolescentes hay elementos muy importantes para pensar la construcción de escenarios micro, meso y macro –es decir a nivel local, regional y nacional– cada palabra, cada frase, cada oración que estos niños, niñas y adolescentes tienen, una connotación simbólica que debe ser analizada e interpretada de manera amplia, sus metáforas, giros idiomáticos, sus elaboraciones conceptuales que van entre lo concreto a lo tácito y dan a entender que piensan no solo en ello como protagonistas, no piensan de forma mezquina, sino que lo hacen en función de lo colectivo, del futuro, de los otros, de los demás.

Como niños, niñas y adolescentes ellos y ellas están en la capacidad de generar dinámicas positivas encaminadas a la construcción de paz (Corporación Vínculos, 2013), son sujetos no solo soñadores sino que además tienen la capacidad de construir sus propios imaginarios y representaciones que articulan lo mítico, lo real, lo concreto y lo abstracto (Baeza, 2008).

Asimismo, mediante el trabajo con niños, niñas y adolescentes se encuentra que en la medida en que puedan desarrollar sus propias construcciones simbólicas, en las que articulen elementos asertivos, resilientes, proactivos, creativos y propositivos pueden superar aquellos aspectos que los llevan al remolino de las violencias y pueden superar aquellas posturas etéreas, engañosas (Ruiz y Hernández, 2008), aquellos juegos de la guerra (Romero y Chávez, 2008) por los juegos de la paz, en los cuales puedan trascender los ámbitos, locales, regionales y nacionales.

Lo anterior quiere dar a entender que a los niños hay que darles voz y voto en diferentes instancias de la vida familiar, local o comunitaria, institucional, regional y nacional, pues constituyen parte importante del rompecabezas de nuestras vidas, de nuestras dinámicas

habituales, de nuestras instituciones y nuestra sociedad, y sin sus aportes valiosos aquel rompecabezas estaría incompleto.

**Impacto en la política pública**

Los niños, niñas y adolescentes no pueden ser considerados estrictamente como protagonistas del futuro, tampoco pueden valorarse solo como consumidores; mientras se continúe desconociendo la prioridad de construir presente con ellos, de acuerdo con su nivel de madurez física, emocional e intelectual, sus deseos, expectativas, intereses, habilidades y potencialidades y las particularidades de sexo, edad, grupo étnico, filiación religiosa, orientación sexual, entre otros aspectos.

Así las cosas, es preciso pensar la política pública como una construcción con y desde la perspectiva de los niños, niñas y adolescentes, de tal forma se requiere impulsar aun mas las iniciativas en las que estos como protagonistas tengan la posibilidad real de darle sentido a la política pública de la infancia y adolescencia.

**Pertinencia social**

En un contexto plagado de desigualdades, conflictos no resueltos y resolución de situaciones problemáticas por medio del ejercicio de diferentes violencias, entre las que se destacan las físicas, económicas, emocionales y simbólicas, surge la necesidad de emprender nuevas alternativas de construcción de conocimiento sobre estos considerando su heterogeneidad, su capacidad para ir generando imaginarios como sujetos inmersos en un contexto lleno de tensiones e incertidumbres, pero también de plantearse retos, proyectarse y encontrar diferentes alternativas y posibilidades para emprender acciones que se traduzcan en mejores condiciones de vida para la población infantil y juvenil, que a su vez se convierte en gestora de cambios asociados a la construcción de escenarios creativos, diversos, dinámicos, en los que se le apuesta a la sana convivencia.

## A manera de conclusión

Los niños, niñas y adolescentes, como protagonistas del presente, son sujetos con capacidad de proyectarse en la construcción de escenarios tanto en los niveles micro, meso y macro en aras de lograr la construcción de espacios de convivencia; para fortalecer estos procesos se ha encontrado que es preciso superar esquemas arbitrarios en términos de planeación, diseño y ejecución de proyectos, planes y programas, o sea, que se requiere del apoyo desinteresado y generoso de ellos, de su mirada que a algunas personas les parece ingenua, idílica, pero que tiene en el trasfondo una serie de elementos emocionales, vivenciales y simbólicos que definen y redefinen la forma de ser, de sentirse y proyectarse como niñas, niños y adolescentes.

Este tipo de procesos, requieren ser trabajados en equipo o red, en compañía de la familia, las instituciones educativas, los organismos comunitarios, las administraciones municipales o distritales, el ICBF, Red Unidos, diferentes organismos del gobierno y ONG, y la academia como ente de la sistematización de metodologías y enfoques teóricos que puedan ser considerados como pertinentes en el trabajo con esta población.

## Referencias

Baeza, M. A. (2008). *Mundo real, mundo imaginario social. Teoría y práctica de sociología profunda*. Santiago de Chile, Chile: RIL Editores.

Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá, Colombia: Uniandes.

Corporación Vínculos. (2013). *El Reclutamiento Forzado de Niñas y Mujeres Jóvenes en Medio del Conflicto Armado Colombiano Villavicencio, Vista Hermosa y Granada, Meta Caracterización desde una perspectiva psicosocial, sistémica y de género*. Bogotá, Colombia.

Corvalán R, J. (1996). Los paradigmas de lo social y las concepciones de intervención en la sociedad. *Revista de Trabajo Social* (4).

Romero, Y. y Chávez, Y. (2008). El juego de la guerra, niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado en Colombia. *Tabula Rasa* (8), 197-210.

Ruiz, L. D. y Hernández, M. (2008). El conflicto armado y sus implicaciones en la niñez colombiana. Medellín-Bogotá, Colombia: Instituto Popular de Capacitacion, ICP - Fundación Cultura Democrática, FUCADE.

Valles, M. S. (1999). *Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, España: Síntesis S.A.

# Necesidad de la enseñanza del conflicto armado en Colombia[3]

*ÁNGELA MARÍA SALAZAR SILVA.*

## Introducción

De paz se habla hoy en Colombia y por ello de Colombia se habla hoy en el mundo. Muchas preguntas rondan la cabeza de los colombianos y de quienes se encuentran al tanto del proceso de paz que se ha venido desarrollando hace varios años entre el Estado colombiano y el grupo armado denominado Fuerzas Armas Revolucionarias de Colombia FARC– EP. ¿Es posible ofrecer al paciente la cura de su enfermedad sin este conocer las causas de la misma? Era una de tantas preguntas que rondaban mi cabeza frente a este histórico fenómeno. Esta analogía me permitió desarrollar mi hipótesis: ¿es posible hablarles a mis estudiantes del proceso de paz sin estos conocer las causas del conflicto armado al que se le pretende dar fin? Ahora, me pregunto: ¿es posible ofrecerles a los colombianos una cura para el fin de la guerra sin que estos conozcan las causas de la misma? Mi respuesta a estos interrogantes es no y, para confirmarla desarrollé una experiencia de aula pionera con un objetivo general: el desarrollo del pensamiento crítico frente al conflicto armado en Colombia y al posible escenario de posconflicto.

Para alcanzar este objetivo me propuse dos objetivos específicos: el primero, posibilitar la ampliación de la visión del conflicto armado, sus causas y consecuencias, los agentes sociales que intervienen en él y la necesidad de superarlo; el segundo, generar la creación de una responsabilidad social frente al proceso de paz y frente a la posibilidad de un posconflicto, tras la identificación de las raíces del mismo y bajo la dinámica de una necesidad social: la de contribuir

[3] Esta ponencia se deriva de una experiencia significativa de aula, denominada Necesidad de la enseñanza del conflicto armado en Colombia: desarrollo de pensamiento crítico para el pos conflicto, realizada con las estudiantes del grado 11.2 de la Institución Educativa Santa Luisa de Marillac (Villamaría, Caldas, Colombia) del 9 de marzo al 11 de julio de 2016.

a la formación de ciudadanos que generen soluciones para construir un mejor país. Es tan importante educar para la vida como para la paz y son nuestros estudiantes los futuros ciudadanos quienes se encargaran de que esta sea estable y duradera.

Este texto se estructura de maneja general en varias secciones buscando proporcionar al lector el conocimiento del desarrollo de esta experiencia pedagógica. En un primer momento hablaremos de la pertinencia social de realizar este tipo de iniciativas; luego conoceremos la metodología utilizada para alcanzar los objetivos propuestos; posteriormente veremos los resultados y hallazgos de la experiencia y el impacto de esta en la política pública. Por último, encontraremos las referencias de los autores que componen el contenido artístico e intelectual de los encuentros docente–estudiantes que conformaron esta experiencia significativa de aula.

## Pertinencia social

¿Acaso no somos los docentes líderes políticos? Claro que sí, y esta es una oportunidad histórica para transformar nuestra realidad, mediando entre el conocimiento teórico–práctico, los estudiantes y todos los procesos sociales a los cuales se enfrenta diariamente nuestra sociedad. Debemos suplir la necesidad de formar ciudadanos con pensamiento crítico dispuestos a crear y ejecutar soluciones a las problemáticas del país. Adoptar una postura positiva o negativa frente a este proceso de paz era decisión de cada estudiante, pero dentro del ambiente escolar es necesaria la argumentación de cualquier posición para generar aportes que contribuyan a construir una mejor nación. Esta necesidad la debemos abanderar como nuestra los docentes formadores, ya que en el aula y dentro del proceso enseñanza–aprendizaje constantemente estamos aprendiendo y desaprendiendo, reflexionando y creando nuevas experiencias educativas.

La enseñanza de la historia no surge como un proceso para crear conocimiento sino para formar identidad, por ello el papel del docente ya no es orientar sino acompañar, de guiar, facilitar la reflexión frente a la construcción de patria. Una sociedad que no conoce su historia es altamente

manipulable, inestable y peligrosa; en nuestro caso, la enseñanza de la historia del conflicto armado se hace necesaria para comenzar a escribir la nueva historia de Colombia, buscando asegurar la no repetición del conflicto y respondiendo al deber de reflexionar sobre nuestra historia para comprender el presente.

## Metodología

Ahora bien, ¿cómo desarrollar pensamiento crítico en las estudiantes de grado 11.2 del colegio Santa Luisa de Marillac frente al proceso de paz en Colombia? Para responder a esta pregunta guié la exploración del conflicto hacia la experiencia sensorial por medio de canciones, dibujos, frases, fotografías, pinturas, textos cortos y videoclips con una metodología de trabajo atípica, con contenido producido por entidades dedicadas a la reconstrucción de la memoria histórica y autores latinoamericanos, posibilitando así la ampliación de la visión del conflicto al verlo desde diversas posturas.

Las temáticas que estructuré para cada encuentro buscaban facilitar la comprensión de un proceso histórico comenzando por la ocupación europea del territorio americano y terminando la actualidad. Los cuatro primeros encuentros se dividieron en las siguientes temáticas: primer encuentro: Ocupación europea del territorio americano; segundo encuentro: Llegada de capitalismo y respuesta del comunismo; tercer encuentro: Lucha guerrillera en Colombia y América Latina; cuarto encuentro: La geografía del terror, intervención de otros grupos armados en el conflicto. Los dos últimos encuentros fueron dedicados a la socialización, propiciando entre las estudiantes un espacio para el debate y la reflexión y realizando producciones artísticas o literarias para potencializar la continuidad de desarrollo del pensamiento crítico.

El contenido de cada encuentro corresponde a producciones de autores que realizan reflexiones sobre los procesos sociales latinoamericanos y todos fueron iniciados con la lectura y posterior discusión de una frase del libro *Las venas abiertas de América Latina* del escritor

uruguayo Eduardo Galeano. Las actividades realizadas fueron reflexivas, contextualizadas y expresivas, consistían en definir una imagen según la sensación que esta generaba al verla, analizar letras de canciones de protesta y contenidos cortos, realizar escritos sin ningún tipo de restricción, actividades con marcadores, pintura, colores y utilizando todo el cuerpo.

Tras el primer encuentro me vi en la necesidad de implementar una estrategia para suplir la necesidad del control disciplinario, esto debido a la emoción que generó en las estudiantes el desarrollo de la experiencia; así, opté por colorear un mandala. Todas estas poseían el mismo: un fondo negro y las demás figuras eran pintadas con colores de la preferencia de cada estudiante; al final realizamos la analogía de representar los mandalas como el problema buscando concientizar a las estudiantes sobre la importancia de este fenómeno que, aunque no afecte a todos los colombianos directamente, es de todos y debemos contribuir a solucionarlo, a las victimas con el color negro y a los demás colombianos con los otros colores para abrir el debate sobra la naturalización del conflicto y la invisibilización de las victimas por parte de la sociedad colombiana al verlas como minoría. Esta estrategia me funcionó como medio de concentración y de participación activa en el proceso.

Cada encuentro contó con un plan de trabajo para dotar de orden la divulgación del contenido y el uso del tiempo. Todos fueron realizados según un calendario de trabajo que se desarrolló y ejecutó según lo previsto, contando con un tiempo de dos horas cada quince días. Para realizar los encuentros dispuse un espacio diferente al salón de clases, las estudiantes asistieron en uniforme de educación física y se ubicaron en colchonetas, llevaban colores, marcadores, vinilos, papel y música o comida si así lo deseaban; poseían cierto grado de libertad y podían intervenir cada vez que lo consideraban necesario, expresar sin tapujos o restricciones sus ideas, con sus palabras y posibilitando el desarrollo de una confianza entre ellas y mi persona. Las preguntas eran una constante, tras realizada cada actividad estas surgían con un grado de interés inimaginable.

## Impacto en la política pública

Es fin del Estado colombiano asegurar la convivencia pacífica de todos sus ciudadanos al igual que educarlos para ello, por ende creo que se deben continuar propiciando espacios como este, para que todos los estudiantes del país conozcan el conflicto armado, sus causas y sus consecuencias, quiénes intervinieron en él, qué entidades públicas y privadas participaron en su preservación, las víctimas y los victimarios, qué beneficios traerá su fin y muchas otras características de este fenómeno social.

El interés despertado en instituciones de carácter público y privado por replicar esta experiencia me lleva a concluir que generar espacios de conocimiento y libre debate acerca de las dinámicas sociales que se desarrollan en el país es una necesidad, no un lujo; y que mi iniciativa alcanzó un alto impacto local y regional al querer ser ejecutada por varias entidades. Aunque la experiencia fue desarrollada como prueba piloto en una sola institución educativa busca convertirse a mediano o largo plazo en una política pública, que sea incorporada a las mallas curriculares y PEI de las instituciones públicas y privadas del país.

## Resultados

> El proyecto al principio me pareció muy poco notorio, a medida del tiempo se fue haciendo más ameno y entretenido. Las dinámicas que la profesora realizo me sirvieron como persona, me sirvieron para pensar diferente con respecto a las situaciones que ha vivido nuestro país; gracias a todas las sesiones pude ver que la violencia es más grande y dolorosa de lo que llegue a creer antes y que no estoy ajena a este episodio, también me llevo otro punto de vista con respecto a la información de nuestro medios de comunicación... (Declaración de un estudiante)

A las estudiantes no se les brinda el conocimiento sobre el conflicto armado o el Proceso de paz y bajo la dinámica de desinformación es imposible establecer un dialogo pedagógico realista y argumentado. Si las estudiantes no poseían información verídica y contextualizada acerca de la temática, no podía acercarlas al fenómeno. Les proporcioné la información y ellas la reflexionaron, la interiorizaron y la debatieron, dándome al final los argumentos y la respuesta positiva a su posición frente al fenómeno que está dando fin a un conflicto armado de medio siglo.

A mí me gustaron bastante las sesiones del proyecto porque, salíamos de la monotonía de las clases, eran clases diferentes, lo que más me gustó fue que aprendí un poquito más acerca el conflicto armado, conocí mas sobre la realidad, también que nosotros los que no hemos sido víctimas del conflicto somos los menos indicados para decir que no se siga el proceso de paz. (Declaración de estudiante)

Las estudiantes comprendieron que las problemáticas del país no son causadas exclusivamente por los grupos al margen de la ley, que de fondo existen y persisten muchas otras causas. Ahora pueden argumentar su posición frente a las acciones pasadas y futuras de los grupos armados, expresar su inconformidad frente a ausencia de reivindicaciones sociales y pueden discutir la responsabilidad de personajes, organizaciones y dirigentes políticos en la persistencia del conflicto armado y en los demás problemas del país.

Pienso que este proyecto fue una buena manera de mostrarnos de diferentes puntos de vista las opiniones de las personas, me agrado la forma de explicar de la profesora ya que nos dio diferentes actividades para mostrar ya sean nuestras capacidades, como nuestra forma de pensar y también demostrarnos nuestras actitudes. Este proyecto también se ve el trabajo en equipo. (Declaración de un estudiante**)**

Encontrar estudiantes víctimas directas del conflicto, hace necesario el desarrollo de otras estrategias de enseñanza – aprendizaje para no caer en el error de revictimizarlas, por el contrario se les deben generarles espacios de confianza, aceptación y escucha como retroalimentación a estos procesos, encontrarlas es un verdadero tesoro. La sensibilización conseguida mediante la escucha de testimonios directos del conflicto armado me permitió recrear con las estudiantes escenas vividas por otros colombianos dentro de conflicto, potencializando la capacidad de comprender lo que el otro siente cuando es víctima. Con ello pude concebir una conciencia de solidaridad, del no a la indiferencia y de la utopía de soñar un país mejor.

Mi opinión personal es que todo fue muy educativo, constructivo y real ya que pude darme cuenta de la gran problemática que durante años ha tenido este país, pude darme cuenta de cosas que no sabía y pude fortalecer mis conocimientos. Los videos me dieron demasiados aportes y conocimientos sobre la gran guerra, pude comprender la razón de algunos líderes revolucionarios para iniciar su guerra, cuando pinte la mandala comprendí que además de ser creativa debo ser paciente, comprendí que todo tiene un buen fin y es merito, dando todo con dedicación puedo obtener buenos resultados... Sin más preámbulos todo me pareció interesante, sabio, real, constructivo y divertido. (Declaración de un estudiante)

El reconocimiento por parte de las estudiantes de que lo que se está pactando en La Habana es el fin de un conflicto armado entre el Estado colombiano y un grupo insurgente, no la paz, que la paz es una construcción que debemos realizar entre los colombianos es un gran avance; quedo claro que aunque el proceso se pacte en territorio de un país garante todos debemos ser agentes de cambio y continuar facilitando los procesos de paz desde nuestra familia, en el aula, en la institución y en la sociedad. Pasar de sentirse ajenas al proceso a hacerse participe de este, conociendo el conflicto y promoviendo el fin del mismo, es mi gran logro.

> Me gustó mucho porque las clases fueron muy dinámicas y así prestábamos más atención y nos gustaba opinar más porque estábamos entendiendo bien lo que está pasando en el país. También es bueno cuando nos ponen a discutir sobre un tema porque no solo damos nuestra opinión si no que entendemos muchas cosas y también intercambiamos ideas. Es muy bueno las clases así dinámicas por que nos motiva a querer aprender más acerca del tema porque una clase que sea todo lo mismo aburre. (Declaración de un estudiante)

**Referencias sugeridas**

Botero, F. (2012). *La violencia en Colombia según Fernando Botero.* Bogotá, Colombia. Recuperado de http://avalon.utadeo.edu.co/servicios/ebooks2015/la_violencia_en_colombia_segun_fernando_botero/.

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013, 2014). *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad.* Bogotá: CNMH. PDS. Departamento para la Prosperidad Social.

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *No hubo tiempo para la tristeza*. Colombia: CNMH. PDS. Departamento para la Prosperidad Social.

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2015). *Pueblo sin tierra.* Colombia: CNMH. PDS. Departamento para la Prosperidad Social.

Galeano, E. (1971). *Las venas abiertas de América Latina.* Montevideo, Uruguay: Editorial Monthly Review.

García, G. (1983). *La Soledad de América Latina. Brindis por la poesía*. Cali, Colombia: Corporación editorial universitaria de Colombia.

García, J. (1943). *La América Invertida.* Montevideo, Uruguay. Recuperado de http://blogs.20minutos.es/codigo-abierto/2012/03/18/america-invertida-america-libre/.

Kahlo, Frida. (1932). *Autorretrato en la frontera entre México y EEUU.* Recuperado de http://www.pbs.org/weta/fridakahlo/worksofart/borderline_esp.html.

Posada, G. y Ruiz, Y. (2008-2012). *Magdalenas por el Cauca*. Recuperado de https://magdalenasporelcauca.wordpress.com/; http://centrodememoriahistorica.gov.co/museo/oropendola/magdalenas-por-el-cauca/index.php.

Quilapayún. (2010). *A la mina no voy*. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=cmcUw9OK89k&list=RDcmcUw9OK89k.

Salgado, S. (1999). *La mina de oro Serra Pelada*. Recuperado de http://tecnicoemineracao.com.br/serra-pelada-de-sebastiao-salgado/.

Salgado, S. (2013). *Génesis*. Recuperado de http://www.peterfetterman.com/artists/sebastiao-salgado.

Salgado, S. (1986-1992). *Trabajadores: arqueología de la era industrial*. Recuperado de http://www.forosperu.net/temas/sebastiao-salgado-trabajadores-aqueologia-de-la-era-industrial.855162/.

Serrat, J. M. (2010). *El niño yuntero*. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=NbgDFfJEfCE.

Silva, J. (2014). [Fotografías] La Torre de David por Jorge Silva. Recuperado de http://prodavinci.com/2014/04/07/galeria/fotografias-la-torre-de-david-por-jorge-silva-imagomundi/.

Sosa, M. (2016). *Solo le pido a Dios*. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=vzQIwFPyEc4.

# MESA 4_06

## IDENTIDADES, SUBJETIVIDADES Y PARTICIPACIÓN DE NIÑOS Y JÓVENES EN CONTEXTOS DE VIOLENCIA, EN PROCESOS DE RECONSTRUCCIÓN DE LA MEMORIA Y EN ACCIONES DE RESISTENCIA

**Coordinadoras:** Nancy Palacios Mena y Yanine González Gómez.

# Familia mujeres y violencia: El lugar de la resistencia y las aspiraciones a una vida buena

*YANINE GONZÁLEZ GÓMEZ.*

## Introducción

La palabra violencia en Latinoamérica está cargada de historia, de múltiples significaciones y uno de los principales problemas de varios países, circulando de diversas formas en los imaginarios sociales de los sujetos, de acuerdo a cómo se llega a significar (Beltrán, 2009). Al respecto, Garriga y Noel (2010), mencionan que el término "violencia" a lo largo de los años ha sido objeto de intensos intentos explicativos y comprensivos, haciendo esto, que su presencia sea cada vez más fuerte en la vida cotidiana y colectiva de los seres humanos. Estos autores señalan la existencia de diversas violencias (política, social, delictiva, deportiva, laboral, familiar, de género, racial o étnica, escolar, entre otras) y como consecuencia de ello, surgen un sinnúmero de definiciones que dificultan la comprensión y des-ocultamiento del concepto.

Sin embargo, los mismos autores hacen un llamado a no desistir en el intento de pensar en ella; por el contrario, pensarla más y mejor; y, si no podemos encontrar un único concepto de "violencia" que satisfaga todas nuestras necesidades analíticas, siempre podemos considerar utilizar varios ellos que nos permitan, alternativamente, hacer trabajos conceptuales diversos (Brubaker y Cooper 2001 citados por Garriga y Noel, 2010, p. 100). Una de las violencias que nos convoca en la presente ponencia, es la dirigida hacia las mujeres. Para Aponte y Femenías (2008), utilizar la denominación "violencia contra las mujeres" posibilita comprender que ésta ocurre en espacios públicos, privados, domésticos, que se dirige a mujeres y a niñas, que puede ser sistemática o causal, que dado el miedo y la inseguridad que genera, coarta a las mujeres la posibilidad de moverse en el mundo desde un marco de igualdad y libertad. Preocupa, desde

diversos estamentos de la sociedad, el aumento y diversificación de los actos violentos dirigidos a las mujeres, pues ya no es suficiente explicar dicha violencia como el resultado de la experiencia de situaciones tales como la pobreza, la clase social, la enfermedad mental, la etnia, la filiación política, la preferencia sexual, el alcohol o la religión (Femenías y Soza, 2009).

Varias feministas, en un intento comprensivo y explicativo sobre el fenómeno de la violencia contra las mujeres, han utilizado la categoría "feminicidio". Explica Lagarde que el concepto, fue sintetizado por Diana Russell y Jill Radford (2008); sin embargo, es Marcela Lagarde quien en busca de una diferenciación con el vocablo "femicidio" (femicide en inglés, que en español significa homicidio de mujeres). Esta autora plantea "feminicidio" como el conjunto de violaciones a los derechos humanos de las mujeres que contienen los crímenes y las desapariciones de mujeres, siendo estos identificados como crímenes de lesa humanidad.

"El feminicidio es el genocidio contra mujeres y sucede cuando las condiciones históricas generan prácticas sociales que permiten atentados violentos contra la integridad, la salud, las libertades y la vida de niñas y mujeres" (Lagarde, 2009). Para la misma autora, son feminicidios las acciones inconclusas, la negligencia o el desinterés de las autoridades encargadas de proteger la integridad de las mujeres; pues operan como cómplices tácitos o explícitos en estas violencias, desprotegiendo a las mujeres, dejándolas expuestas a la desigualdad estructural, a la dominación masculina, a la muerte; muertes y violencias producidas por la opresión de género, entendiéndose así, que son muertes y violencia evitables (2009).

Por su parte, Segato (2011) considera importante tipificar aquellas violencias que surgen de las relaciones interpersonales, de aquellas que no, y propone que, para no perderse en las múltiples definiciones y cruces que el concepto presenta en los escenarios académicos y de acción política, la categoría feminicidio se refiera a todos los crímenes que victimizan a las mujeres, tanto en el contexto de las relaciones de género de tipo interpersonal como de tipo impersonal.

Para Femenías y Soza (2009), de la mano con la propuesta de Segato, apoyan la idea de que los cuerpos de las mujeres se convierten en cuerpos ejemplificadores, cuerpos que son disciplinados violentamente, a través de los cuales se espera mandar un mensaje público, pero a la vez encubierto; un mensaje dictado por las crisis que se han desprendido de la globalización, de los cambios en el mercado laboral y de la modificación tradicional de los roles de género. Así, las mujeres han incursionado con éxito en terrenos culturales, sociales y laborales que estaban inicialmente asignados a los hombres, lo cual ha generado una confusión que deja en entredicho su masculinidad, sin otra opción que la de ejercer la violencia en contra de aquellas mujeres vistas como "autónomas".

Por lo tanto, la investigación tuvo como objetivo describir el significado de las experiencias de "vida buena" y el lugar que ocupan las prácticas de resistencia en la configuración de éstas, a partir de la lectura de narrativas autobiográficas construidas con el acompañamiento de jóvenes mujeres, entre 12 y 16 años, que sufrieron violencia intrafamiliar. Así que, considerando el carácter cualitativo de la investigación, enmarcado en un enfoque biográfico-narrativo, fue la fenomenología–hermenéutica, como referente epistemológico y metodológico, el que guio el proceso de investigación.

Para Ricoeur (1996), la hermenéutica y la fenomenología se admiten entre sí, en una dirección interpretativa, que entrecruza rutas del existir, el ser y el estar en el mundo; y, a través del lenguaje, permite la auto-interpretación y la co-interpretación. Ésta ruta interpretativa permite reconstruir el mundo en el que sucedieron los hechos y mostrar así otras formas de ser en la cotidianidad. De esta manera, se realizaron 9 entrevistas conversacionales a jóvenes mujeres con experiencia de violencia en el espacio doméstico.

Se procedió, entonces, a organizar espacios de encuentro individual en los que a través de la conversación se obtuvieron las narraciones. Éstas narraciones se construyeron en un espacio que

Luna (2006), denomina entrevista conversacional. Este tipo de entrevista tiene como eje, la libertad que posee quien construye su propio relato de manera autónoma.

Los principales hallazgos, a partir de lo que las mujeres iban relatando, son que la muerte de una madre, y el deseo de continuar una vida sin ataduras, son hechos que inauguraron sus vidas. Además, son mujeres que deben ser cuidadas, educadas y protegidas por parte de sus madres (aunque este sea un mandato social muy cuestionado), pero cuando éstas, ya sea por muerte, por abandono o porque cuidarlas implica renuncias que no están dispuestas a asumir, aparecen en la escena abuelas, hermanas, padres, padrastros, tías, madrastras, quienes al no contar con los recursos afectivos para acompañarlas y, al considerar que el cuidado de las menores no es su responsabilidad directa, las envían a internados para que sea allí, en el plano institucional, sean cuidadas, vigiladas y/o controladas. Sin lugar a dudas, el contexto familiar es responsable de la socialización y funcionalidad de las mujeres y hombres en la sociedad; así, a cada uno de sus miembros se le han asignado roles y responsabilidades.

La literatura, en disciplinas como la psicología, la pedagogía, la sociología, entre otras, cada día detallan, con más precisión, cuáles son las reglas, normas y posibilidades para cada miembro del sistema familiar. Sin embargo, en contextos como el colombiano, cada vez se identifican formas diversas de vulnerar los derechos de hombres, mujeres, niños y niñas, en el escenario familiar.

En el ámbito social la situación no es diferente. Hablando específicamente de las mujeres, aumentan cada día los casos y las formas en las que se violentan sus cuerpos, su vida y sus espacios. Para las mujeres con las que se trabajó, nada resultó ser más arriesgado que enfrentarse a su propio entorno familiar. Un contexto que, respondiendo a los mandatos del patriarcado, asignan a las mujeres lugares desiguales y tratos poco dignos, hacinándolas física y emocionalmente, reduciendo sus espacios para actuar y sentir.

Así, ante la ausencia de una madre, aunque sea simbólica, el otro u otros que asumían este lugar lo hacían sin compromiso, como un favor, colocando a las menores en un terreno de vulneración y de riesgo, en el cual experimentaban la desolación y el desarraigo. Más que hijas, han sido tratadas como obstáculos, impedimentos, limitaciones para que sus padres o madres puedan continuar la vida que desean. Por otro lado, quienes voluntaria o involuntariamente han asumido su cuidado, no lo hacen de la manera que un ser humano de su edad lo requiere. Es así que, después de experimentar la violencia en sus múltiples expresiones, son institucionalizadas, representando estos hogares (otro camino a recorrer). Figurando, para algunas, un desarraigo más y para otras, el cuidado y la protección que en sus familias no pudieron encontrar.

Así, para éstas mujeres, la violencia física en el espacio doméstico hace parte de la cotidianidad familiar; además, representa un recurso educativo necesario que no se debe cuestionar, que siempre va a estar ahí, ya que no identifican posibilidades de arrepentimiento. La violencia sexual en algunos casos, aparece como un acto disciplinador, en donde el miembro de la familia que se siente amenazado, busca a través de un acto transgresor, eliminar física y simbólicamente a aquella que rompe con la armonía familiar. El acto sexual violento, les muestra su fragilidad, su escaso poder, su no pertenencia en la fraternidad. Mientras tanto, el resto de la familia se organiza de tal manera que el violador es apoyado, protegido y aplaudido secretamente. A través de su acto, logra sacar a la intrusa de la familia, retorna el orden y la armonía perdida.

El desarraigo y la desprotección, ha promovido en las mujeres, otras formas de hacer frente a la situación de violencia que han experimentado; han creado otros horizontes posibles en los que se apropian de espacios, de escenarios, revelando para sí nuevas formas de ser y estar en el mundo. Buscan espacios para fugarse, para romper con el poder, para crear, luchar y vivir. Son acciones elaboradas, estratégicas, estructuradas, que dan apertura a operaciones de agenciamiento, de resistencias creativas, como producto del análisis y la comprensión que han hecho de su entorno.

Se identificó, por ejemplo, la capacidad de éstas mujeres para construir y cultivar amores personales; afectos que van dirigidos a quienes en algunos momentos las han golpeado o lastimado. Dicha forma de vinculación representa la vía a través de la cual pueden experimentar la compañía familiar, la posibilidad del cuidado, del afecto y del arraigo. Emerge así, en la preocupación, en la responsabilidad que se asume por el bienestar del otro u otra, un camino hacia el amor por el mundo, hacia las acciones políticas; se esbozan orientaciones al bien. En el acto del cuidado a otros, hay espacio para el autocuidado, de reconciliación con su historia con sus padres y/o madres, con ellas mismas.

Por otro lado, la transgresión de la norma emerge como una resistencia tácita en los escenarios en los que éstas mujeres habitan. Acciones como tomar dinero de la casa, por ejemplo, se usan como reclamo ante la ausencia de privacidad y de límites con ellas y con sus objetos en el espacio familiar; como se dijo en otro momento en este escrito, no se trata de naturalizar el acto de robar, por el contrario se trata de entender desde otra perspectiva que al traspasar los límites de lo permitido, las mujeres logran encontrar un equilibrio, revelando en la transgresión su existencia y dar cuenta de que viven.

Con relación a la "vida buena", para cada una es diferente. Pasa por la posibilidad de contar con adecuados ingresos económicos, estabilidad laboral, formación profesional, familia, hijos, felicidad. Otras, por el contrario, vislumbran una vida buena haciendo comparaciones con la actual, considerando necesario otorgar un perdón y auto-perdonarse; por lo tanto, este tipo de vida requiere olvidos, reparaciones, restituciones, reconciliaciones que de no avanzar, es posible que continúen atadas a un pasado que les permite existir, pero no vivir.

Sin embargo, todo aquello que narran las enfrenta con el dolor; muy a pesar de las lágrimas que brotan al escarbar en su memoria y poner en palabras lo que sienten, se identifican espacios para la esperanza, se identifican horizontes en los que aspiran a una vida mejor, a una vida tranquila, en la que lo que buscan es poder ayudar a otros y otras.

Estas mujeres se visualizan ayudando a otros, familiares o no, que requieran cuidado y protección. Pero también requieren cuidado para ellas, y esto se refleja en la necesidad de justicia: su futuro y su presente giran en torno a un pasado que las acompaña, es decir, a unos acontecimientos injustos. El perdón lo configuran de diversas formas, y por momentos pareciera que tienen claro cada una de las cosas que debieran pasar para poder otorgarlo. Así, para estas jóvenes mujeres, la reparación va atravesada por la comprensión, por reconocer cuál es su lugar en estas experiencias, cuáles han sido y serán las posibilidades de acción y qué elaboraciones van construyendo frente a su propia historia.

**Referencias**

Aponte, E., y Femenías, M. (2008). *Articulaciones sobre la violencia contra las mujeres*. Buenos Aires, Argentina: Edulp.

Beltrán, M. (2009). *Construcciones de género en torno a prácticas violentas. Una revisión teórica*. Buenos Aires, Argentina: Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Recuperado de https://www.aacademica.org/000-089/37.pdf

Femenías, M., y Soza, P. (2009). Poder y violencia sobre el cuerpo de las mujeres. Sociologías. *Porto Alegre*, *11*(21), 42-65.

Garriga, J., y Noel, G. (2010). Notas para una definición antropológica de la violencia: un debate en curso. Colegio de Graduados en Antropología. *Revista PUBLICAR*, *8*(9). Recuperado de http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/publicar/article/view/1191

Lagarde, M. (2009). *Claves feministas en torno al feminicidio construcción teórica, política y jurídica*. Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid.

Luna, M. (2006). *La intimidad y la experiencia en lo público* (tesis de doctorado). Universidad de Manizales, Manizales, Caldas.

Ricoeur, P. (1996). *Si mismo como otro*. Madrid, España: Siglo XXI.

Segato, R. (Mayo de 2011). Femigenocidio y feminicidio: una propuesta de tipificación. *II Encuentro Mesoamericano de Estudios de Género y Feminismos.* Ciudad de Guatemala, Guatemala. Recuperado de http://www.herramienta.com.ar/revista-herramienta-n-49/femigenocidio-y-feminicidio-una-propuesta-de-tipificacion

# Investigación participativa: comprensión de la explotación sexual comercial y la construcción de propuestas para su prevención y atención, Medellín, 2016

*CAMILO NOREÑA HERRERA.*
*IVÁN FELIPE MUÑOZ.*
*SUSANA VARGAS BETANCUR.*
*VERÓNICA BETANCUR.*
*SERGIO MUÑOZ.*

## Objetivo

Comprender la explotación sexual comercial desde la perspectiva de adolescentes y jóvenes con historia de problemáticas relacionadas con esta situación, para la construcción participativa de propuestas para prevención y atención de la problemática en Medellín.

## Metodología

Para el logro de los objetivos planteados, la propuesta se fundamenta en la doctrina de la protección integral (Colombia. DNP. CONPES, 2007, p. 22), el desarrollo humano desde la perspectiva de las capacidades humanas; y, el enfoque diferencial, en cuanto a etnia y género. Se acude, entonces, a un diseño de investigación participativa donde a través de la conformación y consolidación de un grupo participativo con adolescentes y jóvenes con historia de problemáticas relacionadas con la explotación sexual comercial.

La investigación ha encaminado su trabajo hacia construir una propuesta que procure la participación activa de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes (NNAJ), generando un *escenario dialógico* sobre el tema de interés y posibilitando una co-construcción de nuevas perspectivas y variables que den respuesta a esta problemática. De ahí que la propuesta, desde sus inicios,

pretendió sustraerse de la mirada dicotómica tradicional *investigador–Objeto de estudio*, y aproximarse a una construcción donde confluyan tanto la cosmovisión adulta como la adolescente, propiciando un encuentro de discursos intergeneracionales que permitieron ampliar la perspectiva con relación a la ESCNNA. Por lo tanto, ante la amplitud de enfoques que incluye la investigación cualitativa, se apuesta por la investigación participativa, dado que permite que los participantes de esta investigación: se constituyan como sujetos del hacer y saber; sujetos capaces de reconocer, definir y decidir sobre los asuntos de la realidad (Ghiso, 2006; Ghiso, 2008).

Para la consecución del objetivo investigativo, se construyó una ruta metodológica que permitiera generar una trayectoria guiada del proceso, una bitácora que facilitara la participación de los niños, niñas y adolescentes en los encuentros. El itinerario resultante ha contado con cinco momentos, los cuales denominamos trayectos debido a su carácter dinámico, a la direccionalidad que han tenido hacia los propósitos del estudio, además que no se trató de fases secuenciales, ya que incluso la vivencia de los trayectos se ha solapado en el tiempo. A continuación, describiremos la vivencia de estos trayectos.

**Trayecto 1: reconociendo…nos**

Este primer trayecto tuvo el propósito de generar un acercamiento del equipo de investigación de la Universidad a la problemática de interés y a la metodología propuesta, lo que implicó varias connotaciones del verbo rector usado para denominar el trayecto: a) reconocer la existencia y manifestaciones de la problemática en la ciudad; b) reconocer que los sujetos investigadores somos partícipes del proceso, en permanente aprendizaje, en resignificación permanente del saber y del hacer; que podemos establecer diálogos horizontales con NNAJ, y ser facilitadores de encuentros e interacciones; c) además, reconocer los prejuicios que se tengan frente a los NNAJ víctimas, sobre la diversidad sexual, frente a la investigación, entre otras; d) también implicó reconocer los actores institucionales y societales que están implementando acciones para hacer frente a la problemática y realizar gestiones para dar a conocer el proyecto ante estos actores

y obtener respaldo y los avales que por normatividad se requerían. Este trayecto inició en 2014 y se ha sostenido en el tiempo. Las actividades desarrolladas han sido: a) revisión bibliográfica, en prensa y web sobre la problemática en la ciudad; b) estudio, registro y análisis de posibles técnicas y estrategias metodológicas; c) realización de recorridos diurnos y nocturnos por las calles de sectores donde se ha reconocido la existencia del fenómeno; d) visitas a instituciones de protección; e) realización de encuentros periódicos del equipo de profesionales para debatir temas y compartir aprendizajes y experiencias fruto de las actividades arriba mencionadas.

**Trayecto 2: Encontrando…nos**

Consistió en las primeras actividades de acercamiento entre el equipo de profesionales y los niños, niñas, adolescentes y jóvenes víctimas de la problemática o con historia de problemáticas relacionadas con esta situación. En combinación con el trayecto anterior, una acepción fundamental del verbo rector de este trayecto, consistió en intencionar los encuentros para reconocer a los NNAJ, a pesar de su condición de víctimas, como interlocutores válidos, con voz, expresión, capacidad para nombrar, para opinar, para aportar y decidir. Este trayecto se llevó a cabo durante el 2014, e implicó posibilitar interacciones periódicas con niños, niñas, adolescentes y jóvenes, algunos de ellas en el ámbito callejero y otros al interior de una institución tipo semi-abierta (donde se presta atención en jornada parcial y la población puede ingresar y egresar libremente). Estos encuentros permitieron identificar algunas pistas pedagógicas y metodológicas para la construcción conjunta, el diálogo, la reflexión y la generación de propuestas, en este caso conducentes a la prevención y atención de la explotación sexual.

**Trayecto 3: Confiando…nos**

Durante este trayecto se avanzó en la conformación y consolidación de un *grupo participativo* (denominado GIDI -"Grupo Intergeneracional de Investigación"-), que posibilitó un proceso más cercano, continuo, dialógico y de construcción de propuestas. Los primeros

encuentros tuvieron como objetivo reconocernos como grupo de investigación, para esto se realizaron actividades enfocadas a hacer la inscripción simbólica de todos (niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos/as del equipo de investigación). En estos encuentros se construyó dialógicamente la identidad como grupo, la imagen, el nombre (GIDI) y la dinámica de los encuentros (periodicidad y horarios), lo que brindó sentido de pertenencia y cohesión entre los participantes. En segundo lugar, se definió un cronograma de trabajo que incluía las temáticas a trabajar, las metodologías, los lugares de encuentro y los requerimientos logísticos. Para la construcción de este cronograma se construyó participativamente un temario, o matriz de análisis, que incluía los asuntos que todos los participantes (niños, niñas, adolescentes, jóvenes y profesionales) consideramos cruciales para comprender la problemática a fondo y discutir recomendaciones y propuestas pertinentes e integrales.

**Trayecto 4: Concretando…*nos***

Como dispositivo para compendiar y sintetizar las propuestas y recomendaciones que han ido emergiendo en los encuentros, se ideó la construcción de un manifiesto (llamado el Manifiesto GIDI), el cual, además de tener el formato escrito, ha comenzado a ser socializado por otros medios como la radio y de forma artística mediante un mural. Adicional al manifiesto, el camino ha sugerido la necesidad de la participación como colectivo en diferentes espacios de la ciudad, con el fin que la voz, las reflexiones y las construcciones no solo coexistieran al interior de las sesiones del grupo, sino que se desplegara al escenario de lo público, propiciando el empoderamiento político y el ejercicio ciudadano de todos los participantes de GIDI.

**Trayecto 5: Resignificando…nos**

La interacción periódica y el deseo de todos los participantes por construir nuevas interpretaciones y la permanente pregunta por aportar a transformaciones sociales positivas, han definido la dirección de todo el proceso investigativo y, en particular, de la ruta metodológica. Sin

embargo, como se dijo anteriormente, esta ruta metodológica no ha sido lineal o secuencial, ya que el proceso ha exigido la permanente resignificación de conceptos, creencias, imaginarios e ideas respecto a lo que es la ESCNNA.

## Resultados

A partir de los diferentes trayectos expuestos en la metodología damos a conocer los resultados preliminares que el proceso ha alcanzado después de dos años de puesta en marcha de su desarrollo. El primer resultado es la creación de un espacio participativo permanente de diálogo con las niñas, niños, adolescentes y jóvenes en busca de la prevención y erradicación de la explotación sexual comercial en la ciudad de Medellín. Este espacio es *GIDI "Grupo Intergeneracional de Investigación"*, integrado por jóvenes de instituciones de protección y adultos/profesionales de la Universidad de Antioquia, Facultad Nacional de Salud Pública. De este modo, GIDI es un escenario donde están presenten la confianza y la horizontalidad. Un espacio donde ha estado presente la pedagogía y los dispositivos didácticos utilizados fueron una herramienta útil para favorecer la movilización de las diferentes capacidades y talentos, el canto, el dibujo, la fotografía, etc. pero, además, se convirtió en el medio para *la reflexividad y resignificación* sobre la ESCNNA, todo ligado a la posibilidad de la reflexión crítica que es incentivada por la densidad que se ha ido ganando en los espacios de diálogo. A partir de la constitución de GIDI, otro de los hallazgos identificados hace referencia a *la participación de los NNAJ* que trasciende un ejercicio de dar a la voz a *un acto político*. Puesto que al "dar la voz a los NNAJ" coexiste una posición de poder, de quien otorga la posibilidad al otro para que se exprese; en contraste con esto, vislumbramos una situación de diálogo intergeneracional donde entran en juego la cosmovisión adulta y la adolescente y joven, y se puede generar vínculos afectivos, de confianza y la construcción de interpretaciones amplias, intergeneracionales. De este modo, concebimos que la participación no es un asunto metodológico sino político, ya que está

relacionado con la noción de poder: “cuando uno da la voz uno se queda callado para que el otro hable” “no es solo poder hablar, sino ceder el poder de la palabra”.

La realización de los encuentros quincenales del GIDI, tiene como resultados la comprensión del fenómeno y la realización de un manifiesto con recomendaciones para la prevención y atención de ESCNNA en la ciudad de Medellín, el cual está dirigido a diversos actores e instancias políticas y sociales que pueden aportar a la prevención y atención de la ESCNNA en Medellín. La comprensión del fenómeno da cuenta una conceptualización sobre la ESCNNA y unas recomendaciones a diferentes actores sociales, comunitarios y gubernamentales para la prevención y atención dela problemática.

**Pertinencia social**

Este proyecto ha sido pertinente y necesario debido a la ausencia de la perspectiva de los niños, las niñas, adolescentes y jóvenes, en especial aquellos con historia de problemáticas relacionadas con la explotación sexual comercial, en las acciones, estrategias, proyectos y programas preventivos y de atención que se han diseñado e implementado en la ciudad. Esta situación conduce a fallas en la pertinencia de estas acciones y, a la larga, a pérdida de efectividad y fracasos en la prevención y atención, llevando finalmente a la perpetuación e incremento de la problemática en nuestro contexto, situación que, según informes de la Personería de Medellín, desafortunadamente parece estar sucediendo (Personería de Medellín, 2013). Más aún, las pocas posibilidades de participación y, en general, de ejercicio de la ciudadanía de los niños, las niñas, adolescentes y jóvenes con historia de problemáticas relacionadas con la explotación sexual comercial, afecta las posibilidades de despliegue de sus capacidades humanas y el alcance de su desarrollo integral.

En este orden de ideas, los/as participantes del proyecto, adolescentes y jóvenes con historia de problemáticas relacionadas con la explotación sexual comercial, han sido beneficiarios del

proyecto, al potenciar, gracias a una metodología participativa, la comprensión de su realidad y el ejercicio de su ciudadanía. Pero, no se deja de lado un inestimable número de niños, niñas, adolescentes y jóvenes que se beneficiarán en la medida que las acciones de prevención y atención se ajusten en mejor medida a sus particularidades y vivencias.

**Impacto en la política pública**

La participación de GIDI en movilizaciones sociales contra la ESCNNA, en espacios académicos y en reuniones intersectoriales y de incidencia en gestión pública donde se ha discutido el tema, como son la Mesa Intersectorial para la Prevención y Atención de la ESCNNA, Comité Técnico Interinstitucional de Política Pública de Infancia y Adolescencia de Medellín, COMPSE, entre otros. Además, constantemente hemos procurado porque las recomendaciones que han surgido de éste proceso tengan efectos en: a) una mejor capacidad de dar respuesta a las necesidades de la población, con lo cual se ganaría en pertinencia, eficacia y efectividad en las acciones, estrategias, proyectos y programas; b) una mayor favorabilidad y simpatía por parte de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y familias; lo que indudablemente mejora el vínculo con la institución, favorece los procesos y estimula a la institución y los profesionales al mejoramiento continuo.

**Referencias**

Colombia. DNP. CONPES. (2007). *Política pública nacional de primera infancia "Colombia por la primera infancia*" Bogotá: Consejo Nacional de Política Económica y Social, Departamento Nacional de Planeación. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-177828_archivo_pdf_conpes109.pdf.

Ghiso, A. (2006). *Investigación dialógica, resistencia al pensamiento único.* Inédito. Recuperado de

http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.pensamientocomplejo.com.ar%2Fdocs%2Ffiles%2FGhiso%2520Alfredo%2520Manuel%2C%2520INVESTIGACI%25D3N%2520DIAL%25D3GICA%2CRESISTENCIA%2520AL%2520PENSAMIENTO%2520%25DANICO.doc&ei=3uLIUPHvKZC-9QTt3YDQCw&usg=AFQjCNERCyachkNHX9UQ4Xf5MtwLYD8Wjg&bvm=bv.1355272958,d.eWU

Ghiso, A. (2008). *La investigación participativa en el hacerse de los sujetos*. Inédito. Recuperado de http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC4QFjAA&url=http%3A%2F%2Faprendeenlinea.udea.edu.co%2Flms%2Fmoodle%2Ffile.php%2F33%2Fmoddata%2Fforum%2F5436%2F94132%2FLA_IAP_EN_EL_HACERSE_DE_LOS_SUJETOS.doc&ei=UeLIUK7XC4Ku9ATTkYCQBA&usg=AFQjCNFTzYGUrbWb7QVThhNwlD-kV0C43g&bvm=bv.1355272958,d.eWU

Personería de Medellín. (2013). *Informe sobre la situación de los derechos humanos en la ciudad de Medellín 2012* (Informe sobre Derechos Humanos en Medellín). Medellín, Colombia: Personería de Medellín. Recuperado de http://www.personeriamedellin.gov.co/documentos/INFORME_D1.pdf

Rueda, M. (2005). *Navegar con rumbo. Cartas de navegación para la prevención y erradicación de la explotación sexual comercial infantil –ESCI-*. (Tercera Edición). Bogotá: OIT/IPEC, Sudamérica.

# Identidad y jóvenes universitarios referenciados en la MANE: el caso de la Universidad del Tolima

*FRANCISCO ANTONIO ARIAS MURILLO*.

## Introducción

La Mesa Ampliada Nacional Estudiantil-MANE se conoce como el movimiento social que convoca y organiza a los jóvenes universitarios de Colombia para llevar a cabo acciones de resistencia a las propuestas privatizadoras de la educación pública y de nivel superior, manifiestas por el gobierno colombiano en el régimen de reforma, política, económica, social y cultural, a la ley 30 de 1992 (MEN, 2010).

El proceder del gobierno colombiano, al parecer, ha sido entendido por la comunidad educativa como un violento atentado a la autonomía universitaria y, ello, se interpreta como un mecanismo que atenta contra las posibilidades educativas de nivel terciario: técnico, tecnológico y profesional para las poblaciones de jóvenes, particularmente de escasos recursos, y que no estarían en condiciones de proveerse educación mediante costos de orden privado.

Lo que se puede ver en la reforma es la apertura a una tendencia privatizadora de la educación superior, en el marco de una política de corte neoliberal que, por demás, podría ser entendible, pero no justificable, en una sociedad en la que la demanda por educación superior universitaria pasó a ser alta; no obstante, esta demanda es vista como una oportunidad que puede ser aprovechada por el sistema capitalista quien la constituye en oportunidad de negocio para los grandes inversionistas, lo cual, se considera, lesiona los derechos de los jóvenes a una educación de calidad auspiciada con los recursos del Estado (MANE, 2012).

**Contexto**

Corrido el año 2011, la comunidad universitaria colombiana, en lo atinente a los estudiantes usufructuarios del sistema educativo estatal, se movilizó en torno a la propuesta hecha por el Ministerio de Educación Nacional-MEN respecto de su intención de presentar una reforma a la Ley 30 de 1992, la cual regula la educación superior en Colombia, so pretexto de ponerla a tono con las nuevas exigencias del sistema educativo mundial, esto es, adecuarla a las condiciones que se le imponen a las sociedades para dar cumplimiento a los procesos de homogeneización del Sistema de Educación Superior-SES, todo ello proveniente de la Organización de Naciones Unidas -ONU-, a través de Unesco que es su organismo de gestión social y política aplicada a los ámbitos de la educación y la cultura.

La alerta de la población universitaria se produce, en primera instancia, por los efectos económicos que dicha reforma ha de llegar a generar y el impacto que ello acarrearía para la sociedad mayoritariamente demandante de educación superior. La afectación a la economía doméstica o de las familias no se haría esperar y los procesos de pauperización de la población se acelerarían si se produjera dicha reforma. Esta acción ministerial condujo a un paro universitario, promovido por los estudiantes, que trastocó los desarrollos académicos normales, desajustó los cronogramas educativos y entorpeció la gestión de la educación superior a nivel nacional, lo que de hecho agudizó la crisis que ya se venía presentando en el sector de la educación, especialmente la superior.

**La respuesta a la crisis**

El proceso de resistencia se produjo en dos momentos destacables: uno de protesta contestataria a los lineamientos de reforma propuestos por el gobierno nacional de Juan Manuel Santos en cabeza de la entonces ministra de Educación Nacional, lo cual condujo a la movilización del estudiantado y la sociedad civil interesada y vinculada al propósito de echar atrás la propuesta

que iría a hacer curso en el Congreso de la República para su discusión y aprobación, como se puede ver en el documento (MEN, 2010); una vez logrado dicho objetivo se abrió la posibilidad de organización de la población estudiantil para discutir acerca de la situación y crisis del sistema universitario, de manera especial la operativización del sistema en el orden de la Universidad Pública, pues si bien la privadas encuentran afectaciones en la reforma que atentan contra sus actividades educativas, las públicas concentran éstas dado el modo como se viene gestionando y proveyendo este servicio a la población.

Este segundo momento permitió la organización de mesas locales, regionales y nacionales con el fin de no solo discutir sino de producir una propuesta que recogiera los intereses diversos y las demandas particulares de los estudiantes a fin de lograr una educación de mejor y mayor calidad para alcanzar mayores estándares para la competitividad, tal como lo demandan los niveles de desarrollo de la sociedad y el país, en relación con las exigencias del orden global. Este mecanismo arrojó la Mesa Amplia Estudiantil Nacional-MANE de la que emana o emerge un una propuesta importante como aporte de la comunidad estudiantil universitaria a la solución de los muchos problemas que presenta el sector; esta se evidencia en el texto producido y presentado al gobierno y la sociedad en general (Mesa Amplia Nacional Estudiantil-MANE Colombia, 2013), documento que recoge los múltiples aportes de las diversas mesas locales, regionales y nacionales en las que se organizó el movimiento, a través del ejercicio desarrollado por la Comisión Académica y de Sistematización Nacional – MANE, acuerdo que debía ser discutido en un encuentro sancionatorio social y popular.

**Resultados del proceso**

Sin duda el gobierno nacional se obligó con la población estudiantil, profesoral y trabajadora de la universidad pública a revisar sus requerimientos, sus aportes y análisis para ser tenidos en cuenta a la hora de reformular la propuesta de reforma a la mencionada ley 30. Estratégicamente el gobierno colombiano reconfiguró los textos y los adaptó para que fueran

nuevamente estudiados, abrió la participación de la sociedad toda y la población universitaria hasta que ésta manifestara cierta satisfacción con lo propuesto y minimizar, de este modo, la resistencia social a dicho cambio. El resultado se conoce como el documento emitido por el CESU, denominado como Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz (Consejo Nacional de Educación Superior-CESU, 2014).

Ciertamente la MANE influenció la emisión de la política pública, pues se declara que ésta fue "Construida con los aportes de todos los sectores sociales y académicos del país" (Consejo Nacional de Educación Superior-CESU, 2014). Sin desconocer los grandes desarrollos que el CESU ha generado y muestra en la elaboración del documento, pareciera ser que este organismo no se asocia directamente con el MEN y, al parecer, consiguió neutralizar las fuerzas beligerantes que emergieron y posibilitaron el movimiento reivindicatorio estudiantil, al punto que la MANE entró en un letargo y el movimiento mismo se muestra poco activo.

A este nivel, la MANE entró en la dinámica de lo que algunos intelectuales conciben como *modus operandi* de los movimientos sociales (v.gr. Touraine, 1994; Castells, 1999). Esto es, duran sólo el tiempo necesario para luchar por una causa y una vez concluyen o consideran que se ha conseguido el propósito para el que fueron creados se disuelven, son de corta duración y difícilmente logran permanecer para iniciar nuevas luchas por nuevas causas, son puntuales y se organizan para cumplir un único cometido.

**Discusión identitaria de los jóvenes universitarios**

Sin duda la experiencia muestra que las motivaciones que operan en los seres humanos están vinculadas a los constitutivos de su naturaleza, esto es, sus deseos, pasiones, impulsos, instintos y satisfacciones, entre muchos otros factores que le constituyen y definen su lugar en el ámbito de lo Real. La tendencia a privilegiar la experiencia pone el polo a tierra respecto de la identidad: nos identificamos con todo aquello que consideramos natural en nosotros y que justifica

nuestro actuar; por lo demás, aquello que no se ajusta a dicha condición tendemos a naturalizarlo, de ahí que el asunto de la identidad se juegue o funde en un complejo de relaciones que resultan de una serie de condicionantes que facultan para producir determinados comportamientos.

Con base en lo anterior, la identidad, en este caso de los jóvenes universitarios, es cambiante, variable, modulable, flexible, particular, individual; se produce según las múltiples condiciones que interfieren en su configuración; se podría decir que si bien la identidad es un concepto universal su realización o concreción tiene carácter histórico, esto es, depende del tiempo, el lugar y los acontecimientos que marcan la existencia de los sujetos o seres humanos, de ahí que la identidad sea, para algunos –principalmente estructuralistas-, un problema (Bauman, 2005; Castells, 1999), un factor que impide o dificulta la construcción de lo social, la conformación del colectivo, pues ésta funciona en el campo personal o individual y de alguna manera es excluyente.

Visto en los jóvenes de la Universidad del Tolima, la identidad se manifiesta del modo como se ha referenciado aquí, es decir, se afinca en su noción de naturaleza y poco se preocupa o dispone a modificar su estado natural, es más, lo defiende como centro fundante de sentido y principio de su derecho; en este sentido, la construcción del colectivo poco constituye su preocupación fundamental, de ahí que pensar de modo positivo para desde la negatividad producir algo nuevo, producto de su propio hacerse, no aparece como campo creativo tendiente a ser de otro modo y menos llegar a ser Otro.

**Referencias**

Bauman, Z. (2005). *Identidad.* Buenos Aires: Losada.

Castells, M. (1999). *La era de la información II: El poder de la identidad.* México: Siglo XXI.

Consejo Nacional de Educación Superior-CESU-. (2014). *Acuerdo por lo Superior 2034.* Bogotá.: CESU.

MANE. (2012). *A la sociedad colombiana: Exposición de motivos de una Nueva Ley de Educación Superior para un País con Soberanía, Democracia y Paz.* Bogotá.

MEN. (2010). *Proyecto de ley "por el cual se modifica el esquema de financiación de la educación superior, definido enla ley 30 de 1992 y se dictan otras disposiciones.* Bogotá.: MEN.

Mesa Amplia Nacional Estudiantil-MANE Colombia. (2013). *Documento de Consensos Poíiticos: Bases para el articulado de ley de educación superior para un país con soberanía, democracia y paz.* Bogotá.

Touraine, A. (1994). *Crtica de la modernidad.* México: F.C.E.

# Los derechos humanos de la infancia, como estrategia pedagógica para promover la convivencia escolar en cuatro instituciones educativas de la ciudad de Florencia

*BLANCA NERY SERNA.*
*EDITH RECALDE ESPAÑA*
*NENCER LOSADA SALGADO.*

**Objetivos:** 1) Identificar la relación existente entre la práctica docente, los planes de estudios, y los programas en pro de la defensa de los derechos de los niños, como parte fundamental para su formación integral, 2) Diseñar e implementar una propuesta pedagógica que permitiría incorporar los derechos fundamentales en el aula escolar infantil para mejorar la convivencia, y 3) Evaluar el impacto de la propuesta pedagógica o de intervención.

**Resultados:** Los resultados son mostrados acorde cada uno de los objetivos propuestos.

## Objetivos

### Objetivo 1

*Groso modo*, se encontró que:

- En los manuales de convivencia de estas instituciones se plasman diferentes estrategias para prevenir y resolver conflictos, como son los pactos de aula.
- Estos manuales de convivencia a su vez se encuentran en correspondencia con la normatividad vigente en relación con la convivencia escolar de acuerdo a la Leyes: 1098 de 2006 y 1620 de 2013, y con otras normas nacionales e internacionales relacionados a los derechos humanos.

Sin embargo, pese a que estos documentos institucionales hagan referencia a los derechos humanos, y se encuentran articulados con los planes de estudios. En la práctica esto se ve reflejado muy poco, afectando de esto modo significativamente lo relacionado con la convivencia escolar (falta de tolerancia, respeto por el otro, entre otros).

**Objetivo 2**

En lo que concierne a este objetivo, que tiene que ver con el diseño e implementación de una propuesta pedagógica (Proyecto de aula) que permita incorporar los derechos fundamentales en el aula escolar infantil para mejorar la convivencia, se formularon tres fases para el cumplimento de este mismo. *Fase I del proyecto de aula: exploración y simbolización de intereses y expectativas de los niños, Fase 2 del proyecto de aula: La planeación,* y *Fase 3 del proyecto pedagógico de aula: su desarrollo.*

**Fase I del proyecto de aula: exploración y simbolización de intereses y expectativas de los niños**

A partir de la actividad denominada "La telaraña de los sueños", se desarrollan las siguientes fases en relación a la exploración y simbolización de intereses y expectativas de los niños.

**Momento 1:** en un primero momento se realiza el saludo de bienvenida a los niños y se explica la finalidad de los materiales de apoyo en el aula y por qué la actividad se denomina "la Telaraña de los sueños".

**Momento 2:** se inicia a recrear "la Telaraña de los sueños" con una actividad denominada "A saludar, a saludar", que consiste que con todas las partes del cuerpo, los niños se abrazaran, se dan la mano y aplauden. Esta fase culmina con el baile del Esqueleto, para determinar el grado de participación de los niños.

**Momento 3:** se hace una narración por parte de uno de los investigadores. Paralelamente, se ubican unos objetos en el centro del salón. A medida que se avanza en la narración, los niños seleccionan los objetos de tal manera que al final de la actividad, cada niño se identifique con un personaje de ese mundo imaginario. El narrador, finaliza la actividad con una reflexión que involucre a todos los personajes creados por los niños.

Entre los objetos puestos en el centro del salón se encontraban:

1. **Instrumentos musicales:** Maracas-flautas-tambores-xilófono-guitarra-panderetas.
2. **Máscaras de animales**: Perro, oveja, elefante, gato, pollo y mico.
3. **Instrumentos deportivos:** balón, soga, bolos, raquetas, úlas.
4. **Juguetes**: Muñecas y carros.

Una vez finalizada esta actividad surgen las siguientes preguntas por parte de los niños: ¿Los juguetes son para nosotros?,¿Para qué son esos juguetes?, ¿qué vamos a hacer?, ¿podemos tocarlos?, ¿me regala esto? (un instrumento musical), ¿qué es esta cosita? (xilófono), ¿para qué sirve?, ¿esto es una maraca y cómo se hace?, ¿esto por qué tiene tantos huequitos? (flauta) y ¿cómo suena? Flauta… ¿nos podemos poner el disfraz? ¿Por qué no trajeron más guitarras? Nos gustan las guitarras.

Después de las preguntas, se les indagó a los niños cuál había sido el instrumento preferido y mediante votación seleccionaron los siguientes: La guitarra, la flauta y el xilófono; se hace claridad que el de mayor preferencia fue la guitarra.

**Momento 4. Qué se sabe y que se desea conocer sobre el tema elegido:** los niños saben de manera general usar los instrumentos musicales porque durante la actividad manipularon diferentes instrumentos y produjeron sonidos que animaron la narración. A pesar de esta situación los niños desean conocer qué funciones cumplen determinadas partes de los instrumentos; en sí, la finalidad de esta exploración y simbolización de intereses y expectativas de los niños, estuvo centraba en identificar en el aula escolar infantil pautas de convivencia en el momento de interactuar y participar en grupo en una actividad que implicaba expresiones de tolerancia, respeto, turnos, solidaridad, autocontrol, creatividad y el buen uso con los elementos presentados para el desarrollo de la actividad.

En este sentido, se evidenció que los niños por el afán de obtener el instrumento preferido, se presentaron situaciones tales como: que no atendían instrucciones relacionadas en compartir los instrumentos, presentaban dificultad para escuchar el desarrollo de la narración; así mismo, no seguían la secuencia del cuento y por ende algunos niños no hicieron parte de los personajes mencionados para que ellos los identificaran e interactuaran entre sí.

Finalmente, otra situación evidenciada era que los niños en el momento de seleccionar los instrumentos musicales preferidos, presentaron comportamientos como: Empujarse y arrebatarse los instrumentos, el cual era obtenido por el niño que demostraba mayor fuerza. Esta situación conllevó al deterioro de algunos juguetes e instrumentos presentados para el desarrollo de la actividad. En conclusión, las necesidades de los niños, se puntualizan en las siguientes manifestaciones: Tolerancia, respeto, turnos de habla, solidaridad y el uso de los elementos.

**Fase 2 del proyecto de aula: La planeación.**

Para esta fase del proyecto se tiene en cuenta que los intereses de los niños están centrados en los instrumentos musicales, principalmente la guitarra, la flauta y el xilófono. Haciendo claridad que el de mayor preferencia fue la guitarra.

Por lo anterior, se plantean dos objetivos, uno por parte de los niños, conocer aspectos relacionados con los instrumentos musicales (¿cómo se hacen?, ¿cuáles son sus partes? y ¿por qué suenan así?) y otro objetivo por parte de los investigadores: incorporar los derechos fundamentales en el aula escolar infantil para mejorar la convivencia, mediante el proyecto pedagógico de aula.

**Fase 3 del proyecto de aula: desarrollo**

Es así, que teniendo en cuenta el objetivo uno, entorno a las inquietudes de los niños: cómo se hacen, cuáles son sus partes y por qué suenan así los instrumentos. Se desarrollan dos actividades: la primera a partir de videos se busca identificar cómo se hacen y cuáles son las partes

de los instrumentos musicales. Para la pregunta por qué suenan así, se presenta a los niños un grupo musical de la Universidad de la Amazonia, con el fin de que le respondan personalmente esta misma. Para la realización de esta última actividad, se presentó imágenes y sonidos característicos; utilizando títeres como apoyo. (Se planeó un guion para títeres en el que se enfatizó aspectos primordiales para la interacción en una orquesta).

De igual modo, como actividad complementaria, se dispuso a que los niños tocaran los instrumentos musicales, con la idea de que conformaran entre ellos bandas musicales.

Estas actividades además de buscar que los niños conocieran sobre los instrumentos musicales: objetivo 1, logrará cumplir también con el objetivo 2: incorporar derechos (jugar, a ser respetado, a la paz, a un ambiente sano, entre otros) que conllevarán a mejorar la convivencia escolar en cuanto a: la tolerancia, la solidaridad, los turnos de habla, el respeto por el otro, y el trabajo en equipo.

**Objetivo 3.**

En cuanto a este objetivo, se determinó lo siguiente, según cada uno de los instrumentos empleados:

-A partir de una encuesta realizada a los docentes titulares, se pretendió indagar en qué sentido el ambiente escolar había mejorado en relación al *respeto, a la tolerancia, al uso inadecuado de los elementos del aula, a la solidaridad, y a los turnos de habla*; los cuales habían sido identificados un año antes (2015) por los mismos docentes como los factores que más se debían fortalecer en los niños para una buena convivencia. Es así que conforme a esto, se les preguntó ¿Cuáles de las manifestaciones de convivencia escolar mejoró luego de la aplicación de la propuesta de intervención? Respondieron que en cada una de ellas, pero principalmente, a lo que atañe al respeto entre los compañeros y a los turnos de habla, que eran precisamente lo que

más se debía fortalecer en los niños; permitiendo de esta manera mejorar en ellos, sus niveles de interacción, de respeto por los espacios de intervención y de socialización entre sus pares y docentes.

-La realización de dibujos por parte de los niños; fue otro instrumento utilizado, y es tal vez, el instrumento más importante, pues, a través de este se puede dar cuenta de la percepción y el sentir de los mismos niños. En esta dirección Negret (2005) afirma que el dibujo es un relato en dos dimensiones; si el juego es un gesto en actos, el dibujo es su representación gráfica en un papel que como el juego tiene el propósito de expresar y relatar lo que siente, porque cuando el niño dibuja no intenta reproducir la realidad sino contar la manera como interactúa con el mundo. De ahí que el niño en sus dibujos expresa sus sentimientos, recuerdos o expectativas. Es así, que a partir del dibujo mostraron que habían interiozado el respeto, y la tolerancia hacia los demás.

**Impacto de la política pública**

- Si bien es cierto se puede evidenciar a partir de este proyecto y otros, la falta de tolerancia, de respeto, entre otras cosas que no permiten la buena convivencia escolar; cabe la reflexión en qué medida esto es el reflejo de lo que estos niños han vivido dentro de su entorno socio cultural y familiar, debido al maltrato intrafamiliar tanto físico como psicológico, a la explotación laboral, al abuso sexual, a la falta de amor y de protección, entre otras condiciones que conllevan a la vulneración de sus derechos y a que no puedan vivir dignamente. Es así, que este proyecto invita a reflexionar la necesidad sobre la formulación de políticas públicas que ayuden a contrarrestar este tipo de situaciones en las familias y en otros contextos distintos a la escuela. Pues si bien es cierto desde esta última se puede hacer mucho, también es indispensable un trabajo en el fortalecimiento de los derechos de los niños, desde esos otros contextos.

## Metodología

En cuanto a la metodología del proyecto, este se encuentra enmarcado dentro la perspectiva de la investigación –acción. En lo relacionado a los instrumentos de recolección de información, se utilizaron varios según cada objetivo, en lo que concierne al primero de ellos, se diseñaron dos guías para el análisis documental y la observación. En lo referente al segundo objetivo, se propuso trabajar en tres fases. Fase I: Exploración y simbolización de intereses y expectativas de los niños, esto a partir de la actividad denominada *La telaraña de los sueños*, Fase II: la planeación y Fase III: desarrollo de la propuesta (proyecto de aula), y en lo que concierne al último objetivo, se trabajó con tres instrumentos: *encuesta a docentes, dibujos elaborados por los niños, y diarios de campo.*

## Pertinencia social

Probablemente no todos los estudiantes de un curso logren en el mismo tiempo y con las mismas estrategias comprender, interiorizar y aplicar plenamente todos los principios de los derechos humanos, pero generar espacios académicos y estrategias didácticas desde temprana edad genera sensibilización, toma de conciencia y compromiso para tener comportamientos de respeto, incluyentes, diversos y multiculturales que les permite comprender desde temprano los derechos humanos y así propiciar la capacidad para expresar libremente y de forma autónoma sus pensamientos o/y sentimientos.

## Referencias

Ley Nº 1620. Diario Oficial de la República de Bogotá, D.C, Colombia, 15 de marzo de 2013.

Ley Nº 1098. Diario Oficial de la República de Bogotá, D.C, Colombia, 8 de noviembre de 2006.

Negret, J.C. (2005). *La escritura antes de la escritura.* Bogotá D.C: Herramientas y gestión.

# Violencia sexual e intrafamiliar en niños niñas y adolescentes en el departamento de Antioquia

*TATIANA ESPINOSA MONTOYA.*
*BRÍGIDA MONTOYA GÓMEZ.*

## Introducción

En el mundo cada día se producen miles de agresiones violentas en todos los contextos sociales, detonados por múltiples factores culturales, económicos, educativos y sociopolíticos, entre otros, en los cuales los niños niñas y adolescentes constantemente se ven involucrados principalmente como víctimas dentro de este problema de salud pública que ha trascendido desde hace siglos (Casas y Vargas, 2011; de León, 2008; Mendoza, y Amar, 2009), patentizada en diferentes formas de violencia como son, la violencia intrafamiliar, sexual e interpersonal. Tales hechos vehementes son detonantes a partir de homicidios y pero mayormente por violencia no fatal, considerando el sinnúmero de niños niñas y adolescentes; lo que produce impactantes secuelas físicas y sicológicas en las víctimas, pero también en las personas de su círculo socio-familiar y en el desarrollo económico y sociocultural de cada territorio que se puede verificar en el tiempo potencialmente perdido y en las de perdidas funcionales o de bienestar como lo muestran (Amar y Kotliarenko 2010; Casas y Vargas 2011; de León 2008; Mendoza y Amar, 2009; Van Weezel, 2008; y Wieviorka, 2006).

Estos eventos de agresión son monitoreados por organizaciones como la Organización Mundial de la salud y específicamente en Colombia atendidos por dependencias del Instituto Nacional de Medicina Legal y ciencias forenses, con el objetivo de caracterizar el fenómeno como herramienta fundamental para trabajar en el desarrollo de proyectos y gestión de políticas públicas, buscando reducir los indicadores de lesiones fatales y no fatales con programas de prevención eficaces, dirigidos por los gobiernos nacionales y liderados por cada comunidad.

Pese a que Latinoamérica ha sido escenario de diversas investigaciones y en los diferentes países se han realizado estudios sobre la violencia contra niños niñas y adolescentes (Garcia-Moreno, 2013; de León, 2008), hay carencia de estudios conclusivos que permitan reconocer la magnitud del fenómeno en el departamento de Antioquia, Colombia y re requiere intervenir ante la necesidad por fortalecer la base de conocimientos para justificar la formulación de políticas y estrategias. Además, entendiendo que el comportamiento de los condiciones circunstanciales y sociodemográficas de la violencia adquiere variaciones de acuerdo al grupo poblacional y a la región donde se monitoreen, este estudio tiene como objetivo Visibilizar los contextos de la violencia sexual e intrafamiliar de las que fueron víctimas los niños niñas y adolescentes del departamento de Antioquia durante el periodo 2010 a 2014, atendidas por el sistema forense, como herramienta para direccionar las políticas y programas de promoción de la salud física y mental y prevención de violencia contra niños niñas y adolescentes.

## Metodología

El reconocimiento del curso de la problemática se evidenció a partir del sistema de información que recoge todas las lesiones fatales y no fatales atendidas por el sistema médico legal en el departamento o por medio de las denuncias a instancias de policía nacional y la seccional de investigación criminal (SIJIN) que realizan las víctimas de violencia no fatal en el rango de los cinco años en estudio.

## Resultados

La información obtenida después del proceso de depuración y consolidación; en conjunto con el centro de referencia regional sobre la violencia del Instituto Nacional de Medicina Legal que monitorea los hechos de lesiones de causa externa en el departamento de Antioquia y analiza información validada y constatada con entidades como la SIJIN, policía Antioquia Y secretaria de salud; reporta que en cinco años del 2010 al 2014 en el departamento

de Antioquia, sucedieron 16337 eventos violentos en donde los niños niñas y adolescentes fueron víctimas, de violencia fatal en el 8 % de los casos y no fatal en el 72%, es decir que anualmente en promedio 3327 niños son agredidos anualmente( 9 casos por día) en el departamento Antioqueño, involucrando un tasa de 852 víctimas por cien mil habitantes durante el periodo en mención.

Es importante detallar que el grupo de víctimas menores entre los diez a catorce años de edad, presenta un número relativamente mayor a los restantes, convirtiéndose esta edad en la que sucedieron el 36,84% de los hechos violentos, seguido del grupo de niños niñas de cinco a nueve años con el 26,45% (n=4400 victimas), el grupo de adolescentes de quince a diecisiete años de edad (22,44%, n=3733 victimas) y por último se ubican las agresiones efectuadas en infantes de cero a cuatro años de edad (n=2375 victimas).

Al especificar la clasificación de violencia experimentada por parte de este grupo poblacional se observa que 9 438 niños, niñas y adolescentes son víctimas pero presentan secuelas no fatales, siendo víctimas de violencia sexual, 5 888 son víctimas de violencia intrafamiliar y de los casos de violencia fatal ocurridos en el departamento; 51 homicidios fueron detonados por violencia intrafamiliar y siete por violencia sexual. Los restantes casos de homicidios se asocian a problemáticas como violencia económica (n: 11), interpersonal (n: 143) o sociopolítica (n:61) o son casos en los que se desconoce la circunstancia del hecho.

Es bien reconocido e informado en los boletines que documentan las condiciones de violencia en el mundo, que las principales víctimas de violencia sexual e intrafamiliar son las mujeres y así mismo se evidencio para el departamento de Antioquia, donde el 72% de las lesiones no fatales fueron aportadas por las mujeres menores de edad. Caso contrario a lo ocurrido en las lesiones fatales en el que el 85% de los casos se asociaba a victimas masculinas, principalmente de quince a diecisiete años de edad en el 82% de los hechos fatales referentes a hombres.

Se convierte en un evento alarmante que año tras año aumente los casos de violencia contra niños niñas y adolescentes como se evidencia en este estudio, en el cual desde el año 2010 los casos aumentaron respecto a los presentados en los periodos registrados antes del 2014; exhibiendo el siguiente comportamiento:

Para el año 2010 se dieron 2970 casos de violencia sexual e intrafamiliar,
Para el año 2011 se registraron 3207 casos de violencia sexual e intrafamiliar,
Para el año 2012 la suma de violencia sexual e intrafamiliar correspondía a 3129 casos
Para el año 2013 son 3784 casos de violencia sexual e intrafamiliar
Para el año 2014 se sumaron 3547 casos de violencia sexual e intrafamiliar

Al analizar el tipo de relación existente entre el agresor y la víctima, se encontró que en el 56% de los hechos violentos de violencia intrafamiliar el agresor son los padres en proporciones muy similares, sumando el 57% de los reportes, mientras que en el caso de agresión sexual el perpetrador se identificó con un vínculo familiar de bastante proximidad en el 36.8% de las acometidas sexuales, en donde el padre es el principal violentador, seguido del padrastro y lo tíos.

**Discusión e impacto en las políticas públicas**

La familia no está exenta de la práctica de actos violentos contra los menores, contrario a ello, en algunos casos es génesis de otros tipos de violencia, expresada en contextos exógenos, como la escuela, el trabajo, el barrio y la comunidad en general. La construcción de las identidades de las personas ha estado influenciada por actos y experiencias de violencia en el escenario doméstico, la cual se superpone con otras expresiones sociales de violencia. (Casas y Vargas, 2011; Mendoza, y Amar, 2009)

Respecto a los rasgos principales, rango de edad afectado que se evidenció entre los diez a catorce años, es pertinente decir que las tasas bajas en los menores de nueve años, hipotéticamente se debe a la alta dependencia que éstos tienen a sus padres o cuidadores, paradójicamente sus agresores, lo que se constituye en barrera para que se denuncien los casos o sean conocidos por terceros.

Estos resultados se constituyen, de cierta manera, en el retrato del manejo inadecuado e inequitativo de las relaciones de poder que permanecen en el grupo primario y la legitimidad de la violencia en este entorno, confundiéndolo con el ejercicio de la autoridad y la imposición de castigos (Amar y Kotliarenko, 2010; Casas y Vargas, 2011; Mendoza y Amar, 2009; Sauceda-García et al, 1999).

Si bien, la sociedad colombiana cuenta con herramientas legales, programas y proyectos que buscan la protección de niños niñas y adolescentes en general, dista mucho de poderse erradicar la violencia doméstica en el territorio nacional, y en particular en el departamento de Antioquia, lo que se sustenta en su complejidad, con el agravante que no es cabalmente reconocido por toda la población; su identificación es la principal barrera que se requiere superar para enfrentarla con la contundencia y urgencia requerida.

En síntesis, los datos expuestos son el reflejo de los instaurada que esta la violencia familiar, las violencias sexuales permiten analizar y dimensionar el problema de violencia vivenciada por NNA, para ponerla a disposición de las organizaciones responsables de las políticas de prevención, atención y control y trabajen con mayor rigor en la disposición de estrategias que contribuyan a debilitar el problema. y a su vez, la motivación para la comunidad en general para sumar esfuerzos y estrategias para contrarrestarla.

**Referencias**

Amar, J., y Kotliarenko M. (2010). Factores Psicosociales Asociados Con La Resiliencia En Niños Colombianos Víctimas de Violencia Intrafamiliar. *Investigación & Desarrollo, 11* (1). pp. 162-97.

Casas, L. y Vargas, M. (2011). La Respuesta Estatal a La Violencia Intrafamiliar. *Revista de Derecho, 14 (*1) : pp.133–51.

Garcia-Moreno. (2013). Estimaciones Mundiales Y Regionales de La Violencia Contra La Mujer: Prevalencia Y Efectos de La Violencia Conyugal Y de La Violencia Sexual No Conyugal En La Salud. *Organización Mundial de la Salud, 2*.

León, C. R. (2008). Violencia y género en América Latina. *Pensamiento iberoamericano*, (2), 71-91.

Mendoza, V. y Amar, J. (2009). "Modelo de Atención Integral a Mujeres, Niñas Y Niños Victimas de Violencia Intrafamiliar Llevado a Cabo En Centros de Atención de La Ciudad de Barranquilla (Colombia)." *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portuga, 17* (1). pp. 26–61.

Sauceda-García, J. M., Garza-Aguilar, J., Díaz-Michel, E., Díaz-Martínez, A., Esteban-Jimenéz, R., Medina-Mora, M. E., y Loredo-Abdalá, A. (1999). Violencia intrafamiliar y sexual. *Gac Med Mex*, *135*(3), 259-261. 135(3), 259–90.

Van Weezel de la Cruz, A. (2008). Lesiones y violencia intrafamiliar. *Revista Chilena de derecho*, *35*(2), 223-259.Wieviorka, M. (2006). La Violencia : Destrucción Y Constitución Del Sujeto. *Espacio Abierto, 15* (3). pp. 239–48.

# Desplazamiento forzado y construcción de subjetividades de niños y jóvenes de sobrevivientes de la masacre de Bayajá - Colombia 2002

*NANCY PALACIOS MENA*

## Desplazamiento forzado y construcción de subjetividades

Este documento presenta las condiciones que han producido desplazamientos forzados mayormente en mujeres, niños y adolescentes, las características de los nuevos asentamientos, de las poblaciones desplazadas en la ciudad de Quibdó, las configuraciones que toman las familias después de la situación de desplazamiento, los efectos que genera el desplazamiento forzado en formas de crianza, y la ruptura en las tradiciones culturales, costumbres y cosmovisiones de poblaciones afrodescendientes campesinas que siempre habían vivido a la orilla del río y que fueron obligadas a asentarse en las ciudades bajo condiciones diferentes a las que acostumbraban, agudizando con ello la situación de pobreza de la que ya eran víctimas. Un segundo aspecto, se concentra en los factores que influyen en la construcción de subjetividades en los niños, adolescentes y mujeres que fueron desterrados en el marco de la masacre.

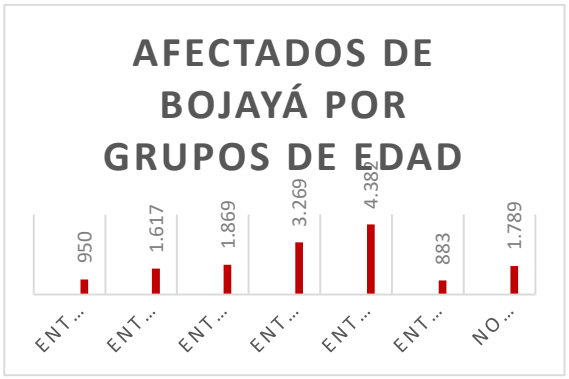
## Metodología

El texto de la ponencia contiene datos cuantitativos y cualitativos. El material cuantitativo es principalmente información estadística sobre indicadores demográficos (número de desplazados, distribución por grupos de edad, ayudas recibidas) Esta información se obtuvo de las bases de la Unidad de Restitución de Víctimas, y de la Conferencia Episcopal de Colombia. El material cualitativo incluye cinco testimonios orales (una profesora, dos a madres de niños, dos a jóvenes) realizados para esta investigación y algunos otros testimonios tomados de investigaciones

anteriores. Estos testimonios son de mujeres, jóvenes y adultos que en el momento de la masacre eran niños y adolescentes, la razón de incluir testimonios de investigaciones anteriores a los testimonios de esta investigación, fue evidenciar la hipótesis según la cual, a catorce años de la masacre las necesidades y los reclamos al Estado Colombiano por parte de las víctimas de la masacre de Bojayá, continúan siendo los mismos.

**Los niños y los jóvenes desplazados**

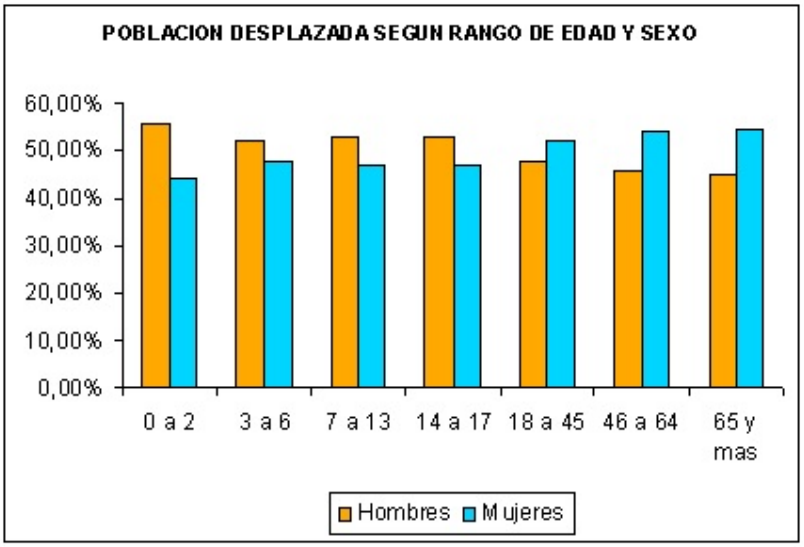
El origen del desplazamiento de los habitantes de Bojayá a Quibdó, fue la masacre producto de los enfrentamientos entre las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) y los Paramilitares el 2 de mayo de 2002.




Gráfica 1. Diseñadas para esta investigación.
Fuente: Unidad para las víctimas Territorial Chocó 2016:1.

Si sumamos los niños y los jóvenes de la gráfica 1, estos son los más afectados por la masacre, entre cero y dieciocho años, la cifra asciende a 7 705; este alto nivel de afectación infantil y juvenil fue uno de los factores por los cuales la Masacre de Bojayá constituyó como un episodio que dejó en evidencia la máxima degradación en el conflicto armado colombiano.

En esta ponencia nos hemos planteado como hipótesis que la falta de oportunidades que históricamente ha tenido la niñez y la juventud del Chocó, en este caso de Bojayá, se evidencio agudizada con el desplazamiento masivo que generó la masacre, como son la desintegración familiar, el destierro, y las difíciles condiciones sobrellevadas por las familias y particularmente las mujeres para sacar adelantes sus hijos, además de la ausencia de políticas de estado para atender a los niños y jóvenes víctimas de la violencia, o la precariedad de la acción estatal, provocan que los niños hoy, adolescentes y los adolescentes, adultos, hayan tenido que ser sometidos a condiciones de precariedad económica muy fuertes y en el caso de los jóvenes a exposición ante otras formas de violencia.




Gráfica 2. *Población desplazada según rango de edad*

Fuente: Conferencia Episcopal de Colombia. Medio Atrato: Entre la tragedia, el destierro y el abandono 2002:23

Plantear la agrupación etaria la población entre los cero a los catorce años, estos concentran la mayor parte de los desplazados, dejando ver además que los niños y jóvenes son mayoritariamente hombres y los adultos y ancianos, mayoritariamente mujeres. La vida de estos

niños y jóvenes se vio inmersa en un escenario muy complejo, en el cual se pueden distinguir por lo menos tres aspectos: primero, la inexistencia de políticas de estado exclusiva a su atención, las ayudas que reciben son sólo aquellas que llegan por la vía de la familia; segundo, la crianza de los niños y jóvenes desplazados fue una tarea que tuvo una alta dosis de solidaridad en la que participaron, amigos y vecinos; tercero la desintegración familiar, producto del desplazamiento produjo nuevas dinámicas de crianza, e impactando de forma negativa las costumbres tradicionales y ancestrales en familias afro descendientes.

A continuación, dos testimonios que ilustran la problemática planteada, por Bello, M. Jiménez, S. Millán, C. y Pulido, B. (2008); y entrevista aplicada a madre de niña sobreviviente de la masacre de Bojayá

> Lo material no importa, porque es que sicológicamente mis hijos están mal, el que fue lesionado este año no me la iban a recibir en la escuela, que era mucho el trauma y los sacaba a flotar mucho, a veces en las evaluaciones escribía mataron cinco y tiraron una buseta o sea no tenía nada que ver lo uno con lo otro, a veces salía corriendo. (p.106)

> Si señora, me ha favorecido más los lazos familiares que el mismo estado, para que le voy a negar, mire que yo no hice arreglar esta casa y mi hermano y mi último marido me decían, cambia el techo, y yo no manito después, hagamos lo de arriba la. (Comunicación personal, enero de 2016)

Un estudio de Bello, Martín, Millán, Pulido y Rojas (2005) ratifica lo señalado en los testimonios, en quienes decidieron quedarse en Quibdó, la crianza de los hijos se transformó, esta no se realiza en el contexto de una familia extensa como tradicionalmente se hace en el seno de las comunidades afrodescendientes, sino que se limitó a la familia nuclear, porque ya no se contaba con la cercanía física de la familia extensa. situación que permite señalar como la vida de los

jóvenes y de los niños, que se desplazaron depende principalmente de las acciones desarrolladas por algunos miembros de la familia, amigos y vecinos, a la ausencia de una política de estado para atender a niños y jóvenes de una manera diferencial e integral, ahonda la dificultad del cumplimento de metas y sueños para niños y jóvenes como los de Bojayá, quienes ya antes del desplazamiento forzado, tenían escasas posibilidades de acceder a una formación universitaria o realizar otros proyectos que constituyeran para ellos, su realización personal y laboral.

> O sea, una de las cosas que me ha parecido buena y por eso me quedé en Quibdó es que por acá tengo la oportunidad de estudiar. Y de que mis hijos... pues se crían con un ambiente diferente al de estar en el campo. Porque no es lo mismo un niño en el campo a un niño que se cría en el pueblo. Son dos cosas muy diferentes. Más estructura... Un niño del campo viene y dice: Ay, _cómo se llama ese programa_ Y el de acá se sabe todos los programas. Ay, mirá que este es este... Sale a la calle, no le tiene miedo a un carro, sabe cruzar la calle. Un niño que viene de por allá, que se cría allá abajo, o sea, cruza las calles con muchas dificultades. No es lo mismo un niño que se cría aquí. Mira, ella tiene un niñito que se van con este... ellos dos solos... a la escuela y. (Caicedo, L. Manrique, D, Millán, C. y Púlido B. 2006, p.37)

> Pues cuando entré a estudiar como todo joven, entra a la escuela tímido, entra con ganas de aprender y hay unos que se la montan, pero en lo académico cuando entre súper bien porque todos me trataban excelente, porque más o menos todos sabían de donde venía exactamente, creo que por eso fue que me trataban. Joven sobreviviente de la masacre de Bojayá. (Comunicación personal diciembre de 2015)

De otro modo, la oportunidad de una mejor educación para sus hijos, constituye una de las principales razones para que la población desplazada se quedara en Quibdó. La existencia de escuelas con maestros permanentes, y algunas mejorías con respecto a los recursos para la enseñanza (televisores, computadores, bibliotecas) en comparación con las que antes tenían en

Bojayá, fueron razones que motivaron a los padres a pensar que era una oportunidad para ampliar sus horizontes a un mejor futuro propio y para sus hijos.

Al no querer revivir el dolor que significaba regresar al pueblo y recordar la masacre, y pese a las dificultades económicas que se han señalado, algunas familias, y principalmente las que ya tenían allegados en Quibdó, vieron en la ciudad una oportunidad de mejor educación para sus hijos en comparación con las que tenían en Bojayá, consideraron que había un espacio que permitía una mejor estructuración de los niños y las niñas debido a que se contaba con nuevos y mejores métodos de aprendizaje; no obstante, persistía el temor por las condiciones de inseguridad en la ciudad que lleva a restringir la salida de los niños y los jóvenes a la calle. “Aunque se extrañaba el juego en su territorio el, rio, las lomas, los animales, en la ciudad encuentran elementos que seducen, como los juegos electrónicos, los computadores, y los carros” (Bello et al, 2008)

> …Nos dijeron que los niños tendrían educación, pero si no pagamos la matrícula no tienen clase, en salud no han cumplido, todo lo prometido se quedó en el aire, el apoyo es el de nosotros mismos que salimos a trabajar en casa de familia… el año pasado nos llevaron a un terreno y nos pusieron a rozarlo para sembrar yuca y arroz y nos dijeron que en enero empezábamos el trabajo y hasta ahora nada y cuando uno le pregunta a los señores de la RED en cabeza de Lucho dicen que no saben nada. El Estado aprovecha esas instituciones para decirnos mentiras. (pp.116- 117)

Los esfuerzos por mejorar las condiciones de los niños y jóvenes sobrevivientes fue una tarea de sus padres con el apoyo de familiares, amigos, vecinos, no existía, ni existe hoy, una política diferenciada que atienda las necesidades de los menores de edad, no solo de la masacre de Bojayá, también de los afectados por la violencia en otras regiones de Colombia.

En el caso de los jóvenes sobrevivientes de la masacre que llegaron a Quibdó, las condiciones fueron todavía más difíciles, la dinámica de violencia del campo se trasladó a la ciudad y jóvenes cuyas familias fueron desplazadas, terminaron involucrados en pandillas y grupos delincuenciales; en comunicado de la diócesis de Quibdó así lo deja ver:

*S.O.S. POR EL DERECHO A LA VIDA*

*DE NUESTROS JOVENES*

La Diócesis de Quibdó, preocupada por la ola de muerte entre los jóvenes de la ciudad, especialmente de los barrios más empobrecidos, pone en alerta a la Comunidad Quibdoseña y a las instituciones del gobierno local, departamental y nacional.

