

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

**APROXIMACIÓN A UN ESTADO DE LA CUESTIÓN
SENTIDOS Y PRÁCTICAS POLÍTICAS DE NIÑOS,
NIÑAS Y JÓVENES EN TERRITORIOS MARCADOS
POR LA VIOLENCIA: paz, democracia,
reconciliación y memoria**



Sara Victoria Alvarado
María Camila Ospina-Alvarado
Jhoana Alexandra Patiño López
María Alejandra Fajardo Mayo
(Editoras académicas)

Colección: La Paz habita entre las palabras

APROXIMACIÓN A UN ESTADO DE LA CUESTIÓN SENTIDOS Y PRÁCTICAS POLÍTICAS DE NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES EN TERRITORIOS MARCADOS POR LA VIOLENCIA: paz, democracia, reconciliación y memoria

Sara Victoria Alvarado
María Camila Ospina-Alvarado
Jhoana Alexandra Patiño López
María Alejandra Fajardo Mayo
(Editoras académicas)

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



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Escuela de educadores



COLCIENCIAS
Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación

Tabla de catalogación

Aproximación a un Estado de la Cuestión Sentidos y Prácticas Políticas de Niños, Niñas y Jóvenes en Territorios marcados por la Violencia: Paz, Democracia, Reconciliación y Memoria / Sara Victoria Alvarado, María Camila Ospina-Alvarado, Jhoana Alexandra Patiño López y María Alejandra Fajardo Mayo, Editoras Académicas. – Bogotá: Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE; Manizales: Universidad de Manizales; Bogotá: COLCIENCIAS, 2018.

372 p.: il. ; 21cm. (La Paz habita entre las palabras)

ISBN: 978-958-8045-79-5 (impreso)

ISBN: 978-958-8045-80-1 (digital)

1. Educación para la paz. 2. Niñez-Políticas públicas. 3. Reconciliación. 4. Jóvenes-Sentidos de vida. 5. Primera Infancia. 6. Memoria. I. Título. II. Alvarado, Sara, ed. V. III. Ospina-Alvarado, María Camila, ed. IV. Patiño López, Jhoana Alexandra, ed. V. Fajardo Mayo, María Alejandra, ed. CDD 305.23 21 ed.

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

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

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

Primera edición, 2018.

Impreso y hecho en Colombia / Printed and made in Colombia

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

Foto de cubierta: María Paz Gómez Gaviria

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

Libro Resultado de Investigación del estado de arte y la práctica del Programa de Investigación

ISBN: 978-958-8045-79-5

ISBN digital: 978-958-8045-80-1

Aprobación Internacional: mayo, 2018

Aprobación Nacional: mayo, 2018

Editoras académicas: Sara Victoria Alvarado, María Camila Ospina-Alvarado, Jhoana Alexandra Patiño López, María Alejandra Fajardo Mayo.

Prólogo I: Simón Montoya-Rodas

Prólogo II: Andrea Bonvillani

© Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE)

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

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

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (Manizales) Calle 59 No. 22-24 Barrio Rosales PBX: (+57-6) 882 8000 <http://ceanj.cinde.org.co>

©Universidad de Manizales

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

© Universidad Pedagógica Nacional

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

Autoedición e Impresión,

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

Programa de Investigación

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

Cofinanciado por Colciencias – Contrato No. 0959-2012 –

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

Entidades Cooperantes

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

Grupos y líderes de Grupos de Investigación del Programa

Grupo A: “Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud” (Sara Victoria Alvarado Salgado) Universidad de Manizales-CINDE.

Grupo A1: “Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades” (Héctor Fabio Ospina Serna) Universidad de Manizales-CINDE.

Grupo A: “Jóvenes, Culturas y Poderes” (Germán Muñoz González) Universidad de Manizales - CINDE- Universidad distrital Francisco José de Caldas-Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Grupo A1: “Administración y gerencia del talento humano” (Claudia Milena Álvarez Giraldo) Universidad de Manizales.

Grupo A: “Equidad y diversidad en educación” (Sandra Patricia Guido Guevara) Universidad Pedagógica Nacional - Universidad Distrital Francisco José De Caldas.

Grupo B: “Derechos Humanos y Conflicto” (Claudia Alexandra Munévar Quintero) Universidad de Manizales.

Comité Directivo del Programa

Sara Victoria Alvarado Salgado
Alejandro Acosta Ayerbe
Guillermo Orlando Sierra
Adolfo León Atehortúa Cruz

Gerente del Programa de Investigación
Director general Fundación CINDE
Rector de la Universidad de Manizales
Rector Universidad Pedagógica Nacional

Comité de Gerencia

Componente de investigación:

María Camila Ospina-Alvarado, Coordinadora
Equipo: María Teresa Luna Carmona, Gregorio Calderón Hernández, James Alexander Melenge Escudero, Rayén Rovira Rubio, Sandra Patricia Guido Guevara.

Componente de intervención – acción:

Julián Andrés Loaiza de la Pava, Coordinador
Equipo: María Cristina García Vesga, Patricia del Pilar Briceño Alvarado, Mónica Salazar Castilla, Lina Marcela Cardona Salazar, Laura Alvarado Pinzón, Estefanía Aristizábal Ramírez.

Componente de comunicaciones y disseminación:

María Paz Gómez Gaviria, Coordinadora
Equipo: Jaime Pineda Muñoz.

Componente de formación:

Ligia López Moreno, Coordinadora
Equipo: Lola Cendales González, Jorge Jairo Posada Escobar, Héctor Fabio Ospina Serna, Marco Fidel Chica Lasso.

Componente de política pública y redes:

Miryam Salazar Henao, Coordinadora
Equipo: Daniela León Castaño, Gabriel Campuzano Escobar.

Comité Técnico - Científico

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

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

Investigadores Principales de los Proyectos

Proyecto 1.

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

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

Proyecto 2.

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

Claudia García Muñoz

Proyecto 3.

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

Patricia Granada Echeverri

Proyecto 4.

Acción colectiva de jóvenes.

Germán Muñoz González
Jaime Pineda Muñoz

Proyecto 5.

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

Ligia López Moreno
Miryam Salazar Henao

Proyecto 6.

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

María Teresa Luna Carmona

Proyecto 7.

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

Patricia del Pilar Briceño Alvarado
Jorge Jairo Posada Escobar

Proyecto 8.

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

Carlos Augusto Murillo García

Proyecto 9.

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

Claudia Alexandra Munévar Quintero
Carlos Dávila Cruz
Rodrigo Giraldo Quintero

Proyecto 10.

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

Claudia Milena Álvarez Giraldo

Proyecto 11.

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

Carlos Alberto Dávila
German Guarín

Proyecto 12.

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

María Camila Ospina-Alvarado
Sara Victoria Alvarado Salgado

Comité Financiero-administrativo

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

Subgerente del Programa
Asesora financiera
Asistente administrativa
Contadora

AUTORES

Editores Académicos:

Sara Victoria Alvarado
María Camila Ospina-Alvarado
Jhoana Alexandra Patiño López
María Alejandra Fajardo Mayo

Compilación:

Sara Victoria Alvarado
María Camila Ospina-Alvarado
Jhoana Alexandra Patiño López
María Alejandra Fajardo Mayo

Autoras y autores:

Sara Victoria Alvarado
María Camila Ospina-Alvarado
Jhoana Alexandra Patiño López
María Alejandra Fajardo Mayo
Lina Marcela Cardona
Laura Alvarado
Estefanía Molina
Claudia García Muñoz
Natalia Gonzales García
Valentina Velásquez Buritica
Víctor Marín Arias
Olga Lucía Ocampo Gómez
Germán Bassi
Adriana Arroyo Ortega
Cindy Johana Guzmán
Gabriel Cuatin-Cuesta
Jhon Edison Guapacha Bañol
Jhon Edier Jaramillo
Estefanía Aristizábal
Mónica Salazar Castilla

Julián Andrés Loaiza de la Pava
Myriam Salazar Henao
Ligia López Moreno
Germán Guarín Jurado
María Cristina Sánchez León

CONTENIDO

- 13 **PRÓLOGO I**
Simón Montoya-Rodas
- 17 **PRÓLOGO II**
Andrea Bonvillani
- 21 **CAPÍTULO I**
APROXIMACIÓN A UN ESTADO DE LA CUESTIÓN.
SENTIDOS Y PRÁCTICAS POLÍTICAS DE NIÑOS,
NIÑAS Y JÓVENES EN TERRITORIOS MARCADOS
POR LA VIOLENCIA: Paz, Democracia y
Reconciliación
Sara Victoria Alvarado
María Camila Ospina-Alvarado
Jhoana Alexandra Patiño López
María Alejandra Fajardo Mayo
- 49 **PRIMERA PARTE ESTADOS DEL ARTE EN**
TORNO A LOS SENTIDOS Y PRÁCTICAS DE PAZ,
RECONCILIACIÓN Y DEMOCRACIA DE NIÑOS,
NIÑAS, JÓVENES Y SUS FAMILIAS
- 51 **CAPÍTULO II**
APROXIMACIÓN AL ESTADO DEL ARTE
EN PRIMERA INFANCIA: MEMORIAS DEL
CONFLICTO ARMADO Y NARRATIVAS DE PAZ
María Camila Ospina-Alvarado
Sara Victoria Alvarado
Lina Marcela Cardona
Laura Alvarado
Estefanía Molina

99

CAPÍTULO III
ESTADO DEL ARTE SOBRE EL CONOCIMIENTO
PRODUCIDO EN TORNO A LA MOVILIZACIÓN Y
ACCIÓN POLÍTICA DE JÓVENES EN AMÉRICA
LATINA (Colombia, Chile, Uruguay,
Argentina, Bolivia y México)

Claudia García Muñoz
Natalia Gonzales García
Valentina Velásquez Buriticá
Víctor Marín Arias
Olga Lucía Ocampo Gómez
Germán Bassi

155

CAPÍTULO IV
ESTADO DE LA INVESTIGACIÓN EN FAMILIA,
SOCIALIZACIÓN POLÍTICA, DEMOCRACIA
FAMILIAR Y CONSTRUCCIÓN DE PAZ EN
IBEROAMÉRICA

Jhoana Alexandra Patiño López
Sara Victoria Alvarado Salgado

209

SEGUNDA PARTE PRÁCTICAS Y EXPERIENCIAS
DE CONSTRUCCIÓN DE PAZ, DEMOCRACIA Y
RECONCILIACIÓN CON PARTICIPACIÓN DE
NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES

211

CAPÍTULO V
EXPERIENCIAS DE CONSTRUCCIÓN DE PAZ EN
COLOMBIA CON PRIMERA INFANCIA, FAMILIAS
Y AGENTES RELACIONALES

María Camila Ospina-Alvarado
Sara Victoria Alvarado
María Alejandra Fajardo Mayo
Adriana Arroyo Ortega

249

CAPÍTULO VI
EXPERIENCIAS DE CONSTRUCCIÓN DE PAZ CON
NIÑAS, NIÑOS Y SUS AGENTES RELACIONALES
EN TERRITORIOS MARCADOS POR EL
CONFLICTO ARMADO

María Camila Ospina-Alvarado
Sara Victoria Alvarado
María Alejandra Fajardo Mayo

269

CAPÍTULO VII
PRÁCTICAS Y EXPERIENCIAS DE
CONSTRUCCIÓN DE PAZ, DEMOCRACIA
Y RECONCILIACIÓN. MIRADAS AUTO-
IMPLICADAS Y EJEMPLIFICANTES DE
LA ACCIÓN COLECTIVA Y PLURAL EN LOS
TERRITORIOS DE LA PAZ, LA DEMOCRACIA Y
LA RECONCILIACIÓN

Cindy Johana Guzmán
Gabriel Cuatin-Cuesta
Jhon Edison Guapacha Bañol
Jhon Edier Jaramillo
Estefanía Aristizábal
Mónica Salazar Castilla
Julián Andrés Loaiza de la Pava

297

CAPÍTULO VIII
POLÍTICAS Y CONSTRUCCIÓN DE PAZ:
REFLEXIONES PARA SU INCIDENCIA

Myriam Salazar Henao
Ligia López Moreno

315

TERCERA PARTE REFLEXIONES TEÓRICAS Y
METODOLÓGICAS: narrativas y memorias

317

CAPÍTULO IX
CAMINOS DE LA MEMORIA: MEMORIA DE SÍ
MEMORIA DE OTROS

Germán Guarín Jurado

345

CAPÍTULO X
NARRATIVAS DE MEMORIA: aprendizajes
éticos y políticos con niños y niñas en
contextos de conflicto

María Cristina Sánchez León

Sara Victoria Alvarado

María Camila Ospina-Alvarado

PRÓLOGO I

Simón Montoya-Rodas. Rionegro
Antioquia, mayo de 2018.

El libro que nos convoca con el nombre “Aproximación a un Estado de la Cuestión. Sentidos y Prácticas Políticas de Niños, Niñas y Jóvenes en Territorios marcados por la Violencia: Paz, Democracia, Reconciliación y Memoria” pasa por el gusto de las revisiones documentales; desde allí hilvana sentidos en las cotidianidades de los lectores y las lectoras, que permeados por los relatos de la guerra, buscamos otras formas de habitar, si se me permite decir, formas otras de re-existir; para refigurar un territorio donde más allá de la marca anunciada en el título prescrito, encontramos la potencia política del estar juntos. Así pues, el texto nos conduce hacia las prácticas territorializadas, localizadas, que demuestran la multiplicidad de roles de los agentes en los territorios, entre otros, principalmente los lugares de niños, niñas y jóvenes en estos relatos del habitar, que se develan entre el enunciado de la violencia, como relaciones de afecto y cuidado.

En este sentido, enuncio este prólogo como sujeto político, como académico que crece en una Colombia alentada por las luchas estéticas y éticas; luchas que rehacen la vida para afirmar nuestro cuerpo como agente de poder; a veces agitado y agobiado por la guerra, a ratos colonizado por una idea de desarrollo, pero siempre erotizado por la imaginación y la promesa, la ética y el colectivo, como artilugios para la construcción de utopías.

Este cuerpo –que consolidamos algunos académicos habitantes de territorios– disputa con una dialéctica entre la racionalidad y la imaginación. Hemos habitado territorios donde aprendemos de habitantes, quienes, más allá de estar marcados por el conflicto armado, inventan formas de

encuentro. Aquí, en este lugar de enunciación, la voz de los niños y las niñas no resulta un dato más a interpretar; el juego diario con las infancias es la vida misma palpitando en un devenir poético entre lo dado y lo posible.

Digo entonces que he leído este libro como un joven que creció en su colectivo por el arte y la investigación, más que como académico de aula, como promotor de otras formas de educación en espacios y tiempos alternativos, porque estos procesos forman más allá de la academia propia de escuelas y disciplinamientos. Me carga de alegría y energía haber leído sintonía en los sonidos y las imágenes que a continuación se encuentran en letras.

Un libro que presenta unidad en la pluralidad, sinfonía; que pone en juego múltiples miradas sobre las infancias y las juventudes; las paces y las memorias. De haber unidad lineal habría error al tratar de comprender los sentidos y las prácticas: los territorios, la paz, la democracia, la reconciliación y la memoria. Se presenta una polifonía que logra una voz constante de denuncia y poder, desde los actores primeros, sin dataciones irrespetuosas; con gestos éticos y estéticos. Y es así como la coherencia y articulación entre los textos es indiscutible; el libro es producto de un sólo macroproyecto. En el entramado teórico plural, producto de la diversidad de autores, se encuentran síncopas y matices que dan vida a la obra, que la caracterizan con estéticas ya propias de un grupo de investigación que hace tradición fuerte desde Latinoamérica para el planeta.

Cada uno de los capítulos, sin excepción –y por tanto, el libro mismo–, aportan a la construcción simbólica, estética y política de un país en paz desde los niños, las niñas y los jóvenes, desde las comunidades. El texto es parte de una coyuntura histórica y se produce con potencia crítica en el marco de un presente dinámico, que asume un pensamiento histórico con capacidad comprensiva, que permite la

construcción de ficciones y utopías para un futuro imaginado, soñado y sobre el cual se logran compromisos.

La *primera parte* del libro se sitúa históricamente en la práctica académica, logra procesos detallados y concretos que amplían el sentido sobre la producción académica de cada uno de los fenómenos estudiados y, posteriormente, se abre a otras condiciones prácticas donde las poblaciones participan activamente; agencias de lo académico desde la base. Por lo tanto, el texto es coherente con una época y una coyuntura en Colombia, en el marco del posacuerdos de paz.

Entre muchos aportes puntuales que harían este prólogo más extenso de lo querido, resalto cuatro puntos. Aseguro a quien lee que el texto aporta:

1.- Al reconocimiento de la realidad construida desde los niños, las niñas y los jóvenes. Se enuncia de forma contundente un aprendizaje por parte de las autoras y los autores a partir de la voz de los participantes de las investigaciones. Esto aporta a un cambio histórico que se viene consolidando sobre la agencia de las infancias y juventudes en las investigaciones. Este es un aporte teórico a las ciencias sociales con perspectivas críticas a nivel internacional.

2.- Líneas reflexivas sobre prácticas sociales y académicas en un momento coyuntural de América Latina, el acuerdo pactado con las FARC y la consolidación de diálogos con el ELN. Se encontrará un libro que aporta a una época donde trabajar lo simbólico de la guerra y la paz se torna indispensable para aportar al vivir juntos y en alteridad; para soñar en colectivo, para consolidar utopías.

3.- A la enseñanza de formas de diálogo y agencia entre diferentes miradas de lo académico y lo social. Consolida narraciones que permiten poetizar un espacio-tiempo en un devenir paz, momento inconcluso e inacabado, donde se vi-

sibiliza la capacidad de cada uno de los autores y las autoras para enfrentar la realidad vivida por las comunidades.

4.- A la reconstrucción de políticas públicas desde la base. El texto aporta, a científicos sociales y administradores públicos, conocimiento de alta calidad que permite tomar decisiones en términos de administraciones locales y nacionales.

PRÓLOGO II

Andrea Bonvillani. Córdoba
Argentina, mayo de 2018

Darse a la tarea de producir un estado del arte sobre un tema, suele ser visto de soslayo en el campo de la investigación. Esta tendencia quizá debele cierto desdén hacia recopilar y sistematizar información sobre lo que otros hicieron anteriormente con aquello que nos interesa o moviliza a nosotros mismos al momento de iniciar un estudio.

Investigar sobre lo investigado supone poner en juego una posición de profundas connotaciones epistemológicas. Supone asumir que nuestro aporte al conocimiento sobre determinada materia no es original –en el sentido estricto del término– y que, en consecuencia, se torna necesario explorar sobre lo dicho y escrito acerca de él. Es básicamente la expresión del convencimiento de que la práctica científica es una empresa colectiva, plural y no exenta de conflictos. Que investigar es una construcción de múltiples actores, con idas, vueltas, avances, retrocesos, dudas y certezas, sujetas a la provisoriedad del devenir humano que, en definitiva, caracteriza a la investigación. El estado del arte significa poner en diálogo una polifonía de voces que a veces acuerdan, y otras (muchas) se contradicen y disputan. En ese sentido, es también tomar posición sobre lo producido, tensionando este orden de conflictividad discursiva con la producción propia de categorías, en un trabajo permanente con los supuestos e intenciones del investigador.

En síntesis, la realización del estado del arte es una práctica necesaria si se quiere abrazar la tarea de la investigación con seriedad y responsabilidad. Todo eso describe el aporte de este libro, con un plus: la profunda significación que tiene recopilar, sistematizar y analizar material relevante sobre

“Sentidos y Prácticas Políticas de Niños, Niñas y Jóvenes en Territorios marcados por la Violencia: Paz, Democracia, Reconciliación y Memoria”. Lo cierto es que no podría imaginar muchas problemáticas más sensibles que esta: ¿cómo calificar la relevancia epistemológica, política, en fin, humana, de construir conocimiento que ayude a lidiar con las heridas de la violencia?

El libro permite situarse en el contexto de producción actual, particularizando en primera infancia, juventudes y familias, avanzando de este modo en la circulación de la información y las categorías centrales que marcan dicha producción, ofreciendo variadas opciones de comprensión del problema tratado.

Pero no sólo se trata de identificar información y ordenarla. Sin duda alguna, se trata de un verdadero “estado del arte”. Esto implica que los autores no solo buscan, recopilan, y analizan las piezas de la literatura disponible sobre lo que están investigando, sino que avanzan hacia la identificación de líneas de sentido ordenadoras del campo de estudios que se encuentran habitando, así como de temas emergentes y de vacancia. De este modo, el trabajo muestra una revisión crítica, que les permite a los investigadores-autores explicitar y fundar su posicionamiento en torno al tema, ejercitando una actitud epistemológica compatible con todo el planteo de la investigación de la cual este estado del arte forma parte.

Un aspecto destacable es que el trabajo realizado avanza hacia zonas del conocimiento escasamente habitadas, o reportadas en los clásicos estados del arte. Esto es lo que los autores designan -en feliz expresión- “estados de la práctica”, es decir, una sistematización de las experiencias de “prácticas de paz, reconciliación y democracia de niños y niñas -desde sus primeros años-, jóvenes y sus familias”. Un aporte central para reconocer y visibilizar el trabajo concreto de los protagonistas en sus territorios existenciales, que

permite plasmar la premisa de todo proceso investigativo comprometido con la realidad, es decir: conocer y transformar debieran ser siempre dos caras de la misma moneda, sobre todo cuando se trata de “problemáticas en carne viva” como estas.

Como los propios autores reconocen, el propósito de este libro y la exploración que lo origina, no es meramente conceptual y abstracto: se trata de objetivar elementos presentes en la literatura específica que permitan “enfrentar y desactivar la naturalización de la violencia arraigada en zonas de alta vulneración social del Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá”.

Sin duda alguna, la posibilidad de recopilar, sistematizar y realizar un análisis de la minuciosidad del que se vuelca en este libro, lo constituye en un acervo de datos de consulta relevante para la comunidad académica, así como para los grupos afectados por el drama de la violencia armada de manera inmediata.

Finalmente, se trata de una temática de una importancia fundamental para el devenir de Colombia, pero también para cualquier comunidad que busque construir la paz, la justicia, la confraternidad como horizontes para que sea posible la vida.

Como expresa el maestro Eduardo Galeano, escribir resulta siempre una apuesta arrojada a “juntar los propios pedazos”. En este libro es posible ver esta aspiración hecha letra, juntando pedacitos de teorías, experiencias y preguntas, que procuran instalar abrazos donde hay heridas de guerra.

CAPÍTULO I

Aproximación a un Estado de la Cuestión. Sentidos y Prácticas Políticas de Niños, Niñas y Jóvenes en Territorios marcados por la Violencia: Un Camino Posible de Consolidación de la Paz, la Democracia y la Reconciliación

Sara Victoria Alvarado
María Camila Ospina-Alvarado
Jhoana Alexandra Patiño López
María Alejandra Fajardo Mayo

Hoy, Colombia se sitúa de cara a la paz y de espaldas a la guerra y a las múltiples formas de violencias que por generaciones se erigieron como la única historia posible de relación, para sus ciudadanos, pero especialmente, para los niños, niñas y jóvenes.

El tiempo presente de nuestro país se percibe diferente. Cargado de múltiples posibilidades de resignificación sobre “nosotros”, atiborrado de la esperanza del ahora, con las memorias del pasado y las posibilidades futuras; revitalizado en y desde los movimientos y movilizaciones cotidianas de miles de ciudadanos de todas las edades, colores, regiones y condiciones sociales; que participan de prácticas de colectivización en sus territorios, para reclamar y hacer una vida diferente, para robarle tiempo a la muerte, ya no como víctimas sino como agentes que enfrentan y derrotan los sentidos y las prácticas de desigualdad, de injusticia y de exclusión que, desde las institucionalidades les han sido impuestas, proponiendo sentidos y prácticas políticas que aportan a modos cotidianos y relacionales a la construcción de paz.

Este es el tiempo de apostar por hacer la vida buena, bella y justa. La vida de lo posible, donde se tejen cotidianamente

mente los deseos, las capacidades y las necesidades; el cuerpo, la mente y las emociones; las familiaridades, vecindades, indignaciones y movilizaciones de los niños, niñas, jóvenes y sus agentes relacionales, para subvertir un orden social, económico y político de tipo patriarcal, militar y extractivista, que dejó de ser vivible cuando nos quiso hacer creer que era normal aceptar la muerte famélica de niños y niñas por su color de pie, o su condición económica. Un orden social que dejó de ser legítimo cuando mantuvo la masacre silenciosa de jóvenes al servicio de una guerra fratricida en nombre de la patria; cuando tomó sus vidas como falsos positivos; cuando aceptó la contaminación de las aguas y la devastación de los bosques en función del progreso; cuando propició la violación y la desaparición de las mujeres; cuando impugnó como modo natural de relacionamiento la persecución y el silenciamiento de los que se consideran a sí mismos diferentes (o de los que son nombrados como extraños); cuando estableció el acostumbramiento a la corrupción y la impunidad; cuando validó el acomodamiento ante la indiferencia y el individualismo; cuando instauró la comercialización e instrumentalización de bienes colectivos como el conocimiento; cuando validó el conformismo ante el aumento de los cordones de miseria que envuelven a las ciudades y los campos; cuando diseminó la distracción con cortinas de humo y corrientes de opinión que impiden a los ciudadanos informarse, formarse y actuar bajo la premisa del bien común; cuando acalló a aquellos considerados peligrosos por su potencial transformador, como los y las jóvenes, y a aquellos considerados inmaduros al ser incomprendible, bajo los lentes adultos, su potencial creador como los niños y las niñas; y cuando determinó unívocamente a sus familias y a los mismos niños, niñas y jóvenes ante el estigma de la víctima que se aleja del ejercicio de la ciudadanía.

Todo esto está cambiando, no porque hayamos sepultado el pasado y olvidado a nuestros muertos, pues no se trata de una pérdida de memoria; se trata del potencial de la memoria para evocar los aprendizajes y resignificar lo vivido. Las

heridas físicas, tatuadas en el cuerpo, van cerrando con el tiempo; pero las heridas morales siguen en nuestras subjetividades e identidades y, en particular, en las de los niños, niñas y jóvenes que han habitado contextos de violencia. Las heridas, pero también las resignificaciones morales –y los modos de re-existencia con otros y otras– lo atraviesan todo: sus emociones y relaciones. Les recuerdan lo vivido, pero sobre todo, les impulsan para pintar un presente y un mañana diferente, una obra multicolor y llena de vitalidad que nos contiene a todos y a todas.

Tampoco se trata de creer ingenuamente que el futuro está resuelto porque se firmó un acuerdo de paz entre algunos actores de nuestro conflicto armado interno; o porque se adelantan nuevos diálogos con otros grupos armados. Los cambios que se perciben no dependen sólo de los procesos institucionales, sino, de manera significativa, de las construcciones intergeneracionales que se han forjado en los intersticios del silencio y el bullicio, en las afectaciones cotidianas de la desigualdad estructural. Los cambios pertinentes devienen en prácticas y sentidos renovados en la cotidianidad, situados en los territorios, en treguas biográficas que hemos pactado, para seguir adelante.

Así nos lo ha mostrado la historia del país. Se requieren tanto cambios institucionales y estructurales como subjetivos y relacionales. Quizá por este motivo la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas muestra en su informe de 2015 múltiples aproximaciones frente a la comprensión y el abordaje del conflicto armado, incorporando gran diversidad de factores que llevaron a la instauración, pero, sobre todo, al mantenimiento del conflicto armado. Así lo plantea Moncayo (2015) en una de las relatorías del informe de dicha Comisión, algunos autores (Fajardo, Molano, Giraldo, De Zubiría, Estrada y Gutiérrez) identifican los factores estructurales ligados al capitalismo como las principales causas del conflicto armado, a las que ligan también las condiciones subjetivas; mientras que otros autores (Pecaut y Wills) ubi-

can las causas del conflicto armado y su mantenimiento en factores individuales.

Los cambios que proponemos no se refieren a que ahora nos pensemos y nombremos como una sociedad homogénea y prístina. No es de una asepsia social de la que hablamos, ni de una especie de limpieza donde separamos lo bueno de lo malo, para ser mejores; de lo que se trata es de la apertura de nuestros marcos de acción colectiva, ante la proliferación de éticas, estéticas, gramáticas y poéticas de vida que nos permiten flexibilizar las fronteras de nuestro propio entender, los espacios cerrados de nuestro miedo, para presentir, ver, oír, sentir, oler, degustar, tocar, nombrar, comprender y compartir la vida, nuestra vida, desde otras orillas, con otras coordenadas y rutas que nos llevan a territorios y territorialidades ocultas, los del buen vivir, los de las paces encarnadas.

En la búsqueda de dichos cambios nace, en el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (CINDE- Universidad de Manizales), desde los años 90, el programa Niños, Niñas Jóvenes Constructores de Paz, con desarrollos posteriores en relación con la primera infancia y la familia, en el programa Convidarte para la Paz. Programas alrededor de los cuales venimos generando conocimientos pertinentes para y con los actores y sus territorios. La principal iniciativa, en términos de construcción de conocimiento alrededor de la construcción de paz y de su uso y apropiación social en prácticas de reconciliación y democracia, es el programa de investigación Sentidos y Prácticas Políticas de Niños, Niñas y Jóvenes en Contextos de Vulnerabilidad en el Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá: Un Camino Posible de Consolidación de la Democracia, la Paz y la Reconciliación Mediante Procesos de Formación Ciudadana, que tiene como principal apuesta la investigación comprometida, ética y políticamente, con mejores formas de vida. En el año 2011 creamos el programa, el cual fue implementado por el Consorcio Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz del CINDE,

la Universidad de Manizales y la Universidad Pedagógica Nacional, con el co-financiamiento de Colciencias.

Este programa operó durante cinco años como una apuesta ético-política, que desde la academia buscó ampliar los márgenes del conocimiento, para comprender y agenciar la construcción de paz, de reconciliación y de democracia en el país. Para ello, apostamos por una investigación comprensiva y transformadora que articuló al Estado, la academia, la empresa privada y las organizaciones de la sociedad civil en procesos de investigación, intervención, comunicación, formación e incidencia en políticas públicas, en torno a los sentidos y prácticas que, niños, niñas y jóvenes construyen cotidianamente alrededor de la paz, la reconciliación y la democracia, para enfrentar y desactivar la naturalización de la violencia, arraigada en zonas de alta vulneración social del Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá.

Los cambios propuestos en este programa no son fáciles. Asustan e inquietan, desacomodan y hacen emerger aspectos y responsabilidades, ante nuestra historia como país, que no son fáciles de aceptar como parte de la memoria colectiva. Estos cambios también duelen, por eso, para algunos actores cuesta reconocerlos; sin embargo, también hay que decir que, para otros actores, es urgente incorporarlos en sus prácticas cotidianas en el instante que late. Lo cierto es que los niños, niñas, jóvenes y agentes relacionales, participantes del programa, invitan, movilizan y potencian subjetividades e identidades que resisten y re-existen de múltiples maneras, y que nos convocan a relacionarnos de otras formas.

Es precisamente esta potencia movilizadora en el hoy, la que hemos de aprovechar y desplegar, para transformar la herencia de una historia que ha instaurado la creencia colectiva de que la paz es un estado de armonía final, a la que se arriba cuando una sociedad elimina la guerra; una responsabilidad del Estado y los combatientes alzados en ar-

mas, imposibilitando, con ello, su comprensión como proceso relacional cotidiano, cimentado en sentidos y prácticas de democracia íntima y privada, no solo pública.

La historia heredada ha contribuido al silenciamiento de las experiencias y memorias de los niños, niñas y jóvenes que viven en contextos de vulnerabilidad social y conflicto armado, a partir de un relato universal e ilustrado, que privilegia la visión del Estado y sus gobiernos sobre las causas y los efectos económicos, militares y políticos del conflicto, la desigualdad y la pobreza; y que asume a los niños, niñas y jóvenes desde la mirada de la vulneración de derechos, posicionándolos como individuos pasivos que requieren protección o, como seres en riesgo, apáticos y contestatarios que necesitan especial vigilancia y control.

Con el camino recorrido en estos cinco años se hace más claro que esta historia heredada debe ser superada –mas no olvidada– y que el tiempo presente se torna potencial para reconocer y comprender a los niños, niñas y jóvenes como *sujetos políticos*¹; sujetos con *capacidad generativa*, para contribuir socialmente a la construcción de condiciones, de sentidos y de prácticas de paz, reconciliación y democracia, desde la creación de lenguajes y memorias, que centran su interés en aprender con ellos y ellas desde sus potencias y potenciales individuales, relacionales y colectivos²; no para comprender a los niños, niñas y jóvenes en función de

1 Para profundizar las conceptualizaciones en torno a las subjetividades políticas se sugiere revisar los siguientes textos de las autoras con otros autores y autoras del grupo de investigación: Alvarado y Ospina-Alvarado, 2009; Alvarado, Ospina-Alvarado y García, 2012; Alvarado, Ospina-Alvarado y Gómez, 2014; Alvarado, Ospina-Alvarado y Sánchez, 2015; Alvarado, Ospina, Quintero, Luna, Ospina-Alvarado y Patiño, 2012; Gómez, Ospina-Alvarado, Alvarado y Ospina, 2014; Ospina-Alvarado, Alvarado, Ospina y Gómez, 2015; Ospina-Alvarado, Alvarado y Patiño, 2012; Ospina-Alvarado, Alvarado y Serna, 2016.

2 Para profundizar sobre el tema del agenciamiento y la orientación a las potencias se sugiere revisar los siguientes textos de las autoras con otros autores y autoras del grupo de investigación: Alvarado y Ospina-Alvarado, 2009; Alvarado, Ospina-Alvarado y García, 2012; Alvarado, Ospina-Alvarado y Gómez, 2014; Alvarado, Ospina-Alvarado y Sánchez, 2015; Alvarado, Ospina, Quintero, Luna, Ospina-Alvarado y Patiño, 2012; Gómez, Ospina-Alvarado, Alvarado y Ospina, 2014; Ospina-Alvarado, Alvarado, Ospina y Gómez, 2015; Ospina-Alvarado, Alvarado y Patiño, 2012; Ospina-Alvarado, Alvarado y Serna, 2016.

cómo han sido afectados o determinados por la miseria de la guerra, del olvido, del hambre y por la exclusión (o por la infamia de las múltiples violencias que han sentido en sus cuerpos), sino de cómo, en medio de esa precariedad, han resistido, han re-existido y han creado posibilidades de vida que logran instaurar en lo cotidiano nuevos estilos de vida que derrotan las violencias.

Estas formas de vida y relación que hoy notamos más, con lo recorrido en el programa, de la mano de niños, niñas, jóvenes, familias, agentes educativos y agentes comunitarios, están transitando de los sentidos y los lenguajes deficitarios aprendidos tras estirpes de víctimas y victimarios; y van creando nuevas gramáticas y estéticas para resignificar los relatos hegemónicos sobre “nosotros”, esos que insisten en maximizar las carencias, ocultar las potencias y aterrizar el futuro con visiones del pasado en las que priman la tristeza, el dolor, el miedo y la determinación unívoca frente a lo vivido.

El potencial de los niños, niñas y jóvenes, de sus familias, de sus comunidades y de sus entornos educativos, instaaura un horizonte abierto ante otras posibilidades de relación, de constitución de subjetividades y de surgimiento de identidades, así como de nuevas maneras de dialogar, de sentir, de pensar y de actuar (que hoy debemos y queremos aprovechar). Nuestro presente como país es la puerta a la construcción de una memoria social capaz de reconocer la pluralidad de experiencias, comprometida con la búsqueda de la dignidad y cimentada en prácticas cotidianas de reconocimiento, afectividad, dialogicidad y creatividad, que fundan otras narraciones –sentidos y prácticas– con finales abiertos para todas las generaciones que convivimos en el país.

Estamos apostando, como nos lo han mostrado los resultados del programa, a la co-construcción de narrativas alternativas, basadas en el carácter performativo y generativo del

lenguaje (Gergen, 2007 y 2009), en el que no es posible separar los sentidos de paz de las prácticas políticas; apostamos a la constitución, en dichos sentidos y prácticas, de subjetividades políticas capaces de proponer y crear nuevos órdenes de relacionamiento a los naturalizados en la vivencia de las violencias como modo único de encuentro con el otro diferente; y a la instauración y visibilización de las prácticas de acción colectiva y de movilización, que pone el “entre nos” como instancia de resistencia y de re-existencia.

Hemos aprendido que, para enfrentar los retos de este presente, es urgente avanzar en la construcción de conocimientos que puedan comprender las prácticas sociales en su constante movimiento, así como los compromisos de los actores sociales; especialmente, los de niños, niñas y jóvenes por crear un presente más justo.

Es precisamente ante este reto que la academia debe renovar sus maneras desgastadas de formar investigadores, para crear, circular y apropiarse socialmente el conocimiento. Esto obliga a pensar y a desarrollar nuevas maneras de investigar, que articulen el conocimiento y el lenguaje científico, con los saberes y los lenguajes presentes, en las prácticas sociales y en los territorios en los que cobran vida; a la vez que reconozcan la condición ontológica y epistémica de los sujetos niños, niñas y jóvenes que participan en dichas prácticas sociales, su potencia y legitimidad como generadores de acción y transformación ante sus propias realidades.

Para ello es necesario, como nos lo ha mostrado el programa de investigación, apostar por un conocimiento cuyo compromiso sea inaugurar o fortalecer otras maneras de relación en lo cotidiano. Un conocimiento que, sin descuidar el avance en la teoría, ayude a instaurar dinámicas más democráticas en las formas como se nombra la realidad social. Ante este reto ha sido fundamental propiciar prácticas colectivas de investigación y acción, para la comprensión transformadora desde las experiencias de niños,

niñas y jóvenes en contextos y territorios situados, marcados por condiciones de violencias múltiples. Así como dejar de hablar por ellos y ellas, y empezar a oírlos y a dialogar en encuentros horizontales, en los que se consoliden comunidades académicas –que articulen los estudios previos– y colectivos con apuestas éticas y políticas comunes –que propicien un diálogo de experiencias, dando cuenta de los estados de las prácticas–; encuentros horizontales que pongan en diálogo los abordajes teóricos, las apuestas prácticas a nivel metodológico y las voces de los actores sociales.

En particular, este libro recoge parte de los resultados del componente de generación de conocimiento que se desplegó en el programa mediante la realización de 12 proyectos de investigación. Específicamente, se exponen los estados de conocimiento y de la práctica, que se construyeron en torno a los sentidos y prácticas de paz, reconciliación y democracia, de niños, niñas –desde sus primeros años–, jóvenes y sus familias; así como algunas aproximaciones teóricas y metodológicas que cobran vida en las narrativas de los propios actores sociales. El libro está organizado en tres partes que articulan 11 capítulos. El presente y *primer capítulo* provee un contexto general del programa de investigación.

La *primera parte* del libro, centrada en los estados del arte producidos por el Programa de Investigación, agrupa los capítulos segundo, tercero y cuarto.

El *segundo capítulo*, escrito por María Camila Ospina-Alvarado, Sara Victoria Alvarado, Lina Marcela Cardona, Laura Alvarado y Estefanía Molina, aborda un estado del arte entre 2009 y 2016, sobre niños y niñas de la primera infancia (y sus familias), en contextos de conflicto armado en Colombia, enfocado en los impactos de dichos contextos en ellos, ellas y sus agentes relacionales. En sintonía con el énfasis en los procesos generativos que recuperan el papel central de los sentidos y las prácticas en la instauración y el mantenimiento de las realidades relacionales, sociales y cul-

turales, la revisión incluye las prácticas de construcción de paz agenciadas por los niños, las niñas y sus familias, como resistencia a las prácticas de violencia presentes en los contextos de conflicto armado.

Las autoras muestran cómo entre las 52 investigaciones revisadas, la mayor parte corresponde a una epistemología hermenéutica, seguida por una empírico-analítica, y la menor proporción da cuenta de una epistemología crítico-participativa, situación frente a la cual se posicionan de manera crítica, al visibilizar la importancia de las investigaciones emancipatorias y orientadas a la transformación de prácticas naturalizadas de violencia en los contextos de conflicto armado.

El capítulo da cuenta de cómo es posible nuclear los resultados de las investigaciones revisadas en función de algunos ejes: la primera infancia abordada como estadio crítico del desarrollo infantil expreso en las habilidades emocionales, cognitivas y sociales; los niños y las niñas, en sus primeros años, vistos como sujetos de derecho, involucrando la aproximación a ellos y ellas como sujetos de protección –o como agentes de derechos–, la vulneración de sus derechos, y el énfasis en la socialización y la construcción de subjetividades de la primera infancia. Esta última da cuenta de las competencias parentales o el clima social familiar, así como de los procesos de socialización propiamente dichos y de su vínculo con la construcción de subjetividades e identidades; y el carácter transformador de la socialización política y la construcción de subjetividades políticas de la primera infancia.

Otros estudios referidos por Ospina-Alvarado, Alvarado, Cardona, Alvarado y Molina, enfatizan en los niños y las niñas de la primera infancia en contextos de conflicto armado, con tendencias centradas en la educación, las afectaciones a causa del mismo y la configuración de narrativas del agenciamiento en tiempos de conflicto armado. Otras

investigaciones revisadas dan cuenta de los procesos de construcción de paz con la primera infancia y sus agentes relacionales, en términos del reconocimiento, la ciudadanía y lo lúdico, como reparación simbólica de la primera infancia. Finalmente, el estado del arte, teniendo en cuenta las particularidades del estudio del cual emerge, identifica qué elementos de las investigaciones revisadas aportan a la reflexión en torno a las narrativas colectivas de la primera infancia y sus agentes relacionales.

El *tercer capítulo* analiza el conocimiento producido en torno a la movilización y acción política de jóvenes en América Latina. En este capítulo las investigadoras e investigadores Claudia García Muñoz, Natalia Gonzales García, Valentina Velásquez Buriticá, Víctor Marín Arias, Olga Lucía Ocampo Gómez y Germán Bassi presentan un ejercicio de revisión de antecedentes considerados significativos en el campo temático de la acción política juvenil, en Colombia, Chile, Uruguay, Argentina, Bolivia y México. Los resultados de la construcción del estado del arte dejan ver que son múltiples las afectaciones cotidianas que viven los y las jóvenes en sus territorios, trascendiendo la mirada de víctimas del conflicto armado y reconociendo las violencias estructurales que los aquejan, pero también frente a las que deciden construir y movilizar sentidos y prácticas de acción política, en torno a la construcción de paz y la no violencia.

El análisis presentado por las autoras y los autores identifica las principales tendencias y tópicos relacionados con la acción política, en clave de construcción de paz y no violencia, en jóvenes en cinco países de Latinoamérica. Por otra parte, identifican de forma particular momentos claves en el quehacer investigativo sobre la juventud, que se relacionan con acontecimientos histórico-políticos importantes en Colombia.