No es ajeno para la Comunidad Quibdoseña, la mal llamada "limpieza social" que se viene realizando en la ciudad desde hace varios años ante el silencio y la mirada cómplice de muchos de nosotros y nosotras. Como dice Jesús en el Evangelio, "he venido para que tengan vida y la tengan en abundancia" (Jn 10,10) y a partir de esta sentencia de Jesús, como Iglesia en el Chocó, no podemos permitir que el asesinato, la amenaza y el desplazamiento forzado a los cuales son sometidos los jóvenes, sean la forma para solucionar los problemas que les aquejan.

En el pasado mes de abril del año en curso, un panfleto rodó por toda la ciudad amenazando a quienes algunos creyéndose con el poder, han estigmatizado y categorizado como prostitutas, consumidores de alucinógenos, viciosos, mal viviente y mil nombres más. Esa amenaza está siendo cumplida, sin que hasta el momento las autoridades competentes hayan hecho un esfuerzo a fondo por investigar, por proteger, por cumplir con los procedimientos legales para esclarecer los hechos en los cuales nuestros jóvenes han sido violentados.

Uno de los jóvenes de la zona fue asesinado dentro de las instalaciones del Colegio Pedro Grau y Arola, una institución que es fruto del esfuerzo y la solidaridad de

muchas agencias de cooperación internacional, del mismo gobierno departamental para ofrecer un servicio a la población en situación de desplazamiento como una estrategia de prevención de la delincuencia juvenil. Con este crimen un espacio humanitario para la protección de los derechos de la niñez y la juventud, ha sido convertido en espacio para la muerte.

Ya es hora que quienes nos llamamos "ciudadanos de bien" no quedemos en el silencio, sumemos esfuerzos, despertemos conciencias y hagamos algo para salvaguardar la vida de nuestros jóvenes. Si bien algunos de ellos por miles de causas y razones han caído en acciones delictivas que perturban nuestra aparente paz, asesinarlos nos es la vía para resolver esta problemática. Debemos aunar esfuerzos, buscar salidas alternativas que logren generar unas condiciones de vida, que le proporcionen a nuestras jóvenes posibilidades para desarrollar sus capacidades y dar lo mejor de sí.

Por último, llamamos a las autoridades civiles y militares a que investiguen los hechos, a que no queden en la impunidad todas estas muertes y a que se genere en medio de la política de seguridad democrática del Gobierno Colombiano, unas verdaderas garantías para proteger la vida de nuestros jóvenes y sus familias. Diócesis de Quibdó (2009)

La situación estructural de pobreza, la exclusión y el traslado de la violencia a la ciudad de Quibdó, llevó a que los jóvenes desplazados terminaran vinculándose a acciones delincuenciales, convirtiéndose de una manera u otra en las principales víctimas de las acciones de los delincuentes, por este motivo la urgencia en la invitación presentada a entidades estatales para que acceder a oportunidades para los jóvenes y evitar que caigan ante la influencia delincuencial.

Un joven entrevistado para la investigación en el año 2015, expresó que si bien en la escuela fue bien recibido por los docentes y por los compañeros, logrando entablar lazos de amistad que aún mantiene y que han sido fundamentales en la reconstrucción de su vida en Quibdó; también relata la falta de oportunidades y la falta de apoyo estatal para realizar estudios de educación suprior, o al tratarse de otras metas y anhelos como ser futbolista por no tener recursos para pagar los costos de la manutención en la escuela en la ciudad de Medellín, a la que asistió por un corto periodo de tiempo.

**Referencias**

Bello, M. Cardinal, E. Millán, C. Pulido, B. y Rojas, R. (2005). *Bojayá, memoria y río. Violencia política, daño y reparación.* Bogotá, Colombia. Universidad Nacional De Colombia.

Bello, M. Jiménez, S. Millán, C. y Pulido, B. (2008). *Dinámicas regionales del conflicto y el desplazamiento forzado. Chocó Medio Atrato. Justicia reparativa y desplazamiento forzado. Chocó acercamiento a la subregión del Medio Atrato Chocoano.* Bogotá, Colombia: Universidad De San Buenaventura.

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2010). *Bojayá la guerra sin Límites,* Bogotá, Colombia: Ediciones Semana, Altea, Alfaguara, Taurus y Editora Aguilar

Caicedo, L. Manrique, D, Millán, C. y Púlido B. (2006*). Desplazamiento y retorno. Libro 2. Espirales de desplazamiento. El retorno a Bojayá, Chocó*. Bogotá, Colombia: Edición ILSA.

Conferencia Episcopal de Colombia. (2002). Medio Atrato: Entre la tragedia, el destierro y el abandono. Bogotá, Colombia

Diócesis de Quibdó Chocó – Colombia. (2010). *Informe de la comisión vida, justicia y paz. Las Voces del Pueblo Negro, Indígena y Mestizo*. (6)

Unidad Para Las Víctimas Territorial Chocó. (2016). *Cifras de afectados de la masacre de Bojayá.* Bojayá, Colombia.

# Violencia, paz y religión percepciones de los escolares de la media de Instituciones educativas de Manizales

*LUISA FERNANDA ROA QUINTERO.*

## Introducción

Violencia y Paz son temas emergentes en Colombia a partir de los procesos logrados para alcanzar la convivencia pacífica, más allá de las intenciones de negociación. Las temáticas sobre el conflicto colombiano han generado reflexiones sobre causas, consecuencias de la guerra y las diversas violencias en los contextos sociales. La escuela es un espacio de interacciones socializadoras en la que se entretejen numerosas maneras de relación demarcadas por valores y situaciones que fortalecen o complejizan la convivencia y que, posiblemente reflejen las convicciones de otros contextos formativos como la familia, comunidades, iglesias o grupos religiosos. De otro modo la educación religiosa a nivel escolar propende el reconocimiento de la religión como vestigio cultural de los pueblos, conduciendo a la trascendencia de la realidad histórica a partir de la interacción de las dimensiones moral, ética, religiosa y espiritual.

Analizar las percepciones de los escolares de la media de instituciones educativas de Manizales sobre la incidencia de la formación religiosa en actitudes de paz y violencia, fue el objeto de estudio desarrollado en varias ciudades de Colombia entre ellas Manizales, en el marco del observatorio de la diversidad religiosa de América Latina y del Caribe. A través de un estudio mixto de corte analítico, se aplicó una encuesta a estudiantes de la media en seis colegios privados y estatales de Manizales abordando las temáticas de violencia y paz para reconocer las percepciones y experiencias de los estudiantes. Al respecto expresaron que mayoritariamente sufren violencia escolar, seguida de la familiar y la social, siendo más afectados por la violencia intrafamiliar. En lo referente a la paz los estudiantes consideran que es posible alcanzarla ante cualquier conflicto, igualmente asienten que es viable desarrollar una cultura de la paz en el

entorno local, regional y nacional. Los jóvenes consideran que es factible solucionar los conflictos a través de medios no violentos y que son necesarios los espacios para la formación en la paz.

**Religión y su incidencia en la paz o violencia**

La religión es un factor socializante y civilizador de las colectividades de acuerdo a Morín (2006) su influencia determinó la organización cultural y sociopolítica de los pueblos. Durkheim (2006) aduce que las creencias religiosas, expresan la naturaleza de las cosas sagradas, Los ritos son regla de conducta y prescriben cómo el hombre debe comportarse con las cosas sagradas. (p. 81) Respecto a las creencias religiosas UNICEF (2012) plantea que:

> Las creencias, prácticas, redes sociales y recursos que ofrece la religión pueden generar esperanzas, dar sentido a las experiencias difíciles y brindar apoyo emocional, físico y espiritual. Las consecuencias pueden ser más profundas cuando las labores de defensa y promoción de los derechos de los niños se fundamentan en los aspectos protectores de las creencias y prácticas religiosas de una comunidad. (Alianzas con las comunidades religiosas en favor de la infancia. (p.3)

Reconocida la labor comunitaria, moral y formativa de la religión para propender la paz, es necesario tener presente que en ciertos periodos de la historia hubo conflictos religiosos debido a situaciones como el colonialismo de algunos continentes provocando actos de barbarie y de violencia en nombre de dios para dominar. Tamayo (2013) haciendo alusión a tales sucesos convoca a reconocer la dimensión liberadora de la religión, en ello que, las representaciones hacia las religiones y movimientos religiosos, pueden cambiar de perspectiva en el marco de la libertad de expresión y culto con la intencionalidad de formar en el respeto y valoración de quienes expresan su ateísmo y su creencia en Dios.

**Escuela y religión**

La religión en la escuela conforme a lo sistemas educativos cobra vigencia de acuerdo a la legislación de los países, dando lugar a estados confesionales, aconfesionales y laicos. UNESCO (2006) expresa que: "La educación religiosa puede definirse como el aprendizaje acerca de la religión o las prácticas espirituales propias, o como el aprendizaje sobre las religiones o creencias de otros". (p.13) En el caso de colombiano la formación religiosa se ha desarrollado en el seno familiar, en las comunidades religiosas o iglesias y en la escuela, la orientación de la educación religiosa en el contexto escolar colombiano está regulada, por varias prescripciones del Ministerio de Educación.

En la ley general de educación 115 de 1994 la religión se presenta como área del currículo colombiano, supeditada a los artículos dieciocho y diecinueve de la constitución nacional que proponen la libertad de culto. En el decreto 4 500 se establece la libertad para su recepción por parte de los estudiantes con el pleno consentimiento de sus padres, además de la no utilización de la misma para proselitismo religioso. El Ministerio de Educación Nacional (1994) recomienda, como alternativa pedagógica formar para el reconocimiento de la religión como valor y legado cultural, de la misma manera, se deben analizar las posibilidades del diálogo entre las religiones y el ecumenismo. Así mismo, la instancia mayoritaria religiosa en Colombia la iglesia católica en su documento Escuela y Religión de la Conferencia Episcopal Colombiana (2000), expresa que los escolares traen de sus hogares sustentos religiosos diversos que deben tenerse en cuenta en la escuela.

**Jóvenes y Religión**

Los estudios desarrollados a partir de la interacción jóvenes religión y sociedad se ocupan de analizar las relaciones-distancias entre la juventud y el aspecto religioso. De acuerdo a Torres

(2013) actualmente, existe un proceso de desinstitucionalización eclesiástica por parte de los jóvenes para quienes la experiencia de fe más que, corresponder a una institución es cuestión de:

> (…) una experiencia que se vive en los momentos fuertes y queda a estos la oportunidad de salir, de su aislamiento, de encontrarse entre pares, entre jóvenes creyentes para así existir social y corporalmente…ocupando lugares públicos que no les es permitido habitar en otros tiempos. (p.78)

La visibilización del aspecto religioso juvenil es emergente, debido a la anulación social del mismo en los jóvenes con identidad religiosa; Según Roa y Restrepo (2014) se requiere de espacios sociales para suscitar el respeto hacia los jóvenes que manifiestan su afiliación religiosa como parte del ejercicio ciudadano.

Conforme a los estudios desarrollados en el departamento de Caldas el factor religioso es indiferente y poco relevante para los escolares. Londoño y Vergara (2011) en los resultados de su investigación sobre "la calidad de la educación y cobertura de Caldas para los escolares de la media", hallaron que los estudiantes no consideran relevante para su formación la religión, entendiendo que existen disciplinas más pertinentes para su educación como la tecnología y la ética.

Las situaciones emergentes en la población joven y la religión son diversas en un mundo secularizado, en el que se instalan ciertos entornos sociales surgen nuevas afiliaciones religiosas, que interpelan a las sociedades generando actitudes de rechazo o acogida. La primera reacción tiene relación con la concepción de la religión como propiciadora de diferencias y conflictos, por tanto, la aversión que se demuestra en burlas o expresiones despectivas. La afiliación de los jóvenes a la religión, obedece a la tradición de las familias, al reencantamiento religioso, el cual reconfigura la pertenencia y prácticas religiosas.

## Metodología

El proyecto de investigación Religión, Violencia y Paz privilegió una metodología de corte mixto. A los 600 estudiantes de seis instituciones educativas entre privadas y estatales, se les aplicó una encuesta digital, cuyo proceso de análisis estuvo apoyado por las herramientas, con la finalidad de sistematizar y generalizar los datos obtenidos, las encuestas fueron contrastadas con la comprensión en los estudiantes, sobre la temática para ampliar la información y proceder a la triangulación de datos.

## Resultados

### Percepciones sobre la violencia, la paz y la religión interacciones y distancias en escolares en Manizales

La violencia y sus manifestaciones en el entorno se constituyeron categorías en la investigación, se abordaron varios aspectos relacionados con la violencia entre ellas si era un factor identitario del ser humano. El 58,7% contestó afirmativamente, mientras que el 41,3% respondió negativamente. Así mismo se les preguntó a los estudiantes sobre el estado de violencia de Colombia, el 94% manifestó que este mantiene una situación permanente de guerra, mientras que el 6% expresó que no.

Un 73,6% manifiesta que Colombia es un país con tendencia a la violencia, mientras que el 24,4% no considera tal identidad. El 88,7% expresa que el país afronta situaciones de violencia en la actualidad, mientras que el 11,3% no lo considera.

En lo que respecta a la paz el 67, 7 % expresa que en Colombia es posible instaurar una cultura para la paz, mientras que el 32,3% manifiesta la imposibilidad para tal condición. El 81,3% expresa que se pueden solucionar las diferencias sin incurrir en la violencia, el 19,7% no lo considera. De igual modo el 90% expresa la importancia que en las escuelas se formen para la paz.

Mientras que el 10% aduce que no es necesario. Finalmente, el 70,8% considera que le ha aportado a la paz y el 30,2% expresa que no contribuye a la consecución de la paz.

Posterior a las percepciones de la paz y sus posibilidades en Colombia, los estudiantes también opinaron sobre la incidencia de la religión en las acciones de paz. Al preguntarles sobre si la religión promovía guerras a partir de sus ideologías el 74,5% respondió afirmativamente y el restante 25,5% contestó negativamente. El 84,7% de ellos expresó no ser víctima a causa de la religión, el 15,3 % afirmo haber sido victimizado a causa de la religión. De igual modo consideran que la discriminación religiosa es un tipo de violencia el 89,9% y el 11,1% expresa que no es necesariamente una acción violenta. Posteriormente el 90,9 % expreso que la religión promueve la paz mientras que el 9,1% no considera que la religión fomente acciones pacíficas.

**Análisis y Discusión**

A partir de las interacciones entre la paz y la religión es necesario desmitologizar las percepciones e imaginarios de los individuos como lo plantea Freire (1987), a partir de la concienciación como una mirada crítica de la realidad para conocer los mitos que engañan para sostener estructuras dominantes. La concienciación frente a la paz es pertinente, aunque la violencia sea un estado innato en el ser humano, es necesaria una formación para la paz que desmitifique su sentido y connotación. De acuerdo a Mejía (1999) relacionar la paz como el fin de la guerra, es una actitud equivocada, alcanzarla es:

> (…) un proceso de mediano y largo plazo que desactive las formas culturales de la violencia y construya procesos pedagógicos que nos enseñen a manejar los conflictos, sin ocultarlos reconociendo con ellos el crisol del alma humana y permitiéndonos hacer una economía políticas de la agresividad. (p.37)

Aunque en la encuesta solo arrojó resultados sobre las percepciones sobre la violencia y su incidencia en la vida de los estudiantes, el concepto de paz en él es negativo, ya que, la consideran como ausencia de conflicto y de guerra. De acuerdo Galtung (2003) existe una paz natural en la que no se evidencia la lucha entre los individuos, hay una paz directa que se focaliza en el bien y la bondad de las necesidades vitales. Plantea una paz positiva de orden estructural permeada por la libertad, la igualdad, el diálogo y la solidaridad. La paz positiva cultural enfatiza en todos los esfuerzos para promover una educación para la paz y finalmente alude una paz supeditada al tiempo que garantice la convivencia pacífica de las generaciones.

Conforme a la percepción de los estudiantes encuestados una formación para el manejo de las situaciones conflictivas es pertinente. Los escolares necesitan otra perspectiva del conflicto y de la propia violencia de la cual pudieron ser objeto. Por tanto, frente a las situaciones se requiere una concienciación y contextualización de las situaciones y acontecimientos para suscitar una solidaridad a partir de lo adverso. Así mismo, Roa (2015) menciona que se trata de un proceso particular que no obedece a estándares: "(…) educar para la paz es…concientizarse y concienciar a los demás, teniendo la precaución de no homogenizar el discurso con prácticas y estrategias…es la oportunidad para comunicar la experiencia de paz, desde la diferencia". (p.137)

La concienciación requerida es aquella que le permita realizar a los escolares una retrospectiva de los acontecimientos; la consecución de la paz política es un tema que resulta ajeno a sus intereses, mientras que en los entornos de los jóvenes continúen demarcados por la violencia familiar, escolar, y callejera, fruto de la injusticia, inequidad, desigualdad, solidarizarse con un proceso nacional para la paz demanda complejidad.

Finalmente, el aspecto religioso en la formación fomenta no sólo la comprensión de un credo que otorga identidad también es una manera de promover el diálogo con los demás credos. El documento de UNICEF (2012) retomando la declaración de Kyoto invita a las religiones a

considerar su papel respecto a la violencia: "(…) creemos que las comunidades religiosas deben ser parte de la solución para erradicar la violencia infantil, y nos comprometemos a asumir el liderazgo en nuestras comunidades religiosas y en la sociedad en general" (p.43).

**Referencias**

Alianzas con las comunidades religiosas en favor de la infancia (2012) Newyork: Unicef.

Durkheim, E. (2006). *Las formas elementales de la vida Religiosa.* Madrid, España: Alianza.

Conferencia Episcopal Colombiana. (2000). Escuela y Religión Bogotá, Colombia: CELAM.

Freire, P. (1987). Educación para liberación. Bogotá, Colombia. Editores Siglo XXI.

Galtung, J. (2003). Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización. Bilbao, España: Gernika Gogoratuz

Ministerio de Educación Nacional (1994). Ley 115 general de Educación.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Decreto 4500*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-115381.html

Londoño, A. y Vergara, M. (2011) Educación en los jóvenes de caldas: cobertura y calidad. *Revista Educación y Desarrollo Local*. p. p55-69.

Morín, E. (1999). *Mètodo 3. El Conocimiento del Conocimiento*. Madrid, España: Cátedra.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -Unesco- (2006). *Directrices sobre la educación intercultural*. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf

Roa, L. y Restrepo. L. (s.f). *"Emergencias políticas en la formación juvenil en los movimientos María Mediadora y la Iglesia Presbiteriana en Manizales*: Manizales. Editorial Universidad Católica de Manizales.

Roa, L. (2015). *Aproximaciones sobre la Educación, Religión, conflicto y paz en el departamento de Caldas. Educación y religión. violencia y paz acercamiento al Estado actual en diversos contextos.* Bogotá, Colombia: Editorial Bonaventuriana.

Skliar. C, Tellez M. (2008). *Conmover la pedagogía. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

Tamayo, J. (2013). Aportes para la construcción de la paz desde la teología Islamo cristiana: Un diálogo en perspectiva de liberación. *Reflexiones sobre ecumenismo y diálogo interreligioso.*

Torres, J. (2013). *Una fe desafiada por una iglesia líquida. Educación y religión en contextos de transición:* Bogotá, Colombia*:* Universidad San Buenaventura.

# MESA 4_07

# ESTUDIOS CRÍTICOS DE JUVENTUD Y CONSTRUCCIÓN DE TERRITORIOS DE PAZ

**Coordinadores:** Álvaro Díaz y Claudia luz Piedrahita.

# Comprensión de la idea de derecho a tomar decisiones en niños de 8 a 12 años de edad

*LEONARDO YOVANY ÁLVAREZ RAMÍREZ .*
*JESÚS ARMANDO DELGADO MEZA.*

Uno de los aspectos que generan frecuentes conflictos entre los adultos y los niños se relaciona con la toma de decisiones respecto de diferentes asuntos tanto cotidianos como de interés familiar, personal, social, económico, educativo y de salud. “Hacer caso” es una de las expresiones más utilizadas en el intercambio entre adultos y niños en cuanto a órdenes dadas, asignaciones o deberes encomendados o comportamientos esperados. La toma de decisiones en los niños y su derecho a tomarlas involucra su autoestima, autonomía, confianza y la influencia adulta (Lansdown, 2005); involucra también a cada niño o niña como agente de autodeterminación (Clark y Moss, 2001) que va desarrollándose en sus diferentes dimensiones sociales, afectivas, cognoscitivas, mientras se constituye a sí mismo como sujeto (Livingstone, 2005).

En este sentido, la capacidad de toma de decisiones obedece a dichos progresos de su capacidad para autorreconocerse y autodeterminarse en el niño (Infante, 2004) y de desarrollar un criterio u opinión propia a través del cual tome una posición respecto de sí mismo (Solove, 2007); implica su capacidad representacional (Patrick, Topolski y Walick, 2002; Lancaster 2003). Conductas tales como fumar, abortar o concebir, entre muchas otras que tienen implicaciones sociales, psicológicas y humanas de gran trascendencia para los niños e implican su derecho a tomar decisiones (Livingstone, 2005; Read, 2006), por lo cual este aspecto toma una gran importancia social y educativa (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1989; Reidenberg y Debelak, 2009).

El desarrollo de la comprensión de los niños y niñas sobre su derecho a tomar decisiones implica que las estructuras de pensamiento, los instrumentos de conocimiento y las operaciones mentales son definitivas al respecto (Lansdown, 2005), y ello involucra representaciones mentales sobre él mismo (autodeterminación, interdependencia), el otro (Rajani, 2000) y el entorno de relaciones sociales (Gibson y Pick, 2002) para negociar sobre asuntos en diferentes dominios vitales (Smetana, 2002, 2006), como un interlocutor válido en un diálogo interactivo.

A partir de lo anterior, se planteó en el presente estudio la pregunta: ¿Qué características y cambios estructurales y de contenido presenta la comprensión de la idea de "derecho a la toma de decisiones" en niños con edades entre 8 y 12 años, exploradas mediante el método clínico piagetiano?

## Método

Se llevó a cabo un estudio no experimental transversal. Utilizamos el método clínico de Piaget (Piaget, 1932, 1979, 1992; Vinh, 1966, Delval, 2002) reproduciendo como base el protocolo básico de entrevista de Melton (1980), adaptado solo para el derecho a la toma de decisiones (motivo del presente estudio). Se plantearon las siguientes hipótesis de investigación con base Melton (1980), así:

Las representaciones de derecho a la toma de decisiones: $H_1$: a los 8 años de edad se basan en la idea de que el adulto es quien tiene tal derecho por ser mayor y más grande en tamaño; $H_2$: a los 9 y 10 años de edad se caracterizan por estar basada en conceptos de justicia y del bien y el mal; $H_3$: a los 11 años de edad se basa en principios universales tales como el derecho a la privacidad, la libertad de expresión y la autonomía.

## Participantes

La muestra del estudio seleccionada por conveniencia (muestreo no probabilístico) estuvo conformada por N=112 participantes de género masculino (n=56) y femenino (n=56); las medias de edad para el grupo masculino fueron de □=10.03, con el caso del femenino □=10.69, y de participantes eran escolarizados y pertenecientes a los estratos socioeconómicos 2, 3 y 4 y residen en el área metropolitana de Bucaramanga, Colombia. Con respecto a la variable "estrato socioeconómico", esta corresponde a la estratificación socioeconómica colombiana hecha por el Departamento Administrativo Nacional de estadísticas (DANE), en la cual clasifican los domicilios o viviendas a partir de sus características físicas, del entorno, de las capacidades para pagar tarifas por diferentes servicios públicos, establecidas por la Ley 142 de 1994 y por el Consejo Nacional de Política Económica y Social (Conpes) 3386 de 2005.

## Instrumento – técnica

Protocolo-guía adaptado de la entrevista construida por Melton (1980): *Children´s Rights Interview*. El acuerdo interjueces en la adaptación se llevó a cabo por psicólogos docentes universitarios y arrojó un coeficiente de K= 0,86 con $H_0$: K=0 y $H_1$=k≠0, con α=0,001 (Fleiss, 1971)

## Procedimiento

### Primera etapa

Se obtuvo la aprobación del protocolo de la investigación por el comité de ética de la Corporación Universitaria de Investigación y Desarrollo (UDI) de la ciudad de Bucaramanga, Colombia. Se conformó un banco de datos de los potenciales niños y niñas candidatos participantes, los cuales fueron contactados a través de sus padres, dándoles a conocer el propósito,

método y demás detalles y condiciones de la investigación; se realizaron las entrevistas de manera individual con cada niño en dos sesiones de 15 minutos cada una, previa firma del consentimiento informado APA por parte de sus padres. Estas fueron grabadas en video (ver anexo 1).

**Segunda etapa**

Las entrevistas fueron transcritas en el formato estándar del método clínico (Piaget, 1932; Vinh, 1966; Delval, 2002). El análisis de las entrevistas fue realizado por el mismo equipo entrevistador, previo entrenamiento con clases inductivas y unidades de significado, conceptos y relaciones entre ellos. Se identificaron comunalidades entre las respuestas de los participantes así como transformaciones o cambios en la forma de pensamiento, en los contenidos y estructura del mismo Se utilizó el Atlas-ti® como herramienta de apoyo.

## Resultados

A continuación, se sintetizan los resultados del análisis de las unidades representacionales sobre la comprensión de los niños y niñas del derecho a tomar decisiones entre los 8 y los 12 años de edad, resumiendo los aspectos de su estructura de pensamiento, las características de las representaciones mentales y las principales formas de razonamiento halladas en proposiciones y conceptos.

Tabla 1. *Características de la comprensión de la idea de derecho a la privacidad y de ser sujeto de este derecho en la muestra infantil evaluada*

| **Comprensión infantil acerca del derecho a tomar decisiones y de ser sujeto de tal derecho** | | | |
|---|---|---|---|
| **Edad (en años)** | **$n_1$** ♀ | **$n_2$** ♂ | **Características de contenido de la representación mental** |
| 8 | 11 | 11 | Confunde el “derecho” con el “deber”; toma decisiones desde una perspectiva hedonista e individualista y le cuesta tomar perspectiva de sí mismo al respecto. Se guía por las decisiones de los adultos y figuras de autoridad basadas en que lo sancionen o recompensen cuando decide hacer algo. Un derecho es para él o |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | ella el equivalente a una costumbre ligada a la aprobación de figuras adultas significativas. |
| **Edad (en años)** | **$n_1$ ♀** | **$n_2$ ♂** | **Estructura de conocimiento de la representación mental** |
| 8 | 11 | 11 | Proposiciones en las cuales relaciona elecciones sobre sí mismo y sobre los demás o sobre los objetos del entorno más cercano a su experiencia infantil, especialmente en juego, hábitos de estudio, deberes en casa o escolares, entre otros. Por ejemplo: "voy a hacer x o y…"; "Quiero hacer x o y"; "Si me quitas la televisión, no hago mis tareas…" |
| **Edad (en años)** | **$n_1$ ♀** | **$n_2$ ♂** | **Características de contenido de la representación mental** |
| 9 y 10 | 22 | 22 | Comprende el derecho a tomar decisiones como algo que se merece por justicia, una noción basada en lo bueno y lo malo (moralista). Lo justo es lo bueno, lo que tiene que ser, aunque no sepa por qué. Sabe que sus decisiones implican consecuencias para él y para los demás aunque desconoce el verdadero alcance de muchas de ellas. Este derecho lo entiende en función de un espectro más amplio de cosas y objetos: su propio cuerpo, el cuidado de sí mismo, sus afectos, sus relaciones con personas cercanas, su crianza. Entiende su derecho en elecciones sobre cómo, dónde y con quien pasar su tiempo libre, elección de sus amigos o compañeros de juego, la manera de hacer deberes, cómo comportarse en ocasiones sociales, o sobre sus habilidades y talentos y su desarrollo, cultivo o exhibición. Utiliza más la información y toma decisiones de manera más estratégica pero aún sigue siendo dependiente de los criterios de los padres y de los adultos. |
| **Edad (en años)** | **$n_1$ ♀** | **$n_2$ ♂** | **Estructura de conocimiento de la representación mental** |
| 9 y 10 | 22 | 22 | Utiliza proposiciones mediante las que conecta nociones sobre la bondad o maldad (justicia) acerca de sus decisiones tomadas o las que se cree en condición de tomar que lo involucran a él y a los otros (pares y familiares principalmente). Por ejemplo: "no es justo que me digas siempre cómo es que debo hacer las cosas"; "déjame decidir sobre lo que hago o no debo hacer cuando voy a casa de X"; "siempre me dices que haga caso y no me dejas ser yo mismo". |
| **Edad (en años)** | **$n_1$ ♀** | **$n_2$ ♂** | **Características de contenido de la representación mental** |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 11 | 11 | 11 | Los niños y las niñas de esta edad, conciben el derecho a la toma de decisiones como una norma que todos deben cumplir, es decir, son preceptos que deben seguirse y todos deben hacer de tal forma (carácter social de la representación del derecho a tomar decisiones). La gente debería dejar que los demás tomen sus propias decisiones: los padres a los niños, por ejemplo, de esta forma cada quien conserva su propio dominio de su espacio, cuerpo, relaciones, salud, bienestar, crianza. Se concibe a sí mismo como sujeto de decisión sobre los aspectos de su vida ya comentados y tiende a sobre estimar su capacidad para ejercer este derecho en el cual sigue teniendo gran influencia de sus padres y personas con autoridad en su círculo social y comunidad. |
| **Edad (en años)** | **$n_1$ ♀** | **$n_2$ ♂** | **Estructura de conocimiento de la representación mental** |
| 11 | 11 | 11 | Proposiciones sobre su autodeterminación en aspectos de crianza, salud, hábitos, juegos, actividades familiares y escolares. Por ejemplo: “No deberías estarme diciendo cómo hacer las cosas o cómo comportarme todo el tiempo”; “los demás no deben meterse en los asuntos ajenos, tampoco los padres en los asuntos de los hijos”; “quisiera decidir por mí mismo cuando hablas con los profesores o los demás acerca de cómo debo ser”; “quiero decidir si me quedo en la casa de mi amiga Paula este fin de semana así como dejas que mi hermana lo haga”. |
| **Edad (en años)** | **$n_1$ ♀** | **$n_2$ ♂** | **Características de contenido de la representación mental** |
| 12 | 12 | 12 | En esta edad comprenden el derecho a la toma de decisiones como una manera de autoafirmarse en su individualidad, es un medio de protección y garantía para ser uno mismo como autor y protagonista de lo que vive; son más conscientes de su necesidad de decidir en diferentes asuntos, especialmente en los personales, relacionados con su cuerpo, su apariencia personal, sus gustos, intereses, orientación de género, autopresentación y sus relaciones con los demás. También son más conscientes de su derecho o facultad para decidir en temas escolares, familiares, en los cuales se siente involucrado y comprometido, también en asuntos de su salud en general, dieta, hábitos alimenticios, religión, afectos, amistades y en asuntos de vida sexual y reproductiva aunque no sean del todo claros para él o ella. Se concibe a sí mismo en autoridad para controlar más su entorno y las influencias de los demás según unos intereses de autoprotección. |
| **Edad (en años)** | **$n_1$ ♀** | **$n_2$ ♂** | **Estructura de conocimiento de la representación mental** |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 12 | 12 | 12 | Empieza a hacerse consciente y a comprender conceptos de autonomía, responsabilidad, interdependencia, compartir influencia, autoridad, límites, experiencia que resultan fundamentales para comprender la idea de derecho a tomar decisiones por sí mismo. Por ejemplo: “No me gusta que me digas cómo pensar o qué hacer sobre mis amigos y mis gustos”; “Le dije lo que pensaba y sentía para que no me involucre más en sus asuntos”; “No fui a su fiesta para mostrarle que no va a jugar conmigo cada vez que quiera”; “yo veré que hago si x o y”. |

Fuente: elaboración propia.

## Discusión

De acuerdo con los hallazgos obtenidos, la comprensión que tienen los niños sobre su derecho a la toma de decisiones sufre transformaciones de contenido y estructura cognoscitivas entre los 8 y los 12 años de edad que van de la lógica concreta a la abstracta: de una idea basada en el premio y el castigo (comprensión hedonista) pasa a concebir este derecho desde el moralismo del bien y el mal, pasando luego por una comprensión de incipiente autonomía individual para decidir que termina en una representación de incipiente legalismo y reconocimiento de la dignidad personal en este derecho (Piaget, 1935, 1992; Delval, 2002; Melton, 2010).

Por otra parte, se evidencia que el desarrollo de la conciencia acerca de sí mismo y del rol de los demás en la vida personal es fundamental en el progreso de una perspectiva más descentrada del derecho a la toma de decisiones, aunque sea de forma incipiente (O’Kane, 2003). Esta conciencia mayor de sí mismos hace que el derecho a la toma de decisiones implique conflictos principalmente con sus padres y adultos con autoridad (Melton, 1980, 1983; Piaget, 1992), con sus pares (Infante, 2004), asimismo con las exigencias institucionales de la familia, la iglesia, la sociedad, la escuela, entre otras (Melton, 2010); percatándose de que sus decisiones lo afectan y afectan a otros (Rajani, 2000).

Igualmente, la propia autoestima se halla relacionada con la comprensión de este derecho (Prout 2005; Melton, 2005a), así como las representaciones más diferenciadas de sí mismo y de

los otros, como de las instituciones (Hellman y Castorina, 2005; Chatier, 2006) promueven relaciones interpersonales y grupales más ricas y variadas (Melton, 1980; Gibson y Pick 2002; Melton, 2005b). No se hallaron diferencias representacionales de este derecho entre los niños y las niñas participantes, tampoco se hallaron en su estrato socioeconómico (Ruble, 1994; Helwig, 1997); mientras que la edad ha sido una variable altamente diferenciadora al respecto apoyando los supuestos sobre la ingerencia de la maduración biológica y del rol activo y protagónico del niño en la representación de su autodeterminación (Clark y Moss 2001), desestimada por el adulto en contextos sociales y escolares (Lansdown, 2001, 2002, 2005), generando diversas formas de *bullying* (Lansdown, 2002) en un espacio social común de recíprocas afectaciones para el desarrollo emocional del niño y la niña (Rajani, 2000) y de su calidad de vida (Mieles y Acosta, 2012).

Se confirma a través del estudio el papel que cumple la propia representación del niño de su realidad y de su derecho de autodeterminación (Lancaster, 2003), lo cual constituye un factor que exige ser considerado en la formulación y ejecución de cualquier programa o acción que busque reivindicar los derechos de los niños y contribuir a su difusión y fomento (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 1999).

**Referencias**

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. New York: Naciones Unidas, CRC.

Castorina, J. A. (2005). La investigación psicológica de los conocimientos sociales. Los desafíos a la tradición constructivista. En J. A. Castorina (Coord.), *Construcción Conceptual y Representaciones sociales.* Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Coleman, H. y Unrau, Y. (2005). Analyzing Qualitative Data. En R. Grinnel y Y. Unrau (Eds.), *Social work research and evaluation*. New York, US: Oxford University Press.

Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas [DANE]. *Sobre servicios públicos en Colombia*. Recuperado de http://190.25.231.246:8080/Dane/tree.jsf.

Delval, J. (2001). *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico.* Barcelona, España: Paidós.

Departamento Nacional de Planeación de Colombia [DNP]. (2005). *Documento 3386 del Consejo Nacional de Política Económica y Social.* Bogotá, Colombia: DNP.

Hellman, M. y Castorina, J. A. (2005). Las instituciones y las ideas de los niños sobre sus derechos. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras*. UBA.

Fleiss, J. L. (1971). Acuerdo de medición de escala nominal entre muchos evaluadores. *Psychology Bulletin, 76*(5), 378-382.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (1999). *State of the world's children*. Nueva York, USA: UNICEF.

Lancaster Y. P. (2003). Promoting listening to young children: A reader. En Y. P. Lancaster y V. Broadbent, *Listening to young children*. Open University Press.

Lansdown, G. (2003). Involving children and young people in shaping the work of Save the Children. London, UK: Save the Children.

Lansdown, G. (2004). *Regional analysis of children and young people's participation in South Asia: Implications for policy and practice*. UNICEF: Oficina Regional para el Asia Meridional, Katmandú.

Lansdown, G. (2005). ¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan. *Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano, 36*. Fundación Bernard van Leer, La Haya, Países Bajos.

Ley 142 de 1994 (11 de julio). *El Régimen de los Servicios Públicos Domiciliarios en Colombia*. Diario Oficial n.° 41433. Congreso de la República de Colombia.

Livingstone, S. (2005). Mediating the public/private boundary at home. *Journal of Media Practice*, *6*(1), 11-51.

Melton, G. (1980). Children's concepts of their rights. *Journal of Clinical Child Psychology*, *9*, 186–190.

Melton, G. (1983). *Child Advocacy: psychological issues and interventions.* New York, US: Plenum Press.

Melton, G. (2005a). Building human communities respectful of children: the significance of the convention on the rights of the child. *American Psychologist*, *60*(8), 918-926.

Melton, G. (2005b). Treating children like people: a framework for research and advocay. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, *34*(4), 646-657.

Melton, G. (2010). It´s all about relationships!. *The psychology of human rights*, *80*(2), 161-167.Wiley-Blackwell Publishing Ltd.

O'Kane, C. (2003). *Children and young people as citizens: Partners for social change*. Save the Children UK, Región del Asia Meridional y Oriental.

Piaget, J. (1992). *El juicio y la razón en el niño. Estudio sobre la lógica del niño.* Buenos Aires, Argentina: Editorial Guadalupe.

Rajani R. (2000). *Discussion paper for partners on promoting strategic adolescent participation.* Nueva York, USA: UNICEF.

Smetana, J. (2006). Social-cognitive domain theory: Consistencies and variations in children's moral and social judgments. En M. Killen y J. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development.* Mahwah, NJ, US: Erlbaum.

Solove, D. (2005). A Taxonomy of Privacy. *University of Pennsylvania Law Review, 154*(3), 477.

Vinh, B. (1966). La méthode clinique et la recherche en psychologie de l'enfant. *Psychologie et épistémologies génétiques,* 67-81. Paris: Dunod.

# El reconocimiento del cuerpo como dispositivo para la construcción de territorios de paz

***PATRICIA BRICEÑO A***

***CAMILO ANDRÉS BOHÓRQUEZ H***

Mediante este texto se pretende dar a conocer como ha sido el proceso de construcción de territorios de paz desde la perspectiva de uno de los fundadores del colectivo Sin Fronteras, quien ha alcanzado grandes avances como miembro del Colectivo Hombres y Masculinidades, hacia la conformación de este espacio juvenil para trabajar por nuevas masculinidades, y en virtud de ello, a desarrollar la concepción pedagógica y metodológica corporal construida a lo largo de los años de trabajo del Colectivo Hombres y Masculinidades. El reconocimiento del cuerpo es fundamental para el colectivo como propiciador de cambios personales, sociales y políticos que hacen resistencia a procesos y relaciones violentas, en el ejercicio ciudadano de los integrantes del Colectivo y de las personas que se han beneficiado de sus acciones.

Colombia hace parte de trasformaciones sociales y cultuales que la ubican en un momento crucial y que marca la historia, acontecimientos como el fallo a favor del No en el plebiscito con el cual sobrellevar los acuerdos de Paz entre el Gobierno de Juan Manuel Santos y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), establece un panorama complejo en la definición de un desenlace favorable para dejar a un lado la guerra y enfocar los recursos y esfuerzos por construir a condiciones políticas, económicas y sociales proclives a la paz.

De forma coyuntura en la estructura interna del país, el Colectivo Sin Fronteras tiene un aporte significativo que hacer para la construcción de territorios de paz. Este equipo humano conformado por niños, niñas, adolescentes y jóvenes tiene más de una década de trabajo en el empeño de construir otras formas de relación interpersonal en los espacios en los que transcurre

su cotidianeidad, con una perspectiva amplia de lograr no solo transformaciones personales sino también sociales y con incidencia en la política pública.

El Colectivo Sin Fronteras es una de las experiencias de Sembradores de Paz, que se sistematizó en medio de un conjunto de iniciativas del Secretariado Nacional de Pastoral Social con las que se pretendía dar cuenta de la construcción de subjetividades políticas de paz. El colectivo en mención está integrado por estudiantes y egresados de la Institución educativa distrital Clemencia Holguín de Urdaneta, de la localidad Rafael Uribe Uribe de Bogotá, que actúan de forma independiente y comparten de forma pública diferentes formas de expresión de sus subjetividades por medio del cuerpo.

El Colectivo sin Fronteras comparte la perspectiva de las propuestas de nuevas generaciones que rechazan la cultura de violencia promovidas por diferentes medios de comunicación, pero también por creencias y estereotipos sociales que se expresan en relaciones autoritarias que desconocen a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes como sujetos de derechos y por perspectivas neoliberales en el ámbito político, social y económico que obstaculizan o niegan la participación de hombres y mujeres como ciudadanos y ciudadanas en ejercicio de sus derechos y libertades.

Contexto en el que los aportes del Colectivo sin fronteras son significativos, ya que permiten identificar elementos pertinentes y relevantes en el desarrollo de la conciencia personal y social de lo que implica construir territorios de paz en nuestro país, en clave de género y particularmente de las masculinidades, a través del reconocimiento del cuerpo como primer territorio de paz. En este sentido Posada, J., Briceño, P. y Santacoloma, J. exponen que“Este equipo se ha caracterizado por realizar prácticas formativas, de sensibilización y de participación política, brindando a los y las jóvenes la capacidad de desplegar toda su creatividad y habilidades. (pp.171) En los talleres que realizan con diferentes comunidades abordan temas como: sexualidad, afectividad, derechos sexuales y reproductivos, entre otros.

En palabras de uno de los fundadores del Colectivo, el acercamiento el aprendizaje logrado a través del Colectivo Hombres y Masculinidades fue decisivo en la comprensión de que todo cambio significativo atraviesa el cuerpo.

> El componente de cuerpo en el Colectivo Sin Fronteras ha atravesado muchos pensamientos, muchos corazones o hasta incluso la metodología, porque como tal, el cuerpo es eso que se ha olvidado a través de la historia por darle énfasis a la lógica pienso luego existo, siempre tengo que analizar, pensar, todo viene del cerebro, todo se debe analizar, nosotros, en cambio nos montamos en otra plataforma, siento luego existo, donde primero todo pasa por mi cuerpo, las sensaciones y pensamientos que pasan por mi cuerpo y no las que me venden otros, sino aquellas que tienen valor para mi inteligencia emocional y para mi inteligencia corporal. Y en la metodología lo hemos ido incorporando con la frase el taller se lleva puesto. (comunicación personal, 2016)

Una manifestación de las rupturas con la ideología patriarcal y la apertura a nuevas maneras de concebir la masculinidad es posible para estos jóvenes al entrar en contacto con otros grupos intergeneracionales, que afirman el sentido de su vida y de sus relaciones desde una óptica no hegemónica que da cabida a múltiples formas de ser y de relacionarse consigo mismo y con otros. La comprensión de la empatía interpersonal a partir del ejercicio físico de ponerse los zapatos del otro, le permite al joven reconocer que hay situaciones “que le quedan grandes” y otras “que le quedan pequeñas” de tal manera que su vivencia le permite reconocer situaciones del contexto para ampliar su mirada y comprender las perspectivas de otros. La experiencia corporal se constituye así en un “registro que tiende un lazo entre lo simbólico, lo social y lo singular” (Jáidar, 2003, p55).

En consecuencia, el proceso recorrido por los integrantes del colectivo les ha permitido generar vínculos y realizar proyecciones de su cosmovisión a otros ámbitos y escenarios en los que se desenvuelven. Así lo expresa el cofundador:

> El colectivo ha empezado a percibir varias ramitas que han generado un tronco muy fuerte. Una es la hermandad y fraternidad familiar, donde siempre estamos prestos al abrazo, al beso en la mejilla, al siempre estar consintiéndonos, sintiéndonos, diciéndonos esas palabras bacanas que lo hacen convivir a uno en paz, y fortalecen ese proceso emocional y corporal. También reduce el embarazo adolescente, mejora las prácticas corporales y las prácticas sexuales de muchos de los chicos porque ven que el cuerpo no es solo para entregarlo sino para cultivarlo. [Les permite comprender] Que las experiencias sexuales no son solo penetración sino que son otra cosa más amplia, que la sexualidad no es solamente sexo sino una gama de cosas más grandes que están desde el principio. También desde el cuerpo, se empoderan y empiezan a romper tabúes, mujeres que antes se dejaban gritar, violentar, maltratar se empoderan y dicen: *No, mi cuerpo es mío y se respeta*. *Cuando digo no, es no*. Con diferentes posturas corporales el cuerpo va entendiendo que no solo es lógico sino también cinestésico. Y una de las ramas más fuertes, hace que en los talleres la gente se libere. Ejemplo, el desnudo es desanudar, la idea de cuando uno desnuda, pinta o se reconoce desanuda el cuerpo, de todos los prejuicios sociales, de todos los paradigmas, deshace nudos corporales, *un abrazo! No, eso no es de hombres, o No, no me bese que eso es de maricas, o no nos acerquemos tanto porque somos hombres.* O *no, las únicas que pueden sentir y acariciar son las mujeres*, ese desanudar [desatar, desprender] va reconstruyendo a la persona y va generando nuevas comprensiones desde el cuerpo, entendido [este] desde una dimensión sensoemocional y sensoafectiva. (comunicación personal, 2016)

**Sujeto político**

Lechner (como se citó en Londoño y Castañeda, 2010) indica que las tres formas clásicas de identificación y protección de la ciudadanía de los jóvenes, ellas son: ciudadanía social, referida a la salud, educación y al trabajo; ciudadanía civil como nacionalidad en términos de homogenización y la ciudadanía política, que se expresa en la participación en política pública, no constituyen espacios reales para los jóvenes.

En concordancia con este planteamiento, el Colectivo sin Fronteras, se vincula a otras asociaciones que realizan procesos de formación reflexivos, ajenos al sistema educativo formal y pretende a través del reconocimiento de la diferencia en el contacto con miembros de comunidades víctimas de violencia, desplazadas, movimientos de lesbianas, gays, bisexuales , transgénero e intersexuales (LGTBI), entre otros, fortalecer la ciudadanía civil de forma inconexa con la homogeneidad sino a partir de la diferencia, y no tiene un interés explícito en participar en la política pública, aunque sus acciones si puedan ser leídas como una forma de participación política y de hecho hayan sido tomados en cuenta desde instancias oficiales como la Secretaria de Educación Distrital para apoyo de las Iniciativas ciudadanas de transformación de realidades (INCITAR).

> La construcción del sujeto político en mí ha sido muy fuerte, muy inquietante porque como tal, hablar la paz, o hablar desde la política desde el cuerpo es casi, como empezar a transformar lo que es lo político y lo que es la política. La gente siempre aísla ese componente, pues sí se habla de cuerpo, pero el cuerpo es más como de la imagen, como del estatus, como de otra postura y más desde la persona que piense mejores estrategias o genere mejores métodos para lograr lo que desea, el ejercicio del poder que desea obtener. Pero cuando uno empieza a hablar de la política con el cuerpo es una política viva, una política que se genera todos los días, donde yo pienso el ejercicio del poder conmigo mismo y con los otros; donde al darle la herramienta a otro, si quiere ejercer ese ejercicio de poder

> para romper esquemas y romper el statu quo, lo hegemónico para que comprenda que el ejercicio del poder es de todos y no de uno solo. La política con el cuerpo es viva, te permite superar los prejuicios que la sociedad te quiere imponer. El ejercicio del poder es de todos y no de uno solo, se puede ejercer desde la casa, con mi mascota, en mi comunidad, desde mi localidad. Es vivir el ejercicio del poder a diario y poder generar cambios drásticos en las personas. Es la posibilidad de descubrir que la perspectiva de vida no es blanco y negro sino de matices. Te permite ir desmontando la estructura patriarcal, para que los cuerpos puedan expresar, donde no solo sentimos y pensamos, sino también lo decimos y lo hacemos. Si estoy pensando en esto, todos los días soy política, todos los días soy acción viva. Así ganas adeptos de esta ideología corporal. Si no hay inteligencia corporal cómo queremos hombres que tengan paz, si no han pasado por un abrazo, por una caricia, por expresar lo que sienten. (Comunicación personal, 2016)

**El cuerpo primer territorio de Paz**

Las transformaciones personales y sociales de los miembros fundadores del Colectivo Sin Fronteras en su vinculación por más de una década, se ha proyectado en un ejercicio de formación a otros grupos y comunidades diversos, con la premisa que expone el coautor de este texto al referirse al efecto transformador del trabajo con el cuerpo:

> El cuerpo es el componente primordial para que cambie la persona, no solo la mente, sino que, si pasa algo por el cuerpo, algo que lo haga sentir, vibrar, algo que lo haga pensar al cuerpo, pues es donde empieza a cambiar la historia de la persona. (Comunicación personal, 2016)

En este sentido el cofundador del colectivo refiere varias experiencias significativas que ha podido experimentar y proporcionar a otros. Es el caso de un taller ofrecido a un grupo de estudiantes de una academia militar en el que reflexionan sobre el sentido de la masculinidad. Al

preguntar a los jóvenes ¿qué es ser un hombre? La respuesta fue: es tener pene, tener tetillas, aludiendo al aspecto físico. Después de romper el hielo invitando al que se consideraba más hombre del grupo a hacer diez flexiones. El coautor del presente texto, complementa.

> Un hombre según ustedes es echado para adelante. ¿Quién se cree más hombre de aquí? Y claro, cuando uno lo desarma corporalmente, la cosa es increíble. ¿Si yo lo reto a hacer lo que sea, usted lo hace porque es muy hombre cierto? Si usted es tan hombre deme un abrazo. ¿Y no me vaya a golpear… Eh? *No profe…, eso no es de hombres, y yo le decía: Sí, si es de hombres, abráceme,* cuando él intentó abrazarme las manos le temblaban, me tocó los hombros, se medio acercó y se soltó. Y ahí es donde uno se da cuenta cómo el cuerpo está tan bloqueado. Otro ejercicio. Párate acá voy a darte un abrazo. Llego y lo abrazo y en 30 segundos quieren separase, le pregunto ¿te estaba lastimando? *No*. Con los cuerpos estamos creando guerra, estamos creando más armas bélicas, pero podemos crear territorios de paz. Los chicos quedaron entusiasmados, aunque sus superiores determinaron que no era una actividad apropiada para militares. Se puede hacer muchas cátedras de paz, podemos hacer campañas desmovilizaciones, pero es necesario generar otro paradigma en el que el cuerpo sea reconocido en su potencial para construir paz. (Comunicación personal, 2016)

El mismo autor se refiere al proceso realizado por el Colectivo Hombres y Masculinidades en Montes de María y en el que participó durante tres semanas, con personas que vivieron situaciones de violencia ocasionadas por el paramilitarismo.

> La gente tenía en un lado su historia, su mente, su memoria, en otro lado su cuerpo, rumiaban su mente y su historia, hacían muchas somatizaciones y persistían los tabúes corporales. Si queremos ayudar a cambiar a las personas tenemos que hacerlo desde el cuerpo, este proceso educativo se hizo con personas en contextos de experiencia (del ejército y con algunos) paramilitar (es). Un ejemplo de cómo se transforma con el cuerpo

es el caso de un hombre que había asistido a muchas charlas sobre no maltratar a la mujer, y que afirmaba no haberlo hecho, pero tras bambalinas se sabía que sí lo había hecho, le había dado machete, la había maltratado con pistola. (Comunicación personal, 2016)

Al hacer ejercicios de reconocimiento corporal con aceite, en el que se les guía para recorrer su cuerpo, desde el rostro hasta sus pies y viceversa. Cuando se empezó a acariciar, el hombre empezó a llorar; él se tocaba con miedo, y dijo que nunca se había fijado que tenía un cuerpo tan bonito. Cuando hizo ese ejercicio empezó a cambiar. Empezó con esa dualidad, [en los talleres] a veces se sentía confundido por lo que sentía y pensaba. A veces era muy tenso, a veces genial. Entonces el cuerpo luchaba con la mente; empezó a cuestionarse por qué no pienso que quiero ser mejor, él se sentía atraído por el abrazo. Cuando empezó a entender que el cuerpo tenía una mente, una mente corporal. Las sensaciones pasaban por él y luego pensaba. Así empezó a reconciliarse con su esposa, con sus hijos. El empezó a abrazar a su familia. La mujer participó y se empoderó corporalmente. El esposo dijo que quería poner bonita a su mujer le pintó las uñas y ella decía: es la primera vez que mi marido está arrodillado frente a mí, es la primera vez que mi marido me acaricia, me peina. Los dos lloraban. En el pueblo eso impactó. Uf muchas vidas han cambiado con ese proceso. Esa fue la historia que más me marcó. (Comunicación personal, 2016)

Otra situación que destaca el coautor es la situación de una niña de quince años que había sido violada, y que quería sanar, la niña había asistido a terapias con psicólogos pero no sentía superado su trauma. Entonces accedió a participar de un ejercicio de reconocimiento corporal en el que uno de los facilitadores del taller le propuso darse la oportunidad de relacionarse con otro tipo de hombre no era un arma bélica. Fue así como el facilitador hizo un ritual en el que le manifestaba que como persona era muy valiosa, especial, y solamente con el contacto de del hombre, la niña empezó a llorar, al preguntarle si interrumpían el ejercicio la niña expresó que no,

que era la primera vez que sentía querida. Que no había vivido una experiencia parecida con su padre. Tras el ejercicio, la niña logró reconciliarse con su cuerpo, a partir de ese momento se evidencio un avance en el reconocimiento de su cuerpo y empezó a cambiar, a vestirse diferente, el cuerpo al verse jovial, ligero, con colores y no gris como el primer día. La niña empezó a relacionarse de manera más tranquila, espontánea y alegre en los siguientes talleres.

Es así como, el testimonio de las experiencias expresadas por el coautor de la ponencia, muestran otras formas de ser y estar en el mundo, las cuales evidencian las prácticas y creencias deshumanizantes que desarraigan la existencia de los jóvenes, para ofrecer otras posibilidades humanas a partir del reconocimiento del cuerpo como territorio de paz.

**Referencias**

Jáidar, I. (2003). *Tras las huellas de la subjetividad.* Ciudad de México, México: UAM

Lechner, N. (1999). Las condiciones sociopolíticas de la ciudadanía. *Conferencia de Clausura del IX Curso Interamericano de Elecciones y democracia.* Ciudad de México, México: CAPEL.

Londoño, D.A. y Castañeda, L. S. (2010). *Subjetividades políticas de jóvenes en tres universidades del Valle de Aburrá bajo el marco de la ciudadanía cultural*. Recuperado de http://cuadernosdeadministracion.univalle.edu.co/revistasunivalle/index.php/prospectiva/article/view/386.

Posada, J., Briceño, P. y Santacoloma, J. (2016). Subjetividades Políticas de Paz en Experiencias del Secretariado Nacional de Pastoral Social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y juventud, 14* (1), pp. 163-175.

# Servicio social: una oportunidad de crecimiento con el otro

*SANTIAGO MORENO TARQUINO*

*NICOLASA DÍAZ*

*Cuando haces SERVICIO, eres una flauta.*
*Por cuyo corazón el susurro de las horas se torna música*
*Y el servicio se convierte en amor hecho visible*
khalil gibran (S.f.)

La propuesta desde la escuela es pensada a través de propuestas que apuntan a hacer del servicio social como una oportunidad de entrega al otro, de construir colectivamente común-unidad, en busqueda de transformar las relaciones en el contexto colombiano. Es así que se que las instituciones educativas por cumplir ante el Ministerio de Educación se ven abocadas de manera permanente a solicitar a los jóvenes como requisito para graduarse en la educación media y vocacional del país, a asumir el servicio social, que se convierte desde esta perspectiva como una obligación gestada por la ley bajo la resolución No 4 210 de septiembre de 1996, por la cual se establecen reglas generales para la organización y el funcionamiento del servicio social estudiantil obligatorio.

Para nadie es un secreto que esta exigencia se vuelve en muchos casos un problema, debido a la falta de ofertas institucionales existentes, para esto y a los pocos vínculos que relacionan a la escuela tradicional con su contexto y comunidad inmediata.

Con lo que surge la necesidad de una re-configuración del sentido del servicio social que se ha planteado desde la posibilitar de gestar vínculos interinstitucionales entre la Escuela

Pedagógica Experimental (EPE) y la comunidad en la que se encuentra ubicada, caso puntual de la Asociación Casa Taller Las Moyas.

Esta ponencia se origina a partir de los elementos de valor encontrados en las bitácoras que recoge la vivencia de los estudiantes participantes en el servicio social que hoy queremos compartir y socializar ante otros espacios educativos.

**Contextualización**

La escuela pedagógica experimental EPE se encuentra ubicada en el kilómetro 4,5 vía La Calera, en los cerros nororientales de Bogotá.

En 1977, con dicaseis niños (casi todos hijos de los fundadores de la EPE) inició la Escuela, su población fue creciendo lentamente hasta que, en 1988, cuando contaba con unos 250 estudiantes, logró todos los grados escolares y con ello su primera promoción de cinco bachilleres. La ilusión de los fundadores era lograr una institución educativa que de manera eficaz ofreciera una educación de calidad en medio de un ambiente no violento. (Segura, S.f.)

Desde hace diez años, se han implementado en la EPE, unos ciclos de trabajo que se dividen de la siguiente manera:

1) primer ciclo (Niveles 0,1 Y 2 – Grados pre-escolar, pre-kínder y transición).
2) segundo ciclo (Niveles 3, 4, 5, 6 y 7 – Grados 1º, 2º, 3º, 4º y 5º).
3) Tercer ciclo (Niveles 8,9 Y 10 – Grados 6º, 7º y 8º).
4) y por último el cuarto ciclo (Niveles 11, 12 Y 13 - Grados 9º, 10º y 11º). Lo anterior obedece a necesidades prácticas que permiten a los maestros discutir alrededor de los ambientes y problemáticas que se generan en sus niveles.

En cuanto al contexto pedagógico, se fundamenta desde hace 30 años en la estrategia metodológica y didáctica de las Actividades Totalidad Abiertas (ATA), se trabaja por proyectos y no por disciplinas siendo esta consecuencia de interacciones, que emergen de búsquedas, deseos, planteamientos teóricos y experiencias cotidianas. “sus finalidades son claras en la formación de los individuos: que aprendan a valorar su propia vida, reconocerse en el otro, respetar a los demás seres vivos, y considerarse como parte dentro de los sistemas naturales” EPE (2010). Se trabajan tres tipos de proyecto:

1) Proyectos de aula: propuestas de trabajo planteadas para Primaria (Niveles 3, 4, 5 y 6).

2) Proyectos heterogéneos: agrupan a los niveles 3, 4, 5 y 6 (correspondientes a 1ero, 2do, 3ro y 4to grado) en proyectos denominados de Segundo Ciclo; a los niveles 7 y 8 85to y 6to grado), a los niveles 9 y 10 (7mo y 8vo grado), y a los niveles 11, 12 y 13 (9no, 10mo y 11vo grado) en un espacio denominado como Profundización y otro de Especialización.

3) Y Proyectos de área: se presentan con mayor frecuencia en bachillerato al interior de los ciclos 3 y 4 “Proponemos y emprendemos proyectos (Actividades) que generen un interés natural en el estudiante, es decir, que trabajamos más desde las inquietudes - las cuales tienen en cuenta los deseos y gustos acerca de lo que QUIERES APRENDER” EPE (2010).

Del mismo modo, existen proyectos transversales como: sexualidad, tiempo libre y Proyecto Ambiental Escolar (PRAE). En el año 2012, los proyectos ambientales se construyen en el marco de la economía azul[4]. La economía azul es vista desde la EPE como un proyecto que permite generar en sus estudiantes la apropiación del territorio. Actualmente el proyecto se encuentra consolidado por siete grupos de trabajo (reforestación, huerta y compostaje,

[4] La propuesta de la **Economía Azul** de Gunter Pauli, presenta una perspectiva que posibilita contrapesar los procesos de globalización, haciendo uso de los conocimientos que se tienen sobre la forma en cómo la naturaleza soluciona sus problemas para sostenerse y aprovechar de la mejor forma los productos e insumos que resultan de cada proceso.

recuperación de la quebrada, plantas mágicas, energías renovables, seguridad alimentaria y buen vivir), cabe aclara que esta iniciativa no nace únicamente por la concientización que la comunidad tiene respecto a las problemáticas ambientales que hay a nivel mundial, sino que responden al conocimiento de las problemáticas reales del contexto de la escuela.

Respecto a la evaluación, es de resaltar que no hay notas ni tareas, pues se busca que las actividades que se realicen tengan sentido para el aprendizaje del estudiante; tampoco hay reglamento, ni observador del alumno, como sí se da en otro tipo de escuela; sin embargo, se realizan informes cada dos meses acerca del proceso que llevan los estudiantes, en los que se enfatiza en sus intereses buscando la proyección en la formación. A nivel de convivencia, cada grupo llega a acuerdos con su director de curso y estos son en mayoría respetados pues se construyen en colectivo.

## Objetivos

- Promover espacios en la construcción del actor social de los estudiantes de la EPE mediante el apoyo que realizan en su servicio social a los niños y los jóvenes pertenecientes a la Asociación Casa Taller Las Moyas. Apropiándose del territorio más cercano a la escuela.
- Participar y apoyar acciones comunitarias ambientales, sociales y culturales promovidas por casa taller las Moyas.
- Promover y apoyar los encuentros culturales, con otros colectivos del territorio, estudiantes de la EPE y escuela en general.

## Metodología

Implementamos una metodología participativa donde todos rotan por los diferentes procesos que se adelantan en la casa: los jóvenes de la comunidad enseñan a los jóvenes de la escuela, cuando estos ya han aprendido, le enseñan a otro de la escuela y así todos quedan con el

conocimiento y en la capacidad de asumir los procesos, sin embargo se prioriza el gusto, ya que el en ejercicio mismo del hacer tenemos la posibilidad de saber lo que nos gusta y lo que no, para lo que soy bueno y para lo que no, lo que a su vez permite sentirse participe y protagonista.

Una vez pasado por todos los procesos y experimentado, aflora la claridad de que es lo que más me gusta hacer y para lo que soy bueno, es ahí donde cada uno de los chicos decide en que quedarse para hacerse especialista en un tema específico. Para lograr lo anterior se han previsto las siguientes actividades:

Tabla 1. *Actividades metodología participativa*

| TALLER | SENTIDO | ACTIVIDADES |
|---|---|---|
| ***La Tierra que piso y que me sostiene*** | Estas tareas se vuelven el pretexto y entre diálogos, risas y tintos se llega a lo fundamental, el objetivo: reconectar con tierra, esto nos lleva necesariamente a un cambio de paradigma mental en donde aparecen cuestionamientos que generan conciencia frente a temáticas como la situación del campesinado en colombia, origen y adsequibidad de los alimentos, la utilización de químicos, etc. | El mantenimiento de la huerta, la siembra, el abono, la cosecha y las post–cosecha, adecuación del terreno, cargar, paliar, etc. |

| | | |
|---|---|---|
| ***Lo que como*** | "Todo lo que se come en casa se produce en casa"<br><br>Pensar en el otro, tenemos la responsabilidad preparar la merienda para todos, de atender a los que están en los otros trabajos, que si un tintico, que si una agüita, de estar pendiente quien llega y quien se va, para que nadie se quedé sin comer. También se entra en otra dinámica de consumo, cuando haces tu propio alimento empiezas a cuestionarte que es lo que comes, de donde viene y cuánto vale. | Aprendizaje de cocinar, desde aprender a hacer agua de amor, pasando por el tinto, hasta deliciosos pasteles de hojaldre y muchas recetas de panadería. |
| ***Lo que habito*** | Además de ser una forma constante de movernos, recrear los espacios según las necesidades y las dinámicas de la casa, esta actividad permite aflorar la creatividad y el trabajo colectivo, este trabajo se realiza por parejas | Se realiza el mantenimiento y embellecimiento de espacios comunales, con tareas como pintar, hacer letreros, señalización, limpiar la biblioteca, mantener en orden los juguetes de los niños. |

| | | |
|---|---|---|
| | en un ejercicio que se llama "cada oveja con su pareja" donde un chico de la escuela trabaja con uno de la comunidad, esto permite generar confianza y acercamiento entre todos. | |
| ***Recuperación parque zona M*** | Mediante disvesas actividades generamos procesos de recuperación de espacios comunitarios y apropiación vivencial del derecho a la recreación. | Podar el pasto, hacer letreros, pintar llantas y diseñar estrategias para conseguir las diferentes dotaciones para el parque. |

Fuente: Elaboración propia

**Pertinencia social**

Para la Escuela Pedagógica Experimental siempre ha sido importante crear vínculos con la comunidad del barrio San Luis, por ser consciente de que somos un actor social, que incide en el territorio de maneras directas e indirectas, a partir de tener más de 300 personas, cinco días a la semana, durante ocho horas, y todo lo que esto implica. Es así como durante los últimos años se ha fortalecido esa relación escuela – comunidad, casos concretos como la vinculación de los especialistas, todos son de la comunidad, nos han demostrado un reconocimiento del territorio en el que se encuentra la escuela, no solo en su aspecto geográfico, sino en su gente, sus haceres y saberes, logrando generar relaciones y acciones conjuntas en él.

Teniendo en cuenta que el sentido del servicio social especifica en su legislación que: “Los proyectos pedagógicos del servicio deben constituir un medio para articular las acciones educativas del establecimiento con las expresiones culturales locales, satisfacer necesidades de desarrollo comunitario e integrar acciones adelantadas por otras organizaciones sociales, en favor de la comunidad”. (Ministerio Nacional de Educación, 1996) y que “ El servicio social atenderá prioritariarnente, necesidades educativas, culturales, sociales y de aprovechamiento de tiempo libre, identificada en la comunidad del área de influencia del establecimiento educativo, tales como la alfabetización, la promoción y preservación de la salud, la educación ambiental, la educación ciudadana, la organización de grupos juveniles y de prevención de factores socialmente relevantes, la recreación dirigida y el fomento de actividades físicas, prácticas e intelectuales.” Ministerio Nacional de Educación, 1996) Siendo estos objetivos concordantes con el hacer de la Casa taller las Moyas, creemos que la posibilidad de realizar el servicio social en este lugar, fortalecería el desarrollo de los jóvenes en su ser social, pero también permitiría seguir afianzando las relaciones con la comunidad.

## Resultados

De esta experiencia se han obtenido buenos resultados en diversos sentidos: el individuo, la escuela, los padres y la comunidad, sin embargo, recogeremos los aspectos más relevantes como son:

- Despertar de la conciencia social a partir del ejercicio práctico jóven – comunidad.
- Identificar potencializades sociales, saberes y formas colaborativas de desarrollo comunitario.
- Reconocimiento y articulación de la escuela a la dinámica comunitaria.
- Participación en la Mesa Ambiental Hijos de las Moyas, red ambienta que articula a las organizaciones sociales del territorio.

Como lo manifiesta Santiago Moreno en su escrito: "El saber de mi escuela con su comunidad"

> "El trabajo con los miembros de la comunidad nos permitió reconocer nuestros derechos en la vida comunitaria al aprender a ser consciente que podemos transformar nuestro entorno si todos formamos un colectivo. (Moreno, 2016)
>
> Esto lo aprendíamos a través de realizar actividades como cocinar, pintar, barrer, hasta hacer cosas que implican más esfuerzo dedicación y que nos sirve para nuestro día a día como hacer galletas, hacer pan y diferentes recetas de ricos bizcochos, cultivar las plantas con las que se hacen un agüita de amor o a sembrar las lechugas que nos comíamos en las ensaladas. Así mismo, aprendíamos al reunirnos con las abuelas del barrio de quienes aprendíamos a hacer manillas, cuellos y bufandas" (Moreno, 2016)

**Referencias**

Ministerio de Educación. (1996). Ley 4210 del 12 de septiembre 1996. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-96032.html

Moreno, S. (2016). *El saber de mi escuela con nuestra comunidad*. Escuela Pedagógica Experimental. Bogotá, Colombia.

Gibran, Khalil. (2006). *El Profeta*. Editorial arte y literatura capitulo: el trabajo.

# El papel de la mujer joven en el post acuerdo de paz en Colombia



*ANA CAROLINA RENTERÍA CÓRDOBA*

Esta exposición pretende realizar un recorrido histórico de los movimientos de participación colectiva de mujeres jóvenes en la sociedad colombiana, para explicar el papel de la mujer joven en el post-acuerdo de paz reciente, y resaltar el papel de la misma en esta coyuntura.

Generalmente se ha visto la juventud colombiana como el sector de la sociedad que genera valores negativos: delincuentes, pandilleros o inconformes cargados de rebeldía y desprovistos de comportamientos ciudadanos que imposibilitan armonizar la dinámica de nuestra formación social.

Pero, si miramos la juventud con mayor objetividad, tendríamos que verla como un fenómeno social que está que va tras la búsqueda de las trasformaciones sociales, políticas, económicas y culturales que reclaman la construcción y consolidación de una sociedad en paz con justicia social.

Es importante destacar aquí el afán propositivo de reconocer a la mujer joven y en general, a las organizaciones de mujeres como sujetos políticos, así mismo llamar la atención a los organismos del estado para que garanticen el ejercicio político de las mujeres exguerrilleras desmovilizadas durante el proceso de paz y a los gremios económicos en la necesidad de acoger a este grupo de colombianos en el escenario laboral y de productividad sin que medie discriminación alguna.

## Objetivos

Resaltar el aporte de la mujer joven en términos de participación social como pieza fundamental en la construcción de una sociedad colombiana desarrollada en el marco de un proceso de paz con justicia social desde la perspectiva de la equidad de género.

- Describir desde una perspectiva histórica cuales han sido los devenires de la categoría juventud durante los últimos 30 años con respecto a la construcción de una ciudadanía proyectada en términos de participación democrática.
- Contribuir al fortalecimiento de las organizaciones de mujeres como sujetos políticos para que puedan ejercer un protagonismo más visible en la construcción de la democracia.

**Proceso de constitución de los movimientos juveniles en Colombia**

El reconocimiento e importancia de la categoría de juventud, aparece especialmente en la década de los 90 luego de trasegar por una época sobre la cual se resaltaba a la figura de joven como principal antagonista y obstaculizador de procesos sociales. Al considerársele una figura poco relevante, el joven se encuentra al margen de las dinámicas convergentes en dicha época, gracias a la reducción sistemática de oportunidades y a la ausencia de reconocimiento social, cultural y económico, debido a que tanto la sociedad como el estado mismo aún no consideraban darle el lugar merecido a esta categoría.

En su necesidad de ser reconocido, el joven colombiano comienza una constante lucha por construir sus identidades[5], acorde no solo con su realidad social sino también a su filosofía de vida. Así, en su condición de marginalidad, el joven es mirado como una pieza sobrante del rompecabezas, condición que le impedía proyectarse como agente constructor de paz y convivencia y por lo tanto caer en situaciones violentas tales como el narcotráfico, organizaciones guerrilleras o delincuencia común.

[5] Tras la búsqueda de identidades los jóvenes construyeron una pluralidad de identidades que se orientó fundamentalmente; unos hacia lo político la cual se vio reflejada en la organización de movimientos estudiantiles desde las universidades y las instituciones de enseñanza media; otros hacia el arte a través de la música, el grafiti, etc. y por último encontramos los que construyeron su identidad sexual e hicieron de sus consignas e ideales un movimiento fuerza por su reconocimiento y visibilidad

Desde finales de los años 80, la juventud colombiana ha asumido un especial protagonismo en materia de promoción de procesos políticos, algunos de gran trascendencia en la vida democrática de la nación, basta solo recordar el movimiento denominado "La Séptima Papeleta" (Movimiento estudiantil colombiano 1990) el cual dio origen a la posterior Asamblea Nacional Constituyente de 1991 que a su vez permitió la aprobación de la constitución de ese mismo año, dejando atrás más de 100 años de anacronismo y pseudo-democracia, estados de sitio y estatutos antiterroristas que negaban la más mínima posibilidad de ejercicio de las libertades democráticas y respeto por los derechos humanos.

Este acontecimiento logró despertar el interés por parte del estado, para la construcción de medidas tendientes a la formulación de políticas públicas orientadas a apoyar los movimientos, asociaciones y organizaciones juveniles emergentes.

Pero, aun así, hubo que esperar hasta inicios de milenio, para que el estado se apersonara de los asuntos juveniles y tomara la determinación de construir las políticas públicas de juventud que se plasmarían en el Pan Decenal de Juventud 2005-2015 el cual fue considerado como una política de estado para su sostenibilidad. (Programa Presidencial Colombia Joven, 2004)

Ahora bien, en la perspectiva de reconocer el potencial de la juventud como propulsora de cambios estructurales, resulta necesario resaltar el ardua labor de la mujer joven, categoría de la cual se ha hablado muy poco quizá porque su contribución, y no ha sido reconocida suficientemente o porque en una sociedad patriarcal como es el caso de Colombia, en la cual está presente la tendencia a in-visibilizar su liderazgo político y social.

**Escenario de la mujer joven en Colombia**

Las organizaciones de mujeres jóvenes en Colombia aparecen a partir de la perspectiva de transformación de la imagen de una mujer plástica cuya importancia estaba determinada por su cuerpo y por la proximidad con los parámetros de belleza determinados por el mercado de la moda y los estereotipos impuestos por el sistema económico neoliberal, la decisión de participar en los movimientos feministas que proclaman igualdad de derechos y oportunidades con perspectivas de equidad de género.

Entre las tipologías de organizaciones femeninas se hace necesario mencionar a la *Red de Mujeres Jóvenes Talento de Medellín,* la cual aparece articulada a las políticas públicas de la alcaldía de Medellín y cuyo evento principal es el Concurso de Mujeres Jóvenes Talento, que se realiza cada año y cuyo objetivo es resaltar en las mujeres jóvenes valores diferentes a su corporeidad, tales como: el desarrollo de la creatividad a través de las artes, la protección del medio ambiente, el liderazgo y la organización social, la promoción de la actividad física y deporte, el emprendimiento empresarial, el reconocimiento de los procesos científicos de investigación y el fortalecimiento en la literatura.

**Las organizaciones de mujeres como sujetos políticos**

Las luchas que las organizaciones sociales, y en particular, los movimientos y organizaciones de mujeres han desarrollado y continuarán desarrollando aún en tiempos del pos-acuerdo colombiano, deben estar orientadas a la necesidad y posibilidad de transformar las costumbres políticas que históricamente han configurado una sociedad que asume como natural las desigualdades sociales, las inequidades y la injusticia, a la manera de las monarquías medievales donde se legitimaba la opulencia de unas minorías señoriales y la miseria de la servidumbre.

Realidad que mirada desde la prospectiva inclusiva de la mujer joven en el pos-acuerdo colombiano permite inferir que, en esta coyuntura ella deberá dirigir sus acciones a lograr que las organizaciones de mujeres que luchan por encontrar espacios de expresión de sus inconformidades y de sus proyectos políticos e ideológicos como es el caso de exguerrilleras, sindicalistas, defensoras de los Derechos Humanos (DDHH), madres de la candelaria, entre otras, y que a su vez reclaman el derecho de participar en el debate público, adquiriendo las herramientas intelectuales y el empoderamiento necesario que les permita asumirse como sujetos políticos, apero además, adquirir la autonomía y capacidad suficiente para construir un proyecto de país más democrático e incluyente y, en consecuencia, no dejarse diluir en los tradicionales partidos y/o organizaciones pseudo-democráticas cuya lucha y costumbres políticas están siempre dirigidas hacia la defensa de sus privilegios y los de sus clases, y que a la postre terminan excluyéndolas e invisibilizándolas.

**Estrategias a futuro de la mujer joven en el post-acuerdo de paz**

Después de este breve recorrido histórico, es importante establecer ciertas rutas estratégicas que le permitan a la mujer joven definir su quehacer dentro del contexto de los movimientos políticos y sociales que le permita la participación efectiva y el empoderamiento dentro de esta coyuntura:

1. Promover acciones desde las organizaciones de mujeres y desde el estado que permitan la vinculación de las mujeres ex-actoras del conflicto armado en los procesos sociales de carácter popular, especialmente aquellos que reivindican los derechos de la mujer y su lucha constante por alcanzar mejores condiciones de vida.
2. Los colectivos de mujeres, redes, grupos políticos y asociaciones sociales deben estar dispuestos a compartir experiencias educativas, así como las diferentes visiones y posiciones políticas e ideológicas propias de cada mujer en cada proceso de formación, respetando el libre pensamiento y construyendo consensos y posibilidades de acciones

conjuntas en pro de conquistas sociales, económicas y culturales que nos permitan avanzar hacia una sociedad más justa y equitativa.

3. Exigir por parte del estado, sus fuerzas armadas y los grupos armados al margen de la ley, el respeto a los derechos humanos de todas las personas participes del conflicto armado en Colombia y se encuentren acogidos al proceso de paz actual.
4. Exigir del estado las garantías necesarias para que los protagonistas activos del conflicto armado, desmovilizados, puedan hacer uso del derecho constitucional para elegir y ser elegido en los altos cargos de responsabilidades y toma de decisiones del país.
5. Solicitar del sector industrial y empresarial, así como del sector financiero, oportunidades de empleo a mujeres víctimas del conflicto armado, dentro del esquema corporativo de responsabilidad social empresarial, sin discriminación alguna y con total reconocimiento de sus habilidades de personales para el trabajo.

**Referencias**

Gantiva. J. (1985). Mucho ruido, pocas nueces. *Revista Educación y Cultura, 6*

Way back Machine. (1998). *Informe Internacional sobre Derechos Humanos, Guerra sin Cuartel.*Recuperado de http://web.archive.org/web/20081115044333/http://www.hrw.org/spanish/informes/1998/guerra3C.html

Olarte. T. (2011). Marco jurídico en Colombia para el acceso de las mujeres a altos cargos de decisión política. *Boletín Observatorio de Asuntos de Género, 13.* pp. 34.

República de Colombia. (2015). Plan Decenal de Juventudes. Política Nacional de Juventud. Bogotá, Colombia: Programa Presidencial Colombia Joven.

Congreso de la República de Colombia. (2013). *Ley estatutaria 1622 de 2013*. Bogotá, Colombia: MEN

Franco, S, Mercedes, c, Rozo, p. Et. Al. (2012). Mortalidad por homicidio en Medellín 1980-2007.

Montoya, A. (2010). De organizaciones a colectivos juveniles panorama de la participación política juvenil. *Revista Última década, 32,* 61-83

Caputto, L. (2008). La mujer en Colombia: educación para la democracia y democracia en la educación. *Revista Educación y Desarrollo Social, 2* (1). pp. 112-121.

Angulo, C y Luque, J. (2008). Panorama internacional de los derechos humanos de la mujer: Una mirada desde Colombia. *Revista de Derecho, 29,* 69-128.

Velásquez, M. (1999) Derechos de las mujeres y reivindicaciones políticas. *Revista Credencial Historia, 19.*

*JOHN ALEXANDER FORERO JAIMES*

## Introducción

El 4 de septiembre de 2012 inició El proceso de paz entre el gobierno de Colombia y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP) y el 26 de septiembre de 2016 terminaría con la firma oficial de los acuerdos alcanzados en la Habana, Cuba. En este proceso histórico de negociación, los protagonistas no solo fueron los dos actores principales sentados en la mesa de diálogos; por un lado, el gobierno nacional en cabeza del presidente Juan Manuel Santos y su equipo negociador con Humberto de la Calle como jefe de la delegación y, por otro lado, la guerrilla más antigua de Latinoamérica, las FARC-EP con Iván Márquez[6] como jefe de la delegación negociadora. Por supuesto, también es necesario reconocer a la sociedad civil como protagonista de este acontecer tan importante en la historia de Colombia.

La sociedad civil por sí sola no es un actor relevante, este reconocimiento parte de su actuar como sujeto político y su protagonismo surge por tomar postura, a favor o en contra –en este caso– de la paz, y por el propio desarrollo de la acción política. Sin embargo, estudiar la totalidad del papel de la sociedad civil en este proceso de paz requiere una investigación mucho más amplia y con mejores recursos. De hecho, se pretende tomar solo una parte de la sociedad civil, que poco ha sido visibilizada y tenida en cuenta por parte de los negociadores en la Habana, a pesar de que en varias ocasiones, en discursos y mensajes de propaganda política, la mencionan como "la protagonista del futuro", pero sin ninguna incidencia real en los acuerdos o en políticas públicas; esta parte de la sociedad civil son las *juventudes colombianas.*

[6] 'Iván Márquez' es el seudónimo de Luciano Marín Arango, quien a los 22 años ingresó a la Juventud Comunista (JUCO) y luego, por la represión del Estado de Seguridad del gobierno de Turbay Ayala en 1978, ingresa a las FARC.

Desde el inicio del conflicto armado en Colombia, la juventud fue protagonista, pero a la vez fue una generación perdida (Hobsbawm, 1974). En su gran mayoría fueron jóvenes quienes se aventuraron a la lucha armada, por diversas circunstancias y motivaciones socioeconómicas, políticas y culturales. Ha sido el sector poblacional que ha engrosado las filas de los diferentes actores armados, tanto del Ejército Nacional de Colombia, como del paramilitarismo y las guerrillas. Han sido víctimas del abandono estatal, de las inexistentes oportunidades, de la falta de posibilidades para ingresar al sistema de educación, del desempleo, de la inestabilidad social y económica, de los procesos de criminalización y represión, de la violencia intrafamiliar, el bandolerismo, el narcotráfico, la violencia generalizada, entre otros fenómenos que han convertido a jóvenes en víctimas que luego han terminado siendo victimarios (Forero, 2016). Muchos han sido obligados a ir a la guerra, han perdido sus familias, han sido violados y violadas, miles han desaparecido, han sido asesinados en combate. Ser joven en Colombia, para la gran mayoría, ha sido una desgracia que pocos reconocen y que algunos no quieren que se visibilice.

La iniciativa de estudiar este sector de la población se relaciona con la importancia de su papel en la implementación de los acuerdos de paz; igualmente, en este artículo se presentarán parcialmente algunos resultados de un trabajo investigativo anterior: “Praxis de la paz: las iniciativas juveniles en el marco del proceso de negociación entre el gobierno colombiano y las FARC-EP” (Forero, 2016) que arrojó varios aportes para ser tenidos en cuenta. Esta apuesta por estudiar las juventudes colombianas, en un contexto político importante para el devenir de la historia del país, parte del interés por visibilizar y reconocer el trabajo político de miles de jóvenes que le están apostando a transformar realidades injustas y promover la construcción de paz. Por eso el objetivo del artículo es el de proponer un enfoque de análisis para entender las dinámicas juveniles a partir de sus prácticas políticas y poder, a la vez, generar una perspectiva del movimiento juvenil en el periodo del posacuerdo. Con esto no se busca convertir el análisis en un fin por sí mismo, sino para que adquiera un significado que sirva y justifique la acción práctica, una iniciativa de voluntad

(Gramsci, 1999) una perspectiva de acción política de la juventud para construir y mantener la paz en Colombia.

Para esto, el artículo comenzará con la explicación del enfoque de análisis y luego realizará un breve reconocimiento a dos iniciativas juveniles de paz.

**Juventud y paz**

En la obra *Elogio de la locura* de Erasmo de Rotterdam se encuentra el siguiente diálogo:

> Luego la juventud, que sucede a la infancia, ¡qué graciosa es para todos, con cuánto afán le abren camino, con qué cortesía le tienden una mano portadora de auxilio! Y, ¿de dónde -pregunto yo- procede esa gracia de los jóvenes?, ¿de dónde, si no es de mí? Es favor mío que tenga un mínimo de sabiduría y que por eso mismo sean extraordinariamente poco irritantes. (Rotterdam, 1982)

Con este discurso de la Locura nos permite introducirnos en el problema de la definición de la juventud, donde se muestra la perspectiva que ha imperado en muchos estudios o en la implementación de políticas públicas, es decir, una definición de juventud como transición, incompleta e inmadura, una etapa de la vida 'medio vacía' y 'medio llena'. Perspectiva que ha venido siendo discutida, poniendo a la juventud como un concepto en disputa (Islas, 2008), y que ha propiciado la construcción de diversos enfoques, sobre todo luego del Año Internacional de la Juventud, en 1985, cuando se produce un auge en la investigación asociada a la juventud.

Para este artículo, el enfoque que será utilizado es el desarrollado por el Observatorio de Juventud de la Universidad Nacional de Colombia (OBJUN) y expuesto por Fabián Acosta en el texto de *Políticas y política de jóvenes y juventud* (Acosta, 2015), el enfoque de la autonomía. Este enfoque plantea la autonomía no solo en términos morales, sino en términos de afectividad,

sensibilidad, cuerpo y subjetividad como deseos: “Un campo de la autonomía, como campo de la no obligación; por fuera del disciplinamiento social, una interdicción que pesa tanto en el caso de jóvenes y juventud” (Acosta, 2015, p.63).

Esta perspectiva pretende alejarse de la visión de conducción de los jóvenes y de la obsesión social por capturar el tiempo de la juventud para atribuirle sentido y contenido. Con esto, Acosta (2015) busca evidenciar esa situación y hace énfasis en la potencia generacional de los y las jóvenes, con base en su condición especial de vitalidad, su frescura generacional y su condición más dinámica, poniendo también en evidencia la sociedad de mercado y los poderes impuestos y ejercidos sobre la juventud, considerándola protagonista de acciones de resistencia y de rebeldía permanente, lo que permite la relación con las prácticas de acción política y social y, por supuesto, con el campo de las políticas públicas (Acosta, 2015).

Este enfoque facilita “discutir acerca de la compleja relación que existe entre la construcción de la paz estable y duradera que requiere Colombia y las dinámicas de las colectividades juveniles” (Narváez, 2015, p.265). Para esto, primero se requiere retomar los planteamientos de Mingol y Muñoz (2013) sobre la Filosofía para la praxis de la paz, y luego pasar a la noción de paz imperfecta.

El planteamiento de la Filosofía para la praxis de la paz pretende retomar la filosofía como amor a la sabiduría, la búsqueda ilustrada del saber vivir, interesada por las prácticas sociales que generen un pensamiento crítico y la capacidad de imaginar con compasión las dificultades del prójimo y futuros más justos, pacíficos y sostenibles (Mingol y Muñoz, 2013). Es en esta perspectiva que se reivindica una filosofía emancipadora que reconozca las capacidades y posibilite el empoderamiento, la idea de que el compromiso por lo público es imprescindible.

La filosofía para la paz tiene dos retos importantes, como lo señala Mingo y Muñoz (2013): por un lado, apartarse de la concepción del ser humano como ser violento por naturaleza, para

proponer que la naturaleza y esencia de las habilidades de los seres humanos permite convivir en armonía, el cuidado recíproco y la transformación pacífica de los conflictos; por otro, la posibilidad de visibilizar a sujetos poco reconocidos socialmente. Allí radica la importancia que se le da a la praxis en este enfoque, dada la relación íntima y profundamente interaccionada entre la teoría y la práctica, para reflexionar sobre las capacidades y competencias de los seres humanos, para vivir en paz y generar prácticas que aborden los conflictos de formas no violentas.

Para tener una noción de paz mucho más específica, Muñoz (2001) propone la noción de paz imperfecta, alejándose de las concepciones de paz negativa y paz positiva. Esta noción reconoce las prácticas pacíficas y ayuda a planificar futuros conflictivos o incompletos, es decir, el carácter de la paz es entendido como un proceso inacabado, que posibilita actuar y crear; es, a la vez, el sentido de la praxis para acercarse a la esfera de poder, para producir un empoderamiento pacifista en los sujetos.

> Muchas personas han realizado acciones pacíficas, que no han tenido ningún alcance o impacto, reconocen que no es suficiente que con su práctica cotidiana puedan construir una paz, por eso la necesidad de hablar de un empoderamiento pacifista, que abarca desde la dimensión personal hasta una comunitaria, y desde lo privado hasta lo público, que permita el desarrollo de capacidades y potencialidades para la gestión pacífica de la conflictividad y la construcción de la paz, en la apropiación de una praxis de poder no-violento, y en las interacciones y procesos de transformación pacífica de los conflictos. (Delgado, 2015)

Con estos elementos conceptuales de la juventud desde un enfoque autónomo, la filosofía para la praxis de la paz y la noción de paz imperfecta son elementos para ser aplicados en ejercicios investigativos, con perspectiva crítica y que encaminen una actividad política que construya territorios de paz, y sobre todo empodere a los y las jóvenes en sus procesos creativos. De todas formas, a continuación solo se realizará un análisis de dos iniciativas juveniles: las dos Brigadas

Internacionales de jóvenes por la paz de Colombia y los Festivales Juveniles que se dieron entre el 2012 hasta el 2015.

**Iniciativas juveniles con perspectiva de movimiento social**

En julio de 2013 se realiza la I Brigada Internacional de Jóvenes por la paz de Colombia, en la Macarena, Meta, con el lema "los jóvenes le apuestan a la paz". Esta Brigada, convocada por la Federación mundial de juventudes democráticas (FMJD) y organizaciones juveniles de carácter nacional y regional, tenía el propósito de visibilizar los impactos negativos de los Planes de Consolidación que el gobierno nacional ha venido implementado en el territorio de la Macarena, pero sobre todo de cómo los y las jóvenes aportan a la paz. Esta iniciativa de paz tuvo la participación de jóvenes de Cuba, Brasil, Venezuela, Panamá, El Salvador, Alemania, Bélgica y Gran Bretaña, como también de jóvenes de diferentes partes de Colombia (Forero, 2016). Luego, en agosto de 2015, se realiza la II Brigada Internacional Juvenil por la paz de Colombia, con el lema "Vencer la Guerra, Juventud Unidad por una Colombia en Paz", la cual se realiza en El Mango, corregimiento de Argelia, Cauca. Esta segunda brigada tenía como objetivo posicionar la lucha juvenil por la paz; fortalecer el apoyo y la difusión del proceso de negociación entre el Estado y las FARC; y fortalecer el apoyo de la comunidad y organizaciones internacionales a la construcción de paz en Colombia.

Otra iniciativa importante de los y las jóvenes para impulsar sus reivindicaciones ligadas a la construcción de paz son los festivales juveniles locales, regionales, nacionales e internacionales. Solo por nombrar algunos, se encuentra el festival juvenil del municipio de Montañita (mayo, 2013); el Festival distrital de la juventud por la paz y los derechos juveniles (agosto, 2013); el Primer festival departamental y II encuentro binacional Colombia-Ecuador de la juventud (octubre, 2013); X Festival nacional de la juventud por los derechos juveniles y la paz (noviembre, 2013, en Bucaramanga); XVIII Festival mundial de la juventud y los estudiantes (diciembre, 2013, en quito, ecuador); I Festival Popular y Juvenil de Soacha (octubre 2014); entre otros.

Estos festivales juveniles intentan agrupar una gran diversidad de procesos, colectivos, organizaciones, grupos, asociaciones y 'parches' juveniles para generar una agenda propia de movilización y acciones políticas para mejorar las condiciones de vida de las y los jóvenes de Colombia, pero estos festivales, nombrados anteriormente, tienen en particular que impulsan la constitución de un *movimiento juvenil por la paz con justicia social* (Forero, 2016), que se ha venido expresando en diferentes iniciativas juveniles, sobre todo en la articulación, solidaridad, movilizaciones y acciones políticas por una variedad de reivindicaciones, tales como la objeción de conciencia al servicio militar, la desmilitarización de la vida juvenil, la no criminalización y estigmatización, la garantía de derechos sociales, la posibilidad de acceder a la educación y empleo, la generación de espacios recreativos y deportivos, la participación política, entre otras reivindicaciones que, al parecer, han sido históricas en los y las jóvenes colombianas, debido a que el Estado no ha sido capaz de reconocer este sector población ni ha escuchado sus exigencias. Es por eso que en este conflicto armado los protagonistas han sido los y las jóvenes, quienes han sido los que han tomado las armas, los que han estado en la guerra real.

Tanto los festivales y brigadas internacionales de la juventud han sido parte de un proceso más amplio para construir un movimiento juvenil por la paz de Colombia. Este proceso, por supuesto, ha tenido varias dificultades que han impedido una movilización masiva de los jóvenes, pero, aun así, la esperanza y la insistencia, en la última etapa de la negociación en la Habana y con la firma de los acuerdos finales, ha visto un aumento y reconocimiento de la juventud.

**Referencias**

Acosta, F. (2015). Políticas y Política de jóvenes y juventud. En OBJUN, *Jóvenes, juventudes, participación y políticas. Asociados, organizados y en movimiento.* Bogotá, Colombia: Secretaría Distrital de Integración Social.

Forero, J.A. (2016). *Praxis de la paz: las iniciativas juveniles en el marco del proceso de negociación entre el gobierno colombiano y las FARC-EP* [Tesis de pregrado]. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.

Gramsci, A. (1999). *Cuadernos de la Cárcel, Tomo 5.* Ediciones Era / Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Recuperado de http://www.elsarbresdefahrenheit.net/documentos/obras/1514/ficheros/Gramsci_Antonio_Cuadernos_de_La_Carcel_Tomo_5_OCR.pdf.

Hernández, E. (2015). Empoderamiento Pacifista del actual proceso de paz en Colombia: 2012-2015. *Revista de Paz y Conflictos*, 179-202.

Hobsbawm, E. J. (1974). *Rebeldes y Primitivos.* Barcelona, España: Editorial Ariel.

Islas, J. A. (2008). Juventud: un concepto en disputa. En U. N. México (Ed.), *Teorías sobre la Juventud. Las miradas de los clásicos.* Ciudad de México, México: Ed. Miguel Ángel Porrúa.

Mingol, I. C. y Muñoz, F. A. (2013). *Filosofías para la praxis de la paz.* Barcelona, España: Icaria.

Muñoz, F.A. (2001). *La paz imperfecta ante un universo en conflicto.* Universidad de Granada, España: Instituto de la Paz y los Conflictos.