De forma general, es interesante resaltar que el capítulo permite comprender que, en este campo de conocimien-

to, es recurrente el interés de las diferentes investigaciones por indagar sobre la acción política, la sociedad civil y la construcción de paz como categorías que se deben seguir construyendo, tanto desde lo conceptual como desde lo metodológico.

El texto deja ver que los estudios revisados se centran en la comprensión de categorías como poder, cuerpo y construcción de ciudadanía; así como categorías asociadas al conflicto armado, la violencia urbana, las relaciones intergeneracionales y la escuela como escenario de formación democrática; con lo cual se evidencia una fuerte tendencia a definir la relación entre juventud y política, desde la perspectiva del conflicto socio-histórico y cultural.

De otra parte, el capítulo deja ver cómo las investigaciones empiezan a interesarse de forma recurrente por la participación juvenil, entendida más allá de la institucionalidad, como el surgimiento de liderazgos anónimos, generación de redes y demás expresiones que no requieren de lineamiento conductor que las limite, sino más bien, de la promoción de todo tipo de acciones participativas enmarcadas en las dimensiones posibles del mundo de la vida.

Finalmente es importante señalar que el trabajo agrupa los estudios sobre jóvenes y acción política en tres tipos: un primer tipo caracterizado por el análisis de la organización de los jóvenes, asimilado a la existencia del movimiento estudiantil, entendido desde una visión de política centrada en el asunto de la lucha por el poder y de la participación partidista y de clase, dentro de lo cual se asumen diferentes visiones sobre los jóvenes como “problema”, como “víctima”, o como “encarnación de valores”.

Un segundo tipo lo constituyen estudios que proponen otras miradas sobre lo joven: la cultura, la identidad, la sensibilidad juvenil. Todos estos factores intentan dar cuenta de los procesos de cambio que caracterizan a los jóvenes, a

los que se les ve con ideas y valores propios, con renovadas “formas de percepción, apropiación y discursivización del conflicto”, dentro de las que se resalta el rechazo a las armas y a las formas de lucha armada como camino para la solución de los conflictos.

En un tercer tipo, los estudios se interesan en forma directa por la subjetividad política de los jóvenes, sus modos de agrupamiento y sus formas de participación, cuyas expresiones son predominantemente estéticas, mediadas por los fuertes cambios introducidos por las tecnologías de la información y comunicación, especialmente referidas a la aparición del fenómeno de las redes sociales y su papel en la circulación de los mensajes.

El *cuarto capítulo* aborda el estado de la Investigación en Familia, Socialización Política, Democracia Familiar y Construcción de Paz en nueve países de Iberoamérica. En él, la investigadora Jhoana Patiño López presenta una revisión crítica a las investigaciones, en los últimos treinta años, sobre familia y socialización política de niños, niñas y jóvenes. El texto identifica y analiza las preguntas que han orientado las investigaciones en este campo, los objetivos trazados, los sujetos de investigación convocados, las metodologías y resultados. Además, construye tendencias analíticas para cuestionar las teorías y concepciones privilegiadas en las investigaciones.

Por otra parte, el estado del arte evidencia que, respecto al conocimiento sobre familia, socialización y subjetividad política, se marca una fuerte tendencia en las investigaciones al asumir la socialización y la subjetividad política desde la perspectiva de la división público-privada; es decir, lo primario (familia) y lo secundario (escuela, comunidad). Con ello, el capítulo cuestiona cómo los estudios en este campo han contribuido a establecer un conocimiento que asume el proceso de formarse como sujeto político, desligado de la

acción política en la familia, ya que sólo puede darse en lo público.

El análisis presentado por la autora devela que la generalidad de los trabajos en este campo asume la socialización y también la política como un asunto generacional de transmisión de ideologías y adaptación a la norma social. Sostiene que, un grueso de los trabajos revisados, especialmente aquellos realizados en España, tienden a reducir lo político a la esfera de lo público, y la política a la organización y administración de los acuerdos colectivos; mientras que en los estudios Latinoamericanos, especialmente aquellos referidos a los jóvenes, se observa una ampliación en la comprensión de la política y lo político, que incluye asuntos, a saber: la subjetividad, la afectividad, la comunicación, las relaciones, la cultura y el contexto de los niños, niñas y jóvenes.

Respecto a familia, democracia familiar y construcción de paz, el estado del arte encontró que, aunque en las teorías de socialización se considera la familia un agente importante en este proceso, las investigaciones empíricas de los últimos treinta años no se han interesado por comprender su potencial como ámbito de experiencia concreta, que permite crear y articular la vida cotidiana desde los vínculos interpersonales, para comprender y transformar asuntos como: el modo de redistribución de recursos entre hombres y mujeres, los sentidos y prácticas sobre lo justo, la distribución de roles de cuidado y educación, y el aprendizaje y apropiación de asuntos como el afecto y el diálogo, entre otros. Tampoco se ha explorado el lugar de la familia en los procesos de construcción de paz en la vida cotidiana, ni se han identificado los aprendizajes y prácticas que las familias van configurando en sus experiencias, con el fin de aportar en la configuración de relaciones diferentes a la violencia.

El análisis documental que presenta la autora logra poner en evidencia que, en países como Colombia, es necesario

entender la paz como un asunto eminentemente político, que implica ampliar su comprensión para hablar de paces; es decir, entenderla como: a) una construcción social multi-dimensional, diferenciada, situada y contenida en discursos y prácticas sociales, b) una filosofía de vida sustentada en la ética del cuidado, el afecto, la diversidad y el diálogo, en procura de la expansión de la vida digna y justa para todos, c) una forma de conocimiento y comprensión de la vida social, y d) una práctica cotidiana de relación, potencialmente presente en la familia a través de tres asuntos: los potenciales formativos y narrativos, las capacidades intergeneracionales de las familias y las prácticas cotidianas como cuidar en familiar, dialogar en familia, decidir en familia.

Finalmente, se concluye en el texto que, pese al interés de algunos trabajos por reconocer a la familia como un agente de construcción de paz, no son muy claros en sus análisis los procesos y las prácticas desde los que se construyen, ni cómo se vinculan los demás integrantes del grupo y los otros agentes relacionales con los que comparten la tarea de socializar. Por el contrario, los trabajos siguen centrándose en cómo la familia socializa a los niños y, por ello, es necesario generar investigaciones empíricas que incluyan a todos los integrantes de las familias participantes, en la comprensión de sus potenciales y prácticas de paz cotidiana.

La *segunda parte* recoge los estados de la práctica, identificados por el programa. Busca visibilizar las experiencias de construcción de paz en el país con participación de niños, niñas y jóvenes, y está integrada por los capítulos quinto, sexto, séptimo y octavo.

En el *quinto capítulo*, Experiencias de Construcción de Paz en Colombia con Niños y Niñas de la Primera Infancia, Familias y Agentes Relacionales, resultado de la investigación “Narrativas colectivas de paz y conflicto armado desde las voces de niños y niñas de la primera infancia, familias y agentes relacionales en el marco del posconflicto/posacuerdo”, se

realiza una identificación de experiencias a nivel nacional en las que niños y niñas de la primera infancia, junto con sus agentes relacionales, aportan a la construcción de espacios y prácticas para la reconstrucción del tejido social desde diversas orientaciones, tanto asistenciales como educativas, culturales, artísticas y deportivas. Para el análisis y descripción de este estado de la práctica, las autoras María Camila Ospina-Alvarado, Sara Victoria Alvarado y María Alejandra Fajardo Mayo tuvieron en cuenta aspectos cuantitativos que proporcionan orientaciones en relación con la ubicación, la cobertura, el tipo de entidad y la población beneficiada en cada una de las experiencias, así como aspectos cualitativos sobre las comprensiones que estas tienen en torno a la primera infancia, a la participación de los niños y las niñas, sus familias y otros agentes relacionales en sus apuestas metodológicas, y a los principios y las estrategias que guían las prácticas. Finalmente, se indaga sobre las concepciones que tienen estas experiencias con respecto a temas relacionados con la educación para la paz y la democracia, la violencia y el conflicto armado, la memoria, la reparación, la reconciliación y el restablecimiento de derechos.

En el texto se señala la relación que existe entre las experiencias y su ejecución en las ciudades y centros urbanos, teniendo en cuenta que estos se han constituido en la opción principal para la búsqueda de ayuda y nuevas oportunidades dirigidas a las familias que han sido afectadas por el conflicto armado. Se resalta la importancia de ampliar esta cobertura a escenarios rurales, teniendo en cuenta los impactos generados por la violencia estructural o directa.

También se visibiliza en el texto la acción tanto del Gobierno como de las entidades privadas, ONGs y líderes comunitarios, para generar programas y proyectos dirigidos a atender las necesidades de esta población; procesos que en pocos casos se desarrollan de forma diferencial para las comunidades, según su condición étnica o teniendo en cuenta el tipo de afectación recibida; lo que se constituye en

un aporte importante, tanto para subsanar los daños ocasionados por la guerra como para propiciar posibilidades de movilización social.

Con respecto a las concepciones de la primera infancia, las autoras señalan que se encontraron transformaciones en las prácticas relacionales con los niños y las niñas caracterizadas por relaciones menos jerárquicas y en las cuales ellos y ellas se vislumbran como protagonistas, con lo cual se encuentran concepciones centradas en la perspectiva de derechos pero también en las capacidades y en el potencial político de los niños y las niñas, no sólo para recibir sino para transformar sus realidades de manera mancomunada con sus agentes relacionales.

Como conclusión, las autoras plantean la existencia de nuevos modos de producción del conocimiento en relación con la atención y la visión colectiva de los niños y las niñas de la primera infancia, aún en medio de tensiones entre la perspectiva de protección y de derechos, pero posibilitando también encuentros alrededor de la construcción de paz, la democracia y la reconciliación.

En el análisis de las experiencias caracterizadas se evidencia una importante interlocución entre las instituciones –tanto públicas como privadas– y las comunidades, con el fin de encontrar respuestas a las necesidades locales en torno a la infancia. Así mismo, se encuentran propuestas que le apuestan a las prácticas educativas y pedagógicas como estrategias para acercarse a lo público y a lo político, mediante metodologías experienciales, artísticas y lúdicas.

En el capítulo se plantea la intención de marcar una ruta para continuar procesos investigativos, debido a la identificación de un vacío en cuanto a la participación de la primera infancia y a las concepciones que sobre los niños y las niñas se están tejiendo en entornos rurales, y en cuanto a las posibilidades de continuar propiciando espacios de encuentro

que trasciendan la protección y el asistencialismo, y permitan el despliegue de las capacidades y potencialidades de los niños y las niñas como un aporte fundamental para los procesos de construcción de paz. También se hace alusión a la importancia de generar estrategias intencionadas desde un enfoque de género y desde una perspectiva étnica, con el propósito de reconocer aquellos aspectos socioculturales y simbólicos necesarios para hacer resistencia a las relaciones patriarcales y de exclusión, que históricamente se han reproducido en el país.

En el *sexto capítulo*, titulado Experiencias de Construcción de Paz con Niñas, Niños y sus Agentes Relacionales en Territorios marcados por el Conflicto Armado, las investigadoras María Camila Ospina-Alvarado, Sara Victoria Alvarado y María Alejandra Fajardo Mayo presentan, en complemento con el capítulo anterior, un análisis de aquellas experiencias vigentes en Colombia durante el año 2012 y el año 2016, que se desarrollaron con el fin de subsanar los impactos ocasionados por el conflicto armado. Para este caso, se caracterizaron 55 experiencias enfocadas en el trabajo con niños y niñas afectados, directa o indirectamente, por el conflicto armado y que tuvieran dentro de sus propuestas la construcción de paz desde sus múltiples manifestaciones. El rastreo se realizó en las regiones foco de la investigación “Procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje Cafetero, Antioquia y Área Metropolitana de Bogotá: la paz, la democracia y la reconciliación desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas, sus familias y agentes relacionales”.

Dentro del análisis de orientación cuantitativa, se destaca que la mayoría de experiencias cuenta con menos de cinco años de existencia y estas, de forma predominante, son de origen estatal; lo que coincide con la implementación de la Ley 1418 de 2011. Sin embargo, también se encuentra un posicionamiento importante de ONGs en los territorios, al contar con el mayor número de experiencias con más de

10 años de antigüedad. Las experiencias principalmente se desarrollan en contextos urbanos y tienen un alcance municipal y privilegian un enfoque hacia el trabajo con los niños y las niñas; sin embargo, más de la mitad de estas trabaja mancomunadamente con las familias, privilegiando la participación de personas que, como hecho victimizante, hayan vivido el desplazamiento.

En términos cualitativos, se realizó un análisis de las concepciones de niñez desde las cuales las experiencias sustentan sus acciones, frente a lo que se lograron identificar dos grandes categorías: atención desde una perspectiva de derechos, centrada en medidas asistenciales para cubrir necesidades básicas y garantizar derechos como la salud, la educación y la recreación; y la comprensión de los niños y las niñas como sujetos con potencialidades, una orientación más participativa y de acción conjunta para la transformación de realidades.

El *séptimo capítulo* presenta un rastreo de las prácticas colectivas en torno a la democracia, la paz y la reconciliación en Colombia. En él, Cindy Johana Guzmán, Gabriel Cuatín-Cuesta, Jhon Edison Guapacha Bañol, Jhon Edier Jaramillo, Estefanía Aristizábal, Julián Loaiza y Mónica Salazar desarrollan un análisis comprensivo sobre las condiciones, los determinantes y las estrategias que, en voz de los propios actores participantes, se despliegan como casos ejemplarizantes para reconocer un poco más en detalle los procesos y no sólo las formalidades de las experiencias.

El trabajo de las autoras y los autores abre un espacio para que se alcen las voces de jóvenes colombianos que, en medio de la pluralidad propia de este país, generan palabras cargadas de experiencia en la conversación hacia el mundo –no solo académico– para que puedan ser reconocidas como apuestas llenas del sentido del día a día, y dotadas de las tramas que estos jóvenes que escriben han tejido en sus territorios –el cuerpo, el primero de estos–, y que los

lanzan a la pregunta reflexiva por el mundo, una *pregunta crítica* que intenta desvelar, o al menos no dejar en el olvido y el ocultamiento, las formas de re-existencia que ellos y ellas encarnan.

El capítulo narra las prácticas de jóvenes participantes de colectivos y experiencias en sus territorios (barrios, universidades, colectivos, ONG) desde apuestas críticas y reflexivas sobre los modelos que se reconocen como impositivos y hegemónicos, y que niegan la posibilidad de aparecer ante el mundo. Por esta razón, su postura crítica se traduce en acciones *alternativas*, que se ponen en los márgenes de lo establecido e institucionalizado, para tensionar las formas de ser-estar en el mundo, *elevando como cometas al aire* su pluralidad dispuesta en su voz y su acción con otros y otras. Por eso, las formas del arte popular y *callejero* (la *minga*, lo étnico-cultural, lo plural, lo territorial, las potencias creadoras, la academia) dan pie a su invención poética del mundo, expandiendo y lanzando al horizonte palabras tan cerradas como las que definen las categorías de este programa de investigaciones: la Democracia, la Paz y la Reconciliación, abriéndolas a su reencuentro en las prácticas en las que estas efectivamente acontecen en la vida cotidiana.

El *octavo capítulo* muestra un estado de la práctica alrededor de la Política Haz Paz. El texto recoge un análisis en torno a la dimensión subjetiva de la política, con el fin de generar nuevas comprensiones sobre las políticas públicas en contextos de construcción de paz, mediante procesos de formación, para gobiernos locales y agentes de política. Las autoras, Miryam Salazar y Ligia López, muestran la necesidad de superar la separación entre lo político y lo subjetivo, incluyendo en la comprensión, creación y gestión de política públicas, la dimensión subjetiva de la política.

Al reconocer los intensos cambios en las relaciones sociales, el análisis de las autoras sospecha la necesidad desplegar acciones y nuevas relaciones entre políticas de la cultura y

políticas de la vida cotidiana; lo cual implica crear participativamente la construcción de expresiones transformadoras en el territorio; políticas públicas que den cuenta de formas de buen vivir en una acción social que realmente proporcione herramientas que legitimen los poderes locales de las comunidades y permitan la conciliación entre trabajo y familia, entre los espacios público y privado, entre el mundo doméstico y el mundo social; que no reproduzcan la discriminación laboral ni las desigualdades de género y que posibiliten la vida familiar. Esto plantea el desafío de entender la complejidad en que se van construyendo los vínculos familiares en una sociedad diversificada y desigual, así como la necesaria integralidad e intersectorialidad de las políticas para dar cuenta de tal complejidad.

Por otra parte, el capítulo analiza cómo, frente a los planes y programas de acción y movilización local por la niñez, la juventud y las familias, las políticas deben brindar garantías para el desarrollo humano y comunitario. Para ello es fundamental identificar las dotaciones iniciales que permiten a los niños, niñas, jóvenes y familias acceder a bienes y servicios de la sociedad. Desde esta dimensión, las autoras proponen incluir en el proceso de creación y ejecución de políticas, la comprensión de las situaciones educativas, económicas, relacionales, sociales y personales; y el papel que juegan las expectativas, intereses, motivaciones y desarrollo de capacidades en la trayectoria social de las familias y sus integrantes.

Así mismo, el análisis muestra cómo, al incluir la dimensión subjetiva y la noción de política cultural en la creación y gestión de políticas públicas, es posible retomar diferentes ámbitos de actuación de los niños, niñas, jóvenes y familias. Dichos ámbitos de actuación se traducen en niveles: el nivel micro institucional o los escenarios de actuación de los actores y espectadores sociales, es decir, el mundo de la vida cotidiana en el cual se tejen las decisiones del día a día; el nivel macro institucional (escenarios de formulación y ejecu-

ción de la política pública/ instancias públicas y privadas de control y regulación social que van desde el mundo formalizado de la política en los Estados Nacionales y transnacionales, hasta el mercado como institución reguladora) y el nivel meso institucional (mundo institucional formal/informal/no formal en el cual se construyen las reglas de juego y se materializan las formas de vida de los habitantes de contextos concretos.

Finalmente, el capítulo postula que la creación de una cultura de paz, convivencia y democracia, se relaciona con el cambio de imaginarios, discursos y comportamientos, que han naturalizado la violencia y estigmatizado a personas, comunidades y territorios. Esto requiere de políticas enfocadas a construir un mundo compartido en los territorios que, simultáneamente, represente un lugar de acogida y sea un motivo para la acción colectiva hacia la dignificación de la vida y de lo vivo, con matices y rasgos particulares.

La *tercera parte* del libro recoge algunas reflexiones teóricas y metodológicas en la base del programa alrededor de las narrativas y las memorias, y comprende los capítulos noveno y décimo.

El *noveno capítulo* del libro contiene el estado de la cuestión en torno a la memoria y la subjetividad. En el texto, el investigador Germán Guarín presenta una interpretación crítica sobre la construcción de la memoria entre los jóvenes y las víctimas del conflicto armado en el departamento de Caldas, en Colombia. Con base en conversatorios, observación participante y análisis del lenguaje, como lo muestra el autor, los investigadores nos hemos acercado a las categorías emergentes o claves de lectura que nos permiten hacer un registro del potencial de memoria en los jóvenes y en las víctimas en el departamento de Caldas, según tensiones evidentes en sus debates.

El trabajo muestra la necesidad actual de recuperar la memoria como un asunto clave para la constitución del “nosotros” en América Latina. Señala, además, que esta tarea debe enfrentarse desde un trabajo profundo que permita decantar nuestras subjetividades en la vida personal y colectiva, no siempre dispuestas al encuentro con lo otro/con el otro.

El autor propone, sospecha y expone la urgencia de superar el yo para ser-con-otros y otras en la vida personal y colectiva, y sostiene que para ello es imperioso tomar conciencia de los problemas íntimos, hondos de la condición humana, mediante un autoanálisis de los modos de constitución de la subjetividad; es decir, de las formas esenciales, existenciales de la vida personal y colectiva.

Por otra parte, el capítulo aborda el potencial de la memoria para superar la orfandad del mundo actual. A este respecto plantea que somos sujetos biográficos; procedemos de nuestra propia experiencia de vida en una época determinada. Según el autor, al hacer reflexión comprensiva de esto, logramos notar que vivimos en un milenio huérfano que nos dejó sin tiempo en su vértigo, que terminó siendo una época de catástrofes, aunque pregonara el desarrollo y el progreso. No se trata de prolongar el discurso del desencantamiento. Esta parte del capítulo busca evidenciar la necesidad de trascender la soledad en la vida personal y colectiva (el sentimiento de abandono y desencanto que nos dejan la guerra, el mercado, la técnica, la disolución de los vínculos humanos), para recuperar la creencia en los movimientos y movilizaciones sociales, en su capacidad política de afectar y transformar la realidad social desde los sentidos y prácticas cotidianas de la intimidad, la familiaridad y la comunidad, desde la memoria viva de las utopías.

Según el autor, la “memoria viva de las utopías” es la memoria de otros, otras, en sus luchas históricas y movibilidades sociales; en ese haberse jugado la vida por sus sueños. Allí

reside la verdad histórica. Cuando no testimoniamos esto, no es que dejemos de narrar, de narrarnos; sino que dejamos al otro condenado al ostracismo, al anonimato.

Finalmente, el capítulo del profesor Germán Guarín señala que si hoy hablamos de paz, democracia, reconciliación, es porque en medio del conflicto, la violencia, nos aprestamos todos generosamente a donarnos con confianza a otros, otras, que en algún momento defraudaron la confianza social, nos fueron por lo mismo hostiles en la vorágine de la guerra. La paz en esta óptica es sustantiva, es memoria confiada en otro, otra, otros, otras, hecha memoria viva, acto, con dolor quizá, pero sin odio, sin rencor. Se puede narrar desde todos, desde cada uno, desde cada una, como recordación de la reconciliación, de la reparación, de la reivindicación.

Finalmente, en el *décimo capítulo*, *Narrativas de Memoria: Aprendizajes éticos y políticos con niños y niñas en contextos de conflicto*, las autoras María Cristina Sánchez, Sara Victoria Alvarado y María Camila Ospina-Alvarado, realizan una reflexión teórica y metodológica, a partir del abordaje de la afectación de los niños y niñas que han vivido en contextos de conflicto armado desde lo que nombran como virtud de vida y capacidad de resignificar sus existencias, como una alternativa a la comprensión del conflicto armado desde la victimización, para lograr ver actitudes colectivas emergentes que posibilitan el accionar político.

Las autoras realizan un valioso ejercicio de interpretación de historias narradas desde los niños y las niñas, retomando los procesos de memoria como posibilidades para emprender proyectos políticos a partir de reflexiones en torno a la reconciliación, el perdón, el olvido, la justicia, la verdad, la legitimidad y la legalidad, comprendiendo la memoria más allá del recuerdo: en su lugar, la memoria que se hace presente luego de ser narrada y que permite movilizar acciones que se pensaban como huellas estáticas en el tiempo.

Así, en el texto, las narrativas emergen de una nueva forma resignificada, dando cabida al cambio a través de la creatividad. Allí surge la triada narrador y memoria, narrador y experiencia, narrador e historia, a partir de la cual se posibilita la subjetivación y la mirada crítica desde el hecho de tomar distancia para narrar lo vivido, no tanto desde lo verificable o de la fidelidad del recuerdo, sino desde la experiencia y los sentimientos morales que entran en escena.

Se trata de un capítulo que enlaza armónicamente la teoría con las narrativas de los niños y niñas, transitando por caminos reflexivos y hermenéuticos, en búsqueda de comprensiones que van más allá de las palabras, los recuerdos y las crisis en sí mismos, respetando la distancia entre el recuerdo del pasado y el resurgimiento del presente.

Hasta aquí se presenta un abrebocas del estado de la cuestión, que involucra los estados del arte y de la práctica, así como algunas reflexiones teóricas y metodológicas alrededor de la construcción de paz con participación de niños y niñas –desde sus primeros años– y jóvenes, y de sus agentes socializadores, dando cuenta de los aprendizajes producto de la experiencia investigativa del programa de investigación del que emerge este libro. Las tres partes del libro aportan una visión holística en relación con las realidades múltiples y complejas que empiezan a surgir luego de las vivencias en contextos de violencia y conflicto armado. Ahora, la invitación es a continuar conociendo de manera más particular y específica cada una de las partes que conforman esta experiencia, en aras de aportar y divulgar maneras alternativas para comprender a los niños, niñas y jóvenes; y en esta medida, las relaciones y el desarrollo humano. Esta obra cobra sentido en medio de la posibilidad de ser leída y puesta en diálogo con los demás desarrollos teóricos y metodológicos que se vienen desarrollando en este campo de estudio desde la riqueza de las miradas transdisciplinares, y principalmente desde la experiencia de los múltiples actores.

Referencias

- Alvarado, S. V. y Ospina-Alvarado, M. C. (2009). Contexto teórico para la reflexión sobre la socialización política, en Tonon, G. (comp.) (2009). Comunidad, participación y socialización política. Cap. 3. Pp. 41-60. Buenos Aires: Espacio editorial.
- Alvarado, S. V., Ospina-Alvarado, M. C. y García, C. M. (2012). La subjetividad política y la socialización política, desde las márgenes de la psicología política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Vol. 10 No. 1. pp. 235-256. Enero-Junio 2012.
- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Quintero, M., Luna, M. T., Ospina-Alvarado, M. C., y Patiño, J. A. (2012). Las escuelas como territorios de paz Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado. Buenos Aires: CLACSO.
- Alvarado, S. V., Ospina-Alvarado, M. C. y Gómez, A. (2014). Del sujeto moral al sujeto político. Algunas pistas epistemológicas y metodológicas para indagar por la constitución de subjetividades políticas en la primera infancia. En Piedrahita, C., Díaz, A., Vommaro, P. Compiladores. (2014). *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latino-americanos*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas/Clasco. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20140425024728/AcercamientosMetodologicosALaSubjetividad.pdf>
- Alvarado, S. V., Ospina-Alvarado, M. C. y Sánchez, M. C. (2015). *Construcción Social de la Subjetividad Política de Niños y Niñas en Contexto de Conflicto Armado: Acción Colectiva en la Escuela como Alternativa de Paz*. Socialización escolar Procesos, experiencias y trayectos. Abya Yala/ CLACSO/ CINDE.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social, aportes para el debate y la práctica*. Bogotá, D. C.: Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología, Centro de Estudios Socioculturales e Internacionales.
- Gergen, K. (2009). *Relational Being*. New York: Oxford University Press.
- Gómez, A. H., Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V., Ospina, H. F. (2014). *Las Infancias en el Conflicto Armado: Potencias y Subjetividades Políticas*. Pensar las infancias. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Moncayo, V. M. (2015). *Hacia la verdad del conflicto: insurgencia guerrillera y orden social vigente*. En Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas. Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica. http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/mesadeconversaciones/PDF/Informe%20Comisi_n%20Hist_rica%20del%20Conflicto%20y%20sus%20V_ctimas.%20La%20Habana%2C%20Febrero%20de%202015.pdf
- Ospina-Alvarado, M. C. (2013). La subjetividad de niños y niñas en el conflicto armado colombiano: Una construcción social. En Alvarado, S. V. & Patiño, J. Editoras. (2013). *Jóvenes investigadores en infancia y juventud, desde una perspectiva crítica latinoame-*

- ricana: Aprendizajes y resultados. (pp. 37-59). Manizales: Centro Editorial CINDE/Child-watch/Universidad de Manizales.
- Ospina-Alvarado, M. C. (2015). Construcción social de las paces desde las potencias: niños y niñas de la primera infancia y sus agentes relacionales le cierran la puerta a Don Violencio. En Schnitman, D. F. (Ed) (2015) Diálogos para la transformación: experiencias en terapia y otras intervenciones psicosociales en Iberoamérica. Vol 2 Pp. 34-53. EEUU: Taos Institute Publications/WorldShare Books.
- Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V., Carmona, J. A. y Ospina, H. O., (2017). A Social Constructionist Approach to Understanding the Experiences of Girls Affected by Armed Conflict in Colombia. *Children Affected by Armed Conflict: Theory, Method, and Practice*. Denov, M. & Akesson, B (Eds). New York: Columbia University Press.
<https://cup.columbia.edu/book/children-affected-by-armed-conflict/9780231174732>
- Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V. y Ospina, H. F. (2014). Construcción social de la infancia en contextos de conflicto armado en Colombia. En Llobet, V. (Comp.) (2014). *Pensar la infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión*. Colección Red de Posgrados en Ciencias Sociales. Argentina: CLACSO. pp. 35-60.
- Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V., Ospina, H. F. y Gómez, A. H. (2015). El lugar de la socialización política en la transformación de condiciones que dan existencia al conflicto armado en Colombia: una pregunta por los niños y las niñas en los entornos familiar y escolar. En Muller, V. Ed. (2015). *Los niños y las niñas en América Latina*.
- Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V., Ospina, H. F. y Gómez, A. H. (2017). De la victimización a las potencias: niños y niñas en contexto de conflicto armado en Colombia como agentes activos en la construcción de paz. Schnitman, D. & Sanhueza, J. Ed. *Experiencias de prácticas dialógicas: Una revisión a partir de diálogos productivos*. Universidad Aldofo Ibáñez – Red de trabajo para diálogos productivos.
- Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V. & Patiño, J. A. (2012). Construcción social del sujeto: a partir de prácticas políticas alternativas en jóvenes. En Tonon, G. Y Aragón, S. Comp. (2012). *Jóvenes ciudadanos experiencias de participación en América Latina*. Argentina: UNL-COM. pp. 113-174.
- Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V. y Serna, I. L. (2016). Socialización política y construcción social de subjetividades de niñas y niños en contexto de conflicto armado. En Castañeda, J. D. Y Gutiérrez, Y. C. (Comp). *Socialización política y construcción de subjetividades entre el devenir de la ética y la resistencia*. Pp. 89-107.
- Ospina-Alvarado, M. C., Carmona-Parra, J. A., Alvarado-Salgado, S. V. (2014). Niños y Niñas en Contexto de Conflicto Armado: Narrativas Generativas de Paz. *Revista infancias imágenes*. Vol. 13 No. 1 Enero-junio. pp. 52-60.

PRIMERA PARTE
ESTADOS DEL ARTE EN TORNO A LOS
SENTIDOS Y PRÁCTICAS DE PAZ,
RECONCILIACIÓN Y DEMOCRACIA DE NIÑOS,
NIÑAS, JÓVENES Y SUS FAMILIAS

CAPÍTULO II

Aproximación al Estado del Arte en Primera Infancia: Memorias del Conflicto Armado y Narrativas de Paz³

María Camila Ospina-Alvarado
Sara Victoria Alvarado
Lina Marcela Cardona
Laura Alvarado
Estefanía Molina

Introducción

A continuación se presentan algunas reflexiones y conclusiones alrededor de la revisión de investigaciones previas, desarrolladas en Colombia entre 2009 y 2016, enfocadas en la comprensión y explicación de los impactos del conflicto armado en los niños y niñas de la primera infancia, sus familias y otros agentes relacionales; y los modos en los que ellos y ellas han logrado resistirse a la naturalización de la violencia que les propone el contexto de conflicto armado, además de plantear prácticas de construcción de paz. El análisis de las investigaciones se dio a partir de la identificación de los enfoques epistemológicos en la base de las mismas, sus enfoques metodológicos y sus resultados en función de las categorías empleadas, algunas de ellas relacionadas directamente con el presente estudio y otras emergentes, pero afines al interés investigativo.

Se realizó la revisión de artículos de resultados de investigación, informes de investigación de entes nacionales e internacionales, y de tesis doctorales y de maestría. Los cuales fueron clasificados y analizados, identificando el enfoque

3 Estado del arte desarrollado en el Proyecto 12: "Narrativas Colectivas de Paz y Conflicto Armado desde las Voces de los Niños y Niñas de la primera infancia, Familias y Agentes Relacionales en el Marco del Posconflicto/ Posacuerdo", 2016-2019; coordinado por María Camila Ospina-Alvarado y Sara Victoria Alvarado.

epistemológico, la metodología y los resultados de las investigaciones en función de ciertas categorías. Dichas investigaciones fueron consultadas en las siguientes bases de datos: EBSCO, REDALYC, DIALNET, entre otras.

La siguiente tabla recoge las investigaciones revisadas como aproximación al estado del arte del conocimiento en el campo de la primera infancia, el conflicto armado, la construcción de paz y las narrativas colectivas.

Tabla 1. *Investigaciones incluidas en el Estado del Arte*

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN	AUTOR (A) AUTORES	AÑO DE PUBLICACIÓN
Lo político y la participación: un proyecto para la paz con la primera infancia	Ortiz-Díaz, L. D. & Zorro-Tamayo, A.	2016
Caracterización de prácticas de cuidado en familias colombianas con niños en primera infancia en situación de desplazamiento forzado	Carbonell, O. A. M., Plata, S. J., Bermúdez, M. E., Suárez, L. C., Peña, P. A., & Villanueva, C.	2015
Iniciar la educación en ciudadanía desde el preescolar, mediante rutinas de pensamiento	Castro, A.	2015
Érase una vez en el país del nunca más. Juego, arte y cultura para la reparación simbólica de la primera infancia, víctima del conflicto armado en Bogotá	De la Rosa, D.	2015
Experiencias de reconocimiento vividas por los niños en sus familias	Díaz Alzate, M. V. & González Bedoya, D. M.	2015

Aprendizajes significativos desde el juego, el arte y la literatura, “una experiencia estética del agente educativo de primera infancia”	Upegui, G, & Díaz, H.	2015
Identidad social y procesos de adaptación de niños víctimas de violencia política en Colombia	Vera-Márquez, A., Palacio, J., Maya, I., & Holgado, D.	2015
Narratividad y tiempo: Niños y Niñas Desvinculados del Conflicto Armado Colombiano	Torres, E	2015
Participación infantil... Historia de una relación de invisibilidad	Gallego-Henao, A. M.	2015
Cosechando frutos de esperanza, sistematización del Proyecto Sembrando Esperanza por la Primera Infancia en Santa Lucía Atlántico (Tesis de maestría)	Robayo, S. Y Vásquez, O.	2015
Niños y niñas en tiempos de guerra: estrategias de resistencia	Ospina, C. Y Luna, M.	2015
Significados y prácticas de construcción de paz desde primera infancia	Cárdenas Zuluaga, N., Parra Ospina, Y., & Rico Carrillo, S.	2014
Mujeres y arte en la construcción de una cultura de paz	Drada, S; Plata, I. & Salazar, L.	2014
Comprensión y producción textual narrativa en preescolares	López Silva, L; Duque Aristizábal, C; Camargo Deluque, G & Ovalle Parra, A.	2014
Ambivalencia moral en la constitución de la subjetividad política de niños y niñas	Marín, M. L.	2014
Evaluación de factores de resiliencia en niños argentinos en condición de vulnerabilidad familiar	Morelato, S. G.	2014

El desarrollo del autoconcepto en niños y niñas y su relación con la interacción social en la infancia	Campo Ternera, L.A.	2014
Memorias taciturnas del desarraigo y la territorialización	Portilla, FJ.	2014
‘Del sujeto moral al sujeto político. Algunas pistas epistemológicas y metodológicas para indagar por la constitución de subjetividades políticas en la primera infancia’	Alvarado; Ospina-Alvarado y Gómez	2014
Población infantil víctima del conflicto armado en Colombia, Dinámicas de subjetivación e inclusión en un escenario escolar	Palacio, J., Patiño, L., Vera-Márquez, A.	2014
Descripción del manejo de la información en la primera infancia en dieciséis municipios colombianos	Rincón-Rodríguez, C., Rodríguez-Vargas, & Galera-Gélvez.	2014
Incidencia De La Educación Inicial En La Construcción De Subjetividad En Niños Y Niñas De 3 A 5 Años En Situación De Desplazamiento En Un Jardín En Bogotá En El Sector De Bosa	Guzmán, Flor, & Vargas, Dolly.	2014
Subjetividades de niños y niñas en el conflicto armado como construcción social	Valencia, M.	2014
Discursos y prácticas de crianza en la primera infancia: una construcción sociocultural de las relaciones de género y generación en la familia.	Marín, A y Ospina, L.	2014
Lo lúdico como potenciador de la socialización política en la primera infancia.	Díaz, Y. & López, G.	2013
Violent conflict and child development: evidence from Colombia	Duque, V	2013

Configuración de la subjetividad en la primera infancia en un momento posmoderno	Espinosa, A.	2013
Procesos transicionales en niños y niñas indígenas de primera infancia, del Distrito Capital a su ingreso a la escuela pública	Guevara, G., Lemus, B., & Sánchez, C.	2013
Construyendo caminos de paz y convivencia desde la primera infancia	Lara, A.	2013
Determinantes socioeconómicos, inseguridad alimentaria y desnutrición crónica en población desplazada de primera infancia, Pereira, Colombia	Machado-Duque, M; Calderón-Flórez, V., & Machado-Alba, J.	2013
Aprendizajes relevantes para los niños y las niñas en la primera infancia	Zapata-Ospina, B. E. & Restrepo-Mesa, J. H	2013
Enriqueciendo el entorno en el hogar de familias con bajos ingresos de Colombia: una estrategia para promover el desarrollo infantil a escala	Attanasio, O., Grantham-McGregor, S., Fernández, C., Fitzsimons, E., Rubio-Codina, M., y Meghir, C.	2013
El derecho a la Educación y Atención de la Primera Infancia en América Latina	Ancheta A. Y Lázaro, L	2013
La subjetividad de niños y niñas en el conflicto armado colombiano: una construcción social	Ospina-Alvarado, M. C.	2013
Proyecto de investigación Los niños y niñas cuentan sus experiencias de participación	Franco, Y., Herrera, K, & Rojas, María.	2013
Estudio sobre la parentalidad en los primeros dos años de vida de su hijo o hija	Nashiki, R.	2012

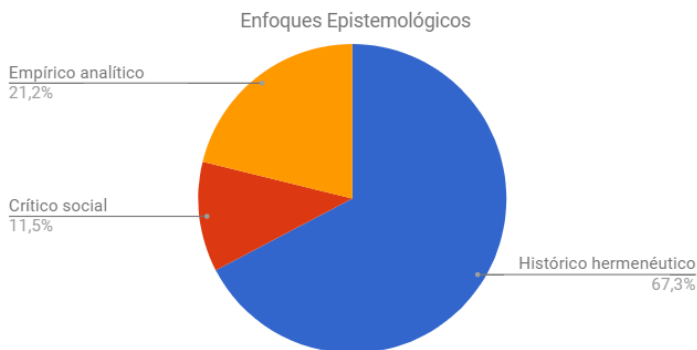
Relación entre desarrollo cognitivo y contextos de interacción familiar de niños que viven en sectores urbanos pobres	Orozco Hormaza, M., Sánchez Ríos, H. Y Cerchiaro Ceballos, E	2012
Primera infancia: una mirada desde la educación y los derechos humanos	Cortés, O & Ibagué, M.	2011
Relaciones entre el clima social familiar y el desempeño en habilidades sociales en niños y niñas entre dos y tres años de edad.	Henao López, G.C. & Isaza Valencia, L.	2011
Relatos de niños y niñas: juegos de palabras que crean y recrean vivencias	Santamaría, F.A. & Bothert, K.	2011
Entrenamiento metacognitivo y estrategias de resolución de problemas en niños de 5 a 7 años	Sáiz, M.C., Román, J.M.,	2011
Afectación de la familia a causa del conflicto armado interno	Guerrero, M	2011
Análisis de las situaciones de vulnerabilidad de la primera infancia en Caldas: una mirada desde las voces de niños, niñas, padres y agentes institucionales	Díaz, P, Gutiérrez, Y, & Montoya, M.	2011
Interacciones en la crianza familiar y construcción de subjetividad política en la primera infancia	Buitrago, N., Escobar, M. & González, A.	2010
La política de primera infancia y las madres comunitarias	Jaramillo, L.	2009
Perfil de los niños, niñas y adolescentes sin cuidado parental en Colombia	Durán Strauch, E. & Valoyes, E.	2009

El conflicto armado colombiano y la primera infancia	Castañeda, E., y Romero, T.	2009
Aproximación a los impactos del conflicto armado en la primera infancia en tres regiones del país: Putumayo, Magdalena Medio y Arauca	Arias, A., Ávila, A., Caicedo, M., Ila, P., y Núñez, P	2009
Proyecto de Resiliencia familiar: Prevención del reclutamiento	Gómez, A	2009
Protegiendo los derechos de los niños y niñas más pequeños, sus familias y comunidades por medio de la atención integral, en Sudáfrica después del conflicto	Rudolph, N.	2009
Estado del arte sobre primera infancia en el conflicto	Bejarano, D., Camargo, M., Pineda, N., y Torrado, M.	2009
Familia y Conflicto Armado. Trabajo Social	Cifuentes, M.	2009

De las anteriores investigaciones (52), se encontró que una publicó sus resultados en el año 2016, 10 en 2015, 13 en 2014, 11 en 2013, 2 en 2012, 6 en 2011, 1 en 2010 y 8 en el año 2009. En este sentido, se halló una mayor producción de conocimiento frente al tema, en el período comprendido entre el año 2013 y el año 2015. Estas investigaciones han empleado diversos enfoques epistemológicos como se presenta a continuación.

Enfoques Epistemológicos Priorizados en las Investigaciones

El enfoque predominante en las investigaciones revisadas es el histórico hermenéutico (67,3%), permitiendo un abordaje histórico y comprensivo de las categorías de los estudios, en este caso las de primera infancia, conflicto armado, narrativas colectivas y construcción de paz. De igual manera, existe una parte representativa de investigaciones con un interés técnico y descriptivo (21,2%); y en menor medida, investigaciones que responden a un interés emancipatorio (11,5). Lo cual llama la atención, teniendo en cuenta la importancia de este tipo de investigaciones orientadas a procesos de transformación de los sentidos y prácticas, instituidos de manera dominante y naturalizada en contextos de conflicto armado y de múltiples violencias y de potenciación de las experiencias de construcción de paz desde los primeros años de vida.



Distribución de los estudios revisados en función de su enfoque epistemológico reportado o inferido.

Vale la pena señalar que tradicionalmente han predominado las investigaciones empírico analíticas para el estudio de las situaciones de los niños y las niñas en contexto de conflicto armado, como lo han expuesto Ospina-Alvarado, Ramírez, Valencia, y Fajardo (2012), quienes realizaron una

revisión de estudios entre 2002 y 2012, identificando que el 40% hacía parte del paradigma empírico analítico, el 27% del paradigma histórico hermenéutico, el 27% de estudios mixtos y el 6% del paradigma crítico, manteniéndose los estudios con interés emancipatorio entre los menores porcentajes, pero ampliando la proporción en el caso del presente análisis; lo que da cuenta del interés creciente en comprender las implicaciones del conflicto armado en los niños y niñas, y en transformar las condiciones que conllevan las afectaciones negativas sobre ellos y ellas.

A continuación, se presenta el análisis de las investigaciones revisadas en función de cada uno de los enfoques epistemológicos.

Estudios bajo el paradigma histórico hermenéutico.

Los estudios investigativos, en su mayoría, se inscriben en el paradigma histórico hermenéutico. En este caso, 35 investigaciones corresponden a dicho paradigma: Ortiz-Díaz y Zorro-Tamayo (2016); Carbonell, Plata, Bermúdez, Suárez, Peña y Villanueva (2015); De la Rosa (2015); Díaz-Álzate y González-Bedoya (2015); Upegui y Díaz (2015); Vera-Márquez, Palacio, Maya y Holgado (2015); Gallego-Henao (2015); Torres Puentes (2015); Ospina y Luna (2015); Alvarado, Ospina Alvarado y Gómez (2014); Valencia Suescún (2014); Cárdenas-Zuluaga, Parra-Ospina y Rico-Carrillo (2014); Drada, Plata, y Salazar (2014); Marín (2014); Vera, Palacio y Patiño (2014); Portilla Guerrero (2014); Guzmán y Vargas (2014);. Díaz y López (2013); Espinosa (2013); Guevara, Lemus y Sánchez (2013); Lara (2013); Nashiki-Angulo (2013); Zapata-Ospina y Restrepo-Mesa (2013); Franco, Herrera y Rojas (2013); Ospina-Alvarado (2013); Montoya Martínez, Díaz Guillen y Gutiérrez Toro (2011); Cortés e Ibagué (2011); Santamaría y Bothert (2011); Sáiz y Román (2011); Buitrago y Cifuentes (2009); Escobar y González (2010); Bejarano, Camargo, Pineda y Torrado (2009); Du-

rán-Strauch y Valoyes (2009); Jaramillo (2009); Castañeda y Romero (2009).

Estas investigaciones centran su interés, por un lado, en la descripción e interpretación de relatos y, por otro, en la comprensión de la realidad social y humana. Estas indagaciones involucran tanto a los niños y niñas de la primera infancia como a sus agentes relaciones, principalmente en contextos de conflicto armado, haciendo referencia a los entornos familiares, comunitarios y educativos, y a ciertas propuestas de construcción de paz.

Se pueden observar características comunes en las investigaciones anteriormente nombradas, dado que algunas de ellas tienen en común su interés investigativo. En este sentido, las y los autores de seis investigaciones (Ortiz-Díaz y Zorro-Tamayo, 2016; Alvarado, Ospina-Alvarado y Gómez, 2014; Marín, 2014; Díaz y López, 2013; Espinosa, 2013; Buitrago, Escobar y González, 2010) se preguntaron por la configuración de la socialización y la subjetividad política de los niños y niñas de la primera infancia, visibilizando comprensiones de la construcción de lo político en los primeros años de vida en relación con los otros. Lo anterior cobra gran importancia para el campo de la investigación social en primera infancia, debido a que la socialización política y la subjetividad política son categorías que nacen inicialmente en el trabajo con los jóvenes. En ocasiones se ha afirmado que no es posible constituirse en sujeto político desde los primeros años. Esta visión propone críticas frente a la mirada tradicional acerca de los niños y niñas que los sitúa en la indefensión y el déficit; mostrando alternativas para la generación de transformaciones con otros y otras desde la primera infancia. En este sentido, aun cuando este grupo de estudios hace parte del enfoque hermenéutico, se relaciona también con el enfoque crítico social, debido a que favorece procesos transformadores frente a los modos deficitarios de comprender a los niños y a las niñas en sus primeros años de vida.

De otro lado, la investigación de Vera-Márquez, Palacio, Maya y Holgado (2015), se centró en la comprensión del proceso de adaptación psicológica y sociocultural de un grupo de niños y niñas en situación de desplazamiento, junto con la incidencia de su construcción de identidad social.

Las investigaciones de Cárdenas-Zuluaga, Parra-Ospina y Rico-Carrillo (2014), y Lara (2013) se aproximaron a las comprensiones de sentidos y prácticas alrededor de la construcción de paz y la cultura ciudadana de los niños y niñas de la primera infancia, familias y agentes educativos. Consideramos que este tipo de estudios aportan un primer paso para generar apuestas de mediación de conflictos, convivencia y paz. Sin embargo, continúan situados en la investigación sobre la paz, sin proyectar aun procesos investigativos para la construcción de paz, los cuales identificamos de mayor pertinencia en una apuesta transformadora, como la que nos exige el contexto colombiano actual.

Por su parte, De la Rosa (2015) y Cortés e Ibagué (2011) centraron sus investigaciones en la identificación, descripción y comprensión de los derechos de los niños y niñas de la primera infancia, en especial de aquellos que han vivido en contextos de conflicto armado y en el ámbito educativo, desde un enfoque de reparación y protección. En este mismo sentido, la investigación de Castañeda y Romero (2009) se enfocó en las afectaciones de la primera infancia en contextos de conflicto armado, y profundizó en el ejercicio de los derechos de los niños y niñas como eje fundamental para permitirles crecer como ciudadanos. Vale la pena señalar que en el campo problemático de la presente investigación han predominado tradicionalmente los estudios orientados a la vulneración de los derechos de los niños y niñas en contextos de conflicto armado, como lo han señalado en su estado del arte (2002-2012) Ospina-Alvarado, Ramírez, Valencia, y Fajardo (2012).

Por otro lado, se identificaron dos investigaciones cuyo propósito eran los agentes relacionales, en especial las familias como cuidadores y principales acompañantes en el proceso de crianza de los niños y niñas de la primera infancia. Los estudios de Carbonell, Plata, Bermúdez, Suárez, Peña y Villanueva (2015), Díaz Álzate y González Bedoya (2015) y Nashiki-Angulo (2013), se preocupan por identificar y comprender las prácticas de crianza de los cuidadores principales de la primera infancia, en algunos casos de aquellos que habían vivido el desplazamiento forzado por el conflicto armado, y en otros, el reconocimiento de las prácticas de crianza desde el amor y las nuevas posturas de la parentalidad. Llama la atención que de las 35 investigaciones que tienen como fundamento el enfoque hermenéutico, solo dos busquen comprender el papel que desempeñan las familias de los niños y niñas de la primera infancia y su participación en los procesos de reproducción de las violencias asociadas al conflicto armado o de construcción de prácticas cotidianas de paz; teniendo en cuenta que las relaciones son las principales potenciadoras de vivencias de paz en la primera infancia y las relaciones más significativas se establecen con las familias o cuidadores en esta etapa del ciclo vital.

Otra de las características comunes es que algunas de las investigaciones se centraron en el proceso educativo, los aprendizajes de la población de primera infancia y la influencia de sus agentes relacionales en dichos procesos. La investigación de Guevara, Lemus y Sánchez (2013) realizó una aproximación comprensiva de los procesos transicionales en niños indígenas de primera infancia, que ingresan a las escuelas oficiales. La investigación realizada por Zapata-Ospina y Restrepo-Mesa (2013) se preguntó por los aprendizajes de los niños y las niñas hasta los 4 años, en coherencia con su etapa del ciclo vital, como punto de partida para orientar a sus agentes relacionales en su proceso de desarrollo. Por su parte, los autores, Santamaría y Bothert (2011), indagaron y lograron brindar elementos acerca de la expresión oral de los niños y del lenguaje que aprenden

a manejar para crear efectos en quienes los escuchan. Quizá el principal aporte de estas investigaciones es generar, desde una apuesta comprensiva, articulaciones entre los entornos familiar y educativo, lo cual se constituye en un proceso fundamental para la construcción de paz con niños y niñas de la primera infancia.

Finalmente, las investigaciones de Jaramillo (2009), Drada, Plata y Salazar (2014), y Upegui y Díaz (2015), se centraron en los agentes relacionales de la primera infancia. En este caso, las agentes educativas desde tres perspectivas: la primera frente a las concepciones de infancia que tenían las madres comunitarias como punto de partida para buscar un modelo o método de formación para las agentes educativas; la segunda frente a los aportes del arte o el componente artístico en la construcción de una cultura de paz; y la tercera en los aprendizajes significativos que emergen en las agentes educativas de la primera infancia a partir del juego, el arte y la literatura como experiencia estética.

En síntesis, las investigaciones que dan cuenta del enfoque hermenéutico centran su interés en la comprensión de realidades particulares de los niños y niñas de la primera infancia en relación con sus entornos. En este sentido, enfatizan en el reconocimiento de los derechos de la población víctima del conflicto armado, desde un enfoque de la protección; o en los procesos de socialización, con base en las prácticas de crianza de las familias o cuidadores y en los procesos de formación que reciben por parte de las agentes educativas; prácticas y procesos que en momentos posibilitan la constitución de sus subjetividades políticas, involucrando sentidos y prácticas alrededor de la construcción de paz y la expresión del afecto.

La pretensión de comprensión no es la única presente en las investigaciones analizadas, existen otras formas de acercarse a estas realidades, algunas que se aproximan a la des-

cripción y los datos, como es el caso del enfoque empírico analítico, que se presenta a continuación.

Estudios bajo el enfoque empírico-analítico.

Algunas de las investigaciones presentadas se pueden catalogar en el paradigma empírico-analítico, en la disposición de explicar, relacionar hechos, registrar y determinar causas y efectos comprobables y repetibles en contextos variables. Son 11 investigaciones las que responden a este interés: Castro (2015); López-Silva, Duque-Aristizábal, Camargo-Delunque y Ovalle-Parra (2014); Morelato (2014); Rincón-Rodríguez, Rodríguez-Vargas y Galera-Gélvez (2014); Duque (2013); Machado-Duque, Calderón-Flórez y Machado-Alba (2013); Attanasio, Grantham-McGregor, Fernández, Fitzsimons, Rubio-Codina y Meghir (2013); Campo (2014); Orozco (2012); Henao e Isaza Valencia (2011); y Sáiz y Román (2011).

Se puede plantear como objetivo común a la mayoría de los estudios revisados como parte de este paradigma, la medición e identificación del progreso en las esferas del desarrollo de los niños y niñas de la primera infancia. Todas las investigaciones realizan un estudio piloto tanto a nivel cuantitativo como cualitativo, con el fin de mejorar la validez y confiabilidad de los resultados. Lo anterior no es extraño, teniendo en cuenta la preponderancia dada a la primera infancia como etapa crítica para el desarrollo humano, desde estudios con raíces biológicas y económicas.

Las investigaciones de Henao López e Isaza Valencia (2011), y Orozco, Sánchez y Cerchiaro (2012), se aproximaron a la comprensión y la relación del desarrollo cognitivo y de las habilidades sociales con el nivel socioeconómico en que se encuentran los niños y las niñas de la primera infancia, reconociendo que el desarrollo cognitivo alto no se relaciona con el nivel socioeconómico, sino con niveles altos de prácticas de formación, de espacios de comunicación,

de expresiones afectivas y de manejo de normas, siendo así mismo, generadoras de altos niveles en habilidades sociales.

Por otro lado, las investigaciones de Morelato (2014) y Duque (2013) se centran en el desarrollo adecuado de la población de primera infancia. Los autores reconocen que la exposición de esta población a situaciones de conflicto armado conlleva efectos negativos en su proceso de formación; sin embargo, los niños y las niñas cuentan con factores asociados a la capacidad de resiliencia, permitiendo sobrellevar las situaciones y lograr un importante desarrollo a futuro.⁴

Dos de las investigaciones, López-Silva y cols. (2014) y Castro (2015), retomaron el contexto escolar para identificar, en el primer caso, las habilidades de comprensión y producción textual de los niños y las niñas del grado transición y en el que diseñan una estrategia pedagógica, enfocada en la enseñanza para la comprensión con el fin de motivar los aprendizajes de los niños y las niñas de primera infancia.

Por último, la investigación de Machado-Duque, Calderón-Flórez y Machado-Alba (2013) se enfocó en conocer la prevalencia de la desnutrición crónica en los niños y las niñas de la primera infancia, de familias que, en su mayoría, fueron víctimas del conflicto armado. El enfoque también se basó en determinar relaciones con factores socioeconómicos.

Quizá el principal aporte de las investigaciones nucleadas en el enfoque empírico-analítico es el de la medición, correlación e impacto en el desarrollo de la primera infancia, de los factores asociados, como lo son las condiciones socioeconómicas o las afectaciones directas a causa del conflicto, logrando plantear estrategias educativas pertinentes y de-

4 Vale la pena señalar que aun cuando en ciertos casos la apuesta generativa con énfasis de la orientación a las potencias individuales y relacionales que mantiene la presente investigación, así como en general el Programa, se tiende a equiparar con las miradas de la resiliencia, nos interesa marcar la distinción entre ambos términos, dado que en momentos se ha criticado la resiliencia como apolítica y nuestra apuesta es la del agenciamiento en términos de socialización política y constitución de subjetividades políticas desde los primeros años.

velando situaciones críticas, que se esperaba pudieran tener una incidencia mayor a nivel de política pública. En otros estudios emerge una mirada que trasciende el interés técnico y se enfoca en la acción como elemento de transformación, como se explicita en el siguiente apartado.

Estudios bajo el enfoque crítico social.

De las investigaciones analizadas se encontraron seis con un claro interés emancipatorio, que las ubica en el enfoque crítico social, con un fuerte componente de participación de los actores (Ancheta y Lázaro, 2013; Arias, Ávila, Caicedo, Ila, y Núñez, 2009; Gómez, 2009; Marín y Ospina, 2014; Robayo y Vásquez, 2015; Rudolph, 2009).

Ejemplo de esto es la sistematización de experiencias, de Robayo y Vásquez (2015), del proyecto Sembrando Esperanza por la primera infancia de Santa Lucía, que se implementó en el marco de una alianza interinstitucional entre la Fundación Sembrando Esperanza (FUSEME) y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE), que fue aprobado por medio de la primera convocatoria realizada por el Fondo para la Acción Ambiental y la Niñez (FPAA), denominada: “Derecho al desarrollo infantil temprano en la región Caribe”, durante doce (12) meses, entre los años 2010 y 2011. Dicha sistematización generó comprensiones acerca de los ambientes educativos relacionados con la primera infancia y la transformación de las prácticas de los actores vinculados en dichos procesos.

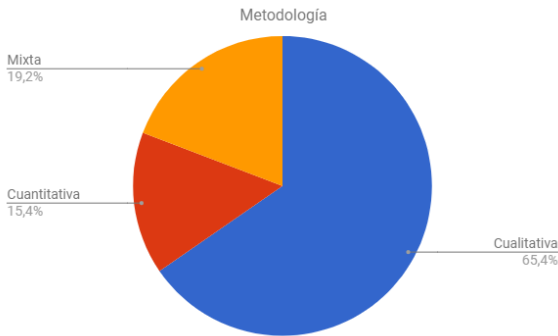
Así mismo, la investigación de Marín y Ospina (2014), titulada “Discurso y prácticas de crianza en la primera infancia: una construcción sociocultural de las relaciones de género y generación en la familia”, se enfoca no sólo en reflexionar sino que permite participar y proponer cambios en la construcción sociocultural del género, desde los padres de familia en los métodos de crianza. Este análisis se realiza en función de tres categorías: *tiempos familiares*, *estrategias* y

prácticas de crianza, y reproducción generacional de los roles tradicionales de género. De igual manera, dicha investigación aporta reflexiones alrededor de la reconstrucción por medio de prácticas narrativas, proponiendo la interacción directa de los y las participantes en las prácticas de crianza.

A diferencia de otros enfoques, el crítico social permite articular los procesos de producción de conocimiento y su uso social: desde la lectura del contexto y la acción colectiva, se aproxima a una mirada propositiva y participativa, que incorpora las voces del grupo de actores e investigadores, lo que posibilita la transformación de realidades.

Enfoques metodológicos de las investigaciones revisadas.

Los enfoques epistemológicos van trazando apuestas metodológicas diversas, que aun sin estar explícitas en todas las investigaciones revisadas, se hacen evidentes por las técnicas y los instrumentos utilizados, así como por los intereses de los procesos de producción de conocimiento; de ahí que se reconozcan tres tipos de enfoques metodológicos: cuantitativo, cualitativo y mixto.



Distribución de los enfoques metodológicos de las investigaciones revisadas, reportados o inferidos.

Como se observa en la gráfica anterior, el enfoque metodológico predominante es el cualitativo, aproximándose a la interpretación de la realidad social, como un acto de construcción crítica y reflexiva del conocimiento. En un segundo orden se encuentra el tipo de investigación mixta, en el que se cruzan metodologías cualitativas y cuantitativas, con una mirada complementaria para explicar y comprender la realidad social y humana. Finalmente, en menor grado se encuentran las investigaciones de tipo cuantitativo, que aunque no son tan comunes en la investigación social, son una muestra de que es pertinente utilizar este enfoque a la hora de preguntarse por los determinantes y los factores que inciden en el curso del desarrollo de la primera infancia. Quizá esta tendencia da cuenta del peso dado en los últimos años a las investigaciones cualitativas, lo que ha tenido un valor fundamental en términos de la interpretación y la transformación de las realidades sociales, en respuesta a una mirada histórica más centrada en el interés técnico; tendencia que aún con sus grandes aportes e incidencias en los territorios, descuidó la medición de impacto como una de las vías fundamentales para incidir a nivel macro, como sucede con las políticas públicas.

Metodología cualitativa.

Entre los diseños metodológicos, identificados en los estudios revisados, es recurrente el cualitativo con un número de 34 de las 52 investigaciones que hacen parte del estado del arte. Para comprender el objeto de estudio desde una mirada holística, las investigadoras y los investigadores reflexionan sobre todas las categorías que la investigación arroja, al estudiar la interacción de la población con los diferentes territorios o situaciones que se les presentan, atendiendo a la particularidad de cada una de estas.

Ejemplo es la investigación “Identidad social y procesos de adaptación de niños víctimas de violencia política en Colombia”, en la que los autores:

Analizan el proceso de adaptación psicológica y sociocultural de niños en situación de desplazamiento forzado, identificando los factores que favorecen y obstaculizan su adaptación, así como la incidencia de su identidad social en este proceso, visto a la luz de la teoría de la aculturación de Berry (1997) y la teoría de la identidad social de Tajfel y Turner (1987) (Vera-Márquez et al., 2015, p.167).

Por otro lado, los estudios de corte cualitativo recurren a fuentes primarias y secundarias que utilizan diversos instrumentos metodológicos para analizar las categorías e interpretar adecuadamente los resultados arrojados. Tal es el caso de Marín y Ospina (2014), quienes para su investigación “Discurso y prácticas de crianza en la primera infancia: una construcción sociocultural de las relaciones de género y generación en la familia”, se apoyaron en técnicas propias de la metodología cualitativa, como los diálogos informales, los círculos dialógicos, los talleres reflexivos, las visitas domiciliarias, las fichas socioeconómicas y los álbumes familiares, entre otras técnicas. La información recolectada fue analizada por medio del software Atlas.Ti. En su conjunto, estos elementos permitieron la interpretación holística de los resultados.

Por último, en las 29 investigaciones de corte cualitativo es notable que, en el proceso que desarrolla cada investigador o investigadora, existe una cercanía con la población objeto de estudio, lo que produce una transformación de doble vía, que atraviesa las propias subjetividades e identidades de los sujetos investigadores.

Metodologías mixtas.

Frente al uso de metodologías mixtas, implementando técnicas e instrumentos cuantitativos y cualitativos, se encontraron 10 de 52 investigaciones. Entre estas está la investigación realizada por Carbonell et. al (2015), cuyo diseño metodológico fue mixto-explicativo, con la finalidad de caracterizar adecuadamente el fenómeno de las prácticas de

cuidado y de crianza de niños y niñas en la primera infancia, en un contexto familiar de riesgo; lo que permite determinar las prácticas disciplinarias, las relaciones de apego temprano y el desarrollo infantil en 10 diadas (cuidador-hijo), en situación de desplazamiento forzado por conflicto armado en Colombia. El trabajo de campo se apoyó en instrumentos observacionales, obtenidos de la teoría del apego, y en auto-reportes, adicionales a los estudios de caso, para entender con mayor profundidad las prácticas de cuidado y crianza.

En este mismo enfoque se encuentra la investigación titulada “Comprensión y producción textual narrativa en preescolares” (López Silva, et al., 2014), cuyo procedimiento metodológico se centró en la identificación de habilidades de comprensión y producción narrativa, de manera textual, en 158 estudiantes de transición, de colegios públicos, de la ciudad de Barranquilla (Colombia), de estratos 1 y 2; para finalmente elaborar el análisis descriptivo. Las muestras de lenguaje se analizaron por medio del software SALT (*Lenguaje Pamplina Protocol-bilingual*).

El estudio realizado por Durán y Valoyes (2009), cuya finalidad era conocer la situación de niños, niñas y adolescentes que no estaban al cuidado de sus padres, en Colombia. Para llevar a cabo el desarrollo de la investigación combinaron diferentes estrategias metodológicas:

Análisis documental, análisis de bases de datos e informes estadísticos, entrevistas semiestructuradas con actores sociales conocedores de la problemática, grupos de discusión con funcionarios públicos y privados que trabajan con esta población y talleres con niños, niñas y adolescentes que no están al cuidado de sus padres o están en alto riesgo de perderlo (Durán y Valoyes, 2009, p.763).

Finalmente, se procedió a realizar el análisis de la información base en registros y datos cuantitativos, tomados de la Encuesta Nacional de Demografía y Salud, del último Censo

Nacional de Población y del sistema de información del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

Es tal el caso de la investigación del año 2014, acerca de los factores de resiliencia en niños argentinos en condiciones de vulnerabilidad familiar, realizada por Gabriela Susana Morelato, quien mediante una exploración bibliográfica, selecciona para su análisis una muestra, en la que se evaluaron 102 niños, entre 6 y 13 años de edad; participantes que acudían al servicio de asistencia del Programa Provincial de Atención y Prevención al Maltrato Infantil (PPMI); los cuales, en su mayoría, presentaban antecedentes de algún tipo de maltrato.

Metodología cuantitativa.

Dentro de este enfoque metodológico encontramos 8 investigaciones que, por medio del análisis estadístico, ofrecen una mirada a profundidad desde estudios minuciosos, enfocados a arrojar datos para generar una reflexión y una intervención frente al objeto estudio. Ejemplo de ello es la investigación de Machado-Duque, Calderón-Flórez y Machado-Alba (2013), titulada “Determinantes socioeconómicos, inseguridad alimentaria y desnutrición crónica”, en la que se realizó un análisis, por medio de un estudio de corte transversal, en niños de 0 a 5 años y sus familias, en donde se evaluó la seguridad alimentaria doméstica, las variables nutricionales, socio-demográficas, socio-económicas y el nivel educativo. Por otro lado, la investigación “Violent Conflicts and Child Development: Evidence from Colombia”, de Duque (2013), buscó indagar sobre los efectos causados por la exposición de los conflictos violentos en los niños y las niñas de la primera infancia desde el proceso de gestación, enfocándose en el desarrollo físico, cognitivo y socio-emocional. Los instrumentos usados, con los que se evaluó el desarrollo cognitivo, variaron entre un test para el lenguaje (TVIP) y otros para la habilidad verbal y el razonamiento matemático.

Ambas investigaciones lograron analizar, por medio de datos estadísticos y análisis descriptivos, la violencia en relación con el desarrollo en la primera infancia, dando un informe parcial en el que se proponen planes de acción desde los datos cuantificados.

Tras la revisión de los enfoques epistemológicos y metodológicos, se relacionan a continuación los principales ejes temáticos alrededor de los cuales giran los resultados de las investigaciones revisadas.

Trazos Comunes en los Hallazgos de los Estudios Previos

Las investigaciones revisadas concentran sus resultados alrededor de la aproximación a la primera infancia como estadio crítico de desarrollo de las habilidades emocionales, cognitivas y sociales; a los niños y niñas de la primera infancia concebidos como sujetos de derechos, desde perspectivas centradas en su protección, en su abordaje como agentes de derechos y en la vulneración de sus derechos; a la socialización y construcción de subjetividades de los niños y niñas desde sus primeros años de vida, evidenciando una relación con las competencias parentales o el clima social y familiar, los procesos de socialización de los que participan y la construcción de sus subjetividades y sus identidades; y al carácter transformador de la socialización política y la construcción de subjetividades políticas de los niños y las niñas de la primera infancia.

También se encuentran estudios que centran su comprensión en los contextos de conflicto armado, con énfasis en los procesos de educación en estos contextos, las afectaciones producidas por el conflicto armado y la construcción de narrativas de agenciamiento, que se gestan desde dichos contextos. Así mismo, otras investigaciones dan cuenta de los procesos de construcción de paz, centrados en el reconocimiento y la amistad, además de reconocer lo lúdico como una estrategia de reparación simbólica en los niños y niñas

de la primera infancia. Finalmente, se resaltan aquellas investigaciones que posibilitan la reflexión en torno a la construcción de narrativas colectivas, desde los niños y niñas en sus primeros años, junto con sus familias y otros agentes relacionales.

1. Primera infancia como estadio crítico para el desarrollo emocional, cognitivo y social

Quizá uno de los campos más explorados en la primera infancia es aquel relacionado con su importancia en el desarrollo general de los seres humanos. Varios de los estudios revisados contemplaron este campo, algunos de ellos, dando un énfasis particular al desarrollo de las habilidades emocionales, cognitivas y sociales.

Entre los hallazgos de Cifuentes (2009), se encontró que situaciones como la pérdida de progenitores, la presencia de actos de violencia, el desplazamiento forzado y la fragmentación de la vida comunitaria y familiar, entre otras, influyen en el desarrollo de los niños y las niñas, violan sus derechos y generan condiciones propicias para una escala mayor de vulneración y de violación a sus derechos.

Por otro lado, Ancheta Arrabal y Lázaro (2013) exponen que, a pesar de que:

En América Latina ha habido avances significativos en cuanto a visibilidad, legitimidad en la atención y educación para la primera infancia ... no se han logrado alcanzar todavía las metas institucionales propuestas, y sigue recayendo sobre las propias familias la tarea de crear las condiciones de bienestar y la motivación necesarias para sostener este esfuerzo durante toda la niñez. Algo que resulta sumamente difícil desde la marginalidad o la exclusión (pp.117-118).

En consecuencia, invertir en la primera infancia es el mejor punto de partida para construir capital humano, capital social y, sin duda, el desarrollo de un país. Como lo han ar-

gumentado Cortés e Ibagué (2011): “No podemos permitirnos posponer la inversión en los niños hasta que sean adultos, tampoco podemos esperar a que entren a la educación primaria, un momento que puede resultar muy tarde para intervenir” (p.262).

Montoya Martínez y cols. (2011) encontraron que la población de la primera infancia es concebida de diferentes formas: como una etapa de protección y cuidado, como una etapa de desarrollo y formación, y como la etapa más importante en la vida del ser humano, en la que se reconoce a los niños y las niñas como sujetos de derechos o se les reconoce por su vulnerabilidad e indefensión.

Algunos estudios, además de plantear la relevancia de la primera infancia para el desarrollo humano, explicitan su desarrollo de habilidades emocionales, cognitivas y sociales. Los resultados obtenidos en la investigación de Orozco y cols. (2012), sobre la relación entre desarrollo cognitivo y contextos sociales, demuestran que el porcentaje de niños y niñas que logran un desempeño exitoso se incrementa con la edad; asimismo, en el proceso de solución de problemas, los niños y las niñas establecen diferencias entre los rasgos de un mismo atributo, semejanzas entre los elementos de una clase, relación de pertenencia inclusiva a algún grupo o clase de cosas e intersección entre más de una o dos clases. En ese mismo sentido, Rincón-Rodríguez y cols. (2014) encontraron que los niños y las niñas menores de seis años agrupan respuestas relacionadas en las áreas de desarrollo comunicativo, físico, psicomotor, cognitivo, motriz, afectivo y social.

Orozco y cols. (2012) señalan que los niveles de desarrollo cognitivo de los niños y las niñas no están relacionados con el estrato socioeconómico de sus familias, sino con las prácticas y expectativas que se definen en sus contextos de interacción social.

En el nivel de pobreza bajo, en el que se sitúan los padres menos pobres, se encuentra relación entre prácticas de regulación del comportamiento, de protección y cuidado, formación y entretenimiento altas con desarrollo alto de la clasificación. En tanto que el desarrollo bajo de la clasificación se relaciona con prácticas de formación y con un nivel bajo en las expectativas de los padres (p.438).

Por otro lado, en la investigación “Iniciar la educación en ciudadanía desde el preescolar mediante rutinas de pensamiento”, Castro (2015) encontró que los niños y las niñas son capaces de inferir la existencia de pensamientos y estados mentales en sí mismos y en otras personas, por medio de la expresión de los rostros y los movimientos corporales de sus compañeros. De igual manera, “los niños iniciaron procesos para la identificación de las propias emociones; (...) pudieron comunicarlo, y reconocieron el evento que les provocó esa emoción. Asimismo, intervinieron sus propias emociones para no dejarse manejar por emociones negativas como ira o tristeza” (p.51).

Además, los niños y las niñas desarrollaron un grado de empatía que les permitió sensibilizarse por la otra persona y respetarla. Ellos y ellas mejoraron su comunicación con sus docentes, y aprendieron a manifestar sus inconformidades sin ofender; aprendieron a pedir perdón, a reparar las faltas cometidas e intentar no repetir las, a escuchar con atención y a respetar el turno de quien habla (Castro, 2015).

En este sentido, las investigaciones revisadas reiteran la ya conocida importancia de la primera infancia como estadio crítico de desarrollo, en particular, aquellas en las que sus resultados explicitan las implicaciones del contexto del conflicto armado y muestran cómo la mayor afectación se encuentra en este momento del ciclo vital. Otras investigaciones se centran en una mirada amplia del desarrollo que trasciende lo cognitivo e incorpora la importancia de las habilidades emocionales y, en general, de los procesos sociales.

Un segundo núcleo de investigaciones condensa sus reflexiones alrededor del énfasis en los derechos de los niños y las niñas en sus primeros años de vida. Este énfasis también se corresponde a una aproximación generalizada con relación a la primera infancia, tras la Convención de los Derechos del Niño –y de la Niña–.

2. Niños y niñas de la primera infancia como sujetos de derechos

El abordaje de los niños y las niñas de la primera infancia como sujetos de derechos ha sido común, sobre todo en lineamientos de política pública, encaminadas a acciones que benefician su desarrollo. Algunas de las investigaciones revisadas se centraron en los derechos de los niños y las niñas desde sus primeros años, desde distintas perspectivas, incluyendo el énfasis en su condición de agentes de derechos y la vulneración de los mismos.

2.1. Niños y niñas de la primera infancia como agentes de derechos

Las investigaciones que se centran en la perspectiva de derechos de los niños y las niñas de la primera infancia tienen al menos dos énfasis: uno que primero los aborda como sujetos de protección y otro que los identifica como agentes de participación.

Castañeda y Romero (2009) mencionan la importancia de promover programas que garanticen la protección de la primera infancia, trabajando directamente con implicaciones que la historia y la sociedad han dejado a los niños y las niñas del país, como lo son el trabajo infantil, la violencia o el maltrato infantil; teniendo en cuenta la importancia de promocionar proyectos con participación activa de sus familias y otros agentes relaciones. “Adicionalmente, estos programas deben incluir la promoción de estilos de vida saludables y se debe lograr realizar una adecuada difusión de

información de estos para que la gente pueda participar” (Rincón-Rodríguez, et al., 2014, p.231).

De otro lado, los resultados del estudio de Gallego-Henao (2015) plantean la urgencia de repensar la participación en la primera infancia, enseñada en las instituciones educativas, para ampliar la mirada de los niños y niñas como sujetos políticos y democráticos:

Según un estudio llevado a cabo en una Institución Educativa del municipio de Copacabana, Antioquia, los maestros y maestras reducen la democracia al simple ejercicio de votar, descuidando aspectos esenciales como el empoderamiento crítico, analítico y reflexivo de los procesos (Quintero, Díaz y Gallego, 2013 citado en Gallego-Henao, p.157).

En este sentido, la investigación “Protegiendo los derechos de los niños y niñas más pequeños, sus familias y comunidades por medio de la atención integral, en Sudáfrica después del conflicto” presenta como resultado la necesidad de trabajar articuladamente los derechos, desde una perspectiva sistémica, donde se incluyan los niños y niñas, las familias, la escuela y la comunidad.

Esto sólo se puede lograr con un enfoque holístico que fortalezca las familias y las comunidades, entender el desarrollo del niño, promover el trabajo colaborativo y las alianzas para apoyar el bienestar de los niños y niñas, y proteger sus derechos. (Rudolph, 2009, p.63)

Esta sería una estrategia mancomunada para la protección de los derechos de los niños y niñas de la primera infancia, en especial de pequeños que han vivido el conflicto armado.

A pesar del reconocimiento de la importancia de la garantía de los derechos de los niños y niñas, aún existen diversos modos en los que los derechos de la primera infancia son vulnerados, como lo han mostrado otros estudios.

2.2. Vulneración de derechos de los niños y las niñas de la primera infancia

Entre los hallazgos encontrados por Arias y cols. (2009), y Durán Strauch y Valoyes (2009), en Colombia hay importantes problemas de pobreza, desplazamiento, violencia intrafamiliar y conflicto armado, que contribuyen a la vulneración de derechos de los niños y las niñas de la primera infancia, pues estos sufren violaciones de sus derechos en las áreas de protección, salud y educación, entre otros.

Por otro lado, Montoya Martínez y cols. (2011), sobre lo que se calla en relación con la primera infancia, encontraron que se reconoce una coexistencia entre el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos y la violación de los mismos. Y respecto a las situaciones que están afectando a la infancia en Caldas, los autores encontraron el reconocimiento de factores como la desintegración y la violencia intrafamiliar; las carencias económicas; la soledad de los niños; la falta de autoridad, de compromiso y de afecto de los padres de familia; la falta de pautas de crianza adecuadas y la falta de espacios de recreación, donde los niños y las niñas puedan emplear su tiempo libre.

Estas investigaciones centran su reflexión en la primera infancia, en relación con sus derechos, reiterando que la pobreza, la violencia y, en especial, el conflicto armado son causantes de su vulneración; de ahí que se insista en la importancia de posicionar al niño y a la niña de la primera infancia como sujetos de derechos, y de comprender la integralidad que esto implica, dando un lugar importante a los distintos agentes relacionales de la primera infancia, para su protección integral y el agenciamiento de ellos y ellas como sujetos de derechos.

La tercera agrupación de investigaciones, retoma reflexiones que se centran en la socialización y la construcción

de subjetividades de los niños y niñas de la primera infancia, resaltando procesos característicos de esta etapa de vida.

3. Socialización y construcción de subjetividades de la primera infancia

Esta categoría retoma resultados de investigaciones que realizan reflexiones en torno a los niños y las niñas desde sus primeros años de vida, con un énfasis en los procesos relacionales como característica fundamental en la socialización y la construcción de subjetividades. En este sentido, los estudios revisados contemplan una mirada alrededor de las competencias parentales –o el clima social familiar– y de la construcción de subjetividades e identidades.

3.1. Competencias parentales o clima social familiar

En los resultados hallados sobre competencias parentales, Marín y Ospina (2014) encontraron que las familias se encuentran en un proceso de transición en el que están resignificando sus patrones de crianza, con el fin de formar desde el afecto y el reconocimiento de los niños y las niñas como seres autónomos y sujetos de derechos: “Algunas familias transitan desde el estilo parental autoritario a un estilo permisivo y democrático” (p.74). Además, se encontró que los esquemas de crianza y educación guardan una relación estrecha con la reproducción de los discursos y las prácticas que se han construido respecto a los roles y los estilos parentales.

Por otro lado, en relación con la esfera educativa, Nashiki (2012) observó que, a partir de las actividades organizadas en las instituciones –donde la invitación y la apertura al diálogo se hacían para ambas figuras–, se ha incluido la diferenciación del rol de madre y de padre. Además, las educadoras modificaron su visión de la maternidad y la parentalidad hacia un horizonte, en donde la participación de ambos es compartida. Incluso, hay ocasiones en las que algunos pa-

dres acuden solos a las actividades, ya que a la madre le resulta difícil ausentarse del trabajo.

Henao López e Isaza Valencia (2011), en su investigación “Relaciones entre el clima social familiar y el desempeño en habilidades sociales en niños y niñas entre dos y tres años de edad”, encontraron que las familias evaluadas presentan características propias de tres climas familiares: familias disciplinadas, cohesionadas y sin orientación.

Las familias que se enmarcan en una estructura disciplinada presentan un conflicto permanente, manifestándose en poca unión entre los integrantes de estas familias. Estas familias caracterizadas por un estilo de interacción autoritario en los padres, evidencian conductas de control y seguimiento de reglas (...) Las familias que presentaron dinámicas y organizaciones cohesionadas o también conocidas como equilibradas, sobresalen por un clima de comunicación e interacción constante y sobre todo por un crecimiento personal de sus hijos e hijas (...) Las familias sin orientación se caracterizan por no tener una orientación clara en las dimensiones de desarrollo, relaciones y estabilidad. Las familias con estas características son moralistas y expresivas, presentan bajo grado de control, poca presencia de actividades intelectuales y un conflicto frecuente (p.28).

Por último, Henao López e Isaza Valencia (2011) concluyen que mientras los padres generen más espacios de comunicación y refuercen en sus hijos e hijas la interacción, propiciarán una mayor conexión con el otro, por medio de acciones como sonreír, saludar o presentar, y de actos de cortesía o amabilidad.

3.2. Construcción de subjetividades e identidades

Los resultados de la investigación realizada por Campo Ternera (2013) concuerdan con lo dicho por Cava y Musitu (2001), quienes afirman que:

En el contexto escolar, las relaciones sociales que niños-as tienen con profesores y compañeros, así como su grado de integración social en el aula, ejercen una poderosa influencia tanto en su interés y motivación por la escuela como en su ajuste personal y social (p.298).

Cifuentes (2009) encontró que –en el caso de la población indígena–, además de la orfandad, la deserción escolar, las afectaciones psicosociales, la exposición al riesgo de minas, la naturalización de la guerra y la violencia como formas de vida –y la utilización de los niños y las niñas por parte de los grupos armados–, “se registran efectos que tienen que ver con los procesos de fragmentación cultural y con el debilitamiento de su sentido de pertenencia y de las bases identitarias de la cultura embera chamí” (p.97).

Desde esta perspectiva, los estudios revisados hacen énfasis en la afectividad, el reconocimiento, la comunicación, el saludo y la sonrisa como prácticas cotidianas que permiten el fortalecimiento del vínculo familiar. Otras investigaciones afirman que la crianza y educación tienen una relación estrecha con los roles de las familias en el relacionamiento con la primera infancia. Por último, hay estudios que reconocen que algunas de las afectaciones a causa del conflicto armado, en especial entre las comunidades indígenas, debilitan la identidad de su comunidad.

Un cuarto grupo de investigaciones hacen énfasis en el carácter transformador de la socialización política y la construcción de subjetividades políticas de los niños y las niñas de la primera infancia, expresadas en la participación y la acción con otros.

4. Socialización política y construcción de subjetividades políticas de la primera infancia

La socialización política de los niños y las niñas de la primera infancia involucra una aproximación a ellos y ellas como sujetos en agenciamiento. Algunas investigaciones

contemplaron este tema, haciendo énfasis en la concepción de los niños y las niñas de la primera infancia como agentes activos, su relacionamiento con otros y el lugar de la familia en la socialización política.

Autores como Buitrago y cols. (2010), y Alvarado y cols. (2014), enfatizan en la construcción de subjetividades políticas en la primera infancia, partiendo del entendimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos, con autonomía y participación, agentes activos en su autonomía y libertad; factor que no debe ser considerado externo a diferentes actores, que les apoyan en su participación, autonomía y comprensión como sujetos de derechos:

Como una plataforma individual que permite que los niños desarrollen procesos de reflexión, interlocución y participación de manera independiente y progresiva con base en el reconocimiento de sus posibilidades, de acuerdo con el momento de desarrollo en que se encuentren (Buitrago et al., 2010, p.35).

Los hallazgos encontrados desde estos supuestos dejan ver la importancia del papel de los adultos, no como controladores y limitantes, sino como figuras parentales, potenciadoras en la construcción de las subjetividades, acompañantes en el desarrollo y la promoción de la autoestima. En línea a esto, Alvarado y cols. (2014) plantean:

(...) que los niños y niñas configuran su subjetividad a partir de su experiencia con otros y otras en un espacio y un tiempo específico, a través de un proceso en el que participan tanto niños y niñas, como adultos y adultas (p.102).

Quizá el juego es el principal modo de relacionamiento con la primera infancia, que posibilita el reconocimiento de las propias voces de los niños y las niñas. En relación con lo anterior, Díaz-Lugo y López (2013), en su investigación “Lo lúdico como potenciador de la socialización política en la primera infancia”, plantean que lo lúdico se convierte en un

elemento fundamental para el establecimiento de relaciones con los otros y lo otro, dado que cada niño o niña, “a través de lo lúdico, crea una socialización con relación al uso del espacio, el trabajo en equipo, el valor del trabajo, el respeto por el otro y la toma de decisiones (p.108).

Los hallazgos de la investigación de Buitrago y cols. (2010) evidencian los frágiles vínculos que se encuentran en las relaciones parentales; especialmente, al reconocer la importancia del cuidado y del bienestar de sus hijos o hijas desde las prácticas de crianza, llegando a silenciarlos como sujetos políticos de derechos. En línea con esto, Orozco Hormaza y cols. (2012) enfatizan en las relaciones desde el contexto, en el que se encuentran las familias con niveles altos de pobreza, en los que las ausencias de educación y de formación se relacionan con las prácticas de crianza:

Los contextos identificados se caracterizan de la siguiente manera: el 25 % de las familias se encuentran en el nivel de mayor pobreza y guardan relación con prácticas de entretenimiento, protección y cuidado y regulación del comportamiento que se ubican en un nivel bajo. Las familias de nivel de pobreza medio (57 %) se relacionan con expectativas altas, prácticas de formación y regulación del comportamiento medias altas (p. 438).

En contraste, la investigación denominada “Iniciar la educación en ciudadanía desde el preescolar mediante rutinas de pensamiento” permitió comprender que los niños y las niñas, a partir de las rutinas, se motivan a argumentar, a explicar sus respuestas y, sobre todo, a pensar antes de hablar; afirmando que estos espacios “generaron un contexto democrático y participativo, en el cual todos pudieron opinar, aportar y construir conocimientos nuevos” (Castro, 2015, p.53).