Narváez, J.D. (2015). La construcción de la paz y la juventud en Colombia. En F. S.-P.-M.-N.-M.-R.-R.-M.D.-A.-M. Acosta-Sánchez, *Jóvenes, juventudes, participación y políticas. Asociados, organizados y en movimiento.* Bogotá, Colombia: Secretaría Distrital de Integración Social.

Rotterdam, E. (1982). *Elogio de la Locura.* Barcelona, España: Ediciones Orbis, S.A./Editorial Origen, S.A.

# MESA 4_10

## EXPERIENCIAS EDUCACIÓN PARA LA PAZ

**Coordinadores:** Daysi Velásquez Aponte y Gladys Daza Hernández.

**Comentaristas:** Anaís Rojas yVíctor Negrete.

# Jóvenes como sujetos sociales en construcción de paz en contextos escolares

*JOSÉ EDUARDO CIFUENTES GARZÓN*
*SANDRA PATRICIA RICO CÁCERES*
*ANDRÉS CASALLAS CIRCA*
*MARCELA RODRÍGUEZ FORERO*

## Introducción

Los jóvenes se encuentran inmersos en las dinámicas propias de todo sujetos sociales, asunto que cobra relevancia, respecto a actividades y espacios de construcción de paz en los escenarios educativos, a partir del actual proceso de paz adelantado entre el gobierno nacional colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), se requiere extender la invitación a los jóvenes a reflexionar, opinar y construir argumentos ante este hecho histórico que ha transformado y seguirá transformando la realidad del pueblo colombiano. Ésta es una oportunidad para examinar qué tan interesados están los jóvenes en las cuestiones relacionadas con la construcción de paz. De otra parte, es un espacio para empoderar a los jóvenes en el fomento de una cultura de paz, a partir de las interacciones presentes en las dinámicas de las aulas de clase.

En marco de *Las experiencias en educación para la paz*, se hace necesario establecer diferentes intereses, dado que en "Este contexto, la educación para la paz se convierte en instrumento de cambio y transformación, y a su vez permite contribuir de manera específica con el momento que vive Colombia…" (Hernández, 2016), para ello, una alternativa consiste en llevar a las aulas de clase espacios de reflexión que permitan debatir, conocer y apropiarse de acciones de construcción de paz para los ámbitos, escolares, familiares y sociales. En esta perspectiva, se desarrolla la presente experiencia, cuyo objetivo es generar acciones de transformación en la

construcción de una cultura de paz en contextos escolares, con la participación de los estudiantes de grado noveno la IED Misael Gómez de Villagómez Cundinamarca, como sujetos sociales con la capacidad de ser gestores de paz.

## Metodología

Se optó por un enfoque cualitativo, basado en la investigación, acción y participación. Este tipo de investigación permitió desarrollar acciones pedagógicas para la construcción de una cultura de paz en contextos escolares, a partir de las esperanzas y temores que tenían los estudiantes de grado noveno frente al proceso de paz en Colombia.

Esta investigación se desarrolla en cuatro etapas: diseño de la investigación, trabajo de campo, sistematización de la información y publicación de resultados en eventos académicos. En el diseño de la investigación, se contó con la participación de los profesores Andrés Casallas Circa, Marcela Rodríguez Forero, ambos docentes de la IED Misael Gómez de Villagómez Cundinamarca y la docente Sandra Patricia Rico Cáceres, con ellos se definió el problema, los objetivos y las primeras aproximaciones al marco teórico y metodológico de la investigación.

En el trabajo de campo, con los docentes mencionados anteriormente, se recogieron los aportes de 24 estudiantes de grado noveno del año 2016, de los cuales 14 son hombres y 10 son mujeres, con edades que oscilan entre los 14 y 15 años de edad. Dichos aportes se recolectaron a través del protocolo esperanzas y temores, dibujos y la rutina de pensamiento Color, Símbolo, Imagen. En el protocolo de esperanzas y temores, los estudiantes de manera escrita respondieron las preguntas: Si a través del actual proceso, se lograra la paz en Colombia, ¿qué cree que habría pasado o dejado de pasar para lograr estos buenos resultados?, Si una vez finalizado el actual proceso, no se logra la paz en Colombia, ¿Qué cree que habría pasado o dejado de pasar para no lograr estos resultados?, además, expresaron a través de dibujos sus ideas y luego en la rutina de pensamiento CSI, representaron la paz con un color, un símbolo y una imagen. Además, se realizó

un taller, en el cual los estudiantes identificaron los principales problemas de convivencia de la institución e hicieron propuestas para mejorar estas situaciones. Finalmente se desarrollaron y evaluaron las actividades sugeridas por los jóvenes.

**Resultados**

A continuación, se reportan los principales hallazgos desde el cumplimiento de dos objetivos específicos de la investigación:

- Identificar las esperanzas y temores frente al proceso de paz en Colombia de los estudiantes de grado noveno la IED Misael Gómez de Villagómez Cundinamarca

Los estudiantes se proyectan a la entrega de las armas por parte de los subversivos a las fuerzas militares. Consideran al desarme unilateral, la cual es una opción para que no se generen más muertes y guerra. Estos jóvenes desean una sociedad sosegada para disfrutar de la tranquilidad del campo, quieren un nuevo comienzo, en el cual se manifieste el diálogo, la unión y la libertad para lograr la paz. Quieren ver el abrazo entre guerrilleros y soldados, fortaleciendo vínculos afectuosos y de respeto por la vida, de manera recíproca.

Se percibe una Colombia hermosa, con maravillosos paisajes naturales, donde todas las personas pueden viajar, conocer y disfrutar de esa tranquilidad. Relacionan la paz con unas casas en el campo viviendo a plenitud. Guardan la esperanza en que todos logren recuperar las tierras arrebatadas por la violencia, para poder regresar a sus territorios junto a sus familias. Cuando se firme el acuerdo de paz será júbilo y gozo, sería un día de celebración y carnaval.

Expresan los estudiantes que, por medio de marchas pacíficas, se demuestra el deseo de paz, aunque para varios colombianos, la paz no se logra con un solo grupo que entregue o abandone las armas, porque surgirán otros con la intención de estar al mando y continuar con una ideología errónea, causante de muerte y destrucción.

Los temores de los estudiantes, hacen referencia a las milicias, atacando a las familias con diversos artefactos bélicos. Representan la violencia vivida en el campo, dándole un sentido de inseguridad al estar en ese lugar. Hacen alusión a la guerra representándola con granadas de fragmentación. Muestran la desilusión, tristeza y lágrimas por tantas personas asesinadas; también ver a Colombia envuelta en las cadenas del secuestro y la desaparición forzosa como un temor, ante los ataques de guerrilleros a helicópteros de la fuerza aérea. Representan los combates con misiles y ráfagas de fusil, lo mismo que el miedo que embarga al encontrarse con los retenes de la guerrilla, para secuestrar, saquear y quemar los vehículos. Sienten el temor de ser privados de la libertad a causa de un secuestro o desaparición forzada.

Existe la incertidumbre, frente a los grupos al margen de la ley que entregan las armas, los guerrilleros de menor rango son encarcelados, mientras que los jefes o cabecillas de estas organizaciones asumen puestos importantes en el Gobierno Nacional, además, que salgan otros grupos de insurgentes para cometer más delitos, muertes y se incremente el narcotráfico, haciendo que la violencia sea más cruel, llegando a las ciudades con más fuerza y así se continúen cometiendo delitos atroces o simplemente no cumplan con lo pactado; recelo en cuanto a que los grupos lleguen a las casa a sacar a los niños, jóvenes y adultos para masacrarlos delante de sus madres, esposas e hijos, o bien que algunos sean son arrancados del seno de familiar, para enlistados en las filas subversivas.

Algunos estudiantes mencionan pensamientos profundos al decir que la paz se logra cuando la población pueda tener un trabajo digno y con una buena solvencia económica y la gente se concientice sobre la necesidad de trabajar honestamente y no buscando el camino más fácil, conducente a la avaricia, la soberbia y la rebeldía, llenando los corazones de odio, maldad y destrucción.

- Desarrollar acciones pedagógicas para la construcción de una cultura de paz en contextos escolares, a partir de las esperanzas y temores que tienen los estudiantes de grado noveno frente al proceso de paz en Colombia.

En la siguiente tabla se presentan las propuestas de los estudiantes de grado noveno, frente a las problemáticas identificadas por ellos mismos:

Tabla 1. *Acciones de paz propuestas por los jóvenes*

| **Diagnóstico** | **Plan de acción** |
|---|---|
| Malas palabras, bullying, irrespeto, agresión física y verbal | Realizar actividades lúdicas en la hora de descanso como son: la música, realización de grafitis en el colegio y un salón de gimnasio. |
| Malas palabras, irrespeto, agresión verbal, física y apodos a las personas | Hacer talleres, juegos de mesa, música en los descansos y ejercicios aeróbicos. |
| Las diferentes peleas que ocurren en cada ambiente | Realizar salidas a municipios cercanos para salir de la monotonía, hacer juegos recreativos para una buena convivencia y un mejor desarrollo en los descansos. |
| Muchos conflictos entre estos se golpean, se agreden psicológicamente tan solo por conflictos entre ellos, por juegos de futbol o por juegos bruscos | Crear talleres de reflexión en los cuales asisten los padres de familia con los estudiantes, en las horas de descanso, actividades recreativas y música. |
| Mal trato | Buscar persona especializadas en donde les den charlas a los estudiantes, buscar actividades donde podamos aprender algo sobre la paz y ayudar a los estudiantes con apoyo de los padres y docentes. |

| | |
|---|---|
| Matoneo, malas palabras, irrespeto, agresión física y verbal | Hablar con los estudiantes y explicarles otra manera de sacar la rabia que tienen de otra forma.<br>Hacer campañas con todos los cursos sobre la paz, el compañerismo y el respeto hacia los demás con pequeños talleres de convivencia. |
| La discriminación, los apodos las personas, el irrespeto hacia los demás, las malas palabras entre ellos y el juego brusco | Realizar charlas con personas especializadas sobre el maltrato y el irrespeto hacia los demás, actividades en los descansos para salir de la monotonía, realizar un ambiente sano donde el tiempo no les sobre en descanso y hagan algo en ese tiempo de descanso. |

Fuente: Elaboración propia

Como lo señala Carvajal (2015), "La educación es un camino para construir la tan anhelada paz y para recuperar la confianza en el otro, pues permite constituir mejores ciudadanos comprometidos con la transformación social". (p.75) En este sentido, se promueve la participación de los estudiantes en la reflexión, planeación y ejecución de acciones pedagógicas e investigativas para la promoción de una cultura de paz en contextos escolares. Según lo planteado por Peñas (2015), se requiere promover una cultura de paz que involucre el ambiente y las relaciones humanas establecidas en las aulas y que supone el apoyo social y pedagógico para fomentar comportamientos socialmente adecuados. Por ello, la escuela desde la cátedra de la paz, juega un papel esencial para mover a los jóvenes hacia las acciones de construcción de paz, en escenarios más cercanos y cotidianos, como la escuela, la casa y el barrio.

Teniendo en cuenta las propuestas de los estudiantes, se han realizado las siguientes acciones:

- Mural de los grafitis como inspiración para construir la paz.
- Música en los descansos con mensajes de paz.

- Actividades recreativas, como el día de las cometas, en la cual participaron los estudiantes en su construcción y en la realización del evento.
- Talleres con los padres de familia para encontrar salidas a los problemas de convivencia.
- Talleres con la psicóloga para aprender a manejar la ira.
- Conformación del grupo de jóvenes pioneros de paz, cuyo propósito es ayudar a resolver los conflictos entre compañeros, recibiendo las quejas y reclamos, escuchando las versiones libres y buscando las conciliaciones.

Con la participación de los jóvenes en las diversas actividades de construcción de paz, se ha mejorado el clima escolar, toda vez que los estudiantes se han empoderado del diálogo como alternativa para resolver los conflictos y los docentes han encontrado apoyo en el grupo de pioneros de paz, quienes han promovido estrategias de buen trato entre los miembros de la comunidad educativa.

**Referencias**

Carvajal, C. (2015). La educación como horizonte para recuperar la confianza en un país herido por la violencia. *Revista de la Universidad de La Salle, 66.* pp. 75-82.

Hernández, E. (2016). *Syllabus Electiva de línea "Educación para la paz"*. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.

Peñas, C. (2015). ¿Cómo podemos implementar la "cátedra de la paz" (MEN, 2015) en la educación preescolar? *Revista Ruta Maestra, 13*, pp. *82-91*.

# Educar para la paz, perdón y reconciliación, una experiencia desde la educación artística y la educación para la paz con niños, niñas, jóvenes y gestores de organizaciones socioculturales de la ciudad de Neiva.

*HENRY STEVEN REBOLLEDO CORTES*

## Introducción

Esta propuesta es producto de la investigación desarrollada en 2013 por el grupo Crecer denominada; bajo la idea de la Construcción de una propuesta educativa para la paz, el perdón y la reconciliación con niños, niñas y jóvenes desde la investigación participativa, que logró identificar y esbozar unos elementos conceptuales y metodológicos que constituyen esta propuesta educativa y que ha tenido como objetivo promover una cultura de paz, perdón y reconciliación con la participación de niños, niñas, jóvenes, gestores culturales de organizaciones sociales, comunitarias y culturales. En los resultados y hallazgos se contempló la ausencia de sistematización de experiencias y actividades relacionadas con el tema, tanto de la institucionalidad como de las organizaciones, de igual forma la sociedad civil tiende a representar la paz con ausencia de guerra y conflicto, y el perdón con asuntos religiosos y fuera de la conciliación con los otros.

Conceptualmente el proyecto parte de considerar que la educación para la paz es un instrumento para la construcción de cultura pacifista, que debe pasar "por desenmascarar la violencia cultural y el patriarcado, educar para la disidencia, el inconformismo, el desarme, responsabilizarnos para transformar los conflictos y llevar a cabo el desarme cultural". (Fisas, 2011, p.3) Se trata de comprender y fomentar la paz, el perdón y reconciliación como

construcciones humanas, es decir una actividad política que se funda en capacidad y habilidad humana para transformar los conflictos en oportunidades de encuentro, de posibilidad de cambio, adaptación e intercambio, por tanto, hablar de "cultura de paz" es transformar la "cultura de la violencia".

Lo anterior según Delors, (1996) está enfocado a fomentar las capacidades y posibilidades humanas para transformar los conflictos inconciliables en oportunidades de encuentros, de oportunidades de cambio y por tanto formar en cultura de paz que trasforme las prácticas sociales desde la violencia por unas prácticas pacifistas, desde las vivencias de pedagogías articuladas con la lúdica y las expresiones artísticas, donde haya una educación para la paz desde aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser .

Estos principios fueron incluidos en el trabajo con niños, niñas, jóvenes y líderes de las organizaciones culturales y sociales a través de los elementos artísticos y lúdicos que serán mencionados en la metodología, sus resultados permitieron articular saberes y experiencias que posibilitan cambios y transformaciones en patrones culturales y socio familiares en el contexto local, así como posibilitar nuevas rutas para el trabajo con la comunidad en articulación con la academia.

**Apuesta y desarrollo Metodológico**

El proyecto se concibió en el marco de los principios de Educación para la paz, Educación Popular y la Acción Participativa. Por tanto, tuvo un carácter participativo, dialógico y reflexivo con los participantes. La vinculación de los niños y niñas ha sido el elemento central del proceso, lo que ha implicado la intervención y acción en varias fases del trabajo por parte de los jóvenes, el desarrollo se ha dado por fases, una por año, y en cada fase unas etapas de implementación.

En el año 2015 después de ser aprobado en convocatoria de financiamiento de proyectos de la universidad Surcolombiana, se implementó el proyecto en la primer fase de trabajo la cual se implementó a través de las etapas de: Sensibilización y motivación, que consistieron en establecer el contacto con las organizaciones culturales y sociales para dar definición de un equipo coordinador del proyecto integrado por equipo técnico de formadores y los representantes de niños y niñas beneficiarios. Es decir, un profesional de cada organización, un profesional de uno de los grupos de investigación, en la primera fase también se llevaría a cabo la definición del plan de trabajo y pactos para la acción con los participantes. Una segunda etapa denominada promoción y formación de la paz, el perdón y la reconciliación, en la cual, primero se realizó la elaboración de un plan de formación que articula los principios de la propuesta educativa para la paz, el perdón y la reconciliación, que son; la educación para la paz, el conflicto como eje de la educación para la paz, la paz positiva, el reconociendo, la indignación, la relación empática, la reflexión y deliberación. Con otras unidades como la paz positiva, la formación para la esperanza y principios y valores como el respeto, el reconocimiento de la diferencia y el conflicto, así mismo se tuvo en cuenta metodologías participativas como las del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) va a la escuela para construir una Cultura de Paz (UNICEF, 2002). Todo este principio se fundamentan en los cuatro ejes de la educación para la paz propuestos por Delors (1996) aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Este plan se vio implementado en el desarrollo de talleres de trabajo pedagógico y artístico, liderados por el equipo formador, profesionales en disciplinas de las ciencias sociales y la educación artística. Los talleres se vieron desarrollados a través de áreas artísticas como el teatro, la creación artística desde la pintura y el títere, la corporalidad, el manejo de zancos y expresión corporal. Estos talleres pedagógicos se desarrollaron en tres poblaciones caracterizadas como población vulnerable por vivir en condiciones de necedades sociales y económicas, lugares de residencia con estratificación socioeconómica baja, con dinámicas familiares de conflicto marcado por la violencia, el menosprecio, la desigualdad, de convivencia en sectores caracterizados por dinámicas de

delincuencia, violencia callejera, consumo de sustancias psicoactivas, entre otros. Estos niños y niñas tienen una vinculación activa con la corporación candileja y venían en un proceso de formación artística a través de sus programas sabatinos.

En su segunda fase en el año 2016, se ha propuesto como objetivo conformar un colectivo de líderes, gestores culturales y sociales para implementar una experiencia de formación en cultura de paz. En un primer momento se establecieron jornadas de dialogo para la apropiación del proyecto y la articulación del equipo, posteriormente se hicieron seminarios de formación en cultura de paz, incluyendo temas como las concepciones de paz, el conflicto y la ruta del mismo, consiguiendo implementar jornadas de integración de niños, niñas y jóvenes en un proceso de preparación de muestras culturales.

## Resultados

De manera general la implementación de este proyecto tuvo resultados que permitieron resaltar las jornadas de intercambio de experiencias con la participación directa y desde niños y niñas en comparsas artísticas y culturales para por ejemplo, el festival de teatro comunitario organizado por la corporación cultural candileja que se hace itinerante en comunas de la ciudad, en comparsa del desfile infantil del Festival Folclórico, Reinado Nacional del Bambuco y Muestra Internacional del Folclor, que es una de las fiestas más importantes del surcolombiano y el Huila, donde con una preparación previa los gestores, niños y niñas prepararon puestas en escena con contenidos abordados en las fases del proyecto y temas sobre el conflicto y la cultura de paz.

También se contó con la participación en la primer Bienal internacional de Educación para la Paz llevada a cabo en San Agustín en octubre de 2015, la cual tuvo un desfile de organizaciones y experiencias de paz, donde también se logró exponer la creación artística de los participantes entre ello: títeres, collage, dibujos y camisetas de estampados elaborados en el transcurso de los

talleres, las actividades permitieron la vinculación de las familias, la comunidad cercana a las organizaciones participantes y muestra final de la experiencia.

**Algunas conclusiones**

Puede considerarse que la experiencia producto de la implementación del proyecto, facilito promover cambios en las subjetividades, en los patrones de interacción, de resignificación de mitos y prácticas de convivencia, en los participantes. Por supuesto se ha tenido en cuenta, como los cambios socio culturales requieren de procesos dinámicos acordes a las múltiples realidades y contextos que en muchas ocasiones toman tiempos a largo plazo. Por lo que se supone este proyecto ha de impactar a largo plazo la transformación social reflejada en la interacción, en la formación de valores y afectividad de las personas que se vincularon. Se identificó como impacto positivo en la población que su integración fue activa y masiva en las actividades artísticas colectivas, de tal modo que la población de niños y niñas, pero también las familias y docentes, formadores y gestores hicieron parte de todo el proceso. Esto ha generado reconocimiento de las necesidades de una formación para la paz y la reconciliación desde ámbitos familiares y escolares, y también la articulación de la academia, la universidad, con las organizaciones, la escuela y la comunidad.

**Referencias**

Delors, J. (1996), Educación*: hay un tesoro escondido dentro.* Bogotá, Colombia: Santillana, ediciones

Fisas, V. (2011). Educar para una Cultura de Paz, Escola de Cultura de Pau. *Quaderns de construcció de pau, 20.*

Oviedo, *et al.* (2013). *Construcción de una propuesta educativa para la paz, el perdón y la reconciliación con niños, niñas y jóvenes desde la investigación participativa*. Universidad

Surcolombiana, grupo de Investigación Crecer. Manizales, Colombia: Universidad Surcolombiana.

UNICEF, (2002). *Para construir una cultura de paz y solidaridad.* Recuperado de http: //www.unicef.org/argentina/spanish/resources_1369.htm.

# Creando ambientes de paz y convivencia desde el perfil del estudiante

*INGRID PAOLA PINTOR TRUJILLO*

*ARNOLD MEDINA SARRIAS*

## Objetivos

- Analizar las condiciones sociales, pedagógicas y docentes de la Institución Educativa Nacional Dante Alighieri y su papel en la construcción de la paz y la reconciliación
- Describir los fundamentos del modelo pedagógico y dentro de ellos el perfil del estudiante, desde la perspectiva de los docentes para aportar en su cualificación como institución que aporta a los procesos del posconflicto.

## Metodología

Investigación descriptiva, con cuatro fases: diseño de investigación, trabajo de campo, análisis de los datos y resultados.

Estamos en la tercera fase y los resultados que se presentan son parciales, corresponden a la codificación, clasificación, análisis e interpretación de 10 entrevistas realizadas a algunos de los docentes de la Institución Educativa Nacional Dante Alighieri del Municipio de San Vicente del Caguán. Mediante la comparación de las apuestas que se muestran en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), las voces registradas de los docentes y las apreciaciones que tienen los teóricos respecto al tema para reflexionar sobre la importancia de considerar el perfil del estudiante inmerso en un modelo pedagógico que busca la paz y la reconciliación porque el estudiante es un agente central y participativo que tiene mucho por decir frente al aprendizaje y el entorno que lo rodea.

Por esta razón, al hablar de Modelos Pedagógicos, que buscan la paz y reconciliación el estudiante es un factor de gran importancia ya que toda la actividad académica gira en torno a él y es importante saberlo caracterizar, acompañar y reconocer. Por último y no menos importante, damos nuestro punto de vista con respecto a las ideas y posturas que se desarrollan.

## Resultados

Fue posible hallar cuatro ejes centrales que nos permiten caracterizar el perfil del estudiante. El primero, visto desde el acompañamiento, incluye al docente, la familia y el lasallismo. El segundo, contempla al estudiante como sujeto que tiene fortalezas y debilidades enmarcadas en valores y actitudes. El tercero se ocupa del aspecto académico las condiciones del contexto.

### Impacto en la política pública

La educación tiene un carácter determinante en las sociedades actuales, esta de una manera u otra garantiza que un individuo siembre y coseche sus frutos para la vida. San Vicente del Catuán es uno de los municipios más afectados por la violencia, motivo por el cual la educación debe contrarrestar los efectos de la guerra. En este caso la IENDA propone un PEI enfocado hacia la paz y convivencia, buscando innovar por medio de la implementación de énfasis para media vocacional, dando al estudiante la oportunidad de perfilarse profesional y laboralmente en un futuro. Por otro lado, propone actividades extracurriculares que permiten al estudiante encontrar un espacio de recreación y aprendizaje, donde este es visto con un papel representativo para la sociedad, generando una postura crítica frente a las situaciones que atenten contra el bienestar de la comunidad.

**Pertinencia social**

Hablar hoy en día de apuestas pedagógicas y de Proyectos Educativos Institucionales, enfocados hacia la paz y convivencia, lo que demuestra el compromiso que una institución educativa tiene para con la sociedad, es por eso que, en la IENDA, busca responder a las necesidades sociales que se presentan en un contexto como el de San Vicente del Catuán. Desde nuestra perspectiva, es importante resaltar este tipo de procesos que emergen del postconflicto, procesos que con base en experiencias significativas y hechos de la cotidianidad se suscriben en el camino de la transformación.

Históricamente atestiguando algunas teorías pedagógicas, que se centraan en el rol del docente, otras en el tipo de contenidos, y otras más por la formación laboral del estudiante. de Zubiría (2002), resalta la importancia del rol del estudiante en las sociedades actuales, él lo concibe como un ser que piensa, ama y actúa. En su teoría, la Pedología Dialogante, la metodología es una adaptación de los intereses de los estudiantes, la relación maestro- estudiante es el énfasis que se le da a la construcción del conocimiento. Al igual que de Zubiría, se le otorga gran importancia al reconocimiento y caracterización del estudiante, pues a partir de su consideración, creemos que aporta a un mejor planteamiento de objetivos para la clase, del mismo modo, los contenidos y actividades, pues estas van enfocadas hacia los intereses de los estudiantes generando un mejor funcionamiento en los procesos educativos; en este caso en particular, haciendo referencia al contexto de San Vicente del Caguán.

De esta manera damos paso a los cuatro ejes centrales hallados para la caracterización del estudiante.

**1. El acompañamiento**

> Entonces nos toca con mucha paciencia irnos acercando al joven para tratar de mirar cuál es el problema que lo aqueja, ¿por qué se comporta de esa manera? y ¿cuál va a ser nuestra respuesta frente a esa situación? (E10ACR)

Esta voz de uno de los profesores nos muestra que el acompañamiento es un eje central en el planteamiento del proceso formativo que reciben los estudiantes de la IENDA. La apuesta formativa de los docentes no se centra únicamente en los conocimientos, que busca involucrar los valores, el humanismo y otros elementos que configuran la formación integral dando herramientas al estudiante para afrontar diversas situaciones características de su contexto.

En lo dicho entrevé una idea clara entre la forma en que el profesor concibe el estudiante, la forma en la que el mismo es descrito en el PEI y en la apuesta pedagógica, en este caso Aprendizaje Significativo Mediado. Puesto que, el PEI propone que el estudiante del Dante sea un sujeto con pertenencia social, que cuente con liderazgo y cree ambientes propicios para la sana convivencia y el desarrollo sostenible. Asimismo, que sea alguien capaz de construir conocimiento a partir de sus experiencias académicas y vivenciales, de modo que el estudiante no es un sujeto pasivo, necesita de un facilitador, quien en este caso estimula los conocimientos previos que tienen los estudiantes y los contenidos propios de la clase para que por sí mismos los puedan articular, sin necesidad de ser alguien autoritario o impositivo.

### 1.1 Visto desde el acompañamiento familiar

> Ellos acá realmente pues acá están compartiendo con otras personas, la gran mayoría vive con familiares y no con los papitos, entonces si hace falta eso, el acompañamiento de los padres de familia. (E2DPF).

En el proceso formativo del estudiante está involucrada la comunidad educativa la cual está conformada por los docentes, directivos, estudiantes y padres de familia, como factor para el

desarrollo académico y personal del estudiante. En el apartado anterior la docente entrevistada permite verdeterminar que los niños permanecen con personas externas a su núcleo familiar, motivo por el cual se presentan de forma frecuente dificultades en relación a los padres. Sin embargo el PEI redefine los valores Lasallistas según los nuevos contextos y dentro de ellos contempla la fraternidad con el fin de acortar las distancias interpersonales y que puedan escuchar, acoger ,sanar y cuidar al prójimo para así vivir como hermanos.

> Aquí hay una cosa muy bonita que se vive en el Dante es que nosotros siempre le enmarcamos a los muchachos en el Dante es que somos una sola familia. Entonces, como familia pues tenemos cosas buenas, como familia tenemos cosas malas, como familia tenemos, digamos, exigencias. Entonces, ellos sienten acá, que esta es su segunda casa, para algunas hasta su primera casa. (E6LAP)

De esta manera se reafirma que la formación del estudiante de la IENDA es integral y toda la comunidad educativa más que ser un grupo de trabajo es una familia. Esta idea supone que la escuela se está dando a la tarea de suplir y llenar algunas carencias en los estudiantes, pues está llena de afectividad y escucha, lo que permite crear vínculos casi familiares.

### 1.2 Visto desde el Acompañamiento lasallista

Los niños se enfrentan acá a esta realidad, donde se exige demasiado, la puntualidad, el respeto, la vivencia de valores, la oración está presente en todo momento, el minuto de Dios, la formación todos los días, la izada de bandera; el rescate de valores, hace que los niños tengan una actitud diferente así este en cualquier lugar en la casa o en la calle…es muy bonito, yo creo que esto es lo marca la diferencia. (E1MQS)

El apartado anterior permite identificar como la educación lasallista además de tener una alta calidad académica, se interesa por el estudiante como sujeto en formación, es por ello que en el PEI describe que el centro de su formación son los valores, éticos, morales y políticos los cuales

están vinculados directamente con la formación de un pensamiento crítico, que permite al estudiante enfrentarse a cualquier tipo de dificultad y superarla convirtiendo lo negativo en algo positivo para su vida.

> Desde la Educación Lasallista y más propiamente la del colegio Dante que busca integrar la familia y la comunidad en ese pensar, la revista gimnástica es como una excusa para nosotros hacer un acercamiento en toda la comunidad educativa y en todo el Municipio y con eso queremos, resaltar que los jóvenes tiene muchos valores, que los jóvenes pueden hacer muchas cosas bonitas coordinadamente y que los jóvenes, dándole un buen acompañamiento, pueden ser líderes y pueden hacer maravillas en todo, en todas las cosas y especialmente en la educación. (E10ACR)

La mejor forma en que los estudiantes viven ese sentimiento de familiaridad Lasallista es por medio de actividades culturales que promuevan no solo la cultura sino también la formación en valores y la vida en familia, motivo por el cual y como el docente menciona anteriormente la IENDA organiza actividades como revistas gimnásticas con el fin del mostrar una nueva cara para la educación involucrando todos los miembros de la comunidad educativa (padres de familia, estudiantes, directivos).

### 2. Visto desde el estudiante como sujeto

"¡Al Sanvicentuno no le queda nada grande!" (E6LAP).

San Vicente del Caguán es una zona que ha sido fuertemente afectada por la violencia en Colombia, sus habitantes han tenido que sufrir y cargar las huellas de la guerra, sin embargo, se han sabido buscar los recursos para contrarrestar los efectos de la misma. En el apartado la docente confirma que es gente llena de fuerzas y ganas por salir adelante y esto es lo que se ve reflejado en la IENDA, jóvenes llenos de potencial con ganas de cambiar su realidad.

> Ellos aprenden a respetar, aprenden a obedecer, aprenden a compartir con el otro, a no discriminar porque eso es una cosa muy bonita que uno ve acá; es que acá todos somos iguales, independiente de la condición social o de la situación física o cognitiva que tenga. Todos estamos bajo las mismas condiciones. (E6LAP)

Para generar dichos cambios, los jóvenes empiezan desde pequeños a ver a otros como iguales, sin importar sus condiciones, en relación con el PEI podemos ver que los valores lasallistas no están plasmados como una filosofía sino que los niños lo ponen en práctica en su día a día construyendo ambientes de paz desde su propia cotidianidad. Los docentes en general consideran al estudiante del Dante como alguien respetuoso, humilde, amable, servicial entusiasta por aprender nuevas cosas y proyectarlas ante la sociedad.

Anteriormente se presentó la posibilidad de caracterizar desde los valores al estudiante del Dante, sin embargo, es importante tener en cuenta que en condiciones de humanos tenemos errores y debilidades. Al hablar de las fortalezas también es necesario reconocer las debilidades, para esto que,

> Esa sería una de las dificultades más grandes del estudiante y también como la parte económica, hay muchos de los cuales no tiene para los materiales del colegio y que no son una cosa pues grande que se necesite, ejemplo el diccionario es una herramienta muy importante pero algunos muchachos quieren dar, pero no tienen para estudiar ¿sí? Entonces eso como la parte económica en ellos. (E2DPF)

La docente habla desde el área de Inglés, donde hay niños que no tienen recursos económicos para comprar un diccionario que puedan utilizar en sus clases, sin embargo, algo que caracteriza a estos jóvenes es la recursividad ya que se ingenian cualquier cosa con tal de cumplir de forma adecuada a los docentes , problemática presente a nivel general y en concordancia con el

PEI se reconoce que los Hermanos de La Salle tiene como misión educar ,en especial a quienes más lo necesitan.

### 3. Visto desde el aspecto académico

Es notorio que a nivel institucional se trabaja mucho la convivencia y pues ya en el aula como tal por la parte más que todo como de reflexión, darle al estudiante a partir de casos reales que puedan reflexionar y que puedan tener algo significativo para su vivir en cuanto a comunidad y en cuanto a principios. (E5DM)

Con la intervención de este profesor se puede evidenciar que otro de los ejes centrales para caracterizar el perfil del estudiante de la IENDA es el académico, quien dice que el estudiante es alguien formado para las competencias ciudadanas, es alguien que transita e interactúa por medio de las reflexiones.

Se puede decir que los contenidos detallados en la malla curricular privilegian los casos reales, aspectos de la cotidianidad, en otras palabras, la apuesta académica de la Institución procura formar jóvenes conscientes y apropiados de su realidad, que como por ejemplo en la siguiente opinión de un profesor se centra mucho en la convivencia ciudadana y el cuidado del medio amiente, “así como amamos a nuestro prójimo también amemos a por la naturaleza” (E5DM). Sin embargo, y a pesar de lo que en la Institución se enseña, el Municipio de San Vicente del Caguán, como muchos otros en el país padecen en la actualidad un claro problema de contaminación ambiental. Entonces, es necesario la promoción de campañas de limpieza ambiental, que bajo el modelo pedagógico de la Institución que al tiempo enfatiza en la paz y la reconciliación, pero también abre un espacio para la “conciencia ambiental”, “Y que si nosotros amamos esa naturaleza que tenemos a nuestros ojos, podemos regalarle a nuestro país un poquito de paz”. (E5DM)

En el PEI, áreas como las Humanidades, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales Exactas, Ciencias de la Expresión y de la Formación Ciudadana Y Religiosa son las favorecidas. áreas del conocimiento que dotan al estudiante de herramientas para impactar y transformar realidades, y en ese sentido contribuir al mejoramiento social y ambiental. Según lo dicho, Flórez (1994), indica que, en el Modelo Pedagógico Social, el estudiante puede trabajar colectivamente en pro de la solución de problemas, adicionalmente, dice que de acuerdo con la ciencia o área de estudio deben cambiar los métodos, sin olvidar el énfasis en la producción y el debate crítico.

### 4. Visto desde las condiciones del contexto

"una realidad que aquí en San Vicente no hay un lugar donde ellos puedan recibir educación superior." (E6LAP).

Para finalizar con este ejercicio descriptivo, el perfil del estudiante de la IENDA visto desde las condiciones del contexto.

Con lo expresado por esta docente podemos saber que los estudiantes de la IENDA y demás instituciones educativas de San Vicente del Caguán que culminan su proceso formativo de educación secundaria y media no cuentan con un acceso general y gratuito a la educación superior; de modo que, los egresados adinerados optan por mudarse a las grandes ciudades del país, mientras los que no cuentan con la misma suerte deben obtener un puntaje destacable en las pruebas de Estado para que así el gobierno los patrocine por medio de su programa Ser Pilo Paga.

En el caso de los estudiantes graduados restantes lo que les espera es una vida de trabajo duro, una vida en donde se decide trabajar la tierra, al comercio informal o estar afiliado a alguna fuerza militar, y como si no fuera poco, la probabilidad ser parte de los de la vida sin horizonte, "acá lo que predomina son las cantinas de pronto acá, los espacios para la recreación de los jóvenes son muy pocos" (E1MQS).

En respuesta a estas situaciones, la IENDA gracias a la estructuración de su PEI propone dos énfasis con los que se espera que el estudiante tenga una opción de desarrollo profesional y laboral de acuerdo con sus intereses. En estos espacios, el estudiante podrá profundizar en los contenidos propios del área, también interactuará con el aspecto práctico y de formulación de proyectos. Con lo mencionado anteriormente, la IENDA y lo expresado en su PEI demuestra concordancia entre lo que sugiere el Modelo Pedagógico Significativo Mediado, y por supuesto, la postura del perfil del estudiante.

De forma concluyente, el perfil del estudiante de la IENDA, es el de un sujeto formado en valores, carente de acompañamiento familiar, un sujeto académico que relaciona y problematiza su saber intelectual con la realidad que lo rodea y, que a pesar de ser un sujeto que no cuenta con muchos recursos materiales por el contexto en el que vive , este es capaz de ser ingenioso y crear ambientes propicios para su libre desarrollo , lo que se encuentra relacionado con los procesos de paz y reconciliación porque consideramos que es pertinente y necesario reconocer y saber quién es el otro que se va a educar ,en qué condiciones llega y desde allí, contemplar cuáles son los retos por parte de los docentes a partir de una pedagogía social de la escucha, el dialogo, la reflexión que no estandariza al ser humano, pero si da una guía para responder a las necesidades de un contexto específico.

**Referencias**

De Zubiría, J. (2006). *Los Modelos Pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante.* Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio, pp. 215-227

Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá, Colombia: McGraw-Hill

Palacios, J. (1979). *La Cuestión escolar*. Barcelona, España: Laia,

Ausubel, N. Novak, J. Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Ciudad de México, México: Ed. TRILLAS.

# Recuperando voces: Narrativas como alternativa de educación para la paz

*ANGIE CAROLINA ROZO BLANCO*
*ANDRÉS FERNANDO GARIBELLO RIVERO*

Colombia: un país que necesita contar una nueva historia desde la memoria de sus víctimas, está en la obligación de formar nuevos sujetos, capaces de promover alternativas a la resolución de conflictos. La educación tiene la responsabilidad de aportar a la construcción de una sociedad que afiance una cultura de paz. Las narrativas, son entonces punto de encuentro para compartir experiencias y fortalecer los lazos comunitarios antes fragmentados por la guerra, y acompañadas de un trabajo pedagógico permiten develar[7] emociones que facilitan empatía y el fortalecimiento de la memoria. Colombia atraviesa el momento más importante en su historia reciente con el acuerdo de paz llevado en La Habana, entre la guerrilla de las Farc-Ep y el Gobierno Nacional. Este hecho definirá el curso de las políticas públicas que asumirá el país para su futuro desarrollo, entre ellas la educación.

El relato de país ha sido contado por aquellos que han llevado el poder y han reproducido la violencia. Una nación como esta, mitigada por la fuerza y el abandono de sus dirigentes, tiene la necesidad de contar otra historia de país, pero esta vez desde sus actores principales: tanto los que conocieron la guerra, como los que han recibido las consecuencias. Entonces, la necesidad de construir un relato en conjunto exige que la educación se ponga en servicio no sólo de lo disciplinar, sino ahora también de lo humano.

[7] Término tomado de María Pía Lara en “Narrar el mal”.

A partir de esto, surge la posibilidad de vincular las distintas narrativas[8] que se puedan presentar en el territorio nacional con procesos pedagógicos, que permitan a través de ellas, que tanto las generaciones actuales como las que están por venir, entiendan las dimensiones del conflicto mucho más allá de datos históricos, fechas, lugares, etc., sino que entiendan el conflicto desde todas las perspectivas posibles, desde la mirada de todos los actores y de las víctimas. De esta manera, las narrativas como medios en la educación, nos sirven para ponernos en el lugar del otro, intentar comprender sus dolores, para entender que la igualdad no se trata de ser todos iguales sino respetar la diferencia, y sobre todo, para comprender eso que nos hacía falta entender en otra dimensión del conflicto: la vida, el bienestar y la tranquilidad están por encima de cualquier otra cosa, y el pueblo no debe ni puede seguir poniendo los muertos en una guerra que no le pertenece ni le beneficia.

El papel de la pedagogía, una vez más, será mostrar otra manera de promover resolución de conflictos y otras formas de interacción comunicativa, que sirvan en lo cotidiano y como en otras experiencias de paz, que lleguen incluso a rescatar sus tradiciones y refuercen una identidad distinta a la violenta. A lo largo de la historia, la educación en Colombia ha respondido a intereses particulares de las clases dominantes y de la iglesia. Ahora bien, las políticas públicas implementadas en las últimas décadas, están sometidas a un modelo económico neoliberal basado en la competencia, capacitación para el trabajo y fomentando la formación de instituciones educativas privadas, que responden a una educación que se convierte en un instrumento para ampliar la brecha social y generar desigualdad, lo que se vuelve un detonante para el conflicto social. Debemos preguntarnos entonces: ¿la educación actual colombiana logra fomentar paz o, en cambio, es generadora de conflicto?

[8] El termino narrativa lo entendemos como un proceso de autorreflexión a través de los diferentes intentos de transformar el proceso de trauma en un espacio de elaboración del juicio. A partir del texto *Narrar el mal* de María Pía Lara.

La educación también se enfrenta al reto de formar ciudadanos capaces de transformar su entorno y de comunicarse. Gran parte de los colombianos han venido reforzando cada vez más el estigma de que son violentos, lo que lleva a naturalizar la violencia del otro, de los otros e incluso la propia, impidiendo desde un principio ver otras alternativas de solución de conflictos, que a través del diálogo logra evidenciar y compartir otros modos de ser y estar en el mundo, "las narrativas del pasado, nos pueden ayudar a construir este espacio autorreflexivo" (Lara, 2009, p. 36). De esta manera, se logra ver otro problema, cuya raíz está en la formación del ciudadano como sujeto transformador de su propia realidad, quien en ocasiones se muestra indiferente, llegando al punto de considerar que no es afectado. Por eso la tarea será construir un puente de comunicación tanto en comunidades rurales, como urbanas (puesto que, en algunos casos no han sido conscientes de su lugar en el conflicto y de las magnitudes en las que éste los ha habitado). El maestro debe buscar la forma de generar una estrategia y un espacio para dialogar con esos otros, las narrativas serán ese lugar de encuentro para interactuar y aprender.

La manera en la que nos comunicamos con el otro, esos nuevos modos de percibir la guerra y afrontar la paz, se han dado de diferentes formas, una de ellas es la que permite una interacción con una comunidad en específico, en la que se busca un trabajo de transformación con experiencias de paz a partir de las características propias de un grupo. Estos modos de afrontar la guerra han servido como procesos de resistencia, reencuentro, hacer memoria reafirmando sus tradiciones, construir paz, fortalecer lazos y sanar heridas. Ejemplo de ello son los relatos de algunas de las 200 mujeres afrocolombianas víctimas del conflicto que hacen parte del programa "Trenza la paz".

> …Yo creo que por medio de nuestros peinados, de nuestra cultura, nosotros estamos demostrando que nosotros no somos personas violentas, que nosotros demostramos paz por medio de lo que hacemos… A mí personalmente me gustaría que nos repararan con la cultura que nosotros perdimos, con lo que nosotros teníamos, saber que volvería para donde

> yo nací, lo mío, porque yo estoy acá y esto no es lo mío. No es mi tierra. Asociación Nacional de Afrocolombianos Desplazados (Afrodes, 2015).

Estas mujeres retornaron a la esencia de sus costumbres y tradiciones, para luego reencontrarse en un espacio de paz. Con este ejercicio, ellas en la práctica de sus saberes integran una identidad propia y no impuesta por las dinámicas del conflicto. Otra de las experiencias a referenciar es "saberes y sabores", fomentada por el centro de memoria paz y reconciliación, en la que hombres y mujeres en la ciudad de Bogotá, D.C., se reúnen para compartir experiencias, diálogos, saberes, dolores y alegrías.

> Los encuentros (…) tienen como principio prácticas y costumbres ancestrales y cotidianas. Reunirse alrededor de la comida y compartir historias, reconocer ingredientes y formas especiales de preparación que guardan tradiciones, sabores, costumbres, ingredientes "secretos" que se han transmitido de generación en generación… Esta tiene como objetivo principal reunir a personas que han llegado a Bogotá víctimas del conflicto armado, e invitarlas a preparar platos típicos de las regiones de donde provienen. Esta actividad permite recuperar memoria de los lugares de procedencia a los que muchas y muchos de ellos no han vuelto por temor, y que en ocasiones sus hijos no conocen (Centro de memoria, paz y reconciliación, 2013).

En estos encuentros, todos los participantes, al calor de la olla, aportan ingredientes y formas de preparación típicas de su región a la par que historias y relatos; de lo cual se obtiene como resultado en la mayoría de ocasiones un sancocho, no sólo culinario sino también de experiencias que enriquecen y alimentan su vida cotidiana. Este tipo de prácticas se pueden llevar acabo no sólo con personas desplazadas del conflicto actual, sino también con quienes directamente no han sufrido el desplazamiento, pero como la gran mayoría de habitantes de las grandes capitales del país, tiene herencia familiar ligada a otras regiones, que en momentos de la

historia pudieron haber sido víctimas del mismo. De esta suerte, el espacio creado se puede ampliar y tocar a personas que en este momento se encuentran alejadas de las zonas de conflicto, pero que como todos los colombianos, han recibido las consecuencias en mayor o menor medida.

> …Las historias son vehículos adecuados para crear un sentido de comunidad, ya que generan juicios reflexionantes y se constituyen como los medios idóneos para rehacer las premisas normativas de las comunidades que aspiran a crear un concepto de justicia distinto al de su pasado… (Lara, 2009, p. 36).

Como estudiantes de pedagogía hemos tenido un interés claro por la educación comunitaria, buscando ampliar los límites de la escuela. Nuestro primer acercamiento al trabajo comunitario se atravesó con una narrativa de conflicto. En el Municipio de Soacha en el año 2013 decidimos empezar un proyecto de plan lector, de manera voluntaria nos acercamos a zonas de concentración de desplazamiento y pobreza, nuestra intención en un primer momento era lograr lazos con la comunidad en encuentros de lectura y diálogo, lo que en un principio no tenía que ver con el tema del conflicto. La primera sesión en la que se trabajó con adulto mayor, se les solicitó que nos contaran un poco sobre ellos; así fue como todos llegaron a la conclusión de que no se conocían, aunque llevaran más de diez años viviendo en el mismo barrio. Todos venían de diferentes regiones y tenían como punto en común: ser desplazados. Cada uno se tomó su tiempo para contar su historia, afirmando en muchos casos que no habían hablado de eso nunca; se escucharon por más de una hora, se pudo ver la forma en que se miraban diferente, se escuchaban, y ahora sí, se veían como vecinos que se importaban por el otro.

Fue la primera vez que nos acercamos tanto a las historias, pero fue gracias al compartir sus relatos, que logramos ese encuentro con el otro, dimensionamos la situaciones con tan amplia magnitud que solo pudimos salir en silencio y esperar llegar a la casa, para llorar. Esto nos motivó a continuar con el proceso, pero ahora enfocándolo en las narrativas del conflicto, aportando a su

transformación como sujetos en comunidad con estrategias pedagógicas. Esto nos sirvió de impulso para buscar la manera de que otros pudieran tener esta experiencia, porque logró en nosotros cosas enormes como: dimensionar la guerra desde el lugar del otro. Al permitir desde nuestras configuraciones ampliar el relato de conflicto, desde lo narrado por aquel que antes nunca había conocido, por ese que nos hizo sentir sus temores, sus alegrías, sus ilusiones, su dolor y su fortaleza, sin siquiera pretender que lo entendiéramos.

Entonces, nosotros en un ejercicio que se hizo inconsciente, sin la intención de buscar o generar el diálogo, se permitió entender y transformar mucho la comunidad desde la autorreflexión, el reconocimiento y la empatía. A partir de eso, hemos creído con fervor que podría lograrse mucho más en un ejercicio consciente, en donde la narrativa juegue un rol fundamental y tenga una intención transformadora, tanto en la formación de los sujetos como en la organización de las comunidades. El grado de sensibilización que alcanzamos, de comprensión por el otro, nos lleva a construir desde la pedagogía un camino que por medio de las narraciones orales, escritas, dibujadas y artesanales, les posibilite descubrir otros conceptos de justicia, memoria, reparación, guerra, paz y comunidad que en conjunto con las emociones logren contarnos otro país, alivianar sus cargas, sus dolores y facilitarles los lazos comunicativos.

Ahora bien, apelamos a las emociones debido a que fue el factor principal que nos acercó al conflicto de una manera más humana y responsable con las personas. De esta manera, creemos que son éstas las que pueden sensibilizar a un país entero en el proceso de post-acuerdo y educación para la paz. Es en este momento en el que las narrativas se presentan como la alternativa que permita escucharnos, entendernos y conocernos, tanto entre las personas que han vivido el conflicto como las que como nosotros, nos acercamos a él de otra manera a través de las voces de los afectados. Como mencionamos anteriormente, uno de los mayores problemas que debe afrontar la educación para la paz es el de la indiferencia o la falta de compromiso con el proyecto de país, lo cual se presenta debido a que se siente como algo distante, algo que le pasa a otros, y que se

cree que no pueda encarnarse en algún momento en su persona. “Las emociones perciben el mundo desde el punto de vista del sujeto, trasladando los acontecimientos a la noción de éste de lo que posee valor o importancia de carácter personal” (Nussbaum, 2008, p. 55). Es decir, lo que provoca el despertar de las emociones es el impacto de algún acontecimiento, sea bueno o malo sobre un ser querido, un conocido o sobre sí.

> Figurarnos vivamente las dificultades de una persona ayuda a la formación de la emoción… Lo que la imaginación parece hacer aquí es ayudarnos a acercar a un individuo distante a la esfera de nuestros objetivos y proyectos, humanizando a la persona y creando la posibilidad de apego (Nussbaum, 2008, p. 90).

Las narrativas, en este caso, lograrán ese acercamiento, permitirán que lo que hoy conocemos como datos, cifras y estadísticas se conviertan en personas, voces, imágenes, relatos, fotografías, seres humanos con problemas, metas, sueños truncados por la violencia, necesidades, familias, entre otras cosas. De esta forma, se le pone un rostro al conflicto, desaparece la figura abstracta de los números que la gente asume como uno más, para pasar a conocer casos concretos que puedan ponerlos en situación, sentir empatía o compasión.

Finalmente, esperamos que las narrativas como alternativa de educación para la paz, permitan ampliar el relato de país vinculando las diversas poblaciones que han sido parte del conflicto en todos sus niveles y en todos sus rincones, recuperando voces que generen lazos de empatía y grados de compasión los cuales permitan la formación de nuevos ciudadanos que puedan permear las instituciones, humanizándolas; y que a su vez, éstas estén dispuestas a aportarle al país y generar una cultura de paz acompañada por un proceso pedagógico.

**Referencias**

Asociación Nacional de Afrocolombianos Desplazados Afrodes. (2016). Trenza la paz. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=idIot2EILm0

Centro de Memoria, Paz y Reconciliación. (2016). Centromemoria.gov.co. Recuperado de http://centromemoria.gov.co/sabores-y-sabores/

Lara, M. (2009). *Narrar el mal: una teoría posmetafísica del juicio reflexionante*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.

Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento La inteligencia de las emociones*. Madrid, España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

# Museo Virtual de Memoria Histórica del Conflicto – UNIMINUTO – Ceres Chinchiná – Neira

*ÁNGELA MARÍA GONZÁLEZ SALAZAR*

**Desarrollo**

El curso de Análisis de Conflicto y construcción de Paz, de modalidad virtual –distancia del componente Minuto de Dios (UNIMINUTO) Seccional Bello, Sede Chinchiná, Neira 2016-1, es el escenario que da origen a una propuesta que se pregunta por la forma en que la academia convoca a jóvenes para la reflexión y co-construcción de pedagogías críticas que permeen la formación disciplinar con experiencias de ciudadanía, desde el enfoque de educación para el desarrollo y la Praxeología ciudadana. Este curso de Análisis de conflictos y construcción de paz, tiene como objetivo primordial proporcionar el conocimiento profundo sobre la naturaleza de los conflictos, desde la mirada de la paz y la no-violencia, de tal manera que los estudiantes puedan fortalecer una comprensión de su propia ciudadanía y el ejercicio de la misma. Se trata de comprender los conflictos y entender lo que pasa cuando se presentan, para buscar alternativas de transformación de forma creativa y no-violenta.

En el marco de este curso surge la inquietud de crear un espacio desde, con y para la comunidad educativa que permita trabajar la memoria histórica como una estrategia de comprender las diversas realidades y significaciones que desde nuestros contextos podemos co-construir alrededor del conflicto y de la paz.

Al acceder a los relatos de conflicto expuestos por los estudiantes durante el primer semestre de 2016, se plantea la necesidad de generar un proceso de análisis y reflexión colectiva frente a los mismos y se propone como alternativa del trabajo final participar en la co- creación

del Museo Virtual de Memorias Históricas a partir de la donación de sus relatos y el análisis grupal de los mismos para desde allí generar propuestas de paz. Esta propuesta fue aceptada inicialmente por 20 estudiantes que optaron por esta modalidad de trabajo final y a partir de allí se consiguió un primer esbozo que anima a continuar con esta iniciativa y buscar el apoyo del Centro Nacional de Memoria Histórica, con quienes se establece comunicación y se encuentra una respuesta positiva de acompañamiento.

Hasta ahora se puede documentar el cómo se desarrolló el ejercicio con los grupos de estudiantes y los resultados obtenidos. Y la prospectiva de trabajo conjunto para la co-construcción de una ruta que permita a docentes, estudiantes y comunidades significar la memoria y validar espacios de expresión.

**Preguntas acerca del Musear memorias**

A partir del ejercicio y la intencionalidad de generar un espacio en la virtualidad que permita anidar las memorias vivas de aquello que no queremos volver a repetir, y que hoy queremos entregar como un legado, producto de la activación de las capacidades resilientes del ser humano, para las nuevas generaciones; surgen algunas preguntas en tono de búsqueda de sentido: ¿Se tratará de memoria o de memorias? Cuando confluyen múltiples y diversos relatos contextos y territorios, en espacio, tiempos distintos, nos damos cuenta que no hablamos de una memoria, sino de un hacer colectivo de memorias, es decir, trabajando a múltiples voces. ¿Se hablará de lo que sucedió o de lo que le sucedió? Si se resaltan las múltiples voces, esto implica un reconocimiento del otro, en su vivencia personal, subjetiva, que da cuenta más allá de lo que sucedió, de lo que vivió, como lo vivió, como transformó su vida y como logró transformar dicha experiencia en nuevos aprendizajes de vida.

La forma como se nombran los relatos del conflicto da cuenta de un sentido de objetividad aprendida, lo que llamo así, porque se suele objetivizar, se habla de eso como algo fuera de uno,

no desde lo que se siente y se experimenta, esto es un hacer memoria de lo que pasó y acallamos la voz para el tipo de memorias que hablan de lo que me pasó, en primera persona y, que por tanto, exige mayor responsabilidad para asumir una posición crítica. ¿Cuantos estamos aquí hoy? Hacer memorias colectivas de la historia (Conflictos y Paz) implica escuchar la voz de todos y permitir a todos un ejercicio de resignificación y aprendizaje del pasado. ¿Cómo mostrar en el museo un pasado transformado por personas que viven y sienten, dando vida a esos artefactos culturales a través de la poética y el arte transmutador? Se busca encontrar en el museo expresiones de vida, que planteen con su trayectoria la posibilidad de encontrar la Paz, por tanto hay que realizar un proceso de resignificación de las memorias a partir de técnicas artísticas y talleres dialógicos y generativos que permitan a cada quien reconstruir su memoria, para sí mismo, para los suyos y si lo desea para esta apuesta colectiva de musear memorias.

Otra pregunta que surge es sobre el significado que se otorga a la palabra conflicto, aun conociendo el acceso a documentos de estudio que sitúan el conflicto como algo connatural a la vida social. Es diferente la manera de resolver dichas encrucijadas, destacando aquellas acciones violentas que trasgreden los derechos humanos. ¿Qué tipo de conflictos y qué tipo de violencias se entretejen en las historias de vida de nuestra comunidad? Listando algunos de los títulos que dieron los estudiantes a los relatos se encuentran: “Lucha Contra el Narcotráfico: Colombia”; “El rostro de la tragedia”; “Instalación de peaje en la vía vieja Chinchiná-Manizales”.

- Los destroyers
- La reinserción en Colombia - oteando la paz
- Toma guerrillera
- Conflicto armado antioqueño
- La falta de confianza y la injusticia
- Afrontamiento de la separación de mis padres
- Proceso de paz

- Conociendo los programas gubernamentales
- Paro camionero
- Violencia contra la mujer
- Afrontando conflicto con habilidades sociales
- Vandalismo vs ideales
- Furia de la naturaleza

El relato fue un primer camino para hacer memorias y nos permitió llegar a otras preguntas, a saber: ¿Qué tipo de conflicto eligen relatar, qué tanto se implica en el proceso de hacer memoria, y por qué eligen dichos relatos? Hacer memorias para reconstruir aprendizajes para la paz, requiere un ejercicio de filigrana frente al contenido de dichos relatos, una mirada crítica, desde el punto de vista de las implicaciones que tienen para promover o no acciones desde la no-violencia.

> Esta situación me marcó porque siendo muy niña me tocó vivenciar un caos terrible y una problemática social, económica y cultural, que hoy por hoy, pasados ya muchos años aún. Al sentir vulnerados sus derechos, ser sometidos a las condiciones de un sistema violento, injusto y desigual; los habitantes del pueblo se unieron para impedir a como diera lugar la instalación de dicho peaje (ECMD, 2016, p.1).

Ante todo, nuestro museo es el espacio propio para evidenciar que no hay que ir muy lejos, para encontrar que la guerra, las violencias, han marcado por años nuestras experiencias cotidianas de vida, al punto que hemos dejado de verlas, naturalizando ese estado insoportable de temor e incertidumbre. Esta es pues una apuesta de ciudadanía, que pretende dar volumen y evidenciar las experiencias y resignificaciones del conflicto en los contextos que le son propios a los estudiantes, docentes, administrativos y comunidades. Para ser escuchados, para velar que dichos actos no se repitan, para reflexionar, dialogar y proyectar futuros posibles y deseables para la Paz.

Hacer memorias del conflicto, personal, familiar, comunitario, social, planetario, requiere identificarse con un territorio, como ese espacio –cultura- dotado de significado y sentido para la vida de un colectivo o podría decirse como una construcción geo-semántica. “Las opciones de la sociedad por la mera contemplación o por la movilización frente a los sufrimientos y sus consecuencias dependen del sentido de los relatos sobre la historia reciente que se difunden a través de políticas de la memoria” (Antequera, 2011, p.15). Esta propuesta aplica el enfoque praxeológico, busca llevar la teoría a la práctica, en contexto, haciendo un análisis crítico a eso que llamamos conflicto, memoria y a eso que es realmente significativo en la vida de cada persona que hace parte de la comunidad educativa.

En otro tiempo, es la oportunidad de trabajar desde el presente, en la resignificación del pasado, para poder caminar hacia el futuro que queremos construir. Hacer memorias para co-construir PAZ implica

- Reflexionar
- Resignificar
- Encontrar nuevos sentidos y aprendizajes de lo vivido
- Plantear nuevas rutas
- Cambiar
- Romper paradigmas
- Diversificar las lecturas desde la generatividad y lo apreciativo

**Conclusiones**

Las memorias recogen historias en plural…son diversas y múltiples…tienen la capacidad de ser contadas de mil formas. Cuando entregamos un relato transformado y transmutado desde el emocionar y el perdón, podemos viajar al pasado en busca de nuevos aprendizajes, para no volver al presente con solo dolor, resentimiento e ira…sino con una nueva forma de comprender la

realidad. Quizás partamos del conocimiento en doble vía, de lo macro a lo micro en el reconocimiento del marco legal que contiene el hacer memorias históricas, las experiencias similares a nivel internacional y nacional y de lo micro a lo macro, desde las vivencias y el sentir de cada individuo, la co-construcción colectiva de nuevos significados, hasta llegar al lugar de intersección de estas dos rutas, en la cual los actores principales pueden expresarse y comunicar al mundo su realidad.

Entender la complejidad de cada evento en el contexto y en el tiempo y de la capacidad de resiliencia de quienes lo vivieron y lo contaron es una invitación a plantear como pueden ser las memorias un recurso para la no repetición. Es allí donde se generan diálogos que pueden ser más productivos si se plantean de manera generativa, si permiten a las personas re crear colectivamente una propuesta de paz.

**Referencias**

Plan de Desarrollo. (2013-2019). *Plan Estratégico Seccional Bello*. Universidad Minuto de Dios (UNIMINUTO).

Antequera, J. (2011). *Memoria histórica como relato emblemático. Consideraciones en medio de la emergencia de políticas de memoria en Colombia.* (Tesis de maestría). Universidad Javeriana, Bogotá. Recuperado de: http://hdl.handle.net/10554/1467.

# Gobierno escolar y subjetividades políticas. El proceso del modelo de Autogobierno y Cogobierno Estudiantil como estrategia de democracia participativa en la I.E.R. La Provincia, sede centro el Playón de Carepa-Antioquia

*DAVID ANDRÉS GARCÍA MUÑOZ*
*DIANA PAOLA LÓPEZ BOJACÁ*

## Introducción

A continuación se plantea una pregunta central ¿Cómo la experiencia de implementación del modelo de gobierno escolar "autogobierno y cogobierno estudiantil" ha afectado los procesos de subjetivación política de los estudiantes del colegio IER la Provincia sede centro El Playón de Carepa-Antioquia? y sus eventuales nodos de forma que generan reflexiones como ¿qué diálogos genera la escuela en la construcción de subjetividades políticas desde lo que podemos observar como gobierno escolar en los jóvenes del IER La Provincia?, ¿cómo se aportarían los gobiernos escolares de nuestro municipio en sentido que generen dinámicas de autonomías?, ¿qué y cómo se piensa la escuela, la construcción y la formación de sujeto político?, ¿de qué manera se desarrolla la subjetividad política a través de la participación? Estas preguntas teóricas hacen parte del entramado conceptual.

Se responderá desde la experiencia de implementación. Esta ponencia busca dos cosas: dar a conocer el tema de lo político en la escuela desde las dinámicas de la institución y enunciar esas experiencias significativas en relación con el encuentro entre las formas de operar al interior de la misma y lo que nació desde la Red Ubuntu como modelo de estrategias para mejorar las prácticas políticas en la escuela atendiendo de esta manera a la subjetividad política del joven en Carepa

## Objetivo

Presentar una experiencia producto del trabajo transversal desde el área de sociales en la comunidad educativa de la IER La Provincia, sede Playón por medio de la sistematización de las actividades más significativas para su visibilización y como estrategia piloto de empoderamiento juvenil para Carepa y otras instituciones desde eso fallido y acertado.

**Implementación**

En la IER, entre 2012 y 2014 se usó de manera formal el esquema de gobierno escolar, funcionando más en lo teórico (consejo directivo, consejo de padres y consejo académico) que en lo práctico, en términos de los estudiantes desde ese mismo 2012 nace el grupo de "lideres" quienes desde rectoría se acogieron a gobernadores y el par de jóvenes más problemáticos de los grados más altos que eran de quinto a séptimo.

En 2015 al agrupar procesos que se venían desarrollando con el grupo de líderes de la institución y emprendidos en cabeza de su rector Rogelio Isaac Tuñón Torres y el cuerpo docente de 23 profesores, que anualmente se fueron renovando, ese quinto año tuvo un renovar de 6 docentes, desde 2013 se va renovando con el ejercicio de profesionales del programa "enseña por Colombia", honda que genera una receptividad de la diferencia desde el ejemplo; son docentes que llegan durante dos años y cambian, quienes llegan de distintas regiones y suelen ser profesionales recién egresados.

¿Cómo inició el proceso en Carepa? En primer lugar se establecieron dos semanas de diagnóstico en las cuales mediante observación participante iba reconociendo las prácticas de participación y representación estudiantil del colegio.

Principalmente se identificó el proyecto de líderes; evidentemente sus liderazgos coincidieron con la estructura del gobierno escolar de la institución, ya que varios de los integrantes

del grupo de líderes eran los mismos gobernadores de sus cursos (característica que se ha mantenido).

El siguiente paso fue el del empalme entre el modelo de Co-Gobierno y Auto-Gobierno[9] y las prácticas de participación del colegio, en las que ajustamos ciertos roles y funciones del modelo frente a las dinámicas del colegio desde el ejercicio político como área. En un tercer momento se gestionó el apoyo de instituciones externas con el proceso de formación de los estudiantes, por un lado, la casa de la Justicia realizó talleres de resolución de conflictos, mientras que el instituto de Deporte –Inder apoyo con el préstamo del gimnasio y espacios para la práctica del grupo femenino de microfútbol. Ahora bien, luego de estos apoyos y proceso de empalme y formación, ¿qué ha venido sucediendo en el colegio? Responder esta pregunta implica analizar relatos de logros y frustraciones, de retos y esperanzas en vías de realización. Algunos de estas historias son las siguientes:

- En primaria no se logró consolidar la realización del proceso porque hay un desinterés y apatía. Además, no se generan las actividades para que estén activos los comités, ni se construye de manera constante el hábito del empoderamiento para todos los comités, el bachillerato y grupo de líderes no está en la sede de primaria y, por ende, hay un corte de la información.
- Se generaron bastantes expectativas que en su totalidad no se han cumplido: se establece una doble vía en el sentido de disponerse a la creación desde lo colectivo y el escepticismo que tal vez conduzca a no confiar. Es en esta medida que se muestran las formas de figuras “sujetos políticos” que desde sus ejemplos más cercanos se vislumbran como apatías y desentones. Aquí generar expectativa exige

[9] Ejercicio que desde la construcción colectiva nace de la mano con la Red Ubuntu-Bogotá. Ciudadanías Esperanzadoras. Autogobierno Red Pedagógica Ubuntu. Para más información ver https://youtu.be/sJJkcueHnpQ. http://manuelaaldia.blogspot.com.co/2013/04/jornadas-de-auto-gobierno-y-co-gobierno.html.

volver a confiar en el potencial de la participación de un joven que habita una zona donde apostarle a lo colectivo es mal visto (memorias del conflicto); el caso de cuarto y quinto grado hoy, donde se tiene la dinámica del buzón de sugerencia y el ejercicio de resolver como comité y como grado las quejas y sugerencias que se presentan.

En el año 2016 frente a la necesidad de empoderar a los grupos y los fallos presentados en el 2015 se transversalizó desde la asignatura de sociales una hora cada quince días para que los comités de los salones realizaran prácticas exploratorias de temas a implementar desde la conformación de comités y subcomités, el principal elemento es el trabajo en equipo y colaboración, es decir, conformar desde parejas asociaciones para abordar problemáticas y profundizar en intereses. Durante el presente año con los demás proyectos obligatorios del colegio se ha logrado tener un mayor impacto e ir consolidando la conmemoración de momentos históricos, coyunturales y necesarios para ser desde la práctica una generación que le aporta a la paz, la convivencia, la diversidad y el amor al conocimiento desde lo bioético comprendiendo que no solo como humanos habitamos este planeta llamado tierra.

Están distribuidos en comités por salones:

1. Comité de convivencia.
2. Comité de deporte, arte y cultura.
3. Comité de excelencia académica.
4. Comité ambiental.

De esta manera, todos los estudiantes ocupan un cargo dentro del gobierno escolar y se trabajan con ellos temas como el autogobierno y el cogobierno.

Así, hemos fortalecido el gobierno escolar y hemos fomentado en los estudiantes un espíritu participativo, constructivo y transformador de problemáticas. Hoy contamos con un grupo

de jóvenes líderes que está comprometido con la construcción de paz territorial, mediante la integración con jóvenes de diferentes grados de ciclo tres, cuatro y cinco, es decir, de sexto a undécimo. El buen desarrollo de las actividades culturales gracias al apoyo de los líderes que se encargan de la logística y de acompañar los diferentes grados para que haya buen comportamiento de los estudiantes.

Este grupo estuvo formado en sus inicios por los diferentes gobernadores de cada salón, luego, se invitó a los estudiantes con graves problemas de comportamiento a formar parte del grupo y se realizó un proceso de acompañamiento y seguimiento a estos, logrando un cambio significativo en sus comportamientos y actitud frente a los procesos educativos en las olimpiadas del conocimiento organizadas por la PIA –fundación autónoma educativa–, son tres años consecutivos que este proyecto de valores "lideres constructores de paz" ha abanderado la resolución pacífica de los problemas y el empoderamiento de los jóvenes como actores relevantes en la toma de decisiones y participación activa de los eventos y propuestas de mejoramiento. Algunas de las actividades que realizan los estudiantes desde su autogobierno y cogobierno son:

- **Pan compartido:** bimestralmente se realiza la campaña por grados, recolectando productos no perecederos para las familias más necesitadas del colegio. Esta consiste en asignar distintos productos de la canasta familiar a cada uno de los diferentes grados del colegio, cada estudiante trae voluntariamente el producto correspondiente a su grado reflejando el espíritu solidario que busca fomentar esta campaña. De esta forma se fomenta en los estudiantes la solidaridad y un espíritu participativo a la hora de reaccionar positivamente frente a las problemáticas de su comunidad. Es muy bonito ver cómo los estudiantes ayudan desde sus propias necesidades a los demás. Dicha campaña favorece aproximadamente a 44 familias.

Al respecto, David García, ex personero de la institución afirma lo siguiente:

El hecho de dirigir el grupo de liderazgo del colegio y haber sido personero estudiantil, no solo motivó a otros a participar de manera activa en cada proceso, sino que me permitió vivir experiencias de aprendizaje de la mano con mi formación como persona. Una de tantas experiencias fue el hecho de viajar a la ciudad de Cartagena en compañía de otros jóvenes líderes y la mesa de negritudes del municipio para exponer acerca de la manera en que nuestras instituciones le aportaban a la construcción de la paz.

- **Logística en diversas actividades:** se celebran días especiales como el día del niño; del maestro; el reconocimiento a los mejores padres de familia; el apoyo en el desfile inter clases en el que cada uno de los líderes es padrino de un grupo, entre otros.

Así, se ha fortalecido este gobierno escolar, mediante la inclusión, la participación e integración de toda la comunidad educativa en cada uno de los procesos que adelanta el colegio. Este proceso ha permitido el trabajo en equipo tanto desde los docentes como de los estudiantes para la creación de eventos y actividades, así como nuevos grupos en diversas temáticas como.

**Grupo de filosofía playón "Filoprovincia"**

El grupo de filosofía de la IER es un grupo de estudiantes que acudió a la invitación de la profesora Natalia Acuña Pradilla, una tarde en la que comenzaron a hablar sobre filosofía y a preguntarse: ¿Qué es la filosofía? A partir de esto, se realizó una lluvia de ideas y se fueron configurando pensamientos emergentes de su ejercicio colectivo como por ejemplo, "la filosofía nos despeja la mente", "nos ayuda a expresarnos y a pensar por nosotros mismos" y también nos permite "sacar nuestras propias conclusiones". De aquí surgió la siguiente pregunta ¿la filosofía nos puede servir para construir paz? como grupo navegaron y empezaron a empoderar la idea de que la filosofía si contribuye a la construcción de paz, mediante una actitud crítica y el diálogo

metódico, que conlleva a que las personas se informen, escuchen y sean escuchados a fin de llegar a un común acuerdo sin que se cree conflicto.

En palabras de sus integrantes el mensaje que este grupo desea dejar es: "que nos informemos, que nos interesemos por nuestro país, que conozcamos la historia y así sacar nuestras propias conclusiones y aportar con ideas y soluciones a todas las problemáticas que se presenten en el país." Con este tipo de reflexiones se le permitió participar a un grupo de cuatro y siete estudiantes en eventos de filosofía con la ponencia "Tu cambio también cambia", representando al colegio en el municipio de Carepa en el IE Luis Carlos Galán Sarmiento[10] y en el municipio de Necoclí en la IE Eduardo Espitia Romero.

**Grupo de comunicación digital -Team comunicación e humana**

El grupo se conforma para asumir los retos de conocer y profundizar en herramientas de comunicación para generar procesos de documentación, creación de medios propios para mostrar los eventos del colegio. En su dinámica crean los correos y en sus reuniones semanales han ahondado en diferentes medios[11] como agencias de noticias y principalmente lo concerniente a las Tic´s. Tienen actualmente Fanpage, redacción de artículos en Memento, Blog con gmail, página el Flick con Yahoo.

Las temáticas han estado relacionadas con el ejercicio de los acuerdos de paz y la creación de propuestas de intervención social desde el teatro y actividades para visibilizar lo que se hace como grupo y como jóvenes crear mejores formas de relacionarse y comunicarse. Grupo que ha

[10] La memoria de la ponencia se puede ver en YouTube como "Ponencia David Eider Anlly" https://youtu.be/n9bCy3Nbcag.
[11] La información del grupo en las diferentes plataformas virtuales para Facebook es Team Comunicación e Humana en teamcomunicacionehumana@gmail.com; teamprovincia@yahoo.com, socialescarepa@gmail.com y http://democraciaiep.blogspot.com.co/

participado con cubrimiento en comunicaciones de eventos de la IE José María del municipio de Carepa en dos ocasiones, el V festival de poesía "un verso para Sofía"[12]; evento institucional de poesía con ponentes internacionales de El Salvador y Venezuela, así como el filoconcierto con la presencia de bandas musicales del municipio en relación con la identidad y acciones de paz.

- **Proyecto deportivo y de convivencia –*The Provincian´s Champions Leage*–:** como estrategia desde la personería se emprendió este ejercicio a través del diálogo entre docentes y estudiantes. Para el 2016 se contó con la participación de un equipo de la sede rural que queda a 1.30 del casco urbano y mantener la lógica de integrar hombres, mujeres de los estudiantes, docentes, administrativos y estamentos que conforman la comunidad educativa desde la práctica del microfútbol. En el año 2015 se gestionaron $200.000 para la premiación que fue una comida para el grupo y la adecuación para ver una película.
- **Proyecto de uso del tiempo libre -desfile de valores-:** liderado por la docente Yurleny Luna, se emprendió la apertura de los juegos interclases y apropiación de los valores por curso que son representados en el desfile anual inaugurales de las justas deportivas. Como evento es referente al igual que los colegios públicos.
- **Proyecto microfútbol[13]. Vivamos las tres "c", comunicación, convivencia y cooperativismo-** de las Sedes urbanas (María Cano y El Playón) queremos tener el semillero de microfútbol de la institución con 20 jóvenes (entre 11 y 18 años) y primera infancia (4 a 7 años), de manera que podamos construir una cultura basada en la comunicación, la convivencia y el cooperativismo de forma que se mejore la calidad de vida y su compromiso con el municipio desde el deporte, así como aportar a disminuir los

[12] En este evento se realizaron entrevistas a los poetas invitados, cuyos videos pueden verse en YouTube: "Preguntando ando" https://youtu.be/PMCZ_1miQhc y "Entrevistadores Cristian al cuadrado" https://youtu.be/5jz2GL1tg7M.

[13] Este proyecto se inició de manera autofinanciada en 2015 y para el 2016, se presentó a una convocatoria con Huracán F.C. Entidad que apoya a mejorar habilidades socioemocionales a través del fútbol y tiene tiempo de ejecución entre noviembre del presente año hasta 2017. Para mayor información ver proyecto microfútbol https://youtu.be/vMlmZE_seYw.

índices de deserción y violencia gracias a su proceso continuo e impulsado por competencias que los exijan y reten como grupo. Buscamos ser creadores de espacios de competencia con excelencia y compromiso para relacionar nuestros integrantes con los de otras instituciones y semilleros de las diferentes instituciones de nuestro municipio.

Fotografía 1. Semillero, están los dos grupos de prescolar y parte del semillero juvenil (el femenino).

Creemos firmemente que con esto podemos aportar a disminuir las brechas de acceso y proyección de deportistas teniendo en cuenta su ser humano y sus intereses.

- **Semana por la paz "Reconciliación, perdón y convivencia"**[14]**:** este, si se quiere, es uno de los proyectos que más impacto y relevancia a tenido durante el año y en palabras del rector "esperando que más que activismo" veamos reflejadas las actividades en cambios significativos en el aula, se llevaron dos semanas de actividades entorno al perdón, los derechos humanos, el bullying, los promotores de paz. Se realizó el primer concurso de

[14] Estos son proyectos que se lideran desde un comité y responde todo el personal en términos administrativos, desde los conserjes, secretaria, docentes y directivos –rector y coordinador- somos a 2016 un equipo de 35 personas creyendo en que la mejor de las inversiones es la educación y ella desde sus múltiples manifestaciones. Así como sumando voluntades con docentes de otra institución, cerca de 20 docentes más. Para mayor información ver: Enciende una luz por la paz https://www.facebook.com/diana.p.bojaca/videos/10154479547373905/; Semana por la paz Playonista Reconciliación, Perdón y Convivencia https://youtu.be/-rIL0mq-o-E y https://youtu.be/aVqptucQ5uo.

cuento infantil teniendo una baja participación en la secundaria y un desborde de creatividad y participación de los niños de primaria. Se presentaron 27 en secundaria y cerca de 60 cuentos en primaria. Dando como resultado dos murales, uno en cada sede con la representación de los cuentos. La financiación de dichas pinturas se realizó con la Corporación Facilitar y cofinanciado con el cuerpo docente y administrativo de la institución, así como la colaboración del comité de deporte, arte y cultura. Se hizo un foro de nuestra semana por la paz donde se vincularon ponencias de los líderes con respecto a la resolución pacífica de los conflictos y los retos para tener un ambiente escolar con menos bullying y más respuestas esperanzadoras. Adicionalmente como "la cereza del postre" se realizó junto a la IE la Cadena (otra institución de cobertura del Municipio) una caminata por la paz "enciende una luz por la paz", evento que contó con la participación de estamentos de la alcaldía municipal como los grupos de danza y teatro de la casa de la cultura, el secretario de gobierno, el secretario de educación.

**Impacto en la política pública como cierre:**

El llamado a fortalecer las adaptaciones curriculares y modelos de aprendizaje por proyectos. La formación de docentes en comunidades de aprendizajes y modelos de retroalimentación constante que permitan al estudiantado cada vez hacerse más dueños de su proceso de aprendizaje y enseñanza a los otros, una amplitud de esas alteridades y la otredad. Hay un sujeto que se transforma desde su posición pasiva a tener una demanda de la sociedad que cree en su capacidad de aportar para mejorar el entorno y las relaciones de vida más cercanas, incluyendo esa bioética.

El gobierno escolar visto desde la posibilidad de organizarse para obtener mejores resultados en el aprendizaje es una aventura que requiere el compromiso de todos, incluidos los canales no tan fuertes de diálogo de los padres con la institución.

Tenemos pendiente todo un entramado de retos por generar de la mano con la evaluación que se lleva siempre después de realizada cada una de las actividades escolares, de forma que cada año sea con excelencia, trabajo en equipo y oportunamente las mejores actividades respondientes a las necesidades y búsquedas por hacer de Carepa un lugar cada vez mejor, y ante todo de tener sujetos más dueños de sí mismos y autodefinidores de ser agentes de cambio y transformación.

**Referencias**

Enciende una luz por la paz. Recuperado de https://www.facebook.com/diana.p.bojaca/videos/10154479547373905/.

Guillermo, M. (2003). *Manuela al día.* Recuperado de http://manuelaaldia.blogspot.com.co/2013/04/jornadas-de-auto-gobierno-y-co-gobierno.html.

Proyecto microfútbol. Recuperado de https://youtu.be/vMlmZE_seYw.

Semana por la paz Playonista Reconciliación, Perdón y Convivencia. Recuperado de https://youtu.be/-rIL0mq-o-E y https://youtu.be/aVqptucQ5uo.

# Prosocialidad: una propuesta alternativa para el trabajo con niños, niñas y adolescentes desvinculados de grupos armados ilegales

*ANYERSON STITHS GÓMEZ TABARES*

## Desarrollo de la ponencia

El comportamiento prosocial se configura en un entramado de relaciones y procesos socializadores íntimamente ligados a las primeras relaciones de apego, la familia, el contexto cultural, la educación, la crianza y ciertos determinantes de la personalidad que posibilitan el desarrollo de procesos (conductas, emociones y cogniciones) prosociales (Vilar, M., 2011; de Minzi, R., 2009; Raffaelli, C., Laible y Meyer, 1999; Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura y Cimbrado, 2000; Mestre, Samper, Tur y Armenta, 2010), que en el caso de los niños, niñas y adolescentes excombatientes se ha configurado desde la orfandad, la violencia intrafamiliar, social y política, la ausencia de referentes de protección y la exposición traumática de la guerra (Pizarro, E., 2015; Springer, 2012; Gutiérrez, F., 2015 ), siendo estos elementos determinantes para el comportamiento agresivo y un impedimento para la construcción del lazo social.

Dicho contexto de vulneración que se da incluso antes de la vinculación a los grupos armados ilegales marcan la experiencia individual del niño, niña y adolescente (Springer, 2012; Fisas, 2011), siendo la falta de protección por parte de la familia, la sociedad y el Estado elementos determinantes para el reclutamiento ilícito, implicando la exposición a combates y múltiples formas de manifestación de la guerra (Springer, 2010; Springer, 2012; Ferro y Uribe, 2002; Maclurea y Denov, 2006; Moreno, 2009; Human Rights Watch, 2005). Dichas experiencias marcan pautas de interacción social, familiar y psicológicas basadas en el silencio, la violencia y el miedo (Romero, 2013; Cubides, 2005; Rethmann, 2010; Springer, 2012).

Sumado a lo anterior, la misma etapa evolutiva de la niñez implica una condición de vulnerabilidad para la manipulación, el sometimiento y la alienación tanto física como psicológica dentro del grupo, especialmente de las figuras de autoridad, predominando la figura del comandante, anulando toda posibilidad de resistencia y autonomía moral (Lair, 1999; Blair, 2005; Pécaut, 2001; Pécaut, 2015; Pedraza y Mireya, 2008; Springer, 2012; Moreno, 2009; Kimmel y Roby, 2007; Rethmann, 2010). Sin embargo, a pesar de dichas barreras en el desarrollo, contextos violentos, experiencias de guerra en el grupo armado ilegal, de sometimiento moral y de vulneración permanente, el niño, niña y/o adolescente (NNA) posee un potencial prosocial posible de ser amplificado mediante estrategias psicosociales estructuradas y escenarios sociales protectores encaminados al lazo social y al desarrollo de conductas sociales positivas.

El NNA durante su ubicación en modalidades familiares sustitutas tutoras de protección del ICBF presentan sensibilidades por la injusticia social, la protección por sus iguales, la identificación con actores de la guerra, expresan actos de protección como respuesta ante la inminencia de muerte en combate, sentimientos de culpa por el daño causado, y la conexión con el malestar emocional del compañero. Estas inquietudes y malestares morales son expresadas en modos violentos e impulsivos sin existir canales de expresión prosocial (Suarez, 2004; Rethmann, 2010; Wessells, 1998; Blom y Pereda, 2009).

La Conducta Prosocial está asociada con la conducta social positiva (Carlo, Raffaelli, Laible y Meyer, 1999; Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura y Cimbrado, 2000; Mestre, Samper, Tur y Armenta, 2010). Para Martí Vilar (2011), es un factor de protección moderador de la agresividad y una disposición que favorece la adaptación y las habilidades sociales. En este sentido, estas inquietudes morales de los niños y adolescentes desvinculados no constituyen aun conductas prosociales en tanto las vías de manifestación son actos de agresividad e impulsividad, sin embargo, son un primer elemento ético moral posible de ser canalizado, desarrollado y amplificado mediante la intervención psicosocial y educativa, resaltando que dichos potenciales

serán la vía más eficaz para reducir la violencia y la agresividad, "y es muy apropiada para construir reciprocidad y solidaridad entre los seres humanos, en la medida en que permite la convivencia armónica entre las personas, grupos, colectividades y países" (Ministerio de Protección Social, 2007, p. 25). Además, en la prosocialidad se hallan nuevas formas de relacionamiento coherentes con el lazo social, la vida en comunidad y la adecuada reincorporación a la vida civil.

De acuerdo a lo anterior, surgen tesis que se pretenden defender para visualizar los retos de la atención psicosocial y pensar en términos pragmáticos e investigativos el rol del psicólogo en tiempos de pos-acuerdo para el desarrollo de conductas prosociales, más aun, cuando son mínimos los referentes investigativos, teóricos y prácticos de la relación entre prosocialidad y víctimas de la confrontación armada.

**Las tesis son las siguientes:**

- Existe un potencial prosocial en la niña, el niño y/o adolescente excombatiente posible de amplificarse hasta tal punto de ser un soporte para el lazo social y la superación del malestar emocional (trauma).

La recuperación de la confianza básica y la empatía son, en sus inicios, los precursores del desarrollo de la conducta prosocial, y por tanto, la base para el desarrollo de conductas sociales positivas en los procesos de atención y la preparación para la reincorporación a la vida civil. La conducta empática actúa como mediadora en cualquier Conducta Prosocial (Martí Vilar *et al.*, 2011), debido a que "la empatía involucra no sólo la experiencia afectiva del estado emocional real o inferido de otra persona, sino además, algún reconocimiento y comprensión mínimos del estado emocional de otro" (Richaud de Minzi, 2009, p.188).

Esta tesis supone la necesidad de nuevas apuestas terapéuticas y pedagógicas al desarrollo de procesos empáticos, conductas de ayuda y conexión con las necesidades del otro, valiéndose no de normas arbitrarias de conducta o técnicas disciplinares punitivas (muy usuales en contextos institucionales), sino, por el contrario, la interiorización de nuevas condiciones de existencia en relación a los diferentes escenarios de socialización de los Niños, niñas y adolescentes excombatientes, siendo esto posible, si y sólo si, bajo una condición de recuperación de la confianza básica en el otro.

En este sentido, la empatía es un factor de protección contra la presentación de conductas antisociales (Plazas, Morón, Santiago, Sarmiento, López y Patiño, 2010; Mestre, Samper y Frías, 2009; Richaud de Minzi, 2009; Martí Vilar, 2011). Cuando los niños, niñas o adolescente logran desarrollar sentimientos de confianza, sensibilidad social por el bienestar de sus cuidadores, educadores, madres sustitutas tutoras, equipo psicosocial y otras figuras que están en los procesos de protección reducen las manifestaciones de agresividad, adquieren la capacidad de comprender las consecuencias potencialmente negativas para él mismo y los otros, que se pueden derivar de un comportamiento agresivo.

- Es posible amplificar el razonamiento moral a formas más complejas de reflexión y de prácticas sociales positivas en contextos de no violencia.

Al respecto, Richaud de Minzi (2009) señala la relación positiva entre la Conducta Prosocial y la empatía, esta última entendida como uno de los antecedentes del razonamiento moral prosocial. El razonamiento moral prosocial se refiere a la forma de solucionar dilemas sociales, que aparecen ante un problema o una necesidad de otra persona, y que implica una respuesta de ayuda que entra en conflicto con las propias necesidades o deseos, en un contexto en el que el papel de las leyes, normas, dictados de las autoridades, prohibiciones y castigos, es mínimo (Einsenberg, C., Koller, Da Silva y Frohlich; Eisenberg, Lennon y Roth; Eisenberg, Shell,

McNalley y Shea (como se citó en Richaud de Minzi, 2009). En este sentido, no es posible el desarrollo de la primera tesis sin el desarrollo de la segunda, en tanto que el potencial prosocial está ligado a la conducta moral.

Un alto razonamiento moral prosocial posibilitará la conexión empática con los otros y los miembros de la sociedad, tendiendo a la empatía, el altruismo y la compasión; por el contrario, un menor nivel de razonamiento moral prosocial estará ligado a relaciones instrumentales con los demás y a focalizarse en sí mismo. Así se puede establecer una relación directa entre los problemas morales y la Conducta Prosocial (Richaud de Minzi *et al.*, 2009). Dicha conducta moral depende de factores cognitivo-evolutivos que se han configurado por influencia de la experiencia e historia del sujeto, prácticas de socialización y relaciones cercanas de los niños, niñas y adolescentes con sus figuras parentales y de protección (Henao y Ramírez *et al.*, 2007).

Por consiguiente, son innumerables las barreras existentes para el desarrollo de un razonamiento moral prosocial teniendo en cuenta los contextos de guerra y vulneración, sin embargo, se parte de la premisa de que es posible estimular el desarrollo moral a formas más complejas de razonamiento coherentes con la prosocialidad mediante estrategias psicoeducativas y terapéuticas. Uno de los antecedentes más significativos sobre la posibilidad de estimular y potenciar el desarrollo moral se encuentra en el efecto Blatt (Yáñez y Fonseca, 2003; Mehlinger, 1985; Kohlberg, Levine y Heder, 1992; Kohlberg, Power y Higgins, 1997) que junto con Kohlberg llegan a las siguientes conclusiones:

a. El desarrollo del juicio moral responde a la intervención educacional
b. el desarrollo moral estimulado es perdurable en el tiempo
c. El avance entre una etapa del desarrollo moral a otra se da cuando la estimulación se produce en espacios de intervención que favorecen y proporcionan las condiciones para el

conflicto cognitivo y el acceso a una forma de razonamiento moral que está por encima de la propia etapa

d. La educación moral se da en procesos de interacción y diálogo, más que en espacios de instrucción unidireccional

A partir de lo anterior, el desarrollo del potencial prosocial es posible en la medida en que se amplifique el razonamiento moral prosocial mediante las estrategias psicosociales y psicoeducativas adecuadas.

- la conducta prosocial debe considerarse uno de los ejes de intervención a la niñez y adolescencia desvinculada de grupos armados ilegales que están procesos de reintegración a la vida civil.

De acuerdo a esta tesis, las apuestas a establecer estrategias psicoeducativas y de acompañamiento que propendan al desarrollo de potenciales prosociales están por hacer. Se resalta además la necesidad de establecer estilos de contacto coherentes con la posibilidad de generar confianza y estimular el desarrollo moral, construir las bases para una pedagogía de la presencia, del encuentro auténtico y la recuperación de la confianza básica; buscando superar las lógicas de la autoridad, la norma rígida y la adaptabilidad conductual como fundamentos del acompañamiento institucional.

Es aquí donde la institucionalidad debe convertirse en el lugar seguro y las personas que la integran (profesionales, madres, cuidadores, educadores) sean figuras con las cuales el NNA pueda identificarse y tomarlas como referentes vicarios para la vida civil y la prosocialidad. Por otro lado, la tarea de los equipos profesionales para el desarrollo de potenciales de la conducta prosocial implica el ejercicio de trasformar la figura a veces de combatiente, huérfano o víctima, en que se halla la constitución discursiva e identitaria del NNA excombatiente, a la figura del ciudadano; aquel que trasciende la relación instrumental al vínculo prosocial, la personalidad adaptativa en

busca de la supervivencia a una estructuración del yo que integre y re- conozca su emocionalidad y su accionar en el mundo. Recuperar la confianza en el otro como fundamento de la prosocialidad para reconocer la otredad como elemento ético y ciudadano.

Lo dicho anteriormente, implica la necesidad de re pensar el rol del psicólogo, la estructura institucional, las políticas de estado para la reintegración, la complejidad de la guerra y sus traumas para la atención a la niñez y la adolescencia, con el fin de brindar verdaderos procesos de cambio. Estos procesos de transformación social y del sujeto pueden lograrse sólo bajo la perspectiva del potencial humano y no en una única lectura del déficit. Es aquí donde la prosocialidad como categoría de investigación e intervención es primordial para las políticas de reintegración y resignificación en tiempos de pos acuerdo.

**Referencias**

Blair, E. (2005). *Muertes violentas: la teatralización del exceso*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

Carlo, G., Mestre, M. V., Samper, P., Tur, A. M. y Armenta, B. E. (2010). Feelings or cognitions? Moral cognitions and emotions as longitudinal predictors of prosocial and aggressive behaviors. *Personality and Individual Differences*, *48*, pp.872-877.

Cubides, F. (2005). *Burocracias armadas: El problema de la organización en el entramado de las violencias colombianas*. Bogotá, Colombia: Editorial Norma.

Eisenberg, N., Zou, Q. y Koller, S. (2001). Brazilian Adolescents' Prosocial Moral Judgment and Behavior: Relations to Sympathy, Perspective Taking, Gender-Role Orientation, and Demographic Characteristics. *Child Development*, *Estados Unidos, 72*, pp. 518-534.

Ferro, J. y Uribe, G. (2002). *El Orden de la guerra: Las FARC-EP entre la organización y la política*. Bogotá, Colombia: Centro Editorial Javeriano.

Gutiérrez, F. (2015). ¿*Una historia simple? En contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. Comisión histórica del conflicto y sus víctimas*. Bogotá, Colombia: Ediciones desde abajo.

Hemming, J. (1991). The Psychology of Moral Maturity. *Journal of Moral Education 20* (2), pp. 127-137.

Henao, G., Ramírez, C. y Ramírez, L. (2007). Las prácticas educativas familiares como facilitadoras del proceso de desarrollo en el niño y niña. *El Ágora, 7*(2), pp. 233-240.

Hoffman, M. L. (1992). La aportación de la empatía a la justicia y al juicio moral. En Eisenberg y Strayer (Eds.), *La empatía y su desarrollo* (pp. 59-93). Bilbao: Desclée de Brouwer.

Holmgren, R., Eisenberg, N. y Fabes, R. A. (1998). The Relations of Children's Situational Empathy related Emotions to Dispositional Prosocial Behaviour. *International Journal of Development, Estados Unidos, 22*, pp.169-193.

Human Rights Watch (2005). Las apariencias engañan: La desmovilización de grupos paramilitares en Colombia, Nueva York. HRW, Informe *17* (3).

Lair, E. (1999). El terror, recurso estratégico de los actores armados: reflexiones en torno al conflicto colombiano. Bogotá, Colombia: Análisis Político.

Kohlberg, L., Levine., Ch. y Heder, A. (1992). Psicología del Desarrollo Moral. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.

Kohlberg, L., Power, C. y Higgins, A. (1997). La Educación Moral según Lawrence Kohlberg. Barcelona, España: Gedisa Editorial.

Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. En Goslin (Ed.). *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: Rand McNally.

Martí Vilar, M. (2011). Bases teóricas de la prosocialidad. En Figueroa (Presidente). *Educación para la Responsabilidad Social: Estrategias de Enseñanza y Evaluación*. Conferencia llevada a cabo en el IV Congreso Internacional en la Universidad de Concepción, Chile.

Mehlinger, H. (1985) School Practices in Moral Education.Traducido en: Cañón, C. (1985) El sentido de los valores. Teoría, investigación, y sus aplicaciones a la psicología y a la educación. Bogotá: Universidad Javeriana.

Mestre, M. V., Samper, P., Frías, M. D. y Tur, A. M. (2009). Are women more empathetic than men? A longitudinal study in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology 12*(1), pp.76-83.

Ministerio de la Protección Social (2007). *Promoción de comportamientos prosociales para la identificación y prevención de la agresión en la primera infancia: Manual para Agentes Educativos Socializadores – AES.*

Moreno, M. (2009). Consideraciones sobre el paso a la vida civil de jóvenes desvinculados de grupos armados ilegales. Cali. *Revista Científica Guillermo de Ockham, 7* (2), pp. 65- 74, Universidad de San Buenaventura.

Pécaut, D. (2001). Guerra contra la sociedad, Bogotá: Espasa.

Pécaut, D. (2015). Una lucha armada al servicio del statu quo social y político. En contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. Comisión histórica del conflicto y sus víctimas. Bogotá, Colombia: Ediciones desde abajo.

Plazas, E.A., Morón Cotes, M.L., Santiago, A., Sarmiento, H., Ariza López, S.E. y Patiño, C.D. (2010). Relaciones entre iguales, conducta prosocial y género desde la educación primaria hasta la universitaria en Colombia. *Universitas Psychologica, 9*(2), pp.357-369.

Ramírez, M. (2007). Los padres y los hijos: variables de riesgo. *Educación y Educadores 10*(1), pp. 27-37.

Rethmann, A. (2010). *Condenados al silencio, jóvenes excombatientes en Colombia*. En Independencias – dependencias– interdependencias, VI Congreso CENSAL, Tolouse, Francia.

Richaud de Minzi, M.C. (2009). Influencia del Modelado de los Padres sobre el Desarrollo del Razonamiento Prosocial en los/las Niños/as. *Interamerican Journal of Psychology, 43*(1), pp. 187-198.

Romero, M. (2003). *Paramilitares y autodefensas 1982-2003*. Bogotá, Colombia: ed Planeta e IEPRI.

Suarez, B. (2004*). Imaginarios de jóvenes desvinculados del conflicto armado colombiano y madres tutora en hogar tutor del ICBF*. Bogotá, Colombia: Universidad Javeriana.

Springer, N. (2012). *Como corderos entre lobos. Del uso y reclutamiento de niñas, niños y adolescentes en el marco del conflicto armado y la criminalidad en Colombia*. Bogotá, Colombia: Naciones unidas.

Springer, N. (2010). *¿Negociar la paz o hacer justicia?* Bogota, Colombia: Editorial Aguilar.

# Semillas de la paz

*INGRID TATIANA MURCIA RODRÍGUEZ*
*CAMILA DE LOS ANGELES RAYO SANABRIA*
*DAYANNA PICO NARANJO*

## Objetivos

### General

Caracterizar y analizar los ambientes relacionados con la construcción de paz, en los estudiantes de grado quinto de primaria del I.E.D. San José (Sede B), a partir de unas variables definidas y la implementación de la animación sociocultural.

### Específicos

- Identificar las características inherentes a las comprensiones y vivencias que desarrollan los estudiantes sobre las dinámicas de promoción y construcción de la paz, tanto en el contexto escolar como en los demás escenarios en los cuales se desenvuelven cotidianamente.
- Resignificar los conceptos de los estudiantes de grado quinto de primaria del I.E.D. San José (Sede B) en torno a la paz, desde el reconocimiento de su propia realidad social, con el propósito de desarrollar el sentido de su compromiso frente a acciones y actitudes concretas de construcción de paz en sus ambientes formativos.

**Hallazgos y resultados**

De manera general se presentan los resultados obtenidos durante las cuatro sesiones de intervención: la convivencia de los estudiantes de grado quinto es buena, no se evidencian discrepancias entre ellos; cuando surge un problema en el salón toman la iniciativa de generar un diálogo, conociendo la versión de las dos partes y luego la o el docente hace una reflexión sobre la situación. Se destaca el compañerismo, puesto que son muy solidarios frente al uso de materiales escolares, se interesan por las actividades a realizar, son atentos aunque pueden perder la atención rápidamente y la mayoría de las veces necesitan la presencia de un docente para seguir las instrucciones. También se evidenció que responden de manera positiva frente a las situaciones cotidianas, en las que los estudiantes están dispuestos a colaborar con los demás, adoptando el papel de mediadores frente a las problemáticas cercanas. En cuestiones sociales los estudiantes reconocen que no pueden dar soluciones eficaces, por ende, consideran que lo más pertinente es dar aviso a las autoridades competentes sobre la situación.

Al considerar que uno de los factores más influyentes en el proceso formativo de los estudiantes es la familia, se planteó una actividad individual denominada “las familias de la paz”, la cual nos permitió identificar el núcleo conviviente de cada estudiante; se destaca también que hay una apropiación del espacio académico, donde los estudiantes resaltan su valor de compartir con los miembros del mismo. Además, reconocen su compromiso frente a la convivencia y su interés en la paz; consideran que la paz es estar bien con sus familias y sus compañeros, fortaleciendo así sus vínculos y redes de apoyo a través de una construcción dentro del aula como uno de sus espacios más importantes.

**Impacto política pública**

Las instituciones educativas constituyen escenarios en donde se generan ambientes importantes y claves para la formación de conductas y compromisos de los estudiantes, en función de los propósitos formativos definidos por las mismas instituciones. Así, en el caso particular de la I.E.D. San José (sede B), consideramos importante la participación y la visión de la paz en el ámbito estudiantil, así como la conveniencia de que los mismos estudiantes empiecen a construir sus propios conceptos y visiones críticas en torno a la paz, para que puedan aportar de manera reflexiva a esta construcción social, y con ello, poder verificar cómo la academia refleja y moldea las diferentes posturas y soluciones que se pueden dar en los diferentes contextos en que nos desenvolvemos en el diario vivir.

Esta iniciativa de incentivar y fortalecer en los niños el sentido de acogida y valoración de los alcances del concepto de paz, así como de impulsar y promover su compromiso en favor de la construcción de la paz en los diferentes escenarios en los cuales interactúan (principalmente los escenarios familiar, escolar y social), se articula directamente con los diferentes intentos alrededor de la configuración de una política pública de paz, como la que estamos viviendo en estos momentos en nuestro territorio nacional –a propósito de los acuerdos adelantados en La Habana y las repercusiones de los mismos en los diferentes ámbitos de la población colombiana– en torno a la participación de la ciudadanía en el plebiscito recientemente convocado por el gobierno colombiano.

Al respecto, resulta conveniente precisar la propuesta conceptual de ‘política pública social’, entendida ésta como un proceso integrador de decisiones, acciones, inacciones, acuerdos e instrumentos, que se lleva a cabo por autoridades públicas con la participación eventual de los particulares, y encaminado a solucionar o prevenir una situación definida como problemática. La política pública hace parte de un ambiente determinado del cual se nutre y al cual pretende

modificar o mantener (Velásquez, 2009), toda vez que esta política de paz que se ha ido construyendo reclama acciones y decisiones de impacto, no solamente en acuerdos entre el gobierno y un grupo insurgente, sino fundamentalmente en la construcción de un cimiento social que permite la continuidad en el tiempo (por ejemplo una 'paz estable y duradera') de la consolidación de ambientes de verdadera paz en las múltiples posibilidades de encuentros y relaciones que se tejen entre quienes formamos parte de la sociedad colombiana.

Nuestro ejercicio titulado 'Semillas de la paz' es justamente motivado desde la comprensión que hacemos de la importancia de los ambientes escolares para la formación del sentido de la paz en las relaciones humanas, sobre todo, de los ambientes específicos correspondientes a los niveles de la básica primaria, en la medida en que se considera la niñez como la etapa fundamental para la formación de un mejor país, puesto que son los niños los encargados de recoger los futuros frutos de las iniciativas de paz que se desarrollan en las diferentes comunidades, por lo que se torna importante que desde dichas edades se pueda lograr un mejor acercamiento a estas realidades que nos competen a todos, donde una de las intenciones es dejar la indiferencia y poder fomentar la solidaridad como eje central en el diario vivir.

## Metodología general

El ejercicio adelantado por el equipo del semillero de investigación, corresponde a una investigación descriptiva, cuyo propósito se centra en la caracterización de ambientes y conductas reflejadas en las interrelaciones humanas, de acuerdo con las variables previamente definidas. En el diseño de la investigación se puede destacar como estrategia fundamental utilizada, la animación sociocultural, la cual fue precedida por un acercamiento paulatino a la realidad, con el fin de implementar una observación directa que permitiera la identificación y caracterización de los ambientes que eran pertinentes abordar, en este caso los relacionados con las posibilidades y

dinámicas que se desarrollan para la formación del sentido de la paz en el grupo de niños objeto de nuestra intervención.

Las características identificadas a partir de la observación en los encuentros y de las entrevistas adelantadas, se fueron consignando en diarios de campo; información que posteriormente fue analizada en las diferentes variables a partir de la articulación que se hizo con la revisión documental adelantada previamente al ejercicio de la animación sociocultural. Conviene destacar que este método de intervención pretende transformar, cambiar y dinamizar desde el propio individuo y las colectividades a las instituciones y entidades. Por lo tanto, este concepto tendrá en su definición algo del espíritu transformador y dinamizador de la sociedad, de la cultura y de la educación (Chacón, 2010).

Para aplicar la metodología planteada se programaron cuatro sesiones divididas en actividades grupales e individuales, así como en juegos que con su implementación nos permitieron medir unas variables ya especificadas, a saber: convivencias entre los estudiantes; convivencia entre los estudiantes y el docente; influencia de las familias en los estudiantes y actitudes de los estudiantes. Estas variables fueron sistematizadas a través de los diarios de campo y de las evidencias obtenidas en cada sesión en las que se intentó realizar un contraste entre la teoría y la práctica, permitiendo así un ejercicio de análisis y reflexión frente al objetivo de analizar las diferentes características de los ambientes de formación de los niños relacionados con las posibilidades y dinámicas de construcción de la paz.

**Pertinencia social**

Teniendo en cuenta la coyuntura actual que atraviesa el país en torno a los acuerdos firmados entre el gobierno y las FARC EP, desde nuestro ejercicio de investigación que fue realizado a través del acercamiento a la realidad social de los estudiantes, consideramos que es necesario que la academia inicie un proceso de construcción social con un enfoque pedagógico

que permita la participación y reflexión de estudiantes y docentes dentro de las aulas, como un espacio de propuestas que empoderen y formen a los mismos sobre el rol que deben adoptar en este nuevo ciclo que enfrenta el país.

Lo anterior se plantea desde aspectos de la vida cotidiana y con una proyección de ser constructores positivos en torno a la paz, entendiendo, por una parte, que los niños son esenciales para el futuro y el desarrollo de un mejor país y, por otra parte, que estas acciones han de ser constantes, de manera que puedan reproducirse en los diferentes espacios en que se relacionan, generando así una cultura de paz que permita el fortalecimiento de las relaciones tanto primarias como secundarias que están inmersas en el contexto, y que a propósito de la invitación del gobierno nacional y demás instancias de la sociedad colombiana para respaldar las iniciativas de paz podamos, como ciudadanos comprometidos con el presente y futuro del país, contribuir a la transparencia del proceso no solamente apoyando dichas iniciativas sino preparando a nuestra niñez para que –a su edad y a sus ritmos de crecimiento– también se vayan sintiendo parte activa e importante de la construcción de una sociedad pacífica y solidaria.

## Conclusiones

- El ambiente de relación entre los niños es de sana convivencia y responden de manera favorable a las situaciones cotidianas, adoptando el papel de mediadores en problemáticas cercanas.
- Se ratifica la importancia de los ambientes educativos como escenarios claves para la formación del valor de la paz en los niños, así como la necesidad de implementar estrategias adecuadas en orden a fortalecer la participación de los niños como constructores positivos de paz.
- El concepto de paz, comprendido inicialmente como un estar bien con sus familias y compañeros, fue resignificado como un compromiso de aporte y servicio desinteresado a

los demás, buscando favorecer el bien común, ya sea al interior de sus familias, en el aula de clases o en los ambientes cotidianos.

- Al implementar estrategias motivadoras se logra captar más fácilmente su atención y construir compromisos más claros y de mayor fondo en favor de la paz.

**Referencias**

Chacón, B. (2010). Concepto, objetivos y funciones de la animación sociocultural. Temática animación sociocultural. *Revista Digital Innovación y experiencias educativas*, *45* Recuperado de http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_29/M_CRUZ_CHACON_2.pdf

Velásquez, Raúl. (2009). Hacia una nueva definición del concepto "política pública". *Revista Desafíos*, *28*(2) ,149-187.

# MESA 4_13

# EL SUICIDIO Y OTRAS ACCIONES AUTODESTRUCTIVAS EN NIÑAS NIÑOS Y JÓVENES EN CONTEXTOS DE VIOLENCIA Y EXCLUSIÓN

**Coordinadores:** Jaime Alberto Carmona Parra y Daniel Llanos E

**Comentaristas:** Sandra Constanza Cañón y Carolina Fandiño

# Infancia y suicidio: una lectura fenomenológica - hermenéutica

*LORENA RAMÍREZ ZAPATA*
*ÁNGELA INÉS PALACIO BAENA*

## Introducción

El suicidio es un fenómeno multicausal de carácter histórico-social; considerado por la OMS una de las primeras causas de muerte en jóvenes. Es propósito de este escrito evidenciar, a partir de una revisión documental, según bases de datos generadas por instituciones de educación superior y distintos organismos tanto nacionales como internacionales- que proveen información sobre el tema-, la ausencia en general y en particular en Colombia, de una política pública de prevención que se ocupe de este fenómeno, el cual cada vez cobra más vidas de menores. En la actualidad, la muerte de un niño - en comparación con la muerte de un adulto- produce sentimientos que tienen una significación más profunda, en nuestra cultura. Esto ocurre al parecer por la idea concebida por los adultos, donde los niños no deben morir y mucho menos que puedan suicidarse. Pervive la representación de una infancia feliz, inocente, pura, angelical, que da cuenta de una vida infantil, proyectada siempre al futuro, en el que la niñez es símbolo de vida, futuro mejor, bienestar, encantamiento, continuidad, reino mágico, mundo soñado y certidumbre, es decir, de este modo parece que la infancia tendría que pensarse siempre en términos afirmativos y progresivos, pero no en términos de discontinuidades o rupturas; de finitud y contingencia.

## El suicido y Durkheim

El suicidio ha existido en las sociedades durante siglos, de forma historica, este fenómeno, ha sido interpretado y juzgado como un acto inmoral, como cobardía, como valentía, como consecuencia de un estado mental de las personas; se lo ha explicado también a partir de causas

mágicas y sobrenaturales, que lo sitúan como un tabú, o misterio del que aún no se habla y pareciera ocultarse, por las connotaciones personales, familiares y culturales que se le atribuyen.

Emile Durkheim, considerado el padre de la sociología, es quien introduce un debate con la religión, la filosofía y la psiquiatría del siglo XIX (1897), en su obra El Suicidio (1982) En ella propone una mirada que genera en la comunidad europea de la época, otras maneras de tratarlo y de comprenderlo desde las Ciencias Sociales. Con Durkheim (1982) el suicidio logra de cierta forma un tratamiento científico que va más allá de los prejuicios e ideologías, según esta postura el suicidio es un fenómeno social, de naturaleza propia, en la que no solo influyen aspectos individuales sino también culturales, sin embargo, la clasificación que hace es solo una manera de nombrar, pues es evidente la dificultad para precisar, explicar y delimitar las causas del suicidio en la mayoría de los casos. Aunque Durkheim (1982) no se ocupa propiamente del suicidio en niños, plantea que es extremadamente raro en esta población; encontró en su estudio estadístico evidencias que confirman que "el suicidio de sujetos más jóvenes se comete a los cinco años y son excepcionales" (p.31). Agrega que estos varían dependiendo del medio social y que ocurren básicamente en las grandes ciudades europeas de su época.

Con los estudios de Durkheim se abre un panorama no solo para las Ciencias Sociales, pero también del sentido de que las instituciones y organizaciones interroguen, visibilicen e intervengan, desde distintos frentes, esta problemática que afecta a las sociedades y específicamente a la población infantil.

**El suicidio infantil en las organizaciones internacionales y nacionales**

Es así como la Organización Mundial de la Salud [OMS] (2012 a 2016), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]- (2010, 2013), Humanium (2006 a 2012) y nacionales como Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF] (2010 a 2014), Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses de Colombia [INML] (2010 a 2014), El Ministerio de Salud

y Protección Social (2015) y la Policía de Infancia y adolescencia (2016), muestran en algunos casos, información estadística desactualizada y con rangos etarios muy amplios, sin proponer una política pública que involucre a distintos campos que se ocupan de pensar las infancias. La OMS, entre los años 2012 y 2015, considera el suicidio como la segunda causa de muerte en poblaciones entre diez a veinticuatro años; no incluye cifras de tentativas de suicidio, que son hasta veinte veces más frecuentes que los casos consumados. También este organismo considera que la prevención es una necesidad que no se ha abordado de manera adecuada por los Estados y sus instituciones; advierte sobre la falta de sensibilidad y sobre el tabú que persiste en las sociedades y los obstáculos para las investigaciones y registros estadísticos; al tiempo OMS (2015) describe que la fiabilidad de los sistemas de certificación y notificación de los suicidios requiere mejoras considerables y propone un trabajo interdisciplinario que implique la participación de otros campos diferentes a las del área de la salud, tales como la educación.

Por su parte, en Colombia, El Instituto Nacional de Salud, en su Boletín Epidemiológico Semanal (BES) del SIVIGILA muestra desde 2007 hasta la fecha las estadísticas de intentos de suicidio en Colombia y la revista Forensis, del Instituto de Medicina Legal, registra las muertes por esta causa, incluyendo aspectos porcentuales relacionados con el día de la semana, el mes, género, edad, región y forma de suicidio, con mayor y menor índice de ocurrencia. Así, el Instituto de Medicina Legal (IML) (2016- información de 2015), reporta que, en Colombia, ocurrieron 70 casos de suicidio en niños entre 10 y 14 años, distribuidos en 37 niños y 33 niñas. Mientras que el Instituto Nacional de Salud (INS), en el sistema de vigilancia en Salud Pública (SIVIGILA), Boletín Epidemiológico Semanal (BES), reporta que, en 33 semanas del año 2016, han ocurrido en Colombia desde el mes de febrero hasta el 20 de agosto, 47 casos de intentos de suicidio en niños entre cinco y nueve años, y 1393 casos de niños entre diez y catorce años. Llama la atención que el boletín reporta dos casos de intento de suicidio en niños entre uno y cuatro años, ocurridos en el mes de junio del presente año y que no se indique cuáles fueron los criterios que permiten

dicha clasificación. Es evidente que un enfoque como este, centrado en las estadísticas, además que producen un impacto, generando demasiadas preguntas para los investigadores sobre el tema.

Interrogantes que tienen que ver con las concepciones de infancia, educación, vida y muertes registradas en las estadísticas; es decir, una perspectiva sobre el suicidio infantil, centrada exclusivamente en la salud pública y mental, deja muy poco espacio a otras áreas, no vinculadas con el sector salud, que también tendrían, como la pedagogía y la educación, mucho que decir. En el caso de la pedagogía, por dos razones: la primera, porque históricamente infancia y pedagogía se contienen mutuamente; y la segunda, porque a la pedagogía también le compete pensar sobre el cuidado de la vida, la atención, la acogida y la educación de las nuevas generaciones. Aunque sirva de las estadísticas y se aparte de lo estrictamente orgánico, tiene que remitirse a las Ciencias Sociales y Humanas que complejizan y amplían la mirada sobre el suicidio infantil en el sentido de las representaciones, prácticas culturales, rituales, creencias, tabúes.

**El suicidio infantil: investigaciones y publicaciones en Colombia**

La *Presencia de idea suicida en niños (as) de población normal entre los nueve y once años y su relación con las ideas irracionales*, es una investigación realizada por Betancur y Giraldo (1998), muestra como: desde la psicología cognitiva que el suicidio infantil y las ideas suicidas están presentes en niños entre los nueve y once años, de ambos géneros. El estudio se hizo con niños de cuarto de primaria, pertenecientes a seis escuelas públicas de la comuna cuatro (Aranjuez) de Medellín, de estratos medios bajos y sin antecedentes suicidas. La metodología fue descriptiva-correlacional, y compararon las ideas suicidas y las ideas irracionales de los niños a través de test y cuestionario (I.B.T) Concluyeron los autores que no hay diferencia significativa en las ideas suicidas en niños de nueve y once años, y que la causa principal es el perfeccionismo (lo que es considerado como ideas irracionales), exigido por la familia y la escuela, frente a lo cual responden con ideas suicidas. *Suicidio infantil* de Londoño y Zea, (2001) es una investigación documental;

se enfoca en lo que nombraríamos como momentos del suicidio: ideación, intento y acto; advierte sobre la escasez de información relativa al suicidio infantil, que define como multicausal, en el que confluyen condiciones genéticas, familiares, sociales e individuales de los sujetos. Hace una aproximación al concepto de muerte en niños, factores de riesgo y estados psicopatológicos asociados al suicidio. *Familia y prevalencia de depresión e ideación suicida en niños y adolescentes* de Estrada, Torres, Agudelo, Montoya, Álvarez, Posada y García (2010), es una publicación que se fundamenta en otra investigación hecha en el 2006, por dos grupos de las Universidades Pontificia Bolivariana y CES, con un enfoque biomédico y psicosocial. Aborda la relación existente entre tipología, dinámica y problemática familiar con la prevalencia de depresión e ideación suicida en niños y adolescentes del Municipio de Medellín. Se basan en una metodología descriptiva y analítica, aplican un cuestionario a niños de quinto hasta undécimo grado, de los colegios adscritos a la Confedera dación Nacional Católica de Educación (CONACED) de Antioquia. Encuentran que la depresión es un antecedente de ideación prevalente en los niños de grados quinto, sexto y séptimo e identifican los problemas familiares como la principal causa de suicidio en adolescentes. (Estrada et al, 2010, p.128). Por su parte, los artículos revisados respecto suicidio infantil, coinciden en los siguientes rasgos: muestran estadísticas referidas al acto o al intento en niños entre diez y diecisiete años; caracterizan a la población, enuncian causas y motivaciones como: sentimiento de soledad, de tristeza, de depresión; problemas familiares, personales o escolares (Bohórquez, 2009) y refieren pautas de prevención tales como el acompañamiento, las buenas relaciones familiares y la autoestima. Entre ellos están: “Intento de suicidio en niños menores de catorce años atendidos en el Hospital Universitario del Valle, Cali” (Campo; Roa; Pérez; Salazar; Piragauta; López y Ramírez, 2003); “Factores de riesgo asociados a conductas suicidas en niños y adolescentes” (Cañón, 2011); “Riesgo Suicida y Factores Relacionados en Estudiantes de 6° A 11° Grado en Colegios de la Ciudad de Manizales Colombia-2007-2008” (Fuentes, González, Castaño, Hurtado, Ocampo, Páez, Pava y Zuluaga, 2009); “El suicidio y los factores de riesgo asociados en niños y adolescentes” (Cabra, Infante y Sossa, 2010);

"Características psicosociales y familiares relacionadas con intento de suicidio en una población adolescente en Bogotá-2009" (Caycedo, Arenas, Benítez, Cavanzo, Leal y Rossini, 2009); "Concepciones de un grupo de niños y niñas colombianos acerca de la muerte, la vida, la paz y la violencia", (Cinde, 2007).

De esta revisión bibliográfica es necesario precisar varios asuntos:

1) Actualmente la sociedad está enfrentada a un fenómeno que merece ser pensado, desde la pedagogía, en el contexto de las problemáticas contemporáneas de las infancias.

2) La mayoría de los trabajos y revisiones sobre el suicidio infantil, tratan de la misma manera este fenómeno en niños de ocho, diez años y en adultos de veinticuatro, sin que se muestren significados, representaciones e implicaciones que tienen las ideas, el intento y el acto de suicidio en un niño de diez años y en un joven de veinticuatro; el rango de agrupamiento etario en las fuentes consultadas no considera especificidades como que "en los niños la comprensión de irreversibilidad de la muerte no está presente antes de los 8 años." (Sociedad Argentina de Pediatría 2010, como se citó en Jiménez, Hidalgo, Camargo y Rosero, 2011, p. 30), porque, según esta investigación, para los menores de ocho años, la muerte no es un hecho definitivo, sino un evento que puede reversarse.

3) El énfasis en señalar los problemas o traumas de la niñez como factores de riesgo en el suicidio de jóvenes y adultos.

4) La escasa bibliografía sobre el suicidio en niños entre siete y diez años, en los últimos cuatro años; en contraste con los jóvenes, sobre los cuales hay bastante información actualizada.

**Referencias**

Betancur, S. y Giraldo, M. (1998). *Presencia de idea suicida en niños (as) de población normal entre los 9 y 11 años y su relación con las ideas suicidas* (Tesis de grado Universidad de Antioquia). Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia

Cabra, Infante y Sossa, (2010). El suicidio y los factores de riesgo asociados en niños y adolescentes. *Revista Médica Sanitas, 13* (2), pp. 28-35.

Campo, G., Roa, J., Pérez, A., Salazar, O., Piragauta, C., López, L. y Ramírez, C. (2003). Intento de suicidio en niños menores de 14 años atendidos en el Hospital Universitario del Valle, Cali. *Corporación Editora Médica del Valle, 34* (1), pp. 9-16

Cañón, S. (2011). Factores de riesgo asociados a conductas suicidas en niños y adolescentes. *Archivos de Medicina, 11* (1)

Caycedo, A; Arenas, M; Benítez, M; Cavanzo, P; Leal, G. y Rossini, Y. (2010) Características psicosociales y familiares relacionadas con intento de suicidio en una población adolescente en Bogotá-2009. *Persona y Bioética*. Recuperado de http://personaybioetica.unisabana.edu.co/index.php/personaybioetica/article/view/1807

CINDE .(2007). Concepciones de un grupo de niños y niñas colombianos acerca de la vida, la muerte, la paz y la violencia. *Justicia, moral y subjetividad política en niños, niñas y jóvenes. 1*, pp. 145 – 158

Durkheim, E. (1982) *El Suicidio*. Madrid, España: Akal Editor

Estrada, P; Torres, Y; Agudelo, M; Montoya, L; Álvarez, M; Posada, F. y García, A. (2010) *Familia y prevalencia de depresión e ideación suicida en niños y adolescentes.* (Tesis de grado) Universidad Pontificia Bolivariana y Universidad CES. Medellín, Colombia

Fuentes, M; González, A; Castaño, J; Hurtado, C; Ocampo, P; Páez, M; Pava, D; Zuluaga, L. (2009) Riesgo suicida y factores relacionados en estudiantes de 6° a 11° grado en colegios de la ciudad de Manizales (Colombia) 2007-2008. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273820455004

Forensis. (2015). Comportamiento del suicidio. Datos *para la vida. 17* (1), pp. 421-478

Instituto Nacional de Salud. (2016). Intento de Suicidio. Semana epidemiológica. *Boletín Epidemiológico Semanal, 33*. pp. 73-75

Jiménez, M., Hidalgo, J., Camargo, C. y Rosero, B. (2011). Una mirada global frente al intento de suicidio. *Revista Unimar*. *58*, pp.27-44

Londoño, D y Zea, J. (2001) *Suicidio infantil* (Tesis especialización Universidad de Antioquia), Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

# Cualificación de saberes y prácticas en las madres comunitarias



*MARÍA DE JESÚS BLANCO VEGA*

*CARMEN AURA ARIAS CASTILLA*

Este documento es resultado del estudio propuesto para mejorar la calidad de la formación profesional brindada por las Instituciones de Educación Superior, a partir de la cualificación de saberes y prácticas de madres comunitarias que atienden la población infantil en el país, en concordancia con las políticas colombianas establecidas, entre las que se encuentran: las orientaciones de la atención integral del Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2014), el Proyecto de Acuerdo 185 de 2015, la Estrategia Nacional de Atención Integral a la primera infancia – De Cero a Siempre – (2013), la Política Pública Nacional de Primera Infancia (2007), entre otras, y el Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil a distancia de la Corporación Universitaria Iberoamericana [CUI ]. (2014)

La profesionalización de madres comunitarias en Colombia tiene como fin cualificar a estas agentes educativas progresivamente y por medio de procesos de formación en educación inicial para mejorar la atención integral a la primera infancia a nivel distrital y territorial. El fin es fortalecer y garantizar estrategias, acciones y actividades desde un enfoque de inclusión social que permita aplicar conceptos y prácticas actualizadas, caracterizadas por la innovación y la pertinencia (Proyecto de Acuerdo 185 de 2015). El capital humano entendido como agentes educativos, actores, instituciones y entidades responsables de la promoción del desarrollo de los infantes. Cualificar los agentes educativos implica integrar nuevos conocimientos, prácticas y saberes, y así mejorar la calidad de la atención a los niños y las niñas. Esta cualificación entendida como un "proceso permanente de aprendizaje del talento humano que trabaja con y para la primera infancia". (Ministerio de Educación Nacional, 2014, p.15)

La educación inicial es la base para el desarrollo de los infantes y el soporte del futuro ciudadano; el desarrollo de habilidades, destrezas, competencias y capacidades en los primeros años de vida incide en la formación del adulto. La Comisión Intersectorial para la atención integral de la primera infancia estipula la implementación del modelo de atención integral y promueve la formación y profesionalización de las madres comunitarias, en concordancia con la estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia – De Cero a Siempre – (2013).

## Resultados

Los resultados obtenidos a partir de las categorías planteadas en las preguntas del grupo focal son los siguientes:

### 1. En la categoría: concepción de niñez y desarrollo integral de la primera infancia

Las madres comunitarias (en adelante MC) refieren que el niño es un individuo con deberes y derechos, libres para escoger y decidir, expresivo y participativo. Así mismo, señalan que los infantes en la actualidad son diferentes a la época en que ellas fueron educadas, manifiestan que ahora es más fácil la formación, y expresan que la importancia de la educación de la infancia está en el desarrollo de la autonomía, los valores, la espontaneidad y la autoestima, no solo es suplir las necesidades básicas de alimentación, salud, vestuario y protección.

### 2. En la categoría Prácticas Pedagógicas

MC se guían por el Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario (PPEC) del ICBF y específicamente, los momentos pedagógicos que registran en un planeador están estructurados así: a) bienvenida (saludos y cantos); b) vamos a explorar (espacio de confrontación entre conocimientos previos y nuevos) y c) vamos a crear (rincones de lectura, encuentro con la literatura, imaginación, lúdica, entre otros).

Las estrategias pedagógicas se centran en el juego y el teatro como herramientas de aprendizaje. Estas prácticas pedagógicas están centradas en generar espacios de socialización de saberes y construcción de nuevos conocimientos a través del juego, la literatura y el teatro, escenarios donde se motiva la libertad, la expresión, la exploración y se desarrolla la autonomía.

Las MC mencionan que parten de las necesidades de los infantes, como normas de comportamiento y aseo, inicialmente, y luego contenidos como: conocimiento del entorno como el barrio, el cuerpo, la naturaleza, los medios de comunicación y de transporte; así como los subtemas: colores, deberes, derechos y otros que ellas consideran necesarios, por medio de rincones, talleres y ludoteca, teniendo en cuenta la participación de los padres y las madres. Los recursos utilizados son películas, videos, televisor, cuentos, juegos y carteleras, entre otros; y para el proceso evaluativo aplican una escala cualitativa de valoración por edades, la cual es la base del registro del proceso de desarrollo integral de cada niño y niña que se consigna en un boletín que busca realizar el seguimiento y la observación periódica (cada mes o tres meses según lineamientos en cada municipio), documento que es entregado a los padres. Este registro contempla las dimensiones comunicativa, social, ética, corporal, cognitiva y afectiva y los indicadores de valoración son: estado en riesgo, en proceso o espera, y en estado avanzado. A partir de las debilidades y fortalezas detectadas según los indicadores observados, las MC plantean mejoras para asegurar sus niveles de desarrollo, y que estos sean adecuados para los infantes.

En términos curriculares las MC indican que las prácticas pedagógicas están orientadas de forma general por el Instituto colombiano de bienestar Familiar, en adelante ICBF, y de manera particular por proyectos, programaciones y planificaciones temáticas que se elaboran al inicio de cada año, mensualmente y semestralmente, de forma colaborativa con un grupo de pedagogos, representantes de la institución, madres comunitarias, nutricionistas y representantes del ICBF. De otro modo, las MC realizan un registro de datos en fichas cualitativas de ingreso para conocer el contexto familiar, estrato y condiciones de los infantes, con el propósito de proyectar talleres

mensuales de alimentación, nutrición, trato infantil, aseo, entre otros, para abordar casos de vulnerabilidad, según los datos suministrados y el diagnóstico de ingreso. Los estratos uno, dos y menos uno, son los que priman en la población infantil que atienden las MC.

**3. En la categoría: la intersectorialidad e Integralidad en la atención**

Se enfoca el progreso de los infantes desde el desarrollo integral, en el marco de una atención que favorece a niños, niñas, familias y comunidades en torno a aspectos sociales, psicológicos y físicos en el marco de las políticas nacionales y territoriales en primera infancia. Las MC aluden contar en sus sitios de trabajo con una psicóloga o trabajadora social y nutricionista que apoya los procesos de formación infantil y orienta a padres y familia. A nivel gubernamental el ICBF es el ente que supervisa y direcciona, cuentan con apoyo de las comisarías de familia, la secretaría de salud, bomberos, entidad que ofrece talleres de prevención de desastres, el Instituto Distrital de Recreación y Deporte, IDRD, los comités institucionales y algunas instituciones cuentan con el servicio de Emermédica.

**4. En la categoría proyectos, prácticas innovadoras y políticas públicas directrices de la atención integral a la primera infancia**

Las MC indican que han realizado proyectos como la huerta, en el cual enseñan a cultivar, enseña el manejo de los alimentos, las semillas y en reciclaje, la manipulación de residuos orgánicos. De igual forma, desarrollan proyectos de la huerta ecológica. Estos proyectos generalmente son anuales y se socializan para los padres, familias y comunidad educativa. Los objetivos de estos proyectos son hacer felices a los niños, mientras aprenden, a promover la participación de los niños, niñas y la de sus familias, favorecer la espontaneidad, la imaginación, la seguridad y la creatividad. En cuanto a las políticas públicas las MC dicen conocer la Política de Cero a Siempre encaminada a la atención integral del niño en el aspecto nutricional y el

desarrollo. El desarrollo integral lo entienden como el aspecto que provee salud, pedagogía, recreación y salud. El concepto de preservación de la vida lo comprenden como el respeto a los derechos de los niños, promover el buen trato, asegurando la salud, la educación, proveer una vivienda, poseer una familia y condiciones de aseo. Así los pilares de la primera educación son: el juego, la didáctica, la literatura y la exploración cognitiva y que un ambiente de aprendizaje es un espacio en el cual los infantes adquieren conocimientos de forma recíproca entre niños y docentes.

**Impacto en la Política Pública**

Este proyecto aborda temas relacionados con políticas públicas y su impacto está en la puesta en escena efectiva de los propósitos y disposiciones establecidas para mejorar la calidad de vida de los niños y las niñas en el país y la cualificación docente, que atiende a esta población. En este sentido, se toma: a) la Política Pública Nacional de Primera Infancia "Colombia por la primera infancia" (2007) y la Estrategia Nacional de Atención Integral a la primera Infancia. De cero a Siempre (2013) con el fin de revisar cómo se ha llevado a cabo el proceso social para generar oportunidades reales de desarrollo integral de los infantes y en el marco de la Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños (1989), dado que se revisan las directrices en la formación de agentes educativos para fundamentar el desarrollo humano en torno a la nutrición, la equidad, la igualdad, el área física, social y cultural que redunde en el bienestar infantil. Así mismo, en relación con las nuevas dinámicas de la mujer que ingresa al campo laboral, el rol de la madre comunitaria, como agente educativo, desempeña un papel importante, se convierte en una posibilidad de atención a la primera infancia y apoyo a la familia como a la comunidad, con el fin de disminuir el abandono, el maltrato y favorecer espacios de afecto. b) Los referentes técnicos para la cualificación del talento humano del Ministerio de Educación Nacional (2014), que trabaja con primera infancia se contemplan en la incidencia del estudio base, se promueve la calidad de la educación infantil en tanto se mejora la atención integral de la infancia, teniendo en cuenta los contextos caracterizados por la diversidad del país, desde la educación brindada y con un enfoque

inclusivo, solidario y equitativo. En consecuencia, este estudio busca incidir en la cualificación del talento humano, para este caso en las madres comunitarias y así aportar a los procesos de diálogo, análisis y crítica reflexiva sobre las prácticas y saberes con el fin de enriquecerlos y transformarlos, en aras de contribuir a asegurar la calidad de la atención integral en la primera infancia. De esta forma, el fin es empoderar a los agentes educativos que laboran con la población infantil en la propuesta, diseño, toma de decisiones e implementación respecto a las políticas públicas referidas a la educación infantil, en dinámicas de actores y participantes de agentes que trabajan directamente con programas o servicios ofrecidos a la infancia.

## Metodología

La metodología de la investigación se basa en un enfoque mixto, la población está constituida por madres comunitarias de jardines del Instituto de Bienestar Familiar que se profesionalizan en el Programa de Pedagogía Infantil a distancia de la Corporación Universitaria Iberoamericana, se tomó una muestra probabilística estratificada, se aplicó una entrevista a grupo focal validado por expertos para cumplir con este objetivo de describir conocimiento, saberes y prácticas de las MC. Las preguntas al grupo focal se deriva de los propósitos de formación en la teoría y la práctica para la atención integral a la primera infancia, tomados de los lineamientos técnicos para formación del talento humano docente en primera infancia del MEN y el ICBF (2014). Las preguntas se orientaron a estos ejes: concepciones de niñez y desarrollo integral, la articulación de los sectores públicos de atención a la infancia, respeto, reconocimiento de la diversidad, atención diferencial e innovación en la mejora de la atención, aspectos acordes con la política pública con enfoque en las poblaciones, reconocimiento de los contextos territoriales y sobre los diversos planes y programas constituidos por los horizontes pedagógicos y curriculares.

## Pertinencia Social

Los retos para mejorar la calidad educativa en Colombia a través de las políticas públicas garantizan hacer de este país el más educado, en concordancia con el proceso de paz y la perspectiva de diversidad. El propósito es minimizar las brechas en inequidad y desigualdad de la educación frente a las necesidades de niños y niñas en el territorio nacional, por estos motivos, la investigación se convierte en una herramienta valiosa para el mejoramiento de la educación, y para este caso, la relevancia de este estudio busca evaluar y analizar la pertinencia de la formación profesional de las madres comunitarias como agentes educativas en la atención integral de la primera infancia, de acuerdo con los planteamientos de la política pública. El marco de referencia apunta a dar respuestas a las necesidades actuales del país, las políticas educativas se plantean como oportunidad para fortalecer un sistema educativo incluyente y participativo que garantice el planteamiento de estrategias y proyectos que aseguren la equidad e inclusión social en la atención integral a la infancia, por medio de la aplicación de conceptos innovadores, prácticas educativas adecuadas que desarrollen la expresión de los lenguajes, la comunicación y la creatividad en esta población.

La orientación de desarrollo integral para la atención integral de los niños y las niñas abordado en el campo de las políticas públicas, parte de la consideración entre agentes educativos y el fomento de los derechos de los infantes en concordancia con la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989. En este sentido, reconocer que los primeros años de la vida del ser humano son la base del crecimiento físico, cognitivo, la salud y el desarrollo en sus años posteriores, es concretar procesos de aprendizaje caracterizados por su rapidez, basados en el afecto, la atención, la motivación, la alimentación, la nutrición y la calidad de vida. Así mismo, esta investigación contribuye al Plan Nacional Decenal de Educación de Desarrollo 2016, específicamente en el pilar de la igualdad de oportunidades y con el fin de fortalecer la Política Integral de Desarrollo y Protección Social de Primera Infancia, estrategia de aseguramiento de la calidad. (p.261)

**Referencias**

Consejo de Bogotá. (2015). Proyecto de Acuerdo 185 "por medio del cual se promueve la profesionalización progresiva de las madres comunitarias, madres sustitutas, madres de hogares de paso y madres Fami en el Distrito Capital". Bogotá, Colombia

Consejo Nacional de Política Económica Social.(2007). *Documento Conpes Social 109. Política Pública de Primera Infancia "Colombia por la primera infancia"*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.

Corporación Universitaria Iberoamericana. (2014). Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil a distancia. Bogotá, Colombia: Iberoamericana-Registro calificado.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (1996). Acuerdo 21 "Por el cual se fija la cuota de participación para los Hogares Comunitarios de Bienestar". Bogotá, Colombia: ICBF

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2011). Guía para la implementación del Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario en la primera infancia. Bogotá, Colombia: ICBF

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral. Documento 19*. Bogotá, Colombia: Rey Naranjo Editores.

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Ministerio de cultura, Instituto colombiano de Bienestar Familiar, Ministerio de Salud y protección Social, Departamento Administrativo del Deporte, la Recreación, la actividad Física el aprovechamiento del tiempo libre. Coldeportes. Estrategia Nacional de Atención Integral a la primera Infancia.* Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.

# MESA 4_14

## JUVENTUDES EN CONTEXTOS DE VIOLENCIA: NUEVAS FORMAS DE SOCIABILIDAD CONTEMPORÁNEA

**Coordinadores:** Marisa Feffermann y Miriam Abramovay.

**Comentaristas:** Andrea Bonvillani y Alexandra Agudelo.

# Jóvenes y violencia en la escuela en el Valle de México: interacciones y significaciones

*LETICIA POGLIAGHI*

## Introducción

La presencia de violencia en las sociedades modernas y, en particular, en las vidas de los jóvenes es innegable, sin embargo, y sin minimizar su carácter, la violencia es pensada de forma diferente a una problemática, más bien esta debe atenderse como una relación social, o una "forma de socialidad (Martín-Barbero, 1998), un modo de estar 'con' los otros, o de buscar a los otros (Duschatzky y Corea, 2013. p.23). Un espacio de socialización de mucha relevancia en la vida de los jóvenes corresponde a la escuela, es ahí donde pasan gran parte de su tiempo, donde transcurren eventos importantes de sus vidas, es el espacio de construcción de amistades y de pareja, es el lugar de encuentro con ellos. Este como todo campo de relaciones sociales, se encuentra atravesado por diferentes relaciones de poder y autoridad, conflictos y muchas veces, por situaciones de violencia.

Con lo que es posible analizar las formas en que se manifiesta la violencia en una escuela de nivel medio superior del Valle de México, donde se ha identificado que se presenta en hostigamiento, intimidación y/o acoso, en formas físicas, sexuales, verbales y/o psicológicas, entre jóvenes, grupos de choque y/o agrupaciones; y daño y toma de las instalaciones. Se indaga en las formas particulares en que las expresiones de violencia se viven en el espacio escolar, así como en las significaciones que los estudiantes construyen sobre ellas.

En ese entendido, se presenta una serie de reflexiones producto de un estudio de caso, cuyo acercamiento empírico implicó conjugar una serie de técnicas de carácter cualitativo: entrevistas semiestructuradas a jóvenes (individuales y grupales), entrevistas semiestructuradas y abiertas a

profesores y directivos, observaciones periódicas durante un año y tres meses en el espacio escolar –dentro del plantel y en sus inmediaciones–, así como en los grupos de *Facebook* donde los estudiantes tienen mayor participación.

**Sobre la violencia y la violencia en la escuela**

En las últimas décadas los estudios sobre violencia, jóvenes y escuela han puesto el foco de análisis en las agresiones físicas y emocionales entre estudiantes (Malamud y Schwartz, 2013), que usualmente se ejercen a través del lenguaje, la fuerza física y más recientemente a través del uso de las tecnologías de la información y la comunicación y de las redes sociales (Velázquez 2013), que puede manifestarse de formas diversas, tales como el hostigamiento, la intimidación y/o el acoso a otros compañeros, en formas físicas (agresiones, golpes, robos), sexuales, verbales (chiste discriminativo, maltrato verbal) y/o psicológicas (hostilidad, desconfianza, rechazo, desprecio). Es decir, los estudios han visibilizado y profundizado el análisis de las formas de violencia interpersonal que se da entre los estudiantes.

Pero, aun cuando se ha reconocido que el fenómeno se ha incrementado en las escuelas de muchas partes del mundo en general, y en México en particular, las formas e intensidades en que se manifiestan difieren según el contexto en el que cada plantel se inserta -es decir, de factores externos-, del nivel educativo en que se encuentre, de la cultura y dinámicas propias de cada centro escolar -factores internos. En ese entendido, el abordaje implica entender a la violencia como un proceso relacional, social, cultural y situacionalmente construido. Analíticamente, implica el reconocimiento de la violencia no en abstracto, sino en las formas en que se configura a partir de la articulación de elementos contextuales con otros emocionales, valorativos y cognitivos propios de los sujetos, en un espacio-tiempo concreto. Con el fin de operacionalizar el concepto, concebimos a la expresión de violencia como aquella acción, o serie de acciones, desarrollada por

uno o más sujetos o por una o más instituciones, con la intención más o menos consciente de dañar o vulnerar los derechos de otro u otros, o que, sin tener la intención, efectivamente lo ocasiona.

**Expresiones de violencia en un plantel de educación media superior del Valle de México**

Como en todo espacio social, en el plantel estudiado, lo primero que resalta es la heterogeneidad ante las formas en que se expresa la violencia en este plantel y los diferentes actores que nvolucran las muchas expresiones. En esta ponencia, se presta atención a aquéllas en las que están involucrados de manera directa los jóvenes y que se manifiesta entre ellos. Es decir, no nos detendremos a analizar las formas de violencia que se dan, por ejemplo, entre directivos y profesores, o entre profesores, con la incorporada en reglamentos o programas de estudio. Según el afán de ordenar esa diversidad de expresiones, se establecen tres categorías. A saber, las *expresiones de violencia institucionalizadas*, las *expresiones de violencia ritualizadas* y *las expresiones de violencia invisibilizadas*.

Cuando se habla de *expresiones de violencia institucionalizadas*, se hace a aquellas acciones que son ejercidas por un sujeto, grupo o institución que, dada su persistencia en el tiempo e historicidad, se vuelven o bien relativamente aceptadas, incuestionadas o normalizadas, o bien aun cuando no se las acepte y cuestione, su sedimentación hace que los procesos para su transformación se presenten de manera difusa, o imposible para los otros actores involucrados.

En algunas escuelas mexicanas, entre las que se encuentra el plantel que estamos trabajando, algunos estudiantes, ex estudiantes y personas ajenas conforman agrupaciones denominadas grupos de choque o de “porros”, otras políticas de corte anarquista y otros agrupamientos que se vuelven fácilmente reconocibles para la comunidad escolar, como los llamados “cholos”. En ocasiones, estos grupos se enfrentan entre sí, con otros grupos, con otros estudiantes, con los profesores y/o con las autoridades de la institución. Esas pugnas -que suelen ir asociados a expresiones de violencia física, verbal, psicológica y, a veces conllevan la

perpetuación de un delito- no se dan de manera diaria, pero dada la espectacularidad que adquieren cuando se presentan y las consecuencias materiales y simbólicas sobre la escuela y sus miembros. Como en algunas ocasiones en las que los grupos han destrozado los vidrios del laboratorio, robando o dañando equipamiento informático; en otras ocasiones, se ha tomado el plantel, impidiendo el paso de estudiantes, profesores y autoridades declarando paro de actividades para el día siguiente. Otros amenazan a los estudiantes -y a decir de una autoridad, también a profesores- a través de taloneos para conseguir su dinero. El relato siguiente nos explicita una de las prácticas de los "porros":

> (A) mi hermana le tocó todavía una época en la que estaba más pesada, incluso una vez llegó a la casa sin mochila, porque colgaron a un alumno y lo empezaron a agarrar a palazos y sí se puso súper feo (…). Ahorita ya es mucho más tranquilo, a lo mucho los paros y eso. (Entrevistada 41)

> (B) Y todo esto es visible y reconocido aun cuando muchas veces el resto de los jóvenes no saben por qué está sucediendo. Nos lo relataba un estudiante: "Muchas veces son para llamar la atención, porque ni sabemos lo que piden o por qué lo hacen (Entrevistado 42).

Por otro lado, por *expresiones de violencia ritualizadas,* hablan sobre a aquellas prácticas recurrentes que crean o fortalecen un sentido de pertenencia y que incluyen alguna manifestación de violencia -en general, física o verbal-, que se suelen repetir en el tiempo, aunque van cambiando entre las generaciones. Son los casos de las prácticas llevadas a cabo en momentos iniciáticos como el ingreso a la escuela en el primer año o la incorporación a un equipo deportivo o grupo, las llamadas novatadas. Una joven nos relataba un caso:

> ¡Las novatadas! Pero en realidad es algo como que ya lo tomas en despapaye,, porque, por ejemplo, nosotros nos juntábamos bajo la fuente y la novatada pues, no sé, que ya lo mojaron o luego así lo veíamos que lo habían metido al bote de basura. (Entrevistada 39)

Otros ritos consisten en decirles mentiras o hacerles bromas -como motivarlos a ir a una alberca que no existe- a quienes ingresan a la escuela. Los nuevos, si no tienen conocimiento de que este sucede porque alguien los previno, se suelen sentir indefensos o como merecedores de este tipo de acciones, ya que es lo que toca por ser nuevos. Algunos, incluso, lo valoran positivamente como fuente de pertenencia y de identidad. O como fuente de formación que les dará los conocimientos de qué hacer en el futuro cuando toque "el año próximo (…), la venganza" con la generación siguiente. En todo caso, es una forma más de socialización.

Por último, las *expresiones de violencia invisibilizadas* son aquéllas que suelen pasar desapercibidas, pero que se presentan de manera cotidiana y más frecuente que las modalidades anteriores. Son, por ejemplo, el referirse al otro con groserías, colocarles apodos, ignorarlos, esparcir rumores, discriminar, anular al otro, incluso el acoso sexual. En estas situaciones, como en los insultos, apodos y rumores, los jóvenes sostienen que esto no se realiza con el fin de dañar a otro, sino que es simplemente la manera de llevarse con el otro. Así lo manifestaban dos estudiantes: "Es muy positivo ¡Ven maricón! Que no se lo tome a mal, somos pesados" (Entrevistado 31) o "es el tono entre amigos" (Entrevistado 35). Pero incluso, quienes reciben las groserías suelen no tomarlo como una expresión de violencia, sino como una forma de compañerismo y confianza, dado que, si esto no existiera, no les estarían diciendo eso.

Y algo similar ocurre a veces con peleas físicas. Nos lo comentaba una estudiante: "Pues es que en serio a veces lo hacen más que jugando que en como una pelea, fuera de ahí nunca me tocado ver una pelea" (Entrevistada 38). Una vez más, no es entendido como violencia, sino como parte del juego, de la forma de vincularse con el otro, de igual modo se encuentra el mismo antecedente en la situación reconocida de discriminación como se evidencia en el siguiente relato,

> Pues más que violencia, cuando hacía exposiciones y sólo en nuestro equipo y era porque estaba yo, las demás decían "lo hizo bien, pero su compañera tiene una forma de hablar…" Dicen que tengo un acento raro, pero yo no lo noto. (Entrevistada 37)

Este caso deja ver cómo aun la joven estando molestada por la mofa ante su manera de hablar, como acto de discriminación, no lo entiende o percibe como una situación de violencia.

**Reflexiones finales: subjetividades sobre la violencia en el espacio escolar**

En las *expresiones de violencia invisibilizadas* pareciera no haber una sanción moral entre los estudiantes -excepto en el caso del acoso sexual que por cuestión de espacio no tratamos en esta ponencia. Esto, porque desde su perspectiva, estas expresiones no buscan producir un daño -aun cuando efectivamente pudieran realizarlo. Veamos cómo lo comentan dos jóvenes:

> "pues, muchas veces se toma como juego insultarse pero…" (Entrevistada 43)
> "nada serio" (Entrevistada 44)
> "si nada serio, nunca es cómo de que reconozco que le falte al respeto siempre es como…" (Entrevistada 43)
> "de broma" (Entrevistada 44)

Hay una suerte de normalización y que la realización de esas prácticas tiene más que ver con el "llevarse pesado", que es la forma socialmente aceptada por ellos de relacionarse con los demás.

En las *expresiones de violencia ritualizadas*, en general, las significaciones se construyen alrededor del juego y de la risa, especialmente para quienes las perpetúan y los observadores, pero también para muchos de quienes las reciben, son parte de la diversión. En todo caso, la víctima está ahí por su voluntad y sabe a lo que se somete o tiene que someter si quiere pertenecer.

Y, en las *expresiones de violencia institucionalizadas*, lo que llama la atención, es que dada su espectacularidad es a la violencia que los jóvenes reconocen existe en su plantel. En el momento que se les pregunta sobre violencia en este espacio, la referencia primaria -o única- es hacia ella. Queda claro en la expresión de una estudiante ante la pregunta concreta sobre estas situaciones: "Pues…, creo que nada más en sí, lo que son los paros que es cuando se pelean y así" (Entrevistada 48)

Y, en mayor o menor medida dependiendo del grado de involucramiento que tienen con las mismas, merecen reprobación y ser desaparecidas, porque como esgrime una joven:

> Creo que sí la afecta bastante [a la escuela], porque como que los medios de comunicación a veces distorsionan la información para que se vea más llamativa y no indagan bien que pasó… (…) creo que solo creen que venimos a eso a echar relajo y no, no todos (Entrevistada 41).

Los jóvenes, entonces, construyen significados sobre las diversas formas de violencia las cuales son diferenciadas, incluso al considerarlas o no ante determinadas acciones-, que involucran cogniciones, emociones y valoraciones, que pueden variar, según la forma de expresión de expresión de la violencia y del lugar del sujeto en la situación. Estas tres dimensiones operan de manera trilógica e interrelacionada haciendo a la construcción subjetiva que los sujetos hacen sobre la violencia en general y sobre sus expresiones concretas en particular, haciendo que algunas sobresalgan y otras ni siquiera se perciban como tales.

**Referencias**

Duschatzky, S., y Corea, C. (2013). *Chicos en banda: Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones.* Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Furlán Malamud, A., y Spitzer Schwartz, T. C. (2013). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. Ciudad de México, México: ANUIES

Martin-Barbero, J. (1998). Jóvenes: desorden cultural y palimpsestos de identidad. En H. Cubides C., M. C. Laverde T. y C. Valderrama H. (2016).*Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades* (pp. 22-37). Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.

Velázquez, L. M. (2013). Convivencia y violencia a través de las tecnologías de la información y comunicación. *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. Ciudad de México, México: ANUIES.

# Factores de riesgo sociales en preadolescentes y adolescentes del sector San Lázaro de la ciudad de Tunja que influyen en el desarrollo de habilidades sociales

*LAURA ARANZXA BORDA QUINTERO*
*LUISA FERNANDA CAMARGO*

Estudiantes del programa de Trabajo Social de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos, realizan un proyecto de investigación con un grupo de jóvenes del Sector San Lázaro considerado como una de las zonas más vulnerables de la ciudad de Tunja, se presentan una serie de circunstancias predispuestas para la manifestación de problemáticas de tipo social, que influyen directamente en el desarrollo de las habilidades para la vida de la población de estudio, generando un desarrollo inequívoco de salud mental y física. Se pretende identificar los factores de riesgo, y desde allí potencializar habilidades sociales que hagan el papel de factor protector.

Según el estudio de la Arquidiócesis de Tunja (2009), la ciudad presenta fenómenos de tipo social como la aparición de asentamientos subnormales, pobreza extrema, baja calidad de vida en sectores que no tienen acceso a servicios públicos, vivienda digna, salud y educación. Teniendo en cuenta que el sector de San Lázaro de la ciudad mencionada, es un sector periférico ajeno a las actividades de la ciudad, es más vulnerable frente a los fenómenos sociales descritos anteriormente; presenta características de marginalidad, hacinamiento, bajos ingresos económicos, problemas relacionados con las condiciones salubres y de seguridad, presencia de pandillas, venta y consumo de estupefacientes, violencia sexual y familiar entre otros, que provocan rechazo y abandono por parte de instituciones gubernamentales y de la misma sociedad; por lo que es oportuno decir que se dificulta un desarrollo integral de la familia y la comunidad, convirtiéndose

en una problemática social que se manifiestan continuamente en esta población, teniendo consecuencias directas en los preadolescentes y adolescentes del sector (Castilblanco, 2011).

Por ende, las familias del sector San Lázaro se ven afectadas ya que en gran medida son muy pocas las oportunidades que se les brindan, o que ayudan a la generación de ingresos de una manera autónoma y sostenible. Al acrecentarse estos fenómenos sociales en las comunidades, se consigue que las redes sociales de apoyo implicadas no intervengan óptimamente en la solución conjunta de dichos fenómenos.

Referirse a preadolescentes y adolescentes en situación de vulnerabilidad social implica considerar que este período del ciclo evolutivo, adquiere características particulares en contextos caracterizados por la privación material, la violencia simbólica en la que la pobreza restringe libertades de elección, y/o acceso a bienes materiales, culturales, etc. En estas condiciones particulares de existencia, los ámbitos de socialización de los adolescentes suelen reducirse a tres grandes esferas: en primer lugar, la vida doméstica, en segundo lugar, el barrio y la calle y, por último, el "afuera" o la comunidad en general. Ésta clasificación permite reconocer espacios en los que se realizan diferentes prácticas y en los que se aprecian distintos grados de proximidad o lejanía (Margulis,2003).

De esta manera la panorámica para las ciencias sociales, específicamente Trabajo Social, quien trabaja con población juvenil en situación de riesgo, no es en ningún caso desesperanzadora, por el contrario, se traduce en un reto por transformar la situación carenciada en potencialidades para el desarrollo personal de estos jóvenes, de su familia y de su entorno a partir de ellos mismos. Los proyectos de trabajo con adolescentes han de estar enmarcados desde una perspectiva contextual en la que se proponga potenciar los factores protectores presentes en los jóvenes más que disminuir o contrarrestar los factores de vulnerabilidad ya conocidos, claro está sin dejarlos de lado (Gonçalves, 2004). Considerando que en el país se ha concertado el desarrollo de un

proceso de paz, es necesario fomentarla no solo desde las mesas de diálogo, sino desde la formación desde la casa y la escuela, porque la paz es una construcción individual y comunitaria, para esto, las habilidades desarrolladas para la vida, son factores protectores que impulsan la cultura de paz, ya que brindan herramientas para la asertiva resolución de conflictos, la toma de decisiones, el manejo de emociones y el pensamiento crítico desde una lógica de cero tolerancia a la violencia, garantizando que los jóvenes se sensibilicen y aporten a la construcción de un país en paz. Por eso la necesidad de mejorar la calidad de vida y la generación de oportunidades de determinada población desde la conciencia de una cultura de paz formando actores activos que generen procesos de cambio a nivel social, pero también, que la investigación sirva de insumo a propuestas de políticas públicas a nivel nacional y local que estén enfocadas en los jóvenes de sectores con características similares.

La presente investigación tiene como objetivo general identificar los factores de riesgos sociales de los preadolescentes adolescentes del sector san lázaro de Tunja para fomentar habilidades para la vida, como factor protector; por otra parte se dispone de dos momentos específicos referentes a establecer los factores sociales que inciden en los adolescentes para proponer un abordaje desde las habilidades sociales y fomentar la construcción de paz desde las actividades realizadas con el grupo de los jóvenes del sector. En cuanto a la metodología abordad en esta investigación es de carácter cualitativo e incluye el diseño etnográfico clásico, ya que según Creswell (2009) “implica la descripción e interpretación profundas de un grupo, sistema social o cultural” (P.501). (Baptista *et al*, 2010,) Álvarez-Gayou (2003) considera que el propósito es describir y analizar lo que las personas de un sitio, estrato o contexto determinado hacen usualmente; así como los significados que le dan a ese comportamiento realizado bajo circunstancias comunes o especiales (Baptista *et al.*, 2010).

La definición de factor de riesgo hace parte del marco conceptual y se describe como la variable cuya presencia en una persona, familia o su entorno aumenta la probabilidad de aparición

de una determinada conducta desajustada comportamientos que entrañan un riesgo para bienestar propio y/o ajeno, por otro, un factor protector, también llamado de resiliencia es toda variable cuya aparición disminuye la probabilidad de aparición de tal conducta (Pons,2007). Como factor protector, se encuentran las habilidades para la vida, que se relacionan estrechamente con el concepto de competencia psicosocial, es decir, "la habilidad de una persona para enfrentarse exitosamente a las exigencias y desafíos de la vida diaria" (OMS como se citó en Mantilla, 2005). En la actualidad hay suficientes evidencias, a partir de la experiencia práctica de grupos distintos en más de veinte países del mundo y diversos proyectos de investigación, que demuestra el valor de la enseñanza de un grupo genérico de *Habilidades para la Vida*, en la promoción de la salud y el desarrollo integral de niños, niñas y jóvenes, así como en la prevención de problemas psicosociales (Mantilla, 2005).

Como eje transversal de proyecto está el concepto de vulnerabilidad, Moreno (2008) sostiene que hay una coincidencia general en considerar a la vulnerabilidad social como una condición de riesgo o indefensión, la susceptibilidad a sufrir algún tipo de daño o perjuicio, o de padecer la incertidumbre, con lo que los autores tratados siguen una tendencia a concentrarse en dos principales interpretaciones de la vulnerabilidad social: como fragilidad, se trata de condiciones dinámicas que afectan las posibilidades de integración, movilidad social ascendente o desarrollo; o como riesgo, concentrándose en el efecto conjunto de factores de riesgo que aquejan a diversas unidades sociales asociados a la distribución desigual de bienes y recursos.

En cuanto a teorías que respaldan el proyecto se encuentra el Modelo ecológico de Bronfenbrenner, el cual propone conceptualizar los fenómenos sociales y humanos dentro de un contexto de diferentes subsistemas que interactúan de manera compleja y dinámica, sin obviar aspectos importantes de las complejas realidades sociales, en este caso el macrosistema es la cultura del sector, las creencias y las prácticas de vida; en el exosistema se encuentra la comunidad, los grupos de amigos, las instituciones educativas, el Estado, la policía y las prácticas laborales; y

por último en el microsistema, las familias, su tipologías, las relaciones y las prácticas de esta (Rodíguez y Loret, 2007).

Según la psicología evolutiva de Piaget (como se citó en Gonçalves, 2004) plantea desde el punto de vista cognoscitivo, que la adolescencia es el momento de las operaciones formales, su pensamiento es abstracto, lo que implica que son capaces de formular y comprobar hipótesis, estableciendo críticas sobre los valores familiares y sociales que les permiten evaluar lo que consideran bueno o malo para sí, pudiendo percibir los conflictos que provienen de sus diferentes roles (hijo, amigo, estudiante, etc.) y superar los que son incongruentes propuestos por Craig (como se citó en Gonçalves, 2004). El ámbito cognitivo en la adolescencia es esencial para el trabajo desde la perspectiva de la participación juvenil, en tanto favorece la evaluación de presencia de los jóvenes en el campo social y la posibilidad de desarrollar en éste ideas y estilos propios de actoría social, que le servirán para enfrentar las diferentes circunstancias que se le presenten en la vida. Así pues, el logro de la autonomía y la formación de la identidad se convierten en los procesos fundamentales de esta etapa. (Gonçalves, 2004) Por lo tanto, es la etapa del ciclo vital adecuada para fomentar las habilidades psicosociales, que no sólo podrían determinar la formación del ser sino también en su papel de actor de construcción de paz.

## Resultados

Se identificaron algunos factores de riesgo por categorías. En la categoría de factores psicológicos, se encuentra como factor de riesgo la influencia negativa de los pares y la forma de influir en el comportamiento, el cual se manifiesta de forma agresiva en especial frente a sus pares, directamente relacionado con las actitudes negativas que pueden ser multicausales. Hay presencia de mal manejo de emociones, o actitudes negativas y falta de identificación de estas, lo que predispone a no responder de forma asertiva frente a las dificultades diarias en diferentes realidades, y de igual forma a no tomar buenas decisiones que pueden repercutir en su vida presente

y futura. En cuanto a las relaciones interpersonales, la comunicación generalmente, es agresiva y defensiva, se maneja sátiras y vocabulario grosero; hay presencia de agresiones y conflictos en las diferentes esferas sociales, que regularmente se materializan a través de actitudes violentas.

En cuanto a los factores sociales, se consideran las diferentes categorías establecidas para el proyecto; en el caso de lo político económico, la negligencia estatal es un factor de riesgo, porque, aunque parte de la población está afiliada a programas sociales, estos no son efectivos, sumado a que el Estado no vela por la calidad de vida y el bienestar de los integrantes del sector, contrario a ello, ha colaborado en su marginación e invisibilización.

El desempleo, empleo informal y los bajos ingresos económicos representan otro factor de riesgo para la población estudio, ya que esto determina la forma en que ofrecen atención a sus familias o condiciones para acceder a una calidad de vida, educación, ente otras; con lo que se limitan las oportunidades de desarrollo, que influyen directamente en el desarrollo físico, mental y emocional de los jóvenes. Muchas veces el contexto, educación, cultura, trayectoria de vida y tipología influyen en las dinámicas de la familia, se evidencia que hay presencias de violencias en este sistema, generando no sólo problemáticas a nivel físico y mental, sino la replicación de estas acciones con aquellos que los adolescentes consideran inferiores.

La deserción escolar implica un factor de riesgo en la población, ya que, al abandonar el colegio el adolescente atenta contra su desarrollo, ya que se considera la educación como el mejor medio de lucha contra la pobreza, ignorancia y violencia, pero también se expone a condiciones como son el trabajo infantil, o hasta a incurrir en delitos para poder generar algún tipo de ganancia con la cual satisfacer necesidades y al consumo de sustancias psicoactivas. Las problemáticas sociales como la deserción escolar, negligencia estatal, desempleo y empleo informal, violencia intrafamiliar, continúan presentes en el sector, lo que sin duda en un factor de riesgo para los

preadolescentes y adolescentes ya que es el medio en el que conviven, y que socialmente se ha naturalizado.

Desde la identificación de factores de riesgo se concluyen cuáles son las habilidades que falta potencializar para la vida, como lo son el manejo de emociones negativas, el pensamiento crítico, la comunicación asertiva, la tolerancia a la frustración y al estrés, la toma de decisiones, y la resolución de conflictos. Con la investigación se deduce los preadolescentes y adolescentes de San Lázaro están expuesto a un contexto que, por donde se le vea, incita a la violencia, lo cual corresponde con su comportamiento y actitudes a nivel comunitario, grupal, familiar e individual, por lo que es un llamado de urgencia al trabajo social, para hacer frente a esta problemática, se requiere considerar el proceso que conlleva, el espacio, y la legitimación que ha generado el Trabajo Social y el grupo de acompañamiento perteneciente al Semillero de investigación de niñez y juventud en la comunidad, los jóvenes han mostrado interés y disposición en las diferentes actividades realizadas, lo que facilita la sensibilización del discurso de la paz, e implementación de dichas habilidades reconociendo los sueños y aspiraciones de cada uno de los preadolescentes y adolescentes, que siempre están en constante de búsqueda de generar nuevas oportunidades que les permitan acceder al alcance de sus metas.

**Referencias**

Arquidiócesis de Tunja. (2009). Proyecto de Vivienda Digna. Bogotá, Colombia: Arquidiócesis de Tunja.

Baptista, M, Hernández, R y Hernández, R. (2010). Metodología de la investigación. Ciudad de México, México: The McGraw-Hill.

Gil, E y Lloret, I. (2007). La violencia de género. Recuperado de https://books.google.com.co/books?id=m7qX77Gc39kC&pg=PA42&dq=modelo+ecol%C3%B3gico+de+bronfenbrenner&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjevKnS9_XOAhUGSyY

KHebSBe4Q6AEIODAF#v=onepage&q=modelo%20ecol%C3%B3gico%20de%20bronfenbrenner&f=false.

Gonçalves, M. (2004). Los Adolescentes Como Agentes de Cambio Social: Algunas Reflexiones Para los Psicólogos Sociales Comunitarios. *Psykhe*, *13* (2). pp. 131-142.

Mantilla, L. (2005). Habilidades para la vida. Una propuesta para vivir mejor. *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas, 9* (16).

Moreno, J. (2008). El concepto de vulnerabilidad social en el debate en torno a la desigualdad: problemas, alcances y perspectivas". *Center for Latin American Studies, University of Miami*

Pons, J. (2007). Materiales para la intervención social y educativa ante el consumo de drogas. Recuperado de https://books.google.com.co/books?id=qF7QKttbM58C&dq=que+son+los+factores+de+riesgo+sociales&hl=es&source=gbs_navlinks_s

# Ação Política e Estética: estudo, reflexão e intervenção de jovens em formação.

*ADRIANE CAMILO COSTA*
*MARCILENE PELEGRINE GOMES*

## Introdução

O Brasil é um dos países da América Latina com maior índice de violência contra a mulher, os dados da Secretaria de Políticas para as Mulheres indicam que diariamente 13 (treze) mulheres são vítimas de homicídios no país (Brasil, 2015). De acordo com o *Mapa da Violência 2015: Homicídios de mulheres no Brasil* elaborado por Waiselfisz, J. J. (2015) e divulgado pelo Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e Direito Humanos e por organizações e entidades ligadas a União das Nações Unidas (ONU), as regiões brasileiras com maior registro de homicídios de mulheres, no período de 2006 a 2013, foram a Norte (54%), Nordeste (38,4%) e Centro-Oeste (36,6%). O estado de Goiás, localizado na região centro-oeste do país, é considerado um dos estados brasileiros com maior número de casos de violência contra as mulheres, no período de 2003 a 2013, o índice de homicídio feminino subiu 74% no estado. Em Goiânia, capital de Goiás, o número de crimes contra a mulher cresceu, neste mesmo período, 54%, entre os principais crimes, destaca o estupro (Brasil, 2015, Goiás, 2015; Waiselfisz, 2015).

Essa realidade complexa e contraditória converteu-se em objeto de problematização e intervenção em nossas aulas de História da Educação e Arte Educação, culminando na elaboração do Projeto *Ação política e estética: estudo, reflexão e intervenção de jovens em formação* nos Cursos de Licenciatura da Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (EFPH/PUC Goiás), cujo objetivo central foi provocar, por meio

de imagens nas quais as mulheres aparecem como destaque em campanhas publicitárias, leituras e percepções sobre a condição da mulher na sociedade brasileira, bem como a contribuírem para que os demais membros da comunidade acadêmica e local também participassem deste movimento de reflexão política e estética.

Nesta perspectiva, desenvolvemos um projeto de trabalho interdisciplinar que teve como objeto de estudo e de intervenção política e estética a situação social da mulher brasileira, seja na condição de vítimas de violências físicas (espancamento, estupro, feminicídio) ou simbólicas (palavras, músicas e imagens), cuja principal expressão é a transformação do corpo feminino em objeto de desejo, e de consumo masculino, impulsionando o mercado de bebidas, automóveis, tabaco, etc. A metodologia de trabalho para o desenvolvimento do projeto, foi estruturada em três etapas: 1) Pesquisas bibliográficas e documentais acerca da situação da mulher no Brasil; 2) Pesquisa, seleção e análise de imagens de campanhas publicitárias ou de obras de artes protagonizadas por mulheres; 3) Elaboração, exposição de painéis móveis e interativos com base nas imagens selecionadas nos espaços da EFPH/PUC Goiás.

Na terceira etapa do trabalho, os acadêmicos mediaram à intervenção das pessoas (comunidade acadêmica e local) à realidade representada nos painéis. As pessoas eram instigadas a escreverem acerca das percepções suscitadas pelas imagens expostas. Assim, a ação alcançaria os demais membros da comunidade acadêmica e Goiániense que transitam pelo espaço. Propuseram-se interferências em reproduções coloridas de propagandas vinculadas em revistas e *outdoors*, trabalho de artista plástico e outras imagens que sintetizam situações de violência contra a mulher. As imagens foram impressas em formato A3[15], como mostra as Figuras 1 e 2, que expõe mulheres de diversas idades em situações de violência física e/ou simbólicas.

[15] Formato A3 é o tamanho do papel que corresponde a medida de 420 x 297mm.

Figuras 1 e 2 - Fotografias durante intervenções sobre: “O que as imagens provocam”?

Fonte: imagens registradas por acadêmicos participantes da pesquisa

Neste artigo abordaremos alguns aspectos que foram evidenciados no desenvolvimento do projeto, com ênfase na a terceira etapa de realização do projeto: elaboração, exposição de painéis móveis e interativos na EFPH/PUC. Nesse movimento foi possível vislumbrar os objetivos alcançados e alguns caminhos investigativos e pedagógicos que são passíveis de serem desdobrados em outros tempos e espaços.

**A situação da mulher na sociedade brasileira: alguns apontamentos**

A realidade política, social e cultural do Brasil fundamentada historicamente na concepção machista e patriarcal de sociedade e de família reafirma cotidianamente o papel secundário e marginal que a mulher deve ocupar na sociedade, na política, na família e no trabalho (Del Priore, 2011). Essa realidade incomodou, sensibilizou e mobilizou os participantes do projeto para o desenvolvimento das ações de estudo e intervenção. As nossas experiências como professoras, mãe ou pai, filhas e filhos, esposas e maridos, irmãs e irmãos, sobrinhas, amigas, enfim, nossas experiências como mulheres e homens em uma sociedade que, ao longo da história brasileira,

retirou da mulher o direito de voz e de reconhecimento social, que estiveram presentes na elaboração da proposta e na seleção das imagens. Neste processo, a compreensão de que a cultura machista arraigada nos espaços sociais públicos e privados, reproduzida e reforçada por meio da cultura visual, deve ser considerada, evidenciada e combatida, foi o eixo articulador de todos as ações do projeto.

As experiências de autoaprendizagem, do mesmo modo, foram intensas e desafiadoras. Tivemos de aprender teórica e metodologicamente, como articular os conceitos estudados e apreendidos no direcionamento das intervenções no espaço acadêmico de forma dialógica entre experiência, conhecimento e preconceitos.

O trabalho com imagens construídas com base num machismo arraigado é uma discussão contemporânea que tem conquistado cada vez mais espaços nas universidades em decorrência, principalmente, da reivindicação de estudantes politicamente engajados na luta contra o machismo e suas consequências institucionais e sociais.

No tensionamento da concepção machista e patriarcal que atribui um papel secundário e marginal à mulher nos espaços públicos e privados da sociedade é imprescindível considerar o papel dos movimentos feministas no mundo e no Brasil. De forma geral, esses movimentos de caráter filosófico e político (re)coloca em pauta a luta pela autonomia e emancipação feminina no âmbito jurídico, social e político. Camargo, O. (2013) assinala o conjunto de teorias feministas em três momentos bem demarcados.

O primeiro momento, aconteceu no final do século XIX, início do século XX, foi um movimento que sucedeu na Grã-Bretanha e Estados Unidos da América quando a luta foi pelos direitos jurídicos e políticos da mulher, com foco no direito ao voto. No segundo, anos 1960, foi o movimento de luta pela igualdade jurídica e social, com ideias e ações de liberação feminina. O

terceiro momento segundo Camargo, iniciou-se nos anos 1990 e é uma espécie de continuação do segundo com alguns reparos de suas 'falhas' e evita definições essencialistas da mulher.

> Esta terceira fase do movimento desafiou os paradigmas do momento anterior do feminismo, colocando em discussão a micropolítica e a discussão sobre o que é melhor para as mulheres. Dentre as questões mais importantes defendidas pelas mulheres dessa fase estão as discussões relativas à questão cultural, social e política da cor, principalmente a participação da mulher negra na sociedade, assim como o debate do feminismo da diferença, cuja discussão se centrou nas diferenças entre os sexos, enquanto que outras vertentes consideram não haver diferenças entre homens e mulheres cujos papeis estariam socialmente condicionados. (2013, s/p)

A luta da mulher por direitos iguais ainda tem muito a ser conquistado numa sociedade conservadora, hegemonicamente governada por homens. Sabemos que os movimentos feministas, como movimentos filosóficos, sociais e políticos, representam a possibilidade concreta de superação de uma sociedade em que a condição de gênero é definidora da posição social ocupada pelos sujeitos.

Acreditamos que o trabalho com a cultura visual, tomada numa dimensão pedagógica, pode trazer para reflexão elementos conceituais e empíricos para se pensar e problematizar as questões feministas na contemporaneidade. A analogia entre visualidade e cultura é uma relação complexa, mas esta deve ser percebida e pautada nos significados para perceber a construção cultural e a formação social.

A educação formal contemporânea não tem-se apropriado das visualidades de forma significativa em um mundo cada vez mais imagético. Essa realidade demonstra a importância de se utilizar intervenções pedagógicas que buscam nas imagens elementos de análise e reflexão sobre os problemas sociais que afetam os homens e as mulheres, como por exemplo, o machismo e seus

desdobramentos. Falar sobre o machismo, buscar e divulgar informações sobre o tema é fundamental para que as pessoas reflitam e, de forma crítica, posicionem-se, em diferentes espaços públicos, em relação à posição da mulher na sociedade contemporânea.

Nesta perspectiva, a intervenção realizada e apresentada neste artigo considera também os espaços públicos como lugares pedagógicos no quais a arte, a vida e a aprendizagem são possíveis e passíveis de construções de conhecimento; estimulam a reflexão e despertam novos olhares para às visualidades e seus prováveis significados culturais.

**Mediações simbólicas e pedagógicas no espaço acadêmico**

O reconhecimento da importância e da atualidade do debate sobre a condição feminina no Brasil proporcionou inúmeras possibilidades didático-pedagógicas em relação às intervenções/performances[16]. Nesta perspectiva, para a intervenção optamos por atuar num(s) espaço(s) onde o movimento de professoras(es), acadêmicas(os) e demais usuários da EFPH/PUC Goiás fosse constante. Os espaços escolhidos foram o hall de entrada, o espaço entre as lanchonetes da escola e o hall do auditório[17].

A ação interventiva e performática, terceira etapa de desenvolvimento do projeto, foi discutida, definida, planejada, desenvolvida e avaliada por todos os sujeitos envolvidos, professoras de História da Educação e Arte Educação, e pelos acadêmicos que integravam no grupo de estudo e trabalho sobre questões de gênero no Brasil.

Para a realização dessa intervenção nos debatemos sobre as possíveis reações das pessoas que fossem abordadas e das outras que percebessem o movimento instaurado. Assim chegamos à

[16] Intervenções/performances – no decorrer do texto chamaremos as ações realizadas ora de performance, ora de intervenção. Na perspectiva de que as ações realizadas tenham caráter de intervenção e de performance.
[17] No auditório, no dia da intervenção, estava sendo realizado um evento no qual os participantes não fazia parte do público que frequentam a EFPH/PUC Goiás.

conclusão que a ação deveria acontecer de forma intuitiva, pois não tínhamos como prever a reação das pessoas. Segundo Santos,

> (...) o que mais importa para muitos artistas performáticos não são as definições, os conceitos, muito menos as classificações e teorias relacionadas à arte da performance. A ação é o mais importante, o ato de elaborar, exibir, e, sempre que possível ou necessário "performar" (2008, p.5).

Nessa expectativa, iniciamos a terceira etapa do projeto, prevendo o imprevisto. Abordamos pessoas chamando a atenção para as imagens e também fomos interpeladas pelos que queriam saber o que significavam aquela exposição. O parar para olhar de forma mais detalhada cada imagem que, presente no cotidiano e, quase sempre, despercebida acerca da mensagem subliminar que carrega, configura uma possibilidade de criar novas perspectivas e sínteses em relação às convenções de gênero[18] e a condição social (objetiva e subjetiva) da mulher na sociedade atual.

A intervenção num espaço acadêmico, com a finalidade de provocar um diálogo sobre *qual é o comportamento* próprio de mulheres e aquele que caracteriza aos homens. Utilizando imagens comumente vinculadas pela mídia impressa e digital, suscitou-se reações diversas, curiosas, divertidas e reflexivas que nos permitem afirmar que o objetivo proposto foi atingido. Isso nos instigou retomar os registros fotográficos e escritos da intervenção para estabelecer novos diálogos e análises que contribuíssem para compreendermos a ação, para além da reação imediata dos sujeitos.

[18] De acordo com Trizoli, "gênero é uma área de estudos que abarca as respectivas divisões sexuais e comportamentais que os sexos sofrem do grupo social ao qual pertencem a fim de determinarem sua identidade, caráter, função e espaço sócio-físico" (2008, p.1.496).

A ação previa a participação ativa de transeuntes. As questões sobre a violência contra a mulher e os conceitos estabelecidos e aceitos culturalmente sobre a condição inferior da mulher foram diretamente tratadas. As imagens selecionadas foram impressas coloridas, assim como são vinculadas pela mídia.

A intervenção intencionou o diálogo com as pessoas de forma que elas refletissem sobre aspectos da condição feminina possíveis de apreendidos nas imagens, direcionando a pessoa participante a uma ação simbólica de intervenção nas imagens diretamente ou por meio de escritos (ou desenhos) em papéis colocados próximos à imagem que escolhesse.

Quatorze imagens foram expostas, entre propagandas de veículos, joias, lava-roupas, marcas de roupa, cervejas e também imagens de arte plástica que denúnciam a violência contra mulheres, causando curiosidade e, consequentemente uma aproximação. Pessoas de diversas idades interagiram, algumas mais jovens foram surpresas com informações sobre a (ainda) situação da mulher na sociedade contemporânea, outras identificaram-se com o tema direta ou indiretamente. Mulheres e homens apoiaram o 'movimento' e sugeriram mais ações abordando a temática, explicitando inquietação sobre o assunto. Foram vários os relatos e reações das pessoas que demonstravam a consternação em relação à situação de mulheres em todo o mundo, e de mulheres tão próximas.

Nos relatos, muitas das violências sofridas pelas mulheres foram entendidas como naturais, ou até mesmo como culpa das próprias mulheres. Vários posicionamentos (falados e escritos) de indignação foram assim explicitados: "Através dessas imagens, consigo ver uma sociedade machista...", ou "A mulher como objeto de entretenimento machista", ou ainda "A violência contra a mulher se mostra de todas as formas". E as imagens percebidas como encaixadas na proposta do anunciante: "Mulher, seu corpo é lindo"; "Mulher, o 'ser' mais divino criado aos olhos de Deus", este último escrito sobre os seios à mostra de uma propaganda de cerveja.

De forma geral, a reação dos sujeitos explicitou a importância política e pedagógica de se trabalhar metodologicamente com as visualidades tanto imagética como escrita para explicitar e tencionar os problemas sociais, ocultados ou naturalizados, nos espaços públicos e privados, nos processos formais e informais de educação. Assim, acreditamos que esta ação exige novos desdobramentos, portanto, novas intervenções políticas e estéticas.

**Considerações Finais**

A intervenção tomou como objeto de estudo e problematização a situação da mulher na sociedade brasileira. Para tanto, as visualidades, foram tratadas como textos que carregam consigo concepções, crenças, valores que, muitas vezes, reproduzem e reforçam preconceitos machistas e sexistas em relação à mulher.

Nesta perspectiva, o projeto possibilitou desdobramentos importantes para se pensar o comportamento das pessoas em relação à mulher na sociedade contemporânea, possibilitando o amadurecimento do grupo em relação às intervenções visuais/pedagógicas propostas. A intervenção se pautou na visualidade explicitada por palavras e imagens selecionadas para um diálogo mais efetivo com as pessoas que se dispuseram a participar e falar sobre um tema delicado e contemporâneo, mas que pouco tem sido feito quando a violência não é percebida como crime por uma sociedade acostumada a naturalizar (“fechar os olhos”) os problemas sociais de gênero.

Inexistem conclusões para o trabalho realizado. O que podemos trazer como certo, depois de realizar e avaliar o trabalho desenvolvido pelo público, é que o caráter pedagógico das intervenções realizadas é expressivo e parece ser percebido nos espaços urbanos e nos espaços virtuais. Considerar esses ambientes como espaços pedagógicos sociais, é pensar a educação em uma perspectiva ampla de socialização.

**Referências**

Secretaria de Política para as Mulheres. (2015). Rede de Enfrentamento à Violência contra a Mulher. Brasil, Brasília, DF.

Del Priore, M. (2011). *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto.

Santos, J. M. P. (2008). Breve histórico da "performance art" no Brasil e no mundo. *Revista Ohun*, ano 4, n.4 pp.1-32.

Trizoli, T. (2008). *O feminismo e a arte contemporânea* – Considerações. Florianópolis: Anais da ANPAP.

Waiselfisz, J. J. (2015). *Mapa da Violência 2015: Homicídios de mulheres no Brasil*. Brasília, DF: Secretaria de Política para as Mulheres.

# La Conejera Cine Club

*ALEJANDRO BAUTISTA ROJAS*
*HEBERT FLOREZ*
*MAGDALENA ROJAS*

El conflicto en Colombia ha dejado secuelas de carácter social, cultural y sobretodo político, no obstante el primer aspecto centrara la atención pensándolo desde la historia de la ciudad, Bogotá en los años 80 se asechada por la violencia nacional, en este momento se inicia con un crecimiento aceleradamente expandible hacia Usaquén, Engativá y Suba. Al comienzo de los años 90 el país era uno de los mayores exportadores de cocaína y marihuana a nivel mundial, al tiempo que consumidor, los barrios hoy en día son escenarios de miles de jóvenes y niños de todos los estratos sociales consumidores de bazuco, cocaína, marihuana, LSD entre otros.

Es aquí donde el Barrio Compartir Suba uno más de los afectados en una de las mayores crisis sociales de nuestra sociedad actual, donde nuestros jóvenes están desboronando sus vidas a causa de las drogas, nace una iniciativa La Conejera Cine Club donde pretende recuperar vidas y mostrar a los niños otra idea del parque del barrio a través del séptimo arte.

Para comenzar ¿Qué es el barrio? Para Barela (2011) una diferenciación espacial, física y social o al sentido comunitario digno, es decir el barrio como consumo colectivo al que tiene derecho cualquier ciudadano. Compartir Suba empezó a ser construido en el año 1990 con bloques de 6 apartamentos de vivienda de interés social, delimita con el Humedal la Conejera (de allí el nombre del cine Club) al estar en la zona urbana, pero al mismo tiempo tener una gran cantidad de kilómetros de bosque y fauna se ha convertido en sitio de consumo de drogas y delincuencia común.

La iniciativa escogió el parque principal del barrio, que históricamente era el lugar más querido, donde nos traen muchas memorias a la mente de nuestra infancia, hoy convertido en las mañanas concurrido por mascotas y frecuentemente niños, pero en las noches el lugar de encuentro de jóvenes y adultos para el consumo de drogas, alcohol etc. El cine club la Conejera es un espacio donde reunimos a niños, jóvenes, adultos y adultos mayores entorno a una película, el director Hugo Lara manifestó:

Ningún otro invento como el cine ha incidido tanto en la vida de los hombres del siglo XX, al menos en lo que se refiere al ejercicio de imaginar, provocar sueños y deseos colectivos, o acceder a los pensamientos y a las ideas de otros, a las fantasías y reflexiones propias y ajenas. A luz del cine se dio el paso a la creatividad y a la sensibilidad hacia un caudal generoso.

La primera proyección se realizó el 26 de marzo de 2016, si bien se había planeado con dos meses de antelación, los organizadores no tenían equipos para hacer posible el proyecto. La escuela de artes marciales *Do Jang* a modo de patrocinio presta los equipos a la agrupación del cine club y se inicia con la grabación el sábado de esa misma semana a las 6:00 pm con una película de la franja infantil, esa tarde asistieron alrededor de cuarenta niños.

Al final de cada película se realizó un cine foro donde en cual se debaten los argumentos de la historia, su incidencia en la realidad, los principios y valores que se ven reflejados en la sociedad actual, Rubio (1988) en sus ensayos manifiesta que todo proceso de producción de significación, todo proceso de expresión socio cultural, es un proceso de comunicación o de intentos de comunicación que puede ser aprehendido, analizado, y recreado como mensaje.

Existen varias formas de cine foro, como forma de compresión y profundización del mensaje del filme, como formación de públicos en lenguaje fílmico, imagen, guion entre otros, pero el acá utilizado permite una forma de profundización de la conciencia crítica, analizando el

contexto social, el entorno del barrio, los diferentes conflictos que tiene la sociedad y sobre esta base inicia un debate enriquecedor para todos los espectadores.

Diferentes organizaciones sociales se unieron al proyecto incluida la Junta de Acción Comunal de Compartir Etapa uno, El Grupo de Tejido Comunitario por el Humedal La Conejera, con un objetivo claro "Integrar a la comunidad por medio del cine a la apropiación de los espacios públicos", el objetivo se ha cumplido en el parque, hoy en día el consumo de drogas, la delincuencia común, las peleas callejeras se han reducido bastante.

El éxito del cambio social y la apropiación de la comunidad por este espacio nos han dado la experiencia para asumir nuevos retos. Como es la recuperación social del Humedal La Conejera que en este momento atraviesa por una época difícil en materia de seguridad, Bernal (2016) lo describe que el humedal desde que lo que se conoce ha tenido problemas de inseguridad pero los últimos seis meses no se ha dado vigilancia y la situación va en picada: consumo de sustancias psicoactivas en varias zonas del humedal, vandalismo en las obras realizadas, destrucción del ECObus, ruptura del encerramiento del humedal, daño en los candados, acceso por puertas no autorizadas, robo y daño en la señalización del humedal, robos dentro del humedal reportados a la policía, exhibicionistas, paso continuo de personas que no entran por los sitios autorizados con perros de razas consideradas peligrosas.

Los jóvenes de diferentes zonas del humedal entran a consumir alucinógenos, se han reportado casos de prostitución de menores tanto de niñas como de niños, existen bandas que expenden drogas a menores, habitantes de calle que habitan dentro del humedal. en la cotidianidad sabatina se propone guiar a los niños y jóvenes por un mejor camino a través del cine, a los adultos y tercera edad se les ofrece un espacio que le genera miles de emociones y sentimientos que solo una película puede hacer, por tal motivo decidimos tomarnos el Humedal.

Para la primera proyección en el Humedal La Conejera trabajamos de la mano con entidades públicas como Aguas Bogotá, Jardín Botánico y la Secretaria de Ambiente, todas comprometidas a la recuperación del humedal en materia social, asistieron personas de las comunidades aledañas a la zona, para sorpresa, los habitantes de calle que están viviendo dentro del humedal, se integraron al proceso del cine club.

Hoy el cine club de La Conejera tiene varias metas a corto plazo, primero, seguir trabajando con el barrio para realizar la recuperación del Humedal La Conejera, segundo, la apropiación de los diferentes espacios del barrio Suba, para esto se abrió una nueva franja para los adultos mayores, con los cuales seguir en la búsqueda de la paz, sobre todo guiando caminos de niños y jóvenes que están en riesgo de caer en la drogadicción, prostitución y la delincuencia.

**Referencias**

Bernal D. (2016). *¿Qué pasa con la seguridad en el Humedal La Conejera?*. Fundación humedales Bogotá. Recuperado de http://humedalesbogota.com/2016/08/23/pasa-la-seguridad-humedal-la-conejera/.

Rubio J. (1988). *El mensaje – De la semiótica a las prácticas de la cultura*. Bogotá, Colombia: Editorial Universidad Javeriana.

Varela L. (2011). *Caminos de historia y memoria en América Latina, Barrio y memoria: diferentes modos de ocupar el espacio urbano*. Medellín, Colombia: Ediciones Imago Mundi.

# Los adolescentes y jóvenes: el tráfico de drogas en territorios con UPPs, tiempos vividos, percepciones y perspectivas

*MARISA FEFFERMANN*
*MIRIAM ABRAMOVAY*

## Introdução

A pesquisa foi realizada no Morro do Cantagalo e no Complexo do Borel, regiões que sofrem o estigma espacial dos grandes centros urbanos, no caso específico do Rio de Janeiro e a violência oriunda desta realidade. O chamado "Complexo Pavão-Pavãozinho/Cantagalo" (PPC) está localizado entre três dos bairros mais nobres da Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro: Ipanema, Copacabana e Lagoa. O complexo conta com uma população de aproximadamente 14 mil habitantes[19]. O Borel encontra-se geograficamente na zona norte do Rio de Janeiro, aos pés da maior floresta urbana do mundo, a Floresta da Tijuca. Segundo o IBGE, vivem cerca de 12.811 moradores (Censo demográfico de 2010).

A pesquisa segue caminho qualitativo com uma abordagem socioantropológica. O trabalho de campo foi um componente básico do estudo, requisito para se adentrar no universo simbólico dos pesquisados. Este foi o principal critério para a escolha das UPPs a serem estudadas, a possibilidade de um contato anterior com a comunidade e com alguns jovens pesquisados. As narrativas produzidas por meio da entrevista em profundidade foram complementadas pela observação de campo. A nossa proposta foi combinar a observação participante com formas de escuta, considerando que há uma peculiar representação e convivência de adolescentes e jovens com a realidade das UPPs.

[19] Segundo dados constantes no Relatório "Pesquisa Etnográfica" da UPP Social, uma realização da Secretaria de Assistência Social e Direitos Humanos.