En este sentido, las investigaciones mencionadas en este acápite insisten en que, en la socialización política y en la construcción de subjetividades políticas de los niños y las

niñas, desde sus primeros años de vida, es fundamental favorecer su confianza básica y su autonomía, el encuentro con otras personas mediante la participación, y la acción intergeneracional de los niños y las niñas y de sus agentes relacionales, favoreciendo su agenciamiento.

El siguiente grupo de investigaciones, si bien aborda la primera infancia, la relaciona con reflexiones en torno a los contextos de conflicto armado, la educación en dichos contextos, las afectaciones y las narrativas que allí se configuran.

5. Niños y niñas de la primera infancia en contextos de conflicto armado

Los estudios frente a los niños y las niñas en contextos de conflicto armado han sido abordados principalmente desde sus afectaciones; no obstante, las investigaciones revisadas transitan de esta perspectiva a las narraciones apreciativas de la vivencia del conflicto armado y los aprendizajes que esta acarrea.

5.1 Educación en el marco del conflicto armado

Las investigaciones de Guevara y cols. (2013) y de Torres Puentes (2015) dialogan sobre los procesos de educación de niños y niñas en el conflicto armado. Dichos artículos han enfatizado en la relación que hay entre el contexto y los altos casos de deserción escolar, en donde el miedo ha ocupado los espacios educativos, privando a los niños y a las niñas del derecho a la educación, poniendo en riesgo, a la vez, a sus familias y emergiendo la posible incorporación de los niños y las niñas a dichos grupos armados, como lo menciona Torres Puentes (2015). En la investigación de Guevara y cols. (2013) se encuentran datos similares, enfocados a la población indígena, en la que el desarraigo y la condición de desplazamiento ha afectado la identidad y la cultura, aumentando a la vez la necesidad –de niños, niñas y familias– de tener que desplazarse de sus propios territorios

a las ciudades donde no han sido respetados en su cultura, siendo afectados por una precariedad económica.

5.2 Afectaciones a causa del conflicto armado

Encontramos que las investigaciones de Valencia Suescún (2014), Machado-Duque (2013), Gómez (2009) y Ospina-Alvarado (2013) mencionan el impacto que ha tenido la historia del conflicto armado en Colombia, principalmente en los niños y las niñas de la primera infancia, identificando, entre las afectaciones, el desplazamiento forzado, la deserción escolar, el maltrato, el trabajo infantil y la desnutrición.

Ospina-Alvarado (2013) visibiliza los anteriores impactos y dialoga, adicionalmente, con el papel de las mujeres en el conflicto armado, quienes han sido a la vez afectadas por la cultura patriarcal, padeciendo actos de violencia en su contra. “Sin embargo asumir esta posición de valentía lleva a la exclusión de algunas niñas, al ser aceptada en la cultura patriarcal la violencia entre los hombres como algo natural, pero al ser juzgada entre las mujeres” (p.50).

5.3 Narrativas de agenciamiento en contextos de conflicto armado

Autores como Valencia Suescún (2014), Torres Puentes (2015) y Ospina-Alvarado (2013) centran sus hallazgos en la configuración de narrativas del agenciamiento, en contextos de conflicto armado, enfatizando en la importancia del narrar en la constitución subjetiva de los niños y las niñas:

Se muestra la importancia de que los niños y las niñas que viven el conflicto armado, no sean nombrados, ni se nombren a sí mismos como víctimas, sino como agentes de sus propias vidas, siendo de este modo posible el empoderamiento y las transformaciones, al participar de la construcción de nuevas posibilidades, alternativas a la reproducción de la violencia (Ospina-Alvarado, 2013, p.57).

Desde una perspectiva generativa del lenguaje, los autores reconocen la importancia de narrarse desde un lenguaje apreciativo, reconociendo diversas formas de asumir sus realidades, desde diferentes contextos y maneras de relacionarse: “Desde la mirada construccionista, existe un enorme potencial en la construcción de narrativas desde lo apreciativo, que den relevancia a los elementos ocultos o silenciados por el relato dominante de las violencias asociadas al del conflicto armado” (Valencia Suescún, 2014, p.35).

En este sentido, las investigaciones revisadas trascienden las posturas que se limitan a visibilizar la afectación y la vulneración a partir de la vivencia del conflicto armado, enfatizando en las diferentes formas de narrarse en medio de éste, en especial, desde la mirada apreciativa que, al contemplar el potencial creador del lenguaje, les permita a los niños y las niñas de primera infancia pasar de prácticas de re-victimización a aquellas del agenciamiento de la vida.

La siguiente categoría retoma investigaciones que hacen énfasis en el reconocimiento, la convivencia, la ciudadanía y las prácticas lúdicas como posibilidad para la construcción de paz con los niños y las niñas de la primera infancia y sus agentes socializadores.

6. Construcción de paz con la primera infancia y sus agentes relacionales

La construcción de paz como un proceso de acción política, retoma las formas de relacionamiento consigo mismo y con los otros, en función de su reconocimiento, el ejercicio de la ciudadanía y el juego como práctica relacional.

6.1. Reconocimiento y amistad

Los resultados de la investigación de Díaz-Alzate y González- Bedoya (2015), en relación con las experiencias de reconocimiento vividas por los niños y las niñas en sus fa-

milias, hacen énfasis en la capacidad de pensar en las demás personas como merecedoras de un trato digno, no sólo aquellas que están en su grupo familiar, sino también las que están por fuera de él: “a mí lo que me gusta mucho de [JJn] es cuando estamos rezando, él siempre pide por las personas que están en la calle, siempre” (como se cita en Díaz-Alzate y González- Bedoya, 2015, p.399).

En este sentido, el autor sospecha que la capacidad de reconocer y preocuparse por el bienestar de otros actores estaría relacionada con la configuración de niños y niñas como sujetos políticos con el valor que les otorgan a las personas con las que se comparten el mundo.

Por otro lado, el estudio sobre mujeres y arte en la construcción de una cultura de paz, realizado por Drada y cols. (2014), presenta hallazgos en relación con las agentes educativas de la primera infancia, planteando que si ellas viven un proceso de autorreconocimiento, su subjetividad empieza a ser transformada al ampliar su accionar a partir de sus capacidades humanas, comprendidas como aquello que cada persona “realmente [es] capaz de hacer y de ser, de acuerdo a una idea intuitiva de la vida” (como se cita en Drada et al., 2014, p.156). Preguntarse por sí misma, por su historia y por su trayecto de vida, les permite a las mujeres cuestionarse por las otras personas, como una posibilidad de reconocimiento y valoración.

Vera y cols. (2014), en el análisis de su proceso investigativo, encontraron que “los niños en situación de desplazamiento establecieron con mayor facilidad relaciones de amistad con niños que habían pasado por una experiencia similar y/o con compañeros que sentían apoyo y empatía” (p.22).

Los espacios escolares –y los procesos de formación curricular en especial– se convierten en un pretexto para generar relacionamiento con las demás personas, con encuentros

y desencuentros, construcción colectiva de saberes y escucha activa. Los resultados de investigación de Vera y cols. (2014) hacen énfasis en el proceso de familiarización, en los vínculos que se tejen entre los niños y niñas en situación de desplazamiento, y en la comunidad escolar en la que se inserta

Los niños en situación de desplazamiento mencionaron cambios en su comportamiento que les han permitido establecer relaciones de amistad, donde el tiempo transcurrido es una dimensión fundamental; las niñas comentaron que los otros se acostumbran a ellos y dejan de molestarlas (p.24).

Desde esta perspectiva, el reconocer a los demás sujetos desde la comprensión de sus afectaciones o la visibilización de las similitudes en la historia de vida, permite un mayor reconocimiento y posibilita la creación de vínculos de amistad y de solidaridades, como un mecanismo de apoyo y, en algunos casos, de protección.

6.2. Lo lúdico como reparación simbólica de la primera infancia

Los resultados de la investigación “Relatos de niños y niñas: juegos de palabras que crean y recrean vivencias” están centrados en el juego como una posibilidad para que los niños y niñas se aproximen, reconozcan el mundo y desarrollen sus capacidades.

El niño mediante el juego pone en escena sus conflictos, sus fantasías, sus deseos, sus miedos. Además es un canal de comunicación directo, es decir que a través del juego se pueden crear con el niño vínculos y relaciones diversas. El juego nos va a permitir hablar con el niño y lo más importante que él nos hable a nosotros. El juego es una representación simbólica de la actividad pulsional del yo, que precede al dibujo y al habla (Santamaría y Bothert, 2011, p. 69).

Por su parte, la investigación de Attanasio y cols. (2013) muestra hallazgos referentes al juego, pero en relación con sus agentes relacionales y los espacios que habitan:

Los importantes incrementos en la variedad de los materiales de juego utilizados con los niños pequeños, así como los tipos de actividades de juego que se llevaron a cabo (...) resultaron en importantes cambios comportamentales en las prácticas de provisión de cuidado, y por lo tanto en un entorno en el hogar más enriquecido para los niños (p.44).

El juego adquiere un valor importante para el proceso de crianza, dado que este fortalece las relaciones y el desarrollo de los niños y las niñas.

En este sentido, las investigaciones revisadas plantean la importancia de favorecer el autoconocimiento, el reconocimiento y la valoración del otro desde su diferencia, la solidaridad y la preocupación como una posibilidad de construcción de paz y fortalecimiento de la amistad. En especial, algunas investigaciones priorizan el juego como estrategia transversal para la construcción de paz con la primera infancia.

Finalmente, se presentan investigaciones que ponen los múltiples lenguajes en el centro de reflexión, los cuales ponemos en diálogo con las narrativas colectivas.

7. Narrativas colectivas de la primera infancia y sus agentes relacionales

Esta categoría se aborda a partir de los hallazgos de las investigaciones sobre los múltiples lenguajes expresivos de la primera infancia. Aun cuando los estudios revisados no se refieren directamente a la categoría de narrativas colectivas, ésta se incluye en el análisis, por su pertinencia, como categoría central de la investigación en la que se desarrolla el estado del arte.

Santamaría y Bothert (2011) presentan sus hallazgos en relación con los relatos como posibilidad para expresar sentimientos y emociones y elaborar situaciones traumáticas, que en algunas ocasiones están relacionadas con el conflicto armado; enfatizando en la importancia del rol de oyente en el reconocimiento de los niños y las niñas:

Cuando el oyente, a quien el niño cuenta sus vivencias, manifiesta por medio de gestos y palabras que comparte la emoción, está re socializando al agredido, diciéndole no verbalmente: yo te valoro e intento comprender lo que te ha pasado, el interés aquí es que el niño sepa (un saber más) que creemos en él (p. 72).

Cuando los niños y las niñas sienten que son valorados y reconocidos, y cuando las relaciones intergeneracionales se constituyen desde las éticas de la confianza, podrán deconstruir sus experiencias vitales y reinterpretar sus acontecimientos.

Desde el punto de vista de Espinosa (2013), el juego les permite, a los niños y a las niñas, narrarse e interpretarse a partir de la interacción con el otro, la otra y lo otro. Uno de sus principales hallazgos permite entender que aquello que dicho autor nombra como narrativa grupal –y que nosotros hemos llamado narrativas colectivas– permite un abordaje histórico, social y cultural de esos sucesos significativos en la vida de los niños y las niñas, y que aportan a la constitución de sus subjetividades y sus identidades:

En la narrativa grupal se puede visibilizar de qué manera los elementos culturales de la época actual, como son los dispositivos de consumo y mercado, configuran al niño y la niña en su forma de ver el mundo, de estar en él, de relacionarse con él, como por ejemplo, por medio de juegos y de espacios recreativos (paseos realizados con sus padres); asimismo, aprenden y construyen su realidad, a través de sus vivencias, sus experiencias, los lugares que habitan (Espinosa, 2013, p. 24).

Por su parte, Upegui y Díaz (2015) amplían el tema del juego y lo ponen en diálogo con otros modos de relacionamiento y de comunicación, que contribuyen a la construcción conjunta de nuevos órdenes relacionales, sociales y culturales, como lo son la literatura y el arte:

El juego, arte y literatura posibilitan participar en la creación de lenguajes y realidades distintas; movilizan el pensamiento crítico, muestran distintos acercamientos a una realidad o situación; resignifican las relaciones en términos del objeto, del sujeto y de ellos con el mundo; crean vínculos comunicantes y cercanos durante su ensayo, composición y realización; irrumpen lo cotidiano cambiando lo establecido en el mundo común; generan interpretación, estimulando la creatividad e imaginación, dando oportunidades para intervenir el mundo; promueven el goce y el disfrute; defienden la vida en su carácter lúdico y alegre (Upegui y Díaz, 2015, p. 23).

En síntesis, estos lenguajes expresivos permiten la construcción de nuevos significados y la vivencia de experiencias significativas, en las que los niños y las niñas, desde sus primeros años de vida, pueden ser libres y disfrutar. Portilla Guerrero (2014) acuña estos resultados, con su planteamiento del arte como intención estética que les permite a los niños y las niñas...

(...) re-crearse en un juego dinámico de símbolos y grafismos, en los cuales desde un goce estético van generando procesos... que les permiten superar las condiciones adversas y adaptarse a los nuevos espacios en una relación dialógica de sus experiencias, frente a lo que les ofrecen los entornos en función de contextualizarlos y comunicarlos (p. 48).

En este sentido, los resultados de la investigación de Drada, Plata y Salazar (2014) complementan estas miradas a partir de la postura de la Política de Estado de Cero a Siempre, en la que se propone la educación inicial de la primera infancia desde las actividades rectoras: el juego, la literatura, el arte y la exploración del medio; teniendo siempre en

cuenta el desarrollo y las características particulares de la primera infancia.

A Manera de Cierre

El presente estado del arte permitió reconocer que hay significativos avances en términos de estudios previos que permiten fortalecer el reconocimiento de la primera infancia como estadio crítico de desarrollo; que identifican la importancia de sus derechos; que reiteran la relevancia de las familias en los procesos de socialización y construcción de subjetividades; que enfatizan en la necesidad de intencionar procesos de socialización política, en los que se agencie la constitución de los niños y las niñas de la primera infancia como sujetos políticos; que muestran el agenciamiento de los niños y las niñas como un proceso fundamental frente al contexto de conflicto armado; que identifican prácticas que aportan a la construcción de paz, como aquellas ligadas al reconocimiento, la amistad y la lúdica, así como otras narrativas colectivas, comprendidas como modos de relacionamiento o de comunicación.

La revisión de estudios previos nos muestra así mismo que queda un significativo camino por recorrer por parte del Estado, la academia y la sociedad colombiana, para llevar a cabo procesos investigativos en el campo de la memoria del conflicto armado y de la construcción de paz, con participación de la primera infancia y de sus agentes relacionales, donde se promuevan prácticas de reivindicación y garantía de los derechos de los niños y las niñas y se reconozcan las diversas formas como ellos y ellas re-existen y, desde su cotidianidad, aportan a la construcción de paz.

La revisión realizada, así como las reflexiones alrededor de la investigación en la cual emerge el presente estado del arte, nos muestra que es fundamental que futuras investigaciones insistan en visibilizar a los niños y a las niñas desde sus primeros años de vida como sujetos políticos, a partir de

sus prácticas cotidianas de relacionamiento, que proponen un accionar desde lo político, lo lúdico y lo estético.

Referencias

- Alvarado, S.V., Ospina Alvarado, M.C y Gómez, A. (2014). *Del sujeto moral al sujeto político. Algunas pistas epistemológicas y metodológicas para indagar por la constitución de subjetividades políticas en la primera infancia*. En Piedrahita, C., Díaz, A. y Vommaro, P. (Comp.). *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos*. pp. 101-118. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Clacso.
- Ancheta Arrabal, A., y Lázaro, L. M., (2013). El derecho a la educación y atención de la primera infancia en américa latina. *Educación*, vol XX (núm.1), pp.105-121.
- Arias, A., Ávila, A., Caicedo, M., Ila, P., y Núñez, P. (2009). Aproximación a los impactos del conflicto armado en la primera infancia en tres regiones del país: Putumayo, Magdalena Medio y Arauca. En (Ed.), Colombia: Huellas del conflicto en la primera infancia (pp.147-269). Colombia.
- Attanasio, O., Grantham-McGregor, S., Fernández, C., Fitzsimons, E., Rubio-Codina, M., y Meghir, C. (2013). Enriqueciendo el entorno en el hogar de familias con bajos ingresos de Colombia: una estrategia para promover el desarrollo infantil a escala. *Espacio para la infancia*.
- Bejarano, D., Camargo, M., Pineda, N., y Torrado, M. (2009). *Estado del arte sobre primera infancia en el conflicto*. En (Ed.), Colombia: Huellas del conflicto en la primera infancia (pp. 57-146). Colombia
- Buitrago, N., Escobar, M. y González, A. (2010). Interacciones en la crianza familiar y construcción de subjetividad política en la primera infancia. *Revista Aletheia, revista de desarrollo humano, educativo y social contemporáneo*. [Revista electrónica], Vol. 2, Número 2. Recuperado de <http://aletheia.cinde.org.co/> [Consultado el 31 de mayo de 2016].
- Campo Ternera, L. A. (2013). El desarrollo del autoconcepto en niños y niñas y su relación con la interacción social en la infancia. *Psicogente*, vol. 17 (núm.31), pp. 67-79.
- Carbonell, O. A. M., Plata, S. J., Bermúdez, M. E., Suárez, L. C., Peña, P. A., y Villanueva, C. (2015). Caracterización de prácticas de cuidado en familias colombianas con niños en primera infancia en situación de desplazamiento forzado. *Universitas Psychologica*, 14(1), 67-80. doi: <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-1.cpcf>.
- Cárdenas Zuluaga, N., Parra Ospina, Y., y Rico Carrillo, S. *Significados y prácticas de construcción de paz desde primera infancia* (tesis de maestría). Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.
- Castro, A. (2015). Iniciar la educación en ciudadanía desde el preescolar mediante rutinas de pensamiento. *Infancias Imágenes*. Vol. 15 (núm.1), 41-58. Recuperado de <file:///C:/Users/Estefania%20Moreno/Downloads/9090-47992-1-PB.pdf>

- Castañeda, E., y Romero, T. (2009). El conflicto armado colombiano y la primera infancia. En (Ed.), Colombia: Huellas del conflicto en la primera Infancia. (pp. 31-52). Colombia.
- Cifuentes, M.R. (2009) Familia y Conflicto Armado. Trabajo Social N.º 11, 2009, ISSN 0123-4986. Bogotá. Pp 87-106.
- Cortés, O., e Ibagué, M. (2011). Primera infancia: una mirada desde la educación y los derechos humanos. *Plumilla educativa*. 259-272.
- De la Rosa, D. (2015). Erase una vez en el país del nunca más. Juego, arte y cultura para la reparación simbólica de la primera infancia víctima del conflicto armado en Bogotá. En C & P, No 6. Bucaramanga, Diciembre.
- Díaz Álzate, M. V. y González Bedoya, D. M. (julio-diciembre, 2015). Experiencias de reconocimiento vividas por los niños en sus familias. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6 (2), 386-403.
- Díaz, Y. y López, G. (2013). Lo lúdico como potenciador de la socialización política en la primera infancia. En S. Alvarado y J. Patiño (Editoras académicas). Jóvenes investigadores en infancia y juventud, desde una perspectiva crítica latinoamericana: aprendizajes y resultados (pp. 95-103). Colombia: Centro Editorial Cinde-Childwatch-Universidad de Manizales.
- Drada, S; Plata, I. y Salazar, L. (2014). Mujeres y arte en la construcción de una cultura de paz (tesis maestría). Universidad de Manizales, Colombia.
- Duque, V. (2013). *Violent Conflict and Child Development: Evidence from Colombia*. Recuperado de <http://paa2014.princeton.edu/papers/140769>
- Durán Strauch, E. y Valoyes, E. (2009). Perfil de los niños, niñas y adolescentes sin cuidado parental en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, vol.7 (núm.2), p. 761-783. Recuperado de <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/192/88>
- Espinosa, A. (2013). Configuración de la subjetividad en la primera infancia en un momento posmoderno. *Revista Infancias Imágenes*, vol. 12 No. 2. Recuperado de <file:///C:/Users/LN/Downloads/Dialnet-ConfiguracionDeLaSubjetividadEnLaPrimeraInfanciaEn-4814912.pdf>
- Franco Durango, Y., Herrera Jiménez, K., y Rojas Solano, M.I. (2013). *Los niños y las niñas cuentan sus experiencias de participación*. Tesis de grado. Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Cinde-Universidad de Manizales.
- Gallego-Henao, A. M. (2015). Participación infantil... Historia de una relación de invisibilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1), pp. 151-165.
- Gómez, A. (2009). *Proyecto Resiliencia familiar: prevención del reclutamiento*. Foro Mundial de Grupos de Trabajo por I Primera Infancia: Sociedad Civil-Estado, Tomo 2, p. 12-18. Cali, Colombia.

- Guerrero, M. (2011) Afectación de la familia a causa del conflicto armado interno. *Studios-istas*, ISSN-e 1909-0366, Vol. 6, N°. 1, 2011, págs. 73-84
- Guevara, G., Lemus, B., Sánchez, C. (2013). Procesos transicionales en niños y niñas indígenas de primera infancia, del Distrito Capital a su ingreso a la escuela pública. *Revista Aletheia*, (5) 1. 16-33. Recuperado de <http://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/93>
- Guzmán Mora, F.M., y Vargas Martínez, D. E. (2014). Incidencia de la educación inicial en la construcción de subjetividad en niños y niñas de 3 a 5 años en situación de desplazamiento en un jardín en Bogotá en el sector de Bosa. *Psicogente*, 17(32), 307-322. Recuperado en 21 de diciembre de 2016, de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-01372014000200005&lng=es&lng=es.
- Henoa López, G. C. y Isaza Valencia, L. (2011). Relaciones entre el clima social familiar y el desempeño en habilidades sociales en niños y niñas entre dos y tres años de edad. *Acta Colombiana de Psicología*, Vol. 14, (núm. 1), p. 19-30. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79822602003>
- Jaramillo, L. (2009). La política de primera infancia y las madres comunitarias. *Zona Próxima*, (11), 86-101
- Lara, A. (2013). Construyendo caminos de paz y convivencia desde la primera infancia. *Aletheia*, Edición Especial. pp. 40-51
- López Silva, L; Duque Aristizábal, C; Camargo Deluque, G; Ovalle Parra, A. (2014): Comprensión y producción textual narrativa en preescolares. *Psicología desde el Caribe*, vol. 31, núm. 1. Universidad del Norte, Barranquilla. pp. 39-58.
- Machado-Duque, M., Calderón-Flórez, V., y Machado-Alba, J. (2013). Determinantes socioeconómicos, inseguridad alimentaria y desnutrición crónica en población desplazada de primera infancia, Pereira, Colombia. *Revista médica de Risaralda*, 20 (1), 3-8. Recuperado de <http://revistas.utp.edu.co/index.php/revistamedica/article/view/8533/5683>
- Marín, A., Ospina, L. (2014). Discurso y prácticas de crianza en la primera infancia: una construcción sociocultural de las relaciones de género y generación en la familia. *Revista Tendencias y Retos*, 19 (2), 63-76.
- Marín, M. L. (2014). Ambivalencia moral en la constitución de la subjetividad política de niños y niñas. *Infancias Imágenes*, 13(2), 33-46
- Montoya Martínez, M.D, Diaz Guillen, P.A. y Gutiérrez Toro, Y.A. (2011). Análisis de las situaciones de vulnerabilidad de la primera infancia en Caldas: una mirada desde las voces de niños, niñas, padres y agentes institucionales. *Plumilla Educativa*, (núm. 8), p. 273-293.
- Morelato, S. G. (2014). Evaluación de factores de resiliencia en niños argentinos en condiciones de vulnerabilidad familiar. *Universitas Psychologica*, 13(4), xx-xx. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-4.efrn>

- Nashiki-Angulo, R. Estudio sobre la parentalidad en los primeros dos años de vida de su hijo o hija. En *Jóvenes Investigadores* (pp. 153 - 169). Manizales, Colombia.
- Orozco Hormaza, M., Sánchez Ríos, H. y Cerchiaro Ceballos, E. (2012). Relación entre desarrollo cognitivo y contextos de interacción familiar de niños que viven en sectores urbanos pobres. *Universitas Psychologica*, vol. 11(núm.2), p. 427-440. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/647/64723241007.pdf>
- Ortiz-Díaz, L. D. y Zorro-Tamayo, A. (2016). Lo político y la participación: un proyecto para la paz con la primera infancia. *quaest.disput*, 9 9 (19), 86-101
- Ospina-Alvarado, M. C., Ramírez, M, Valencia, M. I., Fajardo, M. A. (2012). *Aproximación al Estado del Arte Sobre Niñez y Conflicto Armado en Colombia 2002 – 2012*. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE, Universidad de Manizales, Universidad Pedagógica Nacional.
- Ospina-Alvarado, M. C. (2013). *La subjetividad de niños y niñas en el conflicto armado colombiano: una construcción social*, p. 37-59. Jóvenes investigadores en infancia y Juventud, desde una perspectiva crítica latinoamericana: Aprendizajes y Resultados. Manizales: Centro Editorial CINDE-Childwatch-Universidad de Manizales
- Ospina, C. y Luna, M. (2015). Niños y niñas en tiempos de guerra: estrategias de resistencia. *Prospectiva. Revista de trabajo social e investigación social*, 20, pp. 91-114
- Portilla Guerrero, F. J. (2014). Memorias taciturnas del desarraigo y la territorialización. *Sophia* vol. 10 (núm.1), p.39-49
- Rincón-Rodríguez, C., Rodríguez-Vargas, O., y Galera-Gélvez, K. (2014). Descripción del manejo de la información en la primera infancia en dieciséis municipios colombianos. *Gerencia y Políticas de Salud*, 13(27). doi:<http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.rgyps13-27.dmp>
- Rudolph, N, (2009). *Protegiendo los derechos de los niños y niñas más pequeños, sus familias y comunidades por medio de la atención integral, en Sudáfrica después del conflicto*. Foro Mundial de Grupos de Trabajo por la Primera Infancia: Sociedad Civil-Estado. Tomo 2, p.58-63. Cali, Colombia.
- Santamaría, F.A. y Bothert, K. (2011). Relatos de niños y niñas: juegos de palabras que crean y recrean vivencias. *Revista Infancias Imágenes*, vol. 10 (núm. 1), p. 66 - 73. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias/article/view/4465/6206>
- Sáiz, M.C., Román, J.M., (2011). Entrenamiento metacognitivo y estrategias de resolución de problemas en niños de 5 a 7 años. *International Journal of Psychological Research*, 4(2), 9-19.
- Torres Puentes, E. (2015). *Narratividad y tiempo: Niños y niñas desvinculados del conflicto armado colombiano*. En Lenguaje, Cultura e Investigación: Problemas Emergentes en Educación. En D. Calderón (p. 59-82). Universidad Distrital Francisco José de Caldas Bogotá, Colombia.

- Upegui, G., y Díaz, H. (2015). *Aprendizajes significativos desde el juego, el arte y la literatura, “una experiencia estética del agente educativo de primera infancia”* (tesis de maestría). Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.
- Valencia Suescún, M.I. (2014). Subjetividades de niños y niñas en el conflicto armado como construcción social. *Punto-e-vírgula*, vol. 16, 19-37.
- Vera-Márquez, A., Palacio, J., Maya, I., y Holgado, D. (2015). Identidad social y procesos de adaptación de niños víctimas de violencia política en Colombia. *Revista Latinoamericana De Psicología*, 47(3), 167-176. doi:10.1016/j.rlp.2015.06.006
- Vera Márquez, Á., Palacio Sañudo, J y Patiño Garzón, L. (2014). Población infantil víctima del conflicto armado en Colombia Dinámicas de subjetivación e inclusión en un escenario escolar. *Perfiles Educativos*, vol. XXXVI, núm. 145, 2014, pp. 12-31 Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México
- Vásquez Mejía, O., y Robayo Noreña, S. (2015). “Cosechando frutos de esperanza”: Sistematización del proyecto sembrando esperanza por la primera infancia de Santa Lucía (Atlántico). Tesis de grado. Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Universidad de Manizales. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Recuperado de: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/2075>
- Zapata-Ospina, B. E., y Restrepo-Mesa, J. H. (2013). Aprendizajes relevantes para los niños y las niñas en la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), pp. 217-227.

CAPÍTULO III

Estado del Arte sobre el Conocimiento Producido en torno a la Movilización y Acción Política de Jóvenes en América Latina (Colombia, Chile, Uruguay, Argentina, Bolivia y México)⁵

Claudia García Muñoz
Natalia Gonzales García
Valentina Velásquez Buriticá
Víctor Marín Arias
Olga Lucía Ocampo Gómez
Germán Bassi

Presentación

El presente capítulo constituye un ejercicio de revisión sobre el estado de conocimiento del problema en torno a la movilización y acción política de jóvenes en América Latina (Colombia, Argentina, Uruguay, Chile, Bolivia y México). En dicha revisión de antecedentes investigativos, se identifican puntos de encuentro en algunas categorías comunes, pero también, se señalan las divergencias que dan cuenta de las particularidades de cada país, así como se advierten algunos desplazamientos conceptuales y pragmáticos, tanto en los estudios como en los mismos registros de las movilizaciones de acción política de los jóvenes.

Cabe resaltar que el presente texto fue producido en el marco del proyecto No. 2: “Movilizaciones de acción política de jóvenes en Colombia desde la paz y la noviolencia”, mediante una construcción colectiva que realizó el equipo de investigadores, el cual se dio a la tarea de rastrear e inventariar aquellos antecedentes investigativos, considerados

5 Estado del arte desarrollado en el Proyecto 2: “Movilizaciones de acción política de jóvenes en Colombia desde la paz y la noviolencia”, 2012-2016; coordinado por Claudia García Muñoz.

como significativos en el campo temático de la acción política juvenil, en cada uno de los países seleccionados, los cuales fueron revisados, conservando una misma estructura, que derivó en una síntesis analítica sobre ellos. A continuación, se despliegan los resultados y análisis de este trabajo de revisión, esperando que aporten un panorama amplio, que ilustre y provoque “movilizaciones” en nuestro pensamiento acerca de la acción política juvenil en América latina.

1. Hacia la construcción de un estado del arte sobre el conocimiento producido en torno a la acción política juvenil, en clave de construcción de paz y noviolencia en Colombia.

Buscando visibilizar y posicionar el acervo investigativo y de conocimiento, producido en el contexto latinoamericano respecto a las afectaciones que tienen los y las jóvenes –relacionadas con sus sentidos y prácticas de acción política, enmarcadas en experiencias de movilización en torno a la construcción de paz y la noviolencia– se han identificado diversas iniciativas que, desde diferentes autores y autoras, instituciones públicas, privadas y ONGs, buscan comprender, develar y reconocer otras formas de expresar, hacer y sentir la política en estos jóvenes del continente. Para el caso de Colombia, los procesos investigativos sobre la acción política juvenil –vinculada a marcos de acción desde la paz y la noviolencia– fueron rastreados a partir de categorías relacionales: la movilización política, el sujeto político, la relación joven-política, la construcción de paz y noviolencia, y la democracia.

Para la realización de este rastreo se revisaron bases de datos académicas, identificando aquellos documentos relacionados con las categorías mencionadas, teniendo en cuenta que dichos textos constituyen producciones científicas, en tanto son avalados como tales, por parte de comunidades académicas que hacen parte de publicaciones rigurosas con estatus científico. Igualmente, dicha selección debió ser acotada temáticamente, pues aunque muchos más trabajos es-

tán relacionados con la acción política en jóvenes, sólo interésó, en este rastreo, tomar en cuenta aquellos trabajos que, de manera específica, abordan procesos de acción colectiva juvenil asociados a experiencias de paz y no violencia. Por tanto, muchas producciones investigativas, aunque relacionadas con las prácticas políticas de los y las jóvenes, no recogen aquellas cuya intención estratégica es la construcción de expresiones políticas a través de experiencias colectivas de paz. Una vez logrado este inventario, se seleccionaron aquellos documentos con mayor relevancia temática y actualidad, para conformar con ellos una unidad de trabajo, integrada por fichas de revisión bibliográfica, en las cuales se registraron procesos investigativos realizados en diversas ciudades del país, durante los últimos siete años. Dichas fichas fueron analizadas teniendo en cuenta los elementos integrados en el problema de investigación del proyecto de investigación, la relación de categorías y tendencias teóricas, los enfoques epistemológicos y metodológicos prevalentes, y los hallazgos y conclusiones más significativos. Todo ello condujo a la identificación de las principales tendencias y tópicos relacionados con la acción política, en clave de construcción de paz y no violencia en jóvenes, para, finalmente, plantear una síntesis interpretativa de los aportes más relevantes dentro de este estado del arte. A su vez, en este rastreo se identifican momentos claves en el quehacer investigativo sobre la juventud, que se relacionan con acontecimientos histórico-políticos importantes en el país; tal es el caso de la dictadura de Rojas Pinilla en los años 50, en cuyo periodo los jóvenes son cooptados y utilizados como punta de lanza dentro del régimen; posteriormente, los 60, marcados por los vientos de transformación cultural y de revolución socialista, donde los y las jóvenes se expresaban a través del movimiento estudiantil; los 80, en los cuales Colombia vivía una intensificación del conflicto interno y el auge del narcotráfico, con toda la violencia que ello conllevó. En esta época, muchos jóvenes fueron reclutados y utilizados por las organizaciones mafiosas de sicariatos, paramilitares y guerrilla, siendo las principales víctimas de esta situación. Para

los 90, los y las jóvenes asisten a un renacer de la nación, a partir de la instalación de la Constituyente, impulsada, en parte, por un movimiento de jóvenes que deciden apoyar la llamada “séptima papeleta”; lo que dio vida a la Constitución Política y, con ello, a un nuevo ordenamiento de país. Ya en la primera década del siglo XXI, se abren paso nuevos escenarios y actores que confluyen en procesos intensos de participación democrática, lo cual revitaliza las diferentes formas de ser y expresar la política, dando paso a una perspectiva cultural en las prácticas políticas juveniles, que a nuestro juicio, está marcando el momento presente de la acción colectiva juvenil en nuestro país.

En concordancia con lo expuesto, a continuación se presentan los hallazgos, a modo de síntesis interpretativa, desde los diferentes tópicos y categorías analizadas, asumiendo que dicha síntesis constituye un acercamiento al conocimiento producido por las investigaciones revisadas, en tanto se relacionan con la acción política de los y las jóvenes:

- A partir de dicha revisión, se identifican diversas tendencias en los perfiles de lxs investigadorxs, instituciones académicas, gubernamentales y no gubernamentales, interesadas en el tema de la construcción de paz y acción política desde los/as jóvenes. Cada uno, según sus intereses, guía la investigación en uno u otro sentido, pero todos apuestan al reconocimiento de escenarios y formas de hacer política, diferentes a los institucionalizados.

- Es recurrente el interés de las diferentes investigaciones por indagar sobre la acción política, la sociedad civil y la construcción de paz como categorías fuertes que se deben seguir indagando y construyendo tanto desde lo conceptual como desde lo metodológico.

- Si bien las diferentes investigaciones centran su atención en indagar las categorías desarrolladas en el texto, no

todas tienen igual interés en dar relevancia y especificidad a la indagación sobre la acción política de jóvenes.

- De acuerdo con los relevamientos bibliográficos realizados, la relación entre política y juventud se ha abordado investigativamente, en Colombia, desde una perspectiva histórica en dos líneas: trabajos historiográficos y cronológicos y estudios comprensivos y reconstructivos (Botero, 2010).

- Ubicando cronológicamente algunas tendencias principales en la investigación producida sobre jóvenes y política, se puede establecer que, en los años 70 y 80, sobresalen estudios con interés descriptivo y explicativo, a partir de la medición de actitudes en los procesos formales de la política. En este periodo, el conocimiento producido gira alrededor de la **participación política de la juventud universitaria**, a excepción del estudio comprensivo de Parra (1985), que abordó dimensiones cualitativas de la juventud y la política, enmarcando la participación política juvenil en un contexto más amplio, referido a la problemática social de los jóvenes en Colombia.

- De acuerdo con el rastreo sobre los procesos investigativos referenciados, la participación política de los jóvenes puede ser ubicada en tres momentos, que guardan relación con los modelos de transición política de la nación (Perea, 1998, como se cita en Cubides, Laverde y Valderrama), a saber: un primer momento denominado “La juventud imaginaria” (de los años 40 a los años 50), en el cual el país vive la polarización partidista y los jóvenes son incluidos dentro de la política, como objeto pasivo de guerra. En este periodo, particularmente en 1957, los jóvenes universitarios son glorificados cuando el frente civil los “utilizó” como punta de lanza para el derrocamiento del gobierno militar. La relación política-juventud está mediada por la concepción de patria. Por tanto, la participación política juvenil está fijada a los procesos netamente formalizados de política. Igualmente, en este periodo se evidencia una marcada diferencia entre

la población juvenil urbana y la rural. En un segundo momento, identificado como “La juventud subversiva”, que se comprende en las décadas del 50 y 80, cuyo contexto sociopolítico está marcado por el reacomodamiento demográfico de alta migración del campo a la ciudad, y la masificación de la educación que, como institución socializadora, facilita un mayor discernimiento y crítica. Esto contribuye a la emergencia de un tipo de joven que confronta el orden existente y se cohesiona en organizaciones estudiantiles de carácter nacional, algunas de ellas, incluso, con una clara postura de izquierda que las lleva a simpatizar con el movimiento subversivo. Por último, un tercer momento llamado por el autor “La juventud sin máscara”, el cual se ubica desde la década de los 80 hasta la actualidad, y está marcado por la intensificación de la violencia y el auge del narcotráfico, que trajo consigo el sicariato, con un papel protagónico de la juventud urbana marginada, lo cual propició que se relacionará estrechamente a la juventud con la cultura de la muerte.

- En las décadas recientes, los estudios se centran en la comprensión sobre categorías como el **Poder, el cuerpo y la construcción de ciudadanía**, así como categorías asociadas al conflicto armado, la violencia urbana, las relaciones intergeneracionales y la escuela como escenario de formación democrática. Al respecto, es interesante señalar el aporte del postestructuralismo, especialmente con nociones como biopoder (Foucault, 1996), a través de las cuales se permean los estudios que intentan develar las relaciones de poder sobre los cuerpos juveniles, acompañado de una crítica fuerte al patriarcalismo desde el cuerpo (Botero, Ospina, como se cita en Alvarado y Vommaro, 2010). En suma, la relación entre juventud y política está definida desde la perspectiva del conflicto socio-histórico y cultural, con una incipiente emergencia de investigaciones que abordan la noción de “juventud rural”.

- Algunos autores como Galindo y Acosta (como se cita en Alvarado y Vommaro, 2010), sostienen que en Colom-

bia no existe un rastreo histórico de la relación política y jóvenes, ni de la incidencia de estos respecto a acontecimientos políticos paradigmáticos en el país, como el llamado “Frente Nacional”⁶ y los procesos de negociación con la insurgencia armada, entre otros. Por tanto, no es posible hacer reflexiones comparativas entre categorías (ni por regiones), lo cual refleja la poca inclinación de lxs investigadorxs por abordar una perspectiva histórica en sus trabajos.

- A pesar de lo anterior, se destacan otro tipo de relaciones planteadas en los estudios; tal es el caso de los aportes de Carlos Caballero (como se cita en Gutiérrez, 2011) en torno a la relación entre las movilizaciones juveniles y los derechos humanos; ámbito que se considera tiene un puente con la acción política. Igualmente, en otros trabajos, se muestra la importancia de ahondar en las concepciones juveniles acerca de la igualdad en la diferencia, planteando como hipótesis articuladora que la acción política juvenil parte de asumir la dignidad como lo que desean vivir lxs jóvenes, desde sus ideales; pero cuando esto se confronta con situaciones que se consideran indignantes en la cotidianidad, surge la necesidad de desobedecer las expresiones de dominación naturalizadas en el terreno cotidiano. Esta desobediencia se convierte en un deber que impulsa diversas modalidades de resistencia, porque la desobediencia es un aporte político a la construcción de la paz en Colombia. Es ahí cuando se dan las movilizaciones internas y externas como formas de reivindicación de los derechos humanos de este grupo. Al respecto, cabe mencionar que en las diferentes experiencias estudiadas sobre acción política juvenil, resalta el componente formativo que acompaña dicha acción; es decir, lxs jóvenes que se movilizan políticamente quieren que dicha acción esté acompañada de la formación

6 Frente Nacional: Como respuesta al periodo de violencia política entre liberales y conservadores, se estableció una coalición política y electoral durante el periodo comprendido entre 1958 y 1974 y se implantó el bipartidismo en Colombia, mediante el cual solo los dos partidos hegemónicos, liberales y conservadores, gobernaban la nación alternadamente.

política de ellos y ellas mismas y, así mismo, de sus comunidades próximas.

- Indudablemente, hay un paso sustancial en cuanto a participación juvenil, porque ésta empieza a ser entendida, más allá de la institucionalidad, como el surgimiento de liderazgos anónimos, generación de redes y demás expresiones que no requieren de un lineamiento conductor que las limite, sino más bien de la promoción de todo tipo de acciones participativas, enmarcadas en las dimensiones posibles del mundo de la vida.

- Ya en las recientes décadas, se han vigorizado procesos como el gobierno escolar, la reivindicación de los derechos de lxs jóvenes y mayores opciones de ciudadanía a través de la participación ciudadana, lo cual ha motivado el interés en el estudio de los problemas de la participación estudiantil en los órganos legislados por los ordenamientos políticos y en el estudio de la formación en y para la democracia en la escuela.

- En general, en los estudios de este corte predominan los enfoques que intentan establecer relaciones directas entre las condiciones generales de la sociedad y el desarrollo de las organizaciones estudiantiles, asumiendo una concepción de la política como un proceso de producción y reproducción de realidad social, de conformación de relaciones de antagonismo, dominación y resistencia entre fuerzas, grupos, clases sociales, dentro de lo cual, lxs jóvenes son considerados de tres formas distintas: como objetos pasivos (utilizados por las estructuras institucionales de la política), como agentes de confrontación (resistencia y subversión al orden institucionalizado de la política), o como un grupo anómico (marginado social y políticamente, vinculado a procesos de entropía social, asociados a la violencia).

- Respecto a lo anterior, Cubides (1998) propone una reflexión explicativa interesante: plantea que las modalidades de agrupamiento y las acciones políticas de los jóvenes son manifestación de una tensión permanente entre un plan estatal centralizador, que denomina *Plan de organización*, a través del cual se intenta conducir lo social por vías de la modernidad capitalista; y lo que denomina *Plan de consistencia*, que encarna las manifestaciones de lo social, dentro del cual, lxs jóvenes son actores importantes que ponen en tensión ese poder centralizador, gracias a la capacidad como nueva generación de prefigurar otras relaciones y de construir otras formas sociales, dejando de lado los modos de relación característicos, sobre los que se han constituido los procesos de organización y participación política de lxs jóvenes, centrando la atención en las formas de creación cotidiana de lo público y las luchas por una mayor igualdad social.