A juventude estaria definida como o período que vai desde o momento em que se atinge a maturidade fisiológica até a maturidade social. Mas, nem todas as pessoas de uma mesma idade percorrem esse período vital da mesma forma, nem atingem tal meta ao mesmo tempo, daí que a partir da sociologia e da ciência política se insiste na necessidade de se incorporar outras dimensões de análise. A juventude tem significados distintos para pessoas de diferentes estratos socioeconômicos e é vivida de maneira heterogênea, de diferentes jeitos, segundo contextos e circunstâncias. Esse é um dos embasamentos para a utilização do termo juventudes no plural. Contudo, não se apela para uma visão fragmentada por tipos de jovens e se ressalta que há elementos comuns a todos os jovens. A violência atinge todas as classes sociais, gêneros e gerações. Perpassa diferenças geográficas, étnicas, políticas, e instala-se em todas as localidades. Além disso, situações violentas são experimentadas de modo muito diferente pelas pessoas. Mas o fenômeno pode ter também contornos e singularidades; não somente porque alguns tipos de violências são mais recorrentes a indivíduos de determinada inscrição identitaria, mas os dados do Mapa da violência mostram a realidade da juventude e sua relação com a violência no Brasil.

**Os aspectos pesquisados na vida dos jovens foram: família, escola, participação no tráfico de drogas e as mudanças com a Implantação das UPPS.**

No estudo das trajetórias dos jovens uma das instituições fundamentais para compreender suas vidas e sua visão de mundo, passa por um olhar sobre instituições sociais como a escola. A escola é um local privilegiado de aprendizagem, onde os saberes são construídos, onde se desenvolvem habilidades e potencialidades. É também um lugar de socialização onde aprende-se a conviver com a diversidade e, portanto, estar em convivência. É no espaço escolar que crianças, adolescentes e jovens têm a possibilidade de obter um maior acesso ao conhecimento e de se formar dentro de uma perspectiva mais humana e solidária. Acredita-se na escola como local privilegiado, como momento único na vida dos atores e, por essa razão, há necessidade de uma

escola de qualidade, que valorize a diferença, a diversidade e, sobretudo, que possa mudar a cultura escolar, reinventando novas práticas institucionais.

As entrevistas mostram que para os alunos que vivem nas comunidades/favela Borel e Cantagalo, a escola para eles, não tem sentido. Há agressões físicas tanto de alunos para com professores como dos professores para com os alunos. Os jovens desafiam os adultos e muitas vezes não respeitam seus colegas, no entanto, no meio de percepções tão negativas, encontramos boas lembranças principalmente quando se referem aos bons professores, aqueles que ensinam e mantém uma relação de afeto.

**Família**

A partir do objeto desta pesquisa, conceituamos a família e abordamos as relações família e juventude, para que com a articulação junto às falas registradas em entrevistas realizadas, possamos vislumbrar uma relação entre a inserção de jovens traficantes e suas instituições familiares.

O enfraquecimento da instituição familiar em muitos casos - não nos referimos aqui à instituição/formatação tradicional da família, e sim a toda uma gama de diferentes configurações que as instituições familiares possam ter-, aliados as condições estruturais e materiais de vida dessas populações, pode ou não, ser um agente que propulsiona, ou de alguma forma contribui, para a decisão de jovens a se inserir no tráfico.

A partir de uma análise das narrativas engendradas por nossos interlocutores, verificamos um grande número de percepções sobre a questão da família. Histórias que apresentam situações de violências intra-familiares, para com os jovens; abandonos, agressões físicas, falta de diálogo, que muitas vezes produzem um ciclo de violência infindável. Mas também famílias que

incentivam, aconselham, dialogam e tornam-se em aliados prioritários para a saída dos jovens do tráfico.

Há na vida dos jovens entrevistados duas figuras femininas centrais: a mãe e avó. A mãe no cuidado, mas mesmo aquelas que não estavam presentes, é percebida de uma forma idealizada com uma representação 'sagrada'. Porém é a avó o grande alicerce para estes jovens. Mesmo quando as mães por percalços da juventude, drogas ou qualquer eventualidade não se responsabilizaram pelos filhos, são as avós que garantem o sustento dessas crianças e jovens. Presentes em questões que se referem a vida privada, educação, compressão, afeto, reconhecimento e da pública, dívida com os traficantes. Já a figura paterna aparece como secundária, no afeto e no cuidado, tomando uma posição relevante nos atos de violência.

As inflexões que sofreram tais trajetórias, são determinadas pelas condições e pelas possibilidades objetivas que delimitam o campo de ação e o *habitus* de cada indivíduo.

A questão da família não configura um problema descontextualizado das condições de precariedade que vivem as famílias dos jovens inseridos no tráfico, por mais que a reprodução de relações da violência possa-se iniciar no interior da mesma. A questão que se apresenta mais latente é como estas famílias, independente da maneira como estão estruturadas, vão conciliar a manutenção e o fortalecimento destes vínculos, no sentido de contribuírem positivamente na trajetória de vida destes jovens, com todas as condições de precariedade nas quais então envoltas.

**A percepção das UPPS**

A percepção dos jovens sobre a implantação das UPPs é dividida e muitas vezes contraditória. A entrada do Estado nestas favelas/comunidades apresentou aspectos positivos e negativos, que foram relatados durante as entrevistas. Este novo modelo de intervenção do Estado nas favelas transformou o cotidiano da população. O impacto foi não somente nos aspectos de

segurança, mas interferiram nas formas de sociabilização. Os principais pontos positivos deste programa: a diminuição de mortes, de arma de fogo e do tráfico de drogas. A entrada de serviços para comunidade é um ponto polêmico, considerando a qualidade e resolutividade destes serviços. A necessidade de regularização dos comércios e atividades informais é outro ponto polêmico, antes da implantação das UPPs, muitos dos serviços básicos (transporte, lixo, etc) eram realizados de maneira informal. A formalização do mercado, implicou no desemprego de adolescentes e de modo significativo para os moto – taxistas. Este programa produziu efeitos constitutivos no tráfico de drogas. Os traficantes tiveram que transformar suas estratégias de comércio e segurança, para garantir a sua rentabilidade. O uso das armas, que fazia parte da sua atividade, foi proibido. Agora o tráfico funciona de uma forma discreta.

As abordagens truculentas e arbitrárias são relatadas de forma quase que unânime. Não só para com os traficantes, mas os moradores em geral, que se sentem constrangidos com abusos sofridos pela polícia.

Em relação aos jovens, alvo principal do controle e da arbitrariedade das abordagens policiais, as UPPs tem sido um programa que reforça o estereótipo de ‘’favelado-marginal’’. Os policiais a partir das suas práticas, evidenciam o preconceito e o descrédito dessa geração, o que fica marcado na tentativa de controlar o cotidiano dos jovens com as proibições de música alta e festas

**A questão do feminino**

Estudamos a trajetória de três jovens envolvidas no tráfico de drogas na favela/comunidade de Borel e Cantagalo, que atuam como mulas, transportando drogas entre os morros. As trajetórias, são interrompidas em vários momentos das suas vidas, algumas na infância, outras na adolescência, e juventude, permeadas por várias circunstâncias: famíliar, escolar, relações afetivas, entre outras.

São jovens com baixa escolaridade, sem trabalho. Presenciaram e vivenciaram violências em suas famílias e com seus parceiros. Elas são mães, e como jovens, vivem o que Breton denominou a "paixão contemporânea pelo risco". As relações de gênero assumem contornos específicos, no estudo sobre as trajetórias de jovens no tráfico de drogas. As mulheres entrevistadas participam do tráfico de drogas em postos secundários, não admitindo que é um trabalho; identificam-se como ajudantes que prestam favores aos amigos. O retrato de suas vidas, um misto de aventura, busca de identidade como mulher e mãe, mostra um tipo de comportamento, algumas vezes como vítimas e outras como atoras, mas sempre atreladas à dependência do masculino. Suas trajetórias interrompidas ocorreram pela reprodução da pobreza, da vida familiar, da falta de oportunidades, das precárias condições laborais e educacionais, da maternidade, da violência e do envolvimento com o tráfico, tendo como principal condutor a questão de gênero.

**Referência**

Alvito, M. (2004). Um bicho-de-sete-cabeças. Zaluar, A. e Alvito, M. *Um século de favela*. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV.

Arantes, E. M (2000). Envolvimento de adolescentes com o uso e o tráfico de drogas no Rio de Janeiro. *Cadernos Prodeman de Pesquisa*. No. 1. Rio de Janeiro. Universidade do Estado do Rio de Janeiro -UERJ.

Assis, S.G. (1999). *Traçando Caminhos numa Sociedade Violenta: a vida de jovens infratores e seus irmãos não infratores.* Rio de Janeiro / Brasília: FIOCRUZ-CLAVES / UNESCO / Departamento da Criança e do Adolescente – SEDH – Ministério da Justiça.

As duas faces do gueto. (2008). São Paulo. Boitempo Editorial, p.162

Batista, V. M. (1998). *Difíceis Ganhos Fáceis: Drogas e Juventude Pobre no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos.

Barbosa, A. R. (2006). O baile e a prisão – onde se juntam as pontas dos segmentos locais que respondem pela dinâmica do tráfico de drogas no Rio de Janeiro. *Cadernos de Ciências Humanas*. Especiaria, Rio de Janeiro, v.9, n.15, pp.95-118.

Segmentaridade e tráfico de drogas no Rio de Janeiro. (2001). Alceu. V.2 n. 3, Rio de Janeiro, pp.166-179.

Caldeira, M. T. (2000). Cidade de Muros: Crime, Segregação e Cidadania em São Paulo. São Paulo: ED. 34/EDUSP.

Cecchetto, F.R. (2004). Violência e estilos de masculinidade. Rio de Janeiro: Ed. FGV.

Feffermann, M. (2006). Vidas arriscadas: O cotidiano dos jovens trabalhadores do tráfico. Petrópolis, Vozes.

Feltran, G.S. (2008). *Fronteiras em tensão*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Ciências Socias da Universidade de Campinas, São Paulo.

Olivera, J. E. S. (2009). *Novas fronteiras do trabalho:* vivências 'a margem' dos trabalhadores do tráfico de drogas. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

Oliveira, G. F. (2012). "Redes Ilegais E Trabalho Ilícito: comércio de drogas na região de fronteira de Corumbá/Brasil–Puerto Quijarro/Bolívia."*Boletim Gaúcho de Geografia* v.38, pp.1-2.

Oliviera, P. P. (2008). *Sobre a adesão juvenil à redes de criminalidade em favela*. Em Silva, M.L.A. Vida sob cerco: violência e rotinas nas favelas do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. *Revista de Geografia*. (2009). Recife: UFPE – DCG/NAPA, v. 26, 2.

*Os condenados da cidade*. (2001). Rio de Janeiro: Revan

Machado, L.O., (2002). *Região, cidades e redes ilegais*. Rio de Janeiro, Departamento de Geografia–UFRJ/PPGG. pp.01–15

Região, Fronteiras e Redes. Ilegais. (2007). Estratégias Territoriais na Amazônia Sul-Americana. *Limes*. Revista Italiana di Geopolitica. Quaderni Speciali, Supllemento.

Olmo, R. (1989). “Drogas: distorsiones y realidades”, Em *Nueva Sociedad*, Caracas, núm. 102, pp.74-80.

Zaccone, O. (2007). Acionistas do nada: Quem são os traficantes de drogas. Rio de Janeiro: Editora Revan.

Zaluar, A. A. (1985). Máquina e a Revolta: As Organizações Populares e o Significado da Pobreza. São Paulo. Brasiliense.

Condomínio do Diabo. (1994). Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/REVAN.

Integração Perversa: Pobreza e tráfico de drogas. (2004). Rio de Janeiro, Editora FGV.

Zamora, M.H. (2008). Confinamento, sociabilidade e violência nas favelas cariocas, *Revista Ciência de Saúde Coletiva*. Disponível em http://www.abrasco.org.br/cienciaesaudecoletiva/artigos/artigo_int.php?id_artigo=1977 Página 12 de 12 [doutorado]. Rio de janeiro: Pontifica Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Wacquant, L. (2001). *Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos*. Rio de Janeiro, Freitas Bastos.

# Percepción frente a la violencia intrafamiliar de los adolescentes habitantes del sector San Lázaro, barrio Cojines del Zaque de la ciudad de Tunja-Boyacá

*LAURA STEPHANY LÓPEZ BARRETO*
*MARÍA CAMILA QUIJANO SÁNCHEZ*
*XIOMARY KATHERINE SERRANO ÁVILA*

El interés investigativo surge a raíz de la investigación Proyecto de Aula trabajada por las investigadoras en V semestre sobre las causas que incidían en la violencia intrafamiliar del sector San Lázaro, barrio Cojines del Zaque de la Ciudad de Tunja, con el fin de seguir estudiando y profundizando dicho fenómeno; por ende, la población estudiada hace parte de los procesos llevados a cabo desde del Semillero de Investigación Niñez y Juventud.

La presente ponencia tiene como objetivo principal analizar la percepción frente a la violencia intrafamiliar que tienen los adolescentes habitantes del sector San Lázaro, barrio Cojines del Zaque de la Ciudad de Tunja, Boyacá. Los logros alcanzados surgen a partir de los objetivos específicos que son: primero, determinar los efectos psicológicos y sociales que afectan el comportamiento de los adolescentes ante la violencia intrafamiliar, y segundo, identificar las conductas internas y externas que presentan los adolescentes como efecto de la violencia intrafamiliar.

## Impacto en la política pública

A partir de la investigación se pretende dejar un aporte significativo sobre el estudio de la violencia intrafamiliar en cuanto a la percepción que tienen los adolescentes víctimas de este fenómeno, donde esta problemática afecta el desarrollo de cada uno de ellos imposibilitando su

proyecto de vida y generando frustraciones. Se necesita intervención por parte de los programas sociales presentados por el gobierno mediante políticas públicas como la de infancia y adolescencia para encontrar posibles soluciones y oportunidades en donde los actores sociales puedan mejorar su calidad de vida.

## Metodología

El enfoque metodológico propuesto por las investigadoras es de tipo cualitativo; Denzin y Lincoln (1994) destacan que "la investigación cualitativa es multimetódica en el enfoque, implica un enfoque interpretativo, naturalista hacia su objeto de estudio" (p.54), es decir, los investigadores cualitativos estudian la realidad en un contexto, tal y como sucede, intentando buscar, o interpretar, los fenómenos conforme al significado que surge de las personas implicadas.

De lo anterior, se busca asumir estrategias metodológicas desde la práctica investigativa que permitan analizar e interpretar la realidad que se desprende directamente de los contextos sociales de los que proviene el fenómeno. Por lo tanto, se realizó un estudio con un grupo selectivo de adolescentes con edades comprendidas entre los 11 y 18 años, caracterizados con factores de riesgo y experiencias de maltrato, con nivel socioeconómico bajo, de estratos 1 y 2.

El presente proyecto de investigación es de nivel descriptivo. Arias (1999) establece que este estudio se utiliza cuando se desea describir una realidad en todos sus componentes principales. También consiste en caracterizar un hecho, fenómeno o grupo de sujetos, con el fin de establecer su estructura o comportamiento, describiendo minuciosamente cada aspecto de lo manifestado y observado por el evento estudiado. Por esta razón, este nivel es usado en la investigación para recoger, organizar y resumir los resultados de las observaciones, lo que implica la recopilación y presentación sistemática de datos para dar una idea clara de una determinada situación a corto tiempo.

Este nivel de investigación es empleado desde su concepción teórica para describir el fenómeno social de la investigación a ejecutar, para analizar las percepciones, comportamientos y conductas de los adolescentes ante la violencia intrafamiliar, con el fin de extraer información significativa que contribuya a la construcción de conocimiento y al que hacer profesional.

Dentro de esta investigación se hizo uso de la técnica autobiografía, defina por Kohan (2002) como la narración de vida o la historia hecha por la propia persona sobre ella misma, mostrando su nacimiento, orígenes, acontecimientos importantes, experiencias personales destacables, logros y fracasos. Uno de los aspectos que caracteriza a la autobiografía es la identidad entre el narrador y el protagonista de la misma. La vida de esta persona, los estados de ánimo, las emociones y sentimientos y su desarrollo personal son el asunto del relato.

Por consiguiente, fue importante obtener cada uno de los relatos de vida manifestados por los adolescentes; trabajar la autobiografía permitió la interpretación de cada una de las experiencias a fin de evocar sentimientos o emociones que permitieron determinar los comportamientos generados a causa de las situaciones ya vividas; esta técnica llevó a los investigadores a hacer una aproximación a lo que se pretendió dar respuesta con cada uno de los objetivos que se establecieron.

Para implementar esta técnica se utilizará el instrumento de diario de vida, definido por Elliott (retomado por López en 1997), como un instrumento básico de investigación y formación, que permite la recogida de datos significativos, además de la reflexión sobre los mismos, su análisis y sistematización. Lo cual permite una auto-hetero-observación y auto-hetero-evaluación de los diversos saberes aprendidos.

Por ende se tomó el diario de vida como instrumento para la investigación, donde los adolescentes dieron respuesta a las diferentes preguntas que plantearon las investigadoras con el propósito de evocar situaciones de su pasado que tuvieron bastante relevancia emocional,

relacionadas con manifestaciones de maltrato de cualquier índole (física o psicológica), teniendo en cuenta el lugar y las personas que lo acompañaban en dichos momentos e identificando los efectos y las conductas que dichas circunstancias los hicieron comportar de una u otra manera.

A raíz de los datos manifestados en los diarios de vida se pudo observar que los adolescentes, al responder las preguntas, puntualizaban las respuestas, pero al analizar sus gestos mostraban su inquietud ante la pregunta realizada, lo que hizo que los investigadores optaran por seguir indagando, haciendo una ruptura del formato ya establecido. Considerando pertinente la implementación de una nueva técnica para lograr la recolección de datos que permitan los resultados planteados en los objetivos de esta investigación.

Para esto se hizo uso de la entrevista semiestructurada, definida por Pope (1979) y retomada en el capítulo 5 del libro *Evaluación Psicológica y Psicopatológica de la Familia* "como un encuentro hablado entre dos individuos que comporte interacciones tanto verbales como no verbales". Por su parte, Lunch (1991) lo define como "una forma de comunicación en la que se establece una relación interpersonal con una determinada finalidad, siendo un instrumento básico utilizado con el fin de recoger, proporcionar información, detectar necesidades y enseñar" (p. 25)

Las entrevistas permiten que el investigador haga preguntas sobre aspectos que son de vital importancia para la investigación. Para esto se plantearon preguntas cerradas y abiertas que facilitaron la verificación de los resultados. Para estudiar la percepción que tienen los adolescentes frente al fenómeno estudiado se tuvo en cuenta la elaboración de un gráfico donde se representa los aspectos, categorías y subcategorías que se hicieron relevantes dentro de la investigación:

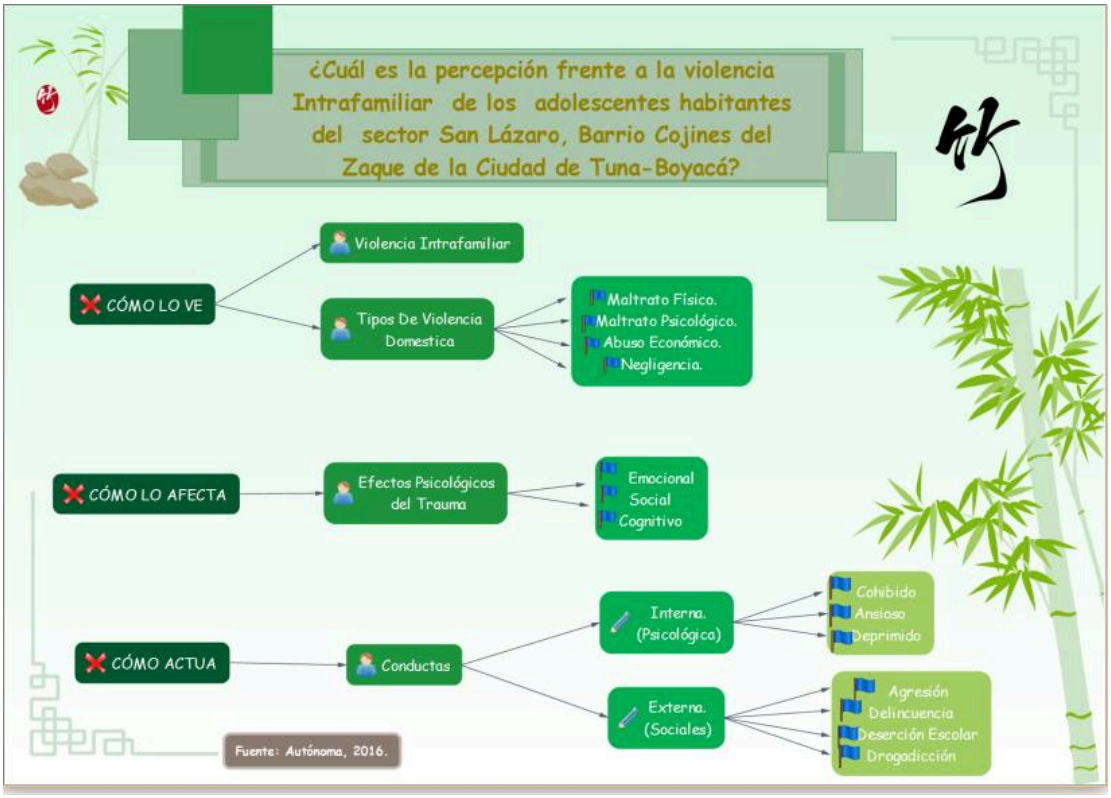



**Figura 1.** *Gráfico de Categorías*

Fuente: propia

## Resultados

El análisis de datos se determinó desde la categorización propuesta por las investigadoras con base en los datos recopilados, los cuales permitieron identificar aspectos en común en los cuatro diarios de los adolescentes, permitiendo la relación de sus respuestas con las categorías. Se analizó la manera como los adolescentes perciben la violencia intrafamiliar. Lo anterior, teniendo presente el concepto de violencia intrafamiliar, descrito por Mercedes Baca Vito (1998), como toda acción u omisión cometida por algún miembro de la familia en relación con el poder, sin

importar el espacio físico donde ocurra que perjudique el bienestar, la integridad física y psicológica, o la libertad y el derecho al pleno desarrollo de otro miembro de la familia.

Los adolescentes reconocen en los golpes y las peleas una forma de maltrato, por lo cual subyace allí una especie de aceptación incondicional de tal fenómeno, que empieza a asumir la forma de invisibilidad típica de violencia intrafamiliar, mostrando así que los actores sociales conciben este fenómeno como un acto malo que atenta contra la integridad física, psicológica y cognitiva del ser humano pero manifiestan que esta es la única arma que tienen para no mostrarse débiles e inferiores a los demás, tal como se ratifica en frases dichas por los adolescentes en el diario de vida: “cuando entre las familias del barrio se pelean y llegan a los golpes”, “Cuando mi mamá me pega”.

Por lo tanto, se destacan las manifestaciones hechas por los adolescentes de como sufren la violencia intrafamiliar dentro de sus hogares, expresando la tristeza y al mismo tiempo la dureza que hay en sus corazones al saber que hechos como estos pueden convertirlos en personas violentas.

Los regaños son otro estilo de comunicación de forma violenta, orientada a controlar la conducta de los adolescentes y a generar sentimientos de culpa en ellos. En el grupo de adolescentes se evidenció que los regaños, más que esto, son insultos cargados de palabras descalificantes y agresivas. En este contexto lleno de violencia los adolescentes son el blanco más fácil para descargar la ira, producto de la frustración del adulto, porque no hacen lo que el adulto quiere sin decir palabras o sin hacer valer sus derechos como seres humanos.

Estas situaciones manifestadas por los actores sociales dejan antecedentes de efectos psicológicos que inciden de manera negativa en sus vidas generando barreras en su vida social y un gran deterioro en su autoestima.

**Pertinencia social**

La complejidad de la problemática obliga a trabajar sobre los niveles de vulnerabilidad que hacen que las principales víctimas de la violencia sean los NNA y las mujeres, en la mayoría de los estudios realizados a nivel nacional, regional e internacional. Desde las ciencias sociales, especialmente el trabajo social hace énfasis en los factores de vulnerabilidad dentro del ámbito familiar y su aporte está encaminado a la disminución o erradicación del fenómeno en los ámbitos personales, familiares y sociales, así como a la contribución de la profesión como disciplina dinamizadora y ejecutora de políticas públicas.

El trabajo social tiene como propósito la transformación de situaciones adversas a través de la potenciación de capacidades y habilidades de los individuos. Tiende a ajustar las particularidades específicas de cada situación, y por medio de su intervención genera insumos que permiten a las personas involucradas el logro de un empoderamiento personal y social que les conduce a enfrentar la situación adversa que protagonizan.

**Referencias sugeridas**

Ander-Egg, E. (2000). *Métodos y técnicas de investigación Social lll. Cómo organizar el Trabajo de investigación.* Buenos Aires, Argentina: Lumen.

Ander-Egg, E. (2004). *Métodos y Técnicas de Investigación Social lV. Técnica para la recogida de datos e información*. Buenos Aires, Argentina: Lumen.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (2010). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Editorial Aljibe.

UNICEF. (30 de octubre de 2012). Estudio de Unicef ratifica altos índices de Violencia Intrafamiliar en contra de los niños (as) y adolescentes. Recuperado de http:www.unicef.org/lac/media_24475.htm.

# A construção da cultura da paz pelas crianças e jovens através da música e dança

*MARIA LIDIA BUENO FERNANDES*
*UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB*
*REINALDO RAMOS DINIZ*

O presente trabalho de pesquisa debruça-se sobre a realidade da infância e juventude na comunidade do Morro da Providência, no município do Rio de Janeiro/RJ/Brasil, no que tange à promoção da cultura da paz por meio da música e da dança.

O Morro da Providência fica na aréa central da Cidade do Rio de Janeiro, no Bairro da Gamboa e faz parte da Região Portuária. Conhecido anteriormente como Morro da Favela a ele é atribuída a fama de ter generalizado o conceito de favela em todo o Brasil. Esse conceito de ocupação das encostas em moradias precárias difundiu-se para outras regiões da cidade, do Brasil e outras partes do mundo.

As essas narrativas somam-se muitas outras sobre a gênese do Morro, mas, nossa preocupação neste ensaio é tratar de questões da atualidade, em especial por estar localizado na região portuária do Rio de Janeiro, que recebe atualmente um projeto de requalificação urbana (Porto Maravilha) que altera aquele universo social, cultural, que esboça uma maquiagem de áreas consideradas estratégicas do ponto de vista da cidade-mercadoria, termo cunhado por Harvey (2016), mas, que abriga uma população, que não tem sido considerada nas questões referentes às políticas públicas.

O Morro da Favela, passou a ser denominado de Morro da Providência, além de sua localização central, oferece aos seus moradores vistas privilegiadas do Rio de Janeiro, em especial

de dois dos seus mais importantes cartões postais: o Maciço da Tijuca e o Corcovado, com boa parte de sua área verde preservada e a vista da Bahia de Guanabara, com suas enseadas.

Apesar das dificuldades impostas a essa população como falta de saneamento básico, precariedade dos postos de saúde, baixa qualidade dos transportes públicos, ausência de creches, violência policial e presença do tráfico de drogas, essa gente consegue encarar a situação: são trabalhadoras(es) que levantam cedo, levam seus filhos e filhas nas escolas, muitos envolvem-se em projetos na comunidade e buscam construir uma vida melhor para si e para seus amigos e familiares. A juventude nesse cenário, demonstra não precisar de reconhecimento externo, eles têm aprendido sobre a potência que a vida na favela, assim, tem cotidianamente a sua existência com uma alegria, com uma estratégia persistente para uma mudança de vida. Assim, é possível perceber nesta frase, o processo de conscientização de seu enraizamento no mundo: “Aprendemos muito uns com os outros, somos todos importantes, fazemos parte de uma história! Somos completos uns nos outros. Ubuntu! ” (Efeito Urbano, 2016)

Importante considerar, para entender essa construção da autoestima, que a existência de favelas e de uma enorme população favelada no Rio de Janeiro é reflexo de um projeto de cidade, “cidade maravilhosa” desenhado e levado a cabo pelas elites locais, nacionais e internacionais, que deixou à margem um enorme contingente populacional. O estigma de “cidadãos de segunda classe” parece acompanhá-las. Para Mauricio Hora no imaginário do cidadão não favelado essa população é representada como desocupados, bandidos e traficantes. Assim, a segregação que esses jovens experimentam em seu cotidiano, sem direito a viver a cidade em sua plenitude e extensão, condenadas ao confinamento nesses “Bantustões” levou, por outro lado, à busca, por outras formas de expressão, novas formas de interpretar e significar sua cultura. Assim, a música e a dança foram e têm sido uma luta constante pela afirmação desse status através da arte, da cultura, exaltando em sambas e batucadas e nos últimos tempos, também pela dança, como é feita pelo grupo de adolescentes e jovens do Morro da Providência, o grupo de dança Efeito Urbano.

O presente ensaio é uma narrativa da experiência de pesquisadores e agentes culturais, na perspectiva de desvelar a paisagem local, bem como entender sua configuração a partir do olhar dos jovens e das ações coletivas que ali ocorrem. Nesse sentido, busca-se perceber as formas de produção de sentidos em que os textos e discursos desses venham a materializar seu protagonismo pela capacidade de reinterpretação e reinvenção de seu cotidiano para a promoção de uma cultura de paz.

O trabalho que ora apresentamos desenvolveu-se por um grupo, ligado a um projeto denominado Viajantes do Território abrigado no Museu de Arte do Rio, situado na Praça Mauá na região portuária do Rio de Janeiro, entre seus objetivos pretendia traçar "uma cartografia social da região". O Famoso Morro da Providência, do alto de sua representatividade histórica, política e cultural, não poderiam ficar fora dessa pesquisa, assim, fomos à comunidade, de forma a estabelecer diálogo registrar os avanços na promoção de uma cultura de paz; sistematizar e divulgar os conhecimentos trazidos/construídos pelos jovens nessa busca.

Em termos metodológicos o trabalho desenvolveu-se em várias etapas, algumas ligadas ao levantamento da bibliografia sobre o local, aos projetos que envolvem a comunidade, aos mapas que explicam os temas da localidade. A partir disso, montou-se um caderno de campo, e, com essas informações fizemos a primeira visita à localidade no dia 05 de junho de 2016. E logo fizemos uma outra visita para a realização de entrevistas, esta ocorreu no dia 31 de agosto de 2016.

Na primeira visita encontramo-nos na estação Central do Brasil, para logo seguir com o grupo no único tipo de condução usada pela população da Providência: uma Kombi. Chegando lá, fomos direto ao bar da Dona Ju, liderança local, que tem seu negócio há bastante tempo e consegue conviver com os diferentes sujeitos da comunidade.

A chegada foi surpreendente. O bar da Dona Ju, fica próximo ao desembarque do teleférico, recém-inaugurado. Fica em uma área com um mirante, que desvela a paisagem exuberante da zona

portuária do Rio de Janeiro. Dali pode-se observar a baia da Guanabara, a ponte Rio-Niterói, a Praça Mauá com seus monumentos e belíssima arquitetura dos museus, e uma infinidade de prédios coorporativos, resultado de uma política urbana que se desenvolve no Rio de Janeiro a partir de 1990, designada por Barreira (2016) como "um modelo de urbanismo seletivo e superficial" que promove uma maquiagem para camuflar ou invisibilizar as contradições do espaço urbano, para o autor" o planejamento estratégico é basicamente a política urbana que visa uma maior integração da cidade à dinâmica da globalização." A década de 1990 como menciona o autor, é emblemático como momento em que triunfam as políticas neoliberais para a América Latina.

A presença de agentes do tráfico de drogas é perceptível, e, assinala uma realidade contraditória e dicotômica, o discurso da vida e da morte funde-se naquele cenário improvável. A violência no Morro da Providência é algo concreto que se manifesta cotidianamente. Em contrapartida, a presença de agentes sociais, que oferecem uma perspectiva de mudança, também é uma realidade. Assim, imediatamente na chegada no Morro da Providência há um grafite no muro, com a frase: "meu sonho é....", repetida à exaustão, um convite para que a comunidade, os jovens e as crianças, ousem abstrair sua realidade violenta, para construir e sonhar outros caminhos possíveis. Na mesma linha, há um pano de fundo impressionante, o grafiteiro português, Alexandre Farto Aka Vhils, retratou nas paredes e placas da comunidade os rostos de moradores da Providência no âmbito do seu projeto: "Descascando a superfície". No topo da escadaria, avista-se o cruzeiro, há uma pequena praça, a igreja a nossa frente e o centro cultural Casa Amarela. Nesta primeira visita, chegamos à comunidade ao cair da tarde, havia uma festa no local, organizada por uma marca de energéticos, sediada na Casa Amarela, mas com tenda armada na praça, na frente da igreja. Percorremos o trajeto em busca da compreensão da forma de organização daquela comunidade, assim, adentramos as vielas, observamos a ocupação do espaço público de forma expressiva, ao mesmo tempo em que víamos o processo de embelezamento de alguns lugares, com mosaicos e grafites. Ainda mais impressionante foi a escadaria que conduz ao centro

da comunidade, essa foi requalificada e, ao subi-la temos em cada degrau excertos da letra de uma canção, que marcou profundamente a história brasileira e, até hoje está inscrita em nossas almas, por retratar o período da ditadura militar iniciado em março de 1964, e que traz em seu bojo, o rompimento com a difícil e lenta construção democrática, esboçada na década de 1950.

Nas escolas, nas ruas, campos, construções.
Somos todos soldados, armados ou não.
Caminhando e cantando e seguindo a canção
Somos todos iguais braços dados ou não.
Os amores na mente, as flores no chão
A certeza na frente, a história na mão.
Caminhando e cantando e seguindo a canção
Aprendendo e ensinando uma nova lição… (Vandré, 1968)

A energia elétrica acabou durante nossa visita e a festa transcorreu na escuridão, com o gerador ligado para fazer o som funcionar. A impressionante presença dos jovens marcou a noite. Assim, diferentes grupos se apresentaram no local.

A forma de expressão adotada pelos jovens é a música e a dança (funk, hip hop, samba, afoxé, charme). Confrontando, portanto, o modelo de exclusão predominante da violência – tráfico de drogas, força policial repressora, violência familiar, violência de gênero etc. Dessa forma, surge o Grupo de Dança – Efeito Urbano - em 9 de agosto de 2011, nesta data foi apresentada a primeira dança, em uma praça do bairro de Santo Cristo na região portuária.

A dança desse grupo é baseado na cultura do Hip Hop, que, chega ao Brasil nos anos 1970, com os "*bailes black*" nas periferias dos centros urbanos. Tornou-se uma atividade de lazer representativa para milhares de jovens, nesses eventos que promoviam "um estilo que buscava a valorização da cultura negra, tanto na música como nas roupas e nos penteados". (Dayrell, 2005).

Esta cultura propõe uma ação de protesto político e social para o exercício da cidadania. O termo Hip Hop tem na sua etimologia as danças da década de setenta, em que se saltava (hop) e movimentava os quadris (hip), conforme Herschmann (2003). Esse movimento musical nascido nos guetos dos afrodescentes estadunidenses tem em suas letras de música uma crítica profunda a condição de vida das camadas subalternizadas da sociedade atual, ocidental de base escravocrata. Conforme Vianna (1988) essa música, no caso brasileiro se tornou uma válvula de escape da crua e dura realidade que a juventude pobre vive nas ditas periferias urbanas. Há uma forte crítica social em suas letras e músicas que estão sempre questionando, de modo contundente, a forma de se viver e propondo soluções que passam pelo apelo à vida em comunidade. Música e letras fortes para os "ouvidos cansados de tanta conversa jogada fora".

Para refletir sobre o processo de enraizamento na cultura, que identificamos entre os jovens da comunidade do Morro da Providência, compartilhamos as considerações de Prestes, quando aborda o conceito de Vivência em Vigostki que, "desde o seu nascimento a criança está mergulhada na cultura, o meio social é constitutivo da pessoa. " Vigotski, 1983, (Prestes, 2013, p.303), nesse sentido, Prestes (2013) e Lopes (2016) trazem a ideia de "enraizamento na cultura" como forma ativa de construir a unidade entre pessoa-meio. O conceito de Vivência, nesta perspectiva, assume o significado de "conhecimento adquirido no processo de viver ou vivenciar uma situação ou [no processo] de realizar alguma coisa" Houaiss, 2009, (Vigotski, 2010, p.683).

Ou seja, quando analisamos o cotidiano dessa juventude na comunidade, é possível perceber, nos ínfimos detalhes, a construção do enraizamento na cultura, e, em meio à pobreza material, violência, ao tráfico entre outros, assim, esses jovens conseguem extrair outros componentes e imaginar outra(s) realidades, a partir, inclusive da cooperação, da aprendizagem na e com a presença do outro. Nesse sentido, ao defendermos que os jovens são protagonistas, capazes de reelaborarem a própria cultura, estabelecem-se, então, as bases para a compreensão do conceito de Reelaboração Criadora (Tvortcheskaia).

Vigotski (2009) refere-se a essa atividade criadora como desdobramento da atividade reprodutiva e a apresenta como possibilidade concreta a criação de algo novo, de ações novas a partir, não mais da reprodução, mas da combinação e da criação. Para o autor, a imaginação está na base de toda a atividade criadora e afirma que os objetos que os cercam foram "feitos pelas mãos do homem". (p.14). Assim, terminamos este *paper* apontando para o potencial transformador, criativo e criador, dessa juventude, exposta a esse sistema de relações, na perspectiva de reinterpretação de sua própria cultura. Assim, a configuração da infância e adolescência, passa-se em um espaço e um tempo, que marcam profundamente a identidade dessas crianças e jovens.

**Referências**

Barreiras, M. Depois do modelo olímpico: as favelas cariocas entre o mercado e a militarização. Boitempoeditorial. Disponível em http://www.boitempoeditorial.com.br/v3/Titulos/visualizar/ate-o-ultimo-homem.

Dayrell, J. A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude. Belo Horizonte: UFMG, 2005

Diniz, A e Hora, M. (2011). Morro da Favela São Paulo: Barba Negra: Leya.

Herschmann, M. (2003). O Funk e o Hip-Hop invadem a cena. Rio de Janeiro: UFRJ. Vianna, H. (1998). O mundo funk carioca, Rio de Janeiro: Zahar. Disponível em http://www.multirio.rj.gov.br/seculo21/

Jerebtsov, S. G. (2014). A cidade de Vigotski L.S.: Pesquisas cientificas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria histórico-cultural de Vigotski L.S. Veresk – Cadernos Acadêmicos Internacionais: Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski – Brasília: UniCEUB. (v. 1) pp.7 – 27.

Prestes, Z. (2013). A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. *Revista de Educação Pública*, v. 22, n. 49/1, pp.295-304.

Qvortrup, J. (2011). Nove teses sobre a infância como fenômeno social. Tradução de Maria Letícia Nascimento. Pro-Posições, Campinas, v. 22, n. 1 (64), pp.199-211.

Smolka, A.L. e Vygotski, L.S. (2009). Imaginação e criação na infância. São Paulo: Ática.

Vigotski, L. S. (2009). *Imaginação e criação na Infância*. São Paulo: Editora Ática.

A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. (2008). *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, v. 8, n. 1, pp.23-36.

Quarta aula: a questão do meio na pedologia. (2010). *Psicologia USP*, v. 21, n. 4, pp.681-701.

Obras Escogidas. (2006) *Madrid: Visor y A. Machado Libros*, v. 4.

# Reflexiones sobre la nueva Ley Nacional del Sistema Integral de Justicia Penal para Adolescentes en México: problemas y desafíos que enfrenta

*MARÍA CECILIA JARAMILLO MINCHEL*
*MARCELA HERRERA SOTO*

## Objetivos

El objetivo de esta ponencia consiste en realizar un análisis de la situación actual del sistema de justicia penal para adolescentes en México, utilizando como primera referencia el marco legal, junto con algunas cifras relevantes para la comprensión de la problemática. Esta investigación se focaliza en el análisis de los sistemas privativos de libertad y su funcionamiento. Se espera, además, poder describir los problemas y desafíos que están pendientes para alcanzar efectivamente las recomendaciones internacionales y lograr que los jóvenes infractores de ley puedan acceder a tratamientos especializados, que garanticen el ejercicio de sus derechos y les posibiliten la generación de proyectos de vida alternativos al delito.

## Metodología

La metodología utilizada para realizar este análisis corresponde a recolección de información, datos e investigaciones previas. Al mismo tiempo, durante el primer semestre de 2016 se realizaron entrevistas al personal y solicitudes de información pública en la Dirección General de Tratamiento para Adolescentes [DGTA] de la Ciudad de México, con el fin de obtener información de primera fuente y recolectar datos de interés[20].

[20] Esta investigación de campo se realizó para la elaboración del trabajo de tesis para optar al título de Maestría en Políticas Públicas de una de las autoras del presente artículo.

## Desarrollo y resultados

En junio de 2016 se publica la Ley Nacional del Sistema Integral de Justicia Penal para Adolescentes, que viene a reemplazar a todas las leyes locales y a la anterior ley federal. Se espera que a su vez venga a mejorar la efectividad de los procesos de reinserción que el sistema debe ofrecer a los adolescentes. Esta nueva ley nacional entrará en aplicación a más tardar en enero de 2017, permitiendo que se unifiquen los marcos legales y, en consecuencia, se estandaricen los procesos de procuración de justicia, tratamientos y atención integral para los adolescentes. Con ella se espera que México cuente con mayores posibilidades de responder a los requerimientos internacionales y pueda aumentar las probabilidades de llevar a cabo procesos de reinserción social y familiar efectivos para los adolescentes en conflicto con la ley.

### Las cifras: jóvenes en conflicto con la ley en México

Según el Órgano Administrativo Desconcentrado de Prevención y Reinserción Social (OADPRS, 2016)[21] de la Comisión Nacional de Seguridad, para mayo de 2016 se registraron 12247 personas en el Sistema de Justicia para Adolescentes[22], de las cuales un 11 % fueron procesadas por delitos del fuero federal y 89 % por delitos del fuero común. De estos jóvenes, un 93 % son hombres y un 7 % mujeres. Algunos de los estados del norte del país, como Chihuahua, Tamaulipas y Sonora, todos ellos fronterizos con Estados Unidos, además de Jalisco y los estados cercanos a la capital, son los que concentran la mayor cantidad de adolescentes en el sistema.

La cantidad de adolescentes por rango etario que forman parte del sistema de justicia a nivel nacional se distribuyen de la siguiente manera: de 14 a 17 años, con 51,1 % de la totalidad,

[21] Este órgano desconcentrado generó un informe de trabajo interno con información para el periodo enero a mayo del año 2016. Esta información será la base para la elaboración de las gráficas y tablas del presente artículo. Estadística Poblacional de Adolescentes en Conflicto con la Ley, mayo 2016.
[22] Esta cifra incluye a todos los adolescentes detenidos y cuyos casos son enviados al sistema de justicia, ya sean en proceso o sancionados.

seguido por el grupo de 18 a 24 años con un 46,8 %. Cabe destacar la presencia de 2,3 % de casos, que se encuentran en el rango mínimo de edad: de los 12 a 13 años.

Respecto a los Centros de Internamiento para adolescentes, México cuenta con 54: la mayoría de los estados cuentan con al menos un centro, los cuales deberían considerar instalaciones separadas para mujeres. A partir de la nueva ley, los centros deberán contar con espacios especializados para el albergue de hijos menores de las adolescentes y también con espacios destinados a visitas conyugales.

El total nacional de la población adolescente en internamiento corresponde a 3624, en contraste con una disponibilidad de 8602 plazas como capacidad instalada a nivel nacional. Asimismo, ninguno de los estados presenta problemas de sobrepoblación, siendo el promedio de ocupación nacional un 40 % de las plazas disponibles.

Los resultados obtenidos a partir del análisis del nuevo marco legal y del levantamiento de información cualitativa, nos lleva a plantear los siguientes desafíos:

- Legislativos: generar reglamentos estatales que permitan normar la aplicabilidad de la ley, las responsabilidades y facultades de los organismos implicados en la puesta en marcha.

- Económicos: hasta el momento, el poder legislativo no ha liberado nuevos recursos para generar las condiciones necesarias para modificar el sistema y garantizar lo establecido en la ley.

- Infraestructura: el sistema de justicia de adolescentes necesita contar con la infraestructura apropiada para el tratamiento de los jóvenes en conflicto con la ley. Especialmente, es necesario invertir recursos en el mantenimiento de las instalaciones destinadas a la privación de libertad, pero también se necesita adecuar estos espacios para responder a los

requerimientos legales: separación por género, por criterios etarios y por situación legal. Al mismo tiempo se deberán acondicionar espacios adecuados para la permanencia de hijos menores en los centros femeniles y para las visitas conyugales.

- Capacitación: proveer y promocionar espacios para la capacitación y certificación del personal del sistema. La especialización de todos los funcionarios del sistema podría permitir que aumenten las posibilidades de alcanzar los objetivos propuestos en la ley, desde jueces y magistrados hasta los guías técnicos, todos ellos juegan un rol clave en la implementación. La especialización de los operadores del sistema es el principal mecanismo de protección a favor de los niños que enfrentan las medidas. Si bien, la información recabada da cuenta que se ha invertido en la materia y que, por ende, hay avances al respecto aún quedan vacíos que deben ser atendido.

- Técnico-metodológicos y de información: es necesario que se generen instrumentos y herramientas metodológicas para el diagnóstico, evaluación criminológica y de riesgo, con el fin de garantizar procesos de atención y tratamiento. La exigencia del Programa Individualizado de Medidas es un gran paso para mejorar estos procesos; sin embargo, es importante que las metodologías que se utilicen sean adaptadas a las realidades y necesidades de cada uno de los adolescentes, lo cual depende de las habilidades de los operadores del sistema, especialmente en las instancias de ejecución de medidas.

A su vez, es de gran dificultad poder acceder a la información certera sobre el sistema de justicia de adolescentes; por lo tanto, este se transforma en uno de los principales retos. Como se presentó en este estudio, cuando las cifras oficiales son expuestas no necesariamente coinciden entre sí y como no se explicitan los cálculos o a qué etapa del proceso corresponden, la complejidad y confusión se incrementa. Por esto, es de vital importancia que se mejoren las fuentes de registro y difusión de información al mismo tiempo que se requiere transparentar dichos datos. Se espera

que esta información sea de acceso público y disponible para cualquier persona o entidad que quiera conocer y trabajar con esa información. De este modo, no solo se contribuiría a la transparencia y rendición de cuentas de las instituciones públicas que son parte del sistema sino también se podría fortalecer la contraloría social, puesto que permitiría que los ciudadanos se involucren en la evaluación y control del sistema de justicia para adolescentes.

Integralidad del proceso de reinserción: con la actual ley, uno de los problemas presente era la dificultad para coordinarse con diversas instancias gubernamentales que aportaran al proceso de reinserción y tratamiento desde una perspectiva integral. Se desconoce a su vez, cómo eran implementados los planes o programas de reinserción en cada Estado y más aún en cada centro. Existen escasos estudios, investigaciones y evaluaciones que den cuenta de este proceso.

> En el diseño actual de la justicia para adolescentes es incipiente el carácter sistémico y la integralidad; no existen mecanismos de coordinación entre los actores e instituciones participantes, los programas comunitarios y la participación de la sociedad civil se limita apenas a unos pocos ejemplos y no existen políticas públicas para promoverlos. (Instituto de Justicia Procesal Penal, 2013, p.7)

Se insiste por tanto en la importancia que tiene el proceso de reinserción social y familiar, el real objetivo del sistema. Al respecto, se cuenta con escasa información para dar cuenta de la efectividad en esta materia y, a su vez, la imposibilidad de acceder a información que describa el tipo de programas que están operando en los centros complejiza e imposibilita el análisis al respecto. Cabe señalar lo que describe el Informe del Instituto de Justicia Procesal Penal (2013) donde se establece que a

> los programas de atención (que se desarrollan para los jóvenes) se les considera "individualizados" pero en realidad son un conjunto de diagnósticos y una combinación de

intervenciones estandarizadas principalmente de corte terapéutico; y aunque su objetivo es el adolescente, predomina en ellos el vínculo pasivo con un profesionista. (p.52)

El sentido de reinserción que debiera estar cumpliendo el sistema, para, por un lado, generar la inserción social y familiar de esos adolescentes y aportar a su pleno desarrollo, y por otro, reducir la reincidencia de estos en la comisión de delitos, lo cual actualmente es difícil de comprobar y evaluar.

**Impacto en la política pública, pertinencia social**

Esta nueva ley es una mejor versión de la existente, que evidentemente incluye aspectos de recomendaciones internacionales en cuanto a lo que se propone para el sistema de justicia juvenil; no obstante, si esta ley no se acompaña de políticas públicas adecuadas que den soporte a los elementos aquí incluidos, volverá a enfrentar problemas en la implementación y, por ende, en los resultados que se espera alcanzar.

Para ello, se debe seguir avanzando en aspectos como:

- Mejorar la información, y el acceso público a ella, respecto a la magnitud y caracterización del problema de violencia y delincuencia cometida por adolescentes y jóvenes, es decir, que se realicen diagnósticos que profundicen respecto al perfil y contexto de estos jóvenes para que esta información permita diseñar intervenciones precisas en materia de prevención, que se orienten a la atención específica de los factores de riesgo que presenta esta población y que se complementen con otros tipos de política que pueda atender el contexto en el que estos se agudizan.

- Fortalecer las estrategias de prevención secundaria, o sea, que se centren en la atención de los niños y jóvenes mayormente expuestos a alguno de los factores de riesgo que

incrementan la probabilidad de comisión de delitos, para evitar el ingreso al sistema de justicia penal.

- Concentrarse en el proceso de implementación de la nueva ley puesto que normalmente las ausencias y deficiencias del sistema de justicia penal se concentran en esta fase. Se debe reforzar los planes de intervención para que efectivamente se orienten a dar una atención integral a los jóvenes sentenciados, ya sea en el medio libre como en las medidas de internación, buscando dar respuestas procuren incluir a los jóvenes en la sociedad y reduzcan los efectos negativos de su paso por el sistema como la estigmatización o el propio contagio criminoso.

  Así, como señala Azaola (2014):

  México debe construir una política de reinserción social para los adolescentes puesto que, lo que se halla en juego, es la posibilidad de dotar a los jóvenes de herramientas que les permitan reincorporarse de manera sana y productiva a la sociedad, o bien la de arraigarlos en una carrera delictiva.

**Referencias**

Azaola, E. (2014). *La reinserción socio familiar de los adolescentes en conflicto con la ley: de la situación actual hacia una propuesta de intervención.* Documento elaborado para el Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública. Ciudad de México, México.

Instituto de Justicia Procesal Penal. (2013). *Informe sobre la justicia para adolescentes en conflicto con la ley penal en México. Estado actual después de las reformas constitucionales de 2005, 2008, 2011*. Ciudad de México, México: Fondo Canadá.

Ley Nacional del Sistema Integral de Justicia Penal para Adolescentes (Diario Oficial de la Federación) (6 de junio de 2016). Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión. México.

# MESA 4_18

# CRIANZA PARA LA PAZ Y DESPLAZAMIENTO FORZADO EN COLOMBIA: LAS INFANCIAS DEL POSTCONFICTO

**Coordinadores:** Diomedes Tabima García y Patricia Granada Echeverri.

# Fortalecimiento de las capacidades institucionales de los Centros de Desarrollo Integral de la ciudad de Pereira – Risaralda

*PATRICIA GRANADA ECHEVERRI Y*
*HERNANDO MORÁN JUANILLO*

## Objetivos

1) Fortalecer las capacidades institucionales de los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) en el procesamiento y análisis de información de la primera infancia del municipio de Pereira, utilizando la plataforma del sistema de información de infancia del Observatorio de políticas de infancia y Juventud (OPIJ) de la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP).
2) Dar a conocer los principales sistemas de monitorización de la infancia en el país.
3) Comprender e interiorizar la importancia del buen uso de la información en el proceso investigativo.
4) Apropiar los instrumentos y componentes básicos necesarios para realizar una investigación enfocada en el bienestar infantil.
5) Implementar y parametrizar el sistema de información de infancia en los CDI del municipio de Pereira, identificando las necesidades de procesamiento y análisis de información de cada uno de los centros.
6) Capacitar al personal encargado del procesamiento de la información en los CDI en el uso y aprovechamiento de la plataforma sistema de información de infancia.

## Resultados

1) Capacitación y certificación de cuarenta personas, entre las cuales se encontraban diez estudiantes del programa de Medicina de la Universidad Tecnológica de Pereira, veintidós personas adscritas a los CDI del municipio de Pereira (CDI Puerto Caldas, CDI TOKIO,

CDI San José, CDI OTUN), ocho personas pertenecientes al programa de atención a la niñez de Comfamiliar Risaralda.

2) Beneficio de 4500 niños de la modalidad institucional CDI del municipio de Pereira (según proyecciones municipales).
3) Documento de soporte que plantea las necesidades de procesamiento de información de los diferentes CDI del municipio de Pereira.
4) Actualización y parametrización del sistema de información de infancia, según requerimientos y necesidades de los CDI.
5) Implementación del sistema de información de infancia en los diferentes CDI del municipio de Pereira.
6) Personal capacitado en cada CDI con habilidades adecuadas para el manejo del sistema de información de infancia.
7) Cartilla de socialización de resultados del proceso de implementación de la plataforma tecnológica.
8) Cartilla ilustrativa para la adopción y el manejo de la plataforma en los CDI.
9) Ponencia en congreso nacional de temáticas sociales.

**Impacto en la política pública**

Esta experiencia buscaba fortalecer y apoyar el proyecto de Investigación de Colciencias Promoción de Competencias Parentales para el Desarrollo de Conductas Prosociales de Niños y Niñas de 4 a 7 Años en el Eje Cafetero. Además del proyecto del municipio de Pereira, Círculos Virtuosos que es una iniciativa que busca desarrollar en el largo plazo, en conjunto con todos los actores de la sociedad, un proceso de transformación de la agenda desarrollo de la región, orientado hacia una sociedad y economía del conocimiento, con equidad, justicia, inclusión y responsabilidad social. Sumado al beneficio de formación para los estudiantes del programa de Medicina se destaca la participación y capacidades de respuesta e intervención que tendrán los

diferentes CDI del municipio, teniendo, como sumatoria de todo esto, un mejor desarrollo de la infancia.

## Metodología

Este proyecto se realizó con el apoyo del Semillero del área de Materno Infantil, Niñez sin Fronteras de la Universidad Tecnológica de Pereira, de la Asociación Colombiana Médica Estudiantil y de Comfamiliar Risaralda. Para la construcción y ejecución del proyecto contamos con el aval de los directivos de los CDI para acceder a la información de los padres y cuidadores de los niños; además de autorizar la vinculación de las personas adscritas a los CDI, la vinculación a este proyecto fue completamente gratuita.

1) Vincular personal requerido y adquisición de insumos de oficina, equipos de cómputo y sitios de trabajo.

Se realizó una convocatoria interna dentro del programa de Medicina, utilizando las redes sociales y correo electrónico para dar a conocer los aspectos importantes y relevantes de la propuesta; con esto se logró vincular a un grupo importante de estudiantes del programa, quienes más adelante se encargarían de coordinar el trabajo desarrollado con la estrategia pedagógica de diplomado; aparte de participar y mejorar sus conocimientos sobre el tema, algunos de los estudiantes cercanos a esta propuesta ya conocían la dinámica de los CDI, puesto que en su componente académico normal asisten a realizar prácticas a dichos centros.

2) Creación del esquema de evaluación y seguimiento a las actividades del proyecto y a los indicadores.

Los estudiantes del programa de medicina y miembros del semillero conocieron el diseño metodológico, algunos de los estudiantes fueron vinculados como monitores del proyecto

asumiendo un compromiso mayor que incluía la verificación del desarrollo de los futuros equipos de trabajo, reportando oportunamente los progresos y resolviendo las dificultades presentadas en sus equipos de trabajo.

3) Convocatoria y vinculación del personal adscrito a los CDI.

Se envió la información publicitaria a los diferentes CDI de la ciudad, dando a conocer la propuesta y algunos puntos importantes del desarrollo de la misma, a la convocatoria respondieron todos los CDI de la ciudad, con un grupo aproximado de ocho personas por CDI, y se vincularon algunas personas de Comfamiliar Risaralda que trabajan en el programa de infancia.

4) Inicio de la experiencia pedagógica y socialización final del componente académico.

Cronograma Diplomado en gestión de sistemas de información de infancia con enfoque de derechos, en los CDI de la ciudad de Pereira, 2015.

PROGRAMACIÓN
MÓDULO TEÓRICO (Primer Segmento) julio 13 al 22 de 2015
MÓDULO TEÓRICO julio 20 al 25 de 2015
TRABAJO CAMPO julio 27-31 de 2015
TRABAJO CAMPO agosto 3-6 de 2015
TRABAJO CAMPO agosto 10-14 de 2015
TRABAJO CAMPO agosto 18-21 de 2015
TRABAJO CAMPO agosto 24-28 de 2015
MODULO TEÓRICO septiembre
MODULO TEÓRICO septiembre
GRADO

Se conformaron grupos de trabajo por cada CDI, cada grupo se encontraba coordinado por estudiantes de medicina y en promedio ocho a diez miembros de cada CDI; los miembros del equipo de trabajo tenían como compromiso generar un informe final con el siguiente contenido:

- Reporte técnico
- Interpretación de datos
- Usos del sistema de información de infancia
- Bioética de los datos

Los equipos de trabajo tendrán las siguientes funciones:

- Definir la prueba piloto
- Definir la población del CDI con la cual van a experimentar el SSI (¡un grupo? ¡Varios grupos? ¡Todo el CDI?)
- Acordar los tiempos y horarios en los que van a trabajar conjuntamente
- Definir el problema o los problemas a los cuales les van hacer análisis para aplicar lo aprendido
- Acordar la manera cómo van a hacer el informe final

El certificado de diplomado se otorgó a quienes cumplieron con lo siguiente:

- Quien cumpla con la asistencia al 80% de las actividades
- A quien entregue los insumos y participe en la elaboración del informe final
- A quien participe en la elaboración de los posters que se expondrán en el acto final de cierre

Funciones de los tutores:

- Acompañar a los CDI en la prueba piloto y trabajo de campo y trabajar activamente en el procesamiento de la información
- Participar en la elaboración de los informes
- Registrar en el formato de asistencia la participación de los asistentes al diplomado y en las actividades de campo. Este documento se constituye en el verificador para otorgar el certificado a los asistentes de los CDI
- Entregar a tiempo el poster elaborado con su grupo

Como actividades complementarias en el diplomado se realizaron talleres prácticos con el personal administrativo y técnico de los CDI de Tokio, Puerto Caldas y Otún para identificar las necesidades de procesamiento y análisis de información de la primera infancia. Con esta información se logró hacer la parametrización en la plataforma de infancia, cumpliendo con los lineamientos de las necesidades identificadas en los CDI.

Se pudo implementar la base de datos del sistema de información de infancia en los CDI de Tokio, Puerto Caldas y Otún, garantizando el acceso a la plataforma con tiempos de respuesta y de procesamiento adecuados, garantizando un sistema confiable y eficaz con acceso remoto desde el CDI. Se realizó el proceso de capacitación personalizada a los funcionarios de los CDI de Tokio, Puerto Caldas y Otún, enfatizando en el manejo de la plataforma en los módulos de recolección de información y análisis de datos a través de talleres y clases prácticas.

**Pertinencia social**

En la actualidad, el municipio de Pereira no cuenta con una plataforma informática que permita sistematizar la información de la primera infancia en cada uno de sus CDI de Tokio, Puerto Caldas y Otún. Este tipo de herramientas son indispensables para realizar procedimientos de seguimiento, control y planeación sobre esta población infantil.

La creciente necesidad de organización de información en las entidades encardas de la Infancia y Adolescencia en el municipio de Pereira, como insumos para planes, proyectos y actividad investigativa del orden nacional o municipal, evidencian la necesidad de una plataforma que permita la caracterización de las familias y personas, dando cuenta de la realidad municipal con datos vigentes y constantemente actualizados por los mismos responsables de la información. El Círculo Virtuoso liderado por la UTP es un proyecto pionero e innovador, que integra desde el jardín hasta la universidad todo el ciclo vital para llegar a la construcción de la sociedad; este proyecto tiene varios componentes (Bilingüismo, Salud sensorial, Ciencia y creatividad, Formación y acompañamiento a familias, entre otros) y cada componente debe tener sistemas de seguimiento y evaluación continua que permitan una trazabilidad en cada uno de los procesos. Esta iniciativa necesita plataformas tecnológicas para el procesamiento de información que permitan hacer seguimiento y control a las actividades de los profesionales y educadores involucrados en el proceso.

Los CDI son entidades que deben reportar periódicamente información a otras plataformas de información del orden nacional, como el "Cuéntame", y para cumplir con este requisito almacenan sus datos en carpetas físicas, donde reposa la información de cada niño de la institución y los formatos oficiales de ICBF para luego ser digitados a mano y organizados en cuadros informáticos para finalmente ser enviados al ICBF. En este proceso se presentan grandes pérdidas de información y se dificulta enormemente el proceso de seguimiento y control de la información. En este ambiente de trabajo se hace imperceptible el análisis de datos y las investigaciones no encuentran apoyo eficaz a nivel de información.

El sistema de información de infancia del OPIJ - UTP es una plataforma diseñada para que los CDI puedan administrar de forma adecuada la información de cada niño y sus familias, permite mantener actualizada una base de datos de todos los niños de la entidad, cumple con los requerimientos del ICBF en formatos de información de caracterización de familias y personas,

integra información de georeferenciación y visualización del territorio, facilita la aplicación de herramientas específicas como estudios de parentalidad, prosocialidad y situación familiar, haciendo seguimiento y análisis de información para posteriores controles. La herramienta favorece a los círculos virtuosos para hacer procesos de diagnóstico e intervenciones de una forma ordenada y sistemática, con proceso de seguimiento y control.

La plataforma tiene las siguientes características técnicas y operativas:

- Funciona en línea, a través de la Internet.
- Administración autónoma de cada nodo de información (Centro de desarrollo Infantil - CDI).
- Se garantiza la seguridad de la información.
- Cumplimiento a los requerimientos de información oficiales (ICBF - Círculos virtuosos - UTP - Municipio de Pereira).
- Vinculación de información de proyectos institucionales (Círculos virtuosos), competencias parentales y comportamientos prosociales (Colciencias).
- Plataforma abierta a albergar nuevas iniciativas que requieran apoyo a nivel de información.
- Los CDI no incurren en costos de licenciamientos con terceros.

# Infancias zapatistas. Acercamiento histórico sociocultural a las prácticas de socialización y educación autónoma en el contexto de contrainsurgencia en Chiapas

*NORMA ANGÉLICA RICO MONTOYA*

Desde el levantamiento armado de 1994, los y las zapatistas han sido un referente de lucha frente al sistema neoliberal con la defensa de su territorio y la construcción cotidiana de su autonomía. El proceso autonómico zapatista, más que una propuesta política y económica para la organización local, municipal y regional, representa una amplia iniciativa social, cultural y educativa que puede verse expresada en las permanencias y transformaciones en torno a las prácticas de crianza, socialización, educación y, de manera especial, en la noción de infancia al interior del movimiento insurgente, por más de tres décadas. Pero, ¿qué ha permitido esta resistencia? ¿Cómo es posible que generaciones de niños y jóvenes indígenas no solo resistan a la contrainsurgencia, sino que se organicen en torno al proyecto autonómico que iniciaron sus padres y abuelos?

La condición de infancia en contextos de conflicto armado está atravesada por procesos sociales, culturales e históricos propios de poblaciones indígenas amenazadas en su reproducción social e identidad por parte del Gobierno Federal y su política contrainsurgente. “Los sentidos propios de la definición del sujeto, no nace de su individualidad, la interpretación que se da a la experiencia humana, surge de los significados colectivos que se construyen en la interacción con otros, en una cultura” (Ospina-Alvarado, Alvarado y Ospina, 2013, p.37) a partir de elementos como el lenguaje, los discursos ideológicos y las prácticas.

Al menos cuatro generaciones han vivido su infancia al interior del movimiento rebelde en Chiapas y en oposición clara al Estado. Muchos de ellos ahora son padres, madres y autoridades zapatistas que participan en la socialización de los pequeños.

**La guerra silenciosa, los niños y la educación zapatista**

Desde 1995, con el posicionamiento territorial del Ejército Federal en poblaciones con presencia del EZLN, el Gobierno mexicano ha utilizado la contrainsurgencia para fragmentar el tejido social comunitario, con mecanismos políticos, económicos, sociales y militares para desmoralizar y destruir la base económica de las familias indígenas, además de formar grupos paramilitares (López y Rivas, 1999) que lastiman física y psicológicamente a las bases zapatistas, conformadas por mujeres niños y ancianos (Pérez y Álvarez, 2002).

En contexto de guerra, los niños y las mujeres son las principales "víctimas inocentes"; no obstante, en este tipo de guerra suelen ser vistos como objetivos estratégicos de la contrainsurgencia al representar la continuidad de la organización etnopolítica. En el caso del conflicto armado en Chiapas, este posicionamiento genocida se hizo evidente en la Masacre de Acteal[23]. El ataque paramilitar no solo estuvo cargado de violencia física hacia las mujeres y niños, sino simbólica con el objetivo de desmovilizar la organización y generar terror entre la población.

La guerra tiene un impacto global en el desarrollo emocional del niño, en sus actividades, relaciones humanas, normas morales, incluso en su visión de futuro. Cabe señalar que la guerra no solo es una situación externa de estrés con la que el niño tiene que lidiar, sino que se vuelve parte importante de su psiquismo y de su vida mental. Durante el conflicto armado en El Salvador,

[23] El 22 de diciembre de 1997, con la Masacre de Acteal, perpetuada por el grupo paramilitar "Máscara Roja" en la que asesinaron a 45 indígenas tzotziles, en su mayoría mujeres (cuatro de ellas embarazadas), niños y niñas, bajo la consigna de "acabar con la semilla zapatista", se pone en evidencia la estrategia contrainsurgente, con la que se pretende controlar a las nuevas generaciones de posibles adversarios (Young, 2003; Otonnu, 2003). Ver Hernández, 1999; Rico, 2007.

Martín-Baró (1990) identificó "dos formas, principales en la que los niños pueden involucrarse en una guerra: tomando parte activa en ella o siendo sus víctimas" (p.242). Estas dos formas no son excluyentes, pues muchos niños caen como víctimas al tomar parte activa en las confrontaciones bélicas, mientras otros se incorporan a la lucha armada, al sentirse víctimas de la guerra. En el conflicto armado colombiano, los discursos y las interacciones están enmarcados por diversas manifestaciones de violencia, siendo el miedo y la venganza características constitutivas de la condición de infancia. Otra dimensión analizada es la ausencia de futuro, presente en los relatos de los niños (Lozano, 2005, p.12).

En Tepoztlán, México, se ha estudiado, a través de las actitudes de los niños, la sensibilidad para captar e involucrarse en la situación política de su comunidad y en la lucha por la defensa de su territorio. A este proceso de aprendizaje social y político comunitario Corona (2003) lo denomina "pedagogía de la resistencia".

De forma semejante, en Chiapas, las familias zapatistas han construido en sus territorios un cierto paisaje de lucha y resistencia ante la guerra. El conocimiento de las bases zapatistas, con respecto a la contrainsurgencia y su compromiso político, les ha permitido crear, en torno a los niños y niñas, espacios educadores y de reflexión, como la escuela autónoma, asambleas comunitarias, fiestas y ceremonias rebeldes (Baronnet y Stahler-Sholk, 2011), sin olvidar el espacio familiar y comunitario.

**La entrada del ejército a zona zapatista**

Desde el 9 de febrero de 1995[24], con el posicionamiento del ejército en la Selva Lacandona, los ataques paramilitares, desplazamientos forzados y militarización de las comunidades zapatistas han sido constantes y silenciosos, tal como lo exige el manual de contrainsurgencia denominado "Plan de campaña Chiapas"[25].

Ana María, autoridad tzeltal zapatista, recuerda cómo entró el ejército a su comunidad, con tanquetas y helicópteros, "echando bala". Ella y su primo de 12 años fueron los encargados de cuidar a los niños en la montaña.

> ¡Nos engañaron los cabrones, viene el ejército está matando a todos!, gritaban en la comunidad. Como mi papá era responsable tuvo que avisar casa por casa. Dijo, mi hija vete a la montaña, lleva tus hermanitos, tus primos, que el Beto te ayude. Mi papá, mamá, recogieron una cobijita, uno su pozol, una nuestra ropita y subieron con nosotros… Claro que tenía miedo, estaba chiquita pues, como 10 años, se oían disparos, bombas, los helicópteros volaban. Los más chiquitos lloraban…

En las comunidades indígenas los niños no están aislados, "se integran de forma natural en las actividades de los adultos, más aún, cuando circunstancias políticas y sociales, como la guerra, obligan a los adultos a actuar junto con ellos" (Rogoff, 1993, p.166). Ante la entrada de los convoyes, helicópteros y tanques militares, cientos de comunidades salieron en éxodo a la montaña huyendo del ejército. La gran mayoría permanecieron escondidos, cerca de un mes, antes de

[24] Bajo las órdenes de Ernesto Zedillo, quien decidió romper unilateralmente la tregua del cese al fuego pactada con el EZLN en 1994, el Ejército se interno en la selva para cumplir 18 órdenes de aprehensión contra la dirigencia zapatista incluyendo al subcomandante insurgente Marcos.
[25] Revisar el "Plan de Campaña Chiapas 94": http://www.frayba.org.mx/archivo/articulos/941001_plan%20de_campana_chiapas94_sedena.pdf.

empezar a retornar a sus casas. Además de la militarización, la táctica militar más efectiva en la Selva, ha sido el uso de paramilitares.

**Los desplazados, el rostro del conflicto en Chiapas**

El ataque paramilitar más conocido y analizado durante este conflicto es, sin duda, el de Acteal y otras catorce comunidades tzoztiles de los Altos de Chiapas en diciembre de 1997 (Hernández, 1999), provocando el desplazamiento forzado de más de 10 000 personas. Dicho desplazamiento fue experimentado por Mariana a la edad de 6 años:

> Llegamos miles (de personas) a Polh´o huyendo de los Mascara roja, de los aviones. A los hermanitos de Acteal los agarraron orando, niños, mujeres…como animales, arrancaron bebés de la panza de su mamás, los pateaban en el suelo, algunos huyeron… niños huérfanos, madres sin hijos… tuvieron que dejar ahí en el suelo a sus muertitos, contaban las mujeres, gritando… fue un infierno…

Aunque Mariana era muy pequeña, recuerda claramente el ataque paramilitar, los testimonios de los sobrevivientes de Acteal, las pesadillas y la persecución. Mariana vivió seis años en un campamento improvisado con hules y palos, prácticamente a la intemperie, sobreviviendo con ayuda humanitaria.

En 1998 inició una oleada de ataques en contra de las bases de apoyo zapatista, tomando por blanco a las autoridades autónomas, tal como le ocurrió al esposo de Manuela, Antonio, comisariado ejidal zapatista a quien le pusieron una emboscada.

> Llegó (su esposo) a la milpa de madrugada como todos los días, regresaba de trabajar, eran como las 12:00 del día en el camino lo mataron, le dispararon… (silencio, mira por la ventana). Petul, mi hijo tenía como 8 años… (mueve la cabeza) iba con su papá y su abuelo… regresó llorando, todo lleno de sangre... (lágrimas) gritando: ¡mataron a mi papá,

> lo mataron! (recarga su cabeza en sus manos)…Yo no sabía si era sangre de mi niño o de mi esposo, (me mira y me enseña sus manos) ¡lo abrace, lo revisé, le pedí que se calmara!… que me explicara qué pasaba… (lágrimas ruedan por sus mejillas). (Entrevista realizada en julio de 2014)

Manuela, todavía no logra comprender por qué los paramilitares mataron a su esposo frente a su hijo y lo dejaron vivo, para que fuera el encargado de avisar lo ocurrido. Los ataques paramilitares buscan infundir miedo a la población en dos sentidos: físico, con la eliminación pública de una persona reconocida, y psicológico, ya que se pretende paralizar a sus familiares (Martín-Baró, 1990). Manuela y sus cinco hijos (de entre 1 y 10 años) abandonaron su comunidad un día después del asesinato de su esposo, ante las amenazas y ataques paramilitares nocturnos a su casa. En 2006, Petul (9 años) nos platicó espontáneamente el suceso, mientras realizábamos unas dinámicas de juego:

> Los chinchulines son muy malos, cuando atacaron mi Comunidad, hacían ruidos como de animales, decían que iban a acabar con la semilla zapatista...
>
> **¿Qué es eso de semilla zapatista?**
>
> Mi papá decía que la semillita zapatista éramos nosotros, los niños en resistencia. Por eso tuvimos que huir, para que no nos mataran como a mi papá... él era *pijil winik* (hombre sabio y autoridad autónoma) de la Comunidad, lo emboscaron y lo mataron. Yo no quiero ser autoridad como él, quiero ser insurgente...
>
> **¿Y no te da miedo?**
>
> Claro que dan miedo los tanques, las bombas, pero más miedo da que maten a mi mamá o a mis hermanitos.

El niño, frente a experiencias traumáticas, puede desarrollar resistencias, las cuales dependen de la edad y las reacciones de sus familiares más cercanos. Una resistencia es el uso de

fantasías, pero “otras formas de resistencia son el desarrollo de un mayor control interno y el compromiso político con una causa” (Martín-Baró, 1990, p.239).

El testimonio de Petul también nos ofrece la otra dimensión que constituye el contexto de los niños zapatistas, el de la organización y la resistencia. Al autonombrarse semillita zapatista, Petul se siente parte de un movimiento en el que pueden hablar y donde los adultos interaccionan con ellos (Rico, 2006). La violencia política, así como la organización, han marcado la subjetividad de generaciones de niños y niñas. Algunos de ellos ahora son padres, madres y/o autoridades zapatistas que han impulsado cambios al interior de su familia y organización. ¿Pero qué piensan los niños sobre la organización y el papel que desempeñan ellos y sus madres? Freddy (12 años), hijo de Ana María, y Alma (11 años), hija de Gabriela, narran lo siguiente:

> A veces la acompaño (su mamá)… Cuando era chiquito, me iba con ella al Caracol, a trabajar en la Junta de Buen Gobierno (JBG), me gustaba estar allá, jugar en la cancha, ver a los compas de la montaña…Pero ahora… ya estoy cansado (se rasca la cabeza) no sé cómo mi mamá no se cansa…Ahora me quedo con mis abuelitos…De por sí, cuando se grande voy a tenerme que ir a la JBG, como voy a ser autoridad (zapatista). (Freddy, en charla realizada en abril de 2015)

> En la Escuela Autónoma saben que mi mamá es insurgente, y que tiene mando (me dijo susurrando) es teniente, es bien chingona…ella sabe cazar, caminar en la noche, no le tiene miedo a nada. Yo quiero irme a la montaña… pero ella (su mamá) quiere que me quede, que sea Comité de salud o educación… pero, yo creo que no importa dónde…lo importante es luchar, ¿no? (Alma, en charla realizada en julio de 2015)

En los testimonios de Alma y Freddy están presentes el orgullo y amor que sienten por sus padres, pero también la tristeza por no poder estar con ellos como una familia tradicional. Además

de que expresan la necesidad de decidir cuál va a ser su futuro. “Paradójicamente, son ahora esas niñas y esos niños los que se vuelven guardianes de la familia, pues el brusco crecimiento mental que les arrebató la posibilidad de una niñez lúdica y normal los hizo adultos que habitan pequeños cuerpos” (Alvarado *et al.*, 2012, p.209).

Aunque, efectivamente, resulta sorprendente el nivel de maduración de estos niños y el compromiso político con sus pueblos, su mirada está llena de inocencia y esperanza. En este sentido, ¿quién puede explicar y desde qué parámetros se puede decir cuáles características debe cumplir una “infancia normal”? Los niños y niñas zapatistas juegan, gritan, ríen y no solo sueñan, sino que construyen al lado de sus padres un futuro mejor para ellos, y, tal como lo hicieron sus abuelos, piensan que las nuevas generaciones merecen vivir mejor. Ninguna generación de niños(as) indígenas de la selva chiapaneca, en ninguna etapa de la historia, ha tenido una “infancia normal”: la desigualdad, la exclusión, la marginación y la colonización siempre han sido sus compañeras. Las condiciones de violencia política en este contexto les afectan; sin embargo, los adultos zapatistas por más de tres años se han pasado la estafeta, y a través de la memoria y la sabiduría ancestral han intentado revertir la naturalización de la violencia en la infancia indígena.

**Referencias**

Alvarado, S. (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.

Baronnet, B., Mora, M. y Stahler-Sholk, R. (2011). *Luchas ‘muy otras’. Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*. Ciudad de México, México: UAM-Xochimilco, CIESAS, UNACH.

Corona, Y. y Pérez, C. (2003). Infancia y resistencias culturales. En N. del Río, *La infancia vulnerable en un mundo globalizado.* Ciudad de México, México: UNICEF/UAM-Xochimilco.

Hernández, A. (2002). ¿Guerra fratricida o estrategia etnocida? Las mujeres frente a la violencia política en Chiapas. En W. Jacorzynski (Coord.), *Estudios Sobre Violencia. Teoría y Práctica*. Ciudad de México, México: CIESAS-Porrúa.

Martín-Baró, I. (1990). *Psicología Social de la Guerra: trauma y terapia*. UCA Editores.

Ospina-Alvarado, M., Alvarado, S. V. y Ospina, H. (2013). Construcción social de la infancia en contextos de conflicto armado en Colombia. En V. Llobet (Comp.), *Pensar la infancia desde América Latina: un estado de la cuestión*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

Paoli, A. (2003) *Educación, Autonomía y LekilKuxlejal. Aproximación sociolingüística a la sabiduría de los tseltales*. UAM. DDH Fray Pedro Lorenzo de la Nada.

Rogoff, B. (1993). Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Barcelona, España: Paidós.

Rico, A. (2013). Percepciones de niños y niñas zapatistas. Guerra, resistencia y autonomía. *Revista Argumentos. Estudios críticos de la sociedad, 73*, 57-78.

Salles, V. (1992). *Las familias, las culturas, las identidades. En decadencia y auge de las autoridades*. Ciudad de México, México: Colegio de la Frontera Norte.

# Teoría de la acción comunicativa, infancia y paz



*SEBASTIÁN GALVIS ACEVEDO*

La racionalidad se puede entender como la susceptibilidad de fundamentación y crítica que tienen los enunciados emitidos por los participantes de los procesos comunicativos y que se puede medir por las relaciones que entre sí guardan el contenido semántico, las condiciones de validez y las razones aducidas por los hablantes. Las personas, entonces, capaces de responder por sus actos pueden comportarse racionalmente. Adicionalmente, lo racional también implica una *eficacia* en tanto intervenciones en el mundo con las cuales pueden producirse estados de cosas deseados (Habermas, 1999a).

Los participantes en una comunicación, utilizan diversamente un mismo saber, de ahí, que a la racionalidad le competa una función más procedimental que utilitarista. La racionalidad "tiene menos que ver con el conocimiento o la adquisición del mismo que con la forma en que los sujetos capaces de lenguaje y acción hacen uso del conocimiento" (Habermas, 1992a, p.24).

En sus conceptualizaciones sobre la racionalidad, Habermas discute una Teoría de la Sociedad desde el punto de partida de las investigaciones que diferentes autores habían realizado acerca de la Teoría de la Acción y la Teoría de Sistemas, en un intento de conciliación de ambas miradas. Con respecto a esta primera, Habermas hace alusión a la acción "(...) como una forma de habérselas con las situaciones y de dominarlas" (Habermas, 1992b, p. 180).

Para efectos de simplicidad, en este trabajo se hará referencia a dos tipos de acciones dentro de la taxonomía descrita por Habermas (y omitiré los otros sub-tipos) con el propósito de sintetizar y debido a que estas recogen el asunto nodal de la discusión sobre la racionalidad. Estos dos tipos de acción son: 1) *la acción teleológica o acción con arreglo a fines,* en la que la emisión de enunciados está orientada a un fin o al éxito y que se vale de la influencia sobre otros, y la 2)

*acción comunicativa* en la que sus enunciados y expresiones simbólicas están vinculadas a pretensiones de validez reconocidas intersubjetivamente y susceptibles de fundamentación y crítica y que sirve al entendimiento lingüístico entre los participantes de una comunicación.

Sobre la base de estos dos tipos de acciones, en la Teoría de la Acción Comunicativa se derivan dos tipos de racionalidades que se diferencian de acuerdo a la orientación de la coordinación de la *acción*, a saber: 1) *La racionalidad cognitivo-instrumental* y 2) *la racionalidad comunicativa*, respectivamente.

Siguiendo el camino que abre la acción comunicativa, se deduce que las razones tienen que aducirse sobre los supuestos que forman la base de validez del habla, esto es, sobre las siguientes pretensiones de validez: *verdad proposicional, rectitud normativa y veracidad expresiva*. A su vez, estas pretensiones de validez se corresponden, en su orden, con cada uno de los *conceptos formales* de mundo: *mundo objetivo, mundo social y mundo subjetivo*, respectivamente.

La manera como el lenguaje media la interacción entre los sujetos para la coordinación de la acción social cobra vital importancia en la Teoría de la Acción Comunicativa. Para Habermas, el modo original de emplear el lenguaje sirve al entendimiento. Por tal razón se basa en la formulación de la teoría de los *Actos del habla* de J. L. Austin y procura explicar cómo estos cumplen la función de coordinar la acción contribuyendo a la estructuración de las interacciones, en sus componentes: *locucionario, ilocucionario y per- locucionario*. Con el acto de habla locucionario el hablante expresa un estado de cosas en el mundo (dice algo), con el acto de habla ilocucionario el hablante realiza una acción diciendo algo y con el acto de habla per-locucionario el hablante busca influenciar o causar un efecto sobre otros mediante un acto ilocucionario.

En contraposición al interés que se desea imponer sobre un oyente con la acción teleológica, la acción comunicativa cobra sentido en la medida en que sirve al entendimiento mutuo, a la "obtención de un acuerdo entre los participantes en la comunicación acerca de la

validez de una emisión" (Habermas, 1992b, p.171). Para Habermas (1992ª) entender una afirmación significa "saber cuándo un hablante tiene buenas razones para salir garante de que se cumplen las condiciones de verdad del enunciado que afirma" ( p. 407).

Cuanto mayor es el grado de racionalidad cognitivo-instrumental orientando la coordinación de las acciones, tanto más es la independencia de los participantes de una comunidad de comunicación frente a las limitaciones que los demás hablantes oponen a la realización de sus propósitos particulares. En contraste, un mayor nivel de racionalidad comunicativa aumenta las probabilidades de coordinar las acciones sobre la base de un consenso sin recurrir a la coerción. La racionalidad instrumental resulta del empleo monológico del saber proposicional y tiende, por principio, a escindirse de la racionalidad comunicativa reluciendo contrastes en conceptos como el de responsabilidad y autonomía. En relación a esto prosigue Habermas (1992ª)

> "(…). Sólo las personas capaces de responder por sus actos pueden comportarse racionalmente. Si su racionalidad se mide por el éxito de las intervenciones dirigidas a la consecución de un propósito, basta con exigir que puedan elegir entre alternativas y controlar (algunas) condiciones del entorno. Pero si su racionalidad se mide por el buen suceso de los procesos de entendimiento, entonces no basta con recurrir a tales capacidades" (p. 32).

Una consecuencia crucial y determinante en la acción comunicativa es la siguiente: Es capaz de responder por sus actos aquel que sea capaz de orientar su acción por pretensiones de validez intersubjetivamente reconocidas.

Siguiendo con los postulados de la acción comunicativa, el propio Habermas reconoce y resalta dos niveles paradigmáticos que son: el *Mundo de la Vida y el de los Sistemas*. En lo que respecta al mundo de la vida, nos dice Habermas (1992ª) que "las condiciones de validez de las

expresiones simbólicas remiten a un saber de fondo, compartido intersubjetivamente por la comunidad de comunicación" (p. 31).

Tal saber de fondo es compartido por los participantes de una comunicación y viene a figurarse como un suelo sobre el que se asientan al modo de un nosotros en un mismo espacio y tiempo. El mundo de la vida está constituido estructuralmente por la cultura, la sociedad y la personalidad, que juntos configuran el sistema de referencias de la acción de todo individuo (Habermas, 1992a). Un fragmento del mundo de la vida es delimitado y captado por una *situación*, la cual a su vez está integrada por un tema, un fin y un plan de acción para una determinada comunidad de comunicación. Como se sigue de la lógica de la acción comunicativa, no se puede prescindir de una definición común de la situación para garantizar el entendimiento intersubjetivo. Cada participante puede incorporar a la comunicación (desde cada uno de los componentes estructurales de su mundo de la vida) contenidos en forma de *saber* y vincular a estos pretensiones de validez, conllevando a un incesante proceso de redefinición de la situación. Con cada definición común de la situación los actores determinan cómo discurren los límites que no se pueden rebasar del mundo de la vida.

A modo de ejemplo, nos podemos figurar la siguiente *situación* definida monológicamente por la institucionalidad (el gobierno nacional y las instituciones del Estado): "La sociedad civil y el Estado colombiano consideramos que los niños son actores imprescindible para la construcción de la Paz". Aquí se destaca un enunciado que vincula primordialmente una pretensión de validez que rige normativamente. El mundo objetivo (condiciones de existencia material de los niños) y el mundo subjetivo (pensamientos, aprendizajes, imaginarios, conductas y/o comportamientos de los niños) están inmersos en el mundo social, aunque no excluidos sino en la forma de *trasfondo* comunicativo, de suelo de auto-evidencias siempre existente, de mundo intersubjetivo común a todos, en la forma del plural de la primera persona, de algo que nos es ya familiar y que yace en una condición a-problemática. Todas estas formas de referirnos al Mundo de la Vida.

Siguiendo con la situación anterior, puede que la institucionalidad considere adicionalmente que: "el cese bilateral al fuego representa el esfuerzo más importante para la consecución de una paz duradera". Sin embargo, la sociedad civil podría aducir las siguientes razones que problematizan tal tema: "No es posible conseguir una paz duradera y estable siempre que los hogares y los niños no cuenten con las oportunidades de orden material e institucional para disminuir las brechas de inequidad existentes". También la familia podría problematizar: "¿Cómo se puede construir Paz duradera si muchos niños están en condición de abandono, están en las calles y buses trabajando, tienen hambre, no están yendo a la escuela, no tienen un papá y mamá que los cuiden…? ". Estas ejemplificaciones, en un plano conceptual, las condensa Habermas (1992b) "Podemos imaginarnos continuaciones del diálogo que indican que en cada caso concreto cada uno de los participantes modifica su definición inicial de la situación y la pone en concordancia con las definiciones que los otros participantes dan de ella" (p.173-174). Con cada aporte a la comunicación que emerge desde el mundo de la vida de los participantes se redefine una situación dada.

Aunque el supuesto de alcanzar la paz resulte ser un imperativo colectivamente compartido y anhelado, el supuesto de que *el cese al fuego bilateral constituye la medida más importante para alcanzar la paz*, no es suficiente para cubrir las necesidades de entendimiento entre los participantes de la comunicación debido a que, como se acaba de exponer previamente, los nuevos contenidos en forma de saber que emergen desde el mundo de la vida en su condición de a-problematicidad suscitan una incesante definición de la situación.

La *relevancia* de un contenido que proceda del mundo de la vida es atribuida por los participantes de la comunicación y es la que determina la fluidez de los límites que definen una situación y asimismo es la responsable de que el marco de lectura de la situación pueda desplazarse, dilatarse o encogerse captando cada vez un nuevo fragmento del mundo de la vida.

Tales contenidos constituyen "un contexto de acción orientada al entendimiento que puede ser tematizado y aparecer bajo la categoría de saber (…) pueden determinadas auto-evidencias ser movilizadas en forma de un saber sobre el que existe consenso y que a la vez es susceptible de problematización" (Habermas, 1992b, p.176).

Sigue Habermas (1992b) a propósito del mundo de la vida, "podemos representarnos éste como un acervo de patrones de interpretación transmitidos culturalmente y organizados lingüísticamente" (p. 176). Esto es, el entramado del mundo de la vida está amarrado con dos elementos suyos muy humanos, a saber: el lenguaje y la cultura.

En lo que respecta a la infancia, la discusión de la racionalidad en los niños requiere de una investigación especial que se pregunte por las condiciones de posibilidad de la racionalidad en esta etapa del ciclo vital de la persona y en la medida en que sea posible en qué radican sus particularidades. Por ahora solo nos conformaremos con afirmar que las pretensiones de validez que un niño vincula a su acto de habla puede que sean susceptibles de fundamentación (por otra persona) aunque el niño no aduzca razones, o que no estén motivadas racionalmente y que estos no puedan responder por sus acciones, lo cual va a depender, en parte, de los desarrollos cognitivo y moral de los niños que a su vez van a estar determinados, en última instancia, por las características de la reproducción simbólica y material de su mundo de la vida. Esto no valida, sin embargo, que los demás participantes en una comunicación con los niños puedan imponerles arbitrariamente sus designios e instrumentalizarlos para unos fines que los alejen de su condición de persona, sino que por el contrario, tanto más debería ser el interés de los participantes de la comunidad comunicativa por respetar a la persona - en su forma de niño y revestida de la condición infantil- como un fin en sí misma, dado por el valor propio que reside internamente en la persona.

Por tanto, lo anterior significa que corresponde a la familia, la sociedad civil y a la institucionalidad propiciar- entre sí y para con los niños- un entendimiento lingüístico mutuo

sustentado en el ejercicio de una racionalidad comunicativa desde lo *discursivo*. En Habermas, los discursos teórico y práctico constituyen las forma de argumentación desde la verdad proposicional y la moralidad, respectivamente (Habermas, 1992a).

Un aspecto fundamental y constitutivo del mundo de la vida en tanto trasfondo de las emisiones comunicativas y como acervo de saber a-problemático, es la propiedad de reproducción de sus estructuras simbólicas. La acción comunicativa, para este propósito, posee tres aspectos que sirven a tal reproducción que son: 1) *funcional de entendimiento* que contribuye a la reproducción de la cultura, *2) de coordinación de la acción* que media la reproducción de la sociedad *y de 3) socialización* que reproduce la personalidad (Habermas, 1992a). En consecuencia, mediante la estimación de la racionalidad del saber, la solidaridad de los miembros y la autonomía de la persona, pueden evaluarse los distintos procesos de reproducción simbólica del mundo de la vida. Cuando fallan estos mecanismos de reproducción simbólica del mundo de la vida, sobrevienen *perturbaciones* o, en otras palabras, rompimientos en cada uno de sus componentes estructurales, en su orden: a) *pérdida de sentido*, b) *anomía* y c) *psicopatologías*, alienación (Habermas, 1992a).

De los efectos derivados de las perturbaciones de la reproducción simbólica del mundo de la vida se comprende que los niños desarrollarían una identidad grupal más sólida cuando por medio de su participación en las diversas interacciones mantengan su pertenencia a los grupos sociales y con esta última se vinculen a la historia de los colectivos.

Retomando las consideraciones iniciales, habíamos anotado que existen dos tipos de coordinación de las acciones ya sea que estén orientadas al entendimiento o que estén orientadas al éxito. Habermas parece identificar que en la asimetría de estos dos tipos de acciones se explica el desacoplamiento entre la integración sistémica y la integración social.

En síntesis, las intrincadas reflexiones para la construcción de una Teoría de la Sociedad conducen a Habermas (1992ª) a sostener que:

> la sociedad debe entenderse simultáneamente como Sistema y Mundo de la Vida, de lo que se deriva que el problema de la integración de la sociedad puede abordarse desde dos estrategias conceptuales: 1) Como integración social que tiene como base la acción comunicativa y el mundo de la vida desde la perspectiva interna de los participantes, y 2) Como integración sistémica que se comporta como un sistema auto-regulado sobre la base de una racionalidad cognitivo-instrumental y desde la perspectiva externa de un observador cuyo mecanismo de coordinación de la acción se logra por los medios de control dinero y poder ( p.214).

En los párrafos iniciales se había expuesto que quien responde por sus actos se comporta racionalmente y que además, en el contexto de la acción comunicativa, vincula pretensiones de validez intersubjetivamente reconocidas a sus actos de habla. Empero, lo que toca a la integración sistémica se puede afirmar, sin miedo a incurrir en error, que esta se produce en una dirección contraria a la integración social como resultado de la supremacía de la racionalidad instrumental sobre la comunicativa. Adicionalmente, se había acordado que conceptos como la responsabilidad y la autonomía comienzan a mostrar contrastes con el desarrollo de la racionalidad instrumental.

Ya no son los sujetos los que coordinan comunicativamente sus acciones y responden por ellas sino que, como resultado de fenómenos de cosificación y racionalización instrumental desmedidos y debido a la profundización de la diferenciación de los subsistemas económico y burocrático, es el anonimato quien da la cara por las consecuencias de la acciones con arreglo a fines sirviéndose de medios de control des- lingüístizados como son el poder y el dinero en lugar de responder por tales acciones los sujetos lingüísticamente competentes. Esta autorregulación del *Sistema* convierte a los participantes de la comunicación en interlocutores extraños entre sí y ajenos a los fines del colectivo social y los exenta de las consecuencias de sus acciones.“(…) tanto la burocratización como la monetarización, ya sea de ámbitos públicos, o ámbitos privados de la existencia, pueden generar efectos cosificadores” (Habermas, 1992a, p. 485).

En este orden de ideas continúa Habermas "estos medios de control sustituyen el lenguaje como mecanismo de coordinación de la acción (…), posibilitan la diferenciación de subsistemas de acción racional con arreglo a fines" (Habermas, 1992a, p. 433). En la medida en que se complejiza el Sistema por cuenta del aumento de la racionalidad instrumental que conduce a una mayor diferenciación y autonomización de sus subsistemas económico y burocrático, se va permeando e inundando cada vez más el mundo de la vida de los participantes de la comunicación de acciones con arreglo a fines, produciendo como efecto su *colonización* así como fenómenos de *cosificación*.

El desacoplamiento entre la integración sistémica y la integración social parece responder a la paradoja de la racionalización en Weber a la que se refiere Habermas, que no significa otra cosa que como efecto de la racionalización del mundo de la vida se produjo el proceso de racionalización y diferenciación de los sistemas los cuales después se autonomizaron volviéndose contra el mundo de la vida (Habermas, 1992a).

Por su lado, los fenómenos de cosificación se pueden identificar en las deformaciones del mundo de la vida como una resonancia de su colonización. A este respecto, y obrando un amplísimo debate con la tradición marxista, Habermas subraya que G. Lukács entiende la racionalización y cosificación como dos aspectos de un mismo proceso. Sobre Lukács diría que:

> "Estudia el efecto cosificador que la forma mercancía ejerce a medida que se adueña del proceso de producción y muestra después que la cosificación de las personas y de las relaciones interpersonales en la esfera del trabajo social es solamente el reverso de la racionalización de ese sistema de acción" (Habermas, 1992a, p. 453).

La emancipación de la sociedad, la resolución de los conflictos por la vía del diálogo y la coordinación de las acciones con los presupuestos de una racionalidad comunicativa se conseguirán en la medida en que el mundo de la vida no sea sometido por los imperativos

sistémicos sino que por el contrario, los mecanismos sistémicos deberían acomodarse a las necesidades de estructuración de las interacciones entre los participantes de una comunicación.

En clave de la acción comunicativa, la resolución por la vía armada de los conflictos es un correlato de la imposibilidad de lograr un acuerdo alcanzado comunicativamente en torno a la emisión de enunciados por una comunidad de comunicación vinculados a pretensiones de validez susceptibles de crítica y fundamentación y reconocidas intersubjetivamente. El rol protagónico de la Infancia como actora en la construcción de la Paz debe comenzar por el reconocimiento de la condición de persona del niño por parte de la institucionalidad y la sociedad entera lo que sentará las bases para la elaboración de discursos y prácticas que definan su vocación de sujeto histórico como iniciadora de actos y al mismo tiempo producto social. Allí donde los niños y las familias no puedan asumir una actitud objetivante (frente al mundo objetivo), de conformidad (crítica frente a las normas) o expresiva (vivencias propias) en relación a las pretensiones de validez vinculadas a los actos de habla, la sociedad, el gobierno y su institucionalidad deben propender por garantizar sin reservas la inteligibilidad de los enunciados así como la puesta en la escena pública de los mejores argumentos práctico-morales, de tal suerte que no haya cabida para la imposición de una racionalidad instrumental y acciones con arreglo a fines que mediatice el mundo de la vida y, con este, a las personas.

En conclusión, en la Teoría de la Acción Comunicativa del pensador alemán Jürgen Habermas, los participantes de una comunidad de comunicación, quienes tienen como trasfondo el mundo de la vida, pueden hacer un uso comunicativo de la racionalidad para regular los mecanismos sistémicos cosificadores de la conciencia colectiva, lo cual es posible mediante la democracia. Así mismo, las pretensiones de poder que actualmente vinculan los medios de control, dinero y poder en las acciones con arreglo a fines que legitiman el sistema capitalista, tienen que discutirse en el escenario de lo público y resistir a un examen libre de la razón.

**Referencias**

Habermas, J. (1992). *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Ciudad de México, México: Taurus.

Habermas, J. (1992). *Teoría de la acción comunicativa II. Crítica de la razón funcionalista*. Ciudad de México, México: Taurus.

# Niñ@s y Jóvenes en espacios -frontera-. Apropiación, Resistencias y Emancipaciones. Experiencias con niñ@s y jóvenes, sujetos emergentes en las fronteras: urbano/migrante/indígena/rural; barrio/colonia/escuela.

*PATRICIA MEDINA*
*VEREMUNDA GUADALUPE*
*AMÉRICA MARTÍNEZ*

## Objetivos y pertinencia social

Este trabajo investiga el papel activo de l@s niñ@s y jóvenes como sujetos participantes en el proceso de reconfiguración identitaria, a través de los procesos de apropiación, resistencia y aquellos de emancipación; producto de experiencias de investigación de los propios sujetos niñ@s y jóvenes como actores sociales emergentes en las fronteras: urbano/migrante/indígena/rural.

La pertinencia social de esta investigación se basa en el reconocimiento de los marcos neo/coloniales de las sociedades contemporáneas, y las respuestas de l@s niñ@s y jóvenes ante la subalternización y los antagonismos que experimentan no solamente ellos sino sus familias. Por tanto se presentan tres casos de protagonismo infantil y juvenil, indagando su tránsito en las fronteras: espacios límite y principios culturales, sociales y geopolíticos, comprendiéndolas como: "…operaciones de cruce, desborde y límite" (Szurmuk y Robert Mckee, 2009, p.107); noción conceptual que permite repensar críticamente las concepciones de identidad y espacio asignadas y hegemónicas. Así, la relevancia social responde a la problematización sobre los procesos migratorios a las zonas urbanas y a la participación política de niños, jóvenes y mujeres, en movimientos sociales y luchas por la defensa de sus derechos, no sólo han visibilizado sus problemáticas y desigualdades, sino que reconfiguran a los propios movimientos sociales y su

acción educativa-pedagógica. Un movimiento social no solo modifica lugares, sino valores, relaciones, símbolos e identidades; en el caso de los movimientos indígenas-campesinos, conformados tanto por individuos como por familias, se reconfiguran en distintos aspectos rompiendo la dicotomía público-privado en la intervención entre el espacio doméstico y el movimiento social para: *"... la producción y re-producción de la vida"* (Zibechi, 2007, p. 47).

El entramado y la configuración de las identidades étnicas de los migrantes al entrecruzarse las bases culturales étnicas (Bartolomé, 2006).y los elementos de la cultura urbana, requiere para su análisis las nociones de identidad y territorio. Los migrantes "no pierden su identidad", cuando se marchan de sus lugares de origen, los recrean en los nuevos lugares de residencia, configuran diferentes núcleos de acción que les permiten reconstituir elementos de memoria cultural que resignifican en distintos niveles de acción política. En este sentido, la organización social indígena, la memoria y la comunalidad han sido importantes para resistir a la violencia y luchar por el reconocimiento y ejercicio de derechos colectivos, sociales, laborales, así como las demandas educativas, construyendo espacios físicos, simbólicos y políticos. Para las personas migrantes indígenas en contextos urbanos, el recuerdo constituye la materia prima de la memoria reconstituyendo prácticas identitarias que a su vez reconfiguran las identidades indígenas. Memoria que se materializa en un "reunirnos" para hacer "vida comunal" (Martínez Luna, 2014).

**Apuntes teórico-metodológicos: niños, jóvenes y movimiento social.**

Los procesos de memorias colectivas y las formas de transmisión de la lengua, permiten analizar la reconfiguración y sentidos que se establecen, a partir de la evocación intergeneracional que representa "memorias heredadas" (Medina, 2013), imbricados con la dinámica de procesos de olvido y transfiguración étnica, que desde la categoría ***tiempo genealógico*** permite comprender los procesos intencionados de producción y reapropiación de memoria entre generaciones (Velasco, 2005). Los estudios decoloniales (Walsh, 2009). A partir de la construcción de diversas

mediaciones posibilitan dialogar con la antropología de la infancia y entender a los niños y jóvenes como sujetos activos en su proceso de aprendizaje, apropiación de la cultura, construcción de conocimiento, en la recreación de identidades, que se transforman, en y por, los movimientos sociales pero que también transforman las relaciones y sus realidades al interior de éstos, de sus familias y comunidades. En los paradigmas sobre la infancia y la juventud pautados hegemónicamente, los niños y los jóvenes son vistos como "objeto de protección", seres incompletos, "en proceso de convertirse en adultos plenos". A diferencia de lo que ocurre en la vida de los niños con raíces indígenas o de sociedades no occidentales, quienes son percibidos como miembros integrales de la comunidad; de acuerdo a sus habilidades, edad y género, se espera que los niños asuman ciertas tareas: sociales, económicas o políticas. (Liebel y Saadi, 2012).

Los niños y jóvenes viven y se reinventan en las prácticas políticas, socioeducativas y culturales recreando sus identidades étnicas en la movilización y resistencia social, cuyos signos y horizontes, lamentablemente pueden retrotraer a los actores infantiles y juveniles a marcos de despojo y auto/desposesión de espacios y procesos sociales (Ayora y Medina, 2016). Ante esta situación, en el siguiente apartado presentamos casos de participación con los niños y jóvenes de tres organizaciones sociales: a) el “Colectivo de Mujeres Indígenas Migrantes Trabajadoras del Hogar” (COLMITH) de la Ciudad de México; b) el movimiento social de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE/Méx-Oaxaca); c) la acción social de jóvenes-estudiantes de pedagogía (UPN/México).

Espacios de construcción y análisis de la propuesta teórico-metodológica que desarrollamos, la cual busca la construcción dialógica para comprender y construir espacios abiertos a nuevos horizontes de lo político, en donde las resistencias se construyen en procesos de posibilidad a través de la organización social como respuesta y en los ***espacios -frontera-*** que condicionan la creación de inéditas formas de socialización estructurante para crear y resistir, es decir: de emancipación.

**Tres experiencias para contrastar**

**1) Hij@s de mujeres- indígenas- migrantes-organizadas del COLMITH, Ciudad De México.**

En el espacio que se generó con las mujeres y sus hijos se posibilitó la reflexión y diálogo a través de un taller llamado “Recreando nuestras historias”. En la sesión inicial se propuso la actividad de construcción del “árbol de la memoria”, el cual tenía como raíces los recuerdos y relatos de las madres acerca de la vida en su pueblo y sobre su infancia. En el tronco se colocarían narraciones o recuerdos de las mujeres sobre la salida del pueblo, el viaje y la llegada a la ciudad, así como de lo que llevaban consigo en su traslado. Por último, el follaje estaría compuesto por prácticas, narraciones, valores y objetos que persisten en la ciudad y que fueron traídos desde el pueblo; es decir, lo que las nuevas generaciones están aprendiendo de la memoria-experiencia de sus madres. A partir de este ejercicio se generó un diálogo intergeneracional y de construcción colectiva de conocimientos identitarios y de memoria familiar.

**2) Hij@s de Docentes Indígenas Organizados-Movimiento Magisterial (CNTE-Oaxaca- México).**

A la par del movimiento magisterial de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), las madres y padres generan y consolidan una Asociación Civil, con la participación de numerosos docentes ayuuk (mixes), que son participantes activos de la representación sindical, como lo señala una de sus fundadoras: "...*los "objetivos/sueños que buscamos es potenciar proyectos educativos, culturales, lingüísticos y sociales; forma parte de nuestra ideología individual/colectiva que exige la CNTE de los agremiados. Desarrollar estrategias para fortalecer a las organizaciones y la construcción de sociedades más justas, equitativas, humanamente solidarias y diversas*". En este contexto crean la “Banda de música Mixe” para que sus hijos e hijas participen; se aprovechó este espacio para realizar un taller con

los niños. La expresión gráfica y los textos producidos, permiten confrontar diversas ideas y sentidos de la subjetivación infantil en este contexto de resistencia; centralmente estos niños han compartido distintos episodios producto de la movilización social de confrontación con el Gobierno y la militancia de sus padres y maestros, sufriendo formas abiertas de contención y represión civil[26]. La emergencia social e histórica de procesos de recreación de ***las memorias heredadas*** que se expresan en diversas formas del ***pensamiento infantil en frontera,*** pone en cuestión los requerimientos para un trabajo de comprensión dialógica ante una triple discriminación: como infantes, como indígenas y, como hijos/as de familias que participan en un movimiento social criminalizado.

**3) Estudiantes de pedagogía -UPN-México-.**

Con base en el texto de "La foto de mi calle", se generó un proceso autobiográfico de reflexión en más de ochenta estudiantes de la carrera de pedagogía; situación que implicó la reflexividad sobre los contextos propios. Desde la acción de "tomar la foto" se generó un lugar de extrañamiento al irrumpir en un espacio que consideraban como privados, descubriendo que implicaba un lugar público. Al momento de mostrar grupalmente "la foto de su calle", se presentaban situaciones adversas: había sentimientos de vergüenza por los prejuicios que implicaban "exponer, y estar expuestos", sentirse vulnerables. Se presentaban los casos que exaltaban "lo positivo" o exacerbaban "las carencias"; lo que conducía a una paulatina negación y rechazo de la historia de la que cada una/o era portador/a. En contraste, emergieron las personas cuyas historias provenían de la zona periférica y conurbada, de la migración y el desplazamiento por la violencia e inseguridad. Lo impactante fue el encontrar prácticamente, en todas las calles retratadas un alto índice de narcotráfico (narcomenudeo) (López, 2013).

[26] El movimiento magisterial de la CNTE ha tenido por lo menos tres momentos de álgida expresión en la última década: 2006-2007, posteriormente 2013 y 2015, y actualmente: 15 de mayo- 03 septiembre, 2016. Resulta una organización de larga trayectoria gestada desde 1979-1981.

**Resultados, impacto en la política pública. Reflexiones finales.**

Si bien las niñas, niños y jóvenes de los tres casos se encuentran situados en contextos de violencia, son dimensiones de violencias diferentes en las que se desenvuelven. *Los hijos/as de las mujeres del COLMITH* se desarrolla en un barrio de alta marginalidad en la ciudad, que genera condiciones de violencia estructural como la pobreza y desigualdad que se traduce en una calidad de vida precaria en todos los sentidos, aunado a esto la discriminación y el abuso laboral de sus madres. Sin embargo, la experiencia de estos niños como hijos de mujeres organizadas por la defensa de sus derechos laborales y culturales, y la construcción de espacios en los que se reivindica la identidad étnica y la comunalidad, representan en sí, una condición de posibilidad para que las nuevas generaciones aprendan y construyan espacios con otros referentes para con-vivir y formarse desde las condiciones de violencia existente, hecho que debe de ser reconocido por las escasas acciones de las política públicas dirigidas a este sector.

Los ***hijos e hijas de mujeres organizadas en torno a la lucha magisterial de la CNTE***, se han visto envueltos en episodios de violencia política, lo que conduce a l@s niñ@s a re-crear una serie de elementos propios de las formas de lucha de sus padres, como la expresión de los territorios creados, apropiados y conquistados por los niños y jóvenes, en donde el espacio escolar de Oaxaca cobra fuerza y sentido. En este caso particular la movilización social y la comunalidad han sido fructíferas en la creación de Bandas de Música como espacio de múltiples aprendizajes: la vida colectiva, el tequio (ayuda mutua) o trabajo colectivo sin remuneración monetaria, la importancia de la música, las celebraciones, las danzas como "dispositivos" de con-vivencia y ritualidad, para pedir y agradecer, dar y recibir a la Madre Tierra. Las y los niños aprenden-viviendo la experiencia de participación, generando identidades y múltiples pertenencias. En este caso, nos encontramos paradójicamente ante la invisibilización de estos niños y familias, debido a que el movimiento social es reprimido y criminalizado por las propias políticas públicas.

El ***caso de los estudiantes de la UPN*** puede ser representativo de la gran mayoría de jóvenes estudiantes de la ciudad de México, la naturalización de la violencia expresada en narcomenudeo, secuestros y asesinatos, parece inmovilizarlos, mantenerlos en un estado de pasividad y de aceptación de la violencia como un fenómeno natural e inevitable. Los procesos de ***normalización de la violencia*** en los estudiantes universitarios; nos remite a una dualidad de la condición humana, ya que como jóvenes se expresa en un estado de ambivalencia de su condición social que la definen como: "…estar, pero, no estar al mismo tiempo"; ellos mismos proponen "hay que retomar la resistencia que se vive, pues esto nos está imposibilitando como seres humanos". Zemelman (2007) menciona: "…la impersonalización e invisibilidad del poder (…) estimula naturalizar el orden como realidad incólume, imposible de modificarse y trascender; más aún, que afianza la idea de que cualquier cambio carece de sentido" (p.107. A pesar de la heterogeneidad de los casos analizados, se enmarca la producción, autoría y protagonismo infantil y juvenil en contextos ya sea de organización social, o bien de la ausencia de ésta; referentes contemporáneos ante la violencia y las opciones políticas de intervención de niños y jóvenes, en donde las instituciones y los agentes públicos deben transformar sus parámetros, para poder comprender estos espacios-frontera de construcción de sujetos.

**Referencias**

Ayora, G. y Medina, P. (2016), Reflexiones metodológicas: interculturalidad, horizontalidad, co/labor epistémica y de/colonialidad. Taller de literacidad en Educación Inicial con niñez Maya-Yucateca. *Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales (REDHES)*,16.

Bartolomé, M. (2006). *Gente de Costumbre y Gente de Razón. Las identidades étnicas*, México (3ª ed.): Siglo XXI.

Corona, S. y Kaltmeier, O (coord.) (2012). *En diálogo: metodologías horizontales en Ciencias Sociales y culturales*. Barcelona: Gedisa.

Liebel, M y Saadi I. (2012). La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural. *Desacatos Revista de Antropología Social*, *39*, pp. 123-140.

López, T. (2013). La Imagen Vale… La Foto de mi Calle. Historia Visual de un proceso, en: P. Medina (Coord.), *Maestros que hacen historia/tejedores de sentidos: entre voces, silencios y memorias*, (pp. 277-283). México: CEJSM/UCACH/PIFI/CONACYT.

Martínez-Luna, J. (19 de mayo del 2014). Hagamos educación ahora y siempre. *Diario Comunal 175*. Recuperado de http://jaimemartinezluna.blogspot.mx/2014/05/diario-comunal-175-hagamos-educacion.html

Medina, P. (2013). *Maestros que hacen historia/tejedores de sentidos: entre voces, silencios y memorias*. México: CEJSM/UCACH/PIFI/CONACYT.

Medina, P. (2016). *Otras maneras de investigar. Metodologías colaborativas en la sistematización de experiencias pedagógicas situadas para la formación de profesionales de la educación en contextos de diversidad cultural.* (Proyecto de investigación en proceso, Área Académica-5). México: UPN, 2016-2019.

Velasco, L. (2005). *Desde que tengo memoria. Narrativas de identidad en indígenas migrantes*. Tijuana, México: Colegio de la Frontera Norte,

Zemelman, H. (2007). *El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana. (Ideas para un programa de humanidades*). México: Anthropos.

Zibechi, R. (2007). *Autonomías y emancipaciones. América Latina en movimiento.* Lima, Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. FE-Fac. Ciencias Sociales.

Zsurmuk, M. y Robert Mckee. (coords.). (2009). *Diccionario de Estudios Culturales Latinoamericanos*. México: Instituto Mora, Siglo XXI.

# MESA 4_19

# VIOLENCIA EN LAS RELACIONES ERÓTICO AFECTIVAS ENTRE PAREJAS ADOLESCENTES.

**Coordinadora:** Rosmary Garzón.

**Comentaristas:** Miguel Barrios y Miryam Oviedo Cordoba.

# Caracterización de la violencia en las relaciones erótico afectivas entre adolescentes

*ROSMARY GARZÓN G*
*MIGUEL EDUARDO BARRIOS ACOSTA*
*MYRIAM OVIEDO CÓRDOBA.*

## Introducción

Las relaciones erótico afectivas de los seres humanos se han transformado a través de la historia, se han establecido nuevas formas de amar diferentes a la tradicional enmarcadas en el amor romántico (Bauman, 2014). Como lo indica Giddens (2006) el placer, la apropiación del cuerpo por parte de la mujer y la generación de nuevos tipos de vínculos entre las parejas y nuevas parejas y formas de relaciones, configuran hoy un caleidoscopio en el que la diversidad es el elemento predominante. Las y los adolescentes entendidos como agentes han configurado sus subjetividades en el contexto de estas múltiples trasformaciones y por tanto las han instaurado en el desarrollo de su identidad dando como resultado concepciones diferentes para vivir su sexualidad y establecer sus relaciones erótico afectivas.

Las relaciones de pareja entre adolescentes en comparación con las de los adultos, suelen ser relativamente más igualitarias, recíprocas, horizontales, fugaces, transitorias y menos íntimas, sin el sustrato de la dependencia económica. Igualmente como lo mencionan Jones (2010b) y Vargas y Barrera (2002) las relaciones erótico afectivas entre adolescentes son el escenario de socialización de sus esquemas de amor, el aprendizaje en la intimidad y la comprensión de sus roles.

En esa dinámica de comprensión de sus roles y orientación sexual los y las adolescentes generan ciertas actitudes y comportamientos que pueden estar ligados a la violencia.

## Objetivos y metodología

Con el objetivo de caracterizar la violencia en las relaciones erótico-afectivas entre adolescentes, desde la salud pública y hallar vacíos de conocimiento alrededor; se llevó a cabo una revisión de literatura utilizando palabras claves como: "*dating violence*", "violencia en el noviazgo", "violencia de pareja en adolescentes", "relaciones erótico afectivas entre adolescentes". Se hizo uso de las bases de datos de jstor, pubmed, Academic Search Complete, biblioteca virtual en salud, latindex, springer link y repositorios institucionales de universidades e instituciones de autoridad en salud.

## Resultados

Diferentes investigaciones realizadas por (Gómez, Oliva y Gómez, 2015; Ortega, 2015; Ureña, Romera, Casas, Viejo y Ortega, 2015; Benítez y Muñoz, 2014, Barreira, Carvalho, Bigras, Njaine y Goncalves, 2014; Durán y Martinez, 2015; Sánchez, Ortega y Viejo; 2008) señalan que en las relaciones de noviazgo[27] entre adolescentes existe: chantajes emocionales, pruebas de masculinidad o feminidad, control sobre amistades y salidas, violencia sexual, física, económica y ciber acoso. Estas situaciones de violencia pueden ser bidireccionales, ya sea en la postura de control o de defensa frente al otro/a, donde, quien ejerce mayor violencia física y sexual es el hombre y en el caso de la violencia psicológica es la mujer.

Según Ruiz (2016) la violencia en las relaciones erótico-afectivas entre adolescentes posee una dinámica de escalera cíclica, de dominación – sumisión, que alcanza diversos grados; parte

[27] En la literatura científica se encuentra descrito el fenómeno de violencia en las relaciones erótico afectivas entre adolescentes como violencia en el noviazgo o "*dating violence*" para describir como se da la violencia entre novios adolescentes y/o jóvenes. Aún queda por dar una mayor comprensión a esta categoría con sus matices, y por eso se propone el concepto de violencia en las relaciones erótico afectivas entre adolescentes como una nueva categoría.

del control sobre la amistades, las expresiones estéticas y las redes sociales, continúa con el aislamiento de amistades, hobbies y familia, culmina con chantaje, culpabilización, agresiones sexuales bajo falso consentimiento, desvalorizaciones, humillaciones, insultos, intimidación, agresiones físicas iniciales, amenazas, agresiones sexuales con fuerza y violencia física severa. Muchas situaciones de violencia tienden a normalizarse y a encubrirse con base en los mitos que encierra el amor romántico.

Igualmente algo característico de la violencia en las relaciones erótico-afectivas entre adolescentes es su invisibilización. La violencia en las relaciones erótico-afectivas entre adolescentes puede estar ligada a los distintos imaginarios que los y las adolescentes desarrollan en torno al amor y los modelos relacionales de intimidad. De acuerdo con Castro yCasique (2010) la forma de violencia a la que nos referimos ocurre en un estilo de interacción adolescente caracterizado por violencia superficial o aparente (incluyendo empujones, golpes, pellizcos, etc.) como medio de mantener relaciones y de sugerir intimidad y resolución de conflictos. La presencia de estas prácticas contribuye a que se tenga la percepción de que las agresiones son simples juegos y bromas[28], percepción que aparentemente es más frecuente entre los varones como lo mencionaron (Molidor y Tolman, 1998; Jouriles, Garrido, McDonald y Rosenfield, 2009). No obstante, Jouriles *et al.* (2009) sugieren que la atribución de juego podría ser también una reinterpretación justificativa posterior que no necesariamente elimina el potencial daño de la agresión.

Dank, Lachman, Zweig, y Yahner (2014) indicaron que lesbianas, gays y bisexuales jóvenes están en mayor riesgo de todos los tipos de victimización y violencia en el noviazgo, en comparación con los heterosexuales. Además cuando se analiza la violencia desde las identidades de género, las personas transgénero tienen un riesgo más alto de ser victimizadas.

[28] y a la inversa: que a veces ocurra una percepción de estos juegos y bromas como formas de agresión, sobre todo por parte de los varones respecto a juegos rudos por parte de las mujeres (Castro y Cacique 2010)

La adolescencia ha sido considerada como un período de gran vulnerabilidad en lo concerniente a la violencia en las relaciones erótico-afectivas debido a la inmadurez emocional, la inexperiencia con las relaciones y la iniciación en la sexualidad que caracterizan esta etapa (Graca, Lopes, Ferreira y Duarte, 2014).

La violencia en las relaciones erótico-afectivas entre adolescentes se ha conocido en la literatura científica como "*Dating Violence*" el término fue acuñado por Straus (2004) quien definió dicha violencia como una relación entre dos personas que incluye reunirse (o verse) para actividades de interacción social y para otras actividades en común, con una intención implícita o explícita de continuar la relación hasta que uno de los integrantes la termine o hasta que se establezca alguna relación de mayor compromiso, como cohabitación, decisión de casarse, o matrimonio.

Asimismo, otros autores han construido definiciones alternas, por ejemplo de acuerdo a Rubio, Carrasco, Amor y López (2015) en el constructo de "violencia en las relaciones de noviazgo" es posible identificar tres elementos esenciales subyacentes: (1) la amenaza o la provocación (intencionada) de un daño real, ya sea físico, psicológico o sexual, (2) el control o el dominio de un miembro de la pareja (mediante amenazas o tácticas coactivas/ coercitivas) y (3) que las amenazas, las coacciones, el control, la dominación o el daño se produzcan en el seno de una relación de noviazgo, con matices como la intencionalidad, dado que no siempre se hace daño sino también hay autodefensa, frecuentemente esgrimida por las mujeres, el control y el sometimiento es similar en las relaciones de adultos y por último no hay un tiempo determinado en la relación para considerarla noviazgo. Hay consenso en que es en adolescentes o jóvenes, quedando al margen en las relaciones entre adultos, separados, solteros, viudos o divorciados.

Atendiendo a la complejidad de conceptos se propone la siguiente definición sobre la violencia en las relaciones erótico afectivas entre adolescentes: "es toda acción u omisión que produzca daño psicológico, físico, sexual o económico, en el seno de una relación erótico-afectiva,

cometido por uno o ambos miembros de la pareja, con el fin de dominar y someter al otro en la interacción o de resistir en defensa ante agresiones”.

**Pertinencia social e impacto en la política pública**

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2014) 3 de cada 10 adolescentes denuncian que sufren violencia en el noviazgo. Muchas de las mujeres que son maltratadas durante el matrimonio vivieron violencia en el noviazgo y no la identificaron (Morales y Rodriguez 2014).

De acuerdo con el sistema de vigilancia epidemiológica, en Colombia para el año 2015, se presentaron 6478 casos de violencia en el marco de las relaciones afectivas en adolescentes de 10 a 19 años de edad, representado en el 31.7% de los 20429 casos reportados.

Según el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (2015a) en Colombia el 52% de los casos (25.563) notificados de violencia de pareja, ocurrió en parejas conformadas por población adolescente y joven, entre los 15 y 29 años. Para los rangos comprendidos entre 10 a 14 años de edad se presentaron 12 casos en hombres y 103 en mujeres. Para edades entre 15 a 17 años de edad se presentaron 81 casos en hombres y 1518 en mujeres, y para el rango de 18 a 19 años de edad se presentaron 181 casos en hombres y 2741 en mujeres.

Estos fueron los casos visibles de violencia reportados a través de las instituciones de salud y judiciales, sin embargo, es posible la existencia de un alto subregistro, en la medida en que muchas situaciones de violencia han sido naturalizadas y encubiertas desde el imaginario del amor romántico.

La importancia de comprender las relaciones de poder que generan violencia en torno a las relaciones erótico afectivas entre adolescentes, las cuales poseen graves consecuencias en salud; no sólo físicas, mentales, sexuales y sociales, sino que también generan un alto riesgo de seguir

padeciéndolas en la etapa adulta, radica en que este tipo de estudios, se inscribe dentro de las necesidades nacionales e internacionales para atender y llevar a cabo los objetivos de desarrollo sostenibles enmarcados en garantizar una vida saludable y promover el bienestar para todas las edades y el de alcanzar la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas. Como también la necesidad de fortalecer y mejorar los procesos de atención en salud frente a la violencia y el desarrollo de políticas públicas en adolescentes que respeten y protejan sus derechos sexuales y reproductivos.

**Referencias**

Anderson, K. M. y Danis, F. S. (2007). Collegiate sororities and dating violence: an exploratory study of informal and formal helping strategies. *Violence against Women*, *13*(1), 87-100. doi: http://doi.org/10.1177/1077801206294808

Barreira, A., Carvalho, M., Bigras, M., Njaine, K., y Goncalves, S. (2014). Direcionalidade da violência física e psicológica no namoro entre adolescentes do Recife , Brasil. *Rev Bras Epidemiol*, pp 217– pp228. doi: http://doi.org/10.1590/1415-790X201400010017

Bauman, Z. (2014). *Amor Líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos.* F. de C. Economica, Ed.) (Decimosext). Argentina. Recuperado de///C:/Users/Rosmary Garzon/Downloads/Amor-Liquido.pdf

Benítez, J. y Muñoz, J. (2014). Análisis factorial de las puntuaciones del CADRI en adolescentes universitarios españoles. *Universitas Psychologica*, *13*(1), 175–186. doi: http://doi.org/10.11144/2001

Castro, R., y Casique, I. (2010). *Violencia en el noviazgo entre los jóvenes mexicanos*. (Comité Editorial CRIM, Ed.) (1st ed.). Mexico: Universidad Nacional Autónoma de México.

Close, S. M. (2005). Dating violence prevention in middle school and high school youth. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing : Official Publication of the Association of Child and Adolescent Psychiatric Nurses, Inc*, *18*(1), 2–9. doi:

http://doi.org/10.1111/j.1744-6171.2005.00003.x

Dank, M., Lachman, P., Zweig, J. M. y Yahner, J. (2014). Dating Violence Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Youth. *Journal of Youth and Adolescence*, *43*(5), 846–857. doi: http://doi.org/10.1007/s10964-013-9975-8

Durán, M. y Martinez, R. (2015). Ciberacoso mediante teléfono móvil e Internet en las relaciones de noviazgo entre jóvenes. *Comunicar Revista Cientifica de Educomunicación*, *XXII*(44), 159–167.

Giddens, A. (2006). *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*. Recuperado de http://www.consensocivico.com.ar/uploads/541c3e20b1a22-Giddens La Transf De La Intim (CC).PDF

Gómez, Á. (2007). La Prevención de la Violencia de género en adolescentes. Una experiencia en el ámbito educativo. *Apuntes de Psicología*, *25*(3), 325–340. Recuperado dehttp://www.uhu.es/angel.hernando/documentos/2007_Apuntes_de_Psicologia.pdf

Gómez, M. P., Oliva, A. y Gómez, Á. (2015). Violencia en relaciones de pareja de jóvenes y adolescentes, *46*(3), 148–159.

Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (2015). Forensis 2014 datos para la vida. *Forensis Instituto Nacional de Medicina Legal Y Ciencias Forenses*, *16*(1), 565. Recuperado de http://www.medicinalegal.gov.co

Jones, D. (2010). *Sexualidades adolescentes: amor, placer y control en la Argentina contemporánea* (1ed. ed.). Buenos Aires- Argentina. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20100818100700/jones.pdf

Jouriles, E., Garrido, E., McDonald, R., y Rosenfield, D. (2009). Psycholgical and physical aggression in adolesctn romantic relationships: Links to psychological distress. *Child Abuse and Neglect*, *33*(7), 451–460.

Molidor, C., y Tolman, R. M. (1998). Gender and contextual factors in adolescent dating violence.

*Violence against Women*, *4*(2), 180–194. doi: http://doi.org/10.1177/1077801298004002004

Morales, N., & Rodriguez, V. (2014). Experiencias de violencia en el noviazgo de mujeres en Puerto Rico//Experiences of dating violence women in Puerto Rico. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, *23*, 34. Recuperado de http://reps.asppr.net/ojs/index.php/reps/article/view/198

OMS. (2014). OMS | 10 datos sobre la salud de la mujer. Recuperado de http://www.who.int/features/factfiles/women_health/es/index9.html

Ortega, F. (2015). *Relaciones afectivo-sexuales durante la adolescencia : un estudio sobre el comportamiento violento entre los iguales y en la pareja*. Universidad de Córdoba. Recuperado de http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/12719/2015000001126.pdf?sequence=1

Rubio, F., Carrasco, M., Amor, P. y López, M. (2015). Anuario de Psicología Jurídica 2015. *Anuario de Psicología Jurídica*, *25*, 47–56. doi: http://doi.org/doi:10.1016/j.apj.2015.01.001

Ruiz, C. (2016). *Voces tras los datos. Una mirada cualitativa a la violencia de género en adolescentes*. (Instituto). Sevilla España.

Sánchez, V., Ortega, F. y Viejo, C. (2008). LAS RELACIONES SENTIMENTALES EN LA ADOLESCENCIA : SATISFACCIÓN, CONFLICTOS Y VIOLENCIA. *Escritos de Psicología*, *2*, 97–109. Recuperado de http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/9943/scielo44.pdf?sequence=1

Straus, M. (2004). Prevalence of Violence Againt Dating Partners by Male and Female University Students Worldwide. *Violence against Women*, *10*(7), 790–811. http://doi.org/10.1177/1077801204265552

Ureña, J., Romera, E., Casas, J., Viejo, C., y Ortega, R. (2015). Psichometrics properties of

Psychological Dating Violence Questionnaire : A study with young couples. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, *15*, 52–60. doi: http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j..ijchp.2014.07.002

Vargas, E., y Barrera, F. (2002). Adolescencia, relaciones románticas y actividad sexual: una revisión. *Revista Colombiana de Psicología*, (11), 115–134. doi: http://doi.org/http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/viewFile/1203/1753

Villaseñor, M., & Castañeda, J. (2003). masculinidad, sexualidad, poder y violencia: analisis de significados en adolescentes. *Salud Pública Mex*, *45*(1), 44–57. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/pdf/spm/v45s1/15445.pdf

# Comunidades desplazadas en Medellín: un Estado ausente, unas mujeres reconstruidas

*Isabel Cristina Posada Zapata*
*Sara María Cano Bedoya*
*Isabel Cristina Orozco Giraldo*
*Abraham Mendoza Ríos*
*Carolina Restrepo Correa*

## Introducción

En Colombia, el desplazamiento forzado refleja la consecuencia más visible del conflicto armado situándose como uno de los problemas sociales más graves del territorio nacional, según estimaciones mundiales, Colombia es el segundo país en el mundo con mayor número de desplazados internos (Agencia de la ONU para los Refugiados –ACNUR-, 2009). La Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas reporta que del total de las víctimas de conflicto armado cerca de un 49.5% son niñas y mujeres. (Unidad para las Víctimas). Por ello, la Corte Constitucional, en el Auto 098 de 2008 resalta el impacto diferencial del conflicto armado que recae sobre las mujeres, que una vez desplazadas enfrentan también necesidades y problemas específicos por su género, destacándose la violencia sexual como uno de los riesgos más alarmantes (Corte Constitucional, 2008, ACNUR, 2009). Por esta misma razón, la salud de las mujeres en situación de desplazamiento se ve alterada tanto física como mentalmente, ya que se encuentra determinada por elementos del nuevo entorno, y por asumir nuevos y diversos roles en el entorno familiar y comunitario (Posada, Mendoza, Correa, Cano y Orozco, 2016).

## Objetivo, impacto en la política pública, pertinencia social

Esta ponencia se propone presentar los resultados de una investigación cuyo objetivo fue comprender la percepción de mujeres sobre su situación de salud/enfermedad, en contexto de desplazamiento ubicadas en tres asentamientos de la ciudad de Medellín, la relación de tal percepción con los roles de género, y las respuestas estatales durante los años 2013- 2014. Los resultados de esta investigación han permitido darles voz a estas mujeres y han sido discutidos con las comunidades de base, quienes usan estos resultados, para las solicitudes que hacen en el ámbito gubernamental, pero a su vez, para sus proyectos de reorganización social. Igualmente, se han generado nuevos proyectos de investigación para trabajar con población víctima del conflicto y documentos académicos que fundamentan el diseño de nuevos proyectos.

## Metodología

Para el desarrollo de esta investigación se propuso una metodología cualitativa utilizando el método conocido como Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), ya que ésta permite un proceso comprensivo de los significados más profundos de los participantes, en el marco del modelo teórico de la sociología, nombrado como interaccionismo simbólico (Blumer, 1981). Se tuvieron dos tipos de fuentes de información: primarias, constituídas por los discursos recogidos en entrevistas aplicadas personalmente a mujeres que hubieran sido desplazadas y que residían en tres asentamientos de la ciudad de Medellín (La Cruz, Mano de Dios y Nuevo Amanecer); y secundarias, que fueron la revisión de documentos oficiales, literatura y otras investigaciones. en la investigación participaron 49 mujeres, y las herramientas de recolección fueron entrevistas semiestructuradas y a profundidad, y grupos focales. Las trascripciones fueron analizadas a través de los procesos de codificación y categorización propuestos por el método. Se obtuvieron 3696 códigos, organizados en un esquema teórico con 5 categorías interpretativas que se presentan a continuación.

## Resultados

### Desplazamiento: mi vida antes y después

Cuando se aborda el fenómeno del desplazamiento se evidencian manifestaciones como la marginación, discriminación, exclusión y desigualdad, que afectan de forma diferente a las mujeres desplazadas (Pinilla, 2009). En este contexto perder a alguien de la familia constituye un dolor difícilmente superable, que lleva a desconfiar en el porvenir (Arcila, 2008). Es allí donde el rol de la mujer – madre toma fuerza como un primer llamado a la superación del dolor: "Yo estoy viva porque tengo una hija que me ayudó, esa niña de 9 años, me decía que me parara, que la vida seguía" (EP1C93)

Estos primeros pasos de aceptación y resurgimiento van configurando un rol que permite la visibilización de mujeres antes anónimas, que se traslada a las comunidades de las que ellas hacen parte (Vos, 2012).

### Mis roles como mujer determinan como me siento

Vivir el desplazamiento implica una reestructuración profunda de todas las instancias donde se desarrolla la vida (Castillejo y Reyes, 2013). En el ámbito familiar se asume el cuidado de los hijos en un ambiente que se considera adverso, como proveedoras económicas, generalmente en empleos informales. En este escenario se entremezclan las expectativas de cambio, el deseo de mejorar sus vidas y los obstáculos para tal logro:

"Si, entonces estudio, estudio y más adelante me sirve pero ahora ¿qué hago con mi hija?" (E1C78)

Diferentes estudios destacan que los problemas de salud mental son altamente prevalentes entre los problemas de salud en general (Vlassof y García, 2002). Más aún entre las mujeres afectadas por desplazamiento forzado en conflictos bélicos (Doyal, 2001).

**Vivencias y sentimientos: factores que determinan mi estado de salud**

Estar sano es una construcción, así como una vivencia, diferente en cada persona, pero contextualizada socialmente (Juárez, 2011). Este estado de bienestar no se encuentra distribuído equitativamente en la población, pues la forma de su aparición depende de las características sociales en las cuales se desarrolla la vida (González, 2004). Tales determinantes se encuentran afectados en las dinámicas de la población desplazada, donde la carencia de satisfactores básicos, así como la exclusión social suelen ser características, unido a una débil respuesta del Estado (Hernández y Gutiérrez, 2012). Los contextos adversos son el escenario para la aparición de la enfermedad como expresión de cargas subjetivas de tristeza:

"Porque es que uno se enferma mucho es de pensar, de pensar la situación económica." (EP5C100-103)

**¿Qué puedo hacer para sentirme mejor?: una búsqueda de soluciones determinada por la percepción de mi estado de salud**

En esta investigación las participantes expresaron que al percibirse enfermas, se comienza una búsqueda activa de soluciones, lo que ha sido considerado como una capacidad de supervivencia (Tobón, 2003), capacidad de alta relevancia en mujeres que han sido sometidas a tratos crueles e injustos en el marco del desplazamiento forzado. Para desarrollar los roles que les son asignados como mujeres se requiere de salud, o de una curación que permita tenerla, y para buscar la salud, las mujeres desplazadas hacen uso de alternativas, como la medicina tradicional

ancestral, el arte de curar influenciado por la cultura y las condiciones históricas de las etnias (OMS, 2002):

"A la abuela le servía esto de hierbas para poner por ejemplo el dolor de cabeza, que para el dolor de cólico, nos daban ciertas cosas…" (GF2C163).

También se incluye la adopción de nuevas prácticas comunitarias para afrontar el dolor y adaptarse a las nuevas situaciones (Melguizo y Álzate, 2008), o, la reclamación de acciones de respuesta en salud, apropiadas para la población desplazada desde el sistema de aseguramiento colombiano (Ibáñez y Velásquez, 2008).

**El rol del Estado y su influencia en las condiciones de vida de la mujer desplazada**

Si bien los marcos legales y constitucionales parecieran bastante fuertes en todo el territorio colombiano (Peace Brigades International Colombia, 2010), las comunicaciones oficiales dan cuenta de un incumplimiento de los deberes del Estado en cuanto a la atención de las necesidades especiales de la población desplazada (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, 2010). Este tipo de experiencias fueron narradas por las participantes: Yo me acuerdo que nosotros fuimos a poner tres denuncias a la fiscalía por las amenazas que estábamos viviendo y que a uno le tenga que decir que si tiene para donde irse que se vaya, pues es increíble que una persona que sea un líder comunitario, que le está brindando pues su labor a la sociedad, el Estado le tenga que decir eso (GF1C144).

Este contexto adverso ha generado las condiciones para que se reconfiguren los roles tradicionales de las mujeres, permitiendo la emergencia de nuevas formas de ser, con la participación, el liderazgo, el empoderamiento y el ejercicio de ciudadanía como sus características más acentuadas.

**Referencias**

Arcila, N. A. (2008). *Cambios culturales y procesos comunicativos en mujeres afrocolombianas desplazadas por el conflicto social*. (Trabajo de grado en comunicación social). Universidad Javeriana, Facultad de Comunicación y Lenguaje. Bogotá, Colombia.

Blumer, H. (1981). *El Interaccionismo Simbólico, Perspectiva y Método*. Barcelona, España: Hora E editores.

Castillejo, A. y Reyes, F. (2013). *Violencia, memoria y sociedad: debates y agendas en la Colombia actual*. Bogotá, Colombia: Ediciones USTA.

Corte Constitucional. (2008). *Auto 092*. Recuperado de http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=31744#0

Doyal, L. (2001). Sex, gender and health: the need for a new approach. *BMJ, 323*(7320), pp.1061–1063.

González, L. (2004). Cambios del modo y estilo de vida; su influencia en el proceso salud-enfermedad. *Rev Cubana Estomatol, 41*(3).

Hernández, A. y Gutiérrez, ML. (2008). Vulnerabilidad y exclusión: Condiciones de vida, situación de salud y acceso a servicios de salud de la población desplazada por la violencia asentada en Bogotá - Colombia, 2005. *Rev. Gerenc. Polit. Salud, 7*(14), pp.145-176.

Ibáñez, A y Velásquez, A. (2008). *El impacto del desplazamiento forzoso en Colombia: Condiciones Socioeconómicas de la población desplazada, vinculación a los mercados laborales y políticas públicas*. CEPAL - Serie Políticas sociales, No 145.

Juárez, F. (2011). El concepto de salud: una explicación sobre su unicidad, multiplicidad y los modelos de salud. *International Journal of Psychological Research, 4*(1), pp.70-79.

Melguizo, E. y Álzate, ML. (2008). Creencias y prácticas en el cuidado de la salud. *Av Enferm, XXVI* (1), pp.112-113.

Organización Mundial de la Salud –OMS-. (2002). *Medicina Tradicional – Necesidades Crecientes y Potencial*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.

Peace Brigades International Colombia. (2010). *Desplazamiento forzado en Colombia crimen y tragedia humanitaria*. Recuperado de http://www.pbi-colombia.org/fileadmin/user_files/projects/colombia/files/colomPBIa/100107_boletin_PBI_desplazamiento_2010_WEB.pdf

Pinilla, MC. (2009). *Transformaciones y cambios percibidos por las mujeres a partir del desplazamiento, con relación a ellas mismas, y sus familias, y prácticas alternativas para responder a la subsistencia y la integración social* (Tesis de maestría en política social). Universidad Javeriana, Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales, Bogotá, Colombia.

Posada, I., Mendoza, A., Correa, C., Cano. y Orozco, I. (2016). ¿Qué hacer cuando estoy enferma? La búsqueda de alternativas para el bienestar en mujeres desplazadas, Medellín 2013-2014. *Rev. Fac. Nac. Salud Pública, 34*(2), pp. 167-174.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2010). *Las mujeres y la construcción de la paz. Hechos del Callejón* No. 51.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

Tobón, O. (2003). El autocuidado una Habilidad para vivir. *Revista Hacia la Promoción de la Salud.*

Unidad para las Víctimas. (Sin fecha). *Mujeres y conflicto armado*. Recuperado de: https://www.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/documentosbiblioteca/mujeres.PDF

Vlassof, C. y Garcia, C. (2002). Placing gender at the centre of health planning: challenges and limitations. *Social Science & Medicine, 54*(11), pp.1713-1723.

Vos, R. (2012). Desplazamiento forzoso, género y derechos humanos. *Razón y Palabra, 17* (81).

# MESA 4_21

# SOCIALIZACIÓN POLÍTICA Y CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES DE NIÑOS Y JÓVENES EN IBEROAMÉRICA

**Coordinadores**: Ariel Gómez, Alvaro Díaz Gómez y Diana Carolina Moreno.

**Comentaristas:** Reisner Revelo, Melissa Montañez Holguin y Jaime Alberto Carmona Parra.

# La socialización política de niños y niñas: un abordaje desde sus emociones políticas

*JAKELINE DUARTE DUARTE*
*ALEXANDRA GÓMEZ MARÍN*
*MARY LUZ MARÍN POSADA*
*JOYCE MILDRED PÉREZ OSPINA*

**Desarrollo de la ponencia que incluya: objetivos, resultados, Impacto en la política pública, metodología, pertinencia social**

Las nuevas teorizaciones alrededor del concepto de infancia permiten comprender que ésta además de ser relativa, tiene distintas acepciones según el espacio geográfico y la época en la que se ubique, lo que da lugar para hablar de infancias (Alzate, 2003). A partir de esas nuevas teorizaciones el campo disciplinar denominado Sociología de la Infancia cobra relevancia ya que en sus abordajes según Pavez, (2012) se reconoce al niño como sujeto de derechos y como actor social con capacidad agencia, ello supone reconocer a los niños y niñas como sujetos cuya voz merece ser tenida en cuenta en los asuntos que le conciernen a la constitución de su propia subjetividad y aún a la de aquellos que le rodean; en este sentido el niño es partícipe de su propio devenir y el de la comunidad a la cual pertenece.

A pesar del nuevo panorama sigue existiendo en las representaciones de los adultos (y aún en las de los mismos niños y niñas) un escaso reconocimiento del infante como sujeto social lo cual lo incapacita para participar políticamente de los asuntos que le conciernen. El avance en las políticas públicas sobre los derechos de la infancia no se han materializado en prácticas sociales, pues continúan imponiéndose las concepciones que tienen los adultos sobre la infancia, en una clara manifestación de relaciones de poder de los adultos hacia los niños a partir de las cuales se

define qué es lo pertinente para que los niños sean, sepan y aprendan sin contar con su opinión. En este sentido, y como lo señala Gaitán (2006), a pesar de los avances, de las nuevas ideas en relación con los espacios de participación infantil aún hay una sensación de "en deuda" con los niños, toda vez que estos son procesos que dependen de los adultos, de sus interpretaciones, de su disposición, del lugar de importancia que estos le asignen. Dado que para la mayoría de los adultos no ha sido éste un asunto significativo, los espacios de participación para los niños y niñas son escasos y en algunas ocasiones inexistentes.

Ante una ausencia latente de espacios y situaciones en las que se promueva la participación infantil en el ámbito social, es de vital importancia preguntarse por la manera como tiene lugar el proceso de socialización política de los niños y niñas (Nateras, 2003) y por tanto la forma como se están formando ciudadanos en lo que respecta a lo ético, a lo político y a la construcción de sociedad. Contribuir a la construcción de una cultura de paz en un país que en la actualidad le apuesta a un nuevo orden social producto del pos-acuerdo, requiere fundamentalmente indagar en las texturas emocionales de sus habitantes, en quienes subyacen referentes morales, creencias y lecciones aprendidas que se han legitimado en nuestra cultura. El presente proyecto centra su interés en comprender y cultivar las emociones políticas en los niños y niñas que permitan una convivencia sana y tolerancia con el otro. Estas emociones políticas, según la filósofa Martha Nussbaum, se configuran desde la infancia y se presentan de manera visible y espontánea, Nussbaum (2014) menciona que "las emociones se desarrollan gradualmente, a medida que el pequeño más y más es consciente de la importancia que tales transformaciones revisten para su vida, así como del hecho de que, por decirlo de algún modo, llegan desde fuera" (p.223). del mismo modo (Nussbaum, 2008) describe como "Las emociones de un ser humano adulto no pueden entenderse si no se comprende la historia de su primera infancia y de su niñez" (p. 209).

En este sentido, este proyecto se distancia de propuestas investigativas y formativas que se centran en contenidos cívicos, y busca adentrarse en la configuración de las emociones políticas a

partir de la acción, la deliberación pública, el juego, el pensamiento crítico y creativo, teniendo como punto de partida las narrativas aspiracionales de los niños y niñas, que en Nussbaum (2011) se desarrollan promoviendo la comprensión y el cultivo de emociones que propicien el reconocimiento del otro diferente, especialmente del otro estigmatizado, y la construcción de vínculos sociales, la solidaridad, y la imaginación narrativa, es decir la capacidad de pensar, cómo sería estar en el lugar de otra persona, de interpretar con inteligencia el relato de esa persona, y de entender los sentimientos, los deseos y las expectativas que podría tener esa persona.

En medio de la tensión que supone la firma de acuerdos de paz, el panorama de eliminación del conflicto y las demandas que la sociedad refiere a la educación, sobre cómo formar para que la violencia no sea el modo de relacionamiento común entre los ciudadanos colombianos, es indispensable ocuparse de realizar proyectos que desde la educación defiendan una concepción de infancia en la que se considere al niño como sujeto valioso por sí mismo a hoy, y no como proyecto de hombre.

El objetivo de la investigación es comprender las significaciones construidas por niños y niñas entre seis y nueve años de diferentes estratos socioeconómicos de la ciudad de Medellín sobre las emociones políticas configuradas en sus procesos de socialización, para generar acciones pedagógicas orientadas a su formación ética-política. Dentro de los específicos se plantea analizar de manera reflexiva y crítica la producción investigativa en el tema en cuestión como será descrito posteriormente.

Se optó por asumir el estudio desde una perspectiva hermenéutica – crítica, ya que va en la ruta de comprensión de sentidos, significaciones construidas por niños y niñas entre seis y nueve años de diferentes estratos socioeconómicos de la ciudad de Medellín sobre las emociones políticas configuradas en sus procesos de socialización entendiendo que las emociones políticas se configuran con otros.

**Resultados del estado del arte**

Desde la perspectiva que se asume este estudio intenta superar el enfoque psicológico desde el que se han estudiado las emociones en el ámbito educativo. Es común encontrar en la literatura de educación, un abordaje en un sentido biológico-individualista en lo que ha venido denominándose competencias socioemocionales como la que presenta Bisquerra (2003), cuyo fin es el desarrollo de habilidades, capacidades y actitudes que le permiten al sujeto controlar sus emociones para la vida en sociedad. Esta tendencia psicológica cognitiva ha sido asumida por un amplio grupo de investigadores y se constituye en la corriente predominante en la actualidad (Calle, Remolina y Velásquez, 2011; Celdrán y Ferrándiz, 2012).

Respecto a la indagación de estudios realizados con niños y niñas en cada una de las temáticas de interés, se encontró que en la temática socialización política de niños y niñas hay mayor producción académica, pero se evidencia en Nateras, (2003) y Lozano, (2008) que son muy escasos los estudios que abordan a profundidad el asunto de la formación política, y menos de las emociones políticas de los niños pues gran parte de los estudios se han realizado con adolescentes y jóvenes La mayoría de estos estudios revelan la ineficiencia de los principales espacios de socialización en el empoderamiento político y la formación ciudadana de los niños. En Argentina, Imhoff y Brussino (2013) en su estudio que tiene como objeto “conocer los niveles y formas de participación sociopolítica de niñas y niños cordobeses de nueve a once años, y las explicaciones que manifiestan para justificar la no participación” (p. 207); los datos de orden cuantitativo dieron como resultado que los niveles de participación de los niños son bajos debido a que los adultos no generan espacios de participación para ellos; los investigadores proponen que la escuela, en su calidad de agente socializador, genere espacios que permitan el empoderamiento de los niños y niñas y favorezca su participación como ciudadanos. En Colombia Roldán (2006) realizó un estudio con niños y niñas de una institución educativa basándose en:

> [...] comprender la manera en que un grupo de niños y niñas, que participan en una experiencia particular de mediación de conflictos, avanzan en la construcción de su pensamiento político y, por derivación, el papel que juega la escuela en ese ejercicio cotidiano de ser y hacerse sujetos políticos. (Roldán, 2006, p. 23).

Concluyó que son muy pocos los espacios que las instituciones educativas destinan en favor de la formación política de sus estudiantes y que por tanto es indispensable rediseñar el espacio de la escuela como entorno para favorecer el empoderamiento y de formación política para los niños y niñas y el papel del maestro, en tanto adulto significativo, en la consolidación de dicho proceso.

En contraste con la tendencia anteriormente descrita, se encontró que la producción investigativa relacionada con el abordaje de las emociones políticas es más escasa, hallándose mayor producción de estudios que abordan las emociones con niños y niñas desde el campo de la psicología, particularmente en lo que respecta a la educación emocional, y pocos estudios en los que se revele la necesidad de cultivar las emociones en la formación de un sujeto moral con la sensibilidad para entender la fragilidad humana y asumir la vida como un proyecto colectivo, perspectiva psicológica en estudios como los de Celdrán y Ferrándiz, (2012) que abordan el desarrollo de habilidades, capacidades y actitudes que le permiten al sujeto (niño/niña) controlar y regular la vivencia de sus emociones de modo que pueda capacitarse para vivir en sociedad.

En España, Gil (2014) realizó un estudio histórico y crítico que tuvo por objetivo analizar las producciones discursivas alusivas a las emociones, haciendo hincapié en la propuesta de Nussbaum, desde el estudio de las emociones que ella plantea en una lectura interpretativa y filosófica para determinar si las emociones trabajadas tienen algún lugar en la vida pública de los sujetos. Si bien lo anterior evidencia la escasez de investigaciones sobre el enfoque de las emociones políticas, también es cierto que los investigadores empiezan a hacerse cargo de este campo discursivo (el de las emociones) a partir de una nueva perspectiva que podría denominarse

de corte más sociológico y menos biológico-cognitivo. Esto representa para los investigadores sociales y para los maestros.

La pregunta por el lugar de las emociones en los procesos de socialización política de niños y niñas ha sido poco explorada, con lo que ha quedado relegada la importancia de las relaciones sociales en la configuración de las emociones, de manera en que sea posible, como lo plantea la sociología de las emociones, reconocer su contenido social, en tanto las emociones que se configuran con los otros, con el entorno y desde una constante interacción entre el medio y el sujeto cultural Bericat (2000) lo expone como, "[...] la mayor parte de las emociones humanas se nutren y tienen sentido en el marco de nuestras relaciones sociales" (p. 150). Y así pensar la socialización política en clave de las emociones, es una ruta posible para comprender e incidir en la formación política de los niños y niñas en tanto su fin último, es apelar por la formación de ciudadanos empoderados y éticos en su relación con el mundo.

**Referencias**

Alzate, M. (2003). La infancia: concepciones y perspectivas. Pereira, Colombia: Papiro.

Bericat, E. (2000). La sociología de la emoción y la emoción en la sociología. *Papers 62.*

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa, 21* (1), 7-43.

Calle, Remolina y Velásquez (2011). Incidencia de la inteligencia emocional en el proceso de aprendizaje. *NOVA - Publicación Científica en ciencias biomédicas, 9* (15) pp. 1-112.

Celdrán y Ferrándiz (2012). Reconocimiento de emociones en niños de educación primaria: Eficacia de un programa educativo para reconocer emociones. *Electronic Journal of Research in Educational Phychology, 28* (3), 1321-1342.

Gaitán, L. (2006). El bienestar social de la infancia y los derechos de los niños. *Revista Política y Sociedad, 43* (1), 63-80.

Gil, M. (2014). La teoría de las emociones de Martha Nussbaum: el papel de las emociones en la vida pública. Recuperado de http://mobiroderic.uv.es/bitstream/handle/10550/39523/Tesis%20doctoral%20Marta%20Gil%20Blasco.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Imhoff, D. y Brussino, S. (2013). Participación sociopolítica infantil y procesos de socialización política: exploración con niños y niñas de la ciudad de córdoba, argentina. *Liberabit, 19* (2)

Nateras, J. (2003). Procesos de socialización política y construcción del pensamiento social en infantes y jóvenes: la ruta de la sociocognición. En *Polis: Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial, 2* (3), 49-78.

Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones.* Barcelona, España: Paidós Ibérica.

Nussbaum, M. (2011). *Libertad de conciencia: el ataque a la igualdad de respeto.* Madrid, España: Katz Editores.

Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?*. Barcelona, España: Editorial Paidós Ibérica.

Pavez, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. En *Revista de Sociología*, *27.* pp. 81-102.

Roldán, O. (2006). La institución educativa: escenario de formación política, que se configura desde el ejercicio mismo de la política. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20091119034235/Tesis%20Ofelia%20Rold%C3%A1n%20Vpdf

# Reflexiones sobre la construcción de Representaciones Sociales que se construyen a cerca de Paz y Paces en los escenarios de reconciliación de las Comunidades Receptoras de Población en Proceso de Reintegración Social en los barrios Tokio y las Brisas de la Comuna Villa Santana en Pereira.

*ERIKA MARÍA BEDOYA HERNÁNDEZ.*
*MARTHA BEATRIZ FARFÁN OROZCO.*

## Objetivos

### Objetivo General:

Identificar las representaciones sociales que se construyen acerca de Paz y Paces en los escenarios de reconciliación de la comunidad receptora de población en proceso de reintegración social en los barrios Tokio y las Brisas de la comuna Villa santana en Pereira.

### Objetivos Específicos:

- Explorar las formas de relacionamiento que expresa la comunidad de Tokio y las Brisas es los escenarios de reconciliación con respecto a la población en proceso de Reintegración Social, para la construcción de Paz y Paces.
- Develar las expresiones comunicativas en la convivencia para la construcción de Paz y Paces que establece la comunidad receptora de población en proceso de Reintegración Social (Tokio y las Brisas) en los escenarios de reconciliación.

- Analizar las formas de relacionamiento y la convivencia de la comunidad receptora de población en proceso de Reintegración Social para la construcción de paz y paces en los barrios Tokio y las Brisas en el municipio de Pereira.

**Resultado Avance Proceso Investigativo**

Este ejercicio investigativo ha permitido abordar teóricos que hablan desde las representaciones sociales, la reintegración y la paz. Principalmente se ha abordado la teoría de la Paz Imperfecta desde los desarrollos teóricos del instituto de la Paz y los Conflictos y su mayor exponente Francisco Muñoz. sus planteamientos permiten comprender que el hablar de la paz imperfecta significa repensarse la idea de paz perfecta y acabada, lo cual supone el reconocimiento de los ejercicios que se han desarrollado a la largo de la historia del país, desde la zona de distención en el Caguán, la desmovilización del EPL entre otros, como expresiones que han apuntado a la Construcción de Paz y Paces demostrando que son procesos continuos, que no son acabados, que apuntan a espacios de gestión del conflicto y que promueven la incorporación de instituciones y de la comunidad.

Epistemológicamente la Construcción de Paz y Paces como un ejercicio continuo e inacabado, donde no solo se aprende de las paces, desde lo que ellas son, sino en los momentos imperfectos que se viven en paz, en convivencia y reconciliación con los otros; Guzmán (2000) permitiendo el abordaje de esta investigación, es decir, que los ejercicios que propicia la Agencia Colombiana para la reintegración (ACR), la Asociación Cristiana de Jóvenes (ACJ) y los diversos grupos comunitarios presenten en el sector, son expresiones vivas de paces y de paz imperfecta. “Por tanto el reconocimiento de las paces imperfectas en el compromiso con la creación de nuevas culturas para hacer las paces es una nueva forma de entender el realismo en las relaciones humanas”. Rodríguez (2000). Una cultura que nace de las experiencias vividas y cotidianas que se construyen desde el individuo y la comunidad.

La aproximación a las representaciones sociales desde Serge Moscovici y su tesis que expresa la elaboración de comportamientos y la comunicación entre los individuos; ratifica que la expresión que tiene los pueblos es lo que llamamos cultura y las prácticas culturales elaboradas por las comunidades aportan en ese sentido a las expresiones de paz y de cultura de paz, expresado en las formas de representación para hacer las paces, que reafirman los derechos de la interculturalidad, es decir, la población donde se desarrolla la investigación tiene un entramado especial ya que allí convergen grupos poblacionales con diversas características que los hacen interculturales y diversos, que evocan procesos de inclusión y que así mismo fortalecen ejercicios de Construcción de Paz y Paces y el entender lo que construyen en su interior como comunidad, donde intervienen personas en proceso de reintegración apunta a la construcción de conocimiento sobre paz y paces.

Como avances significativos, se puede resaltar que la Construcción de Paz y Paces, está dada por la regulación de los comportamientos y la comunicación es aquella que determinará de qué manera se gestiona el conflicto, apropiándose y legitimando acciones cotidianas. Las instituciones que trabajan en el ejercicio de construcción de paz juegan un papel muy importante ya que permiten la expresión de las acciones que construyen paz y paces especialmente a través del grafiti.

Se fortalece en el ejercicio observado en campo qué quienes le están aportando a la construcción de Paz y Paces son los niños, niñas y adolescentes (NNAJ) a través de la vinculación en escenarios que promueven la Participación Social y Política.

Resulta importante reconocer las representaciones sociales acerca de paz y paces en escenarios, contextos y/o territorios donde la Agencia Colombiana para la Reintegración Social viene propiciando a través de la implementación de la política de Reintegración Social acciones que aportan a la reconciliación, entendida como la construcción o reconstrucción de relaciones que han sido fracturadas o debilitadas por realidades sociales marcadas por la violencia, buscando la

integración del participante en el contexto comunitario, convirtiéndose así en comunidades receptoras.

**Impacto en la Política Pública**

De esta manera, este ejercicio investigativo aporta al reconocimiento de las acciones comunitarias e institucionales que se salen del abordaje estratégico de la función política, pero que en sí misma como seres políticos, demuestran una gestión y una forma como potenciar una política pública que enmarque además de los procesos normalizados de la reintegración, los procesos activos y potencializadores de paz de las comunidades receptoras.

De otro lado, la política de reintegración espera que las personas desarrollen capacidades en la legalidad para un ejercicio autónomo de ciudadanía asumiéndose como sujetos de derechos y deberes, es decir, la responsabilidad con la promoción y participación en acciones de reconciliación y construcción de escenarios de convivencia pacífica.

## Metodología

Este proyecto de investigación se aborda desde la investigación cualitativa, ya que busca reflexionar y estudiar la realidad social en su contexto natural, interpretando los hechos sociales y dándole significado a las experiencias de las personas involucradas en los procesos de reintegración social, que desde un ejercicio cotidiano expresan las formas de participación en la Construcción de Paz y Paces.

Como estrategia se utiliza la **Etnometodología**: denominada “sociología del sentido común o del estudio de obvio, de lo que aquello que por lo general pasa desapercibido” (Galeano, 2012, p.145), la cual nos permite ubicarnos desde el análisis de la vida cotidiana de la comunidad de Tokio y las Brisas donde sus expresiones rutinarias aportaran al desarrollo temático de este proceso investigativo.

De esta manera orientando el desarrollo metodológico de esta propuesta de investigación desde la etnometodología se realizará una descripción social y cultural de las expresiones cotidianas de las comunidades de Tokio y las Brisas en la construcción de paz, e incluso, desde una visión de ellos mismos, en el cual, a través de sus ejercicios cotidianos, permite develar como fortalecen con sus prácticas diarias tratando de llegar a la comprensión desde su lenguaje natural.

**Diseño de la Investigación:** para el desarrollo de este ejercicio investigativo se contempla el desarrollo de varias etapas las cuales le darán un orden y orientación al ejercicio mismo, permitiendo un desarrollo lógico y consecuente con la intencionalidad temática e investigativa. Se tiene planteada desarrollar la investigación en 5 etapas.

**Etapas del proceso investigativo**

- **Etapa 1 - Aproximación al contexto**: el objetivo de esta etapa es realizar los contactos y acercamientos preliminares a la población sujeto de investigación y/o aquellas instituciones que vienen desarrollando un trabajo con comunidades con población en proceso de reintegración social, lo cual garantiza un acercamiento organizado a los barrios Tokio y las Brisas. Buscando establecer el primer contacto que permita romper el hielo, adicionalmente disminuir el temor y la resistencia que se genera a la llegada de un agente desconocido a su territorio, en esta primera etapa también se realiza toda la aproximación teórica y conceptual.
- **Etapa 2 - Diseño y Validación de Instrumentos**: en esta etapa se prioriza el diseño y la validación de instrumentos que se van a aplicar en el trabajo de campo. Después de realizar las primeras aproximaciones a las comunidades sujeto de investigación, la construcción, diseño y de los instrumentos apropiados según las primeras aproximaciones a la comunidad y el desarrollo de las categorías que orientan la investigación.

- **Etapa 3 – Trabajo de Campo**: en esta etapa se realiza todo el proceso de recolección de información concerniente al proyecto, este se hace a través de un ejercicio concertado y consentido por la población sujeto de investigación.

Para el desarrollo lógico y objetivo de esta etapa se prevé la utilización de las siguientes técnicas:

- **Observación**: se pretende realizar la observación ya que esta nos permite acercarnos a la población sujeto de estudio y comprender sus acciones en un estado natural en este caso se realiza la observación en los escenarios de reconciliación, acercándonos a los ejercicios comunitarios e institucionales.
- **Grupos de Focal**: los grupos de discusión se constituyen en una técnica de recolección de datos cualitativos apropiada para el desarrollo de esta investigación, ya que permite compartir en escenarios comunicativos de expresiones y vivencias con la comunidad sujeto a investigar.
- **Entrevista informantes importantes (Claves)**: está orientada a personas de la comunidad receptora y/o reintegrada que tengan capacidades de liderazgo o que tenga un nivel de influencia en la comunidad.

- **Etapa 4 - Análisis:** Esta etapa nos permite enfrentarnos a la sistematización de la información, organizándola por las categorías preestablecidas o por aquellas categorías emergente que den cuenta del interés investigativo, agrupando la información recolectada en un ejercicio análisis, en el cual se utilizara una malla categorial de análisis.
- **Etapa 5 - Socialización de Productos**: En esta etapa se proyecta dar a conocer los resultados del proceso investigativo realizado, el proceso metodológico realizado, lecciones aprendidas y los aportes desde la investigación a la construcción de paz desde lo local.

**Pertinencia Social**

En este momento Colombia pasa por un momento coyuntural, aunque la firma del acuerdo con un grupo al margen de la ley no significa firmar la paz en un país que ha sido golpeado por el conflicto armado, sí permite la reflexión en torno a la posibilidad que brinda la gestión efectiva de parte del conflicto armado, y así mismo invita a reconocer que otros escenarios se construyen en las comunidades y desde la cotidianidad para construir paz, una paz que no se construye desde el estado sino que permite la vinculación de todos como parte de la sociedad. Los escenarios donde se construyen paz también se proyectan desde la convivencia, una convivencia en la que aparece el conflicto como parte de la dinámica diaria pero que así mismo se gestiona y se regula en lo cotidiano. Esta investigación a porta en el reconocimiento de escenarios donde se construye paz.

**Referencias**

Farfán y Álzate. (2011). *Motivaciones de las personas en proceso de reintegración social para su ingreso y permanencia al sistema educativo.*

Guzmán, V. M. (2000). Saber hacer las paces. Epistemologías de los Estudios para la Paz. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, (23). Molina y Muñoz (2006) Una Cultura de Paz Compleja y Conflictiva, La Búsqueda de Equilibrios Dinámicos, Instituto de la Paz y los Conflictos.

Molina, B. y Muñoz, F. (2004). *Manual de la Paz y los Conflictos: EIRENE*, España: Instituto de la Paz y los Conflictos

Mora, M. (2002) *La teoría de las Representaciones Sociales de Serge Moscovici.* Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara,

Rodríguez, V., Muñoz, F., Molina, B., Martínez, M., Cano, M.J. López, J. y Tortosa, J.M. (2000). Construyendo la Paz, una Perspectiva Interdisciplinar y Transdisciplinar. *Colección Eirene*, 15.

# Representaciones Sociales de la Política y lo Político en jóvenes. Maestros en formación universitaria

*REISNER DE JESÚS RAVELO M*

Con el propósito de hacer transferencia social de conocimiento, en esta ponencia se socializan los resultados de investigación, el objetivo general ha sido describir y analizar las Representaciones Sociales (RS) de la política y lo político que agencian los actuales maestros en formación de los primeros tres semestres de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades: Lengua Castellana e Inglés, en la Universidad de Cundinamarca (UdeC) Girardot, en el P.B del 2009.

El objetivo antes mencionado se logró a partir de la concreción de los objetivos Específicos, ellos fueron: Caracterizar las nociones de la política y lo político que tienen los actuales maestros en formación de la UdeC-Girardot, en el ámbito de la Socialización Política, con el fin de elaborar un marco de referencia sobre las RS que tienen de los objetos representacionales en estudio. Comprender el sentido de las RS que los actuales maestros en formación de la UdeC, tienen y manifiestan a través de las actitudes, y los comportamientos sobre la política y lo político en el ámbito de la Socialización Política. Inferir, a partir de las RS de la política y lo político que presentan los maestros en formación, sus posibles prácticas pedagógicas de Socialización Política en su futuro ejercicio profesional.

## Resultados

A continuación, se presentan las construcciones y las estructuraciones de las RS de la Política y lo Político en los maestros en formación universitaria. Los elementos que intervienen en las construcciones de la RS, se toman desde los planteamientos de Alfonso (2008), y se tiene en cuenta los siguientes componentes: la actitud, lo cognitivo y el núcleo figurativo.

- *La actitud.* Se observa que la actitud de los maestros en formación universitaria hacia la Política, es de interés, de motivación filantrópica y acciones benevolentes. Por el contrario, la actitud hacia lo Político, es de apatía, manifestando desinterés, disgusto y poca motivación por los temas afines a esta.
- *Lo cognitivo.* Se identificó que los elementos de información que construyen los maestros en formación universitaria, ubican la Política y lo Político en distintos ámbitos (escuela, familia, gestión estatal), pero todos ellos, están relacionados con la dimensión de la gestión pública y la consecución del poder. Es importante mencionar, que los maestros en formación definen la Política como proyecto de bien común y de bienestar colectivo de la sociedad; por el contrario, definen lo Político como las acciones, los hechos, las concreciones y resultado de la Política. Aquí se hace evidente el contraste con la concepción de lo político en Mouffe (como se citó en Díaz, 2003), "lo político se refiere a una cualidad de las relaciones sociales (…) ligada a la dimensión de antagonismo y de hostilidad que existen entre las relaciones humanas".
- *El núcleo figurativo.* Corresponde a la organización jerárquica de los temas que configuran los objetos representacionales (la política y lo político); en ese sentido, los maestros en formación universitaria organizan como concepto medular la Política, entendida como proceso de construcción del bien común, y lo Político ocupa un lugar periférico, por considerarse resultado y acción de la primera.

Para estructurar las RS de la política y lo político, según Moscovici (1979), se requiere que ocurran dos procesos socio cognitivos: la objetivación y el anclaje.

En la investigación se halló que la objetivación de la política, se construye como plano de horizonte, en tanto a proyectos y procesos que beneficien de forma colectiva, que generen esperanza, desarrollo, cambio, progreso, y se asume como acción de honestidad y amor por los demás. En la objetivación de lo Político, se encontró que se asume como manifestación cotidiana y son las acciones que concretizan la Política, en la aplicación de dichas ideas se pierde el sentido

de lo filantrópico y se transforman en acciones nocivas para el grupo social, conocida más concretamente como prácticas de corrupción, autoritaria y de intereses mezquinos.

El Anclaje de la Política y lo Político, como marco de referencia que permite interpretar y actuar sobre la realidad, se articula con la objetivación y permite conectar al individuo con el medio en que vive. En el Anclaje de la Política, se encontró que los maestros en formación universitaria interpretan la Política como el proceso de construcción del bien común, y desde los roles futuros como profesores, contribuirán desde los procesos pedagógicos y educativos al desarrollo de los niños y niñas; con ello que los maestros en formación universitaria tienen un anclaje entre la Política, y los fines o principios propuestos por la filosofía de la educación, ya sea concebir a la educación y la política desde una visión generadora de humanización y de procesos sociales de bienestar colectivo y humano.

El Anclaje de lo Político se asume desde la praxis, es decir, aquellas acciones concretas que los futuros docentes ejecutarán: participación en los procesos de los consejos académicos y órganos directivos de la institución; por lo anterior, se puede inferir que el Anclaje de lo Político, en los maestros en formación universitaria, se da relacionado con las condiciones y problemas reales de la educación, hechos concretos, con lo que es posible realizar acciones.

Se puede inferir que las RS de la Política, en los maestros en formación universitaria, se comprenden cómo procesos colectivos, dinámicos, en pro del bienestar común, con fines filantrópicos y distintos ámbitos de desarrollo como son la escuela, la familia y lo gubernamental; donde se fomenta la socialización política, dinámica, activa y transformadora, forjadora de subjetividades políticas, proactivas y autogestoras de participación y de desarrollo colectivo. es válido precisar que las prácticas pedagógicas y de socialización política no son prediseñadas, lineales, ni determinadas, son complejas donde intervienen una multiplicad de factores, pedagógicos, políticos, sociológicos, culturales, económicos y subjetivos; y que en sus

aplicaciones presentan tensiones, afirmaciones y negaciones, o situaciones que inciden en la posible socialización política de los futuros maestros en formación universitaria.

Al interpretar las RS de lo Político como las acciones, los logros y los hechos concretos en la dimensión de la Gestión Pública, se puede inferir que los futuros maestros en formación universitaria agenciaran una socialización de lo Político adherido al plano de la Gestión Gubernamental, enfocándolo a una posibilidad como lo es la Estatal – Gubernamental, que se interesa profundamente por la consecución del poder. Schmitt (1932), plantea que en términos generales lo Político se asocia o relaciona con lo Estatal –gubernamental y esta a su vez, se relaciona con lo político. Perspectiva poco beneficiosa en la socialización de subjetividades políticas y cultura política activa transformadora; por cuanto, concebir lo Político sólo desde lo Estatal y lo Gubernamental, promueve comportamientos indiferentes frente a la participación y de Socialización Política.

En conclusión, los actuales maestros en formación universitaria agencian la noción de la Política, a procesos filantrópicos que contribuyen al bienestar colectivo de la sociedad. Y la noción de lo Político, lo asocian a las acciones, a los hechos concretos, resultados y logros. El sentido de la Política, lo asumen en términos de valores, emociones y afectos benevolentes. Por lo contrario, el sentido de lo Político, lo manifiestan con anti valores y emociones de desprecio y apatía por prejuicios contra lo Político.

**Impacto en la política pública**

Se puede considerar que los resultados de esta investigación pueden contribuir al debate y a una mejor comprensión del rol del maestro en la construcción de la política pública en educación y en particular a la educación en ciudadanía, en pro de contribuir a procesos que agencien una mejor vida en democracia.

## Metodología

Se usó la metodología cualitativa de corte descriptivo e interpretativo, según Oviedo (2003), en el enfoque cualitativo "la realidad es una construcción social compartida por sus miembros y reconocida por todos los participantes en la interacción social".

Los estudios descriptivos e interpretativos según lo planteado por Dankhe (como se citó en Hernández, Fernández y Baptista, 1999) "buscan especificar las propiedades de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis".

La población sujeta de investigación estuvo conformada por veintisiete maestros en formación de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades: Lengua Castellana e inglés, de la UdeC-Girardot.

Las categorías de análisis trabajadas en la investigación se correspondieron con mecanismos formales de representatividad, dimensión ético moral, dimensión socio consensuada, dimensión socio conflictiva, conocimiento especializado, estatal gubernamental, función de lucro, concepto manifiesto y emergentes.

Los instrumentos para la recolección de la información, contuvieron unGrupo Focal [GF] y Entrevista en Profundidad. El GF según Páramo (2008), es un "tipo de entrevista basado en una discusión que produce un tipo de datos cualitativos. Involucra el uso simultáneo de varios participantes para producir los datos". En esta investigación el GF se desarrolló con el propósito de evidenciar el contenido en tanto a nociones, significados y prácticas de las RS de la política y lo político.

Para garantizar la homogeneidad en la información participaron jóvenes con características semejantes, que cursaron estudios de licenciatura, se formaron como maestros, la pedagogía es el eje fundante en sus formaciones, nivel socioeconómico estratos dos, tres y cuatro. Sus edades

oscilaron entre los dieciocho y veinticinco años, con una media estadística correspondiente a los veintidós años.

Se organizaron tres GF, con participación entre cinco y ocho miembros por cada GF; la duración para el desarrollo de la sesión osciló entre 80 y 120 minutos. Las preguntas orientadoras fueron, ¿Considera las prácticas pedagógicas de los maestros como prácticas políticas? ¿Qué significado tiene la política y lo político? ¿A qué se deben tales significados? ¿Se consideran maestros políticos? ¿Qué es la política y lo político?

La entrevista a profundidad según Taylor y Bodgan, (como se citó en Araya, 2001) es una técnica de reiterados encuentros cara a cara con la investigadora/or y las/os informantes. Donde se busca la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como se expresan con sus propias palabras.

Para la entrevista a profundidad se escogieron tres estudiantes, que cumplieran la condición de haber participado en el desarrollo de los GF, esto con el fin de profundizar y agudizar elementos ya reflexionados. Cada entrevista a profundidad tuvo una duración en promedio de 70 minutos. Los tópicos de la entrevista en profundidad fueron: maestros actores políticos, el gusto por la política, las diferencias entre la política y lo político, los sentimientos generados por la política, la política en el ámbito del consenso o del conflicto, las experiencias en la política, ejercicio pedagógico y lo político, institución educativa y la manifestación de la política y lo político, la familia y la manifestación de la política y lo político, y los valores y anti valores relacionados con la política y lo político.

**Pertinencia social**

Acercamiento hacia la pertinencia social de esta investigación, permite establecer relaciones en las que el estudio de las RS, “nos permite conocer, desentrañar y cuestionar el núcleo figurativo [de la política y lo político] del cual se articulan creencias ideologizadas, constituyendo

un paso significativo para la modificación de la representación y por ende de una práctica social" Banchs, (como se citó en Araya, 2002).

Por tanto, se puede considerar que esta investigación coadyuva a desentrañar el núcleo figurativo de la RS de la política y lo político, configurado por los maestros en formación, permitiendo un primer paso para la transformación de las prácticas pedagógicas, en el ámbito de la socialización general y socialización política particular. Es decir, las maneras como los maestros en formación construyen y estructuran las RS de la política y lo político, así socializarán e inculcarán a sus futuros estudiantes la fundamentación de las mismas representaciones.

Las relaciones sicopedagógicas y las actitudes que construyen los maestros con sus estudiantes, están influenciadas por las RS presentes en su sociedad, genero, pedagogía, maestro, de estudiante, de aprendizaje, de la política y de lo político, entre otros. La pertinencia social de la presente investigación, se da en tanto que, si los maestros comprenden sus prácticas y las transforman, por ende repercuten en la transformación de prácticas sociales más generales; sumado a que, es una investigación legitimada desde los saberes cotidianos, populares y sociales en un grupo de maestros en formación universitaria. Y entender que el oficio del maestro es una práctica de inculcación de socialización política.

# MESA 4_22

# LA CONSTRUCCIÓN DE MEMORIA HISTÓRICA DESDE LAS VOCES DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES

**Coordinadores:** Myriam Oviedo Córdoba y Elisabet Amor.

**Comentaristas:** Bernardo Monje y Nasly Mellisa Mosquera.

# Otras infancias, crianza y conflicto armado

*BEATRIZ ELENA ARIAS VANEGAS*

## Introducción

Durante los cinco primeros años de la investigación, tanto la comunidad como los maestros enfrentamos el punto más álgido de la violencia en la comuna 8 de Medellín. Muchos de mis estudiantes, como actores del conflicto, y yo, como directiva docente al servicio del municipio de Medellín, acompañando sus vidas, escuchando sus voces, algunas veces de desesperanza, otras veces con la entereza de que la guerra es un asunto inherente a la vida, ellos expresaron múltiples veces, que la guerra nunca se acaba, sino que se transforma (Arias, 2012). Los abuelos habían tenido que enfrentarse por tierras, los hijos defendieron esas tierras y ahora ellos (niños y jóvenes) enfrentan el conflicto sin saber por qué, pues ya el conflicto no es por la tierra sino por el poder que se tiene sobre ella y lo que vive en ella. Mis preguntas iniciales fueron por los procesos de crianza que se daban en aquellas familias, las transformaciones intergeneracionales de la misma y la formación de los sujetos en estos entornos.

Para comprender cuáles eras las condiciones del entorno, específicamente relacionados con el conflicto armado, es necesario recordar algunos de sus elementos esenciales. La historia sobre violencia política y el conflicto armado en Medellín y específicamente en la comunas 8 y 9 se agudiza con la aparición del Bloque Metro (Arias, 2012). Este grupo comandado por Carlos Mauricio García, alias “Doble Cero”, que desplegó en Medellín un proyecto de ejército claramente contrainsurgente bajo el modelo de formas organizativas rurales, intentó desarrollar una estrategia territorial copiando el modelo de urbanización desarrollado en el Valle de Aburrá por las guerrillas del Ejército de Liberación Nacional (ELN) y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) durante la década de los noventa. Para el logro de este objetivo se apoyó en algunas de

las cooperativas de seguridad “Convivir” existentes en la ciudad y desarrolló una estrategia de guerra orientada, en primer lugar, a golpear, aniquilar o absorber a los grupos milicianos y, en segundo lugar, a someter a algunas de las bandas delincuenciales presentes en la ciudad (Duncan G., 2006).

No obstante, este grupo delincuencial se terminó enfrentado con algunas oficinas, en particular con la de Envigado, que había nacido en la época del Cartel de Medellín. También terminó en guerra con los frentes paramilitares liderados por Carlos Castaño Gil y, por supuesto, con la fuerza pública. Esta confrontación rompió el equilibrio inestable sobre el cual se sustentaba la acción del Bloque Metro e hizo fracasar la estrategia de urbanización del conflicto bajo el modelo de copamiento territorial a través de la acción armada, siendo una organización contrainsurgente típicamente rural (Duncan G., 2006, pág. 32)

Este tipo de violencia organizada y de conflicto armado en la zona equivale a más pobreza, más hambre y más necesidades básicas de una población de bajos ingresos. El problema es importante, ya que las víctimas, en un 86 %, están en edad económicamente activa, lo que equivale a que en igual número de familias se deja de producir un salario básico para subsistir (Camacho, 2009).

Otro factor de riesgo para la población es la inestabilidad geológica del terreno, según datos de planeación municipal, en el periplo del 2000 al 2010 se registraron en la zona 34 movimientos de masa terrestre que han dejado numerosas víctimas, 4 inundaciones, igualmente, se detectó deterioro de la infraestructura física de viviendas, 11 incendios en viviendas y 75 incendios forestales. Esta misma entidad en repetidas ocasiones se ha pronunciado frente a la forma descontrolada como se ha urbanizado esta zona marginal de la ciudad, pero las condiciones de violencia que lo han originado se salen de la capacidad de control de las diferentes administraciones (Planeación Municipal, 2010).

Características como estas que se acaban de describir en este contexto hacen parte de la vida cotidiana de las familias que habitan esta zona; en medio de estas condiciones se construye la vida de los niños, niñas y jóvenes que naturalizaron el conflicto, la guerra, la violencia y la muerte, incluso como actividades concretas que permiten la satisfacción de necesidades vitales (Agnes, 1987) y que, ligadas a condiciones pobreza extrema, determinan una crianza carente de afecto, que niega toda posibilidad de generar seguridad ontológica que le sirva de protección, frente a las demandas de una sociedad industrial normatizada y estandarizada en tomo a la familia nuclear, donde el hombre provee y la mujer cría y que descompensa la balanza, a tal punto que para las familias monoparentales, que son el 67 % de la población en esta zona (Primed, 2006), la única opción es sobrevivir abandonando al otro.

Estas condiciones dan cuenta de otras infancias, diferentes a las infancias de derecho que proclama la política en Medellín: infancias olvidadas, infancias invisibles que solo logran reconocerse cuando aparecen armadas, cuando caen en los enfrentamientos entre bandas o cuando se vuelven objeto de los *massmedia*, reconocidos en videos populares que circulan y se hacen virales al registrar la imagen de un niño de once años con un fusil sobre su cuerpo, o cargando las municiones de otro niño mayor.

**Crianza y seguridad ontológica**

En el proceso de crianza, la relación vincular del adulto con el infante (niño o niña) depende de la capacidad responsiva, es decir, de la capacidad para atender de manera inmediata las necesidades del humano que recién llega; esto hace que el proceso de crianza en sí mismo, y desde la mirada de la antropología pedagógica, sea un acto generoso, por la capacidad de entrega que exige del otro, y solidario, en la medida en que exige que las necesidades del uno se vuelvan las necesidades del otro, o sea, que adultos e infante se hagan uno solo (Arias, 2012). Para terminar,

definiendo que la crianza, como acción cocreadora es un proceso a través de la cual la comunidad humana, recibe, acoge y acompaña a un humano a hacerse humano (Arias, 2014).

Esta forma de interacción de la crianza, que trasciende el cuidado del otro, permite que en los primeros meses el bebé desarrolle la capacidad de espera; para Piaget (1991), es una estructura cognitiva que le permite reconocer la permanencia del objeto; para Winnicotl (1965), es el inicio de una relación que le garantiza que hay alguien que se ocupa de él, pero para el niño, como sujeto, le da la seguridad de que hay alguien que responde por él, que atiende sus necesidades; si esta capacidad responsiva del padre y de la madre no logra desarrollarse se pone en riesgo la confianza básica y la esperanza en el otro, que se traduce, de acuerdo con Guiddens (1996), en la imposibilidad de construir seguridad ontológica, en otras palabras, inseguridad de sí.

Estas características fueron reconstruidas a partir de las narraciones de los diferentes participantes de la investigación. Como familias habían llegado a la zona hacía tres o más décadas desarraigadas de sus lugares de origen, trayendo consigo la guerra para enfrentar otras violencias (Arias, 2012). Una de ellas tiene que ver con su identidad como familias campesinas sometidas a una forma de organización social industrial, según las categorías de la sociedad centrada en el trabajo, pero, por otra parte, la poca flexibilización del tiempo de trabajo y del lugar de trabajo, que modifica los límites entre el trabajo para vivir y el trabajo para convivir. La madre lamenta la falta de tiempo: “Yo salgo a las 4:00 a.m. y regreso a las 8:00 p.m.”, no hay tiempo para convivir con los hijos (Arias, 2012).

Esta necesidad de la vida cotidiana genera unas condiciones humanas que sumergen a los sujetos en una vida activa que solo alcanza para la labor y el trabajo (Arendt, 2003) y no posibilitan la acción para la crianza como una acción contemplativa que permita contribuir a la construcción de sí mismos y de los otros, es decir, como medio para que la persona pueda comprender el mundo que la rodea, de tal manera que pueda vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades personales y comunicarse con los demás. A propósito, cito una de las experiencias vividas:

Una tarde vino a verme una madre de un niño de sexto grado, tenía escasos 11 años, baja estatura para su edad y su piel daba cuenta de un estado crónico de desnutrición; aun así, lo llamaban "el alacrán", por peligroso, me decían algunos compañeros. Yo había llamado a su madre de manera insistente, pues ya se habían retirado seis compañeros, entre ellos algunas niñas, porque él les exigía el pago de una vacuna semanal si querían continuar con vida. Algunos compañeros aseguraron que, efectivamente, él ya cargaba unos muertos encima. Yo quise crear un ambiente de confianza, para que la madre y el niño pudieran estar tranquilos y pudiéramos hablar sin limitaciones ni interrupciones. Pero la madre se limitó a inclinar su cabeza, de vez en cuando giraba disimuladamente los ojos para mirar el rostro de su hijo, pero con una discreción que rayaba con la desconfianza. El niño estaba sentado, como derrumbado sobre la silla, miraba con desdén la escena de la madre.

Entonces le pedí que me dejara sola con su mamá, él se levantó con un gesto desafiante y le dijo a la madre: "Yo veré". La madre estalló en llanto y me dijo: Profesora, mire, haga usted por él lo que pueda, yo temo por mi vida, si yo dejo de trabajar nos morimos de hambre, pero yo no tengo control ninguno sobre él, él hace lo que quiere y en la casa se hace lo que él diga; al fin, él es el dueño del rancho donde vivimos.

Es en el entorno inmediato: familia y adultos significativos, con quienes se construyen esos primeros conocimientos sociales necesarios para que el sujeto pueda interactuar en el mundo antes de llegar a la escuela y para que pueda adaptarse en ella. Este conocimiento de lo social empieza por el propio conocimiento, que lo hace a partir de los otros en su entorno inmediato, conocer a su familia cercana (madre, padre, hermanos, abuelos) y gradualmente a otros adultos y pares de su familia no cercana (tíos, primos) le va a permitir poder formar su identidad en términos de raíces y de filiación (Arias, 2012).

Esta interacción es la que permite que se establezcan vínculos de parentalidad, que se defina la paternidad como una construcción, no la figura del padre como rol, sino de la paternidad como camino. Identificar a qué familia pertenece, progresivamente acercarse a la historia de su familia, los lugares de procedencia, las ocupaciones de los adultos y ancestros cercanos, características de salud, en fin, todos los elementos posibles que le ayuden a conocerse y a sentirse parte de ella, son estos elementos los que dan cuerpo a la filiación en la vida cotidiana (Agnes, 1987, p.123).

El punto de partida es el proceso de internalización de la formación, que constituye la base, primero, para la comprensión de sus pares, y segundo, para la aprehensión del mundo en cuanto a realidad significativa y social. Esta aprehensión no resulta de las creaciones autónomas de significado por individuos aislados, sino que comienza cuando el individuo asume el mundo en el que ya viven otros; por lo tanto, es corresponsable de la construcción de sí mismo y del otro. En este sentido, sentirse parte de una nación, de una comunidad o de una familia no solo implica que compartimos un mismo espacio, sino que participamos cada uno en el ser del otro para vivir el territorio (Arias, 2012).

La falta de esta conciencia de coparentalidad social ha venido transformando en masas sin rostro y sin identidad a los grupos humanos que habitan un territorio, lo que genera en los sujetos la incapacidad de desarrollar memoria episódica, en otros términos, hay en ellos un desconocimiento de su historia, y quien no tiene historia, ¿cómo puede formar identidad? Un pueblo en el que sus sujetos no reconocen su historia, es un pueblo sin identidad, tanto colectiva como individual (Arias, 2012).

Los niños, las niñas y jóvenes han perdido los hilos que los ligaban a la historia, son actores sin escenario y sin argumento, viéndose obligados a enfrentar la condición de guerra sin saber cuál es el enemigo, ni porqué es que se pelea; no se tiene conciencia del otro y, por ende, tampoco logran configurar su propio yo; con esto se indica que los elementos básicos del proceso de

internalización son una red tejida de conflictos, lo que los lleva a pelear en un bando o en el otro de acuerdo a condiciones de conveniencia inmediata, volviéndose mercenarios del destino.

**Crianza y conflicto armado**

La teoría de la interacción social, como modelo antropológico, sostiene que cuando se produce una transformación casi total en el mundo de un individuo (es decir, cuando el individuo permuta mundos), lo que han designado como alternación, esta requiere procesos de resocialización (Berguer, 2003). Lograr comprender el proceso socializador en este contexto específico requirió delimitar algunos elementos sociales que los niños y jóvenes debían conocer y comprender de la sociedad a la cual intentaban integrarse, así como a su cultura, tales como el concepto de dinero, trabajo, religiosidad, normas de autocuidado, dialogicidad y comunicación (Arias, 2012).

Tanto niños como jóvenes manifestaron en todo momento un nivel alto de incredulidad por las instituciones sociales y el derecho a la seguridad, que debe garantizar el estado. Las condiciones de violencia en el país, y la manera como la corrupción ha permeado muchas instituciones del estado, han generado ese descreimiento. Se resalta como niños y jóvenes manifestaron que no creen en las instituciones del estado que ofrecen seguridad y protección, tampoco ellos creen en las instituciones educativas ni en los docentes, consideran que ellos no ayudan en la solución de sus problemas (Arias, 2012).