- A modo de conclusión general, los estudios sobre jóvenes y acción política pueden agruparse en tres tipos: un primer tipo caracterizado por *el análisis de la organización de los jóvenes*, asimilado a la existencia del movimiento estudiantil, entendido desde una visión de política, centrada en el asunto de la lucha por el poder y de la participación partidista y de clase, dentro de lo cual se asumen diferentes visiones sobre lxs jóvenes como “problema”, como “víctima” o como “encarnación de valores”. Al respecto, es importante señalar la ausencia de análisis detallados sobre los procesos de representación democrática de los y las jóvenes, a través de la exploración sobre sus comportamientos electorales. Esto puede estar indicando la tendencia culturalista que prevalece en los estudios sobre jóvenes y política. Un segundo tipo lo constituyen estudios que proponen otras miradas sobre lo joven: *la cultura, la identidad, la sensibilidad juvenil, entre otras*, que intentan dar cuenta de los procesos de cambio que caracterizan a los jóvenes, a los que se les ve con ideas y valores propios, con renovadas “formas de percepción, apropiación y discursivización del conflicto”, dentro de las que se resalta el rechazo a las armas y a las formas

de lucha armada como camino para la solución de los conflictos. Lo anterior va unido a expresiones de rechazo a la política convencional, propia de un Estado-céntrico, matriz que es sustituida paulatinamente por la matriz socio-céntrica. En un tercer tipo, los estudios se interesan, en forma directa, *por la subjetividad política de lxs jóvenes*, sus modos de agrupamiento y sus formas de participación, cuyas expresiones son predominantemente estéticas, mediadas por los fuertes cambios introducidos por las tecnologías de la información y comunicación, especialmente referidas a la aparición del fenómeno de las redes sociales y su papel en la circulación de los mensajes. Con relación a lo anterior, se afirma que la dimensión estética de las culturas juveniles corresponde a la forma contemporánea de expresión del mundo de la ética y sería la vía más adecuada para transformar la política. Sin embargo, algunas voces autorizadas plantean que el interés que subyace a estas expresiones estéticas, cuyos mensajes (en su mayoría) pueden interpretarse como anarquistas, es un interés de “visibilidad social”, más que un mensaje político concreto; incluso, algunos estudiosos llegan a plantear que dichas expresiones hacen parte de la cultura de consumo promovida por el mercado y en realidad, se trata de la respuesta de individuos arrojados al ámbito de lo privado. Este es el argumento que algunos sectores académicos plantean para desestimar el interés investigativo sobre las agrupaciones juveniles, vistas como espacios político-culturales donde se construyen modos de relación novedosos, que buscan transformar las prácticas y los valores convencionales de la sociedad, al tiempo que contribuyen a reconfigurar la noción de lo político.

- Es indudable que las investigaciones relacionadas con la participación política y ciudadana de lxs jóvenes están vinculadas a la acción y movilización política, lo cual representa aportes importantes, ya que incorporan el interés por las subjetividades políticas, tendencia que se marca cada vez más en América Latina. Sin embargo, a nivel nacional se encuentra un vacío de conocimiento, referido a las condiciones

socio-históricas y políticas, en las cuales se han construido esas acciones políticas; es decir, en qué contexto y momento histórico de la realidad colombiana han emergido. De igual modo, se evidencia, en las tendencias investigativas imperantes, un desinterés por la situación de lxs jóvenes rurales, lxs jóvenes desvinculados de la violencia armada, lxs jóvenes por fuera del sistema escolar y lxs jóvenes vinculados a procesos de educación no formal. Este desinterés evidencia la poca producción investigativa acerca de lxs jóvenes que transitan en escenarios diferentes a los tradicionalmente formalizados.

- Colombia, en su historia particular, relacionada con violencias en todas sus dimensiones, se ha especializado en la búsqueda científicista por encontrar y comprender relaciones causales entre la violencia vinculada a la política. A pesar de que Colombia es un país con múltiples iniciativas de paz, las tendencias investigativas planteadas no centran la preocupación en comprender la construcción de paz y la no violencia como interés inicial; es decir, hay un reconocimiento de dichas iniciativas, mas no se halla un interés explícito por comprender las formas de movilización ciudadana hacia la construcción de paz desde la no violencia, ni cuáles han sido esas realidades transformadas desde las iniciativas de construcción de paz.

- Unido a lo anterior, es importante señalar que los hallazgos investigativos sobre las expresiones políticas juveniles, muestran un tránsito en la concepción de la paz como objetivo, hacia la paz como medio. Es evidente, en la mayoría de las experiencias juveniles estudiadas, la preeminencia de la vivencia de la paz como una actitud de vida, “un estilo de vida”, que garantiza precisamente el logro de la paz. Este hallazgo se conecta con la noción de liderazgo político, que para lxs jóvenes, está totalmente revaluada, pues manifiestan una oposición fuerte al ejercicio tradicional de los líderes políticos y, por ello, prefieren, en sus agrupaciones y en sus

prácticas políticas, formas de democracia directa para tramitar las decisiones.

- Por último, si bien se identifica la necesidad de investigar sobre el vínculo entre las movilizaciones ciudadanas y la construcción de la paz y la cultura de la noviolencia, no se registran iniciativas investigativas que indaguen por la construcción de escenarios articulados, en los cuales se den procesos de diálogo entre la sociedad civil juvenil y el Estado, en torno a la construcción de paz. Esto es particularmente importante, sobre todo teniendo en cuenta que, en los estudios referenciados, se evidencia un consenso en torno a la premisa de que la acción política juvenil busca generar cambios estructurales en los modos tradicionales de expresión y acción política. Por tanto, como hallazgo central puede afirmarse que la acción política juvenil es un proceso que no sólo se dirige hacia el posicionamiento de lxs jóvenes en la sociedad, sino un medio a través del cual éstos buscan propiciar la transformación de su mundo político y, con él, del mundo político institucionalizado.

2. Los jóvenes en Chile: La movilización política juvenil como forma de integración en una sociedad compleja

Los jóvenes han sido trascendentales en la historia de Chile: desde los años 60, cuando se unieron a los movimientos revolucionarios populares, que surgieron como resultado de los cambios paradigmáticos de la época y que fueron decisivos en las transformaciones en cuanto a la dignificación del papel de la mujer, los movimientos antirracistas, la educación superior de carácter gratuito, entre otras. No obstante, sus voces fueron silenciadas después del golpe militar de 1973, que dio pie al mandato dictatorial de Augusto Pinochet. Durante esta época, los jóvenes fueron blanco de persecuciones y de las peores torturas, que muchas veces terminaron en desapariciones y muerte.

En la década de los 80, en la cual se implantó el modelo neoliberal, la participación de los jóvenes fue determinante, especialmente en los comicios de 1988, año en el que se realizó el plebiscito, en el cual ganó el NO a la continuidad del régimen de Pinochet. No obstante, en los años 90 se dio lo que podría llamarse una invisibilización de la participación de los jóvenes en la vida política, explicada por el desdén que les producían las prácticas políticas tradicionales, así como por la desconfianza que les generaba la clase política corrupta. Esta aparente apatía favoreció el surgimiento de lo que se conoce como nuevas prácticas políticas, en las que se identifican formas alternativas de organización y expresión, que se imbrican en el arte y las manifestaciones culturales.

La baja participación –a la que se hizo referencia en los años 90– se tornó en una masiva inscripción electoral, sobre todo de las mujeres jóvenes, en el año 2006, como consecuencia de la postulación de Michelle Bachelet a la presidencia de la república, cuyo gobierno también fue cuestionado en el mismo 2006 y en el 2008, por movimientos estudiantiles que exigían calidad en la educación.

En suma, los jóvenes han tenido siempre, en la historia chilena, un papel protagónico; razón por la cual las movilizaciones políticas que los jóvenes han protagonizado han sido ampliamente estudiadas por investigadores reconocidos, así como por entidades gubernamentales y no gubernamentales, dedicadas a su análisis y comprensión. Especialmente, desde el año 2000, el tema de los jóvenes, de su participación política y de las movilizaciones de acción política que han emprendido ha sido ampliamente estudiado, analizado e interpretado, desde diversas perspectivas teóricas. Investigadores sociales como Carles Feixa, Oscar Aguilera, Mario Sandoval, Jorge Baeza, Gabriela Fernández, Nicolás Nieto, Camila Ponce y Marcel Thezá, pertenecientes a reconocidos grupos académicos como el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), el Centro de Estudios Públicos de Chile (CEP), la Facultad Latinoamericana de Cien-

cias Sociales (FLACSO) y el Centro de Estudios en Juventud (CEJU), han escudriñado en cada una de las categorías desde las cuales se ha pensado al joven, así como en cada uno de los momentos históricos y de las acciones que han rodeado a los jóvenes y sus actuaciones políticas.

En suma, estos investigadores han transitado por problemas comunes de investigación que los han movido a interesarse por la relación política-juventud, a partir de temas que tienen que ver con la influencia de los cambios socioculturales y los cambios generacionales en las formas de participación política de los jóvenes, los procesos de socialización política de los jóvenes pertenecientes a generaciones marcadas por momentos históricos decisivos en el país, las diferencias en los procesos de socialización política (determinadas por la situación socioeconómica), la baja participación de los jóvenes en las formas tradicionales de hacer política y la participación política interpretada desde los mismos jóvenes y desde otros actores.

En todos estos hilos conductores, se observa una preocupación crucial por entender la juventud desde una perspectiva generacional, así como por comprenderlos desde sus propios contextos socioculturales y económicos.

Así mismo, la investigación sobre la relación jóvenes/política puede decirse que ha tenido etapas o ciclos que muestran unas tendencias históricas diferenciadas. Al respecto, Aguilera (2009), en su artículo titulado “Los estudios sobre juventud en Chile: Coordenadas para un Estado del Arte”, hace una juiciosa revisión acerca de los momentos más cruciales en la producción académica chilena, en torno al tema que nos ocupa, diferenciando tres momentos específicos:

El primero de esos momentos está comprendido entre las décadas de los 70 y los 80, durante las cuales:

Se construyeron dos lecturas teóricas sobre el sujeto juvenil y que se encuentran enfrentadas entre sí: a) la del sujeto parcial, que señala que la juventud se caracterizaría por constituir una particular forma de buscar alternativas dentro de un panorama de escasez de éstas y en dicho marco emerge una «cultura juvenil», entendida en cuanto prácticas juveniles y modos de dar significado a dichas prácticas (Agurto et al., 1985); y b) la del sujeto anómico, que señala que la falta de integración al mundo institucional de la participación lleva al declive de sus formas tradicionales (partidos, organizaciones, formas de acción comunitarias) y a una acción social regida por la adecuación a fines individualistas, todo ello ligado a una disolución de normas y valores fundamentales (Valenzuela, 1984, como se cita en Aguilera, 2009, p.8).

Estas dos concepciones dieron origen a nuevas investigaciones, en las cuales se buscaba comprender esas prácticas juveniles, esas manifestaciones culturales que emergían como nuevas formas de expresión, pero también se proponía explicar la anomia, en cuanto a su significado y sus causas.

El segundo momento en la producción académica sobre la relación juventud/política en Chile, se da durante los años 90, y hasta fines de siglo; en éste, propone Aguilera (2009) los siguientes enfoques predominantes, delimitados a partir de las investigaciones adelantadas durante el mismo: **Joven dañado:** el énfasis está puesto en aquellas personas jóvenes que pudieran presentar «problemas» de integración social producto de accidentes biográficos en sus trayectorias vitales. Hablamos, fundamentalmente, de la juventud empobrecida que no ha contado con unas condiciones de vida digna que les permitan un desarrollo integral. (Oyarzún, 2001)

Conversación juvenil: se refiere a la posibilidad de construir sentidos sociales más amplios, a partir de la pluralidad de voces presentes en el mundo juvenil. Esta concepción nace a partir de experiencias de intervención en programas

de desarrollo juvenil por parte de algunas ONG's. (Cottet y Galván, 1993)

Acción juvenil: el énfasis de este eje investigativo se encuentra en considerar la dimensión de acción y actores que asumen o no las personas jóvenes. Surgen así nociones como: juventud integrada, juventud en conflicto, juventud dominada (Undiks et al., 1990; Duarte, 1994).

Sociabilidad y socialidad juvenil: aquí ubicamos el surgimiento de estudios respecto a las modalidades juveniles de estar juntos y que son construidas a partir de la espectacularidad mediática; barras de fútbol, estilos juveniles y los consumos en contexto de carrete juvenil. (Matus, 2000; Zarzuri y Ganter, 1998).

Violencia juvenil: “aquí se encuentran estudios, la mayoría por encargo de servicios públicos, que intentan investigar los procesos de violencia juvenil en los sectores populares, pero que progresivamente se van centrando en los espacios escolares” (INJUV, 1998” (p. 120)

Es evidente en este período un interés predominante por indagar sobre las conductas atípicas del joven y asumirlas desde un enfoque carencial: los problemas de integración social, las privaciones en el entorno social y emocional, los conflictos y la violencia juvenil. No obstante, empieza a emerger una preocupación por escuchar e interpretar el discurso del joven y sus manifestaciones culturales, como posibilidad de comprender sus prácticas y sus formas de participación en la vida pública.

El último momento planteado por Aguilera (2009) se circunscribe a las investigaciones realizadas en lo corrido del siglo XXI, que constituyen para el autor los enfoques actuales, entre los que destacan los siguientes: *Enfoque socio-demográfico*, referido a la perspectiva de aplicar el criterio etario para definir la juventud como un estadio evolutivo

(demografía), asociado a diversos procesos de aprendizaje y roles sociales (moratoria). *Enfoque psicológico*, relacionado con una perspectiva evolucionista, donde los procesos de maduración psicobiológica determinan la configuración de rasgos identitarios y de comportamiento social. Y, por último, el *Enfoque sociocultural*, en el cual se ubica una concepción de la juventud como una construcción histórica y social, resultante de las múltiples tramas de poder intergeneracionales y las relaciones culturales, políticas, etc., en las que se produce el sujeto.

Estos tres grandes enfoques deberían, necesariamente, ser leídos a su vez como enmarcados por una tensión epistemológica respecto al tipo de relación que se construye entre el investigador y el mundo juvenil, y que atraviesa muchos de los enfoques anteriormente descritos. Esta tensión se traduce en dos orientaciones claramente reconocibles que él denomina “Orientación Universalista” y “Orientación Relativista”. La primera hace referencia a la explicación esencialista de la juventud, dentro de la cual se plantea que sólo existe un modelo de juventud aplicable a todos los contextos. Dentro de esta visión se ubica el adultocentrismo como una matriz jerárquica que le atribuye a los adultos el poder y la asignación de funciones y roles sociales (al resto de la población). En segundo lugar, la orientación relativista plantea que no es posible una existencia unívoca de lo que es la juventud, pues los contextos, la historia y la diferencia constitutiva hacen imposible esta reducción a un solo “sujeto juvenil”, pues este se define identitariamente, de maneras diversas (Aguilera, 2009).

En estos enfoques se vislumbra una perspectiva más relacional del joven, al tratar de entenderlo, ya no como ser individual, sino como miembro de un grupo o de una sociedad; y al relacionar sus manifestaciones culturales y sus formas de expresión como producto de una interacción con el entorno social, económico, histórico y cultural.

Con base en las precisiones anteriores, es posible afirmar que, desde el punto de vista teórico, los autores confluyen en planteamientos sobre la necesidad de repensar la categoría “joven”, a partir de elementos mucho más complejos, que desbordan lo generacional, lo biológico, lo psicológico, y lo demográfico, para articular elementos socioculturales e históricos, a partir de lo cual no es posible pensar en un prototipo de joven sino en las distintas formas de ser joven (Fernández, 2000). Así mismo, tal como lo plantea Thezá (2011), construir un discurso sobre temas públicos involucra los relatos colectivos pero con la inevitable relación la autoimagen y la experiencia personal.

En este orden de ideas, al revisar las investigaciones y demás trabajos consultados para la construcción de este estado del arte, es posible afirmar que se enmarcan dentro de un enfoque sociocultural relativista, en el que la juventud se entiende más allá de un periodo etario, para constituirse en un movimiento desde el cual es posible expresar visiones particulares de la sociedad y generar luchas encaminadas a la construcción de un orden alternativo (Aguilera, 2003). Así mismo, se postula que la comprensión de la juventud también sobrepasa lo demográfico, para centrar la atención en aspectos sociológicos (Fernández, 2000). En este sentido, tal como lo expone Nieto (2011), pertenecer a una generación determinada implica la constitución de un grupo en el que sus integrantes comparten y transforman vivencias comunes mediante acciones tanto individuales como grupales resultantes de procesos de reflexión y interacción.

En otra dimensión de la discusión, en cuanto a los fines o propósitos que han motivado estas investigaciones, se encuentran muchas similitudes, relacionadas con las formas “empíricas” de participación política juvenil, que involucran transformaciones y redefiniciones de fondo (Feixa y Aguilera, 2003); con las interpretaciones que los jóvenes chilenos (y otros actores políticos) hacen del concepto de participación política y de sus implicaciones para llevarla a la práctica (Fernández, 2000); con los procesos de socialización política de aquellos jóvenes que nacieron luego de la transición vi-

vida en Chile por el plebiscito de 1988, habiendo adquirido nuevas formas de participación juvenil desde lo político, lo social, lo ciudadano, lo deportivo y lo cultural (Sandoval y Baeza, 2009; Nieto 2011); con la relación que Ponce, (2010) establece entre capital cultural y construcción de pensamiento político y que Thezá (2010) vincula con pobreza y limitaciones en el ejercicio de la ciudadanía electoral; , “,

Al analizar detenidamente dichos fines y sus mencionadas similitudes, pueden establecerse categorías comunes como las siguientes:

- Formas de participación política juvenil y procesos de socialización política, y su relación con los procesos de transición social.
- El concepto de “participación política de los jóvenes” y los modos en que éste es llevado a la práctica.
- La correlación entre el capital cultural y la construcción del pensamiento político.
- El establecimiento de estados del arte sobre las investigaciones de juventud y prácticas políticas juveniles.

Estos fines y propósitos muestran una clara tendencia sociocultural, pero también dejan entrever un interés por la construcción de conocimiento alrededor de la categoría de juventud y prácticas políticas en Chile, lo que denota un reconocimiento del papel que han jugado los jóvenes en la vida política chilena.

En este contexto es pertinente anotar que dichas investigaciones han sido inspiradas, tanto por la contundencia de las movilizaciones juveniles –dadas en momentos históricos cruciales para Chile–, como por la perplejidad que genera el abstencionismo de los jóvenes en los más recientes proce-

tos electorales del país. El primer caso, tal como lo expresa Nieto (2011), se refiere a:

La movilización de los estudiantes secundarios chilenos de 2006 y la elección presidencial-parlamentaria de 2009 en Chile. Específicamente, el primero tendía a ser usado como demostración del interés juvenil por participar de los asuntos públicos (aunque de una manera diferente de la tradicional); mientras el segundo solía suscitar tanto especulaciones respecto de quién sería, como debates sobre quién debía ser el próximo Presidente de la República, además de críticas al actuar de la clase política durante los períodos electorarios (p.87).

El segundo caso resulta paradójico, pues el “desencanto de la juventud con la política” que puede generalizarse a la totalidad de la sociedad actual (como se cita en Nieto, 2011), se contrapone a los resultados de las encuestas en las cuales se revela la preocupación de los jóvenes por temas de interés nacional desde su propia construcción de estructura de valores (como se cita en Nieto, 2011).

Se identifica claramente en esta postura de los jóvenes una antipatía hacia las formas tradicionales de participación política, lo que hace central el interés de investigaciones sociales, culturales y demás, en la realidad del joven chileno y sus dinámicas de ausentismo en la política tradicional. Emerge así una mirada desde el reconocimiento de los jóvenes y sus nuevas manifestaciones de ser y de hacer en el ejercicio político, distinto a las formas hegemónicas estado-céntricas con que eran estudiados.

Desde otro ámbito, en cuanto a las estrategias metodológicas empleadas en los diferentes estudios revisados, se ha privilegiado el enfoque cualitativo, pues incluso en aquellos en los que se han desarrollado procesos cuantitativos, éstos han sido complementados con análisis de tipo cualitativo, que otorgan un sentido a los resultados obtenidos y ofrecen pistas en relación con los fenómenos sociales que reflejan. En todos los casos, la población estudiada fueron los jóve-

nes, (entendidos como grupo que participa políticamente en Chile desde lógicas totalmente opuestas a las tradicionales).

Dicho enfoque cualitativo se ha estado centrado en la comprensión de categorías como:

- La gestión política de las organizaciones juveniles, las formas expresivas utilizadas para visibilizar su accionar y finalmente el proceso de construcción identitaria que se desarrolla al interior de los movimientos juveniles (Aguilera, 2003, p. 10).

- Las representaciones sociales asociadas al concepto que tienen los políticos y los jóvenes acerca de la participación política de estos últimos (citado en Balardini, 2000, p. 92).

- Los procesos de socialización política de estudiantes secundarios chilenos, a partir de sus representaciones sociales sobre las ideas de democracia y participación, con base en dos acontecimientos políticos particulares. Esto, con el motivo de relevar la importancia que tiene estudiar dichos procesos si se pretende aprehender las nuevas formas de participación juvenil, sean de cualquier índole –social, política, ciudadana, deportiva, cultural–. Este enfoque permite conocer las configuraciones de sentido que las personas jóvenes construyen acerca de la política y lo político, de las ideologías y del espectro político partidario, de las categorías de izquierda, centro y derecha, de las nociones de pueblo, ciudadanía y electorado. (Nieto, 2011, p.98)

- La formación e instauración de las ideas políticas e ideológicas de los jóvenes, construcción de pensamiento e imaginario políticos, “iniciación” política de los jóvenes, diferencias de la socialización política entre los jóvenes secundarios de procedencias disímiles, diferencias que se producen en la construcción del imaginario político y en la importancia del liceo como espacio de interacción entre los jóvenes,

construcción de la identidad política en jóvenes chilenos en los que se percibía cierto grado de anomia (Ponce, 2010).

– La participación electoral de los jóvenes en relación con la de los adultos, la participación de los jóvenes más pobres en relación con los jóvenes de niveles medios y altos, y el comportamiento de ambos procesos a través del tiempo (Thezá, 2011).

– Se hace evidente, en estas categorías, un interés por comprender la subjetividad, la socialización, la identidad y la participación política de los jóvenes, concepciones siempre ligadas a condiciones socioeconómicas y culturales particulares. Precisamente, la comprensión sobre dichas categorías permitió recoger los siguientes hallazgos, agrupados en trazadores analíticos:

– Las prácticas políticas de los jóvenes se caracterizan por una ausencia de jerarquías institucionalizadas; sus procesos políticos son acompañados de una reflexión crítica y autocrítica permanente; las manifestaciones culturales se convierten en espacios de construcción política; la forma en que se conectan las organizaciones juveniles es a través de nodos, que se conectan y desconectan en función de los objetivos concretos que se han trazado (metáfora de la red); la subjetivización de la política, es decir, la capacidad del movimiento juvenil de articular las particularidades, sin que ello signifique unificarlas, construyendo sentidos nuevos a partir del transcurrir de las acciones y/o discursos juveniles.

– La baja participación de los jóvenes en las prácticas políticas tradicionales, como las elecciones, no tiene relación con una apatía o desinterés de aquellos hacia la política, sino más bien con los siguientes factores: la mala imagen de la política tradicional, la comprensión del voto como un medio de participación y expresión (que en la práctica es poco efectivo, pues no les reporta beneficios personales ni es capaz de producir cambios a nivel nacional) y el hecho de que

los estilos de vida juvenil no logran conectarse directamente con la política.

– La preocupación de los medios por las problemáticas juveniles pareciera no ser prioritaria, puesto que la cobertura sobre estos temas es escasa. La mayor parte de la cobertura dada a los jóvenes tiene que ver con conductas y hábitos que dan cuenta de temas como drogas, vida nocturna y grupos exaltados; lo que deja entrever una mirada del joven como un grupo vulnerable a ciertas problemáticas sociales, más no como actores decisivos en la dinámica de la sociedad.

– La formación política sí influye en las concepciones y prácticas políticas de los jóvenes. En este sentido, la familia es fundamental para darnos una idea del mundo y un imaginario colectivo que va a influenciar el consumo cultural, puesto que la cultura tiene una dimensión política. Igualmente, el colegio y los profesores no han sido siempre destacados en este tipo de estudios sobre la socialización política, a pesar de que son un factor fundamental, sobre todo para los jóvenes que discuten poco o nada con sus familias. A pesar de que la socialización primaria sea más importante para los estudiantes, la socialización secundaria ayuda a reforzar y a movilizar las ideas incorporadas en una primera etapa o en ciertas ocasiones a cambiar de orientación política.

– En cuanto a las características distintivas de las nuevas prácticas políticas juveniles en Chile, se destacan la horizontalidad de la organización (democracia directa), el lugar de construcción de lo político, el campo de lo cultural, la lógica de acción directa, la primacía del trabajo de base y del trabajo en red, el respeto por las diferencias, la autogestión y la asociatividad afectiva.

– De otra parte, frente a la pregunta sobre por qué se movilizan las y los jóvenes de Chile, es necesario retomar los argumentos iniciales en relación con que la historia particu-

lar chilena ha estado marcada por situaciones coyunturales de represión y vulneración de los derechos fundamentales, ante las cuales los jóvenes se han convertido en actores decisivos, pues su participación ha permitido generar transformaciones trascendentales en la vida política chilena. En este contexto, los jóvenes han identificado las movilizaciones como una forma de hacer valer sus derechos, en contextos en los cuales el “diálogo pacífico” no ha ofrecido resultado alguno; no obstante, ellos mismos advierten que, incluso las movilizaciones estudiantiles, aunque han logrado captar la atención de la clase política, no han generado las transformaciones esperadas, pues existe una falta de compromiso y de voluntad con el cumplimiento de los acuerdos establecidos, situación que genera aún más incredulidad hacia los dirigentes y hacia la democracia representativa.

En relación con la forma como se movilizan las y los jóvenes de Chile, las manifestaciones culturales se han convertido en la mejor forma de expresión; incluso, se ha acuñado el término “carnavalización del poder”, dado que “la performance juvenil está íntimamente ligada a los contenidos fundamentales del movimiento: discurso propositivo, esperanzador y lúdico” (Aguilera, 2003, p. 11). Esto ha hecho que se retome la calle –el espacio público– como escenario de movilización. No obstante, en dichas movilizaciones se trasciende el impulso “de masa”, al reconocerse las subjetividades, las particularidades, la heterogeneidad de quienes participan en ellas, en lo que Sandoval y Baeza (2009) han llamado “caleidoscopio de subjetividades”. Muchas de estas expresiones han sido circuladas a través de recursos tecnológicos y de comunicación que les ofrece el contexto actual, lo que le da un mayor nivel de cobertura, impacto y novedad a dichas movilizaciones.

Los jóvenes, en su dinámica flexible y propositiva, dejan a un lado las organizaciones jerárquicas tradicionales, y asumen roles diversos, desde sus potencialidades e intereses,

siempre orientados por el logro de unos objetivos en común, que en palabras de Aguilera (2012) son negociados como roles y tareas que se pueden llevar a cabo sin depender de la pre-existencia de una organización interna. Se instauran de esta manera relaciones de horizontalidad, que se oponen a las formas tradicionales de hacer política, y demuestran el profundo rechazo que tienen hacia ellas.

Desde esta lógica, los jóvenes se organizan en redes, a través de las cuales establecen conexiones diversas, según las necesidades particulares, lo que hace a las organizaciones interdependientes, sin perder la independencia que las caracteriza. En otras palabras, las y los jóvenes de Chile, para participar en la movilización, no renuncian a su subjetividad, a su esencia, pero sí se conectan, de manera férrea, a unos fines comunes.

Para finalizar, es importante destacar nuevamente el papel protagónico que han tenido los movimientos estudiantiles en este país, los cuales se han erigido como un grupo de resistencia muy importante. Esta preponderancia de la participación política de las y los jóvenes chilenos –a través de los movimientos estudiantiles– se ha dado gracias a la sinergia que han logrado al unirse con el objetivo de luchar por sus derechos y por la necesidad de una educación de calidad.

Es precisamente gracias a esta fortaleza de las movilizaciones estudiantiles, que se han impulsado otros actores colectivos, quienes “se encuentran desarrollando novedosas modalidades de acción y protesta social (Estudiantes secundarios, Asociación Nacional de Deudores Habitacionales –ANDHA–, Movimiento de Trabajadores Subcontratados y Federaciones de Estudiantes Universitarios) (Aguilera, 2012). Chile ha construido, en este sentido, “nuevos marcos de significado” desde las movilizaciones de acción política de los y las jóvenes, toda vez que empiezan a generar transformaciones en las formas de acción colectiva, lo que

implica “no quedarse en el estereotipo de jóvenes participativos v/s jóvenes apáticos, sino más bien de jóvenes que se encuentran buscando nuevas estrategias de integración en sociedades que son, por su naturaleza, altamente complejas” (Thezá, 2011, p. 64).

3. Uruguay: la juventud en construcción permanente

En esta breve reconstrucción del estado del arte sobre el conocimiento en torno a la relación juventud/política, en Uruguay, se intenta dar cuenta de las centralidades que atraviesan el vasto campo de acción e investigación. Dichas centralidades han variado en el transcurso del tiempo, se han ampliado, complejizado y particularizado sustantivamente. Es así que Filardo (2010a) asegura que ya no es posible hablar de juventud sino de juventudes:

La juventud como objeto, es una construcción en dos sentidos: como proceso de, esto es, como siempre en elaboración, jamás coagulada o fija, producto de una dinámica no sólo pautada por los cambios culturales e históricos (necesariamente determinantes), sino también por fuerzas de poder, simbólicas y relacionales. Pero también como producto de (una construcción) puesto que a pesar de su carácter frágil y móvil es extremadamente eficaz y operante como criterio de clasificación de los sujetos y como habilitador y legitimador de un “orden social”. Por tanto es necesario señalar la multiplicidad tanto en “los procesos” (mecanismos para construir) como en los “resultados” (las juventudes, en plural) (p.15). Este concepto es de por sí interpelante, mucho más si conocemos la realidad de la pequeña e hiperintegrada sociedad uruguaya, mucho más pequeña e hiperintegrada aún si la comparamos con la realidad de tierras más extensas, significativamente más pobladas y con enorme diversidad cultural, como por ejemplo Brasil o Colombia.

De igual forma, cabe destacar que también Rodríguez (2005) comparte dicha mirada cuando asevera que:

(...) importa recordar –esquemáticamente– que partimos del supuesto de la existencia de una amplia y variada gama de sectores juveniles, y por tanto, de la existencia de una igualmente variada gama de organizaciones y movimientos juveniles, lo que obliga a analizar las lógicas y las particularidades de cada uno de ellos, con la mayor rigurosidad. No obstante, en su conjunto, asumimos la idea de que los jóvenes no actúan corporativamente y que –por tanto– no constituyen un movimiento social (en el sentido riguroso del término) (p. 2).

Retomando a Filardo (2010b), éste aborda el concepto de juventud, vinculado fuertemente al de ciudad y espacios públicos, interesándose por la distintiva significación que los mencionados espacios tienen para los grupos poblacionales en función de quienes, con qué fin y en qué momento del día o la noche los habitan.

El miedo urbano es tematizado de manera creciente por la opinión pública, los medios de comunicación, la academia y el ámbito político. Ejerce relevante determinación en el uso de los espacios públicos y su derecho en la ciudad. Sin embargo, su génesis y mecanismos de reproducción son diferentes según las diferentes posiciones que se ocupen en la ciudad y en el espacio social (p. 6).

A diferencia de estas concepciones que abordan al joven urbano, otros autores, como Moreira y Romero (como se cita en Vommaro, 2010), se interesan por las diferencias del joven rural, encontrando que estos tienen un significado distinto frente a la vida y la viven de otra manera, a nivel rural: “Así por ejemplo, ser joven y ser joven del medio rural, es una condición particular, incluso es posible afirmar que no viven igual jóvenes rurales de un mismo país” (p.137). La exclusión que enfrentan dichos jóvenes tiene que ver con el peso de un país eminentemente urbanizado, que invisibiliza hasta el absoluto anonimato a las y los jóvenes habitantes del campo, al punto de condenarlos a una “urbanización impuesta” como casi exclusiva opción de desarrollo personal.

A su vez, los mismos investigadores dan cuenta del nacimiento y la lenta evolución del concepto “juventud” para la sociología en Uruguay, poniendo de manifiesto la lateralidad de dicho grupo, frente a una población muy envejecida⁷. Además, tanto la academia como los grupos de poder más conservadores, tienen puesta la mirada en los jóvenes, exclusivamente cuando éstos se tornan disfuncionales, “inconvenientes” al sistema sociopolítico y económico imperante:

Frente a la represión política la juventud no sólo desarrolló una actitud de rechazo al régimen autoritario, a sus valores y a sus prácticas, sino que se manifestó en forma muy nítida y muy viva portadora de los valores políticos tradicionales de la sociedad uruguaya (Ibíd., p. 150).

De otra parte, Celiberti (2007), coordinando un grupo de noveles investigadores, pone de manifiesto la existencia de grupos organizados e impulsados esencialmente –pero no solamente por jóvenes–, que se vinculan en torno a temáticas específicas, concretas, tales como la legalización de la marihuana, la legalización de la interrupción del embarazo por sola voluntad de la mujer, la lucha de los estudiantes por lograr el 6% del PIB para la educación, o el apoyo a proyectos que promueven la diversidad sexual, cultural, la igualdad de derechos y oportunidades para mujeres y hombres e, inclusive, colectivos ecologistas que se han movilizado eficientemente contra la instalación de proyectos contaminantes, como por ejemplo la megaminería a cielo abierto.

De hecho, la fuerte participación política de las y los jóvenes en todos y cada uno de los tres partidos políticos que han sido, son y serán –por lo menos en el corto plazo– gobierno; debe ser también una temática a trabajar con rigurosidad, ya que vincula fuertemente a la juventud con el accionar del gobierno central y los gobiernos departamen-

7 En este país la tasa vegetativa tiene valores negativos desde hace ya más de tres décadas, sin embargo la tasa de natalidad año tras año es menor, y mayor la expectativa de vida.

tales, a través de una gran cantidad y diversidad de políticas públicas, con un fuerte peso, tanto en la realidad como en el imaginario de una sociedad históricamente estatista y estatizada.

En este mismo marco de acción, Rodríguez (2012) investiga sobre la influencia de la revolución del conocimiento y la globalización tecnológica y cultural en la formación y el accionar de los movimientos juveniles, reconociendo que estos son siempre los más afectos y flexibles para incorporar tales innovaciones:

En dicho marco, el lugar privilegiado que ocupó la experiencia en el siglo pasado, lo ocupa ahora y muy claramente en el futuro el conocimiento. Y como se sabe, mientras la experiencia puede considerarse un atributo fundamentalmente dominante entre los adultos (se construye por agregación, con el paso del tiempo) el conocimiento es un atributo fundamentalmente relacionado con las nuevas generaciones, más y mejor preparadas para lidiar con el desafío del aprendizaje durante todo el ciclo de vida, y con la “permanencia del cambio” como regla de juego central en la dinámica societal a todos los niveles (p. 12).

Por otra parte, Scapusio (2009), junto a un equipo multidisciplinario, investiga la tan específica cómo relevante incidencia de la cruel dictadura uruguaya en las generaciones sucesivas a la directamente implicada. La manera en la cual la sociedad no procesó dicho episodio públicamente, impactó decididamente en la vida de miles de hogares, de familias, de jóvenes, obligados a asumir privadamente el peso terrible de un período en el cual el exilio, la persecución, la tortura, la represión y la criminalidad del Estado, se elevaron a su máxima expresión.

La persecución política, el asesinato, las desapariciones forzadas, la prisión y el exilio causaron miles de víctimas. Pero esto no fue todo: la irrupción de la violencia de Estado significó un ataque a la sociedad en su conjunto, que vio cómo se perseguían y dismantelaban redes

sociales y de convivencia elaboradas en base al esfuerzo de varias generaciones durante el proceso de construcción de la historia política en Uruguay durante el siglo pasado. Luego del terrorismo de Estado, las políticas de impunidad, silenciamiento y olvido siguieron causando un enorme perjuicio en el plano social, impidiendo un más acabado conocimiento de lo sucedido y una intervención de la justicia que actuara como garante simbólico para un funcionamiento social realmente democrático (p. 336).

Sin duda alguna tan vasta temática no se agota –ni mucho menos– en este brevísimo abordaje; pero permite dar pie a otras miradas, otros caminos interpretativos, otras *subjetividades* y *sensibilidades que seguramente vale la pena transitar*.

A modo de reflexión final, algunas pistas para comprender la relación jóvenes/política, a partir de algunas preguntas provocadoras:

3.1 ¿Por qué se movilizan las y los jóvenes, en Uruguay?

Actualmente, los jóvenes, según Filardo *et al.* (2010), se organizan y movilizan fundamentalmente en función de intereses precisos, particulares, concretos:

La potencialidad de estas formas organizativas, que parecen episódicas, estratégicas pero puntuales, extremadamente pragmáticas y eventualmente acotadas a la organización de un evento, revelan sin embargo una potencialidad interesante en el orden de convertirse en agentes de cambio social. La participación en el Movimiento por la legalización... permite un cuestionamiento al status quo social, que trasciende la demanda concreta, con formas de organización muy diferentes a la que presenta el otro caso (juventudes político-partidarias) con fines y estrategias preestablecidos a su llegada (p. 5).

Es así que rápidamente se conforman grupos con diversas vías de expresión y variados canales de comunicación. Sin embargo, estos grupos tienen algunas características que los distinguen de los tradicionales movimientos juveniles

institucionalizados –aún vigentes y de los cuales nos ocuparemos a continuación–: juventudes cristianas, *scouts*, grupos juveniles de partidos políticos, sindicatos y agremiaciones de trabajadores, y asociaciones de estudiantes, particularmente universitarios, con gran tradición desde la implementación del co-gobierno existente desde hace ya medio siglo. Estos grupos y colectivos institucionalizados, reconocidos y legitimados por el grueso de la sociedad, han sido –y siguen siendo– actores clave en el desarrollo sociopolítico del país. Seguramente, la vieja tradición democrático-republicana, nacida a principios del siglo XX y desarrollada a lo largo de éste –y que convirtió al Uruguay en referencia en cuanto a estado de bienestar responsable de la promoción y ejercicio de derechos ciudadanos tales como el voto, el derecho de huelga de los trabajadores y el divorcio por sola voluntad de la mujer, entre otros–, es la fuente de tanta proliferación de organizaciones de participación política que, siguiendo a Habermas, efectivamente generan acción comunicativa tendiente a la radicalización de la democracia. No quiere decir esto que la participación en dichas organizaciones sea igualitaria –ni entre sexos ni entre generaciones–, ni tampoco que no existen conflictos y vaivenes propios de cualquier espacio de interacción cotidiano. Pero no es menos cierto que en dichos colectivos participan jóvenes que aportan sus características y peculiaridades que hacen y contribuyen a la construcción colectiva de la sociedad en la cual vivimos.

3.2 ¿De qué forma se movilizan y organizan las y los jóvenes?

Los colectivos que se conforman en función de intereses concretos revisten formas de organización “livianas, ágiles”, poco institucionalizadas; lábiles dirían algunos, “liquidadas” diría Bauman. Esto quiere decir que no existen liderazgos claros, ni una forma explícita y consensuada –y mucho menos “protocolar”– de acción.

Utilizan diversos medios para expresarse y comunicarse, priorizando la tecnología –blogs, twitter, facebook, chats, sms masivos–, interviniendo los espacios públicos con “graffitis artísticos”, “pegatinas de afiches” y “performances” (actuaciones sorprendentes, cortas e impactantes, acordadas previamente vía tecnológica entre personas que muchas veces se conocen personalmente al momento del acto en cuestión, y que tan rápidamente como aparecen, desaparecen).

Otra forma un tanto más estable se observa en la conformación de grupos artísticos –musicales, teatrales, carnavaleseros, circenses o vinculados a la danza–, con gran contenido sociopolítico, en los que expresan claramente su ética e ideología, conteniendo una fuerte crítica al modelo neoliberal-capitalista, y proyectando el sueño de un mundo radicalmente distinto al actual, basado en el respeto y la conservación de la naturaleza, la construcción de relaciones horizontales y la primacía de la libertad expresada en la exaltación de la espontaneidad y la sensibilidad en cualquier campo de la interacción humana. Así mismo, la proliferación de radios comunitarias –mal llamadas clandestinas (o directamente ilegales por los empresarios dueños de los grandes medios de comunicación masiva)– son habitualmente sostenidas por jóvenes y adolescentes, llevando su mensaje alternativo con una modalidad también alternativa. Además es digno de atención que las radios comunitarias, casi sin excepción, se encuentran en barrios populares ubicados en la periferia de la capital del país –Montevideo, en donde se concentra el 40% de los habitantes del Uruguay–, y de las ciudades más importantes del interior.

Por otra parte, existen, con mucha fuerza y vigencia, organizaciones más estables de jóvenes, institucionalizadas, que permanecen en el tiempo y sí tienen estructuras formales que las rigen. Las juventudes de los diversos partidos políticos son un ejemplo de ello; también la federación de estudiantes universitarios del Uruguay –FEUU–, así como cooperativas de vivienda y trabajo, en las cuales la participa-

ción de cuadros juveniles es activa y, en muchos casos, determinante. Sin embargo, desde la academia, estos espacios de convivencia entre jóvenes y adultos son y han sido poco estudiados –y por ende valorados–, vinculándose la participación política juvenil casi exclusivamente con la dimensión rupturista y alternativa, lo que ayuda a estigmatizar a “la juventud”, vinculándola con lo rebelde, disfuncional y problemático, discurso éste que refuerza la imagen de “joven peligro” que los grupos más reaccionarios y conservadores promueven y difunden con esfuerzo y ahínco incansables.

3.3 ¿Cómo han cambiado en el transcurso del tiempo las motivaciones y las formas de participación de los movimientos juveniles en Uruguay?

Indudablemente, el impacto de la tecnología y la globalización, con su implacable colonización social, ha influido decisivamente en las formas de comunicación y de socialización de la población en general, y muy particularmente de los jóvenes, tan afectos a comprender rápidamente e integrar dichos avances a la vida cotidiana. A pesar de ello y contrariamente a lo que muchos augures predicaban, por estas tierras, en los últimos 15 años, han proliferado las agrupaciones y colectivos culturales fuertemente relacionados con la tradición popular local, tales como las comparsas de tambores, las murgas carnavaleras, los grupos musicales hacedores de tangos y milongas, entre otros.