El concepto que tienen del dinero y del trabajo señala que ambos están estrechamente relacionados: los niños deben aportar dinero para el sostenimiento de la familia, sin importar como lo consiguen, el trabajo es una castigo para algunos de ellos, por lo tanto, muchas veces lo niños encuentran formas “fáciles” sin medir los riesgos o los costos personales y sociales de recibir ese dinero; la vinculación a bandas y grupos armados, si bien les permite ganar dinero, muchas veces

de manera desmesurada, este dinero no adquiere un valor importante, ya que como se gana se gasta (Arias, 2012).

La soledad en la cual se crían los niños(as) los priva de los componentes básicos de socialización que la familia debe dar y muchos de ellos quedan a merced de lo que otros generalizados en la comunidad les compartan. Esta transmisión de valores de una comunidad que se enfrenta de manera permanente a situaciones de conflicto que se resuelven mediante la violencia, si bien desarrolla una alta capacidad bélica, los pone en situación de riesgo contra su misma integridad. Una conducta de temeridad sustentada por fuera de seguridad ontológica, coloca a los individuos en un umbral contra la muerte, tan baja es su calidad de vida que si mueren en los enfrentamientos no tienen mucho que perder (Arias, 2012).

## Conclusiones

Las diversas situaciones vividas por los niños y niñas posibilitan el desarrollo de capacidades sociales que les permiten regular las emociones generadas por estas; a medida que el niño o niña madura va adquiriendo la habilidad de hacer frente a las exigencias sociales, lo que se enlaza no solo con la capacidad de limitar manifestaciones comportamentales y emotivas diversas, sino además a la posibilidad de establecer otra serie de asociaciones cognitivas nuevas. El niño o niña debe entender el porqué de lo que siente y cuál sería la reacción más adecuada ante esa situación, evaluando la forma más apropiada de enfrentarse a las exigencias externas (Henao, 2009).

Uno de los predictores relacionados con el desarrollo social, es el contexto familiar, ya que la capacidad de interactuar con otros depende también de la seguridad de los vínculos y de los aprendizajes realizados en contacto con los padres y otros adultos significativos como los maestros, que deben ser importantes referentes porque contribuyen, con sus incitaciones, relaciones y enseñanzas, a la integración de otras formas posibles de hacerse humanos.

El asunto más importante es poder reconocer que el proceso de crianza determina las capacidades sociales que se desarrollan en los niños(as). Sin embargo, también hay que reconocer que el proceso de crianza no es unívoco, que es un subcampo histórico y social, que se transforma de generación en generación, ajustándose a las condiciones históricas de la sociedad, de las familias, a la multiplicidad de formas de interacción entre padres e hijos y a la diversidad de los contextos.

**Referencias**

Agnes, H. (1987). *Filosofía de la vida cotidiana.* Barcelona, España: Provenga.

Camacho, A. (2009). El dinero no lo es todo: acerca del narcotráfico en la persistencia del conflicto colombiano. En Ceso. *A la sombra de la guerra. Ilegalidad y nuevos órdenes regionales en Colombia* (pp.151 -248). Bogotá, Colombia: Uniandes.

Arendt, A. (2003). *La condición humana*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Arias, V. B. (2012). *Análisis comparativo de los procesos de socialización en familias vinculadas al conflicto armado en Medellín.* Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

Berguer, L. T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Duncan, G. (2005). *Narcotráfico en Colombia. Economía y violencia*. Bogotá, Colombia: Fundación Seguridad y Democracia.

Duncan, G. (2006). *Los señores de la guerra.* Bogotá, Colombia: Planeta.

Guiddens, A. (1996). Modernidad y autoidentidad. En J. T. Capdequí. *Las consecuencias perversas de la modernidad* (p.20). Barcelona, España: Anthropos.

Henao, G. G. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Latinoamericana de Ciencias sociales*, 127-146.

Piaget, J. (1991). Seis estudios de psicología. Barcelona, España: Labor.

Planeación Municipal. (2010). Informe de Riesgos. Medellín, Colombia: Oficina de planeación del Municipio de Medellín.

Primed. (2006). *Informe diagnóstico de la Comuna 8 del Municipio de Medellín*. Medellín, Colombia: Municipio de Medellín.

Winnicotl, D. (1965). *The MalllratioIJal Processes mld the Facililating Ellviromnelll*. London, UK: lIogarth.

# La trasformación del embalse del Muña como escenario para la construcción de memoria colectiva. Un espacio de participación con los jóvenes

*REYNEL ALBERTO AGUILAR ARIZA*

El presente trabajo se encuentra justificado por la importancia de la construcción de memoria colectiva como un ejercicio para el reconocimiento de los hechos que a través del tiempo han tenido un carácter significativo para los habitantes del municipio de Sibaté, y en este caso, específicamente en la vereda de Chacua, puesto que recordar es un acto que servirá para iniciar procesos de reconocimiento de lo propio, de apropiación de lo nuestro y de entendimiento de las condiciones en las cuales se desarrollan las diversas actividades cotidianas, además de revalorar las diferentes prácticas que las personas residentes en la vereda han tenido que afrontar.

A modo de síntesis introductoria, uno de los objetivos en el desarrollo de esta ponencia es presentar un proceso que ha pretendido dar inicio a la construcción de memoria colectiva en la vereda de Chacua del municipio de Sibaté en relación con la transformación del embalse del Muña, debido al bombeo de las aguas altamente contaminadas del río Bogotá a partir del año 1967. De igual manera, propende por evidenciar la participación y el diálogo que se genera desde los jóvenes, quienes, más allá de ser depositarios de relatos, surgen como agentes portadores de conocimiento, al ser procesos relativamente recientes ya que es hasta 2005 cuando se mitigan en un alto grado los impactos ambientales de dicho embalse.

En este sentido, el primer aspecto que se tiene en cuenta para esta formulación es la contextualización de los territorios en los cuales se desarrolló la investigación, por tanto debe aclararse que el municipio de Sibaté se encuentra ubicado a 28 km hacia el sur de la capital, Bogotá y su temperatura promedio es de 14 grados centígrados. Sibaté, en lenguaje Chibcha, significa

"derrame de la laguna", y fue fundado el 24 de noviembre de 1967. Según el censo de 2005, cuenta con 33 000 habitantes. Por otro lado, el escenario particular del desarrollo del proceso es la vereda de Chacua, tenemos que su ubicación está aproximadamente entre los 2 750 y los 2 900 m.s.n.m., es territorio quebrado y de geología arenisca. Parece ser que el nombre se identifica con la raíz lingüística Muisca de cha (varón) y gua (monte). La vereda cuenta con personería jurídica n° 0528 de febrero de 1964 y hoy en día figura como uno de los más grandes centros poblados del municipio (Soza, 2004 p.195).

Siguiendo esta lógica, respecto al embalse del Muña, se encuentra ubicado a 20 km al sur de Bogotá y cubre un área aproximada de 9 000 m², a una altura de 2 565 m.s.n.m., su construcción data de los años 1940 a 1948 por parte de la Empresa de Energía de Bogotá (EEB) con el objetivo de utilizar sus aguas para la generación de energía eléctrica, aprovechando la característica de alta pendiente que presenta en su topografía la región del Tequendama, ya que al dejar caer el agua estancada mediante tubos de gran tamaño, por la fuerza de gravedad se hacen mover unas turbinas transformando esta energía en potencial electricidad en la planta hidroeléctrica "El Charquito" en el municipio de Mesitas del Colegio.

Inicialmente, el embalse mantenía su nivel gracias a los ríos Aguas Claras y Muña, lo cual convirtió a Sibaté en un centro turístico por la pesca y la práctica de deportes náuticos principalmente, pero para aumentar su caudal en busca de una mayor producción de energía eléctrica a partir de 1967 se decretó el vertimiento de las aguas del río Bogotá, lo que desató una serie de consecuencias ambientales, ya que en su recorrido por las cuencas alta y media recibe las aguas residuales domiciliarias e industriales de una veintena de municipios, además de los de la capital al ser afluente de los ríos Juan Amarillo y el Tunjuelito, convirtiéndolo en depositario de alto grado de materiales contaminantes. Dichas consecuencias se evidencian en los malos olores que emanan las aguas del embalse, la desterritorialización que se generó por la contaminación,

además de la propagación de zancudos y roedores en cantidades intolerables para los seres humanos, aparte de las epidemias asociadas.

Como segundo aspecto relevante se plantea fundamentar el cómo se entiende de manera general el concepto de memoria en esta investigación, buscando aclarar la línea en la cual se sitúa; por tanto, en primera instancia tenemos el planteamiento de la autora Ballesteros (1999), quien argumenta que "la memoria es un proceso psicológico que sirve para almacenar información codificada. Dicha información puede ser recuperada, unas veces de forma voluntaria y consciente y otras de manera involuntaria" (p.705). Visto así, se procede a presentar la memoria desde Maurice Halbwachs (1968), quien considera que al hablar de memoria se hace referencia a unos marcos sociales de memoria, es decir, a las condiciones sociales de evocación de los recuerdos y su organización social. El autor afirma que estos marcos sociales permiten entender las vinculaciones de la memoria con la familia, la religión o las clases sociales y, de carácter más general, el espacio, el tiempo y el lenguaje. De esta manera, cabe agregar el concepto de memoria colectiva, que más que pretender la socialización de los recuerdos, busca construir a partir del presente la significación de los hechos. De igual manera Halbwachs sostiene que la memoria colectiva es una "corriente de pensamiento continuo, de una continuidad que no tiene nada de artificial, ya que no retiene del pasado sino lo que todavía está vivo o es capaz de permanecer vivo en la conciencia del grupo que la mantiene", de esta forma el autor hace una diferenciación clara con respecto a la historia, ya que afirma que esta última "se ubica fuera de los grupos, por debajo o por encima de ellos" obedeciendo a "una necesidad didáctica de esquematización" (1968, p.68).

De manera semejante, cabe aclarar que este proceso de investigación tiene una estrecha vinculación con los planteamientos que desde la subjetividad emergen, ya que permiten un ejercicio de pensamiento desde diferentes alternativas, posibilitando una interacción no circunscrita en patrones específicos de tiempo y espacio sino que por el contrario posibilita el interrelacionar lo individual con lo colectivo; dicho en palabras de Torres (2000), "al abordar lo

individual debe reconocerse las diferentes grupalidades, institucionalidades y estructuras sociales que lo constituyen; la subjetividad, como actualización del pasado es memoria; como apropiación del presente, es experiencia; y como construcción de posibilidades es futuro" (p.65).

En tercer lugar, se pasará a narrar lo hechos evocados desde los recuerdos que permanecen vivos en los jóvenes que han hecho parte de este proceso, aclarando que la información que será presentada a continuación fue recogida a través de entrevistas informales y grupales, en las cuales una de sus características es que no necesariamente se dirige a recolectar información sino también a conocer al otro, ya que el rol del investigador radica en el compartir (Martínez, 2011 p.38), por tanto se considera que una versión es suficiente para proyectar el sentido que los jóvenes le han querido dar a su relato. Además, se resalta que de este proceso han hecho parte jóvenes con edades entre 16 y 22 años, en los cuales la participación está fundamentada en el diálogo buscando enriquecer los procesos de comunicación de tal forma que esta haga parte del cotidiano vivir y el compartir los recuerdos de interés para la comunidad sea, más que una posibilidad momentánea, un incentivo personal constante en busca de contribuir a los saberes colectivos.

Partiendo de la pregunta "¿para qué recordar?" emergieron respuestas que por sí solas se hacen recordar, ya que para muchos es volver a vivir, volver a sentir sensaciones que aunque no son muy agradables hacen parte de la construcción como personas, narran además que recordar sirve para que la comunicación tenga un carácter mucho más humano, ya que al recordar se comparten vivencias y sentimientos; igualmente recordar servirá para ser en correlación con los recuerdos de los otros, debido a que habitan un mismo territorio; recordar para que el olvido no lleve al individualismo y con ello a la invisibilización del pasado. Recordar no es para que se tenga lástima de nadie, recordar es para interpretar el pasado y, si se vulneró algún derecho, que esto sea reconocido.

La segunda pregunta que surgió en el diálogo fue "¿qué es lo que más se recuerda del embalse en los años en que la crisis ambiental fue aguda?" De forma conjunta, surgieron varios hechos específicos: los mosquitos, por ejemplo, o mejor dicho el exceso de mosquitos, puesto que a partir de las cinco de la tarde era muy complicado salir a la calle; estos animales se veían como una nube gris que produce miedo, en las casas tenían que usarse angeos para que los zancudos no entraran y esto obligaba a que prácticamente todos se tuvieran que encarcelar. Otro recuerdo significativo tiene que ver con unas personas que iban a las casas a fumigar, por esto todos tenían que salir –incluso las mascotas– por alrededor de media hora mientras fumigaban y se iba el olor. Aparte, en algunas casas se colocaban aparatos que atraían a los zancudos y en las mañanas pasaban a recogerlos y era cerca de un kilo de zancudos lo que se recogía con estos aparatos. Adicionalmente, se recuerda bastante los malos olores, especialmente cuando el día era caluroso. Igualmente recuerdan que pasar por la carretera que conduce a Sibaté y ver el embalse era ver prácticamente un pantano tenebroso, ya que toda el agua estaba tapada con plantas como el buchón, que daba una imagen bastante desagradable y por último de vez en cuando se veían ratones.

La siguiente pregunta que surgió se relaciona con los responsables de estas situaciones, evidenciando que surgen una serie de dudas y titubeos al buscar respuestas entre ellos, pero se resalta que en el diálogo aparecieron varios responsables de manera general, por ejemplo, el gobierno nacional, el alcalde del municipio, los dueños del embalse, entre ellos Emgesa. Lo anterior suscita varias preguntas, ya que no se tiene una clara conciencia de quienes son los responsables, puesto que entidades como la CAR, igualmente la Empresa de Energía de Bogotá y Endesa, no se hacen visibles y niegan parte de sus responsabilidades.

Finalmente, surgen varias conclusiones así como preguntas, y la primera de ellas es que los jóvenes tienen mucho por decir respecto a temas que interesan a toda la comunidad, pues muchos espacios de participación les son negados; sea por pena o por nervios, en muchos casos ellos simplemente no hablan y su condición de jóvenes lleva a que no sean tomados con toda la seriedad,

argumentando desde ellos que tal vez se considere que a esa edad sus intereses y saberes son completamente diferentes a temas comunes, en el sentido en que los jóvenes tienen muchas cosas para entretenerse y pasar el tiempo. Asimismo, porque en las instituciones educativas los temas de tipo histórico ya están establecidos y no se toman con rigurosidad estas temáticas de su contexto próximo.

Otra conclusión bastante significativa es que si se presenta la posibilidad del diálogo los jóvenes no van a decepcionar porque tienen mucho que contar, mucho que plantear y sobre todo mucho que preguntar. En tal sentido, se debe reclamar desde los jóvenes y para los jóvenes espacios más abiertos de participación, espacios en los que no tengan que cambiar su rol de joven sino que siendo ellos mismos puedan discutir, argumentar, dudar y reflexionar en torno a temas amplios ya que al ser jóvenes se tiene una mirada profunda de muchos temas algunas veces tomados a la ligera por quienes sobrellevan gran cantidad de responsabilidades ya sean económicas, familiares, sociales, etc.

Finalmente, se destaca un rasgo que radica en que si los jóvenes se interesan y participan en temas como este de la memoria que corresponde a su contexto donde recordaron una problemática particular, la compartieron y la correlacionaron concluyendo que fue algo injusto no solo con ellos sino con toda la comunidad de las inmediaciones al embalse, planteando con argumentos que esto no se puede volver a repetir e invitándolos a pensar y estar pendientes del porqué si el río Bogotá aún no se ha descontaminado se siguen vertiendo sus aguas al embalse, así posteriormente estarán en capacidad de incursionar en proyectos con mayor pertinencia colectiva, siendo esto un principio de empoderamiento al ser reconocidos como sujetos actuantes y sobre todo conscientes de su entorno sin privilegiar el individualismo.

Adicionalmente, esta ponencia buscó evidenciar que la construcción de memoria colectiva confronta el individualismo y la fragmentación social, ya que posibilita espacios para el

reconocimiento individual dentro de un colectivo, al rememorar recuerdos determinados por una serie de situaciones particulares. En consecuencia, el trasfondo de este proceso posibilita una materialización como acto simbólico de empoderamiento social puesto que emerge como una necesidad de las comunidades debido a las trasformaciones que se generan en los territorios, que más allá de ser beneficiosas tienden a la degradación y la precarización cuando se le da prioridad a los intereses económicos sobre el bienestar general.

Por último, se referencia una frase de Eduardo Galeano agradable para los jóvenes participantes en este proceso: “La buena memoria permite aprender del pasado, porque el único sentido que tiene la recuperación del pasado es que sirva para la transformación de la vida del presente”.

**Referencias**

Ballesteros, S. (1999). Memoria humana: investigación y teoría. *Psicothema*, *11*(4), 705-723.

Halbwachs, M. (1968). *La mémoire collective*. Paris, France: Presses Universitaires de France.

Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Silogismos de investigación*, *1*(8). Recuperado de http://www.cide.edu.co/ojs/index.php/silogismo/article/view/64/53.

Soza, E. F. (2003). *Sibaté 12.000 años de historia*. Secretaría de Cultura, Gobernación de Cundinamarca.

Torres, A. (2000). Sujetos y subjetividad en la educación popular. *Pedagogía y Saberes*, 15. Bogotá: Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional.

# Resistencias y emancipaciones de familias como espacio político y público en contextos de violencia

*NATALIA ÁLVAREZ CHAVARRÍA*
*YÉSICA BIBIANA DURAN TABARES*
*JOSÉ DANIEL MARTÍNEZ ZAPATA*

## La familia vista como un espacio apolítico y privado

Existen en la actualidad diferentes formas de ser familia hoy, que han transitado por escenarios y estructuras sociales, económicas, culturales y políticas que han determinado de alguna forma sus prácticas y dinámicas de funcionamiento interno y externo. Por lo tanto, consideramos a la familia como una construcción colectiva, social y lingüística, con especificidad cultural, la cual comparte espacios de convivencia cotidiana marcados por las dinámicas de encuentro y desencuentro entre las personas que la conforman.

Desde Palacio (2004), quien hace un recorrido histórico de la familia que va desde el patriarcado hasta nuestros tiempos actuales, retomamos algunas de sus consideraciones, a saber: en el patriarcado existía la familia tradicional, la familia nuclear (papá, mamá e hijos) con roles parentales que se determinaban por las valoraciones culturales de la época; en el caso de la mujer en función de la maternidad, como expresión de sacrificio, abnegación y negación de sí misma como mujer y ser humano. La paternidad era una función realizada y pensada solo para los hombres, como una forma de indicador de provisión económica y de responsabilidad, que poco tenía que ver con la crianza de los hijos y las hijas, en esta época la familia era reducida solo a los asuntos privados, domésticos y personales, lo cual tuvo una fuerte incidencia en su distanciamiento de la vida social y política, que marcó de forma específica los roles y funciones, desde una forma única de ver lo masculino y lo femenino.

Continuando con Palacio (2004), en la época de la industrialización, la familia sigue siendo solo la familia, como una única forma de presentarse ante el mundo. Los cambios generados en la sociedad por la industrialización permitieron que la mujer saliera del espacio privado y fuera ubicada en la sociedad como fuerza productiva, como agente generador de la economía dentro de la familia, su función de proveedora le da una configuración diferente a ella y, por ende, a la estructura y funcionamiento de la familia. Durante la época del siglo XIX, la interpretación y el análisis de la familia se enmarcan dentro de los lineamientos del positivismo, los cuales logran consolidarse en los imaginarios y representaciones colectivas de las familias y de las personas que configuran este espacio, como únicas formas dicotómicas (familia tradicional – familia industrializada) de concebir la familia.

Partiendo de la industrialización y la expansión del capitalismo, la familia adquiere cambios en su dinámica interna, se evidencia una competencia entre el hombre y la mujer, un quiebre en los vínculos conyugales e intergeneracionales, lo que conduce a una fragilidad matrimonial que se expone en las nuevas formas de familia diferentes a la tradicional. Es así como la familia entra al siglo XX bajo un escenario de crisis y tensiones de todo ámbito, que mantienen el orden tradicional, pero sin duda, posibilitan la emergencia de nuevas formas de reconocerla e interpretarla.

Esta dimensión histórica de la familia nos posibilita pensarla en su complejidad, en su diversidad, desde múltiples facetas, haciéndola una realidad en permanente cambio y transformación que va avanzando con el tiempo, la cultura, el espacio y que la hace ser, no una sola familia como una única forma de representación, sino como múltiples formas de familias, que aportan de manera diferente en la construcción del mundo social y en la formación de las subjetividades de las personas que la constituyen.

La dinámica familiar violenta (tema de interés dentro del proyecto de investigación), presenta según Palacio (2004), un mimetismo u ocultamiento, es decir, la violencia familiar es un

tema que tiende a la poca visibilización y narración por parte de los miembros de la familia en espacios públicos, en tanto es un asunto de puertas cerradas y de impunidades encubiertas. Esta es una herencia recibida por el patriarcado que ha potenciado el ejercicio de la violencia, ya que encuentra en los roles determinados por jerarquías, usos y abusos del poder donde el hombre es quien domina y la mujer es dominada, la naturalización de las desigualdades en los géneros y en las generaciones, lo que se traduce en unas dinámicas relacionales inequitativas en todos los aspectos, incluyendo aquellas que tienen que ver con las violencias. “Para los griegos mandar en vez de persuadir eran formas prepolíticas que se manejaban en el hogar y la vida familiar. En este ámbito el jefe de familia ordenaba con poderes despóticos” (Goeva, 2010, p.235).

En las dinámicas familiares violentas se entrelazan prácticas, sentidos y significados, mediados por dispositivos físicos, verbales, psicológicos y sexuales todos bajo un ejercicio de destrucción y circularidad de la victimización, implícitos en la violencia ejercida en los diferentes escenarios de convivencia, “lo que permite develar cuán vulnerables son las personas en el seno familiar” (Palacio,2004,p.119). Tradicionalmente la violencia familiar recae sobre la mujer y sobre los niños y las niñas, por ser considerados sujetos menores y desiguales a los hombres adultos.

La vinculación de la familia a la denominación de lo privado hace que ésta se ubique social y culturalmente en un lugar interdicto a lo público, donde no es vista ni oída por los demás, donde se configuran unas relaciones y experiencias de vida que matizan las exclusiones, las desigualdades, la violencia, y además que invisibilizan el ejercicio de la ciudadanía.

Cuando las familias realizan el tránsito de la esfera privada y doméstica a la esfera pública y política, se encuentra la necesidad de vincularlas y visualizarlas en su relación con los contextos en que habitan –micro y macro social–, en donde se contemplan jerarquías y uso del poder, se aprenden y asignan identidades, roles y relaciones intergenéricas, que posteriormente se afianzan o desmarcan en la socialización de las personas en los diferentes escenarios fuera del contexto

familiar. La violencia familiar como vivencia de muchas familias, viene entonces a ser visible por muchas vías; cuando los movimientos de mujeres hacen visible la violencia, cuando las personas que vivencian la violencia por medio de la narrativa y los relatos develan lo que les ocurre, reflexionan acerca de los hechos, y de lo que hace que esto se presente, trasladando esto a la violación de derechos humanos.

**La familia vista como espacio público y político**

Si se parte del hecho de que la familia ha sido un referente de lo privado, lo doméstico y lo personal como aquella herencia del patriarcado, puede determinarse la gran necesidad de que la violencia no siga configurándose como forma de relacionarse de las familias, por lo tanto, la apuesta dentro de este proyecto de investigación y dentro de esta ponencia, consiste en visualizar o develar aquellas fracturas o quiebres que se dan en las realidades familiares, en la construcción de nuevos mundos posibles, permitiendo dilucidar el potencial de las familias como escenario político y público que posibilita su construcción dentro de la diversidad humana.

Para empezar a hablar de la familia como espacio público y político necesitamos retomar importantes conceptos de "La Política" que Arendt plantea. La Política Arendtiana es un entramado complejo acerca de las relaciones humanas que no se dan desde la homogeneidad de pensamientos o desde una jerarquización del poder. La Política debe constituirse a partir de lo que Arendt denomina como espacio público, "el espacio separado y protegido por muchas cosas que se tienen en común, convirtiéndose en el espacio en el cual los diversos miembros de un grupo han desarrollado relaciones y contactos entre sí" (Arendt, 1963, p.288).

Es un espacio no físico en el que pueden entrar a debatir los hombres libres -aquellos que no gobiernan ni son gobernados- y se presta para participar por medio de la palabra y transformar los disensos en consensos, y así crear una interlocución en la que sus diferentes opiniones sean escuchadas, puesto que Arendt plantea que "la política se basa en el hecho de la pluralidad de los

hombres"(Arendt, 1997, p.45) y que "la política trata del estar juntos los unos con los otros, [aun siendo] diversos"(Arendt, 1997, p. 45).

De esta manera, las relaciones no violentas vistas desde la perspectiva de Hannah Arendt, dadas en el espacio de lo público y lo político, permiten la capacidad de actuar concertadamente admitiendo el disenso, posibilita la acción y la libertad. Por consiguiente, no es lícito calificar a una acción de política si ésta va acompañada de violencia, puesto que la segunda constituye la negación de la primera, toda violencia va en contra de la misma humanidad, porque recurre a la relación medio fin, haciendo de los seres humanos fines o instrumentos. La capacidad de actuar de las mujeres que hacen de sus familias escenarios públicos y políticos, hace que se establezcan relaciones no violentas en sus dinámicas y relaciones, lo cual se evidencia en las apuestas alternativas de oposición al dominio del otro o de los otros, a un "performance" de lo diverso, arriesgándose a posibilidades de acciones de autonomía y de transformación, reconociendo los derechos y las responsabilidades individuales y colectivas, con la voluntad de alterar la realidad cotidiana que se vive.

Es el caso de Gabriela, una mujer Embera Katío quien fue una de las mujeres inspiradoras del proyecto de investigación. Fabiola plantea que,

> Uno aprende, las personas que no saben y uno también va a aprendiendo, yo creo que están en el mismo nivel, más porque uno va aprendiendo y las personas que no saben se les puede ir enseñando y estamos por igual, las dos culturas son muy importantes y valoro las dos cosas juntas, porque si nosotros no aprendemos de ustedes no sabríamos qué valor tiene el dinero o un billete de 10, es que eso es importante también, por eso siempre yo le digo a mis compañeras: que bueno sería que los blancos aprendieran de nosotros de la cultura Embera para que las uniéramos y trabajáramos por igual (...) aprender a hablar, como era la cultura de los Embera, digamos la alimentación es diferente, el respeto, como tiene que

> tratarlo; los blancos se gritan y son rencorosos, cuando no les gusta algo se alejan y no les vuelven a hablar. En la cultura Embera es lo contrario, a pesar de los conflictos siempre son unidos y comparten, allá no se grita ni se pelea, me gustaría enseñar cómo manejar el respeto, amar a la madre tierra, sería muy bueno que aprendieran las cosas (Fabiola, entrevista personal, s.f).

Estas mujeres tienen la capacidad de narrar y comunicar lo que han vivido y sentido en situaciones extremas de violencia, narran la indignación y el dolor físico y moral que sufrieron, reconocen el por qué pasaron los hechos, además, de que exploran y ponen en acción las potencialidades individuales y colectivas para afrontar y transformar las realidades que habitan acudiendo a la solidaridad y al encuentro como motor de fuerza para propiciar los cambios que desean.

> Sí, sufrimos mucho con el desplazamiento. Sí, nosotros éramos ocho hermanos, empezamos a sufrir nosotros ocho, nos criamos fue andando entre las montañas, con aguaceros. Caiga truenos, caiga palos, caiga de todo y nosotros dentro del monte porque no podíamos salir para afuera porque nos mataban.
> Yo he aprendido a valorar más, primeramente está mi Diosito y segundo están mis hijos y mi valor. Yo misma he visto mi valor, porque anteriormente no valoraba mucho mi cuerpo y nada" (...) "yo vivía como si uno no valiera nada, no sé, mi situación ha sido como no sé....yo decía para qué vivo. Mentiras, uno tiene que vivir bastante (Fabiola, entrevista personal, s.f).

Reivindicar la heterogeneidad de lo humano en las dinámicas y relaciones familiares, es la estrategia fundamental que despliegan las mujeres como actores sociales, políticos y culturales para hacer frente a la violencia, democratizan su escenario vital y cotidiano, pero también posibilitan nuevos horizontes temporales, de sentido y significado a sus experiencias de vida.

> Digamos que la familia lo mantiene a uno trabajando artesanía, enseñando danza, trabajando en el SENA que sabemos cómo curar enfermedades y así. Entonces son esas cosas bonitas que lo mantienen a uno alejado de la violencia. Uno buscando como dar más paz. Yo les decía ayer a mis compañeros: ay que rico, que bueno, que felicitación tener una indígena aquí junto con nosotros, entonces me decían: hay tan bueno para que usted nos enseñe. Yo les decía: si usted quiere compartir con nosotros...conmigo yo les enseño, no hay problema, por cosas que sí tengo por enseñar (...) porque uno está enseñado a luchar la vida, qué sería de mi vida, que ni siquiera estuviera viva. Yo les digo a mis hijos que hay que luchar, que hay que ganarse las cosas uno mismo (Fabiola, entrevista personal, s.f).

Estas características de la familia configurada desde espacio público y político, permite finalmente que las familias aparezcan en la esfera pública, que se interesen por lo que sucede dentro y fuera de ellas como un ejercicio de poder con capacidad de orientar en el ejercicio ciudadano. Recordemos que es la pluralidad humana la condición de la política, donde cada quién pone en escena su singularidad y su diferencia, desplegando la democracia que subyace en la misma humanidad.

> Los vecinos míos quedan aterrados conmigo, dicen, “usted siendo indígena usted tiene esos niños tan educados, mira tu hijo, nosotros quedamos admirados con el porte de tu hijo, es muy joven, no tiene ni un hijo, que no es vicioso, no es grosero ni es callejero ni nada; tiene un excelente hijo” me dicen, a pesar de todo, hasta el mismo presidente de la junta de acción comunal me dice: “si todas las personas fueran como usted, viviríamos una paz tan linda y sin problemas”, yo me mantengo trabajando le pongo cuidado a mis hijos trabajo artesanías, le enseño a mis hijos. Mi logro ha sido muy grande, trabajo y aquí voy y yo sé que voy a lograr muchas cosas más porque cada día voy aprendiendo más. Mi sueño es tener mi propia empresa y tener a mis hijos bien y enseñarles que no podemos vernos como

menos.

Hacer de una familia un espacio público y político es el futuro de las familias de hoy, abrir las puertas a la pluralidad y a las opiniones es una realidad que se debe dar para lograr una mejor convivencia, y que se garanticen la mayoría de los derechos de todos los miembros de una familia.

**Referencias**

Arendt, H. (1963). *Eichmann en Jerusalén: un estudio sobre la banalidad del mal*. Barcelona, España: Editorial Lumen.

Arendt, H. (1997)*¿Qué es la Política?* Barcelona, España: Ediciones Paidós

Govea, J. (2010). Visión de la política en Hannah Arendt. *Revista Fronesis de Filosofía Jurídica, Social y Política, 17* (2), pp. 217 – 239

Palacio, V. (2004). *Familia y violencia familiar: de la invisibilización al compromiso político.* Manizales: Universidad de Caldas.

# Resignificación del pasado/presente a partir de la rememoración de hechos asociados a la violencia armada

*ANA MARÍA CORONADO VARGAS*
*YOLIANA HERNÁNDEZ ROZO*

## Introducción

La memoria se ha convertido en un asunto de interés académico e investigativo debido al impacto causado especialmente por tres situaciones que cambiaron en gran medida el rumbo de la humanidad. Uno de los principales sucesos tiene que ver con los hechos ocurridos en la Segunda Guerra Mundial y la reivindicación del recuerdo sobre eventos traumáticos, por ejemplo, el genocidio nazi; estas temáticas son recurrentes en los diferentes estudios sobre la memoria histórica. Otro aspecto fue el cambio de enfoque que tuvieron las ciencias humanas de un modelo estructuralista y socioeconómico hacia una perspectiva más antropológica y cultural (Sánchez-Costa, 2009), así, la mirada se centraba en las luchas decoloniales y los movimientos sociales que tuvieron lugar en occidente a partir de la década de los 60 (Vélez, 2012). El tercer suceso que motivó el posicionamiento de la memoria en la escena política, social y educativa fue el debate en torno a la identidad y a las formas de recordar hechos violentos que se dio en naciones que han transitado por procesos dictatoriales recientes; estas discusiones se convirtieron en punto de partida para la constitución de una nueva idea de nación bajo principios opuestos a los que se vivieron en este tipo de regímenes.

En el caso de Colombia, donde los hechos de violencia armada han sido constantes y en el que se ha vivido un conflicto por más de cincuenta años cuyas consecuencias han sido catastróficas, la apuesta por la memoria es una pieza fundamental para el proceso de construcción

de paz en una nación en la que todos tenemos un papel protagónico, tal como lo afirmó Humberto de la Calle en su discurso en el anuncio del fin de los diálogos de paz:

> Tenemos que asumir una responsabilidad como colectividad humana, en la que cada quien debe jugar su propio papel. No me refiero solo a contribuciones materiales. Hasta el último de los colombianos tiene mucho que aportar. Lo mínimo que nos debemos mutuamente es dar paso a una nueva oportunidad de vida. (De la Calle, 2016)

Así, quienes rememoran adquieren un papel protagónico en la medida en que permiten articular diferentes espacios de socialización que, de la mano con elementos pedagógicos, constituyen escenarios propicios para vincular, por ejemplo, en la escuela, experiencias y acontecimientos propios del entorno. Plantearse este reto en las condiciones actuales del país implica indudablemente acudir al campo comunicativo/educativo y reconocer en el mundo campesino y más exactamente en la educación rural un amplio potencial para articular y reconocer las particularidades y singularidades de una comunidad.

Es así que contribuir a la resignificación del pasado/presente en los estudiantes del grado undécimo de la Institución Educativa Rural Departamental Aguabonita a través de la rememoración de hechos asociados a la violencia armada, ocurrida en el periodo 2000-2006 en el municipio de Silvania, es el principal propósito del ejercicio investigativo que aquí nos ocupa. La reconstrucción de narrativas a partir de la voz de los habitantes del sector rural del municipio y la recopilación de fuentes documentales constituyen el punto de partida para explorar con los estudiantes, en el ámbito escolar, los aspectos éticos, políticos y culturales de su realidad inmediata, ya que el ejercicio pedagógico no debe limitarse a la reproducción de contenidos previamente estandarizados sino que debe permitir la vinculación y la visibilización de actores sociales tradicionalmente desconocidos.

Además, se busca reconocer en la educación rural un elemento clave, que aunque tradicionalmente ha sido una temática poco recurrente en los espacios académicos, es indudable que debe incidir profundamente en la transformación de este país a uno más incluyente, donde independientemente del escenario en el que el sujeto se encuentre y de su afinidad política le sea permitido participar en procesos y dinámicas de construcción de paz.

El enfoque desde el cual se desarrolla la investigación es de carácter cualitativo, puesto que este permite describir las formas en que, por ejemplo, las narrativas dan cuenta de la complejidad y la singularidad del contexto social. El trabajo es de tipo descriptivo/exploratorio debido a que se indaga por aquello que sucede, en un contexto como el escolar, cuando las narrativas sobre hechos asociados a la violencia armada de la historia reciente del propio contexto se llevan al aula; asimismo, este tipo de investigación provee herramientas que permiten identificar rasgos y condiciones de fenómenos sociales, en este caso relacionados con hechos violentos y de resistencia ocurridos en el municipio de Silvania que permitirán proponer orientaciones pedagógicas desde el campo comunicación/educación que favorezcan la resignificación del pasado/presente dirigidas a comunidades educativas rurales.

El estudio planteado se llevará a cabo en la Institución Educativa Rural Departamental Aguabonita del municipio de Silvania, Cundinamarca. La Inspección de Aguabonita se ha visto afectada por la presencia de grupos al margen de la ley durante los últimos años y sus habitantes han sufrido las consecuencias del conflicto armado. La población sujeto de este estudio está compuesta por jóvenes estudiantes de grado undécimo de la institución educativa.

**Relaciones y tensiones entre Memoria y Escuela**

Desde una perspectiva teórica se retoman los postulados de Halbwachs (2004), quien concibe la Memoria como un fenómeno sociológico que permite la cohesión social, es decir, que depende del entorno y se constituye a través de los recuerdos; por lo tanto, rememorar significa

reconstruir su pasado a partir de los marcos sociales presentes en un grupo. Los marcos sociales de la memoria, son constructos sociales que están compuestos por elementos concretos como la familia, la religión, las clases y los grupos sociales; y elementos abstractos como el lenguaje, el tiempo y el espacio. Estos últimos sirven para referenciar y situar los recuerdos en la medida en que les dan un lugar y los articulan por medio de realidades no discursivas; este ejercicio se realiza a través del contraste entre los acontecimientos físicos y sociales que son impuestos y las representaciones que el individuo hace de sus recuerdos, este trabajo de oposición constituye a su vez el punto de partida de los actos de rememoración. El lenguaje no se puede concebir si no se encuentra dentro de un escenario social que comparte una serie de convenciones que lo acompañan y varían de acuerdo con la época; por ende, no es posible afirmar que el pasado se conserve intacto en las memorias individuales, pues este ha transitado junto con las experiencias de los individuos quienes a su vez hacen parte de diferentes grupos.

De acuerdo con lo anterior, los diferentes grupos con un espacio y tiempo definidos y constituidos por recuerdos reales y ficticios que se complementan sustentan el concepto de memoria colectiva; sin embargo, esta aproximación reduce y limita el ejercicio de reconstrucción del pasado a círculos sociales específicos. En consecuencia, es necesario pensar en la memoria histórica como categoría y posibilidad que da sentido y significación a lo que se relata.

> La memoria histórica involucra un conjunto de procesos institucionales y prácticas sociales de gestión y tramitación del pasado y también a experiencias de reconstrucción ligadas a narrativas de individuos, grupos e instituciones sobre lo que les sucedió o les sigue sucediendo. (Jaramillo, 2010,p.35)

Los participantes del acto de rememorar se convierten en agentes que, según Jelin (2002), se constituyen en motores y mantenedores de memoria. Para el caso colombiano la Memoria se convierte en un asunto público desde los años ochenta de la mano de organizaciones de víctimas

y de derechos humanos (Herrera y Merchán, 2012). Del mismo modo, en el contexto jurídico la Ley de Justicia y Paz y la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras marcan un giro en cuanto a la importancia que adquiere la memoria desde el campo académico dado que le asigna un carácter ético y político. De esta manera, los procesos educativos ligados a la rememoración, resignificación y divulgación de eventos del conflicto armado reciente, facilitan la reconstrucción del tejido social y la convivencia, asignándoles una labor específica a los nuevos modelos de enseñanza del pasado.

La Ley 1448 de 2011 o Ley de Víctimas y Restitución de tierras involucra el quehacer pedagógico a partir de disposiciones frente a la garantía de satisfacción integral a las víctimas, según lo refiere en el Artículo 145, parágrafo 7 (Congreso de la República de Colombia, 2011). La relación entre pedagogía y memoria se convierte en una demanda política que debe hacerse realidad en las dinámicas actuales de Colombia. La pedagogía de la memoria más que una herramienta es una estrategia, ya que esta permite "la posibilidad de aprendernos, reconocernos y enseñarnos distintos al identificar y analizar otras formas de experiencia: deseos, esperanzas, resistencias" (Ortega, Castro, Merchán y Vélez, 2015, p.29).

En este sentido, la pedagogía de la memoria comprende tres dimensiones que facilitan su trabajo en la escuela y potencializan su uso en contextos sociales: derechos humanos, narrativas e interculturalidad, son los elementos centrales para ofrecer orientaciones pedagógicas dirigidas a comunidades educativas rurales que urgen de procesos reflexivos frente a su historia. De acuerdo con Amador (2015), los Derechos Humanos como condiciones fundamentales reconocidas por el Estado, basadas en la dignidad del ser humano, permiten la recuperación crítica del pasado y la posibilidad de apropiación de este para el futuro. Las narrativas permiten ubicar al sujeto en un tiempo histórico específico redefiniendo el carácter ético y político en relación con su comunidad. La interculturalidad garantiza el ejercicio de los Derechos Humanos en la diversidad, permite

procesos de reconstrucción de subjetividades, reconoce la diversidad como condición humana y la potencializa para su tratamiento en la escuela.

**La Educación Rural y sus demandas en el contexto actual**

La pedagogía de la memoria posibilita transformaciones de tipo social, su uso en la escuela es una demanda política y pedagógica que debe hacerse realidad en las dinámicas actuales del país. Esta es una oportunidad para el estudio y la reflexión de problemáticas que comportan nuevos escenarios de participación diferentes a los habituales; esto significa que agentes distintos a los tradicionales, que se encargaban de legitimar, por ejemplo, hechos históricos representativos, sean parte de las acciones y decisiones que determinan el pasado y el futuro del país.

Así, la educación rural que históricamente ha estado ligada a la producción, a dar respuesta a demandas agrícolas y marcada por el rezago, el abandono y el atraso está llamada a concebirse desde lo educativo más allá de estas imposiciones. Esto quiere decir que la escuela como lugar físico y simbólico debe permitirse, verbigracia, reflexionar sobre problemáticas propias del contexto e indagar por los aspectos éticos, políticos y culturales que estas comportan; desde esta mirada, el ejercicio de reconstrucción de memoria dinamiza y facilita la forma en que se abordan, desde el aula, hechos asociados a la violencia armada que inevitablemente han afectado e incidido en las dinámicas propias del campesinado.

La educación rural se convierte en un elemento clave de la transformación de este país a uno más incluyente, donde independientemente del escenario en el que un sujeto se encuentre le sea permitido reflexionar sin temor sobre los hechos que le rodean y participar en los cambios que den cabida por ejemplo, a la resignificación de hechos violentos. Adicionalmente, debido a la ausencia de reflexiones que se ven desde la universidad respecto a la educación rural y su relación con otros campos que constituyen la realidad social, es importante que la academia le dé cabida y reflexione críticamente frente a estas carencias proporcionándole herramientas a la escuela rural y

a su población para permitirse ser visibilizados no desde la postura de victima sino de actor y participe de la construcción de un nuevo país, en el que la pluralidad, la democracia, la participación y la paz sean posibles, sin olvidar el pasado que ha marcado formas de ser y actuar en el mundo y que podría reivindicarse a través de ejercicios de resignificación del pasado. El mundo rural y sus dinámicas urgen de una mirada más humana y menos fragmentada de su realidad, por lo tanto deben existir políticas estatales en aras recuperar la dignidad y el protagonismo de sus habitantes en el desafío histórico que tiene Colombia como sociedad.

**Referencias**

Amador, J. C. (2015). ¿Escuelas reparadoras? Apuntes sobre la atención a niños, niñas y jóvenes víctimas del conflicto armado en Bogotá. En *¿Preparados para el post-conflicto? Desafíos para la reparación, la reintegración y la transicionalidad en Colombia* (pp.87–103). Bogotá: Editorial UD. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

De la Calle, H. (2016). *Declaración firma acuerdo final "La mejor forma de ganarle a la guerra fue sentándonos a hablar de paz": Humberto de la Calle*. Bogotá, Colombia: Oficina del alto comisionado para la paz. Recuperado de http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/pronunciamientos-jefe-de-la-nacion/Paginas/2016/Agosto/Declaracion-del-Jefe-del-Equipo-Negociador-del-Gobierno-Nacional-Humberto-de-la-Calle-sobre-acuerdo-final.aspx.

Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria.* Barcelona, España: Anthropos.

Herrera, M. C. y Merchán, J. (2012). Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia reciente. En *Las víctimas: entre la memoria y el olvido* (pp.137–156). doi: 10.13140/RG.2.1.1095.7528

Jaramillo, J. (2010). La reconstrucción de la memoria histórica del conflicto colombiano en el actual proceso de Justicia y Paz. Alcances, desafíos y preguntas. *Desafíos*, *22*(2), 31–70.

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid, España: Siglo XXI.

Ley 1448 (Diario Oficial No. 48.096) (10 de junio de 2011). Congreso de la República de Colombia. Recuperado de http://www.imprenta.gov.co/diariop/diario2.nivel_3.

Ortega, P., Castro, C., Merchán, J. y Vélez, G. (2015). *Pedagogía de la memoria para un país amnésico*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Sánchez-Costa, F. (2009). La cultura histórica. Una aproximación diferente a la memoria colectiva. *Pasado Y Memoria: Revista de Historia Contemporánea*, (8), 267–288.

Vélez, G. (2012). Pedagogías de las memorias de la historia reciente colombiana: ¿construir memoria, en el campo de una memoria imposible?. *Revista Colombiana de Educación*, (62).

# Creencias de las educadoras de párvulos en formación sobre la promoción del pensamiento matemático en Educación Parvularia

*LLERY PONCE*
*MÓNICA REYES*
*PATRICIA LAMIG*
*FERNANDA ACEVEDO*
*CAMILA JORQUERA*

La presente investigación aborda las creencias de las estudiantes de Educación Parvularia en relación con la enseñanza de las matemáticas. Se utilizó un enfoque cualitativo, para lo cual se realizaron entrevistas semiestructuradas a tres estudiantes de una universidad de Santiago de Chile, que habían realizado todos los cursos de formación matemática del plan de estudio. De acuerdo a los resultados encontrados, una de las principales creencias de las estudiantes evidencia que, si bien le otorgan importancia a la enseñanza de las matemáticas, esta está relacionada con el aprendizaje posterior de otras disciplinas y/o de las mismas matemáticas.

## Objetivos

### Objetivo general

Describir y analizar las creencias asociadas al desarrollo de habilidades matemáticas en educación parvularia que poseen un grupo Educadoras de Párvulos en formación de Región Metropolitana en Chile.

**Objetivos específicos**

- Describir las creencias que las Educadoras de Párvulos en formación poseen respecto del desarrollo de las habilidades matemáticas en educación inicial.
- Analizar la relación existente entre las creencias que poseen las Educadoras de Párvulos en formación respecto al desarrollo de habilidades matemáticas en educación parvularia.

## Método

### Participantes

Tres educadoras de Párvulos en formación participaron de este estudio. Los criterios de inclusión fueron: a) educadoras que hayan aprobado todos los cursos asociados a la formación en didáctica de la matemática y b) que no participen como ayudantes en el presente estudio. Dadas las características de acceso a la muestra se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia (Flick, 2004) a partir de los criterios de inclusión anteriormente planteados.

### Técnicas de recolección de datos

Se realizaron tres entrevistas semiestructuradas individuales, de aproximadamente treinta minutos de duración. Esta técnica fue elegida en consideración a los objetivos propuestos, en la medida en que la entrevista semiestructurada permite hacer una exploración en profundidad de la temática (Gainza, 2006); en este caso, las creencias asociadas a la enseñanza de la matemática en estudiantes de educación inicial.

### Procedimiento

Las participantes del estudio fueron contactadas inicialmente a través de la directora de carrera de una universidad de la capital de Chile. Posteriormente, el equipo de investigación se comunicó telefónicamente con las participantes con el fin de explicar el objetivo del estudio y

preguntar su disponibilidad a participar. En los casos en que las estudiantes aceptaron participar se coordinó el lugar y día de la entrevista. Antes de comenzar cada entrevistas se entregaron los consentimientos informados y se aclararon aspectos relativos al procedimiento y la utilización de los datos. Las entrevistas fueron grabadas con el consentimiento de las participantes, para luego ser transcritas y analizadas.

## Resultados

En general, los planteamientos de las estudiantes en las entrevistas resultaron informativos para la comprensión de sus creencias, permitiendo extraer algunos contenidos identificables como teorías subjetivas propias de las estudiantes en formación.

### Atribución de importancia de la enseñanza de la matemática en educación inicial

Todas las entrevistadas atribuyen una alta importancia a la enseñanza de la matemática en primera infancia; sin embargo, las razones por la que las estudiantes consideran importante esta enseñanza varían entre ellas, girando en torno a dos ejes. El primero, atribución de la importancia de la matemática, pues sirve como base para la adquisición de habilidades y conocimientos en otras disciplinas:

- “la importancia va en que el niño ahí necesita una base firme para sus posteriores desarrollos, entonces enseñar la matemática te ayuda en otros aspectos futuros”.
- “es como la base de todo, como que las matemáticas… eehh… te enseñan a interpretar el mundo y encuentro que eso es súper importante porque los…, cuando a uno le va bien en matemáticas es como que abre posibilidades para que te vaya bien en otras cosas”.

Una segunda atribución de importancia, similar a la primera, también se considera la matemática en educación parvularia como una base, pero para la adquisición de habilidades y

conocimientos en la misma materia. Es decir, se atribuye una importancia en la medida que se la considera como una materia que instala los elementos necesarios para que niños y niñas puedan adquirir conocimientos más complejos en el futuro:

- "es algo que te va a servir para toda la vida, es lo básico para que tú puedas aprender a contar, a sumar, restar, multiplicar".

**¿Cómo se debe enseñar matemática en primera infancia?**

Un segundo grupo de creencias se asocian a las características de la enseñanza de la matemática las que, además, llevan a las entrevistadas a establecer algunas relaciones de implicación relativamente explícitas, las que mediante procesos interpretativos pueden llevar a concluir que hay algunas teorías subjetivas dominantes.

a) La matemática se enseña a través de elementos concretos y relacionados con la vida cotidiana de los niños y niñas: las entrevistadas perciben la matemática como un área que debe ser enseñada desde la experiencia concreta de los niños y fuertemente asociada a las experiencias cotidianas.

- "desde el saludo, por ejemplo: ¿Cuántos niños vinieron hoy? Y se dibuja el número o a veces por el tema de los distintivos los niños ya reconocen ¡Ah! Faltaron tres compañeros nuestros".
- "en el patio se puede observar las matemáticas, o sea, el tema de jugar con las pelotas ¿Cuál es más chica o pequeña? ¿Cuál es más grande?".
- "los niños son concretos, los niños aprenden muchos más si ellos ven algo así y lo puede tomar o pueden explorar, se lo ponen en la boca, aprenden mucho más que si tú le estas diciendo mira tú tienes que hacer esto y esto o pasarle una plantilla".

b) El niño como aprendiz integral: las entrevistadas perciben al niño como un aprendiz holístico que comprende y asimila el mundo que lo rodea de manera global, por tanto, manifiestan que las matemáticas también deben ser enseñadas de forma integrada.

- "quizás no una experiencia variable en sí, sino que hacerlo parte como un hábito, en toda experiencia tomar en cuenta, quizás hoy día vamos a enseñar lenguaje verbal pero los niños van a estar diciendo un color, van a estar clasificando un objeto".
- "yo encuentro que hay que integrar todo, no como separarlo por áreas entonces yo creo que en todas las experiencias tendrían que tener un poquito de todo".
- "o sea tu podí' estar trabajando artes y vay' a estar trabajando matemáticas o podí' estar trabajando lenguaje y estay' trabajando matemáticas. Encuentro que es como transversal".

**Dificultades para la enseñanza de la matemática**

Las estudiantes identifican dificultades asociadas a la enseñanza de la matemática en educación inicial. Las dificultades percibidas están asociadas a dos grandes elementos:

a) Dificultades externas a la labor docente: donde se señalan elementos contextuales, como el nivel socioeconómico de las familias o el mismo involucramiento de las familias en la enseñanza de la materia.

- "el factor principal o clave es el nivel socioeconómico, porque al querer enseñarle a un niño algo y que la familia no te apoye es bien complejo".
- "quizás tienen como experiencias previas (los niños) que les… como que les impiden tener el gusto por las matemáticas, quizás los papás como que no le… no los motivan tanto en esa área".

- "quizás en sus casas no son los suficientemente estimulados o no le toman mayor importancia a los procesos que está viviendo el niño, pero ese es el desafío de nosotras, llevarlo como a otro mundo, así por decirlo, que ese espacio sea para ellos".

b) Dificultades propias del docente: donde se explicitan dificultades asociadas a la habilidad pedagógica del educador para la enseñanza de la materia o al dominio del educador de la materia que enseña.

- "(las Educadoras) no saben y se quedan sólo con lo más básico, con lo que le pide la directora Junji o Integra (instituciones que entregan Educación Parvularia en Chile) y no hay nuevas didácticas para enseñarla, nuevos métodos, entonces los niños quedan ahí con un vacío que, por una falta de recursos propios de la educadora, que ella debe formarse, los niños no tienen esos conocimientos".
- "uno como educadora en formación no las entiende completamente las matemáticas, entonces se hace mucho más difícil enseñarlas".

## Conclusiones

El análisis de las entrevistas ha permitido evidenciar incipientes teorías subjetivas de las participantes en relación con la enseñanza de la matemática en educación inicial. En primer lugar, todas las entrevistadas atribuyen una importancia a la enseñanza de la disciplina en primera infancia; no obstante, la importancia atribuida nunca radica en los conocimientos adquiridos durante la Educación Parvularia, sino que es vista siempre desde el aporte que realiza ya sea a otras áreas de aprendizaje, como lenguaje o ciencias, o su aporte a la competencia matemática futura del niño. En ese sentido, las entrevistadas tienen dificultades en justificar por qué es importante la enseñanza de la matemática en primera infancia desde la necesidad propia que tiene el párvulo de incorporar habilidades matemáticas que le sean útiles para comprender el mundo en la etapa de desarrollo que están viviendo. La atribución de importancia de la matemática en primera infancia

como idea general, pero sin identificar elementos específicos de dicha importancia para el desarrollo de habilidades en Educación Parvularia, podría ser un elemento a la base de prácticas pedagógicas reportadas en la literatura donde los educadores de primera infancia manifiestan que las habilidades matemáticas se generan ofreciendo a los niños una rica variedad de oportunidades de aprendizaje, en muchas ocasiones desde una perspectiva espontánea, más que en un enfoque intencional de trabajo del contenido (Ginsburg, Inoue y Seo, 1999).

Un segundo elemento que resulta interesante analizar desde los resultados obtenidos tiene conexión con las creencias asociadas a las características propias de la enseñanza de la habilidad matemática. Las participantes de este estudio manifiestan que la mejor forma de enseñar las matemáticas en educación inicial es a través de material concreto y de experiencias cotidianas que permitan vincularse con los conocimientos matemáticos del mundo real. La idea de la incorporación de materiales manipulativos en primera infancia es una idea generalizada entre los educadores. En tal forma, la literatura manifiesta que los materiales manipulativos sirven como herramientas de aprendizaje para ayudar a los estudiantes a construir su comprensión y explicar su pensamiento a los demás, empero los materiales concretos en sí mismos no llevan “mágicamente” a la comprensión matemática sino, más bien, los niños y niñas necesitan la oportunidad de reflexionar sobre sus acciones con dichos materiales, y por medio de la discusión, articular los significados matemáticos que emergen de la relación entre sus representaciones y el contenido matemático (Clements y Sarama, 2009).

Asimismo, es interesante observar que las entrevistadas mencionan la necesidad de conectar el contenido matemático con contextos de la vida cotidiana de los niños. En efecto, la investigación ha indicado que los problemas en el desempeño matemático están en gran parte explicados por la falta de unión entre las ideas matemáticas informales e intuitivas de los niños y las matemáticas formales (Hiebert y Lefevre, 1986). Por lo que vincular dichas ideas informales, que son adquiridas desde antes del ingreso de los niños al sistema educacional, se observa como

una creencia que puede modelar prácticas pedagógicas futuras que incluyan y reconozcan el conocimiento previo de los párvulos.

En esta misma línea, las entrevistadas poseen en su conjunto una idea subyacente en sus discursos pedagógicos que tiene relación con la mirada integrativa del aprendizaje de los niños y niñas en educación inicial. Este pensamiento es propio de la Educación Parvularia y se reconoce en el currículum nacional chileno como uno de los principios que guían la acción pedagógica. El Principio de Unidad, presente en el currículum chileno para la Educación Parvularia, manifiesta que:

> El niño como persona es esencialmente indivisible, por lo que enfrenta todo aprendizaje en forma integral, participando con todo su ser en cada experiencia que se le ofrece. Ello implica que es difícil caracterizar un aprendizaje como exclusivamente referido a un ámbito específico, aunque para efectos evaluativos se definan ciertos énfasis. (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2001, p.17)

Los resultados de este estudio evidencian que, al menos en el discurso, este principio pedagógico se encuentra incorporado en las estudiantes en formación.

Finalmente, un último foco de análisis nos parece relevante de discutir y se encuentra vinculado con las dificultades percibidas de las Educadoras de Párvulos en formación respecto a la enseñanza y el aprendizaje de la matemática en educación inicial. Las participantes de este estudio reconocen dos fuentes de dificultades, por una parte, las dificultades asociadas a variables de contexto, como son el nivel socioeconómico de las familias de los niños y el involucramiento familiar en la estimulación de las habilidades matemáticas de los niños y niñas. Estas creencias son coincidentes con la literatura que reconoce que los niños de familias con ambientes culturales más empobrecidos tienen menos repertorio lingüístico para abordar los conceptos matemáticos (Jordan, Kaplan, Ramineni y Locuniak, 2009) y que las familias de niños en Educación Parvularia

tienden a involucrarse menos en la enseñanza de contenidos matemáticos en comparación con, por ejemplo, contenidos de lenguaje (Jordan, Huttenlocher y Levine, 1992; Jordan *et al.*, 2009).

La segunda fuente de dificultades percibidas por las educadoras en formación se relaciona con características propias del docente como el manejo de contenidos o el repertorio de estrategias pedagógicas de enseñanza de la matemática en educación inicial. En este sentido, estudios que exploran las prácticas pedagógicas para la enseñanza de la matemática en educación inicial evidencian dos grandes focos donde se encuentran las debilidades en la enseñanza de las matemáticas en primera infancia, estos son: a) la falta de una formación eficaz en matemáticas para los docentes que trabajan en primera infancia (Baroody, 2004; Sarama y Clements, 2009), lo que repercute en su bajo conocimiento de cómo se desarrolla esta habilidad y, por tanto, de las estrategias más adecuadas para promoverla y b) el efecto de las creencias sobre las prácticas pedagógicas de matemáticas en educación parvularia (Copley & Padron, 1998). En efecto, según esta evidencia, los docentes de educación parvularia no se encuentran preparados para enseñar matemáticas a los párvulos pues no manejan conceptos centrales de los que los niños deberían saber de matemáticas en esta etapa y cuáles son las actividades más eficaces para lograrlo (Clements y Sarama, 2009; Carpenter, Fennema, Peterson y Carey, 1988).

En síntesis, nuestros resultados evidencian una alta similitud con investigaciones análogas en lo referente a las creencias de los docentes de primera infancia respecto a la enseñanza de las matemáticas y permite, por un lado, profundizar en la comprensión de las creencias a la base de las prácticas pedagógicas en educación infantil y, por otro, ampliar la discusión frente a la formación que reciben las estudiantes en elementos específicos de la didáctica de la matemática en primera infancia. Según la presente investigación ambos elementos son esenciales si nuestro objetivo es mejorar las oportunidades de aprendizaje de los niños y niñas en esta materia.

**Referencias**

Baroody, A. J. (2004). The developmental bases for early childhood number and operations standards. En D. H. Clements y J. Sarama. (Eds.), *Engaging Young Children in Mathematics*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates.

Carpenter, T. P., Fennema, E., Peterson, P. L. y Carey, D. A. (1988). Teachers' pedagogical content knowledge of students' problem solving in elementary arithmetic. *Journal for research in mathematics education*, 385-401.

Copley, J. V. y Padron, Y. (1998). Preparing teachers of young learners: Professional development of early childhood teachers in mathematics and science. Paper presented at the Forum on Early Childhood Science, Mathematics, and Technology Education, Washington, D.C., US.

Clements, D. H. y Sarama, J. (2009). Learning trajectories in early mathematics sequences of acquisition and teaching. *Encyclopedia of Language and Literacy Development* (pp.1-7). En Canadian Language and Literacy Research Network. Recuperado de http://literacyencyclopedia.ca/pdfs/topic.php?topId=270.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Gaínza, A. (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago de Chile, Chile: Lom.

Ginsburg, H. P., Inoue, N. y Seo, K. H. (1999). Young children doing mathematics: observations of everyday activities. En J. V. Copley. (Ed.), *Mathematics in the Early Years*. Reston, VA, US: The National Council of Teachers of Mathematics.

Hiebert, J. y Lefevre, P. (1986). Conceptual and procedural knowledge in mathematics: An introductory analysis. En J. Hiebert. (Ed.), *Conceptual and procedural knowledge: The case of mathematics* (pp.1-27). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates.

Jordan, N. C., Huttenlocher, J. y Levine, S. C. (1992). Differential calculation abilities in young children from middle-and low-income families. *Developmental Psychology*, *28*(4), 644.

Jordan, N. C., Kaplan, D., Ramineni, C. y Locuniak, M. N. (2009). Early math matters: Kindergarten number competence and later mathematics outcomes. *Developmental Psychology*, *45*(3), 850-867. doi:10.1037/a0014939

Ministerio de Educación. (2001). *Bases curriculares para la educación parvularia*. Santiago de Chile, Chile: Unidad de Currículum y Evaluación.

# Un cambio en la mirada: Transitar de lo singular a lo plural como aporte a la construcción de paz en un escenario de posconflicto

*SOLANYER LÓPEZ ALVAREZ*
*ANGELA MARIA URREGO TOVAR*

## Introducción

En nuestra sociedad se han llevado a cabo prácticas de toda índole que, acompañadas de diversos discursos, han conducido a que se produzca una "invisibilización" y un "borramiento del daño" causado a millones de colombianos/as, es un no ver, un no querer ver el daño moral, además se ha producido, desde la repetición constante del término "víctima del conflicto armado", una especie de saturación, que ha derivado a su vez en un "vaciamiento" del significado mismo y de los posibles sentidos que tiene y puede tener dicha noción.

De este modo, en las construcciones de la memoria se asume que al hablar de "víctima del conflicto armado" hacemos referencia a algo que todos/as "conocemos" y pareciera que por ello damos por sentado que no hace falta cuestionarnos sobre lo que esta denominación significa o lo que implica para los sujetos a quienes se les atribuye. Entonces generalmente no se hace ningún cuestionamiento, en parte porque esta noción suele asumirse desde un marco normativo, que si bien ha sido necesario para abordar y definir esta figura desde lo legislativo, con el uso generalizado del término nos hemos acostumbrado a la imagen extensiva de un sujeto que ha sufrido algún daño o lesión, que está en constante carencia, y además en su referencia se vislumbra un conflicto armado que también se asume de manera generalizada, que tiende a borrar los acontecimientos particulares, la singularidad de las marcas morales que los hechos atroces han dejado en los seres humanos que los han vivido, así como las acciones de resistencia que muchas personas han emprendido para seguir viviendo a pesar de todo lo que les ha ocurrido.

Por esto, consideramos que es necesario abordar de manera simultánea a los sujetos, desde lo singular para escuchar sus voces, para saber cómo se autodenominan, cómo nombran a otros y otras que han vivido con ellos la barbarie, y desde lo colectivo, para posibilitar que emerja la conciencia del "nosotros", como posibilidad de pensarnos desde lo plural, identificando puntos de encuentro vitales, para reconocernos no sólo desde las diferencias del "sí mismo" –"otro/a"–, sino desde la responsabilidad ante el rostro de cualquier otro/a, como trascendencia ética hacia el entre-nos. Esto nos pone también en el plano de la construcción de una memoria ejemplar, que implica el reconocimiento de la pluralidad y la alteridad, como concepciones ineludibles para proyectarnos a horizontes de acción conjunta que se distancien de la ceguera social y colectiva, de la indiferencia y que nos acerque a la construcción de nuevos tejidos sociales, en los que de manera consciente asumamos la dignidad de la vida humana como un asunto de todos y todas, esto como aporte fundamental a la construcción de la paz y la reconciliación, como caminos que se siguen a partir de la firma de los acuerdos de la Habana.

**El tránsito de lo singular a lo plural visto desde la memoria ejemplar**

*La memoria hace alusión a la presencia de lo ausente, a aquello que "ha sido" en el pasado, pero que ya no es, lo que implica el trabajo del recuerdo y de la rememoración*
Paul Ricoeur.

Para hacer el análisis que nos lleva de lo singular a lo plural, retomamos en este apartado la diferencia que marca Todorov con la memoria literal y la memoria ejemplar, como la forma en que muchas víctimas pueden recordar los hechos atroces que vivieron en el pasado y ponerlos al servicio del presente y del futuro. Cuando se hace referencia a la memoria literal, se está haciendo alusión a una memoria a secas, es decir, a una memoria que preserva un suceso intransitivo, singular y que no conduce más allá de sí mismo, generalmente, cuando se hace este tipo de memoria se pregunta por las causas, las consecuencias, las personas vinculadas, el autor del

sufrimiento, todo lo que concierne con su contigüidad, conduciendo los sucesos de forma lineal, del pasado hacia el presente, del ser que se fue en el pasado y del que se es ahora en el presente.

La memoria literal utiliza los sucesos desde una forma singular, cuando los hechos que se viven del pasado son traumáticos, y contribuyen de una u otra forma a la identidad personal y colectiva, aportando con ello unos riesgos que tienen que ver con la generación de más violencia, sentimientos de venganza, de desquite, y de odio, por todo lo que se sufrió en ese pasado. ¿Cuántas guerras en la humanidad se han iniciado por los sentimientos de odio y de venganza que se generan, al creer que los demás deben pagar por todos los males que se han sufrido?, más de una en realidad. Por lo tanto, "aquello que es singular no nos enseña nada para el porvenir" (Todorov, 2000, p.38).

Por el contrario, cuando se trabaja desde la memoria ejemplar, aunque se recupera el acontecimiento en su forma singular, tal cual como sucedió, este se coloca en un marco de categoría más amplio, que sirve para comprender situaciones nuevas con agentes diferentes, lo que implica que se coloque ese acontecimiento en la esfera pública, "abro ese recuerdo a la analogía y a la generalización, construyo un *exemplum* y extraigo una lección" (Todorov, 2000, p.31).

Un ejemplo claro de esta memoria, la encontramos en Theodor W. Adorno quien opinaba que, aunque los crímenes nazis son únicos porque son tan extremos que obligan a guardar silencio, este carácter único de la Shoah tiene múltiples aristas, que nos llevan a pensar que, si los crímenes nazis fueran algo absolutamente singular.

> Habría aplastado toda idea posible de una reconstrucción alemana post factum mientras que, si se los considerase un conjunto de sucesos horribles, pero comparados con otras atrocidades, Alemania aún podría aspirar a que se le brindase la misma aceptación nacional que no se le niega a los autores de otras masacres (Burucúa y Kwiatkowski, 2015, p.24).

Si los crimines nazis se hubieran quedado como un hecho singular, absolutamente intransitivo, tal vez los sentimientos de venganza y de odio que se generarían en el resto de la humanidad no habrían posibilitado la reconstrucción de su identidad como nación y como ciudadanos alemanes. Es así como el pasado se convierte en principio de acción para el presente; "se podría decir entonces, en una primera aproximación, que la memoria literal, sobre todo si es llevada al extremo, es portadora de riesgos, mientras que la memoria ejemplar es potencialmente liberadora" (Todorov, 2000, p.31).

El uso literal que convierte en insuperable el viejo acontecimiento, desemboca a fin de cuentas en el sometimiento del presente al pasado. El uso ejemplar, por el contrario, permite utilizar el pasado con vistas al presente, aprovechar las lecciones de las injusticias sufridas para luchar contra las que se producen hoy en día; y separarse del yo para ir hacia el otro (Todorov, 2000).

**La alteridad como posibilidad de construir unas memorias dialógicas**

Para Emmanuel Lévinas, la cuestión central del ser se refiere ineludiblemente a la relación con los otros/as, ahí radica la justificación misma del ser, por ello para este filósofo Lituano, la filosofía se presenta ante todo como ética, porque es en el "rostro" del otro/a que se concentra la posibilidad del encuentro legítimo, el otro/a nos habla en su "rostro" con un lenguaje que necesita ser comprendido y, por tanto, nos involucra en un acto de responsabilidad con ese otro/a.

Entendida así, la alteridad debe partir en primer lugar del yo, pero no para quedarnos ensimismados ahí, por el contrario, el sí mismo representa el punto de partida indispensable para pensar la pluralidad, para reconocernos como distintos, pero a la misma vez como iguales, en tanto humanos. De este modo, la dignidad humana es el aspecto central del reconocimiento y la comprensión del otro, porque es desde esta que se puede acoger al otro/a, en un acto de

hospitalidad, en el que se asume un compromiso ético, que nos permite ver el rostro del otro/a y nos exige una actitud de responsabilidad:

> Responsabilidad por Otro, por quien llega primero a través de la desnudez de su rostro. Responsabilidad más allá de lo que puedo haber cometido o no respecto al Otro y de todo lo que hubiese podido o no hubiese podido ser mi acto, como si yo estuviese consagrado al otro hombre antes de estar consagrado a mí mismo (Levinas,1998, p.18)

De esta manera, la ética de la alteridad de Lévinas, nos permite asumirla como eje transversal para pensar las relaciones de correspondencia, proximidad, confianza y diálogo que nos permitan sentar las bases para comenzar a transitar de la fragmentación, el miedo y la indiferencia hacia la reconstrucción del tejido social, para dar cuenta de los tránsitos que hay entre el nombrarse a sí mismo y el nombrar y reconocer al otro/a. Esto con el fin de llegar a dar cuenta del "nosotros" como categoría que nos permite pensar y construir unas memorias a múltiples voces, en las que a partir de los sentidos particulares y colectivos se puedan trazar horizontes de posibilidad polifónicos, desde apuestas sociales, culturales, económicas y políticas conjuntas, que favorezcan los lazos, los vínculos necesarios para aportar a la construcción de paz en Colombia.

**La mirada a las víctimas desde lo territorial y diferencial**

Todo acontecimiento del pasado, se constituye en un acontecimiento único, singular e irrepetible, que marca de cierta forma a las personas que lo vivieron, este hecho deja dos tipos de marca según Todorov, una es la huella mnésica, que es aquella que pertenece al espíritu, que ha sido muy trabajada desde Bergson y Ricoeur[29], y la otra, se refiere a las huellas físicas o del mundo, que se presentan en forma de hechos materiales como: cartas, decretos, conmemoraciones, e

[29]En Henri Bergson con sus obras "Materia y memoria" y "Memoria y vida". En Paul Ricoeur con su obra "La memoria, la historia, el Olvido".

incluso las palabras que en algún momento se dijeron. Pero es usual que los hechos de horror que han vivido millones de víctimas se queden solo en la conmemoración, que se representen en monumentos, o en actos protocolarios, que implican la memoria institucional y que señalan de cierta forma el deber de no olvidar la barbarie, lo cual es sin duda algo importante para lo colectivo, pero sucede que con esto también se borra lo que las victimas vivenciaron, con ello se pierde la singularidad de los hechos en cada uno de los sujetos, que es diferente para todos y todas, e implica procesos particulares para la memoria y para la vida misma.

Adicional a esto, en muchos países, que como el nuestro han sufrido el horror de la guerra, se propende por devolverle a las víctimas su condición jurídica como sujetos de derechos, restableciendo algunos de los derechos que fueron vulnerados en el conflicto armado, sin embargo, las acciones para devolverles su condición moral, que es una de las formas en que se aniquila a las personas en la guerra, se queda corta en las acciones reparadoras que asumen tanto el Estado como otras organizaciones privadas, porque no se mira su particularidad, porque no se generan espacios para tramitar su dolor, para escuchar su voz.

Es por esto que consideramos que la mirada territorial se constituye en una posibilidad para abordar los sucesos de la guerra en un marco de tiempo y en un espacio determinados, en los que se pueda acudir a lo particular, pero también a lo colectivo. Así la diferenciación de las víctimas puede darse desde la singularidad de la experiencia y de los significados y sentidos que cada quien ha configurado en torno a lo vivido en su territorio, y a la vez puede dar cuenta de los hechos y acontecimientos que como colectivo han padecido, porque en ese plano de lo territorial podrán encontrarse múltiples puntos en común y posibilitar así la construcción de una memoria que se teja desde el reconocimiento de un “nosotros”. Esto favorecerá la proyección de nuevos horizontes de esperanza en los que se fortalezca el diálogo, el encuentro y la construcción de una sociedad que no esté dispuesta a permitir que se repitan los sucesos de horror y de dolor que se han padecido.

Focalizar a las víctimas del conflicto armado desde lo territorial y desde lo diferencial, no implica que se asuma cada hecho como algo intransitivo, por el contrario, esto posibilita que puedan reconocer en otras voces y en otros rostros su misma experiencia, comprender el significado y el sentido que otras personas le dan a los actos que vivieron y descubrir aquello que los une. Construyendo de esta forma la conciencia de un "nosotros", que involucra a grupos de personas que, aunque vivieron hechos singulares, se convierten en un colectivo, en el cual se construyen lazos de reconocimiento de la pluralidad humana, ampliación del círculo ético, y lazos de apoyo y de solidaridad, que les permite transformar su presente e intencionar su futuro.

Al respecto, es importante señalar que en los Acuerdos de Paz firmados en La Habana se presentan los enfoques territorial y diferencial como algo esencial para la construcción de paz. Esto implica reconocer la necesidad de no continuar haciendo un tratamiento homogéneo de la situación, pues cada región, cada territorio tiene una historia que contar, con unas particularidades que lo caracterizan y lo diferencian de otros territorios. Por esto consideramos de vital importancia comprender lo que esto implica para la sociedad colombiana, pues desde esta nueva mirada podremos conocer y comprender lo que nos ha ocurrido como país, pero no desde una versión única y homogénea, porque serán las voces y las visiones de quienes habitan y conocen cada realidad territorial, las que den cuenta de su propia memoria y de lo que se requiere para alcanzar la anhelada paz, y así mismo, podrán asumir conjuntamente las oportunidades y los retos que de esto se desprenden.

Por esta vía, todas las propuestas de proyectos y programas deberán partir de reconocer las características del territorio, de convocar a sus habitantes para construir con ellos y ellas, de la mano de los gobiernos locales y de las organizaciones sociales de base, las transformaciones sociales, políticas y económicas que se requieren para reconstruir el tejido social y vivir en armonía.

## Conclusión

Podemos concluir que el reconocimiento del otro como igual a mí y la comprensión de sus vivencias como parte de lo que también se vivió, pueden aportar a la construcción de paz que se espera en nuestro país, a transformar lo imposible en posible, a fortalecer los lazos de solidaridad y apoyo entre todos, reconociendo que somos iguales respecto a la dignidad humana y a la vez distintos y únicos, pero que se requiere de todos y todas para hacer posibles los cambios que urgen en nuestra sociedad, que solos y solas no podremos lograrlo y por ello es fundamental reconstruir el tejido social y fortalecer la alteridad como principio ético de la vida en común.

## Referencias

Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona, España: Ediciones Paidós, S.A.

Burucúa, J y Kwiatkowski, N. (2015).*Como sucedieron estas cosas. Representar masacres y genocidios*. España: Katz Editores.

Lévinas, E. (2006). Ética como Filosofía Primera. *Revista de Filosofía* (43). Recuperado de http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/lorca43.pdf

# MESA 4_23

# CONSTRUCCIÓN DE PAZ CON PRIMERA INFANCIA, NIÑEZ Y JUVENTUD: APUESTAS GENERATIVAS Y SUBJETIVIDADES

**Coordinadores:** Sara Victoria Alvarado Salgado, María Camila Ospina Alvarado, Edilberto Granados López y Olga Lucia Fernández Arbeláez.

**Comentaristas:** Oscar Fernando Martinez Herrera, Sara Victoria Alvarado Salgado, María Camila Ospina Alvarado y Didier Andrés Ospina Osorio.

# Experiencia metodológica para indagar en la perspectiva urbana de la niñez y juventud. Valdivia- Chile (2014-2015)

*MARCELA GONZÁLEZ RÍOS.*

## 1. Inicio: Abordar la dimensión espacial de la niñez[30]

Una de las expresiones de la inexistente consideración de la niñez como sujeto y actor social, es la ausencia de su perspectiva en diversos sistemas de planificación urbana. Si bien se encuentran mencionados, la situación refleja una arraigada perspectiva que los ubica como *receptor pasivo* en oposición a un *adulto activo*, ideario también presente en una parte del pensamiento sociológico clásico con gran influencia en el sistema de escolarización y política social.

Acceder al punto de vista que la niñez tiene del espacio que habita, conocer sus prácticas, las formas de pensar y ordenar su hábitat, exige pensarles como agentes que "actúan y construyen en su entorno, producen conocimientos y experiencias" (Pavez, 2012, p.96) y conforman un colectivo no homogéneo, atravesado por los contextos y desigualdades de clase, etnia y género, según las sociedades de las que forman parte. Al partir de este propósito, la estrategia metodológica ha buscado atender, al menos, dos cuestiones centrales:

- Permita enfrentar la instaurada negación de la legitimidad de este sector como sujeto y actor social, en especial, el consecuente efecto oclusivo en ellos.
- Plantee un acercamiento a sus experiencias sociales haciendo conexión con la dimensión espacial donde han sido posibles (González, 2015, 2016).

[30] Parte de los contenidos aquí incluidos, fueron compartidos en el 6° Simposio Ibero-Americano de Historia de la Cartografía (6SIAHC), realizado en Santiago, Chile, en la ponencia "Cartografía social dibujada para comprensión de la perspectiva urbana de la niñez. Experiencia metodológica, Valdivia- Chile (2014-2015)".

La propuesta se encuentra basada en perspectivas materialistas de la espacialidad (Lefebvre, 1974,1985), asumiendo que lo social ocurre en estrecha relación con el espacio, a la vez que éste es una producción social en el marco de, en este caso, una sociedad capitalista y neoliberalizada, ubicada al sur del Cono sur latinoamericano.

Las preguntas orientadoras en la propuesta fueron: ¿Cuál y cómo es el espacio que agencia la niñez? y, a la vez, ¿Qué prácticas y apropiaciones espaciales realiza este grupo social? La alternativa para abordarlas fue el trabajo con *cartografía social dibujada.*

## 2. Dibujar mapas describiendo el espacio que se vive.

La cartografía social ha constituido una opción para indagar en las formas de pensar, de practicar y ordenar el espacio (Escudero, 2012), ya que ofrece un acceso a narraciones y/o relatos sobre el habitar, considerando las habilidades de comunicación de los niños/niñas[31]. (Páez y Jaramillo, 2004). En la experiencia realizada, se elaboraron *mapas* de forma grupal; la estrategia consistió en dibujarlos junto con la iniciativa de describir lo que, en conjunto, cada participante consignó en el momento expresivo, de forma consensuada o no. En este sentido, la estrategia ha sido asumida como una herramienta de investigación que involucra expresión plástica y, al mismo tiempo, una experiencia comunicativa-intersubjetiva (Scribano, 2008; Espóz e Ibáñez, 2008).

Así, la técnica ha sido utilizada reconociendo su doble potencialidad: como entrevista grupal o colectiva y como expresividad dibujada, cuya diferenciación aplica para procesos de análisis, aun cuando en el momento de creación cartográfica confluyen ambas dimensiones. A continuación se describen elementos de cada dimensión, junto a consideraciones para el análisis.

[31] Por razones de extensión, no profundizamos en esta dimensión del problema, ya que exige un tratamiento específico sobre expresividad y desde el campo de la psicología.

### 2.1 Como entrevista grupal

El ejercicio de *mapear* produce información durante el proceso. La consecución de participaciones que se encuentran en interacción al recrear el espacio social en cuestión, es un momento de enriquecidas referencias, tanto en los modos de "nombrar" como en aquello nombrado.

> Implica la puesta en acuerdo de opciones, opiniones y decisiones de los participantes, explicitadas en narraciones/conversaciones, antes, durante y después de la consignación de trazos, colores y formas inscritas en el formato de comunicación que, en este caso, es un pliego de papel. Son esos acuerdos, ese compartir -como momentos colectivos de diálogo en torno a la consigna que el investigador ha dispuesto para la producción del mapa- los que permiten pensar la actividad de creación como una entrevista colectiva. (González, 2016)

Requiere de un facilitador y de la disposición de sistemas de registro de audio e imagen para el posterior tratamiento de la información. El análisis de la información es la modalidad propia del tratamiento cualitativo. En un principio de planteó una mirada de tipo sincrónica y otra diacrónica, es decir:

- Realizar conexión entre lo que se va consignando en el dibujo/mapa junto a los relatos que acompañan el momento, atendiendo lo reflexivo, diálogos y decisiones.
- Observar el transcurso de la experiencia de principio a fin y construir categorías a partir de la narración en su conjunto.

Ambas alternativas parecen ser imprescindibles, así como también lo es, la mirada al conjunto de mapas producidos, los cuales, lejos de presentar variaciones, dada la diversidad social de los grupos participantes, muestran bastantes elementos en común.

**2.2 Como expresividad dibujada**

Como cartografía dibujada, la atención en la dimensión expresivo-creativa de la técnica de indagación se apoya en la propuesta teórico metodológica que desarrolla Adrián Scribano (2008,2013) quien plantea un cruce entre experiencia-expresividad-creatividad como alternativa para indagar el entramado social, al retomar elementos de la investigación basada-en-el-arte. La observación del proceso creativo del dibujo-mapa, el uso de materiales y resultante del trabajo logrado en colectivo, siguiendo al autor, son instancias/momentos que suman al propósito de este estudio, dada la disposición de contenidos articulados en el expresar/desenvolver las experiencias que se buscan comprender (González, 2016).

A propósito del uso de dibujos como lugar de información para la comprensión de lo social, Adrián Scribano (2008) plantea encuadres a considerar al momento del análisis e interpretación de los datos:

- Reconocer que el dibujo es la expresión de agentes que

  Han querido expresar cómo ven el mundo, y lo han hecho, lo que exige pensar que el mundo es así desde ese lugar (…) las expresiones, lo que ellas "quieren decir" es lo que refleja el mundo según sus pobladores, ese es el mundo según su existencia (…) configurado desde sus bio-grafías, desde la narración de sus vidas, desde el mundo hecho historia de una vida, desde sus condiciones de existencia. (p.278)
- La apreciación del dibujo y de la capacidad expresiva de los sujetos están atravesadas por mecanismos de validación-poder, cuestión a considerar puesto que "(…) la expresión sintetiza y oculta la potencialidad del decir, más allá de las reglas y lo pre-establecido" (p.278).

- Recordar que la visión "está incluida en alguna posición social". En las miradas y percepciones se encuentra lo social, indicando por ejemplo, "no sólo qué mirar sino cómo hacerlo" (p.279).

Para el proceso de análisis, Juliana Huergo e Ileana Ibáñez (2012) –al seguir los aportes de este autor– plantean tres planos:

A. *Descripción del escenario de expresividad*. Que refiere a todo y todos los involucrados en el momento expresivo.

B. *Plano descriptivo del dibujo* (de "descomposición y recomposición"): ¿Qué figuras, qué palabras? ¿Qué vacíos, qué concentración? ¿Qué materiales, qué trazos?

C. *Plano Interpretativo*: refiere al análisis de conexiones y tramas, a reconocer Huellas que constituyen una formación de sentido en sí mismas (p.71).

**Conclusiones**

En el conjunto de mapas e imágenes producidas, se distinguen diferencias aunque predominan los consensos. Los bordes y fronteras de la experiencia urbana de la niñez se confunden con la *ciudad mediática*, cargada de íconos y de explotación comercial. En una primera instancia, surge la inquietud de indagar si lo consignado en el plano/mapa responde a lo normativo o responde a lo experiencial; al mismo tiempo, se observa escasa apropiación de lugares y una precaria experiencia urbana que coincide con la poca disposición de lugares públicos dirigidos a la infancia.

El recorrido analítico merece mayor discusión que lo posible en este medio, especialmente porque abundan referencias a un entramado desde lo lúdico, desde lo escolar y desde el consumo, predominando referencias a las áreas céntricas, comerciales, parques y siendo muy escasa la

referencia al espacio barrial. Así también, la puesta en ejercicio de la metodología ha aproximado el ideario sobre las nociones de seguridad e inseguridad en el espacio público, que describen discursos presentes en lo social, asociados a estigmas socioespaciales y a la diferencia del paisaje de día y de noche según los usos sociales de áreas urbanas. A medida que avanza el estudio, la profundización analítica continúa en la línea de las preguntas orientadoras, aunque hacia horizontes del tipo ¿Qué, del conjunto de consensos, otorga luces sobre apropiaciones de lo urbano por parte de la niñez? ¿Cómo y en qué consisten?

Los elementos hasta aquí descritos, esperan contribuir a generar opciones concretas de trabajo favorables a la niñez.

**Referencias**

Diez, J., Escudero, B. (Comps.) (2012). *Cartografía Social. Investigación e intervención desde las ciencias sociales, métodos y experiencias de aplicación*". Universidad de la Patagonia, Comodoro Rivadavia. Argentina. Recuperado de http://www.margen.org/libros.html

Diez, J; Escudero, B. (2014). *Hacia una Geografía Comunitaria. Abordajes desde cartografía social y sistemas de información geográfica*. Universidad de la Patagonia. Recuperado de http://www.margen.org/libros.html

Espoz, B., e Ibáñez, I. (2008). Subjetividades en Contexto de Pobreza: Aportes a una metodología expresivo creativa para re-inscribir prácticas de niños/as y jóvenes de ´Ciudad de mis sueños. *Revista Perspectivas de la Comunicación, 1* (2), 2008. Recuperado de http://publicacionescienciassociales.ufro.cl/index.php/perspectivas/article/view/37

González, M. (2016). Cartografía social dibujada para comprensión de la perspectiva urbana de la niñez. Experiencia metodológica, Valdivia- Chile (2014-2015*)*. Ponencia presentada en el 6° Simposio Ibero-Americano de Historia de la Cartografía (6SIAHC). Santiago, Chile.

Huergo, J., e Ibáñez, I. (2012). Contribuciones para tramar una metodología expresivo-creativa. Ejercicio de lectura de dibujo de mujeres de Villa La Tela. *Revista Latinoamericana de*

*Metodología de la Investigación Social*, (3), Recuperado de http://relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/56

Lefebvre, H. (1974). La producción del espacio. *Revista de Sociología*, 3.

Páez, H., y Jaramillo, C. (2004). Aproximación a la construcción de Cartografía a través de la geomática. *Revista Ventana Informática*, (11), 129-146. Recuperado de http://www.rutapedagogicaamigoniana.org/documentos/materiales/CartografiaSocial.pdf

Pavez, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de sociología*, (27), 81-102. Recuperado de http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/sociologia/articulos/27/2704-Pavez.pdf

PLADECO. (2011). *Plan de Desarrollo Comunal*. Municipalidad de Valdivia – Chile.

PLADECO. (2014). *Documento de Trabajo Plan de Desarrollo Comunal*. Municipalidad de Valdivia

Scribano, A. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.

Scribano, A. (2013). *Encuentros Creativos Expresivos: Una metodología para estudiar sensibilidades*. *Revista Estudios Sociológicos*. Recuperado de: http://estudiosociologicos.org/portal/encuentros-expresivos-creativos/

Soja, E. (1985). La espacialidad de la vida social: hacia una reteorización transformativa. En D. Gregory y J. Urry (Eds.), *Social Relations and Spacial Structures*. Londres, Reino Unido: Macmillan.

# Propuesta pedagógica a partir del enfoque diferencial. Me cuentan, me cuento… mi cuento: teaching proposal from differential approach i tell me, me my tale tale ...

*ZOBEIDA IBARGUEN CÓRDOBA,*
*DIANA PATRICIA RIAÑO GARCÍA*
*JISSED RODRÍGUEZ VELÁSQUEZ*
*SANDRA EMILIA SIERRA Z*
*LINA PATRICIA VARGAS S*

## Introducción

En esta propuesta pedagógica se aborda la posibilidad de brindar a los niños, niñas y familias de la comunidad educativa Nueva Delhi, vivencias significativas mediante la literatura infantil, que permitan un reconocimiento de su entorno social, de la diversidad, de otras maneras de pensar, de aceptar la heterogeneidad en el contexto en el que se desenvuelven, al aplicar herramientas que aportan el enfoque diferencial en la atención a la primera infancia. Inicialmente se plantea la siguiente pregunta: ¿Cómo a través de piezas literarias "Cuentos – historias - narraciones", se generan escenarios y estrategias pedagógicas que permitan el reconocimiento de la diversidad en el contexto escolar, mediante el enfoque diferencial? Cabe entonces mencionar desde la Comisión Intersectorial Poblacional del Distrito Capital (2013), que en los Lineamientos Distritales para la aplicación del Enfoque Diferencial, se justifica que este enfoque permite

> Comprender la compleja realidad social y realizar acciones que contribuyan a eliminar todas las formas de discriminación y segregación social, como su nombre lo indica este enfoque reconoce la diferencia como punto de partida para implementar políticas públicas orientadas a la garantía de los derechos de la población. (p. 19).

Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario vincular a la familia como apoyo fundamental en el desarrollo de las actividades, con el fin de transcender en la acción pedagógica.

## Justificación

Las maestras de la institución educativa distrital Nueva Delhi consideran que la educación para la primera infancia implica un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales, oportunas y pertinentes que posibilitan a los niños y niñas potenciar sus capacidades y desarrollar competencias para la vida. Desde el documento Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial donde se afirma la literatura como uno de los pilares

> Cabría hablar, entonces, de la literatura como el arte de jugar con el lenguaje –no solo con el lenguaje verbal, ni exclusivamente con el lenguaje escrito, sino con múltiples lenguajes- para imprimir las huellas de experiencia humana, elaborarla y hacerla comprensible a otras personas. Secretaria de educación distrital. (Secretaría distrital de integración social, 2010, p. 55)

Con base en lo anterior, se elige trabajar desde la Literatura infantil, piezas fundamentales como el cuento, las narraciones e historias en la medida en que se conocen situaciones recreadas de manera fantástica y se vivencian experiencias de comportamiento, estilos de vida, modos de actuar y pensar, diversidad, capacidad de reflexión, pero sobre todo, la oportunidad de que niños y niñas se puedan identificar con las emociones, situaciones y/o protagonistas de la historia.

## Diagnóstico y/o caracterización de la comunidad educativa Colegio Nueva Delhi

La Institución Educativa Nueva Delhi se encuentra ubicada en el barrio Nueva Delhi en la diagonal 60b sur # 14a-33 Este, localizado en la parte alta de la localidad cuarta de San Cristóbal, de la ciudad de Bogotá - Colombia. La población que habita a los alrededores de la institución y las familias de los niños y niñas de educación inicial, pertenecen a los estratos uno y dos, sus ingresos económicos son menores al mínimo legal, reconociéndose así que gran parte de los padres y madres tienen un nivel educativo bajo, con primaria sin terminar, un pequeño grupo de las familias son bachilleres y una mínima cantidad son técnicos o tecnólogos.

Se identifican padres y madres muy jóvenes y predominan las familias monoparentales en las que la madre es cabeza de hogar, familias reconstituidas con padrastros o madrastras y un pequeño grupo de familias nucleares. Junto con ello se reconoce que gran parte de las familias viven en arriendo, en casas familiares con familias extensas, o inquilinatos; los principales cuidadores de los niños y niñas son los abuelos o familiares cercanos como las tías o primos. Dentro de las concepciones que tienen las familias acerca de lo que es ser niño y niña se reconoce que esta es una edad muy bonita y trascendente para el futuro que nunca se olvida, en la que se aprende a ser personas de bien, es un momento para divertirse, jugar, aprender y aprovechar cada momento.

De otra parte, la lectura no se hace visible dentro de los hábitos y rutinas de las familias, se considera que se debe hacer en el salón de clase, debido a que no cuentan con los recursos físicos y por el tiempo que demanda esta actividad. No es importante tener cuentos o literatura infantil en casa, puesto que se considera realizar otras actividades con los niños y niñas como ver televisión, jugar en casa o salir. Esta descripción corresponde a un proceso de caracterización de la población, que se llevó a cabo en el mes de mayo de 2015, con la colaboración de las familias. Con el fin de desarrollar la propuesta se planteó como objetivo general: “Reconocer la influencia de la literatura infantil, desde el componente del enfoque diferencial, con el propósito de generar un acercamiento

a la concepción de diversidad en el contexto escolar y social, en los niños y niñas de educación infantil de la IED Nueva Delhi". Así mismo, abordamos objetivos específicos, tales como:

- Identificar las prácticas familiares entorno a la lectura de cuentos e historias con los niños y niñas.
- Conocer el impacto de la literatura infantil en la identificación de la diversidad, de otras maneras de pensar, de la aceptación de la heterogeneidad en un contexto, con los niños y niñas.
- Desarrollar actividades con familias que permitan la participación y comprensión de la importancia de la literatura infantil, en el reconocimiento de la diversidad.
- Implementar estrategias pedagógicas que permitan reconocer la diversidad, a partir de la socialización de la literatura infantil.

## Metodología

El proceso de investigación que se llevó acabo es de tipo cualitativo, es así que, retomando a Sampieri (2010) "Define que la investigación cualitativa se enfoca a comprender y profundizar los fenómenos explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto" (p.364). Es decir, a partir de una situación social se analiza y se llevan a cabo acciones teniendo en cuenta el contexto y la comunidad, con el fin de mejorar las prácticas sociales o educativas. El proceso cualitativo surgió a partir de la observación participante que se evidenció en el aula, lo que encausó al origen de la problemática para profundizar en ella y posteriormente intervenir. En este caso se plantea la investigación acción, la cual tiene su propósito central en el de aportar información que guie en la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales. Elliot (1991) señala a la investigación acción como el estudio de una situación social con miras a mejorar la acción dentro de ella. En el proceso investigativo predominó la observación directa, entrevistas con familias, con los niños y niñas, desde su contexto social y

cultural. Se realizó un inventario de la literatura infantil con que cuenta la institución educativa para indagar cuales pueden servir como pretexto para el trabajo del enfoque diferencial, se clasificaron teniendo en cuenta las categorías propuestas en este enfoque:

- **Género/Orientaciones Sexuales e identidades de género:**

Se comprende que a partir de las construcciones de género se establecen condiciones de exclusión y marginalidad para las personas que no cumplen con los patrones de comportamiento esperados que habiéndoles determinado un sexo "al nacer" asumen roles, comportamientos y actitudes culturalmente no esperados para el mismo (Alcaldía Mayor de Bogotá. Comisión Intersectorial Poblacional del Distrito Capital, 2013, p. 24).