Ello indica que se produjo una reacción “socialmente inteligente” ante la probabilidad de colonización cultural; reacción que resignifica el uso y la aplicación de tecnología no necesariamente asociado –sino todo lo contrario– a la llegada de contenido colonizante en el marco de dicho proceso. Claramente se diferencian los actuales movimientos juveniles, de aquellos que combatieron “cara a cara” a la dictadura cívico-militar de la década del 70; las estrategias de acción política han cambiado, pero contrariamente a aquellos que

ven en los jóvenes de hoy personas tendientes al individualismo o a la frivolidad, muchos jóvenes continúan, con otros medios y apoyados en otras formas de sentir y hacer, levantando las viejas banderas que a lo largo de la historia los seres humanos progresistas han defendido: las de la justicia, la paz y la solidaridad.

4. Argentina: La vida juvenil politizada

A partir de los planteamientos hechos por autores como Pedro Nuñez (2010), Pablo Vommaro y Melina Vázquez (2008) y Analía Otero (2003), que estudian a fondo la participación política juvenil a través de la movilización organizada es central, se analizan temas específicos que tienen que ver con las formas como los jóvenes buscan participar en los procesos socioeducativos vinculados a la educación media y las dificultades que ello implica y la inclusión y participación de los jóvenes en los movimientos de trabajadores desocupados, dando cuenta de la centralidad del trabajo en tanto herramienta de desarrollo sociopolítico aun en su ausencia. Finalmente, se aborda un tema muy presente en el cono sur: la dictadura militar en el período 1976-1983 y una de las formas de resistencia juvenil, en este caso el movimiento tucumano vinculado al rock nacional, a partir de las reflexiones propuestas por Kotler, R y Sosa, M (2007).

A la base de las motivaciones que inspiran e impulsan las movilizaciones y acción política juvenil en Argentina, tienen que ver con la denegación del acceso a los derechos básicos, en cuanto ciudadanos libres de una sociedad democrática; libertad, educación, trabajo y autodeterminación. Estas categorías están además intrínsecamente vinculadas, ya que sin educación y trabajo, la posibilidad de ejercer, en una sociedad capitalista, el derecho a la libre elección de los caminos a seguir, se vuelve prácticamente, una quimera. En los casos de los movimientos de trabajadores desocupados, el rol fundamental que asumen los jóvenes, es el de actores con gran iniciativa y energía, tanto en el plano ideológico,

como de la acción práctica y concreta, vinculadas a la expresión pública de sus reivindicaciones. De hecho, y más allá de integrarse en tanto grupo de actores particulares a movimientos con características intergeneracionales -en absoluto vinculadas exclusiva y/o específicamente a jóvenes-, asumen actitudes y roles que se adecuan a las expectativas generales de sí mismos y de otros actores integrantes de dichos movimientos. Prácticas fuertemente vinculadas a la solidaridad, y a la exposición corporal -cómo los primeros lugares en las marchas y manifestaciones- les son concedidos, y asumidos con firmeza y convicción.

Para el caso de las organizaciones vinculadas a la educación media, la exigencia es mayor, puesto que no solo no cuentan con la presencia de una organización sólida y permanente que los contenga, encuadre y oriente por razones de la gran circulación que dicho espacio tiene, sino que además los adultos con los cuales interaccionan no legitiman, por el contrario generalmente deslegitiman, a los aportes y decisiones de éstos jóvenes, casi siempre adolescentes y por ello directamente estigmatizados por el mundo adulto, como inmaduros y todavía incapaces de proponer ideas serias y responsables. Es por ello, que los centros de estudiantes de educación media difícilmente logren una forma de funcionamiento estable y regular, puesto que dichas formas de funcionamiento y organización varían en función tanto de agentes propios -características de quienes los componen- cómo extraños -legitimación y apoyo de los docentes y directores de cada centro educativo.

Al respecto de la organización de la resistencia juvenil en el marco de la dictadura, es claro que debido a los niveles altísimos de control y represión de cualquier intento de expresión pública contraria al gobierno de facto, se volvió absolutamente necesario el crear formas de vincularse novedosas, clandestinas, sutiles; por ejemplo un código de sentido alternativo en las letras de las canciones. En el caso concreto del movimiento de rock nacional tucumano en época de fe-

roz represión, emergió una resistencia consecuente, valiente y astuta, ante las más terribles prácticas de cercenamiento de los derechos básicos, que incluían la prisión, la tortura, hasta la desaparición forzada.

Ahora bien, en todas las experiencias juveniles reseñadas, se observa como la participación de las y los jóvenes se enmarcan en territorios de disputa en el ejercicio de la ciudadanía activa, en tanto actores autonómicos que buscan integrarse a movimientos sociales viabilizadores de transformaciones estructurales tanto en la práctica concreta como subjetiva, de una sociedad profundamente politizada como lo es la sociedad argentina.

En el marco de una grave crisis económica provocada por la radicalización de las políticas neoliberales que particularmente provocaron un aumento exponencial del desempleo y la precarización de los trabajadores asalariados, los jóvenes asumiendo un papel protagónico y en un plano de horizontalidad en las relaciones, se suman a estas movilizaciones de trabajadores desempleados en su lucha por la recomposición de las condiciones de acceso al trabajo, así como también reivindican los derechos socioculturales que la privatización del Estado, paulatinamente debilita y finalmente pretende eliminar; salud, vivienda y educación fundamentalmente.

Observando cómo decisiones que les competen e influyen decisivamente en sus procesos socioeducativos son tomadas sin siquiera consultarles, los estudiantes de educación media, intentan, más allá de dificultades propias de la estructura institucional que no los comprende, organizarse para tener un espacio de opinión y así incidir en los procesos organizacionales de las instituciones que los tienen como destinatarios de su servicio. Movimientos emblemáticos como la campaña por el boleto estudiantil, que desembocó en la trágica “noche de los lápices”, hacen parte de esta tradición histórica que los jóvenes estudiantes han perpetuado.

Para ello, se auto-convocan, organizan y movilizan en pos de participar de un espacio con dichos fines, donde intentan recrear sin éxito, sistemas organizativos propios de jóvenes vinculados a la educación terciaria, lo que genera dudas sobre la certeza de que dicho sistema sea el apropiado para el ejercicio de derechos, en tanto colectivo de estudiantes organizados sindicalmente.

Con respecto al movimiento de rock durante la dictadura, los desplazamientos se producen desde los lugares formales de participación a otros alternativos, a partir de la necesidad de explorar otras formas de expresión debido a la represión del gobierno de turno. Es así que leer entre líneas, utilizar dobles sentidos compartidos en revistas, fanzines, canciones, tonos musicales y/o afiches se vuelve una práctica tan creativa como imprescindible en tanto resistencia social subjetivada y subjetivante. Para Kotler y Sosa (2007), este contexto dictatorial provocó que una gran diversidad de prácticas institucionalizadas de las movilizaciones juveniles, se convirtieran en clandestinas, significando el sostenimiento en el tiempo de éstas en tanto prácticas de resistencia simbólica vinculadas a la expectativa del retorno de la democracia.

En cuanto a los escenarios vitales de participación y acción política de las y los jóvenes argentinos, debe señalarse que actualmente existen formalmente una gran cantidad de espacios de integración institucional para los diferentes actores sociales; por ejemplo la enorme diversidad de organizaciones de la sociedad civil vinculadas a la vida sindical tanto de trabajadores como estudiantes. En este caso, se observa cómo la integración y asunción de roles, acciones y tareas centrales en dichos movimientos por parte de los jóvenes, se produce con relativa funcionalidad y fluidez. Es importante señalar que dichas organizaciones, se nutren de los aportes de las y los jóvenes en un doble proceso de adaptación-transformación entre los nuevos integrantes y la estructura central; proceso imprescindible para la renovación constante de prácticas tanto intra como extra-institu-

cionales. De esta forma, la alternativa en estos casos no pasa por la creación de un nuevo espacio de acción, sino por la transformación de las prácticas y subjetividades en espacios preexistentes ya instituidos y legitimados por los sistemas socio-democráticos vigentes.

En cualquier caso, los jóvenes se resisten a presenciar pasivamente, desde el rol de espectadores, los acontecimientos propios del transcurso de la vida y la sociedad. Es así que o bien se suman a espacios de participación política y agenciamiento preexistentes -como los movimientos de trabajadores desocupados- o crean nuevas formas alternativas de resistencia y participación ciudadanas, como se observa en el caso de los rockeros de Tucumán.

En conclusión, la tensión producida entre mecanismos ya existentes de participación con formas y prácticas no necesariamente compartidas por las nuevas generaciones que se movilizan en función del ejercicio del derecho a la participación social, generan la emergencia de nuevos escenarios de conflicto que socialmente se procuran resolver preferencialmente, por la vía institucional. Sin embargo, en la mayoría de los casos, los canales institucionales no logran encauzar dichos conflictos, provocando espacios alternativos de expresión y agenciamiento que, o bien se institucionalizan aportando al sistema su nueva perspectiva y visión, o desaparecen tras una fugaz y tan solo anecdótica presencia, salvo en aquellos casos en los que los movimientos alternativos consiguen sostenerse cuando están más vinculados a lo artístico o cultural que a lo específicamente político. De esta forma, mediante la institucionalización consiguen expandirse, popularizarse y lograr un impacto significativo en la vida sociopolítica y cultural local de sus contextos.

5. Bolivia: Jóvenes, política y movimientos identitarios originarios

Actualmente, el interés por la comprensión crítica y analítica del comportamiento político juvenil, en diferentes

espacios de la vida social, se convierte en un tema de gran relevancia por la propia crisis del sistema imperante. Es así que una de las tareas de la ciencia social es indagar acerca de la práctica política de los jóvenes, en diferentes contextos culturales, para derivar de ellos trazadores de sentido que aporten al conocimiento sobre los pluridiversos de la acción política juvenil en el continente.

En este orden de ideas, en este apartado, se analizará el marco de actuación en el que las comunidades juveniles originarias reproducen formas de hacer política, evocando la memoria ancestral colectiva. Sin embargo, se trata de una aproximación desde un caso emblemático boliviano, pues los estudios que hasta ahora se han efectuado no son suficientes para dar cuenta de las claves analíticas sobre la participación de los jóvenes en estos contextos idiosincráticos. El estudio en mención, adelantado por Quisbert, Callisaya y Velasco (2005), titulado “Jóvenes autoridades. Percepciones y prácticas políticas en torno al ejercicio de los cargos en las comunidades sindicales y originarias”, señala, entre otros, que a pesar de contar con numerosas fuentes bibliográficas sobre el pueblo aymara, es prácticamente inexistente la referencia al papel de los jóvenes en el gobierno comunal, a sus contribuciones en la reconfiguración de los modelos tradicionales de la autoridad ancestral, a la transformación de las prácticas de la autoridad en sus diferentes escenarios (comunal, subcentral, el cantón o la marka), etc... En consecuencia, estos jóvenes no han sido un tema relevante en estas agendas académicas ni públicas. Por tanto, la contribución de este estudio resulta de vital importancia para comprender los sentidos que emergen en torno a la autoridad que tienen estos jóvenes, en dichos contextos.

Tal como lo afirma Yapú (2008), en los últimos años, Bolivia...

(...) se caracteriza por la emergencia de los movimientos sociales indígenas que cuestionan al Estado mono-cultural occidental racista

y excluyente. Estos movimientos indígenas son portadores de cambio de la estructura de la sociedad colonial: se busca modificar el espacio legítimo donde se producen las decisiones políticas, se rediseñan las condiciones socioeconómicas y étnicas de los sujetos políticos. Además, estos movimientos indígenas están encamaraados en demandas que se circunscriben a los derechos ciudadanos diferenciados y a la reafirmación cultural y étnica (p. 10).

En este contexto político, emergen diversos movimientos juveniles, cuya acción colectiva se dirige hacia demandas estructurales y específicas, mediante prácticas culturales, ubicadas en lo simbólico, lo estético y lo musical. Son generalmente movilizaciones antisistema y contrahegemónicas, de impugnación contra la institucionalidad y el orden establecido. En este orden de ideas, el estudio en referencia indaga sobre las percepciones y prácticas políticas que los jóvenes andinos alteños tienen cuando asumen el rol de autoridad en la comunidad sindical y originaria, teniendo en cuenta los procesos de cambio que se viven culturalmente y la persistencia de ciertas prácticas políticas que continúan dando sentido específico a la lógica comunal como el *thaki*.

El estudio mencionado se llevó a cabo bajo un enfoque cualitativo, en varios países de América del Sur, y en él se interroga sobre lo que quieren y piensan los jóvenes colectivizados, pertenecientes a pueblos originarios. El objetivo de este estudio fue contribuir a la formulación de políticas para jóvenes en el MERCOSUR, planteando recomendaciones dirigidas a los organismos gubernamentales que se ocupan de las políticas de la juventud en los países focalizados.

Para la presente revisión, el interés se centró específicamente en los resultados obtenidos en Bolivia, cuyos colectivos juveniles asentados en la comunidad alteña definen sus marcos de acción, en función de su identidad étnica, en tanto son población originaria. La investigación describió comprensivamente las características de dichas organizaciones y movimientos juveniles, sus estrategias de construcción

de las demandas y sus relaciones con las políticas estatales, señalando que, a pesar de que los jóvenes representan el 25% de la población que vive en América del Sur, este grupo poblacional continúa siendo un sector pendiente, en las agendas públicas de estas naciones y mucho más si se trata de jóvenes pertenecientes a pueblos originarios.

Como ya se viene mencionando, la investigación referenciada explora la forma como se producen, reconfiguran, recrean y articulan los imaginarios políticos y culturales, de la juventud alteña, tomando en cuenta que éstos permean sus prácticas sociales y están presentes en todas las formas de organización juvenil. Así, el objetivo fue aportar una nueva mirada de lo juvenil desde la ciudad de El Alto, donde se han identificado, aproximadamente, 1.200 y 1.600 grupos juveniles diversos, con sus peculiaridades en sus modos de vivir y ocupar la urbe, su organización y los móviles que les permiten comportarse de determinados modos. A partir de este entramado idiosincrático, se evidencian las formas como se articulan sus imaginarios políticos, culturales y espaciales, desde donde crean sus propios discursos y generan sus políticas culturales, más allá del estereotipo que los sitúa en la indefinición.

En dicha investigación también se muestra que la dimensión cultural en estos jóvenes no es algo estático ni tampoco un proceso cerrado; se trata de una amplia gama de sentidos de pertenencia a una comunidad con determinadas características, con oportunidades de iniciar nuevos contactos sociales para construir los espacios interculturales, a través de diferentes prácticas participativas, mediante las cuales construyen los imaginarios que los ubican como sujetos políticos fundamentales, que impulsan el proceso estructural de cambio, con fuertes repercusiones en la reconfiguración del tejido histórico del país. De ahí la urgencia de distinguir la naturaleza de nuevos escenarios colectivos juveniles, donde se agencia el “problema juvenil”, no sólo como problema generacional, sino como potencia para la resolución de los

conflictos interculturales. En virtud de lo anterior, la problemática juvenil es abordada desde las mismas contradicciones sociales que esta representa: la miseria, la exclusión y la pobreza; pero además, las potencias de la resistencia y la lucha reivindicativa por construir la historia colectiva de la sociedad.

Estos asuntos implican el reconocimiento de la realidad en el territorio, y la forma como los jóvenes han hecho suyo dicho territorio, a partir de su participación identitaria, favoreciendo un modo de concreción de su identidad juvenil alteña, que permea la construcción de su propia realidad. Este proceso permite ver a los jóvenes como un sujeto potencial, actuante y movilizado (Zemelman, 1997), siendo estas particularidades las que articulan los complejos procesos de su participación en las movilizaciones sociales y fuera de ellas.

Igualmente, en esta investigación se recogió la voz de la diversidad no sólo desde la historicidad y cultura de los pueblos originarios, sino también desde las subjetividades impregnadas en las experiencias, vivencias, conflictos y sentidos que les otorgan los y las jóvenes pertenecientes a los movimientos y organizaciones juveniles estudiadas. En suma, la dinámica de las prácticas políticas en que se sumergen las comunidades sindicales y originarias, dados los procesos migratorios y la participación de los jóvenes en el gobierno comunal, estarían dando lugar a ciertos cambios parciales en el sistema de autoridad comunal, sin dejar el componente de la memoria colectiva en el ejercicio de la autoridad. Estos cambios pueden explicarse a partir de los siguientes hallazgos relevantes:

– **El poder de la escritura de la autoridad:** La educación, que significa el poder de la palabra escrita, se convierte en un valor social exaltado, que propicia las condiciones para asumir un cargo de mayor responsabilidad.

– **Capacitación de las autoridades:** Los jóvenes plantean la necesidad de formarse y estudiar en la universidad, para tener capacidad de frenar las actitudes de la discriminación que vive la población indígena.

– **Del servicio a la comunidad y servirse políticamente de ella:** Los jóvenes no se desligan de la estructura sindical u originaria, viabilizando la ejecución desde la administración pública de algunas obras demandadas por las autoridades comunales, reproduciéndose el ayni en dos ámbitos distintos de administración. Esta situación, por otro lado, podría ser interpretada como clientelista, pero lo cierto es que en el mundo aymara todo gira en torno a la reciprocidad.

– **La dimensión simbólica y sagrada de ser autoridad:** Los adultos se apegan y reproducen con mayor fuerza rituales y tradiciones, en los cuales ellos tienen mayor protagonismo porque los jóvenes, por su inexperiencia, no participan activamente en ellos, aunque ejerzan cargos de mayor autoridad.

– **Exclusión e inclusión generacional:** La exclusión es un comportamiento que reproducen los adultos, a partir de sus actitudes de desconfianza en los conocimientos y valores de los jóvenes. Sin embargo, estos últimos se ven a sí mismos con la capacidad suficiente de poder ejercer cargos de gran relevancia.

– **Diversidad:** Es evidente que el movimiento juvenil tiene un carácter heterogéneo, relacionado con factores étnicos, de género y de condición social. En ese sentido, los movimientos juveniles presentan diferencias, debido a la multiplicidad de factores políticos, sociales y culturales que influyen en sus horizontes de acción.

– **Relaciones de poder:** Las estructuras jerárquicas llevan consigo distribuciones asimétricas del poder al inte-

rior de los movimientos juveniles. La práctica política de los jóvenes no necesariamente está ligada a las cuestiones de visibilidad ni al protagonismo político. Estos movimientos juveniles están más orientados a construir nuevas relaciones con su entorno social, y con las instituciones que los rodean.

Finalmente, de estos hallazgos se derivan algunas recomendaciones como la necesidad de conformar una red de aliados corresponsables; la importancia de que el tema de la juventud sea comprendido desde las propias lógicas y visiones de sus protagonistas; y la identificación de las continuidades y discontinuidades en las percepciones de estos jóvenes andinos, pertenecientes a la comunidad alteña, con relación a la juventud boliviana, como grupo poblacional.

El producir un conocimiento riguroso, científico, y sobre todo, *conocimiento útil sobre estos colectivos y sus prácticas y acción política*, ha permitido contribuir al diseño de políticas públicas pertinentes, pues el hecho de mapear las agrupaciones juveniles de la ciudad de El Alto, favorece que las entidades puedan reconocerlos y focalizar en ellos políticas culturales más inclusivas. De este mapeo igualmente, se han derivado análisis importantes para comprender los imaginarios políticos y culturales de estas organizaciones juveniles, lo cual a pesar de la polifonía de discursos, contribuye a detectar intereses, mecanismos y motivaciones comunes, que están a la base de las movilizaciones constantes de estos colectivos, de sus luchas y protestas en la ciudad de El Alto.

6. La movilización y acción colectiva juvenil en México: Entre la inclusión y la exclusión política

México es un país que se caracteriza por contar con un amplio sector juvenil. La población joven (hombres y mujeres de 12 a 29 años de edad) asciende a 36.2 millones de jóvenes, que representan cerca de la tercera parte de la población nacional. Por lo que respecta a su composición por sexo, el 50.8% de los jóvenes pertenece al sexo femenino,

mientras que el 49.2% restante corresponde a jóvenes de sexo masculino.

Según los datos de la Encuesta Nacional de juventud 2011, el 40% de la población juvenil no desarrolla actividades laborales, mientras el 54% no destina tiempo al estudio. Se conoce que las y los jóvenes mantienen poca comunicación con su familia, su pareja o sus amigos, sobre temas que podrían formar parte de su experiencia cotidiana. Cada vez confían menos en las instituciones así como en los personajes públicos. Al mismo tiempo, se evidencia que un alto porcentaje de la población juvenil manifiesta interés por participar en acciones orientadas a la defensa de los derechos humanos y la promoción de la paz, la defensa del medio ambiente y el respeto de los pueblos indios.

Bajo este contexto, la movilización política juvenil en México se ha generado a partir de la lucha por mayores y mejores espacios de participación social y política, mediante la demanda democrática del movimiento estudiantil del 68, por la reivindicación de los derechos juveniles, de la concepción social de los jóvenes como actores partícipes de los conflictos sociales contemporáneos, desde el reconocimiento como sujetos políticos, con códigos identitarios y capacidad de incidencia en problemáticas específicas, que actúan en un entorno de espacios múltiples, disgregados, fragmentados y plurales, vinculados con el territorio y con su sociedad.

Ahora bien, ahondando en el interés de conocer las apuestas investigativas que se han desarrollado alrededor de temas de juventud, la movilización juvenil hacia la paz y la no violencia en México, se evidencian apuestas investigativas encaminadas a detallar la movilización juvenil como una acción propia en la trayectoria del ciclo de vida de los jóvenes. Sin embargo, se requiere un esfuerzo adicional por encontrar elementos que den cuenta, en dichas investigaciones, de acciones políticas específicas, en torno a la paz y la no violencia. Si bien el tema de la movilización política de

los jóvenes, vinculada a la paz y la noviolencia, no se aborda explícitamente en los estudios revisados, pues en su mayoría, los estudios se concentran en análisis derivados de la Encuesta Nacional de Juventud. Encontramos algunos trabajos que reseñamos en este rastreo. Entre estos estudios se encuentra la investigación de Morales Gil de la Torre (2002), titulada “Visibilidad de la movilización juvenil en México. Notas para su análisis”, la cual da cuenta de la construcción de unas categorías de análisis que resultan de la observación de los procesos de constitución y de acción de cinco Redes juveniles, que agrupan a 180 organizaciones juveniles mexicanas, que reposan en trabajos de investigación integrados en el macroproyecto, denominado “Fortalecimiento de la movilización juvenil en México. Redes y organizaciones”.

Las investigaciones que hicieron parte de dicho macroproyecto actuaron en el periodo comprendido entre el 2002 al 2011, tiempo en el cual México sufrió los efectos negativos de la recesión económica, disminuyendo su dinámica de desarrollo y calidad de vida. Para esta época, el país vivenció grandes reformas económicas, sociales y educativas, hechos que provocaron movilizaciones estudiantiles, de la organización sindical de los maestros y de colectivos de la sociedad civil. En este periodo, también fue notoria la inversión en seguridad, por la intensificación de la violencia e inseguridad, producto del avance del narcotráfico. En los últimos años, las confrontaciones de los distintos carteles del narcotráfico han dejado miles de muerte; hechos que han generado la formación de movimientos sociales de resistencia civil. Uno de estos movimientos, con un alto reconocimiento, es el Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad (MPJD), a través del cual se busca hacer visibles a las víctimas de las violencias en México y, al cual, se han vinculado activamente varios colectivos juveniles.

En una aproximación a las perspectivas conceptuales prevalentes, que están presentes en los estudios sobre la juventud, en clave de movilización y acción política, se reseñan

los planteamientos de Monsiváis Carrillo (2004), quien en su investigación “Vislumbrar ciudadanía: jóvenes y cultura política en la frontera noroeste de México”, expresa que la categoría “Jóvenes” hace referencia a: a) un grupo poblacional que se ubica entre los 12 y los 29 años de edad; b) un conjunto de individuos ubicados en ese rango de edad, que negocian reflexivamente, en condiciones sociales diferenciadas, sus planes y trayectorias de vida; y c) un conjunto de actores sociales que se reconocen como “jóvenes”, en situaciones e interacciones específicas. De otra parte, el investigador Aguilar Avilés (2009), en su artículo “Políticas de juventud en la ciudad de México: De la experiencia cardenista al *News Divine*”, señala que ha prevalecido una conceptualización tradicional de la categoría “Juventud”, la cual es entendida como un periodo del ciclo de vida durante el cual las personas transitan de la niñez a la condición adulta, y en la que se producen importantes cambios biológicos, psicológicos, sociales, y culturales, los cuales a su vez varían dependiendo de las sociedades, culturas, etnias, clases sociales y género.

De manera más específica, la revisión del acervo investigativo muestra que la relación entre Juventud/Política se ha venido debilitando, en tanto ha ocurrido una suerte de desencantamiento con respecto a las formas de participación política tradicionales. No obstante, en este contexto, donde las instituciones tradicionales se vuelven disfuncionales para los jóvenes, se aprecian formas emergentes que redefinen las prácticas políticas y la escenificación de la juventud.

Así mismo, cada estudio aboga por el reconocimiento de las condiciones sociológicas e históricas que conforman los contextos, en los cuales emerge la acción política de los jóvenes. Aspectos como la moratoria social como expresión de resistencia contra las relaciones de poder, la vinculación de la política como referente de sentido en la vida cotidiana, o la resignificación de la noción de bienestar común desde diferentes lógicas culturales e identitarias, constituy-

en poderosos ejes de reflexión para comprender los procesos de socialización y subjetividad política presente en los jóvenes. Así mismo, se cuenta con una profusa producción investigativa alrededor de estas temáticas, en las cuales también se reconocen dinámicas emergentes, en las que se advierten nuevos marcos de acción. En este sentido, Morfin (2011) plantea que las nuevas prácticas políticas juveniles, claramente opuestas al ejercicio de poder tradicional, se enmarcan en la teoría de los Nuevos Movimientos Sociales, donde conceptos como identidad, oposición y resistencia empiezan a ser marcadores de sentido, desplazando el interés centrado en el ámbito institucionalizado de la política y la presencia del Estado, hacia la configuración de prácticas políticas desplegadas en la escena de la vida cotidiana.

Por su parte, León Olán (2006), en su estudio “Cultura política y participación social de los jóvenes en la construcción de realidades”, resalta la incidencia de las condiciones contextuales por las que atraviesa el país, en la formación de la cultura política de los jóvenes. Para este investigador, las dificultades para formar una cultura política en los jóvenes mexicanos tienen que ver con la postura poco crítica de éstos; lo que los convierte en fácilmente manipulables e influenciables. El poco afianzamiento de valores, creencias y convicciones, incide en la posibilidad de darle sostenibilidad y profundidad al sistema democrático. La cultura, en general, representa las herencias compartidas y las experiencias colectivas, desde donde se genera el sentido de pertenencia con una comunidad que se reconoce como propia. Si esto se pierde o se fractura, probablemente la comunicación política podrá crear discursos ficcionados de la realidad, opacando el lugar de los referentes históricos y los sentidos construidos colectivamente. La importancia de estudiar estos asuntos, en su relación con los jóvenes, radica en la posibilidad de aportar a su formación como sujetos políticos críticos pero, a su vez, como sujetos participativos que se instruyen en el análisis político de coyuntura y en el razonamiento sobre los

temas políticos, aportando interpretaciones de la realidad política de México.

En la investigación ya mencionada de Morales Gil de la Torre (2002), el autor fija su interés en reconocer la efectividad de los procesos de movilización juvenil, considerando sus alcances y limitaciones. Específicamente, se afirma que, dadas las capacidades de los jóvenes para construir nuevos códigos culturales, es posible desnaturalizar las formas de poder imbricadas en la acción colectiva contemporánea y, por tanto, promover procesos de negociación de nuevos actores con sus nuevos intereses. Bajo estas hipótesis, el análisis de los procesos de movilización juvenil nos permite reconocer dinámicas y estrategias para garantizar la vigencia de una sociedad democrática, que involucre soluciones efectivas ante las necesidades experimentadas por la población, desde su experiencia cotidiana. No sólo se hace visible la efectividad política y profesional de estas movilizaciones, sino también su eficacia simbólica, la cual, en definitiva, contribuye a estimular la acción política juvenil en México, y a mejorar el impacto que ésta ha tenido sobre su propia construcción y consolidación, y sobre el afrontamiento de los conflictos sociales contemporáneos que afectan a la sociedad mexicana.

En esta investigación, el autor también señala los vínculos que se dan entre la movilización colectiva de los y las jóvenes, encontrando, por un lado, que la movilización surge como producto de una experiencia de vida cotidiana que está estrechamente relacionada con conflictos sociales. El autor denomina este fenómeno “Tramas subyacentes a la vida cotidiana”. La tensión producida y la necesidad de aportar a su solución se convierten en el marco de acción de los jóvenes y en su motivación para organizarse y movilizarse. Ahora bien, con estas prácticas políticas se logra la visibilidad de los actores juveniles y se fortalece su organización, mediante estrategias de acción conjunta, a través de las cuales definen fines, medios y acciones que redunden en la producción de

vínculos de solidaridad. El autor señala la importancia del lenguaje en la formación de prácticas discursivas reconfiguradoras de las percepciones y concepciones sobre la realidad y, por ende, ubica su centralidad en la generación de sentidos colectivos en torno a la vida política, contribuyendo a “la estabilización de una realidad experimentada por el conjunto de jóvenes, dándole un orden y partiendo de unos acuerdos compartidos que surgen, por la capacidad crítica dada por el conocimiento que cada joven trae a su acción colectiva”(Morales Gil de la Torre, 2002, p.17).

Por último, el trabajo de Alejandre y Escobar (2009), titulado “Jóvenes, ciudadanía y participación política en México”, pretende reconstruir la relación entre Jóvenes y Estado, advirtiendo la disfuncionalidad de las instituciones estatales y la desconfianza que ello produce en los jóvenes. Todo esto, resaltando a otros autores –en igual sentido– la fuerte influencia de las condiciones sociales e históricas en las que se producen nuevos significados y sentidos sobre el quehacer político juvenil.

En conclusión, dentro de los hallazgos generales en la revisión de las investigaciones adelantadas en México, se identifica que, a pesar de la diversificación de las formas de movilización juvenil, y de la importante contribución de las organizaciones juveniles por hacer visibles y articular las demandas de su sector, dichas organizaciones no se encuentran representadas en los procesos de toma de decisiones sobre los asuntos que afectan sus vivencias cotidianas y, adicionalmente, un gran número de jóvenes no están integrados en las acciones institucionales, de manera que no es posible conocer sus necesidades, expectativas y propuestas.

7. Síntesis, en clave de reflexiones y aperturas

A partir del paneo general por los diversos estudios realizados en estos seis países, puede identificarse una tendencia generalizada que tiene que ver con la importancia dada

al lenguaje como mediación para comprender los discursos y prácticas de los jóvenes, y develar, a partir de ellos, los sentidos en torno al mundo político. Igualmente, los espacios de construcción de liderazgo juvenil, permeabilidad política, acción y gestión colectiva, si bien reflejan formas colectivas novedosas (participativas y horizontalizadas que ocupan un lugar de visibilización importante en el escenario de la vida pública), aún no logran ser lo suficientemente efectivas en el logro de sus objetivos como colectividad ni consolidan el impacto social que se requiere para afianzar las transformaciones. De otra parte, en un contexto donde la gestión pública y el Estado de derecho no alcanzan a fungir como mediadores efectivos de las relaciones sociales, y donde diversos intercambios y dilemas socioculturales rebasan la capacidad de los ámbitos locales para hacerles frente, la ausencia de espacios de socialización política y de promoción de una cultura de la democracia empiezan a ser repoblados por formas de resistencia juvenil, que impugnan el orden establecido y disputan a los actores de la política tradicional el protagonismo público.

La acción política juvenil se debate entre lo nuevo y lo viejo, evidenciando una tensión constante entre el peso de la tradición racionalista de la política y la emocionalidad discursiva con la cual se tejen las relaciones y discursos políticos, expresados en múltiples lenguajes y estéticas.

En suma, la producción de conocimiento sobre la acción política juvenil en estos países ha discurrido al menos en tres ejes de reflexión: uno que podríamos llamar el eje contextual-demográfico, donde los intereses investigativos se concentran en dar cuenta de las situaciones objetivas de los jóvenes, en tanto indicadores socio-demográficos y sus oportunidades de inclusión en el modelo de desarrollo de nuestras sociedades latinoamericanas. Aquí se investiga sobre temas como el acceso a la educación, la inserción laboral de los jóvenes, los riesgos frente a la violencia, el consumo de psicoactivos, etc.; y la forma como todos estos factores

del contexto reducen las oportunidades de un desarrollo humano, afectan la garantía de sus derechos y obstaculizan el pleno ejercicio de una ciudadanía y su realización como sujetos políticos. En un segundo eje de reflexión, que hemos denominado la *cienciología política* –basada en la concepción de que la política se expresa fundamentalmente en los juicios y prácticas racionales de los sujetos y en tanto esto es asumido así– la acción política de los jóvenes queda circunscrita a los ejercicios racionales dentro del sistema instrumental instituido del mundo político. En este eje de reflexión se exploran, por tanto, las percepciones y prácticas políticas de los jóvenes, dentro del sistema electoral formal: su intención de voto, sus preferencias políticas, su militancia en las estructuras formales de la política, etc. Prima en este eje la mirada de la política tradicional instituida desde la cual se visibiliza la acción política de los jóvenes. Por consiguiente, cualquier expresión por fuera de ella no sería más que la “carnavalización del poder”, como algún autor lo ha denominado. En un tercer eje de reflexión que llamamos “*expansión cultural-antisistémica*” se ubica una profusa producción de conocimiento, a través de la cual se viene enfatizando en la necesidad de reconocer otros escenarios, otros lenguajes y otras prácticas juveniles, que emergen en el espacio social y que dan cuenta de formas renovadas y diversas, en las que se están reconfigurando y expresando las movilizaciones y acciones políticas juveniles, de la participación política de los jóvenes, que abogan por otras reivindicaciones que tradicionalmente no han hecho parte de la esfera pública y que, más bien, son legitimadas en la vida cotidiana, en las relaciones interculturales y en la vida íntima de los sujetos. Tal es el caso de las luchas por los derechos de las minorías, por las reivindicaciones de los derechos sexuales, la protección del medio ambiente, etc. Unida a estas expresiones, la acción política de los jóvenes es ante todo *resistencia*, *resistencias múltiples*, desde el lenguaje, el cuerpo, el arte, el discurso. A través de estas múltiples formas de resistir, los jóvenes buscan la impugnación a un orden, a un reservorio cultural que los ha excluido e invis-

ibilizado, y de esta forma repueblan el espacio público de otra manera y con otras demandas, que en últimas siempre están en oposición a un sistema imperante capitalista, patriarcal y jerárquico, dentro del que han sido sometidos, pero dialécticamente, han sido expulsados, puesto que no han sido ubicados en ningún lugar de privilegio, ni de disfrute de los beneficios sociales que produce tal sistema. Este eje de reflexión es el que, a nuestro parecer, está prevaleciendo en los intereses investigativos en América Latina, lo cual ha significado un aporte muy valioso para la comprensión de lo que hoy están siendo los jóvenes en el continente; pero que al mismo tiempo deja al descubierto la necesidad de no descuidar otras dimensiones importantes en el estudio de la acción política juvenil, pues todo ello hace parte del espectro de incidencias y desafíos que deben tenerse en cuenta, para contribuir a la plena expansión política de las juventudes latinoamericanas.

Referencias

- Aguilar Avilés, F (2009). Políticas de juventud en la ciudad de México: De la experiencia cardenista al News Divine. México: *Revista Mexicana de Opinión Pública*.
- Aguilera, O. (2003). *Tan jóvenes, tan viejos: los movimientos juveniles en el Chile de hoy*. Recuperado de http://extranet.injuv.gob.cl/cedoc/Coleccion%20INTERJOVEN%201998%20-%202006/Triangulo_de_la_%20Bermudas/PDF/23.PDF
- Aguilera, O. (2009). *Los estudios sobre juventud en Chile: Coordinadas para un Estado del Arte*. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22362009000200007&script=sci_arttext&lng=pt#*
- Aguilera, O. (2012). Repertorios y ciclos de movilización juvenil en Chile (2000-2012). *Utopía y Praxis Latinoamericana*, Año 17, No. 57. pp. 101 – 108
- Alejandro, R, G; Escobar Cruz, C. (2009). Jóvenes, ciudadanía y participación política en México. México: *Revista Espacios Públicos*, vol. 12, núm. 25, 2009, pp. 103-122
- Alvarado, S. V y Vommaro, P. (comp.). (2010). *Jóvenes, cultura y política en América Latina: algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas 1960-2000 Rosario*. Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens Ediciones. (Serie de Estudios Latinoamericanos)
- Balardini, S. (2000). *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Celiberti, L. (2007). Juventud e integración sudamericana: caracterización de situaciones tipo y organizaciones juveniles. Informe nacional de Uruguay, GEUG, Montevideo.
- Cubides, H., Laverde, M., y Valderrama, C. (eds.) (1998). *Viviendo a toda: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá, Colombia: Universidad Central - DIUC/Siglo del Hombre.
- Filardo, V. (2010a). *Jóvenes y juventudes sudamericanas*. Montevideo, Uruguay: Grupo de estudios urbanos y generacionales (GEUG).
- Filardo, V. (2010b). *Miedos urbanos en Montevideo*. Montevideo, Uruguay: RECSO, volumen 1, UCUDAL.
- Filardo, V. (Coor) Cabrera, M., y Aguiar, S. (2010). Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud: Segundo Informe. INJU, INFAMILIA.
- Foucault, M. (1996). *Tecnologías del yo*. Barcelona, España: Paidós.
- Gutiérrez Bonilla, M. (2011). Nuevas expresiones políticas nociones y acciones colectivas de jóvenes en Colombia. p 33-46 Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Kotler, R., y Sosa, M. (2007). *El movimiento de rock nacional durante el período de la dictadura: el caso Tucumán*. Recuperado de <http://relaho.org/documentos/adjuntados/article/8/kotlersosa.pdf>
- León Olán, J. (2006). Cultura política y participación social de los jóvenes en la construcción de realidades. México: *UniRevista*, Vol. 1, N° 3.

- Monsiváis C., y Carlos, A. (2004). *Vislumbrar ciudadanía: jóvenes y cultura política en la frontera noroeste de México*. México: Colegio de la Frontera Norte.
- Morales Gil de la Torre. (2002). *Visibilidad de la Movilización Juvenil en México. Notas para su análisis*. Chile: Última década N°17.
- Morfín, C. (2011). Jóvenes en acciones colectivas para redefinir el espacio público en Guadalupe (México). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Vol. 9, N°1, p 61 – 79. Manizales
- Nieto, N. (2011). *Movilizaciones (2006) y elecciones (2009): procesos de socialización política juvenil desde una perspectiva generacional*. Recuperado de http://extranet.injuv.gob.cl/cedoc/revistaobservatorio/2011/OBSERVATORIO_29.pdf
- Nuñez, P. (2010). Política y poder en la escuela media: disputas en torno a la “participación juvenil” en el espacio escolar. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, N°2. ISSN 1852-4907. Disponible en: <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud/article/view/1482/1256>
- Otero, A. (2003). *Representaciones y participación juvenil: el caso de los jóvenes del movimiento de trabajadores desocupados de Lanús*. Buenos aires, Argentina: CLACSO.
- Parra, R. (1985). *Ausencia de Futuro: La Juventud Colombiana*. Bogotá, Colombia: Plaza y Janes.
- Ponce, C. (2010). *Juventud, movilizaciones e identidad política en Chile*. Recuperado de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00502151/document>
- Quisbert, M., Callisaya, F., y Velasco, P. (2005). Jóvenes autoridades. Percepciones y prácticas políticas en torno al ejercicio de los cargos en las comunidades sindicales y originarias. La Paz: Fundación Programa de investigación estratégica en Bolivia –PIEB.
- Rodríguez, E. (2005). *Organizaciones y movimientos juveniles en América del Sur: estado de situación y bases para un programa de fortalecimiento institucional*. Montevideo, Uruguay: CELAJU, UNESCO.
- Rodríguez, E. (ed). (2012). *Movimientos en américa latina y el caribe: entre la tradición y la innovación Perú*. Perú: SENAJU.
- Sandoval, M., y Baeza, J. (2009). Nuevas prácticas políticas en jóvenes de Chile: conocimientos acumulados 2000-2008. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Vol. 7 no. 2 Especial jul-dic 2009.
- Scapusio, M. (2009). *Efectos transgeneracionales del daño psicosocial ocasionado por el terrorismo de estado*. En “Daño transgeneracional: consecuencias de la represión política en el cono sur”, Santiago de Chile: Unión Europea.
- Thezá, M. (2011). Jóvenes, participación y ciudadanía: ¿qué investigar?. *Observatorio de Juventud*, 8 (29), 55 - 67. Recuperado de http://extranet.injuv.gob.cl/cedoc/revistaobservatorio/2011/OBSERVATORIO_29.pdf
- Vommaro, P., y Vázquez, M. (2008). La participación juvenil en los movimientos sociales autónomos de la Argentina. El caso de los movimientos de trabajadores desocupados.

Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud, Vol. 6, N°2. ISSN 2027-7679.
Disponible en: <<http://revistaumanizales.cinde.org.co/rlicsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/236>>

Vommaro, P. (2010). *Jóvenes cultura y política en América Latina: algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas 1960-2000*. Buenos aires, Argentina: CLACSO.

Yapu, M. (2008). *Jóvenes aymaras, sus movimientos, demandas y políticas públicas*. La Paz, Bolivia: IBASE/UPIEB.

Zemelman, H. (1997). *Subjetividad: umbrales del pensamiento social. Rubí (Barcelona): Anthropos*. México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (UNAM).

CAPÍTULO IV

Estado de la Investigación en Familia, Socialización Política, Democracia Familiar y Construcción de Paz en Iberoamérica⁸

Jhoana Alexandra Patiño López
Sara Victoria Alvarado Salgado

Resumen

El capítulo presenta parte de los resultados del estado del arte de la investigación doctoral “Experiencia de vida familiar y socialización política en Colombia” que se encuentra en proceso de construcción y ejecución. El objetivo del trabajo es, identificar las tendencias teóricas y metodológicas que han orientado la investigación respecto a familia y socialización política durante los últimos treinta años en nueve países de Iberoamérica, con el fin de hacer un análisis crítico que permita problematizar los avances y vacíos en el campo para identificar pistas que ayuden a ampliar la mirada en las investigaciones sobre estos asuntos.

Palabras clave: Familia, socialización política, democracia familiar, paz, Iberoamérica.