- **Etario:**

Analiza la situación de los diferentes grupos etarios (niños, niñas, adolescentes, jóvenes, adultos, personas mayores), a la luz de las desigualdades y exclusiones a que son sometidos a razón de su edad.

- **Étnico:**

"orienta la actuación estatal a partir del análisis de las prácticas de subordinación y exclusión vividas por las personas y pueblos indígenas, raizal, rom, palenqueros y afrodescendientes" (Alcaldía Mayor de Bogotá. Comisión Intersectorial Poblacional del Distrito Capital, 2013, p. 26).

- **Reconocimiento, redistribución/Discapacidad**:

"El reconocimiento de la diferencia desde la justicia, realizando análisis frente a la diversidad así como las respuestas que a ellas se den por lo cual se deben integrar elementos de orden social, económico y cultural (Alcaldía Mayor de Bogotá. Comisión Intersectorial Poblacional del Distrito Capital, 2013, p. 34). De igual manera, se investigó en diferentes fuentes de información como en internet y librerías qué otro material de literatura infantil puede abordar el tema propuesto. Al respecto, se tuvo en cuenta la literatura nacional e internacional. De acuerdo a los objetivos propuestos, se planearon una serie de actividades

en donde se llevan a cabo acciones con los niños y niñas de la primera infancia de la institución, con las familias y con los directivos de la misma.

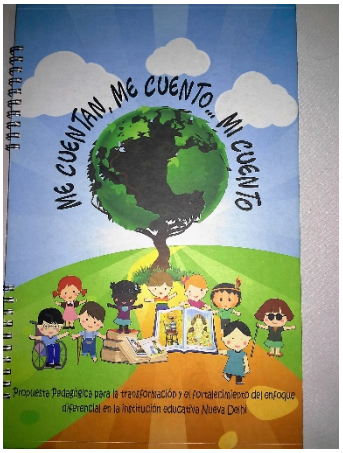
**Conclusiones**

De acuerdo a lo anterior, es necesario resaltar la importancia de ser niño y niña, donde cada uno reconozca y acepte sus características físicas y emocionales, sintiéndose feliz de ser como es, de sus capacidades individuales, de la participación que tiene en la sociedad y entender que todos y todas están en igualdad de condiciones, que pueden actuar en cualquier ámbito, participar sin temor, al lograr el desarrollo de la autoestima y el reconocimiento. En este orden de ideas, la familia juega un rol muy importante en el desarrollo de los niños y niñas, ya que es en ella donde nacen y se forman las bases iniciales con que cada uno de los niños empiezan un proceso de socialización. Por consiguiente, el reconocimiento, aceptación e identificación juegan un papel relevante, que padres, madres y cuidadores, deben comprender como parte de la educación y poner en práctica al interactuar con sus hijos e hijas, permitiéndoles libertad de pensamiento, y desarrollo como seres humanos con derechos y respetuosos de la diversidad.

El acercamiento a la literatura mediante la narración y creación de historias y cuentos que hablan de situaciones, personajes, espacios en donde los niños y las niñas se sientan identificados e identificadas y que puedan interactuar con sus compañeras, compañeros, profesoras, profesores y familia, favorece procesos de socialización y reconocimiento de sí mismo y de su entorno, en la medida en que se trasciende el encasillamiento de los cuentos tradicionales y se contempla literatura que hace referencia a las categorías que menciona el enfoque diferencial como el Género, Orientaciones Sexuales e Identidad de Género, Etario, Étnico, Reconocimiento y Redistribución – Discapacidades.

**Resultados**

Las maestras de la primera infancia de la institución educativa, elaboraron una cartilla en donde se plasman todas aquellas intenciones pedagógicas descritas anteriormente. Es así como se construye la cartilla "Me cuentan, me cuento…Mi cuento, propuesta pedagógica para la transformación y el fortalecimiento del enfoque diferencial en la institución educativa Nueva Delhi". Esta cartilla está divida por colores, haciendo referencia a una categoría del enfoque diferencial que se aborda. Dentro de cada categoría se ubican piezas literarias, que corresponden a la misma, así como actividades para desarrollar en el aula y/o en familia, las cuales se pensaron para que fueran lúdicas, recreativas, imaginarias, con una intensión pedagógica que refuerza la propuesta del lineamiento del enfoque diferencial.




Fotografía 1. *Carátula de la cartilla elaborada por las maestras del equipo de la primera infancia, Institución educativa Nueva Delhi*.
Fuente: tomada por Diana Patricia Riaño García. 2015

Se vinculó a la familia en estos procesos al desarrollar el sentido de pertenencia y compromiso en algunos casos. La familia se interesó por participar en estas actividades y valoraron la importancia que tiene la institución educativa en los procesos de formación integral. Se pudo establecer que la literatura es un medio importante en los procesos de aprendizaje en los niños y niñas, debido a que capta su atención, siguen detenidamente la historia, y esperan cuál es el final

o desenlace, imitan personajes, mencionan qué acciones son buenas o cuales no tan buenas, qué les llamó la atención de la historia, qué les gustó.

En fin, se generan emociones que son expresadas, de igual forma, se motiva a los niños y niñas a crear historias de sus vivencias, las cuales son contadas en el aula o en familia y se plasman mediante dibujos o escritos cortos, permitiéndoles tener la posibilidad de ser escuchados, de manifestar su sentir, su pensar, a través del enriquecimiento de su vocabulario y su imaginación. Debido a que en casa las familias no tienen literatura para compartir con sus hijos e hijas, se ha permitido llevar a casa algún cuento que a los niños y niñas les llame la atención para compartir y leer en casa; el hecho de utilizar diferentes estrategias en la "lectura de cuentos e historias" hace que se enriquezca el aula y transcienda a una realidad que necesita cada vez más la concientización de la equidad y aceptación de las diferencias en un ambiente de tolerancia e igualdad.

**Referencias**

Alcaldía Mayor de Bogotá. Comisión Intersectorial Poblacional del Distrito Capital. (2013). *Lineamientos Distritales para la aplicación de Enfoque Diferencial*. Bogotá, Colombia.

Iafrancesco G, (2003). *La Investigación en Educación y Pedagogía Fundamentos y técnicas*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.

Ibarguen, Z., Riaño, D., Rodríguez, L., Sierra, S. y Vargas, L. (2015). *Me cuentan, me cuento… Mi cuento*. Cartilla elaborada por las maestras del equipo de la primera infancia, Institución educativa Nueva Delhi.

Sampieri et al. (2010). *Metodología de la investigación.* México: editorial Mc Graw Hill.

Secretaria de Educación Distrital / Secretaria Distrital de Integración Social. (2010). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional de Colombia.

# Dimensión que otorgan las familias a niños y niñas en la primera infancia

*LORENA GUACANEME DUQUE*

## Objetivo

Analizar la dimensión que otorgan las familias a la concepción de niños y niñas en la primera infancia.

## Resultados

### Concepción de familia en los programas de primera infancia

Desde la estrategia "De Cero a Siempre" se concibe a la familia desde la concepción dada en la Constitución Política de Colombia en la que la familia es el núcleo fundamental de la sociedad. Se constituye entonces por vínculos naturales o jurídicos, por la decisión libre de un hombre y una mujer de contraer matrimonio o por la voluntad responsable de conformarla. El Estado y la sociedad garantizan la protección integral de la familia y la ley podrá determinar el patrimonio familiar inalienable e inembargable. Otorgándole así un papel de protección y cuidado para sus integrantes entre ellos los niños y niñas, generando con ella un compromiso de apoyo y ayuda en los casos en los que esta no cuente con los elementos necesarios para cumplir con su papel de protección y de generadora de bienestar.

De este modo la estrategia de cero a siempre se plantea la ruta de atención para la primera infancia en donde la familia se presenta como la primera garante de derechos en donde se movilizan todos los recursos para garantizar un ambiente de protección para madres gestantes, lactantes niños y niñas de cero a cinco años.

Concepción de familia que es ligada a las acciones que desde el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) se realizan a nivel nacional, departamental y regional para cumplir con su papel de garante de derechos de niños, niñas, adolescentes y familias reconociendo a su vez que cada una cuenta con recursos tanto económicos, como también culturales, históricos, de saberes y experiencias, afectivos, emocionales, humanos, y de relación e interacción con el otro potenciadores de cambios y trasformaciones en contextos vulnerables.

Esta percepción de familia está también ligado a lo que plantean Suárez y Ramírez (2004) encaminado a una reflexión sobre familia no puede darse por fuera de la mirada a las condiciones de realización humana de hombres y de mujeres en una sociedad; es decir, independiente de los procesos de desarrollo, tanto de los inherentes a la persona humana como de los propios de una sociedad en particular. La familia responde a un escenario inherente al potencial humano, donde sus integrantes se crean y recrean en escenarios de discusión que los forman y los preparan para tener una concepción particular de su mundo inmediato y su mundo externo que los permea.es decir la visión de familia como un mundo complejo de relación entre personas con perspectivas de vida diferentes pero creadoras de un proyecto de vida en común, con el cual configurarse como grupo de relación y construcción que se expone a las demás esferas sociales y de contexto.

**La familia como agente social que trasciende el ámbito de lo privado convirtiéndose en agente de construcción de realidad social.**

Si bien la familia es tenida en cuenta en los programas de bienestar como agente activo y accionario en las dinámicas sociales, desde el punto de vista profesional, se hace obligatorio trascender la visión de ella como núcleo, ya que esta concepción ha permitido que el verdadero sentido de cooperación hacia ella se transforme en un asistencialismo circular que no la legitima en su totalidad llevándola hacia el camino de vulnerabilidad en la que está inmersa, no solo desde

los discursos institucionales de gobierno, sino desde las creencias que ellas mismas replican de sí mismas.

Desde el hacer profesional es fundamental, que se construyeran reflexiones conjuntas desde el ámbito familiar que permitieron que sus cosmovisiones de ser y de hacer historia, formas cotidianas se trasformaran en discursos y acciones que las empoderaron como agentes de construcción participativa en acciones conjuntas con su entorno, que potencializaron su verdadero valor desde lo humano, lo afectivo y lo relacional.

A partir del empoderamiento de sí mismas, permitió que se proyectaran hacia lo social y lo institucional bajo una concepción diferente y de esta manera se generaron cambios en la manera de ver la familia y de tenerla en cuenta por parte de los programas de gobierno.

Desplegando que las realidades sociales están fundamentadas con conocimiento, que llega a relativizarse, por ende, lo que es real para mí, no tendría por qué ser real para el otro, esto se ve aplicado en las diferentes regiones del mundo, donde sus concepciones y fundamentos varían según la geografía de cada una. Por tanto las realidades sociales, como bien se ve en Searle (1997) permiten que las familias situadas en un mismo contexto fueron diferentes en tanto cada una de estas hizo comprensiones diferentes de las situaciones que se dan en estos contextos, en lo que se hace uso de la multiplicidad de miradas y relaciones desde sus convergencias, frente a una situación concreta (la infancia) enriqueciendo sus propios potenciales de trasformación.

## Impacto en la política pública

### Dimensiones de la infancia en la estrategia de cero a siempre

La Estrategia Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia ”De Cero a Siempre" es un conjunto de acciones planificadas de carácter nacional y territorial, dirigidas a promover y garantizar el desarrollo infantil de las niñas y los niños de primera infancia, a través de

> un trabajo unificado e intersectorial, que desde la perspectiva de derechos y con un enfoque diferencial, articula y promueve el desarrollo de planes, programas, proyectos y acciones para la atención integral que debe asegurarse a cada niña y cada niño, de acuerdo con su edad, contexto y condición. (Presidencia de la república, 2010)

Desde este marco de acción las dimensiones de la infancia dentro de la estrategia se dan en el campo de la educación, la familia, la salud, los derechos, y un desarrollo integral.

**Dimisiones de la infancia en las familias Usuarias de los Centros de Desarrollo Infantil en Caldas**

Para las familias usuarias de los Centros de Desarrollo Infantil (CDI), en el municipio de caldas como son la Dorada, Samaná, Chinchiná, los beneficios de pertenecer a un programa de gobierno como estos se centran en que los niños y niñas, las madres gestantes y lactantes, recibirán apoyo frente a su alimentación y frente algunos procesos educativos no formales que les brindaran una visión más amplia de algunas temáticas específicas, pero que en ocasiones no son lo suficientemente reflexionadas para que se apropien de ellas y puedan construir pensamientos diferentes frente a las situaciones que se les presenta. Y es frente a esto que se realiza el análisis de la dimensión que la familia le otorga al niño y la niña y que se deslumbra en sus discursos y en sus formas de interactuar con ellos.

A continuación, se presentan algunos testimonios que aportan recursos experienciales al recorrido de investigación.

- “Él está muy pequeño y no entiende por eso dejo que haga lo que quiera” (Comunicación personal con madre 32 Años, 2016).

- “En el jardín le enseñan muchas canciones y repite todo lo que hiso con las profes, que jugaron. Que comieron…” (Comunicación personal con abuela 54 años, 2016).

- “En el encuentro es el único espacio que tiene para compartir con otros niños y ver otras cosas ya que la finca queda muy lejos y no hay niños cerca” (Comunicación personal con madre 24 años, 2016).

- “Lo que más me gusta del programa es que los alimentos que nos dan nos ayudan para complementar la comida de los niños” (Comunicación personal con papá 30 años, 2016).

- “Me gusta el jardín porque el niño se distrae y porque comen balanceadamente” (Comunicación personal con madre 40 Años, 2016).

- “A la niña lo que más le gusta de estar en el jardín es que las profes la tratan bien y la quieren mucho, es muy apegada a ellas hasta el sábado pregunta por ella” (Comunicación personal con abuela 60 años, 2016).

Los anteriores son algunos testimonios rescatados de la experiencia de trabajo con las familias usuarias, en donde se debela a través de sus discursos la importancia que le dan los adultos a beneficios como el juego, la alimentación, el compartir con el otro, y a las expresiones de afecto, relegando un valor menor a lo que son normas y reglas; ya que para ellos esto hace parte de conductas que se deben adoptar a edades mayores, por ser parte de un nivel de comprensión más avanzado que aún no poseen.

Entendiendo que las normas y reglas se deben ejercidas con autoridad positiva; entendiendo que esta cumple con la misión de poder educar. En Sorribas (2005) se puede decir entonces que este imaginario de niños y niñas que poseen las familias los relega a seres con poca

capacidad de agencia y con nivel de vulnerabilidad mayor que el de un adulto en el ámbito social, y de salud.

Algunos logros positivos consistieron en la Re-significación de la dimensión del niño y niña más allá de un ser en proceso de aprendizaje, se lograron evidenciar tratos diferentes y procesos de acompañamiento familiar diferentes; en lo que se podría afirmar que la base está en el establecimiento de relaciones positivas entre los principales actores comprometidos en este tema: niño, niña, madre y padre (cuidador designado), maestras y maestros.

## Metodología: Estrategia de cero a siempre como propuesta educativa para niños y familia

### Primera infancia

La integralidad en la gestión no sólo involucra a aquellos sectores que surgen de la estructura del Estado (salud, educación, cultura, bienestar, planeación, etc.), pero también a los diversos actores de la estructura social (sociedad civil, organizaciones no gubernamentales, academia, comunidad, entre otras). Se soporta en una convocatoria a una gran acción colectiva en favor del propósito de garantizar el desarrollo de las niñas y niños en su primera infancia, que exige que cada actor involucrado reconozca la importancia central de su papel, y ponga al servicio del proceso sus saberes, su estructura institucional, sus acciones, recursos y capacidades, así como su apertura para transformarse, bajo esta perspectiva la estrategia promueve la construcción de una gestión solidaria en la cual los recursos, las responsabilidades y los procesos interactúan entre sí y ocurren con la oportunidad requerida para garantizar que los niños y niñas gocen a plenitud de sus derechos.

Partiendo de la estructura interna contenida en la tarea de educar para el ejercicio activo de la ciudadanía como meta de toda la sociedad, aparecen otros temas a considerar según Delors (1996) como son: Aprender a aprender basado en el aprendizaje experiencial, es decir, a participar

se aprende participando; Aprender a hacer, preparar a los individuos para adquirir una competencia personal y social que influya en la Evolución; transformación de su entorno, aprender a conocer, adquirir instrumentos para descubrir, conocer y comprender el mundo que nos rodea; aprender a ser, identificarse como Individuos autónomos tanto para desarrollarse en la esfera pública como para hacer suyos los valores cívicos de la democracia con juicio y responsabilidad; aprender a vivir juntos, poder convivir en el espacio público desde la enseñanza y asunción de los derechos y valores Democráticos comunes junto a la cooperación y el reconocimiento de los otros

**Referencias**

Cabrera, D. (2004). *Imaginario social, comunicación e identidad colectiva*, pp.1-15.

Colella, L. y Díaz, R. (2015). El discurso de la calidad educativa: un análisis crítico. *Revista Educ*, *18* (2), pp.287-303. DOI: 10.5294/ edu.2015.18.2.6.

Congreso de República de Colombia. (1991). Constitución política de Colombia. *Bogotá, Colombia: Leyer.*

Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido.*

Gallego, H., Ospina, S., Quintero, S., y Jaramillo, V. (2015). Una mirada hacia la consolidación de la educación preescolar y el saber pedagógico de los agentes educativos. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 44, 267-279.

Manfred Max Neef (1993) *Desarrollo a escala humana*

Mateus, C., y Mayaris, D. (2016). *Asistencia a Educación Preescolar y Desempeño Escolar en el Largo Plazo, Evidencia para Colombia.*

Muñoz, S y López, T. (2015). Formar ciudadanos desde el pre-escolar. *Educ*. *18* (2). pp. 245-260.

Ortega, P. (2005). Educación y conflicto. *Revista Galega do Ensino, 13* (45). pp.333-352.

Presidencia de la República de Colombia. (2010a). *Atención integral prosperidad para la primera infancia*. pp.9.

Presidencia de la República de Colombia. (2010b). Ruta de atención para la primera infancia.

Presidencia de la república de Colombia. (2010c). *Referentes técnicos para la educación inicial.*

Searle, J. (1997). *La construcción de la realidad social.*

Sorribas, P. (2005). *Cómo lograr una autoridad positiva: carrera desde casa*.

Suarez, C y Restrepo D. (2004). *Teoría y práctica del desarrollo familiar en Colombia*. pp. 19.

# Pedagogías de la memoria y la reconciliación una apuesta política



*PAOLA ANDREA CARMONA TORO*
*CARLOS ANDRÉS ARANGO VÁSQUEZ*

**Pedagogías de la memoria y la reconciliación una apuesta política (introducción)**

El día nacional de la memoria y la solidaridad con las víctimas, conmemorado al 9 de Abril es para recordar, fecha establecida para que las ausencias se hagan presencia. Se trata de una conmemoración en la que se hacen visibles los rostros que no merecen ser borrados, en el caso de las lágrimas que buscan un lugar de consuelo, se manifiestan los rezagos del dolor, del silencio, de las historias que aún no han sido contadas.

Es el día para que los portadores de historias se hagan visibles ante los ojos de la sociedad, para que aparezcan los avisadores del fuego. Las víctimas se pueden convertir en avisadores del fuego según Reyes y Mayorga (2007) es una expresión benjaminiana con la que se designa a quienes advierten catástrofes inminentes a fin de impedir que se cumplan, con los avisadores del fuego refieren los autores se “apela a la capacidad analítica en tiempos de debilidad anamnética”. Aquellos que pueden predecir lo que va ocurrir porque su cuerpo ya ha sentido las marcas del conflicto.

Pero los avisadores no son escuchados, porque las rimbombantes celebraciones impiden comprender el sentido de sus palabras; se trata pues de un festejo promovido para memorias de corto aliento, memorias de lo inmediato, que son olvidadas rápidamente pues hacen parte del *boom* publicitario, del *marketing* y del *shoppin*g de la memoria.

Motivo por el cual es necesario pensar en memorias de largo aliento, en pedagogías de la memoria y la reconciliación, memorias heroicas que permitan estructurar sentidos de narrativas

sobre mundos perdidos, bajo tensiones y formas del olvido; memorias que transiten por el desocultamiento. Pregunta que se hace vigente por el papel de la memoria a nivel histórico y político; dado que las ansías de reconocimiento por parte de algunos dirigentes han hecho de ella un instrumento para la movilización de masas mediante la trivialización de acontecimientos históricos vitales.

Acción que ha resultado dañina para la sociedad contemporánea, ya que conduce a una representación superficial del pasado y en ocasiones viciada por intereses políticos o intereses individuales; visión simplista que se tiene solamente en calmar el morbo sobre el desarrollo de algunos de acontecimientos humanos, dejando en la trastienda su significación.

Acontecimientos que requieren ser recordados bajo un velo testimonial verídico, a través del cual se comprendan las implicaciones humanas que sobrevienen de algunos sucesos históricos y ante los cuales es posible ser trasegando por el mundo de la memoria, de sus significaciones y de sus usos; de tal forma que se logre la sensibilidad y la capacidad para enfrentar el bombardeo de recuerdos, sinsentido al que nos enfrentamos diariamente y de esta manera dar cuenta del qué, el cómo, el dónde, el cuándo y el para qué del recordar.

La visión del pensador Paul Ricoeur se hace compartida ante la necesidad de una política de la justa memoria, un ejercicio serio de reflexión sobre las representaciones del pasado, por el cual los seres humanos signifiquen lo que acaeció.

**Pedagogías con memoria (aporte a la política pública)**

La pregunta por el significado de esta palabra, como objetivo central pretende comprender las significaciones, usos, el qué, cómo, dónde, quién, y el para qué de la memoria, pero principalmente me inquietó a comprender ¿Por qué la memoria persiste? Y que solo así podemos hablar de verdaderas políticas de la memoria y la reconciliación.

El paso más difícil quizá fue aceptar que no es suficiente comprender la unión de siete letras que al pronunciarlas resuenan como "memoria", aceptar que para reflexionar sobre una memoria no asociada a un dispositivo de almacenamiento, ni al tipo de memoria a la cual aludían los profesores cuando olvidábamos una lección y decían:! qué mala memoria tienes! Reflexionamos sobre otro tipo de memoria, que involucra nuestra existencia y, cuyo trasfondo conceptual acompaña acciones de la cotidianidad pero que no necesariamente sabíamos que estaban ahí. Un tipo de memoria que logramos comprender a través de tres preguntas básicas y necesarias que formuló el filósofo francés Paul Ricoeur: ¿Qué? ¿Cómo? y ¿Quién?

El qué, o la pregunta por la significación permitió clarificar la relación que existe entre memoria, recordar y recuerdo. Esto a través de la fenomenología de la memoria desarrollada por Ricoeur (2010), quien retoma la concepción platónica de *eikon* como posibilidad de representación de algo que está ausente, pero se logra concebir mediante una imagen.

En el *eikon* no existe un elemento de temporalidad, para lo cual, Ricoeur (2010), acude a la filosofía clásica de Aristóteles, el cual describe dos palabras griegas para designar la memoria: Mnéme y Anamnésis, diferenciadas claramente en tanto a "la distinción entre mnéme y anamnesis se basa en dos rasgos: por un lado, el simple recuerdo sobreviene a la mera afección, mientras que la rememoración consiste en la búsqueda activa" (Ricoeur, 2010, p.36). De este modo el autor utiliza estas dos concepciones: primero, presencia de una cosa ausente a través de la imagen, y segundo "la memoria es del pasado", para designar la memoria como la capacidad mediante la cual se hace una representación de algo ausente, que subyace en el pasado y que se significa en el presente.

En síntesis, la relación entre las tres nociones resultan como: la memoria es el ejercicio o la capacidad de recordar; recordar es la búsqueda, el regreso a lo ocurrido; y el recuerdo es la representación a través de una imagen de una ausencia correspondiente al pasado. De esta manera Ricoeur (2010) se centra en la significación de la memoria, adicionalmente incluye la exigencia

de fiabilidad entre el recuerdo y lo acontecido. Se han preguntado ustedes alguna vez ¿Cuántos y cuáles de sus recuerdos lo son realmente?

Comprendida la definición de qué es memoria, recordar y el recuerdo, es necesario intervenir en el ámbito del Cómo, con preguntas relativas a ¿cómo desde la vida práctica se hace memoria? algunas situaciones que se viven diariamente, por ejemplo, formas de enseñanza-aprendizaje, mecanismos de investigación que se visibilizan en los informes del Centro de Memoria Histórica y algunas conmemoraciones como "el día de la memoria y la solidaridad con las víctimas" pueden constituirse de forma más amplia, de un uso a un abuso de la memoria. El uso es entendido, como la capacidad o el ejercicio de recordar, en tanto que el abuso es la trasgresión de la memoria; se presentan dos tipos de abuso, el primero artificial, donde la memoria deja de serlo para convertirse en memorización bien sea mediante la repetición, caso emblemático la forma como muchos de nosotros aprendimos las tablas de multiplicar o bien sea mediante *paideia* y *Ars memorie*.

También están los abusos de la memoria natural donde aparece la memoria impedida, reflejada en muchos colombianos tocados por el dolor, por la tragedia y por el miedo, quienes presentan cierta resistencia para llevar a cabo su proceso de rememoración dadas las diferentes situaciones traumáticas que vivieron, memorias que están heridas y requieren de un proceso terapéutico para lograr que los recuerdos aparezcan.

Del mismo modo se habla de una memoria manipulada, donde los individuos se sienten alejados de sí mismos, desconociendo quiénes son, condición que les permite ser fácilmente manipulados mediante ideologías políticas, sociales o religiosas; dicha manipulación consiste en la selección de aquello que se puede o no recordar. Finalmente están aquellos procesos de recordación que son llevados a cabo bajo el mandato de un deber, cuyo cumplimiento no necesariamente representa significado, esto es una memoria obligada.

Existe una delgada y casi imperceptible línea que diferencia el uso de la memoria de los abusos, razón por la cual comprender que no todo lo que se hace puede ser nombrado como memoria, punto en el que se generan cuestionarnos de tipo, ¿quién recuerda? acaso son: ¿las víctimas? ¿El Estado? ¿Recordamos todos los colombianos? ¿Ustedes? ¿Yo?. o del tipo Recordar ¿Es un ejercicio individual, interno? o ¿Se puede hablar de un ejercicio colectivo? Ricoeur (2010), dirá que es posible atribuir memoria a todas las personas gramaticales, desde el yo, colectivos y los allegados. Recordar es entonces un acto que nos involucra a todos, donde la memoria personal y la memoria colectiva se interrelacionan en tanto que la actividad de rememoración es individual, pero ella puede estar acompañada del diálogo y del habitar con el otro.

**Resultados y pertinencia social**

Partiendo de lo anterior es importante pensar en pedagogías de la memoria y la reconciliación tendientes a la reconstrucción del tejido social y humano, donde todos los colombianos conozcamos lo ocurrido y reconozcamos la afectación humana que se ha dado. Las víctimas no se pueden quedar simplemente en cifras, en informes que alimentan estantes de bibliotecas o bases de datos; sus historias y la historia del país deben llegar a todos los espacios sociales. El centro de memoria, paz y reconciliación a entendido esta idea, acciones pedagógicas como el "costurero de la memoria" son ejemplo de ello,

> Su finalidad es generar inicialmente una serie de productos tejidos y cosidos, elaborados por los participantes del costurero, que al ser colectivizados en un tejido común (a partir de la suma de varios trabajos individuales) lleguen a tener "kilómetros" de largo, al punto de poder llegar a envolver el Palacio de Justicia en una acción estética de intervención del espacio público. (Centro de Memoria, Paz y reconciliación, 2013)

O propuestas de arte urbano, en las cuales los murales permiten el lenguaje para arremeter al olvido y reanimar la memoria. Jaime Garzón ha sido fuente de inspiración para dialogar con la

historia a través de muros, paredes, ruinas; la Universidad Tecnológica ha sido uno de los lienzos escogidos para hacer pedagogías de la memoria, que inste también a la academia a recordar. O también la propuesta "Corporación Jóvenes Creadores del Chocó", grupo que simboliza la masacre ocurrida en Bojayá "Queremos hacer memoria a través de los cantos del alabado" (Centro de memoria histórica, 2015) este canto es una manera de narrar la matanza ocurrida el02 de mayo del 2002 hecha por el grupo de la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC). Estos son algunos ejemplos de formas como las victimas desean que los colombianos compartan su historia, no solo que la conozca, sino que sean parte de un territorio compartido.

Contamos en nuestro país con pedagogías de la memoria institucionalizadas, que están haciendo grandes esfuerzos por re-construir la historia de nuestro país, mediante informes, actividades culturales, tomas artísticas, entre otras; tal es el caso del Centro de Memoria Histórica, el página web se registraron hasta el año 2016, con informes, para el año 2015 veinte registros y en 2014 nueve publicaciones, sumadas a las ediciones especiales de la memoria con veinte , entre otras actividades.

Finalmente se hace referencia a las pedagogías de la memoria y la reconciliación serán posibles como una apuesta política en la que prevalezca la consiga de la memoria, y junto con el olvido aparezca, que se encuentren y desencuentren. Que persista la memoria como custodia incansable de los recuerdos; persistencia para que las palabras de las víctimas se conviertan en relatos, para que los artistas vistan de color la memoria histórica de Colombia, para que los académicos cuestionen y pronuncien reflexiones desde su conocimiento, elemento fundamental para hacer memoria.

*Mnemosine* y *Letos* (memoria y olvido) desde su complementariedad, sus distancias y su constante tensión serán los únicos en la capacidad de brindar memorias de largo alientos y olvidos de corto aliento, son los encargados de devolver las sonrisas, los sueños y la tranquilidad a las víctimas de este país. Investigar, escribir y publicar como ejercicio de diálogo que incluya a las

víctimas, entendiendo que estas no son simplemente objetos que sirven como referente investigativo. Él, ellos y ellas iguales, otro legítimo, cuya voz resuena como llamado la persistencia de *Mnemosine*.

**Referencias**

Reyes, M. y Mayorga, J. (2007). *Filosofía del Holocaust.* Barcelona, España: Riopiedras ediciones.

Ricoeur, P. (2010). *Memoria, Historia y Olvido.* Ciudad de México, México: Fondo de cultura económica.

Centro Nacional de Memoria Histórica (2013). *BASTA YA Colombia: Memorias de Guerra y Dignidad*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.

Centro de Memoria Histórica. (2015). *Tocó Cantar*.[video].Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=oBUDbtfLBNg

Centro de Memoria, Paz y Reconciliación. (2013). *Costurero de la memoria*. Bogotá,

Colombia. Recuperado de http://centromemoria.gov.co/el-costurero-de-la-memoria-experiencia-del-centro-de-memoria-paz-y-reconciliacion-realizada-con-el-apoyo-de-la-fundacion-manuel-cepeda-y-la-asociacion-minga/

Colectivo Jaime Garzón, Orlando Fals Borda (2012). *Homenaje a Jaime Garzón*.[video]. recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=1aX_8cawf1Q

# Arte en la escuela como dispositivo en la emergencia de subjetividades infantiles

*MARÍA CAMILA TÉLLEZ AVELLANEDA*

*…la infancia es lo otro: lo que, siempre más allá de cualquier intento de captura, inquieta la seguridad de nuestros saberes, cuestiona el poder de nuestras prácticas y abre un vacío en el que se abisma el edificio bien construido de nuestras instituciones de acogida. Pensar la infancia como algo otro es, justamente, pensar esa inquietud, ese cuestionamiento y ese vacío. (Larrosa, 2000, p. 166)*

## Introducción

La historia a lo largo del tiempo, ha sido contada como un gran relato universalizante, que no admite un reconocimiento de la historia mínima, pues esto implicaría hablar de particularidad, contexto y subjetividad y el discurso oficial se cuenta desde la generalidad y una arrogante pretensión de objetividad. Desde esta misma lógica, la escuela se ha estructurado bajo la idea de un deber ser que no contempla, en palabras de Silvia Duschatzky (2005) lo inexorable; donde lo instituido es la base de una escuela reglada, reiterativa y monótona que se asemeja todavía a lo que planteaba Foucault (1984) con respecto a la sociedad disciplinar haciendo referencia a los lugares de encierro en donde el objetivo es vigilar el cuerpo y regular la conducta, en lugar de propiciar la construcción de experiencias.

La escuela como proyecto bandera de la Modernidad, se cimienta en el modelamiento de la conducta y el sometimiento de la voluntad, disponiendo para ello de diferentes técnicas o estrategias, cuya principal característica es la acción constante y permanente sobre la actividad de los niños, regulando así el tiempo, el espacio y los movimientos. “A estos métodos que permiten

el control minuciosos de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se puede llamar las "disciplinas"" (Foucault, 1978, p.141).

La escuela disciplinar, por lo tanto, es una escuela pensada en términos de la obediencia, que busca que los sujetos, en este caso los niños operen a voluntad de los adultos, quienes a su vez actúan de conformidad con un ideal de sujeto útil en términos económicos pero obediente en términos políticos. Lo cual, despoja al niño de la experiencia de sí, de su capacidad para pensar-se y reconocerse. En consecuencia de lo anterior, la educación artística en las escuelas se ve limitada por la regulación, clasificación y distribución que se hace del tiempo y del espacio, la vigilancia sobre la conducta, la intención de garantizar la calidad, eficacia y productividad del tiempo, así como el imperativo de educar para el desarrollo de destrezas y técnicas. Al privar al niño de la posibilidad de construir experiencias de aprendizaje en la cuales se pueda reconocer como sujeto.

**Construir escuela desde los intersticios**

En este sentido surge la pregunta ¿Cómo se potencian los procesos de configuración de subjetividades infantiles en la escuela a través de la experiencia artística? Esto da lugar a pensar una escuela que promueva otro tipo de discursos, de dinámicas que busquen una educación más vivencial y activa por parte del niño/a que la habita, una escuela que permita la construcción de experiencias de aprendizaje desde la subjetividad, a partir de las cuales se pueda descubrir y potenciar intereses, construir nuevos lenguajes, reconocerse en el otro y crear vínculos socio-afectivos. En este orden, se entiende que "asumir la escuela de lo posible y lo contingente es disponerse a pensar agenciamientos múltiples" (Duschatzky, 2005, p.78) que permitan a sus actores abordarla desde los intersticios que en esta se generan pero se ignoran.

Entendiendo este término de intersticio como grieta que se produce en los grandes sistemas en los que confluyen y emergen otro tipo de historias, las que no se cuentan o no se muestran, el

proyecto pretende trabajar la experiencia artística como una manera de reconocer, tejer y re-significar esas otras historias que dan cuenta de las vivencias, vínculos y contextos en medio de los cuales los niños construyen sus experiencias de infancia, las cuales por lo general, no hacen parte de la escuela, ni del relato pedagógico de la Modernidad. Esto porque trabajar la singularidad dentro de esta época, implica un desafío para el docente de educación artística, por el número de estudiantes que tiene a su cargo y porque la escuela no está pensada para desarrollar la parte sensible, representativa y autónoma de los niños.

**La subjetividad desde la experiencia sensible**

El pensamiento histórico se entiende desde la capacidad de reconstruir historias individuales y colectivas, que permite un auto- reconocimiento de sí en relación con el otro, con el entorno y en estrecha unión con el pensamiento estético, se abordará la exploración de la experiencia artística como detonante en la construcción de nuevos aprendizajes. El mundo de los niños, es un mundo lleno de sonidos, colores, formas, gestos, movimientos que dan cuenta de sus diversas maneras de expresión, el arte puede ser un detonante de diferentes formas de expresión en los niños posibilitando la construcción de múltiples y variados lenguajes que pueden ser verbales, corporales, plásticos, visuales. Lo cual da lugar, a su vez, el reconocimiento del niño como sujeto ético, estético y político.

El arte, como expresión y manifestación de la subjetividad, posibilita además la conexión con otros saberes: le permite al niño entrar en contacto con el legado cultural de su comunidad, construir otras maneras de comunicarse, relacionarse con los otros, involucrar la vida cotidiana del niño en la escuela y explorar su contexto desde la creatividad, la sensibilidad y el sentido estético, para desde allí, mirar, recrear y construir nuevos sentidos y posibilidades de habitar el mundo. En este sentido “la experiencia sería el modo de habitar el mundo de un ser que existe, de un ser que no tiene otro ser, otra esencia, que su propia existencia: corporal, finita, encarnada, en el tiempo y en el espacio, con otros” (Larrosa, 2003, p.5).

**Experiencia artística y reflexiones del contexto (la percepción a través de la tridimensionalidad)**

Este fue un espacio que se propició en una zona rural en Tunja, Boyacá, en la vereda Tras del Alto, en la escuela de Florencia con chicos de primaria. Se buscó abordar el contexto próximo y lo propio de nuestra cultura, como detonantes del acto creativo, tomando temas y técnicas de la cultura y el contexto inmediato, se planteó trabajar la parte sensorial en los niños y niñas por medio de la escultura, específicamente con la técnica del modelado, para crear diferentes representaciones simbólicas del contexto en el que diariamente interactuaban, y que esas creaciones fueran manifestaciones de sus experiencias, emociones y las diferentes perspectivas que tenían frente a su entorno.

El proceso de potenciar en los niños la subjetividad dentro del contexto escolar arraigadamente instituido como lo es la educación pública, implicó un asumir su estructura jerárquicamente muy establecida para empezar a entender las dinámicas de poder que se generaban en pro de mantener un orden en el aula. Estas relaciones de poder constituyeron uno de los primeros puntos en lo que se enfocó transformar la propuesta, y desde donde se buscó generar un espacio a partir del cual los chicos, más que una clase, se sintieran en un encuentro de experiencias que se pensaban, se reflexionaban, cuestionaban y retroalimentaban para después materializarlas en propuestas plásticas (esculturas).

En los primeros encuentros con los chicos se podía percibir la poca participación por parte de ellos y la timidez a la hora de explorar su expresión creativa; en una actividad de dibujo libre se escucharon preguntas tales como: “profe ¿dígame qué dibujo? y lo dibujo”. En otras se trabajaba con conceptos cotidianos, y se les dificultaba manifestar su opinión frente a los temas y preferían callar. Por medio de encuentros que duraron alrededor de dos meses y medio, que tuvieron como base la técnica, pero de la cual se desprendía una temática semanal orientada a desarrollar la parte

argumentativa, reflexiva y creativa de los chicos, se fue diluyendo el temor a hablar y a participar de manera activa, tanto así que al concluir en el centro, se realizó una exposición final en la plaza de Bolívar (plaza principal de la ciudad) de la ciudad en la cual los chicos socializaron sus propuestas plásticas.

En otro encuentro uno de los chicos con más destreza para modelar y también el más grande del grupo (quince años) no quería trabajar e indisponía al resto de chicos, cuando se le dio la opción de salir quedó confundido y miraba como diciendo "es en serio que puedo elegir". Acciones tan pequeñas dentro del aula, pero que exigen que el chico se cuestione y piense sus actos, permitieron crear una dinámica de trabajo en la que al final se reunieron representaciones escultóricas de su cotidianidad cargadas de emociones implícitas en los sujetos que daban cuenta de sus vivencias y de las percepciones de sí mismos, del otro y del entorno que les rodea.

**Pensando y recreando mi mundo**

Esta fue otra propuesta desarrollada en un contexto escolar, esta vez en zona urbana en una institución privada –la Fundación Pedagógica Rayuela– que promueve el reconocimiento y respeto por la diferencia. En esta oportunidad se trabajó con chicos de preescolar y la propuesta a desarrollar se movilizó bajo la pregunta ¿De qué manera los lenguajes artísticos le permiten al niño construir y reconstruir su mundo, desde nuevas miradas y sentidos sobre lo que le rodea? En este espacio, más que potenciar en los chicos su parte argumentativa (que era evidentemente fuerte y participativa), el propósito consistió en cuestionar y reflexionar lo que se mira, por qué se mira y qué aporta. Durante este proceso que duró alrededor de cuatro meses, se trabajaron semanas temáticas en las que pudo percibirse cómo las subjetividades construyeron opiniones, reflexiones, historias y expresiones grafico-plásticas. Al aportar a los chicos la posibilidad de propiciar experiencias de aprendizaje desde el juego, la literatura, el contacto con diferentes ritmos, la expresión visual y plástica y la participación de ellos en escenarios culturales, que de manera

transversal, posibilitaron el desarrollo de los diferentes tipos de pensamiento lógico, biológico e histórico.

**Conclusiones**

El arte que se ve dentro de la escuela instituida aporta elementos técnicos que apoyan las bases de las llamadas áreas fundamentales, no obstante, el arte que se ve en la escuela de lo inexorable, esa escuela que se siente en el día a día, que se goza, se odia, se juega, se llora, se construye y se deconstruye, ese arte, es el que permite pensar, soñar y crear. En la configuración de subjetividades infantiles a través de la experiencia artística (plástica) más que evaluar un proceso, se le da valor a la experiencia de sentir, a la capacidad de emocionarse frente a la vida, de construir desde la individualidad aprendizajes para compartir y aprender en lo colectivo.

La experiencia artística en la escuela más que reproducir conocimientos, permite aprender a expresar las ideas desde otros lenguajes, así como posibilita dar voz propia a la experiencia de ser y estar en un ámbito escolar.

**Referencias**

Duschatzky, S. (2005). Pensamientos desde la fragilidad. Ensayos sobre la escuela y los procesos de subjetivación contemporáneos.

Foucault, M. (1926,1984). Sociedad Disciplinaria, Sociedad de Control.

Bourriaud, N. (2009). La Estética relacional. Adriana Hidalgo editores.

Larrosa, (2000). Pedagogía profana: Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación. Ediciones novedades educativas.

# Posibilidades de la constitución de la subjetividad política en niños y niñas, a través de las narrativas

*LINA MARCELA CASTAÑEDA MACÍAS.*
*CRISTIAN GIRALDO CASTAÑO.*

## Desarrollo de la ponencia

La concepción moderna de la infancia -en la que se representa al niño como un sujeto obediente, disciplinable, maleable, potencialmente hombre, heterónomo- ha fundamentado prácticas de *formación ciudadana* en las que el cuerpo infantil se convierte en un objeto de control y poder, en donde su subjetividad se construye y se le impone exógenamente desde el discurso y el saber. Además, dicha concepción moderna de la infancia, enmarcada en los ideales de la Modernidad -la razón, la universalidad, la ciencia y el conocimiento objetivo-, relegaron a un segundo plano otros aspectos como la experiencia, la subjetividad, los sentimientos, la sensibilidad, las emociones, las historias personales, la experiencia y, marginaron la participación y la corresponsabilidad de los niños en la construcción de su propia biografía.

Frente a lo anterior, como afirma Alvarado (2008), es necesario superar a ese 'sujeto racional', y darle cabida a otras dimensiones del ser humano como la emoción y la experiencia subjetiva, a lo que le *acontece* en su singularidad. En los actos de «acogida» de los *nuevos* o de «hospitalidad» de esa *extranjeridad* que representa el niño, denuncia Kohan (2007), se corre el riesgo de que el «anfitrión» -el adulto- pretenda convertirse en la propia voz del *otro extraño*. Al respecto este autor dice: "¿Existe hoy política? ¿Hay subjetivación política? (…) Haya o no política no es cuestión de derecho, sino de experiencia, y el desafío es pensar y afirmar las condiciones para que pueda haber política" (p.27).

En este sentido, la *formación política* debe permitir que el sujeto afirme su *subjetividad política*, lo que no se sostiene por disposiciones jurídicas sino como una conquista desde la *experiencia*. *Experiencia* que se debe instaurar primero en el pensamiento; lo cual requiere un trabajo del sujeto sobre sí mismo, construirse a sí mismo –desde el encuentro intersubjetivo–. Por otro lado, la emergencia de discursos jurídicos, como los Derechos del Niño, no garantizan por sí mismos que los niños sean sujetos políticos, por lo que se hace necesario permitirle al sujeto infantil empoderarse de sus derechos, afianzarlos, asumirlos, hacerlos propios y participar de la vida política, social y cultural en la que se encuentra inmerso, definiéndose así, no exclusivamente desde el discurso y la imposición estatal, sino –además– desde la construcción propia que realice como *sujeto político*.

Hoy la In-fancia como lo indicaría su etimología, no es la "la ausencia de habla", por el contrario, es 'potencial' que permite asumir la construcción de su subjetividad política en procesos de formación «en» la palabra para que los niños se empoderen de esta y así, se hagan sujetos políticos. De esta manera, podría emerger un *sujeto político* desde la *experiencia*; una experiencia «en» las prácticas del lenguaje, prácticas de la palabra, como diría Benjamín (1936): «Experiencias comunicables». Frente a ello, la «narrativa» se revela como una posibilidad de intercambiar experiencias. La «narrativa» como práctica del lenguaje, del lenguaje de la experiencia de los sujetos, no del lenguaje técnico de los discursos disciplinares, no del lenguaje racionalizado y objetivo de la ciencia que borra o margina cualquier rastro de la experiencia vital. Pues, como dice Benjamín (1936), la *narrativa* es la *facultad de intercambiar experiencias*, por lo tanto, sostiene el mismo autor, *el lenguaje es un lugar de experiencia*. La *narrativa* se revela como un espacio de interlocución en los que se forma y se transforma nuestra subjetividad, una experiencia del lenguaje en la que se le permite al niño entrar en el mundo de lo imaginario para llegar a asumir la realidad; en donde la realidad se configura imaginativamente, ya que, como dice Nussbaum (2005), *la imaginación narrativa* es parte de la racionalidad pública. En este sentido, con el objetivo de analizar esas *«experiencias del lenguaje»* y su relación con la *«subjetividad política»*,

nos preguntamos: ¿Cómo se configura la subjetividad política a través de la narrativa, en grupo de 15 niños, entre 10 y 12 años, del barrio Santo Domingo Savio, de Medellín?

Para el proceso de investigación se emplea un diseño narrativo, ya que, como afirman Ruiz y Prada (2012, p.323), "la subjetividad política concebida de manera narrativa nos permite la construcción de relatos sobre uno mismo (como individuo y como colectivo). Podemos pensar a la narración como herramienta de poder y de capacidad que nos permite comprendernos". De acuerdo a Hernández (2014), la *narrativa* en calidad de diseño de investigación, pretende "explorar el significado de las experiencias narradas y documentadas" (p.489). Por consiguiente, el investigador para ir al 'encuentro' de esos significados debe estar abierto a entender y comprender el sentido que le dan los participantes al fenómeno de estudio, lo que supone una apertura y escucha a los significados que están "ocultos", a las metanarraciones de los discursos de los participantes, cualquiera que sea su expresión o registro (oral, escrito, artístico).

En la investigación se hace uso de técnicas interactivas, tales como fotolenguaje, fotopalabra, cartografía, dibujos intencionados; recopilación de narrativas y reconstrucción de historias a través de talleres con ejercicios de autobiografización y biografización; lectura y análisis de documentos y materiales testimoniales. Estas técnicas permiten que los datos de la investigación emerjan desde las propias voces de los participantes para la construcción social de conocimientos científicos.

Para los fines del proyecto, esta investigación se encauza en la formación política de los niños, considerándolos como agentes y actores sociales (Gaitán, 2006) corresponsables en la producción de sociedad, quienes participan en el mundo, en fenómenos educativos, sociales, económicos, culturales, ambientales, familiares y demás. Aspectos dentro de los cuales se establecen relaciones dialógicas que les posibilitan ir estructurando su personalidad, a la vez que influyen en la estructuración de los demás y de la realidad, precisamente por esa capacidad de

agencia que les posibilita actuar y construir en y con su entorno, produciendo conocimientos y experiencias.

En lo que concierne a la subjetividad política, esta es entendida como una "acción de reflexividad que realiza un sujeto sobre sí mismo y sobre lo instituido, centrándose en el plano de lo público, de lo que es común a todos, para desde allí protagonizar instituyentemente la política y lo político" (Díaz, 2012, p.17). Esto alude a la capacidad de un sujeto de conocer, cuestionar, criticar y transformar la realidad social, desde la autoconciencia y la disposición para intervenir, cambiar o erradicar, en interacción con los otros, aquellas estructuras que inciden negativamente en el funcionamiento de la ciudad, del desarrollo personal de todos sujetos pertenecientes a ella y de las relaciones sociales.

Según Alvarado (2008) para que la subjetividad pueda determinarse como subjetividad política, es necesario potenciar y ampliar las tramas que posibilitan adjetivarla como política. La primera de ellas enfatiza en la capacidad del sujeto de ser autónomamente en el mundo, permitiéndole exteriorizar su subjetividad, sus propios pensamientos, independientes de las estructuras ideológicas de la sociedad. Esta autonomía de pensamiento debe articularse y estar en relación con los demás, es decir, según Alvarado (2008), pensarse a sí mismo a la vez que piensa en el otro, quien tiene intereses, historias de vida y realidades diferentes a la propia. La segunda trama alude a la flexibilidad y ampliación del *círculo ético* del sujeto, es decir, al incremento de la red de relaciones; la subjetividad política implica romper con círculos de relaciones cerrados y ampliar las posibilidades de interacción en las que se visibilice el resto de sujetos, tanto los más cercanos como los más lejanos. La conciencia histórica, como tercera trama, implica el conocimiento, la comprensión y la interpretación del legado y el devenir de los sujetos y la sociedad. Por otra parte, reflexionar sobre las formas de poder que circulan en la sociedad e instaurar nuevos órdenes en las maneras de ejercerlo, reconociendo a todos los sujetos como

iguales, quienes son corresponsables en la toma de decisiones, es la cuarta trama a la que hace referencia Alvarado.

De este modo, la subjetividad no es una construcción que hace el sujeto por sí solo, la configuración de la subjetividad y la constitución de sí, viene dada desde experiencias dialógicas, en las que el ser entra en interacción con los otros, formando así, su mundo interno a partir de estructuras sociales. Desde esta perspectiva, el sujeto no solo se relaciona en la interacción con los demás y con diversos grupos, sino que además, se va constituyendo a través experiencias del lenguaje.

De acuerdo con Ricoeur (2006), con la narrativa es posible la reconfiguración de la vida a través del relato, es posible transfigurar la experiencia del sujeto mediante los relatos; los relatos son un horizonte de experiencia. Por este motivo, a través de dichos relatos, es posible la configuración de la subjetividad política, pues tal como lo afirman Prada y Ruiz (2012) los niños pueden proyectarse, trazar horizontes de expectativas, asumir la propia historia como un espacio de posibilidad, de imaginar un porvenir, de hacer "promesas" sobre el futuro propio y compartido; pues esos relatos, no sólo nos muestran las cosas que han sucedido, sino aquellas que podrían suceder.

Las narraciones, siguiendo a Meza (2008), son historias contadas-vividas por seres humanos para que otros seres humanos puedan ver trozos de su propia vida en aquello que se narra; en las narraciones el sujeto puede reencontrar espacio y tiempo para la propia vida; son relatos existenciales, (…) denotan una experiencia vivida por alguien (un individuo o un colectivo) en unas circunstancias determinadas. En ese sentido, desde las narraciones es posible llegar a la transformación de los sujetos a partir de las reflexiones que se suscitan en ellos. Las narrativas aportan a la formación de la subjetividad política, porque nos incitan a interesarnos por los "otros",

cuando los niños escuchan los relatos de otros pueden "insertarse empáticamente y volver a experimentar de manera vicaria lo que acaeció (…)" (Meza, 2008, p.62).

Para Bárcena y Mélich (2000), construimos nuestra identidad *narrativamente*, cuando a partir de los relatos, vamos componiendo nuestro personaje. A través de las narrativas podemos acceder a nuestra "interioridad", en la medida en que estos relatos nos narran hechos o sucesos que se interrelacionan con nuestros propios sentimientos y emociones; la *narración* permite comprender-se a través del otro y de compartir con él sus ideas, experiencias, sentimientos y emociones.

Además, para Bárcena y Mélich (2000) es necesario entrar en el mundo de lo imaginario para llegar a asumir la realidad. Por lo tanto, la formación ciudadana de los niños debería, en concordancia con Nussbaum (2005), cultivar la capacidad de imaginación que les permita comprender y reconocer la "otredad", la "alteridad". Lo narrativo, sostiene la autora, hace una contribución valiosa por su capacidad de juicio y sensibilidad y de representar las circunstancias y problemas de las demás personas.

Agrega Nussbaum (2005), que las historias que se les cuenta a los niños, "(…) interactúan con sus propios intentos por explicar el mundo y sus acciones dentro de él. Un niño privado de historia está, a la vez, privado de ciertas formas de ver a las otras personas (…)". En concordancia con esto, Bárcena y Mélich (2000), sostienen que escuchando relatos aprendemos progresivamente lo que es la propia condición humana". De ese modo, la *imaginación narrativa*, como lo llama Nussbaum (2005), y de la empatía que de ella se deriva, se puede formar una ciudadanía con resonancia compasiva hacia las necesidades del "otro"; este arte interpretativo cultiva el entendimiento empático el cual es un aspecto medular para construir una sociedad democrática y pluralista, permite ver al prójimo como plenamente humano y dotados de dignidad, interesarnos por su bienestar. Mediante la imaginación narrativa podemos acceder a situaciones sociales, que de otro modo, permanecerían extrañas a nuestra propia vida; las narrativas "no nos dirán todo sobre

la justicia social, pero puede ser un puente hacia una visión de la justicia y hacia la realización social de esa visión" (Nussbaum, 1997, p.38).

En cuanto a su relación con la subjetividad, dice Bárcena y Mélich (2000), es posible que la imaginación eduque si la subjetividad construye relatos y se configura a partir de ellos. Estos autores, proponen la *narrativa* como un propedéutico para la ética, como un espacio intermedio de la valoración: "Todo relato invita a consideraciones éticas, a la valoración moral, razón por la cual no hay relato éticamente neutro. Los relatos son un amplio laboratorio moral donde se ensayan estimaciones, valoraciones, juicio de aprobación o de condena" (p.120).

**Referencias**

Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Botero, P. y Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología, 6*(11), 19- 4.

Bárcena, F., y Mélich, J. (2000). Educación y narración. En P. Ricoeur. (Ed.), *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad* (pp.91-124). Barcelona, España: Paidós Ibérica.

Benjamín, W. (1936). *El narrador.* Madrid, España: Editorial Taurus.

Díaz, A. (2012). Subjetividad política. Entrevista con el psicólogo cubano Fernando González Rey. *Revista Colombiana de Educación*, (50), 237-249.

Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y sociedad, 43*(1), 9-26.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Editorial Mc Graw Hill.

Kohan, W. (2007). Presentación y Política, educación y filosofía: la fuerza de la extranjeridad. En W. Kohan. (Ed.), *Infancia, política y pensamiento* (pp. 7-29). Buenos Aires, Argentina: Del estante.

Meza, J.L. (2008). Narración y pedagogía: elementos epistemológicos, antecedentes y desarrollos de la pedagogía narrativa. *Revista Actualidades Pedagógicas*, (51), 59-72.

Nussbaum, M. (2005). La imaginación narrativa. En M. Nussbaum. (Ed.), *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal* (pp.117-143). España: Paidós.

Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *ÁGORA. Papeles de filosofía, 25*(2), 9-22.

Ruíz, A. y Prada, M. (2012). *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recurso para el aula.* Buenos Aires, Argentina: Paidós.

# Los niños como Co-Constructores de su barrio

*ALICE MARCELA GUTIÉRREZ PÉREZ*

**Una experiencia de formación de Licenciados en Educación para la Primera Infancia-**

## Introducción

Favorecer procesos de participación de los niños desde sus primeros años en los barrios que habitan es uno de los objetivos de formación que se desarrolla en la última práctica pedagógica en la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia de la Universidad de San Buenaventura Bogotá, en el Taller Pedagógico Investigativo Integrador Comunitaria – Investigación Acción Participativa (TPII Comunitaria-IAP). El trabajo de formación se viene haciendo desde el año 2011 en diferentes barrios junto con grupos comunitarios o Juntas de Acción Comunal[32] (JAC).

Llevar a cabo procesos de formación en las comunidades ha representado un reto como programa de formación, pero también para los adultos y niños que hacen parte del barrio y de dichos procesos, pues construir con y para los niños es un trabajo que no se suele hacer desde lo que ellos quieren y expresan, se tiene que la necesidad también está presente en el adulto y la satisfacción de sus necesidades. El trabajo que se presenta a continuación corresponde a algunos planteamientos conceptuales, que incluyen los desarrollos y alcances logrados.

## Planteamientos

La categoría comunidad y lo comunitario son ejes conceptuales centrales en el desarrollo del TPII, pues han sido el contexto de comprensión que permite viabilizar el trabajo ha querido

[32] Las Juntas de Acción Comunal de acuerdo al **decreto 1930 de 1979 define las JAC en el Artículo 1º.-** Junta de Acción Comunal es una corporación cívica sin ánimo de lucro compuesta por los vecinos de un lugar, que aúnan esfuerzos y recursos para procurar la solución de las necesidades más sentidas de la comunidad.

desarrollar en los diferentes escenarios de práctica. Torres (2005) establece que la comunidad es una categoría analítica y propositiva capaz de describir, comprender y encaminar los lazos sociales, esquemas de vida, referentes de identidad y alternativas sociales, asunto que permite comprender que la comunidad se construye a través del encuentro no sólo desde la necesidad sino también como referentes identitarios que van más allá de lo territorial.

O bien como lo describe Sancho (2005) que no existe una comunidad como hecho objetivo, sin el sentido o sentimiento de pertenencia de los sujetos de constituir y constituirse en una comunidad. Este hecho es muy importante porque desde la intervención hay cierta tendencia a ver comunidades en todas partes, es decir en cada lugar de la intervención, tomando consciente o inconscientemente solo el aspecto físico y geográfico del fenómeno, en este sentido se considera comunidad, a las personas del barrio Babilonia, quienes través de las relaciones que han construido durante más de treinta años, han creado sentidos y comprensiones sobre lo que significa la relación, el diálogo del y reconocimiento de quienes la conforman, en la idea de un desarrollo y crecimiento del propio barrio.

Ahora bien, en relación con lo comunitario y los niños, Fornasari (2006) sustenta que para conocer a la comunidad en relación al niño y la niña, estos deben ser escuchados como sujetos políticos; es decir, que ellos participen activamente en la sociedad desde una perspectiva crítica, ciudadana y participativa, desde sus lenguajes. En esta misma línea de ideas Tonucci (2003) escribe:

> Ellos saben que dependen fuertemente de los adultos, tienen necesidad de ellos, están condicionados a ellos, así que poder contar con buenos adultos se vuelve para ellos una condición indispensable para asegurar una aceptable calidad de vida infantil. Los niños son conscientes de que forman parte de una estructura social compleja, mientras que los adultos

> piensan que representan todo y a todos y que, por tanto, si se satisfacen sus exigencias ello redundará en beneficio de todos. (p.35)

La idea de Tonucci, permite ver la necesidad que tiene el niño del otro en este caso adulto, que actualmente no es entendido en términos meramente de la satisfacción de necesidades, sino que debe darse ese reconocimiento desde una perspectiva que invita a pensarlos tanto de una manera distinta, así como a la reflexión de asumirlos como seres que complementan y hacen parte activa de la vida en comunidad; con lo que el planteamiento que se hace en el TPII con relación a la formación de los maestros, la idea es llevar al grupo de estudiantes a construir una postura que les lleve al reconocimiento de una educación en donde los adultos aprendan a asumir al niño como ser capaz y activo. Aquello plantea retos en cuanto a la formación de maestros en educación para la primera infancia, pues connota significados que llevan a tener que pensar la infancia de una manera distinta, como lo plantean Gullina y Peter (2005):

> Cuando se entiende al niño como co-construcción y participante activo que necesita y responde a una amplia variedad de relaciones, tanto en casa como fuera de ella, con otros niños, niñas y adultos, es posible distanciarse de la forma de pensar dualista restricta a la que ha dado pie la creencia materna exclusiva. (p.85)

Postura, que contribuye a centrar la atención a los niños, deje de ser un asunto de quien los cuida en la casa o la escuela y se convierte en una condición de construcción social, lo que lleva a asumirlos y reconocerlos como parte de la vida en comunidad y aquello nos lleva a pensar en otras lógicas desde la formación de maestros, pues estos sentidos y significados han de ser abordados por todos.

Trabajar en el barrio como territorio de juegos, risas, temores y memorias infantiles es una posibilidad de ocupar los espacios desde el otro, ser niño con alteridad y respeto de sus lógicas y subjetividades, pues ellos son los que proponen y piensan lo que quieren para que desde allí los

maestros en formación y algunos adultos que hacen parte de la JAC sean mediadores posibilitadores para construir juntos.

Sin duda, construir juntos abre un camino para trabajar con los niños en un territorio fundado en el que las diversas voces crean sentido, generan acuerdos e involucran a las comunidades en la reflexión sobre la importancia que tiene pensar en ellos, como bien lo dice Tonucci (2003):

> El niño no puede dar su punto de vista sobre la historia lejana o sobre países y problemas que no conocen, pero sí sobre la vida del barrio, de la ciudad en que viven, sobre sus necesidades, sobre sus deseos. Es importante implicarlos en problemas sobre los cuales todos tienen algo que decir. (p.19)

De este modo, la idea es involucrar a los niños desde la perspectiva de la participación, en aras de buscar espacios que permitan proponer trabajos que lleven a generar reflexiones sobre lo que ellos piensan sobre lo que les atañe y la idea de la participación, trasciende el cumplimiento de un derecho. Se puede plantear la participación de los niños como un principio educativo, un contenido formativo, un valor democrático y un procedimiento para aprender a aprender a participar (Novella, 2008). Asunto que se ha buscado favorecer a través de las acciones pedagógicas que crean las maestras en formación, encontrando que se ha llegado de una participación simple a una consultiva y buscando a través del ejercicio pasar por una proyectiva y así alcanzar la meta-participación, aspecto que poco a poco, a través de la consolidación del grupo y el trabajo con ellos, se alcanzara.

**Desarrollos de la propuesta**

Desde el año 2014 la comunidad del barrio Babilonia, y gracias al apoyo de la JAC, específicamente en su biblioteca comunitaria, las maestras en formación de la Universidad de San

Buenaventura conjunto con su presidente y algunos representantes, han gestado iniciativas que buscan que los niños participen de talleres lúdicos y pedagógicos. Su propósito se centró en reconocer lo que piensan y quieren de su barrio los niños para desde allí generar con ellos propuestas que aporten a mejorar algunas de las condiciones y las relaciones que se tejen en los lugares que ellos habitan y frecuentan, estas han sido, El juego como posibilidad de habitar el barrio en el que vivimos -la re- significación de espacios públicos como la calle (II-2014); La reconstrucción del parque de bolsillo del Barrio Babilonia (I-2015); Acciones de paz y no paz a través del lente de los niños y las niñas (II-2015); Proyecto comunitario de participación activa a través de los medios de comunicación (I-2016 en curso); los cuáles serán explicados a continuación.

**El juego como posibilidad de habitar el barrio en el que vivimos -la re- significación de espacios públicos como la calle (II-2014)**

Siendo el primer semestre de trabajo en Babilonia, las maestras en formación hacen un reconocimiento del barrio y convocatorias para invitar a la comunidad a participar en la construcción de espacios para los niños. En un primer momento, y en la idea de conformar el grupo de investigación y de trabajo se llevan a cabo actividades relacionadas con el reconocimiento del barrio a través de cartografías permitiendo espacios para que los niños conozcan la historia de su barrio a través de los adultos. Gracias al trabajo realizado se logran una serie de transformaciones teniendo en cuenta las problemáticas que los niños identifican, entre ellas que la calle era un lugar peligroso que no daba la posibilidad para el esparcimiento y el juego libre.

Lo propuesto por los niños en ese entonces fue tomarse la calle, para lo cual se creó un espacio de juego seguro que permitió el encuentro y la libertad de expresión, donde se logró que entre ellos se conocieran y jugaran en la idea de confiar y creer en la posibilidad de cambiar algunas realidades compartidas, como lo eran: la poca tolerancia por parte de los adultos al ver niños

corriendo y jugando por las calles, el expendio de drogas en una de las esquinas aledañas a la biblioteca y el parqueo de camiones en los andenes por donde jugaban los niños. Gracias a la propuesta planteada por los niños y al final del semestre ellos con el apoyo de las maestras logra crear un espacio de juego en la calle, hacen una exposición en la que presentan sus representaciones del barrio y crean un cuento sobre el barrio.

**La reconstrucción del parque de bolsillo del Barrio Babilonia (I-2015)**

En este semestre se consigue consolidar y ampliar el grupo de trabajo con los niños de la comunidad, propiciando así su participación activa y constante, lo cual llevó a ver que así como se había dado la posibilidad de tener en la calle un espacio para jugar, el parque de bolsillo como espacio para re-crear, para llevar a cabo dicha tarea, los niños se organizaron junto con las maestras y se realizaron actividades como entrevistas a los adultos del sector, en la idea de conocer la historia del parque y comprender el porqué del abandono, del mismo modo, se llevaron a cabo campañas de sensibilización, así como actividades de pintura y limpieza para embellecer el parque.

Finalmente, como ejercicio propuesto por los niños de la comunidad, se logró realizar un noticiero presentado en una de las Asambleas Generales de la JAC, el cual da cuenta de la apropiación que ellos lograron y el llamado a que los adultos se integren y les ayuden a tener este espacio apto para el juego.

**Acciones de paz y no paz a través del lente de los niños y las niñas (II-2015)**

Se realiza un proyecto con los niños y niñas del barrio donde se pensaron estrategias que permitieran identificar las acciones de paz y de violencia dentro de su comunidad y buscar las posibles formas de solucionar las problemáticas que estuvieran a su alcance, que se llevó a cabo a través de una cartografía social que a través de mapas hechos con niños y algunos adultos, se logra reconocer espacio, personas, situaciones y tiempos que propician o no la paz en su barrio. en consecuencia se crearon espacios de juegos, observación de videos y algunos talleres

experienciales en los que los niños se permiten identificar acciones de paz y violencia entre ellos y se representa al tiempo en el trato con sus vecinos; finalmente, se efectúa un taller de fotografía y son los niños quienes obturan lo que sucede en su barrio, pretendiendo mostrar a la comunidad esos espacios y situaciones que para ellos son de paz y no paz su barrio Babilonia.

**Proyecto comunitario de participación activa a través de los medios de comunicación (I-2016 en curso)**

Para este año y considerando los alcances y avances realizados a la fecha, con los miembros del Barrio Babilonia, se proyecta continuar con la construcción de territorios de participación con la comunidad a la cual pertenecen los niños y haciendo uso de dos espacios concretos que hacen parte de la JAC de Babilonia, la Emisora Enlace Urbano y la Biblioteca, asumiéndolos como ámbitos de participación de los niños haciendo uso de los medios de comunicación que incluye un boletín informativo y un programa radial, donde son ellos mismos, quienes dan a conocer sus intereses, necesidades, problemáticas y demás temas que son de su interés. Con lo anterior, se podrá fortalecer la apropiación de los espacios creadores de una cultura de participación más clara y evidente de los niños en la comunidad a través de los medios de comunicación y que permita dar a conocer sus voces, sus inquietudes, necesidades, opiniones y crear vínculo afectivo entre los miembros de la comunidad por medio de la construcción del tejido social.

## Conclusiones preliminares

Iniciativas como las planteadas pueden ser propuestas que se encuentran en diálogo entre la pedagogía y la necesidad sentida en la sociedad sobre la construcción de comunidades de paz.

Propuestas como estas invitan a los programas de formación de maestros para que establezcan relaciones más significativas, pues contribuye a que los análisis a nivel teórico encuentren un lugar en la realidad que habitan los niños y los barrios donde viven.

Con la propuesta se sugiere que la formación de maestros transgreda los espacios del aula de clase que tradicionalmente se han concebido como el lugar de desempeño de la educadora, así la comunidad y sus otros espacios pueden ser entornos que educan y permiten la creación de vínculos y otros tejidos dentro de la comunidad.

Es necesario formar a los niños en asuntos de la participación y lo participativo, es educar seres humanos más flexibles, diversos y con un sentido de alteridad, a partir del otro, con el otro y lo otro.

**Referencias**

Fornasari, L. (2006). *Vincularidad y pedagogía de la escucha Tomado*. Recupero de http://grupodidactico2001.com/Lilia%20Fornasari.pdf

Gullina, D. y Peter, M. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil. Perspectivas posmodernas.* Barcelona, España: Grao.

Novella, A. (s.f.) Formas de participación infantil: la concreción de un derecho. *Educación Social,38.* pp.77-93.

Torres, A. (2002) Vínculos comunitarios y reconstrucción social. *Revista Colombiana de Educación, 43.*

Sancho, J. (2005). Por una reconstrucción del concepto de comunidad que sea de utilidad que el trabajo social. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=398066

Tonucci, F. (2003). *Cuando los niños dicen Basta!.* Madrid, España: Losada

# MESA 4_25

## FORMACIÓN POLÍTICA Y CONSTRUCCIÓN DE PAZ

**Coordinadores:** Carlos Valerio Echavarría Grajales y Tobías Rengifo.

**Comentaristas**: Diana Esperanza Carmona González y Maria Teresa Carreño.

# Habilidades científicas como estrategia para la formación ética y política

*LEYDY JOHANNA RIVERA SOTTO*

Dentro de las funciones de la universidad en Colombia se encuentra la investigación, esta puede ser realizada por docentes y grupos de investigación, pero también por estudiantes en espacios formativos curriculares o extracurriculares, denominados "investigación formativa". La investigación formativa *curricular* corresponde a las asignaturas destinadas dentro del currículo, para Restrepo (sf) es aquel tipo de investigación que se hace entre estudiantes y docentes en el proceso de desarrollo del currículo de un programa. La investigación formativa *extracurricular* generalmente hace referencia a los semilleros de investigación, en los que se produce, transforma y difunde conocimiento de una manera libre y voluntaria, propiciando el desarrollo de actitudes y habilidades investigativas (Jaimes, 2009).

En cualquiera de los dos escenarios de la investigación formativa -curricular o extracurricular-, se pretende fomentar en los estudiantes el gusto por la ciencia, especialmente a partir del desarrollo de proyectos de investigación y la participación en escenarios de socialización de resultados de los mismos. Algunas investigaciones como las de Ramírez (2015), Fajardo, Henao y Vergara (2015), Polo de Lobatón (2015), Gallardo (2014), Rojas (2008), Castro (2008), Osorio (2008) y Berrouet (2007), se esfuerzan por resaltar los beneficios de la investigación formativa en escenarios académicos y sociales.

Y aunque no todos los estudiantes decidirán ser científicos, si es importante que logren desarrollar habilidades científicas básicas que les permitan ejercer como profesionales y ciudadanos responsables con el otro y con su entorno, con una actitud ética y política que les permita observar, escuchar, cuestionar, argumentar, reflexionar y tomar decisiones frente a

diversas problemáticas que se presenten. Tales habilidades, podrían fortalecerse en los primeros semestres de la vida universitaria, y posponer la elaboración de proyectos de investigación para los semestres más avanzados, para que desde el inicio de la vida universitaria se sienten las bases para formar no solo futuros profesionales, sino también seres humanos.

Es importante reconocer que la formación de habilidades científicas se ha visto permeada por diversos elementos instaurados a partir de las discusiones sobre la concepción de ciencia. Los debates en torno a este tema no son propios de la época actual, desde décadas atrás se empieza a cuestionar lo que fielmente se consideraba conocimiento científico. Al respecto Thomas Kuhn (1986) con su obra "Estructura de las revoluciones científicas" brinda valiosos aportes para rebatir la forma en que se estaba produciendo el conocimiento, al igual que resalta a las comunidades científicas como productoras del mismo e inmersas en dinámicas sociales. Con este autor se inician estudios que sustentan la práctica científica como una práctica social, especialmente desde disciplinas de las ciencias sociales.

Estos debates todavía mantienen en el ámbito científico, el legado de una ciencia positiva, regida por criterios de validez del conocimiento como la observación y experimentación, se ha instaurado no solo en la práctica científica durante varios años, sino también en la enseñanza de la misma; pues la ciencia ha pasado de ejercerse exclusivamente en los laboratorios, a ser parte de las prioridades de las instituciones universitarias, ampliando sus horizontes de actuación y llegando a los estudiantes como ejercicio de formación. Así, la formación de habilidades científicas está influenciada por la concepción que tengan sobre ciencia la institución y los docentes, por la disciplina desde la cual se forma, por las elecciones epistemológicas de los docentes, por la ubicación geopolítica de la universidad, entre otros aspectos que particularizan este tipo de formación.

**Formación ética y política a partir del desarrollo de habilidades científicas**

Al evidenciar que las habilidades científicas en muchas universidades colombianas son reconocidas exclusivamente como el seguimiento de pasos para formular un problema, elaborar objetivos, construir el marco teórico, establecer la metodología y demás elementos que componen un proyecto de investigación, se hace necesario posibilitar el surgimiento de otras dinámicas que promuevan la inclusión de lo que Herrera (2013) llamaría el "sentido práctico", haciendo relación a las estrategias aplicadas en la vida cotidiana, las cuales no son esencialmente temáticas, sino que guardan mayor relación con la forma en que nos ocupamos, es decir, con fines más prácticos que teóricos.

De acuerdo con lo anterior, hacer mayor énfasis en el sentido práctico desde las habilidades científicas en los primeros semestres de la vida universitaria, podría ser una oportunidad para propiciar la formación ética y política a los estudiantes en espacios curriculares o extracurriculares. Estas dos dimensiones son esenciales no solo para un científico sino también para todos los seres humanos, ya que vivimos en comunidad y día a día interactuamos con otros; por lo que es preciso plantearlas en un espacio académico, pero desde lo práctico, donde se involucre el contexto inmediato, es decir, situaciones propias y cercanas que movilicen los sentires de los estudiantes e incluso del docente, que promuevan posturas críticas y de transformación.

Asumir en las instituciones universitarias esta propuesta implica privilegiar en los primeros semestres la racionalidad práctica sobre la episteme y replantear algunos elementos curriculares para las asignaturas relacionadas con ciencia en los semestres iniciales, así como extracurriculares, y a su vez ampliar y problematizar lo que se concibe como habilidades científicas, para relacionarlas también con el saber, el sentido común, con la manera como los estudiantes van haciendo significativo este tipo de formación, posibilitada por el sentido práctico o lo que Heidegger llamaría la "racionalidad práctica" o "phronesis" la cual "…permite que quien actúa comprenda la situación: porque fija el motivo-por-el-cual-actúa, porque hace accesible el para-

qué, que en ese momento determina la situación, porque aprehende al "ahora" y porque prescribe el cómo" (citado por Herrera, 2010, p.116).

A pesar que en las universidades se reconozca la necesidad de formar profesionales en las dimensiones éticas y políticas, pocas veces se destinan espacios vivenciales -no teóricos- de reflexión sobre las interacciones humanas. En este sentido, el fortalecimiento de las habilidades científicas a partir de aspectos de la vida cotidiana, facilitaría en los estudiantes mayor apropiación de las mismas y adquirirían más sentido en su formación profesional y humana, de esta manera, hallarían su aplicabilidad no solo académica sino también en la vida, que es a su vez una vida social. Y aunque la racionalidad práctica parece estar más relacionada con la práctica científica en las ciencias sociales, se propone una formación temprana desde este tipo de racionalidad, independientemente de la ciencia o disciplina a la cual se adscriban los estudiantes.

Por lo tanto, plantear las habilidades científicas desde la racionalidad práctica, permite ampliar la comprensión sobre el modo en que estas son concebidas por universidades, docentes y estudiantes. En este sentido se requiere una reflexión desde la academia, que evidencie cómo y con qué propósitos se están formando las habilidades científicas en las universidades. Pues si el científico es también un ser social, la formación en estas habilidades deben ir más allá y contemplar prácticas que susciten lo que algunos llaman el saber o la racionalidad práctica, porque "el científico es también ciudadano, y su actividad, "política"…los postulados teóricos, teorías, etc., que cada científico adopta están también influidos por su sistema de creencias (y entre estas también están las políticas)" (Seoane, 1988, p.136).

Impacto en la política pública: Se espera incidir en los organismos que regulan las políticas de actividad científica nacional y en las instituciones universitarias, para promover la formación de habilidades científicas en los primeros semestres de la vida universitaria, desde una apuesta más fenomenológica que epistémica, que resalte el ser del estudiante en formación.

Objetivo: Propiciar una reflexión en torno a las habilidades científicas que promueven las instituciones universitarias, para resaltar su potencial en la formación ética y política de los estudiantes.

Metodología: Es preciso aclarar que no se presentará un proyecto de investigación, solamente se hará referencia a algunas categorías y reflexiones que se están llevando a cabo en el estudio. Para ello que se realizó una revisión en bases de datos científicas: Jstor, Ebrary, Ebsco, Eric, Proquest para identificar antecedentes de investigación referentes a investigación formativa desarrollados en maestrías y doctorados en Colombia, identificándose tres del año 2015, una en el año 2014, tres en el año 2008 y una en el año 2007. De igual manera se tuvo en cuenta cerca de 50 documentos en revistas académicas referidos a investigación formativa curricular o extracurricular, entre los que se encuentran artículos de reflexión y artículos de resultados de investigación. Posteriormente se elaboraron fichas de lectura que servirán de soporte para construir el marco teórico.

Pertinencia social: El quehacer del científico ha tomado gran relevancia social ya que es reconocido como una actividad generadora de desarrollo social. De ahí que surja la necesidad de indagar acerca del proceso de formación científica desde las universidades. Por lo que se hace indispensable dar una mirada y discutir acerca de las habilidades científicas en los inicios de la vida universitaria, sin que necesariamente se focalice en el diseño de proyectos, sino que se fomenten tales habilidades desde el *ser* del estudiante, lo cual contribuiría a la formación de seres humanos críticos y reflexivos a partir de sus contextos cercanos, con sensibilidad frente al otro, con posturas éticas y políticas que contribuyan posteriormente a la construcción de una sociedad más equitativa.

**Referencias**

Berrouet, F. (2007). *Experiencia de iniciación en cultura investigativa con estudiantes de pregrado desde un semillero de investigación*. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Colombia. Recuperada de http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1315/1/G0023.pdf

Castro, S. (2008). *La investigación formativa en la universidad de Manizales y proyección en su entorno económico y social*. (*Tesis de maestría*). Universidad de Manizales, Colombia. Recuperada de http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/92/404_001.409%2001_C355.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Fajardo, E., Henao, A. y Vergara, O. (septiembre, 2015). La investigación formativa, perspectiva desde los estudiantes de enfermería. *Revista Salud Uninorte, 31*(3) DOI: http://dx.doi.org/10.14482/sun.31.3.8000

Gallardo (2014). Sentidos y perspectivas sobre semilleros de investigación colombianos, hacia la lectura de una experiencia latinoamericana. (Tesis de Doctorado). Cinde-Universidad de Manizales, Colombia. Recuperada de http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/2392/1/Tesis%20Blanca%20Nelly%20Gallardo%20Ceron.pdf

Herrera, J. (2013). *Pensar la educación, hacer investigación*. Bogotá, Colombia: Universidad de la Salle.

Herrera, J (2010). *La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las Ciencias Sociales*. Bogotá, Colombia: Ediciones Ántropos.

Jaimes, C. (2009). Los Semilleros de Investigación, Una Cultura de Investigación Formativa. En Molineros. Editor, *Orígenes y dinámica de los semilleros de investigación en Colombia. La Visión de los Fundadores* (pp.146-157) Cauca: Editorial Universidad del Cauca.

Kuhn, T. (1986), *Estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Osorio, M. (2008). *La investigación formativa o la posibilidad de generar cultura investigativa en la educación superior: el caso de la práctica pedagógica de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia*. (Tesis de Maestría). Universidad de Antioquia, Colombia. Recuperada de http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/217/1/InvestigacionFormativaGenerarCulturaInvestigativaEdSuperior.pdf

Polo de Lobatón, G. (octubre, 2015). Investigación formativa: experiencia significativa para la cultura académica. *Revista Opción Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela, 31*(4). Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31045569043

Ramírez, P. (Enero, 2015). The Articulation of Formative Research and Classrooms Projects in the Language and Culture Class in an Undergraduate English Teaching Program. *Gist Education and Learning Research Journal*. Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia. Recuperado de http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1070495.pdf

Restrepo, B. (sf). Conceptos y Aplicaciones de la Investigación Formativa, y Criterios para Evaluar la Investigación científica en sentido estricto. Recuperado de http://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_doc_academico5.pdf

Rojas, H. (2008). *El problema regional de la formación de jóvenes investigadores en el nivel de pregrado en las instituciones de educación superior del departamento del Tolima*. (Tesis de Doctorado). Cinde-Universidad de Manizales, Colombia. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20091210034819/tesis-rojas.pdf

Seoane, J. y Rodríguez, A. (1988). *Psicología Política*. Madrid: Ediciones Pirámide.

# Pedagogías de la memoria y la reconciliación una apuesta política



*PAOLA ANDREA CARMONA TORO.*
*CARLOS ANDRÉS ARANGO VÁSQUEZ.*

**Pedagogías de la memoria y la reconciliación una apuesta política (introducción)**

El día nacional de la memoria y la solidaridad con las víctimas, conmemorado al 9 de Abril es para recordar, fecha establecida para que las ausencias se hagan presencia. Se trata de una conmemoración en la que se hacen visibles los rostros que no merecen ser borrados, en el caso de las lágrimas que buscan un lugar de consuelo, se manifiestan los rezagos del dolor, del silencio, de las historias que aún no han sido contadas.

Es el día para que los portadores de historias se hagan visibles ante los ojos de la sociedad, para que aparezcan los avisadores del fuego. Las víctimas se pueden convertir en avisadores del fuego según Reyes y Mayorga (2007) es una expresión benjaminiana con la que se designa a quienes advierten catástrofes inminentes a fin de impedir que se cumplan, con los avisadores del fuego refieren los autores se “apela a la capacidad analítica en tiempos de debilidad anamnética”. Aquellos que pueden predecir lo que va ocurrir porque su cuerpo ya ha sentido las marcas del conflicto.

Pero los avisadores no son escuchados, porque las rimbombantes celebraciones impiden comprender el sentido de sus palabras; se trata pues de un festejo promovido para memorias de corto aliento, memorias de lo inmediato, que son olvidadas rápidamente pues hacen parte del *boom* publicitario, del *marketing* y del *shoppin*g de la memoria.

Motivo por el cual es necesario pensar en memorias de largo aliento, en pedagogías de la memoria y la reconciliación, memorias heroicas que permitan estructurar sentidos de narrativas sobre mundos perdidos, bajo tensiones y formas del olvido; memorias que transiten por el

desocultamiento. Pregunta que se hace vigente por el papel de la memoria a nivel histórico y político; dado que las ansías de reconocimiento por parte de algunos dirigentes han hecho de ella un instrumento para la movilización de masas mediante la trivialización de acontecimientos históricos vitales.

Acción que ha resultado dañina para la sociedad contemporánea, ya que conduce a una representación superficial del pasado y en ocasiones viciada por intereses políticos o intereses individuales; visión simplista que se tiene solamente en calmar el morbo sobre el desarrollo de algunos de acontecimientos humanos, dejando en la trastienda su significación.

Acontecimientos que requieren ser recordados bajo un velo testimonial verídico, a través del cual se comprendan las implicaciones humanas que sobrevienen de algunos sucesos históricos y ante los cuales es posible ser trasegando por el mundo de la memoria, de sus significaciones y de sus usos; de tal forma que se logre la sensibilidad y la capacidad para enfrentar el bombardeo de recuerdos, sinsentido al que nos enfrentamos diariamente y de esta manera dar cuenta del qué, el cómo, el dónde, el cuándo y el para qué del recordar.

La visión del pensador Paul Ricoeur se hace compartida ante la necesidad de una política de la justa memoria, un ejercicio serio de reflexión sobre las representaciones del pasado, por el cual los seres humanos signifiquen lo que acaeció.

**Pedagogías con memoria (aporte a la política pública)**

La pregunta por el significado de esta palabra, como objetivo central pretende comprender las significaciones, usos, el qué, cómo, dónde, quién, y el para qué de la memoria, pero principalmente me inquietó a comprender ¿Por qué la memoria persiste? Y que solo así podemos hablar de verdaderas políticas de la memoria y la reconciliación.

El paso más difícil quizá fue aceptar que no es suficiente comprender la unión de siete letras que al pronunciarlas resuenan como "memoria", aceptar que para reflexionar sobre una memoria no asociada a un dispositivo de almacenamiento, ni al tipo de memoria a la cual aludían los profesores cuando olvidábamos una lección y decían:! qué mala memoria tienes! Reflexionamos sobre otro tipo de memoria, que involucra nuestra existencia y, cuyo trasfondo conceptual acompaña acciones de la cotidianidad pero que no necesariamente sabíamos que estaban ahí. Un tipo de memoria que logramos comprender a través de tres preguntas básicas y necesarias que formuló el filósofo francés Paul Ricoeur: ¿Qué? ¿Cómo? y ¿Quién?

El qué, o la pregunta por la significación permitió clarificar la relación que existe entre memoria, recordar y recuerdo. Esto a través de la fenomenología de la memoria desarrollada por Ricoeur (2010), quien retoma la concepción platónica de *eikon* como posibilidad de representación de algo que está ausente, pero se logra concebir mediante una imagen.

En el *eikon* no existe un elemento de temporalidad, para lo cual, Ricoeur (2010), acude a la filosofía clásica de Aristóteles, el cual describe dos palabras griegas para designar la memoria: Mnéme y Anamnésis, diferenciadas claramente en tanto a "la distinción entre mnéme y anamnesis se basa en dos rasgos: por un lado, el simple recuerdo sobreviene a la mera afección, mientras que la rememoración consiste en la búsqueda activa" (Ricoeur, 2010, p.36). De este modo el autor utiliza estas dos concepciones: primero, presencia de una cosa ausente a través de la imagen, y segundo "la memoria es del pasado", para designar la memoria como la capacidad mediante la cual se hace una representación de algo ausente, que subyace en el pasado y que se significa en el presente.

En síntesis, la relación entre las tres nociones resultan como: la memoria es el ejercicio o la capacidad de recordar; recordar es la búsqueda, el regreso a lo ocurrido; y el recuerdo es la representación a través de una imagen de una ausencia correspondiente al pasado. De esta manera Ricoeur (2010) se centra en la significación de la memoria, adicionalmente incluye la exigencia

de fiabilidad entre el recuerdo y lo acontecido. Se han preguntado ustedes alguna vez ¿Cuántos y cuáles de sus recuerdos lo son realmente?

Comprendida la definición de qué es memoria, recordar y el recuerdo, es necesario intervenir en el ámbito del Cómo, con preguntas relativas a ¿cómo desde la vida práctica se hace memoria? algunas situaciones que se viven diariamente, por ejemplo, formas de enseñanza-aprendizaje, mecanismos de investigación que se visibilizan en los informes del Centro de Memoria Histórica y algunas conmemoraciones como "el día de la memoria y la solidaridad con las víctimas" pueden constituirse de forma más amplia, de un uso a un abuso de la memoria. El uso es entendido, como la capacidad o el ejercicio de recordar, en tanto que el abuso es la trasgresión de la memoria; se presentan dos tipos de abuso, el primero artificial, donde la memoria deja de serlo para convertirse en memorización bien sea mediante la repetición, caso emblemático la forma como muchos de nosotros aprendimos las tablas de multiplicar o bien sea mediante *paideia* y *Ars memorie*.

También están los abusos de la memoria natural donde aparece la memoria impedida, reflejada en muchos colombianos tocados por el dolor, por la tragedia y por el miedo, quienes presentan cierta resistencia para llevar a cabo su proceso de rememoración dadas las diferentes situaciones traumáticas que vivieron, memorias que están heridas y requieren de un proceso terapéutico para lograr que los recuerdos aparezcan.

Del mismo modo se habla de una memoria manipulada, donde los individuos se sienten alejados de sí mismos, desconociendo quiénes son, condición que les permite ser fácilmente manipulados mediante ideologías políticas, sociales o religiosas; dicha manipulación consiste en la selección de aquello que se puede o no recordar. Finalmente están aquellos procesos de recordación que son llevados a cabo bajo el mandato de un deber, cuyo cumplimiento no necesariamente representa significado, esto es una memoria obligada.

Existe una delgada y casi imperceptible línea que diferencia el uso de la memoria de los abusos, razón por la cual comprender que no todo lo que se hace puede ser nombrado como memoria, punto en el que se generan cuestionarnos de tipo, ¿quién recuerda? acaso son: ¿las víctimas? ¿El Estado? ¿Recordamos todos los colombianos? ¿Ustedes? ¿Yo?. o del tipo Recordar ¿Es un ejercicio individual, interno? o ¿Se puede hablar de un ejercicio colectivo? Ricoeur (2010), dirá que es posible atribuir memoria a todas las personas gramaticales, desde el yo, colectivos y los allegados. Recordar es entonces un acto que nos involucra a todos, donde la memoria personal y la memoria colectiva se interrelacionan en tanto que la actividad de rememoración es individual, pero ella puede estar acompañada del diálogo y del habitar con el otro.

**Resultados y pertinencia social**

Partiendo de lo anterior es importante pensar en pedagogías de la memoria y la reconciliación tendientes a la reconstrucción del tejido social y humano, donde todos los colombianos conozcamos lo ocurrido y reconozcamos la afectación humana que se ha dado. Las víctimas no se pueden quedar simplemente en cifras, en informes que alimentan estantes de bibliotecas o bases de datos; sus historias y la historia del país deben llegar a todos los espacios sociales. El centro de memoria, paz y reconciliación a entendido esta idea, acciones pedagógicas como el "costurero de la memoria" son ejemplo de ello,

> Su finalidad es generar inicialmente una serie de productos tejidos y cosidos, elaborados por los participantes del costurero, que al ser colectivizados en un tejido común (a partir de la suma de varios trabajos individuales) lleguen a tener "kilómetros" de largo, al punto de poder llegar a envolver el Palacio de Justicia en una acción estética de intervención del espacio público. (Centro de Memoria, Paz y reconciliación, 2013)

O propuestas de arte urbano, en las cuales los murales permiten el lenguaje para arremeter al olvido y reanimar la memoria. Jaime Garzón ha sido fuente de inspiración para dialogar con la historia a través de muros, paredes, ruinas; la Universidad Tecnológica ha sido uno de los lienzos escogidos para hacer pedagogías de la memoria, que inste también a la academia a recordar. O también la propuesta "Corporación Jóvenes Creadores del Chocó", grupo que simboliza la masacre ocurrida en Bojayá "Queremos hacer memoria a través de los cantos del alabado" (Centro de memoria histórica, 2015) este canto es una manera de narrar la matanza ocurrida el02 de mayo del 2002 hecha por el grupo de la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC). Estos son algunos ejemplos de formas como las victimas desean que los colombianos compartan su historia, no solo que la conozca, sino que sean parte de un territorio compartido.

Contamos en nuestro país con pedagogías de la memoria institucionalizadas, que están haciendo grandes esfuerzos por re-construir la historia de nuestro país, mediante informes, actividades culturales, tomas artísticas, entre otras; tal es el caso del Centro de Memoria Histórica, el página web se registraron hasta el año 2016, con informes, para el año 2015 veinte registros y en 2014 nueve publicaciones, sumadas a las ediciones especiales de la memoria con veinte , entre otras actividades.

Finalmente se hace referencia a las pedagogías de la memoria y la reconciliación serán posibles como una apuesta política en la que prevalezca la consiga de la memoria, y junto con el olvido aparezca, que se encuentren y desencuentren. Que persista la memoria como custodia incansable de los recuerdos; persistencia para que las palabras de las víctimas se conviertan en relatos, para que los artistas vistan de color la memoria histórica de Colombia, para que los académicos cuestionen y pronuncien reflexiones desde su conocimiento, elemento fundamental para hacer memoria.

*Mnemosine* y *Letos* (memoria y olvido) desde su complementariedad, sus distancias y su constante tensión serán los únicos en la capacidad de brindar memorias de largo alientos y olvidos

de corto aliento, son los encargados de devolver las sonrisas, los sueños y la tranquilidad a las víctimas de este país. Investigar, escribir y publicar como ejercicio de diálogo que incluya a las víctimas, entendiendo que estas no son simplemente objetos que sirven como referente investigativo. Él, ellos y ellas iguales, otro legítimo, cuya voz resuena como llamado la persistencia de *Mnemosine*.

**Referencias**

Reyes, M. y Mayorga, J. (2007). *Filosofía del Holocaust.* Barcelona, España: Riopiedras ediciones.

Ricoeur, P. (2010). *Memoria, Historia y Olvido.* Ciudad de México, México: Fondo de cultura económica.

Centro Nacional de Memoria Histórica (2013). *BASTA YA Colombia: Memorias de Guerra y Dignidad*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.

Centro de Memoria Histórica. (2015). *Tocó Cantar*. [video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=oBUDbtfLBNg

Centro de Memoria, Paz y Reconciliación. (2013). *Costurero de la memoria.* Bogotá,

Colombia. Recuperado de http://centromemoria.gov.co/el-costurero-de-la-memoria-experiencia-del-centro-de-memoria-paz-y-reconciliacion-realizada-con-el-apoyo-de-la-fundacion-manuel-cepeda-y-la-asociacion-minga/

Colectivo Jaime Garzón, Orlando Fals Borda (2012). *Homenaje a Jaime Garzón*. [video]. recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=1aX_8cawf1Q