1. Introducción

Como preguntas que animan la configuración del campo temático/problemático de la investigación doctoral arriba mencionada, se sitúan: ¿es posible comprender y agenciar la configuración de sujetos políticos que participen activa

⁸ Estado del arte desarrollado en el marco del proyecto de investigación doctoral realizado por las autoras y de la investigación “Procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje Cafetero, Antioquia y Área metropolitana de Bogotá: La paz, la reconciliación y la democracia desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas” 2012-2016, coordinado por María Camila Ospina-Alvarado; Sara Victoria Alvarado, Jaime Carmona y Adriana Arroyo..

y creativamente en la construcción e democracia y paz, en sociedades como la Colombiana, partiendo de epistemes, teorías y metodologías instituidas desde investigaciones que, sostienen la separación de lo público y lo privado, dejando al margen de lo político la vida familiar?

¿Es justo sostener un modelo de democracia fundamentado en la separación de lo público y lo privado que, excluye de la condición de sujeto político y del ejercicio de la ciudadanía a, niños, niñas, jóvenes, mujeres y ancianos, todos ellos asumidos como dependientes e inmaduros cognitiva, moral y políticamente y que además, alienta y permite la violencia y la desigualdad en la vida familiar “pre-política”?

Estas inquietudes invitan a realizar una mirada crítica a las investigaciones realizadas en los últimos treinta años en Iberoamérica sobre familia y socialización política, para identificar las preguntas que han orientado las búsquedas en este campo, los objetivos trazados, los sujetos de investigación convocados, las teorías privilegiadas al momento de crear comprensiones, las metodologías y los resultados generados, con el fin de avanzar en la construcción de miradas otras que, permitan tensionar las certezas establecidas al interior de las ciencias sociales, alrededor de la socialización política y, que a su vez, ayuden a comprender alternativamente y potenciar el lugar de la vida familiar en dicho proceso.

Para dar respuesta a estas inquietudes se realizó una investigación documental de investigaciones desarrolladas en Iberoamérica durante los últimos 30 años. Las preguntas que guiaron la construcción del estado del arte fueron:

- ¿Qué conocimiento se ha generado en términos de familia y socialización política de niños, niñas y jóvenes desde diferentes campos y perspectivas en Iberoamérica entre el año 1990 y 2017?

- ¿Cuáles son los problemas, objetivos, poblaciones, contextos y metodologías que guiaron la construcción de conocimiento en familia y socialización política en Iberoamérica?
- ¿Cuáles son las nociones de familia y socialización política que promueven los trabajos analizados?
- ¿Cuáles son los principales hallazgos y retos que emergen de los trabajos?

El estado del arte se construyó en dos fases. La primera fue el rastreo y selección de antecedentes, se focalizó la búsqueda de artículos de investigación y tesis de doctorado en las bases de datos académicos registrados en la Web, utilizando como criterios de búsqueda marcadores semánticos asociados al sub campo de socialización política, por ejemplo: familia, política, democracia, ciudadanía, construcción de paz, educación para la paz. Posteriormente se seleccionaron aquellos documentos ubicados en el periodo de tiempo seleccionado y que, contenían al menos dos de los marcadores semánticos descritos. En este momento se configuró un corpus analítico con 80 trabajos de los cuales se retomaron 66 que coincidían con los criterios geográficos, temáticos, y poblacionales estipulados para el rastreo y análisis.

Tabla 1. Artículos/capítulos de investigación consultados

Título	Autor	Tema	Año	País
1. La socialización política en la sociedad del conocimiento	Carlos Campo Sánchez José Manuel Mansilla Morales.	Socialización política y nuevas formas de conocimiento	2015	España
2. Familia y transmisión de valores	Pedro Ortega Ramón Mínguez	Familia y valores	2003	España

3. Familia y socialización política: la transmisión de orientaciones ideológicas en el seno de la familia española.	Jaime Castillo	Familia y socialización política	2000	España
4. La función de la mujer en la familia. Principales enfoques teóricos	Esther Casares García	Familia, género, socialización y espacios público y privado	2008	España
5. Feminismo y familia	Ana Navarro	Familia, patriarcado, división público privado	2010	España
6. Relaciones familiares y nuevas tecnologías en el siglo XXI	María Belén Aparicio Ervía Zermeno	Familia y nuevas formas de socialización y comunicación	2010	España
7. Teorías de las de las interacciones familiares	Anal Fairlie Dora Frisanchio	Familia, e interacción	1992	España
8. Convivencia en el contexto familiar: un aprendizaje para construir cultura de paz	Ana Rocío Baquero	Familia, convivencia y Cultura de paz	2013	Costa Rica
9. Familia, escuela y comunidad en la formación de valores	Wilmer Carrero Débora Giraldoth	Agentes socializadores y valores	2008	Venezuela
10. El sujeto: los espacios públicos y privados desde el género	Yamile Delgado de Smith	Sujeto, género y separación público privado	2008	Venezuela
11. Familia, violencia, memoria: D.F. de Mateo Gutiérrez	Elizabeth Rivero	Construcción de memorias individuales y familiares en contextos violentos	2016	Uruguay

12. Familia y socialización política de jóvenes en Argentina	Virginia Aguirre	Familia y socialización política de jóvenes	2011	Argentina
13. La socialización política estudiantil en la Argentina de los sesenta La Universidad de Buenos Aires	Juan Sebastián Califa	socialización política de jóvenes	2014	Argentina
14. Familia y heteronormatividad	Luciana Guerra	Familia, género y división público privado	2009	Argentina
15. Lo público y lo privado como problema pre político. Un análisis desde la sociología de la comunicación	Luciano Elizalde	División público/privado	Sin año	Argentina
16. Democratización, ciudadanía y derechos humanos	Graciela Di Marco	Democratización social y familiar	2006	Argentina
17. Políticas sociales y prácticas ciudadanas a partir de la implementación de la Asignación Universal por Hijo en Argentina. 2009-2013	Victoria D'Amico	Familia y ciudadanía	2014	Argentina
18. Prácticas dialógicas generativas en el trabajo con familias	Dora Fried Schnitman	Familia y prácticas generativas	2013	Argentina
19. El Proceso De Socialización Política en la Experiencia De Vida De Jóvenes Dirigentes De Partidos Políticos En México	Aracely Navarro	Socialización política de jóvenes	2009	México
20. Ciudadanía: ¿Un asunto de familia?	María Xosé Agra Romero	Familia y ciudadanía, división público/privado	2008	México

21. La importancia del grupo familiar en la formación de la ciudadanía a través del desarrollo del sentimiento de comunidad	Alma Alicia Castellanos Aburto José Luis Gama Vilchís	Familia y formación ciudadana	2012	México
22. Los límites cambiantes de la vida pública y la privada	John B. Thompson	Familia y división público privado	2011	México
23. Democratización familiar como enfoque de prevención de violencia de género: experiencias en México.	Beatriz Sch-mukler,	Democracia familiar	2013	México
24. Igualdad, Equidad de Género y Feminismo, una mirada histórica a la conquista de los derechos de las mujeres	José María duarte José Baltazar	Público/ privado	2016	México
25. La importancia del grupo familiar en la formación de la ciudadanía a través del desarrollo del sentimiento de comunidad	Alma Alicia Castellanos Aburto José Luis Gama Vilchís	Familia y formación ciudadana	2013	México
26. Socialización política y trayectorias ciudadanas de estudiantes universitarios Chilenos.	Fuad Hatibovic y Juan Sandoval	Procesos de socialización política de jóvenes	2010	Chile
27. Socialización e interés en la política en jóvenes de Chile	Salvador Vargas Sal-fate Juan Carlos Oyandel Javier Torres Vallejos	Procesos de socialización política de jóvenes	2015	Chile

28. La familia y los procesos de socialización y reproducción sociopolíticas de la juventud	Roberto-Luciano Barbeito.	Lugar de la familia en los procesos de socialización política de jóvenes	2002	Chile
23. Estado del arte La familia como texto y contexto para la socialización política de los niños y las niñas	Diana Gonzales Bedoya.	Familia y socialización política de niños.	2015	Colombia
29. Sujeto y subjetividades políticas. El caso del movimiento juvenil Álvaro Úlcue.	Sara victoria Alvarado Jhoana Patiño Julián Loaiza	Configuración de sujetos políticos	2012	Colombia
30. Ampliación de sentidos sobre las prácticas políticas de jóvenes con vinculación a siete movimientos sociales en Colombia.	Jhoana Patiño Sara Victoria Alvarado María Camila Ospina	Movimientos sociales y Prácticas política de jóvenes	2014	Colombia
31. Subjetividad infantil y participación en lo político.	Mabel Vergara	Subjetividad política infantil	2016	Colombia
32. Niñez, ¿política? y cotidianidad.	Patricia Botero Gómez Sara Victoria Alvarado	Lo político y la cotidianidad en la infancia	2006	Colombia
33. Prácticas éticas y políticas en la familia: una experiencia posible desde la primera infancia.	Diana Gonzales bedoya	Familia y Socialización política en la primera infancia	2014	Colombia
34. La familia como escenario para la construcción de ciudadanía: una perspectiva desde la socialización en la niñez	Juan Bernardo Zuluaga	Familia, socialización y ciudadanía	2004	Colombia

35. Socialización política en la perspectiva educación / comunicación.	Álvaro Díaz	Socialización política de jóvenes, comunicación, educación	2004	Colombia
36. Resistencias para la paz en Colombia: significados, expresiones y alcances	Esperanza Hernández	Experiencias de construcción de paz	2009	Colombia
37. La paz: una posibilidad desde los niños y niñas afectados por la violencia en Colombia.	María Cristina Sánchez León, Laura Isabel López Medina Irma Lucía Serna Álzate	Construcción de paz, niñez	2015	Colombia
38. Familia como célula de paz	Liliana Villarraga	Familia y construcción de paz	2011	Colombia
39. El aula de paz. Familia y escuela en la construcción de una cultura de paz en Colombia.	Alexander Rodríguez, Gloria María López Juan Carlos Echeverry	El lugar socializador de la familia y la escuela en la cultura de paz	2017	Colombia
40. Familia como escenario de socialización para la convivencia ciudadana	María Teresa Rincón	Familia, socialización y ciudadanía	2012	Colombia
41. Ecoclubes una experiencia de socialización política con niños, niñas y jóvenes: el cuidado del ambiente como pre-texto para la formación y acción política.	Sara Victoria Alvarado Jhoana Patiño María Camila Ospina	Socialización política en la niñez	2011	Colombia

42. Procesos de democratización familiar: posibilidad para construir condiciones de transición hacia una sociedad del posconflicto armado en Colombia	Johana Patiño López	Familia y democracia familiar	2015	Colombia
43. Prácticas familiares de paz: un acercamiento a las narrativas de jóvenes universitarios	Johana Patiño López	Significados y prácticas familiares de paz	2017	Colombia
44 Familia e internet: consideraciones sobre una relación dinámica	Dagoberto Barrera Neidy Duque	Familia, socialización e internet	2014	Colombia
45. Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas	Gloria Cecilia Henao María Cristina García Vega	Familia, interacción, niñez	2009	Colombia
47. Los conflictos y la dinámica interna familiar	José Wilmar Pino	Familia, dinámica, interacción, conflicto	2012	Colombia
48. Los cambios y transformaciones en la familia. una paradoja entre lo sólido y lo líquido	María Cristina Palacio	Cambios de la familia	2009	Colombia
49. El familismo: una crítica desde la perspectiva de género y el feminismo	Yolanda Puyana	Familia, género y división público privado	2005	Colombia
50. Lo privado y lo público. Construcción histórica de una dicotomía	Sin autor	División público privado	2007	Colombia

<p>51. De la afectación a nuevas posibilidades: niñas y niños en el conflicto armado colombiano Título</p>	<p>María Isabel Valencia, Mónica Ramírez María Alejandra Fajardo, María Camila Ospina Alvarado</p>	<p>Subjetividades políticas de niños y niñas en conflicto armado</p>	<p>2015</p>	<p>Colombia</p>
<p>52. Interacciones en la crianza familiar y construcción de subjetividades política en la primera infancia</p>	<p>Nidya Esperanza Buitrago Rodríguez María Cecilia Escobar Mahecha Ana Teresa González Zuluaga</p>	<p>Familia y construcción de subjetividad política en la primera infancia</p>	<p>2010</p>	<p>Colombia</p>
<p>53. Construcción social de la subjetividad política de niños y niñas en contexto de conflicto armado: acción colectiva en la escuela como alternativa de paz</p>	<p>Sara victoria Alvarado María Camila Ospina Cristina Sánchez</p>	<p>Subjetividad política de niños, escuela, paz</p>	<p>2015</p>	<p>Colombia</p>
<p>54. Discursos institucionales sobre la familia en Brasil y Colombia</p>	<p>María del Carmen Castrillón</p>	<p>Representaciones sociales de familia</p>	<p>2007</p>	<p>Brasil</p>

55. Familias Brasileñas y Argentinas: Entre la Tradición y la Modernidad	Romina Iebra Aizpurúa Victoria University, Melbourne, Bernardo Jablonski Terezinha Féres-Carneiro	División público/privado Cambios de la familia	2007	Brasil
56 Violencia doméstica contra la mujer y el uso de estrategias de afrontamiento: Producción de artículos científicos en Brasil (2000-2013)	Sandra Parra Holanda Adriano	Familia y violencia de género	2016	Brasil – Colombia
57 Producción sobre adolescencia/ juventud en los posgrados en psicología en Brasil	Márcia Stengel Juarez T. Dayrell	Jóvenes, subjetividades y familia	2017	Brasil

Tabla 2. Tesis de doctorado consultadas

Título	Autor	Tema	Año	Nivel y población	País
1. De la socialización política a los procesos de subjetivación: posibilidades y límites de las escuelas críticas en la configuración de procesos de subjetivación en jóvenes escolares	Jaime Saldarriaga	Subjetividad; Socialización política; Escuelas y Educación	2015	Doctorado Comunidades educativas	Colombia

2. Experiencias emocionales y sentidos de lo político en las prácticas cotidianas de las familias	Diana Gonzales Bedoya	Socialización política; Relaciones familiares y Narrativas de vida	2017	Doctorado Familias-niños	Colombia
3. La intimidad y la experiencia en lo público	María Teresa Luna	Intimidad y lo público	2006	Doctorado Mujeres	Colombia
4. Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz. Una experiencia de paz imperfecta desde la potenciación de subjetividades políticas	Juliana Loaiza	Solicitud política, subjetividad política construcción de paz	2016	Doctorado Niños-niñas	Colombia
5. Transiciones educativas en comunidades indígenas de la Amazonia Peruana : del hogar a los programas educativos	Regina Moromizato	Transiciones educativas	2012	Doctorado niños	Perú
6. La integración política del adolescente. Las competencias cívicas de los inmigrantes en la escuela secundaria española	Pablo Biderbost Moyano	Socialización política, familia, competencias cívicas	2014	Doctorado Adolescentes	España

7. Transformación de los conflictos desde la filosofía de la paz	Sonia París	Construcción de paz, transformación de conflictos	2005	Doctorado Familia	España
8. ¿Socialización o contexto? La implicación política subjetiva de los españoles (1985-2006).	Carolina Galais González.	Socialización política, subjetividad, agentes socializadores	2008	Doctorado Familias	España
La cultura familiar en los procesos de configuración de la personalidad moral de niños y niñas de 5 a 6 años: hacia la construcción de una ciudadanía democrática	María del pilar Zeledón	Familia personalidad moral niñez	2004	doctorado	España

La segunda fase para la construcción del estado de arte fue la organización y análisis de antecedentes; se organizó la información en matrices analíticas y se hizo una lectura en dos niveles de análisis, el primero de corte descriptivo y el segundo de corte comprensivo. En este segundo nivel se privilegió tres niveles,: a) textual, buscando contenido directamente relacionado con las preguntas del estudio documental, b) intra textual, buscando en los fragmentos de texto seleccionados en la primera lectura, aspectos relevantes que dieran cuenta de particularidades que permitieran profundizar las comprensiones de cada fragmento y c) intertextual, identificando relaciones entre los fragmentos de texto, para posteriormente construir subcategorías que permitieron una meta lectura de lo encontrado.

2. Resultados

2.1. Nivel descriptivo

Geográficamente los trabajos se ubican en España, Costa Rica, Colombia, Chile, México, Venezuela, Ecuador, Argentina, Uruguay y Brasil. El 85% de los trabajos corresponden a investigaciones institucionales y el 15% aluden a tesis doctorales.

Del total de los trabajos, el 45% corresponde a perspectivas interdisciplinarias mientras que, el 55% se refiere a investigaciones disciplinares, especialmente desde miradas sociológicas y psicológicas.

En la búsqueda y análisis resaltó la alta producción en América Latina. De los 65 trabajos analizados, el 83% corresponden a países Latinoamericanos y el 17% a España. Sobre los trabajos generados en América Latina se encontró en este primer nivel de análisis descriptivo que, el 54% de los trabajos producidos se ubican en Colombia, seguidos de Argentina con 15%, México 15%, Chile con 12% y otros con 4%.

En cuanto a los temas centrales de los trabajos se agruparon alrededor de cinco categorías de interés que marcan sus objetivos generales y coinciden con las categorías inicialmente privilegiadas para el rastreo y análisis de este estado del arte. Las categorías son: socialización política, subjetividad política infantil y juvenil, familia y democracia y, familia construcción de paz.

A nivel de preguntas y objetivos, el análisis muestra que, respecto la categoría de socialización política, se encontraron cinco tendencias: a) las trayectorias sociales y familiares y su relación con la participación de jóvenes, b) el papel de los diferentes agentes socializadores de niños y jóvenes, c) los cambios que ha tenido la socialización política en la so-

ciudad del conocimiento y la tecnología; d) las funciones de la familia y la escuela en la socialización política de los niños y jóvenes, e) el papel de la familia en la transmisión de ideologías y posiciones políticas.

Respecto a las preguntas y objetivos en la categoría de subjetividad política se reconocieron las siguientes tendencias: a) la configuración de la subjetividad política de jóvenes, b) relación de acontecimientos políticos con formación y acción de subjetividad política. Nótese que en las preguntas por esta categoría no aparecen preguntas por la familia.

En la categoría de familia se destaca que las preguntas y objetivos se agrupan en siete tendencias: a) el conocimiento sobre familia y socialización política se ha creado en los últimos 15 años, b) los significados de familia existen en contextos situados, c) relación socialización y ciudadanía, d) el lugar de la familia en la formación de valores y competencias ciudadanas de niños, e) el papel de la familia en la formación ética y política de los niños en la primera infancia; f) cambios de las esferas públicas y privadas y su impacto en familia, g) vivencia de lo público y lo privado de acuerdo al género, h) limitaciones de la familia patriarcal para el desarrollo e igualdad de la mujer.

Sobre los sujetos-población de las investigaciones, se encontró que el 20% de los trabajos asumen como sujetos centrales a los jóvenes, mientras que solo el 12% asumen a los niños y niñas como sujetos de interés central.

A nivel de los enfoques metodológicos presentes en los trabajos, se encontró que el 100% responde a una perspectiva cualitativa. De ellos, el 55% responde a trabajos empíricos que hicieron contacto directo con diferentes sujetos. El 45% corresponde a trabajos de revisión y reflexión de tipo teórico.

Respecto a los métodos se identificaron tres tendencias. La primera y menos representativa es el método mixto con un 5%, la segunda es el hermenéutico fenomenológico con un 80% y la tercera es el crítico con un 15%. En cuanto al tipo de análisis se identificó que las investigaciones usaron diferentes tipos así: el narrativo con un 22%, el análisis de discurso con un 8%, el análisis y el análisis de contenido con un 70%.

En lo que tiene que ver con los instrumentos diseñados para interactuar y recoger información, se destaca el uso de entrevistas como la forma más usada para interactuar con los sujetos de la investigación. También se usaron cuestionarios, pruebas, grupos focales, talleres lúdicos y observación.

2.2. Nivel interpretativo

2.2.1. Perspectivas teóricas y concepciones de familia presentes en los trabajos

Respecto a la comprensión de familia se identifican en los trabajos al menos cuatro tendencias

2.2.1.1. Primera tendencia: determinación/funcionalidad/regulación.

Según los trabajos analizados, los planteamientos de autores que proveniente de diferentes latitudes, perspectivas disciplinares y teorías como Parsons (1973), Sennera Nanda (1980), Pichón Riviére (1985), Aponte y Van Deusen (1989), Flaquer (1998), Jaime-Castillo (2000), Zuluaga (2004), Rodríguez, Bernal y Urpí (2005), Jelin (2007), Navarro (2009), Aguirre (2011), Rincón (2012), Gonzales (2017), coinciden con el hecho de que una de las principales comprensiones usadas en las ciencias sociales para abordar familia es, aquella que la concibe como estructura y garante del orden social.

Esta primera concepción proviene del enfoque estructural funcional de la sociología, por tanto, puede decirse que esta postura está marcada por una visión determinista-objetivista de la realidad, el conocimiento y el sujeto. Para el estructuralismo la sociedad es un organismo vivo conformado por estructuras diferenciadas y relacionadas que cumplen funciones específicas que garantizan el funcionamiento total. En este sentido, la familia es una estructura, por tanto, una realidad objetiva con existencia universal.

Desde la aplicación de este enfoque a familia se le entiende como célula, núcleo, unidad, institución primaria de la organización social; además se percibe como determinada por aspectos externos, a saber: la cultura y la economía. Si bien la familia se adapta a los cambios externos producto del avance social, es incapaz de autorregularse de forma independiente. Además, le asigna un carácter eminentemente institucional cuya función es reproducir el orden social existente, a partir del proceso de socialización, es decir, la transmisión e internalización de las normas y valores sociales vigentes/hegemónicos. De acuerdo a Serena Nanda (1980), el enfoque clásico como también se le conoce, asigna a la familia funciones referidas a: el acceso sexual a través del matrimonio, la crianza y cuidado de las nuevas y viejas generaciones a través de la maternidad y la reproducción de una identidad social a través de la (socialización). Al respecto Jelin (2005), sostiene que tradicionalmente, se ha supuesto que las funciones alrededor de las cuales se organiza y reconoce familia son: la sexualidad, la procreación y la convivencia.

A partir de la aplicación de este enfoque se ha instaurado un ideal de familia nuclear, heterosexual, corresidente y normal; bajo este lente se ha instituido el discurso de la disfuncionalidad y crisis familiar que, en gran parte de la segunda mitad del siglo pasado, primó al interior de las ciencias sociales, apoyado en discursos médicos, psiquiátricos y demográficos que limitan la mirada de la familia al centrarse

en asuntos como “estructura, dinámica y funciones a la luz de las demandas del medio externo.

2.2.1.2. *Segunda tendencia:* indeterminación/interacción/simbolismo.

A partir de las apuestas teórico conceptuales de algunos trabajos, se identifica una segunda tendencia de carácter crítico respecto a la mirada determinista de familia. Esta concepción la nombro indeterminación/interacción/simbolismo, caracterizada por, una comprensión de la realidad, el sujeto y el conocimiento, considerada indeterminista/subjetivista; apoyada especialmente en los postulados de teorías como el interaccionismo simbólico.

Según autores como: Cheal (1991), Satir (1991), Munné (1999), Musito y Gracia (2004), Fairlie y Frisancho (1998), Gonzales, (2000), Funquen (2003), Gallego (2006), Del Barrio y García, (2007), Quinde y Paladines (2010), Pino (2012), entre otros, la familia es una realidad simbólica de tipo subjetivo, no objetivo; una red de interacciones en contextos situados, mediada por el lenguaje, lo simbólico y la subjetividad de sus integrantes.

Esta postura considera que la familia no es definida por el contexto más amplio, sino que se crea a partir de los símbolos y significados que se construyen y comparten sus integrantes en la vida cotidiana. Por tanto, reconoce que no hay una sola forma de vida familiar, y que su interpretación varía. Para esta postura la familia es producto del accionar y del lenguaje de los individuos quienes tienen la capacidad de crear la sociedad a partir de su voluntad, razón, acción.

2.2.1.3. *Tercera tendencia:* práctica/estructurada/estructuradora.

Una tercera tendencia conceptual, pretende replantear las dos posturas anteriores de familia al integrarlas en lo que

para efectos de este trabajo se ha llamado como práctica/estructurada/estructuradora. Esta postura se desprende de los aportes de la teoría de la estructuración de Giddens (2006), y de la práctica social de Bourdieu (2008). Amabas miradas teóricas se oponen al estructural funcionalismo parsoniano; pretenden escapar a las divisiones entre los funcionalistas que postulan la primacía de la estructura sobre la acción del individuo y, los comprensivos de corte hermenéutico fenomenológico que, afirman que la acción y sentido se imponen sobre la estructura.

Las teorías de la estructuración y de la práctica social comprenden que el objeto y el sujeto se relacionan y configuran mutuamente, a través de prácticas con carácter recursivo; de este modo son las prácticas sociales las que permiten producir y reproducir la estructura.

Según el Giddens (2006), los agentes tienen una conciencia discursiva y una conciencia práctica. La primera hace referencia a lo que son capaces de decir -o expresar verbalmente sobre las condiciones sociales -y la segunda se refiere a lo que el actor conoce sobre las condiciones sociales de su propia acción, pero no puede expresar discursivamente. Desde la mirada de Bourdieu (2008), se hace una crítica al sesgo de la razón teórica para definir el mundo social. En este sentido propone que es necesario reconocer a la práctica una lógica que no es la de la lógica académica.

A partir de esta perspectiva González, (2003), Nucci, (2003), Zuluaga (2004), Palacio (2004), Di Marco, (2005), DeJong y otros, (2010); Patiño, (2015), asumen familia como práctica social, como organización social, y como agencia de desarrollo humano y social. Entienden que las prácticas de las familias se refieren a todas aquella actividad cotidianas, a partir de las cuales los grupos se relacionan con el contexto y entre sí, para construir, proyectar y cambiar sus procesos de relación.

De acuerdo a estos planteamientos, las prácticas familiares son estructuradas por el contexto, la cultura, la economía, el lenguaje; pero a la vez son estructuradoras, ya que, a través de ellas, las familias, generan y transforman el conocimiento y la práctica, el sujeto, la realidad, el contexto y la cultura. En esta mirada se considera que las familias participan en la construcción de los procesos de transformación social a través de sus prácticas, Es decir, ellas no solo reproducen el orden existen, lo crean en relaciones constantes con otros grupos.

2.2.1.4. *Cuarta tendencia:* compleja/construccionista/generativa

En algunos de los trabajos, especialmente aquellos producidos en el contexto Latinoamericano, se muestra una visión alternativa de las familias que, busca trascender los dualismos objetivistas-subjetivistas e, integrar la perspectiva estructurante a favor de comprenderlas y agenciarlas con una mirada compleja que las reconozca como construcciones sociales, dinámicas, situadas, intersubjetivas, intergeneracionales y profundamente conflictivas en el sentido potencial del cambio y la creación.

De acuerdo con Estupiñan (1997), la complejidad de Morín (1994), entendida como multidimensionalidad, permite un mejor entendimiento del principio morfo genético de las familias como totalidades, lo que facilita comprender y encontrar nuevas posibilidades acerca de las situaciones que se les presentan.

El pensamiento complejo ayuda a reconocer que no existen únicas formas familiares, ni estados universales de equilibrio, sino que se generan constantemente formas alternativas de organización, producto de los diferentes niveles de interacción y recursividad familiar. Por su parte, Schnitman (2015), considera que el paradigma de la complejidad, permite trabajar con una visión abarcadora de múltiples diá-

logos y contextos, utilizando esa diversidad para nutrir y construir interfaces e innovaciones mediante nuevas síntesis y mediaciones de significado familiar, y crear así una rica trama en las prácticas dialógicas con las familias.

Algunos de los planteamientos de Crespo (2003), Donoso (2004), Agudelo y Estrada (2012), Fried Schnitman (2015) y Patiño (2017), manifiestan que el construccionismo social constituye una perspectiva de aproximación a la comprensión de la familia como fenómeno psicosocial que contempla la mutua influencia y reciprocidad entre los aspectos individuales- particulares y los aspectos socioculturales. Es decir, se centra en la relación que existe entre los sujetos que participan de una familia, y que desde su propia experiencia y subjetividad van construyendo en el lenguaje realidades intersubjetivas. Esta perspectiva de conocimiento permite reflexiones que indican que lo que tomamos por explicaciones correctas y objetivas de la naturaleza y de la familia, son subproducto de los procesos sociales.

Según Patiño (2017), algunos de los supuestos que pueden aplicarse del construccionismo social, para comprender familia y las formas de conocerla como realidad y experiencia humana son:

a) El conocimiento de familia es producto de la relación entre sujeto y el contexto. Este postulado busca superar el dualismo de las corrientes empíricas, desde las cuales el conocimiento de familia es independiente de quien observa y desde dónde observa.

b) El conocimiento familia es asumido como interpretación, a partir de la interacción de sujetos en contexto y bajo unas intencionalidades particulares.

c) No hay verdades sobre la realidad familiar, solo interpretaciones de la misma. Por tanto, múltiples formas de vivir y de comprender la realidad

d) En el conocimiento de familia se interrelacionan lo biológico, lo social, lo emocional, lo cultural y lo ambiental. No existe por sí solo y requiere el sustrato de las interacciones, se moviliza en el lenguaje a partir de condiciones, capacidades, recursos, necesidades y expectativas.

e) El conocimiento científico de familia es solo un tipo de conocimiento sobre esta. Hay conocimiento de familia derivado de las propias prácticas de los integrantes de las familias. El diálogo entre estos tipos de conocimiento permite aproximaciones comprensivas más cercanas a las condiciones de construcción del mismo.

Por su parte, Fried Schnitman (2015), Fried Schnitman, Rodríguez-Mena y García (2012), proponen que el modelo generativo se centre en reconocer y potenciar los recursos de las personas y familias, sus valores y habilidades, para afrontar dificultades y/o desafíos e innovar en sus prácticas y sentidos, en sus relaciones y emociones. Desde esta postura se gesta un desplazamiento desde la mirada que focaliza los problemas y el déficit hacía otra que, privilegia la posibilidad y trabaja con un marco de acción basado en el aprendizaje y la creatividad.

De acuerdo con esta postura compleja/constructivista/generativa, la familia como realidad social es creada en las relaciones y el lenguaje. Este último deja de ser una representación de los individuos sobre la exterioridad del mundo familiar, para convertirse en una construcción colectiva y situada, a partir de las prácticas cotidianas de interacción familiar que son altamente complejas y generativas. El lenguaje ya no es simplemente el vehículo para comunicar representaciones y significados individuales sobre qué es familia.

Esta mirada pone un acento singular en los procesos de relación, en las capacidades, recursos, posibilidades de las familias y en el lugar del lenguaje en la producción de la

vida familiar. Sin embargo, no descuida la necesaria presencia de las condiciones contextuales y materiales que se requieren para los procesos socio familiares. Si bien no desplaza el individuo-sujeto, si procura centrar sus comprensiones en las relaciones como fuente central de la creación familiar.

No se habla de disfuncionalidades presentes o en individuo y el grupo, sino de situaciones construidas desde pautas interactivas y comunicativas que pueden ser transformadas de forma participativa y creativa con la participación activa de sus propios protagonistas. La familia deja de ser el foco de los problemas sociales, el telón de fondo de la crisis y malestar social y cultural. No es vista como la culpable de los problemas que agobian a la sociedad. Por el contrario, pasa a ser un agente más de la interacción y del cambio, con múltiples recursos y conocimientos que pueden ser expandidos y puestos al servicio de la creación de presentes y futuros más justos.

Dentro de esta perspectiva la familia no es negada ni, desplazada como agente socializador, cuidador, protector y garante de la vida individual y colectiva. Lo que esta mirada propone es comprender a la familia como parte integral de la realidad compleja y, por ello, aboga por adoptar una perspectiva de relación, posibilidad, transformación. La familia es vista como capaz, activa y cambiante.

2.3. Concepciones de Socialización y el Lugar de la Familia

Tres son las concepciones de socialización que aparecen en los trabajos.

2.3.1. Funcionalista

Desde los planteamientos de Alvarado y Ospina (2009), Elizalde, (2011), Saldarriaga (2015), y Loaiza (2016), se reconoce que ha existido una primera perspectiva sobre la socialización que acoge los planteamientos de Durkheim

(1979) y otros. Esta perspectiva ha sido reconocida como el determinismo objetivista que considera al sujeto como un ser pasivo moldeado por la realidad objetiva, universal y previa a su existencia biográfica.

Conforme a los planteamientos de Durkheim que, posteriormente fueron retomados por Parsons, la base de la sociedad es un orden moral que determina la conducta individual y la regula a partir de contratos sociales que buscan estimular las predisposiciones básicas de respeto, sujeción consciente a las normas y orientación hacia un ideal común, para favorecer la cohesión social. Para esto es necesario que la norma sea interiorizada a través de una socialización fundamentada en la autoridad y la disciplina.

De acuerdo con Elizalde (2011), esta mirada funcionalista ha tenido críticas importantes que pueden sintetizarse en los siguientes aspectos, a) el acento psicológico que considera la socialización como un aprendizaje individual, basado en la interiorización de normas, valores, creencias y actitudes que deja poco lugar para el aprendizaje social, b) la mirada fragmentada circunscrita al ciclo vital del individuos; c) el énfasis cultural que considera la transmisión generacional de los valores, creencias y actitudes, y la generación de hábitos y comportamientos.

2.3.2. Subjetivista

De acuerdo con Alvarado (2009), y Loaiza (2016), una segunda mirada es la que derivada de los planteamientos fenomenológicos de Schütz y del interaccionismo de Mead, donde se asume a la sociedad como una construcción desde las interacciones de los individuos en tanto las acciones de los individuos no son determinadas totalmente por las estructuras, sino que se anclan en la biografía de los actores, a sus intencionalidades, experiencias y herencias sociales-culturales.

2.3.3. Procesual/compleja

Esta tercera postura que para efectos de este trabajo se ha denominado procesual/compleja, ha sido planteada desde los aportes de autores como Berger y Luckmann (2001) y A, Heller (1997). Desde esta mirada se entiende socialización como un proceso de potenciación de los sujetos mediante la interacción individuo, comunidad, a partir del cual cultivan facultades y disposiciones necesarias para su existencia y afirmación en una comunidad dada. Cultivar estas cualidades particulares es fundamental para la apropiación de la vida cotidiana.

Para Berger y Luckmann (2001), la construcción de la sociedad y la configuración de identidad social, son parte de un proceso dialéctico que tiene tres momentos: a) externalización, momento de interacción en el que los seres humanos construyen un orden social y lo configuran en conocimiento social, b) objetivación, referido al momento en el cual el conocimiento y orden social se vuelven hábito a partir de la institucionalización a través de representaciones simbólicas colectivas, c) internalización, apropiación y significación subjetiva del mundo creado y compartido.

De acuerdo a lo anterior, las investigaciones de Carli (1999), Zuluaga 2004, Rodríguez, Bernal y Urpí (2005), Gonzales (2007), Carrero y Girardoth, (2008), Rentería (2008), Elizalde (2011), Alvarado, Ospina y Patiño (2011), Patiño, Alvarado y Ospina Alvarado (2014), Jaramillo (2012), Castellanos y Gama (2012), Campo y Mansilla (2015), Vargas, Oyanedel y Torres (2015), Vergara (2016), retoman planteamientos de Berguer y Luckmann para entender la socialización como un proceso de creación complejo en el que participan y conjugan múltiples elementos del individuo, el grupo, el contexto y la cultura.

2.4. Socialización Política y Lugar de la Familia

Los trabajos muestran que hay diferentes tipos de socialización. Una de ellas es la política sobre la que se identifican tres tendencias en qué el lugar asignado a la familia es el de agente primario de socialización.

2.4.1. Proceso generacional de transmisión, acumulación y transferencia de normas, valores, prácticas identidades y adscripciones políticas.

Esta perspectiva se relaciona con la mirada determinista de familia y socialización planteada en puntos anteriores. De acuerdo Castillo (2000), Zeledón (2004), Oppo (2005), Sánchez (2007), Nava-Navarro (2009), Haibovic y Sandoval (2010), Gonzales (2017), la socialización “política” forma parte de un proceso social más amplio (socialización) que imbrican individuo y sociedad, lo subjetivo y lo objetivo, lo micro y lo macro, la acción y la estructura.

En esta mirada, la socialización política alude a la transmisión de esquemas de percepción, pensamiento y acción política, producto de las condiciones objetivas de existencia. O, en palabras de Seoane y Rodríguez (1998), y Oppo (2005), al conjunto de experiencias que, en el curso del proceso de formación de la identidad social del individuo, contribuyen a plasmar la imagen que tiene de sí mismo y de su relación con el sistema político, su percepción y actuación sobre asuntos como la norma, la autoridad, la institución y el comportamiento en lo público-común.

Según los trabajos consultados, esta mirada busca la formación de sujetos conformes con la realidad y adaptados al sistema político que los precede y, por tanto, habilitados para reproducirlo. El proceso puede generarse por vías formales e informales, de manera intencionada o encubierta para dirigir el comportamiento político de la persona, a tra-

vés de la influencia de los agentes socializadores primarios y secundarios.

El rol que se le asigna a la familia en esta mirada es de socializadora primaria. Al respecto autores como Flaquer (1998), Melich (2002), Zuluaga (2004), Aguirre (2011) Consideran que la familia es el primer terreno de preparación para la vida en sociedad, el espacio donde los individuos ensayan por primera vez las diferentes posiciones que más adelante ocuparán frente a otros individuos.

Para Gonzales, (2014):

La familia es el espacio de acogida del recién llegado, en el cual el niño(a) tiene su primer contacto con el mundo y comparte con otros diferentes a sí mismo...Además de acogerlos, la familia incorpora a los recién llegados ofreciendo y exigiendo experiencias de vinculación con otros distintos. (p. 153)

De acuerdo con Nucci (2003), la familia es “grupo humano que define, transmite y conforma valores, comportamientos, modos de relacionarse y de ejercer responsabilidades en la construcción de la vida social” (p. 89). Por ello, DeJong, Basso, Paira y Garcia sostienen que:

El núcleo familiar continúa siendo un soporte básico en las relaciones afectivas, en la construcción de la identidad subjetiva, en la socialización como garantía de los procesos de maduración y desarrollo. (p. 35).

Según Zuluaga (2004), la familia, constituye un lugar de aprendizaje de los niños y niñas fundamental para la futura vida en sociedad, porque:

(...) en la cotidianidad de las familias en donde se aprenden los valores y se desarrollan las actitudes base para el afianzamiento de la sociabilidad y el establecimiento de nuevas formas de relación democrática y de construcción de ciudadanía. (Zuluaga, 2004, p. 91).

2.4.2. Proceso diferenciado de experiencias y aprendizaje de prácticas y potenciales para la ciudadanía y acción política.

Esta tendencia sitúa planteamientos de Seoane y Rodríguez (1998), Alvarado y Ospina (2009), Saldarriaga (2015) y Loaiza (2016), para explicar las diferencias individuales y el potencial de cambio de las instituciones y de las sociedades, a partir de los procesos intencionados de sus actores sociales. Se reconoce la indeterminación del individuo y su capacidad de acción consiente.

Para Saldarriaga (2015), la socialización política implica un proceso activo de aprendizaje, en el cual se construyen e interiorizan las valoraciones, preferencias, lealtades y simbologías políticas; proceso que comienza desde la temprana edad como parte del amplio tránsito, mediante el cual los individuos aprenden y modifican los contenidos del mundo que les han legado sus antecesores. Este proceso deja de ser considerado únicamente universal y para la trasmisión de ideas y normas que regulan y estabilizan el sistema político, y pasa a ser considerado un proceso creado y diferenciado según contextos, épocas y condiciones a saber: el género, la etnia, la clase; se le atribuye la función social de la creación/innovación. Esta mirada considera la socialización política como una experiencia; por tanto, incluye aspectos como las emociones, las interacciones, el contexto y las condiciones sociales y la apropiación biográfica que el sujeto hace de ellas, en la construcción de aptitudes, actitudes y sentidos políticos.

Desde esta óptica, la familia también es considerada un agente e instancia de socialización primaria, pero se hace especial énfasis en su lugar en la formación ciudadana de las nuevas generaciones, y se reconoce su historicidad, heterogeneidad, dinamismo, capacidad de agencia y de cambio, así como su potencial formativo.

Benedicto y Moran (1994) y Elizalde (2011), expresan que la familia es un lugar privilegiado de aprendizaje político. Para Vergara, (2016), quien retoma a Lobinas (1993), la familia es una experiencia de acogida y aprendizaje de la alteridad, donde el individuo puede desarrollar la experiencia de sí y del “otro”. Nótese que estos autores muestran que en la familia no solos e interiorizan normas, sino que se crean interacciones y vínculos sociales fundantes de la vida en común.

Por otra parte, Cevotarev (2003), sostiene que la familia es un espacio de socialización decisivo en la formación democrática, entendida como un estilo de convivencia que se construye y prepara a sus integrantes, para el ejercicio de la ciudadanía. En este sentido, la familia es agencia de cambio social, especialmente por su potencial intergeneracional y formativo, para modificar y trascender patrones tradicionales de comportamiento que se caracterizan por la inequidad y la desigualdad entre los géneros y las generaciones.

Según Sánchez, López y Serna (2015) y Patiño (2017), la familia, es un escenario de socialización fundamental para desarrollar potenciales humanos tendientes a la construcción de paz, democracia, justicia, mediante su disposición a la interacción, el conflicto y el cambio. De acuerdo con Savater (1996), esto es factible porque en el espacio familiar el niño aprende mediado por la afectividad y la cotidianidad.

Al respecto Alvarado, Ospina-Alvarado y Patiño (2011), Loaiza (2016), consideran que la socialización política para formar sujetos políticos capaces de participar activamente de la vida en común, pasa por el despliegue de potenciales como: el afectivo, comunicativo, estético, político, ético.

Según Bizquerra (2008) y Castellanos y Gama (2012), es cierto que la ciudadanía es un concepto que se ha comprendido desde dimensiones legales, jurídicas y políticas, pero

también lo es que, en sí misma, contiene un componente social y de desarrollo humano que, puede encontrar un importante espacio de desarrollo en la vida familiar del futuro ciudadano. Esto muestra la necesidad de ampliar las miradas de formación ciudadana centradas en el desarrollo de competencias cívicas que se aprenden en la vida escolar-comunitaria.

2.4.3. Proceso intergeneracional de construcción de subjetividades políticas.

De acuerdo con Díaz (2004), Alvarado y Ospina (2009), Buitrago, Escobar y González (2010), Alvarado, Ospina, Luna, Quintero, Ospina-Alvarado y Patiño (2012), Valencia, Ramírez, Fajardo y Ospina-Alvarado (2014), Saldarriaga (2015), en este proceso interactúan diferentes agentes, escenarios, condiciones y prácticas, para:

La autoproducción del sujeto en su subjetividad y su identidad, en contextos conflictivos de la vida cotidiana, a través del fortalecimiento de sus capacidades, el reconocimiento de sus titularidades y el agenciamiento de oportunidades en procesos intersubjetivos. (Alvarado y Ospina, 2009, p. 56)

Según Díaz, (2004), no hay un momento único en el que se socialice políticamente al sujeto, tampoco hay un momento final en el que en su finitud terrenal deje de ser socializado políticamente. Pero, además, y por lo anterior, no hay un proceso claro, transparente, unívoco, mediante el cual se constituya el proceso de socialización política y con él al sujeto político. La socialización política, por lo tanto, es parte del entramado cultural que, en su trama particular, procesualmente, permite que el hombre transite de condiciones de animalidad hacia dimensiones de humanidad en una perspectiva específica, la política.

Por su parte, Bobbio, Matteucci y Pasquino (2001), la definen como el conjunto de experiencias que en el curso de la

formación de la identidad social del individuo contribuyen en particular a plasmar la imagen que tiene de sí mismo en los enfrentamientos con el sistema político y al definir la relación que instaure con las instituciones políticas.

Alvarado, Patiño y Loaiza (2012), sostienen que la subjetividad política es la forma de encarnación del sujeto político, como un ser real y diverso, que es enteramente pensamiento, emoción y cuerpo. Este sujeto de la enteridad hace su aparición en el mundo a través de la articulación entre la acción y el discurso —en el espacio público—, constituyéndose en un ser de conocimiento y diálogo, pero también de crítica y transformación de sí mismo y de su realidad.

Según Alvarado y col. (2008), la subjetividad política tiene que ver con la capacidad de los sujetos para:

(...) conocer y pensar críticamente, para nombrar y lenguajar el mundo, para expresar sus emociones y sentimientos, para involucrarse en el destino de los otros, y con su voluntad personal, para enfrentarse a su propio yo, para actuar con otros, por otros o para otros, para romper los muros de la vida privada y encontrar sentido en la construcción política en los escenarios públicos en los que pueda jugar la pluralidad como acción y como narrativa, de lo que nos diferencia y de lo que nos permite reconocernos como comunidad de sentido... Y está constituida por la autonomía, la conciencia histórica y la posibilidad de plantearnos utopías, la reflexividad, la ampliación del círculo ético, la articulación de la acción y sus narrativas, la configuración del espacio público como escenario de realización de lo político y la negociación del poder. (p. 10).

En este sentido Alvarado, Patiño y Loaiza (2012), afirman que la subjetividad política anuncia un doble movimiento del sujeto dado que, mientras se auto produce, produce también la historia que comparte con otros, por tanto, este es un proceso que hace alusión a la producción y transformación permanente del sujeto diferenciado y del sujeto situado, esto es, del sujeto político.

Loaiza (2016), sostiene que socialización política permite a los individuos hacerse sujetos capaces de entender su realidad para lograr transformar aquellas cosas con las cuales no está de acuerdo, en tanto aquellas pueden negar la posibilidad de condiciones dignas de ser humano.

En esta tendencia, la socialización política implica la creación de un sujeto sensible al mundo compartido que habita; un sujeto capaz de comprender/sentir como propios, los fenómenos sociales que se dan en las relaciones. Pero, además, es el proceso que permite forma al sujeto para el desarrollo conjunto de alternativas que permitan acercarse al mundo de maneras diferentes y desde las cuales pueda re-crear su experiencia de vida colectiva. Por tanto, la socialización política es el aprendizaje permanente del encuentro con el mundo y con el sí mismo, desde ejercicios activos de acción y transformación de las interacciones

Es importante mostrar que, en esta tendencia, la familia aparece como un agente socializador importante, ya no como el único. Se hace un intento por asumirla no sólo como espacio de formación, sino también de acción política. Aunque los trabajos no desarrollan este asunto con claridad.

2.5. Democracia y Familia

Respecto a la relación familia y democracia, se hallaron algunos trabajos que la abordan o la insinúan, aunque no siempre la desarrollan de forma profunda. Sin embargo, algunos de sus aportes son relevantes para problematizan la exclusión que se ha hecho de la familia en la idea de democracia que prima actualmente, y mostrar la urgencia de ampliar las concepciones y prácticas sobre lo político en la familia.

Según autoras Di Marco (2005), las relaciones sociales susceptibles de ser democratizadas no son sólo las que median entre el Estado y la sociedad civil, sino también aquellas

que se establecen al interior de todo tipo de instituciones –familias, escuelas, organizaciones diversas– y en todos los planos, político, social, cultural, tecnológico.

Por otra parte, Cevotarev (2003), Smuckler (2001) y Patiño (2015), consideran que a partir de la instauración estructural de condiciones de violencia y desigualdad a las que se han sometido amplios segmentos de la población en América Latina, han ido configurándose procesos democratizadores desde diferentes movimientos sociales que buscan generar producir condiciones de concienciación y acción individual y colectiva, para crear cambios en las prácticas y discursos autoritarios y desiguales en las estructuras y dinámicas de poder y en la distribución de derechos y recursos, que facilitan la incorporación a la ciudadanía de aquellos actores y grupos no reconocidos.

Con estos procesos, ha sido posible el cuestionamiento de los supuestos que sustentan la autoridad patriarcal y la distribución desigual de los recursos materiales y simbólicos de las familias, evidenciando que existe la posibilidad de otras apuestas que den cabida a la participación, el pluralismo, la desnaturalización de la dominación y la inclusión de la vida familiar como lugar, no sólo de las pequeñas cosas y de la reproducción social, sino como fermento de la historia y sustrato de la cultura democrática. Según Faur (2014) y Jelin (2007), la familia es una instancia mediadora entre la estructura social en un momento histórico dado y el futuro de dicha estructura social, por tanto, también media en la configuración de la democracia.

Sumado a esto, las posturas feministas que sostienen que lo personal es político y que la institución de la familia patriarcal-nuclear ha sido fuente de desigualdad y sometimiento para la mujer, los niños y los ancianos, han permitido cuestionar la exclusión de la vida familiar de los asuntos públicos y de la configuración y ejercicio de la ciudadanía. De acuerdo con O'Donnell, Lazzetta y Vargus Cullel, (2003) y

Di Marco (2005), la participación y la ampliación de los espacios de igualdad no se refieren solamente a la ciudadanía política ni a su canalización mediante los partidos políticos y sus prácticas de representación y elección, sino que se extienden a las relaciones de género y generación y, a los diferentes modos de vivir la cultura, el cuerpo y la sexualidad.

Este planteamiento concuerda con los de García Canclini (1995), Sojo (2002), García y Serna (2002), Bustelo (2007), Carrillo (2010), Ramírez y Jiménez (2013) y Contreras (2014), quienes consideran que en América Latina es necesario ampliar la concepción de ciudadanía, debido a la existencia de sujetos concretos con prácticas políticas concretas y diversas que no caben dentro de la concepción unitaria de democracia, política y ciudadanía propia de las tradiciones modernas occidentales. En este sentido, los procesos de democratización entienden que, para vivir democráticamente se requiere que la ciudadanía no sea una categoría abstracta, ni un modelo de exclusiones legitimadas que regula la relación estado-individuo.

Los planteamientos de D'Amico (2014), muestran que la familia es significativa para configurar la ciudadanía, en tanto lugar por excelencia para comprender la negociación entre el acceso mercantilizado, estatizado y familiarizado a bienes y servicios. Esa negociación se encuentra atravesada por diversas relaciones de poder, entre las cuales la dinámica de las relaciones de género interviene con una fuerza predominante.

En este sentido, los planteamientos de Di Marco (2005), se relacionan con lo anterior, al mostrar que una democracia que reconozca las diferencias -y garantice el acceso a condiciones para el desarrollo de los sujetos y grupos- requiere promover transformaciones democráticas en: a) las relaciones familiares, para el desarrollo de interacciones que favorezcan la igualdad de oportunidades para mujeres y para varones y la elaboración pacífica de los conflictos, y el

descenso de la violencia ejercida hacia las mujeres, niños y niñas, ancianos; b) en el de las instituciones que acompañan a los sujetos y a las familias, para la profundización de las prácticas que permiten la convergencia de los derechos, en especial, de las mujeres, y niños y niñas; c) en el del Estado, para la construcción e implementación de políticas integrales desde una perspectiva de democratización, basadas en la ética de los derechos y la del cuidado.

Para Patiño (2015), la democratización de lo social, no puede pensarse al margen de la democratización de las relaciones en la vida familiar ya que un sistema de socialización familiar, basado en una perspectiva democrática, puede favorecer la construcción de subjetividades e identidades capaces de participar en la toma de decisiones sociales, dada la toma de consciencia de los actores acerca de los mecanismos simbólicos y materiales que permiten la desigualdad social en todos sus niveles.

En este sentido, y para alcanzar condiciones de democratización en las familias, se hace fundamental el acceso en igualdad de condiciones a los derechos sociales, económicos y culturales al igual que “junto con la democracia interna de las instituciones sociales, ya que los derechos no pueden existir fuera de instituciones y las prácticas sociales” (O’Donnell, Lazzetta y Vargas Cullell, 2003, p. 84).

Por su parte, para Schmukler (2013):

La democratización familiar también favorece la desarticulación de las bases de la cultura machista, que se fundamenta en el autoritarismo como modo de toma de decisiones cotidianas y de resolución de conflictos, la jerarquía entre los géneros que legitima la autoridad masculina y concentra el poder y la administración de los recursos materiales más importantes en una sola mano, ligado al autoritarismo basado en la desvalorización y ausencia de la mujer, los hijos y otros miembros vulnerables. (p. 213)

Patiño (2014), sostiene que la democratización familiar es fundamental para generar alternativas de vida distintas a las impuestas por el sistema neoliberal, por es un proceso que facilita la comprensión histórica de los procesos que han dado lugar a determinadas formas de ser, estar y decir respecto a las relaciones de los géneros y las generaciones en el ámbito familiar y, cómo se expresan y refuerzan en otros escenarios y relaciones como la escuela, el trabajo, los amigos y otros.

2.6. Familia y Paz

En cuanto a la concepción de paz y el lugar de la familia en ella, se encontró una multiplicidad de concepciones que ordené en tres tendencias. La primera que para efectos de este trabajo se ha denominado: *paz violentóloga*. En ella se pueden ubicar definiciones como:

Paz negativa, que de acuerdo con Galtung (1998), es la ausencia de la guerra; b) paz positiva que según Galtung (2003), es el despliegue de la vida, para la superación de tres formas de violencia, directa, estructural y cultural a través de condiciones de justicia, seguridad, bienestar, libertad e identidad; c) paz integral perfectible de Hernández (2009), quien postula la paz como experiencias y aspiraciones sociales y personales de resistencia civil ante contextos y condiciones de guerra y violencia. Aunque esta propuesta considera e incluye la multi e interculturalidad como los escenarios del diálogo, para crear una cultura de paz, estimula la diferencia de género y generación y promulga por la reducción de las desigualdades y la profundización de la democracia y d) Ramírez Muñoz (2012), quienes proponen diferentes connotaciones de paz: extraviada, paz de la dictadura, paz excluyente, paz represiva, la paz objetiva, la paz sin tregua, la paz constituyente, a partir de una mirada historia a los procesos de paz en países como Colombia.

Un segundo grupo está conformado por las definiciones que abordan la paz como construcción social, situada y plural que incluye las dimensiones morales, relacionales, afectivas, creativas y políticas. Supera la visión de la paz como ausencia de guerra y se asocia la construcción de relaciones y experiencias potenciadoras de vida en los diferentes escenarios de relaciones. Esta tendencia se ha nombrado en este trabajo como: *paz constructorista*. En ella ubicamos definiciones propuestas por:

López (2009), quien afirma que la paz es una construcción cultural y por ende, alude a “procesos de socialización, interacción, enseñanza y aprendizaje de seres con capacidad para comportarse pacífica o violentamente” (p, 8); b) paz como creación, propuesta por Lederach (1997), a partir de la imaginación moral, las relaciones sociales y la curiosidad paradójica que permite la exploración constante de posibilidades y la voluntad de desplazamiento de los lugares comunes; c) paz como cultura, de Fernández García (2004), que es producto de la relación individuo-sociedad; d) paces distinguibles, de Jiménez (2004), quien plantea la paz en tres dimensiones relacionales, paz social, la paz Gaia y la paz interna; e) paz como símbolo, para Muñoz (2008), la paz puede ser entendida como un símbolo de interpretación y acción, donde se involucran emociones y conocimientos

Finalmente, un tercer grupo en el que se ubican las concepciones de paz como proceso de aprendizaje y construcción de significados y prácticas cotidianas para la transformación de conflictos. Esta última tendencia se relaciona con la anterior, pero su énfasis está más en las relaciones, por ello, la hemos denominado *paz como experiencia y aprendizaje*:

Paz imperfecta de Muñoz (2001), quien la define como “experiencias y estancias en las que los conflictos se han regulado pacíficamente, es decir, en las que los individuos y/o grupos humanos han optado por facilitar la satisfacción de las necesidades de los otros, sin que ninguna causa ajena a

sus voluntades lo haya impedido” (p, 14); b) paz como proceso de transformación de conflictos diversos, de Paris (2005); c) paz neutra, de Jiménez (2009), quien propone que paz son aquellas relaciones construidas “mediante el diálogo, coherencia de fines y medios y empatía, como el catalizador de las manifestaciones de violencia cultural operantes en las instituciones” (p.159); y d) paz como proceso de enseñanza –aprendizaje de Rodríguez, López y Echeverry (2016), quienes entienden la paz como un proceso que se da en las relaciones y escenarios como la familia y la escuela.

Ahora bien, respecto al lugar que ocupa la familia en los procesos de construcción de paz, es necesario mostrar que especialmente, los trabajos de la segunda y tercera tendencia como los de Baquero (2014), Sánchez, López y Serna (2015), Rodríguez, López, Echeverry (2016), Patiño (2015), Valencia, Ramírez, Fajardo, Ospina- Alvarado (2015), Loaiza (2016), Patiño (2017), reconocen que esta ocupa un lugar importante debido a su potencial formador, consideran que las familias deben hacer parte de los procesos de educación para la paz y sostienen la necesidad de ampliar su comprensión en el marco de estos procesos.

Los trabajos de Baquero (2014), Sánchez, López y Serna (2015), Rodríguez, López, Echeverry (2016), Patiño (2015), Valencia, Ramírez, Fajardo, Ospina- Alvarado (2015) y Patiño (2017) muestran potenciales y prácticas concretas desde los cuales las familias aportan a la construcción de paz.

Al respecto Sánchez, López y Serna (2015), afirman que los aprendizaje familiar posibilitan que los niños y niñas desplieguen potencialidades, para relacionarse con otros y con lo otro, tales como la solidaridad, el respeto por la vida de los animales, el brindar consuelo y aportar de variadas maneras al bienestar de los otros. Por su parte, Patiño (2017), sostiene que la familia como agencia de desarrollo humano y experiencia política puede desarrollar potenciales y prácticas familiares que permiten actuar en el ámbito de las inte-

racciones cotidianas a favor de la construcción de relaciones y de trascendencia que les permiten desplegar proyectos de ampliación de sus vidas.

Algunas potencialidades planteadas por Patiño (2017) son:

a) potencia narrativa, referida a la capacidad de las familias de crearse mediante las narraciones de sí mismas. Esta potencia teje tres asuntos: la historia del contexto del cual heredan y aprenden sentidos y prácticas, normas y costumbres; la historia del grupo, que transcurre en las interacciones según sus necesidades y capacidades y a partir de la cual crean su micro cultura; b) potencia comunicativa-interactiva. La comunicación familiar alude al proceso interactivo, simbólico, transaccional y permanente, en un contexto histórico, en el que el grupo construye significados para orientar su vida. La potencia comunicativa alude a la capacidad de las familias de crear significados para dar forma a sus relaciones, y para transformar sus conflictos. Esta potencia es clave para construir paz, porque hace de la familia un espacio vital para formar personas capaces de reconocer la violencia como una construcción social que puede ser transformada.

En cuanto a las prácticas familiares de paz, Patiño (2017), muestra que desde la cotidianidad relacional, la paz aparece como una política de lugar y de relación sustentada en prácticas como a) compartir en familia b) distribuir los trabajos domésticos, c) dialogar en familia, d) tomar decisiones de forma conjunta y e) cuidar en familia.

Otro aporte relevante de la autora que muestra cómo las familias aportan en la construcción de paz tiene que ver con aquellas prácticas cotidianas que expresan su capacidad de actuar, mediante la cual los grupos se relacionan con el contexto y entre sí, para construir, proyectar y cambiar sus

procesos de relación con mediaciones educativas, dialógicas y afectivas.

Según Fried-Schnitman (2013), la práctica familiar que crea condiciones de paz deriva en un emprendimiento creativo en el que las innovaciones pueden construirse, reconociendo y valorando situaciones, capacidades, recursos, diferencias, oportunidades y posibilidades de acción hacia el cambio o el fortalecimiento de sus relaciones.

Patiño (2017), identifica cinco prácticas familiares que son aportes a la construcción familiar de condiciones de socialización y relación que contribuyen a la generación de paz en la vida cotidiana a) Compartir en familia b) Distribuir los trabajos domésticos, c) Dialogar en familia, d) Tomar decisiones de forma conjunta e) Cuidar en Familia

3. Algunas Conclusiones

3.1. Sobre familia, socialización y subjetividad política

Se marca una fuerte tendencia de asumir la socialización y la subjetividad política desde la perspectiva de la división público privado, es decir, lo primario (familia), secundario (escuela, comunidad). Con ello se entiende que el proceso de formarse como sujeto político en la familia, esta desligado de la acción política que, solo puede darse en lo público.

Estudios como lo de Castillo (2000), Sandoval (2010), López García (2009), Aguirre (2011), Baquero (2014), Vergara (2016), concluyen que universalmente familia es un espacio primario donde se transmiten las normas, valores, actitudes y prácticas que configuran las bases morales y éticas previas y necesarias para el comportamiento y la acción política. Afirman, además, que la escuela es el escenario privilegiado para reforzar y ampliar la formación política del ciudadano. Con esto empieza a emerger la pregunta por la experiencia familiar, no todas las familias por si solas pue-

den ser espacios de socialización política, entonces, parece que, vale la pena entender qué experiencias familiares si lo son y cómo se llega a ellas.

Son escasos los trabajos que preguntan de forma directa por las condiciones, prácticas, capacidades y recursos políticos de las familias o que, problematizan la comprensión de ciudadanía que no incluye la dimensión familiar. Por otra parte, la generalidad de los trabajos asume la socialización y también la política como un asunto generacional de transmisión, adaptación, imitación. Un grueso de los trabajos, especialmente los realizados en España tienden a reducir lo político a la esfera de lo público y la política a la organización y administración de los acuerdos colectivos. En este sentido, se nota una interesante tendencia en los estudios Latinoamericanos, especialmente aquellos referidos a los jóvenes, que amplía la comprensión de la política y lo político.

Los desplazamientos en la comprensión de lo político y la política se dejan ver en trabajos como los de Botero y Alvarado (2006), Alvarado, Patiño y Loaiza (2012), Alvarado Patiño y Alvarado (2012) y Patiño, Alvarado y Ospina-Alvarado (2014), quienes aluden a asuntos como: la necesidad de considerar al sujeto en su enteridad y superar la separación entre cuerpo, razón, emoción; la importancia de las interacciones y los contextos, la consideración sobre el reconocimiento de las diferencias como potencialidades para la acción, la inclusión de diversos agentes y escenarios, la división sexual del trabajo y los derechos, no logran configurar una visión más amplia en torno al lugar de la familia, no sólo como espacio de formación, sino como lugar y experiencia política necesaria, para la configuración del sujeto político, la ciudadanía y la democracia.

Es relevante identificar que, la mayoría de los trabajos sobre socialización y subjetividad política de niños y jóvenes se ocupan de analizar los significados, los sentidos y los aprendizajes, desde categorías referidas a asuntos como la mo-

ral-valores-actitudes, la ciudadanía-derechos-justicia-participación, pocos preguntan por asuntos como las prácticas, las movilizaciones, los conflictos, las capacidades y recursos que estos sujetos logran generar en la cotidianidad de su acontecer.

Aunque en mayoría de los estudios sobre socialización y subjetividad política, la familia hace presencia secundaria, en las discusiones y conclusiones, aparecen alusiones a sus potencialidades, incluso en contextos de vulnerabilidad económica y social.

Así mismo es necesario resaltar con especial interés para este proyecto que, en Colombia, Palacio (2004), (Patiño 2015), Gonzales (2016), Patiño (2017), y Argentina, Di Marco (2005), se han realizado algunos estudios que asumen a la familia como espacio político y que muestran la necesidad de incluirla de forma decidida en los procesos de construcción de democracia y paz.

De acuerdo con Gonzales (2015), el panorama general que muestran los estudios sobre socialización política y familia, da cuenta del interés por comprender la socialización política en niños, niñas y jóvenes. Sin embargo, están más orientados a investigar la política en sí misma, como acción realizada con otros en el espacio público, como una manera de concebir y llevar a cabo la política a través de la participación, la deliberación, el liderazgo, el partidismo tradicional o alternativo, las concepciones de justicia, pero ninguno muestra como foco de análisis la influencia de la familia en la socialización política de todos sus integrantes, lo cual muestra que esta es una perspectiva de análisis poco explorada.

Por su parte, Patiño (2015), sostiene que es necesario generar más investigaciones empíricas, no documentales, sobre la dimensión política de la familia y su relación con asuntos como la democracia y la ciudadanía, pero no en el

sentido de formador, sino en el de agencia que produce acción política.

3.2. Sobre familia, democracia familiar y construcción de paz

Desde los aportes de Rincón (2012), se puede considerar que, en un contexto como el colombiano, marcado por la inequidad, la exclusión, la corrupción, múltiples formas de violencia y violación de derechos humanos se hace más que pertinente la vivencia de una ciudadanía democrática, activa en el ejercicio de derechos y de responsabilidades, comprometida con la prevalencia del interés general, crítica, deliberante y gestora de transformaciones sociales.

Con Loaiza (2016), Ospina- Alvarado (2014), y Patiño (2017), es posible ver que, ante este contexto es necesario ampliar la mirada y asumir una postura generativa que permita reconocer las capacidades, recursos, conocimientos, estrategias de convivencia, democracia y paces que han creado los sujetos y grupos familiares en sus interacciones y prácticas. Sostener una mirada generativa de la realidad permite descubrir, afirmar y ampliar la vida más allá de las determinaciones del contexto y las condiciones estructurales, pero además, permite reconocer diferentes actores, experiencias y escenarios en la configuración y transformación de asuntos como la paz, la democracia, la reconciliación.

En sintonía con lo anterior, los trabajos de Rincón (2012), Patiño, Alvarado y Ospina Alvarado (2014), Patiño (2015, 2017), Loaiza (2016), Gonzales (2016), ayudan a entender que, el sujeto político se forma y actúa también en la cotidianidad familiar donde se crean y recrean representaciones, valores y prácticas de comportamiento y acción con las cuales se inserta el sujeto en la vida social y se ejerce la ciudadanía en una comunidad política.

Como señala Jelin (2005), la democracia no se trata de la afirmación a histórica de un conjunto de prácticas que defi-

nen la condición de ciudadanía, sino más bien de un ámbito relacional que alude a una práctica conflictiva y cotidiana vinculada al poder, que refleja las luchas acerca de quienes podrán decir qué, definir cuáles serán los problemas comunes y cómo serán abordados

En este sentido la familia es significativa para la democracia en tanto ámbito de experiencia que permite crear y articular la vida cotidiana desde los vínculos interpersonales y comprender el modo de redistribución de recursos y reconocimientos entre sus integrantes, así como la escala en la que se organizan estrategias de reproducción social y de circulación por el mercado de trabajo.

Por otra parte, acudiendo a las ideas de Di Marco (2005), Zuluaga (2004), y Gonzales (2015), se puede decir que el papel de las familias en la democracia es relevante si se considera no, como una simple reproductora de las ideologías dominantes, de los patrones de jerarquía por sexo y edad, de la desigualdad y el autoritarismo, sino como lugar donde se gestan experiencias potenciales para transforman sistemas de creencias y prácticas violentas y desiguales de la vida cotidiana, relacionadas con los modelos de asuntos como el género y la autoridad.

De acuerdo con Rodríguez López, Echeverry (2017), el fallido intento por refrendar los acuerdos finales de paz en Colombia debe invitar a los colombianos a redoblar las reflexiones y acciones en torno a la paz como un asunto que incluye a todos. En ese contexto, es urgente pensar y renovar las formas tradicionales de pensar la ciudadanía y la democracia, y con ello es impostergable la renovación del lugar de la familia y la escuela en la configuración de ellos.

En relación a esto, López (2001), Hernández, (2009), Rodríguez, López y Echeverry (2016), Alvarado, Opina Alvarado, Sánchez (2015), Loaiza (2016), y Patiño (2017), concluyen que en Colombia es necesario entender la paz como

una asunto eminentemente político, que implica ampliar su comprensión para hablar de paces, es decir, entenderla como a) una construcción social multidimensional, diferenciada, situada y contenida en discursos y prácticas sociales, b) una filosofía de vida sustentada en la ética del cuidado, el afecto, la diversidad y el diálogo, en procura de la expansión de la vida digna y justa para todos; c) una forma de conocimiento y comprensión de la vida social, d) una práctica cotidiana de relación, potencialmente presente.

Los trabajos en esta categoría muestran que la participación de la familia en la construcción de condiciones de relación y acción pacífica se hace concretamente a través de dos asuntos: los potenciales formativos, narrativos, las capacidades intergeneracionales de las familias y las prácticas cotidianas como cuidar en familiar, dialogar en familia, decidir en familia. Importante señalar que los trabajos en esta categoría reconocen que las familias no son, per se escenarios de paz, ya que los conocimientos, potencialidades y prácticas tendientes a fermentar relaciones pacíficas, no se encuentran disponibles indiferenciadamente, deben ser construidos en las interacciones. Por esto, aunque potencialmente presentes, no están desarrollados en todas las familias, su construcción y uso dependen del contexto externo y del tipo de relaciones que las familias despliegan en su interior y con las demás instituciones y actores sociales.

Finalmente se concluye que pese al interés de algunos trabajos por reconocer a la familia como un agente de construcción de paz, no es muy claro en sus análisis la forma en que esto se construye, los procesos, las prácticas, Por el contrario los trabajos siguen centrándose en como la familia socializa a los niños para la paz y por ello es necesario generar investigaciones empíricas que incluyan a todos los integrantes de las familias participantes, en la comprensión de sus potenciales y prácticas de paz cotidiana.

Referencias

- Agudelo, M. & Estrada, A. (2012). Constructivismo y construccionismo social: algunos puntos comunes y algunas divergencias de estas corrientes teóricas. *Prospectiva*, 17, pp. 353-378.
- Aguirre, V. (2011). Familia y socialización política de jóvenes en Argentina. *Revista Hologramática*. Año VII, Número 15, V1 (2011), pp. 35-61 35
- Alvarado, S. V.; Ospina, H. F.; Quintero, M.; Luna, M. T.; Ospina-Alvarado, M. C. & Patiño-López, J. A. (2012). Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado. Buenos Aires: Clasco.
- Alvarado, S. V; Patiño, J. A; Loaiza, J. A. (2012). Sujetos y subjetividades políticas: El caso del movimiento juvenil Álvaro Ulcué. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 10, núm. 2, pp. 855-869
- Alvarado, S. V., Ospina H. F., Botero, P., & Muñoz, H. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, (11), pp. 19-43.
- Alvarado, S.V. Ospina A, M.C. y Patiño, J. (2011). Ecoclubes una experiencia de socialización política con niños, niñas y jóvenes: el cuidado del ambiente como pre-texto para la formación y acción política. En *Experiencias Alternativas de acción política con participación de jóvenes en Colombia*. Centro de estudios Avanzados en Niñez y Juventud.
- Alvarado, S. V. & Ospina, M. C. (2009). Contexto teórico para la reflexión sobre la socialización política. En: G. Tonon. *Comunidad, participación y socialización política*, Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Aponte, H., y Van Deusen, J. (1989). Structural family therapy. In A. Gurman (Ed.), *Handbook of family therapy*. New York, NY Brunner/Mayer Publishers. N.Y
- Barbeito, R.L. (2002). La familia y los procesos de socialización y reproducción sociopolíticas de la juventud. *Revista Estudios de Juventud* no 58/ 02. Recuperado de <http://www.injuve.es/sites/default/files/articulo6.pdf>
- Bagú, S. (1973) *Tiempo Realidad Social y Conocimiento*. Madrid: Editorial Siglo XXI.
- Barquero Brenes, A. (2014). Convivencia en el contexto familiar: un aprendizaje para construir cultura de paz. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 14, núm. 1, enero-abril, pp. 1-19 Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca.
- Barrera Valencia, D; Duque Gómez, L. (2014). Familia e internet: consideraciones sobre una relación dinámica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, núm. 41, pp. 30-44
- Benedicto, J y Morán, M.L. (2002). *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Biderbost Moyano, P. (2014). La integración política del adolescente. Las competencias cívicas de los inmigrantes en la escuela secundaria española. Universidad de Salamanca
- Bobbio, N., Matteucci y G. Pasquino. (2001). Diccionario de Política, 2. México: Siglo XXI Editores
- Botero Gómez, P y Alvarado, S.V. (2006). Niñez, ¿política? y cotidianidad. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Vol. 4, N°. 2, pp. 2-23
- Bourdieu, P. (1997). Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. Barcelona, Anagrama.
- Buitrago, N., Escobar, M. y González, A. (2010). Interacciones en la crianza familiar y construcción de subjetividad política en la primera infancia. Revista Aletheia, Vol. 2, Número 2. Pp 32-43
- Bustamante, A. López Arboleda, G. y Echeverri Álvarez, J. (2017). El aula de paz: familia y escuela en la construcción de una cultura de paz en Colombia. Perseitas, 5(1), pp. 206-223.
- Bustelo, E. (2007). El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo. Siglo XXI Editores. Argentina
- Califa, J.S. (2014). La socialización política estudiantil en la Argentina de los sesenta La Universidad de Buenos Aires. Revista Perfiles Educativos | vol. XXXVI, núm. 146.
- Campo, C., Mansilla J. (2015). La socialización política en la sociedad del conocimiento. Revista Internacional de Tecnología, Ciencia y Sociedad Volumen 4(1), pp. 57-67
- Carrero, W y Giraldoth, D. (2008). La familia, la escuela y la comunidad, en la formación de valores ciudadanos recuperado de file:///Users/negro/Downloads/19417-22403-2-PB%20(1).pdf
- Carrillo, L. (2010). El concepto kantiano de ciudadanía. Revista Estudios de filosofía nº42.
- Castellanos, A. y Gama Vilchís, J. (2013). La importancia del grupo familiar en la formación de la ciudadanía a través del desarrollo del sentimiento de comunidad. Revista Espacios Públicos, vol. 16, núm. 37, pp. 71-92
- Castillo, J. (2000). Familia y socialización política. La transmisión de orientaciones ideológicas en el seno de la familia española. Revista *Reis de Investigaciones Sociológicas*. No. 92, pp. 71-92
- Castrillón, MC. (2007). Discursos institucionales sobre la familia en Brasil y Colombia: ¿biologizar/nuclearizar, o reconocer su diversidad? Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 5(1)
- Cebotarev, E. A 2003. Familia, socialización y nueva paternidad. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Vol. 1 no. 2 jul-dic 2003)
- Cheal, D. J. (1991). Family and the State of Theory. University of Toronto Press.
- Crespo, E. (2003). El construccionismo y la cognición social. Metáforas sobre la mente. Política y Sociedad, 40 (1), pp. 15- 22.

- D'Amico, V. (2014). Políticas sociales y prácticas ciudadanas a partir de la implementación de la Asignación Universal por Hijo en Argentina. 2009-2013. *Revista Prácticas de oficio. Investigación y reflexión en Ciencias Sociales*, n° 13. Recuperado de <http://ides.org.ar/wp-content/uploads/2014/07/PLAN-D%C2%B4AMICO.pdf>
- Delgado de Smith, Y. (2008). El sujeto: los espacios públicos y privados desde el género. *Revista estudios culturales*, vol. 1 / No 2. pp. 113-126
- DeJong, E., Basso, R., Paira, M. & García, L.E. (2010). *Familia: representaciones y significados*. Buenos Aires: Espacio.
- Díaz Gómez, A. (2004). Socialización política en la perspectiva educación / comunicación. *Reflexión Política*, vol. 6, núm. 11, junio. pp. 170-177.
- Di Marco, G. (2005). *Democratización de las familias*. Buenos Aires, Unicef,
- Donoso, T. (2004). Construcción Social: aplicación del Grupo de Discusión en Praxis. *Revista de Psicología de la Universidad del Valle*, XIII (1), pp. 9-20.
- Durheim, E. (1979). *Educación y Sociología*. Linotipo, Bogotá
- Elizalde, L. (s.f). Lo público y lo privado como problema prepolítico. Un análisis desde la sociología de la comunicación. *Revista doxa comunicación* no 7, pp 127-154 recuperado de http://dspace.ceu.es/bitstream/10637/5917/1/n%C2%BAVII_pp127_154.pdf
- Estupiñan, J. (1997). Algunos aportes de la obra de Edgar Morín en el desarrollo de un contexto de investigación y formación de psicólogos y profesionales en ciencias humanas. *Revista aportes a la psicología*, 3 (6), pp. 25-45
- Fairlie, A y Frisancho, D. (1998) Teoría de las interacciones familiares. *Revista de Investigación en Psicología*. Vol. 1, No 2, pp. 41 -74
- Faur, E. (2014). *El cuidado infantil en el siglo XXI: Mujeres malabaristas en una sociedad desigual*.- 1ª ed.- Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings*. Nueva York: Pantheon Books.
- Flaquer, L. (1998) *El destino de la familia*, Barcelona: Ariel.
- Fried-Schnitman, D. (2015). *Diálogos para la transformación: experiencias en terapia y otras intervenciones psicosociales en Iberoamérica*. Buenos Aires: Taos Institute Publications.
- Fried-Schnitman, D. y Rodríguez-Mena, M. (2012). *Afrontamiento generativo y desarrollo comunitario. La transdisciplinaria y el desarrollo humano*. División Académica de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco de México.
- Fried Schnitman, Dora. (2013). *Prácticas dialógicas generativas en el trabajo con familias*. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia* V5, pp127-159.
- Fuquen, M, E. (2003), "Los conflictos y las formas alternativas de resolución", en *Tabula Rasa*, núm. 1, pp. 265-278.

- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bilbao: Gernika Gogoratz.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Gernika Gogoratz.
- Gallego, S. (2006). *Comunicación familiar: Un mundo de construcciones simbólicas y relacionales*. Manizales. Universidad de Caldas,
- García, R. y Serna, A. (2002). *Dimensiones críticas de lo ciudadano. Problemas y desafíos para la definición de la ciudadanía en el mundo contemporáneo*. Bogotá: Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social. Aportes para el debate y la práctica*. Bogotá, D. C.: Uniandes.
- Giddens, A. (2006). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu Editores, Buenos Aires, Argentina
- González, D. M. (2015). Estado del arte. La familia como texto y contexto para la socialización política de los niños y las niñas. *Katharsis*, 19, 99-133.
- Gonzales, D. (2015). "Emociones morales y formación en lo político en las interacciones cotidianas de la familia. Acercamiento hermenéutico a las prácticas de algunas familias antioqueñas". Proyecto de tesis para optar al título de doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Colombia: Cinde-Universidad de Manizales.
- González Bedoya, D.M. (2017). *Experiencias emocionales y sentidos de lo político en las prácticas cotidianas de las familias*. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Universidad de Manizales – Cinde
- González. C. (2008). *¿Socialización o contexto? La implicación política subjetiva de los españoles (1985-2006)*. Doctorado en Ciencias Políticas y de la Administración. Universitat Pompeu Fabra.
- González Ramírez, J.F. (2000). *Cómo hablar con mis hijos: comunicación familiar*. Madrid Edimat Libros, S. A.
- Henao López, G, García Vega, M.C (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* vol. 7 no. 2. Manizales.
- Hernández, E. (2009). Resistencias para la paz en Colombia: Significados, expresiones y alcances. *Reflexión Política*, vol. 11, núm. 21, junio, pp. 140-151 Universidad Autónoma de Bucaramanga
- Héller, A. (1997). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, Península
- lebra, R; Jablonski, B; Féres-Carneiro, T (2007). Familias Brasileiras y Argentinas: Entre la Tradición y la Modernidad. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology* - 2007, Vol. 41, Num. 2 pp. 189-196

- Jelin, E. (2005). Las familias en América Latina en: cambio de las familias en el marco de las transformaciones públicas e caces. I. Arriagada y V. Aranda (comps.). Recuperado de http://www.cepal.org/dds/noticias/paginas/2/21682/Elizabeth_Jelin.pdf
- Jelin, E. (2007). "Víctimas, familiares y ciudadano/as: las luchas por la legitimidad de la palabra", Cuadernos PAGU, 29. Dossier Repensando relaciones familiares. Campiñas: Núcleo de Estudios de Género.
- Jiménez Díaz, F. (2013). "La propuesta de ciudadanía democrática en Hannah Arendt". Política y Sociedad, Vol.50 Núm. 3, Pp. 937-958
- Jiménez, Francisco. (2004). Propuesta de una epistemología antropológica para la paz. Convergencias Revista de Ciencias Sociales, 9, 21-54.
- Jiménez, F. (2009). Hacia un paradigma pacífico: la paz neutra. Versión electrónica, Convergencia Revista de Ciencias Sociales, IA. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Loaiza, J.A. (2016). Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz. Una experiencia de Paz Imperfecta desde la Potenciación de Subjetividades Políticas. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud Universidad de Manizales – Cinde
- López, M. H. (2009) Experiencias de paz en conflictos fronterizos por el agua. Revista Luna azul. V. 28, pp. 96-102.
- López, M.H. (2011). Teorías para la paz y perspectivas ambientales del desarrollo como diálogos de imperfectos. Revista Luna Azul. V. 33, pp. 85-95
- Luna, M.T. (2006). La intimidad y la experiencia en lo público. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud Universidad de Manizales – Cinde
- Martínez, J. C. (2007). Kenneth E. Boulding, economista y pacifista. Textos de economía, paz y seguridad. Recuperado DE <http://www.eumed.net/rev/tepys/01/jcmc-1.htm>
- Martínez, V. (2000). Saber hacer las paces. Epistemologías de los estudios para la paz. Convergencia, Revista de Ciencias Sociales, 7, 23. México.
- Martínez, V. (2004). Teorías de la guerra en el contexto político de comienzos del siglo XXI. Recuperado de <http://www.ugr.es/~fmunoz/documentos/Teor%C3%ADas%20de%20la%20guerra%20Siglo%20XXI%20no%20endnote.pdf>
- Martínez, V.; Comins, I. y Paris, A. (2009). La nueva agenda de la filosofía para el siglo XXI: los estudios para la paz. Convergencia [en línea]. Recuperado el 20 de abril de 2010 En: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=10512244005>.
- Mèlich, J. C. (2002). Filosofía de la finitud. Barcelona: Herder
- Morín, Edgar. (1994). Epistemología de la complejidad. En Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad, ed. Dora Fried Schnitman. Buenos Aires-Barcelona-México: Editorial Paidós

- Munné, F. (1999). Constructivismo, construccionismo y complejidad. La debilidad de la crítica en la psicología construccionista. *Revista de Psicología Social*, 14 (2-3), pp. 131- 144
- Muñoz, F. (2008). La paz imperfecta ante un universo en conflicto. Recuperado de: <http://wdb.ugr.es/~eirene/wp-content/les/publicaciones/Colección Eirene/eirene15/eirene15cap1.pdf>
- Musitu, G., y García, F. (2004). Las consecuencias de la socialización en la cultura española. *Psicothema*, 16, 288-293.
- Navarro. A. (2009). El proceso de socialización política en la experiencia de vida de jóvenes dirigentes de partidos políticos en México. Recuperado de <http://cdaa.academica.org/000-062/1814.pdf>
- Nucci, N. (2003) ¿Reproducción o subversión? En Aquín, N. (comp.), *Ensayos sobre ciudadanía*. Buenos Aires: Espacio.
- O'Donnell, Iazetta y Vargas, Cullel. (2003). *Democracia, Desarrollo Humano y Ciudadanía. Reflexiones sobre la calidad de la democracia en América Latina*. Rosario, PNUD-Homo Sapiens.
- Oppo, Anna, (2005) Socialización política" en Norberto Bobbio, et.al., *Diccionario de Política*, 14ª. Ed., Siglo XXI, México.
- Ortega, P y Mínguez R. (2003). Familia y transmisión de valores. *Revista Teoría y educación*. V.15, pp. 33-56
- Palacio, M. C. (2004). Familia y violencia familiar. De la invisibilización al compromiso político. Un asunto de reflexión sociológica. Manizales: Editorial Gráficas FESCO - Universidad de Caldas.
- Palacio M.C. (2009). Los cambios y transformaciones en la familia. Una paradoja entre lo sólido y lo líquido. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*. Vol. 1, pp. 46 - 60
- Paladines, M. I., & Quinde, M. N. (2010). Disfuncionalidad familiar en niños y su incidencia en el rendimiento escolar. Tesis de Licenciatura. Universidad de Cuenca. Facultad de Psicología.
- Paris. S. (2005). *La transformación de los conflictos desde la filosofía de la paz*. Universidad Jaume de Castellón de Plana.
- Parra, S; Adriano, H. (2016). Violencia doméstica contra la mujer y el uso de estrategias de afrontamiento: Producción de artículos científicos en Brasil (2000-2013) *Psicología desde el Caribe*, vol. 33, núm. 3, septiembre-diciembre, pp. 265-284 Universidad del Norte Barranquilla
- Patiño-López, J. A. (2017). Prácticas familiares de paz: un acercamiento a las narrativas de jóvenes universitarios. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (2), pp. 1207-1222.
- Patiño-López, J. A. (2017) Narraciones y relatos autobiográficos sobre la construcción de la vida en familia. Manizales: "ojo con la gota de TiNta

- Patiño, J, Alvarado, S. V. y Ospina-Alvarado, M. C. (2014). Ampliación de sentidos sobre las prácticas políticas de jóvenes con vinculación a siete movimientos sociales en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1), pp. 257-275.
- Patiño-López, J.A. (2015). Procesos de democratización familiar: posibilidad para construir condiciones de transición hacia una sociedad del posconflicto armado en Colombia. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, Vol. 7, pp. 62-79.
- Pichon-Rivière, E. (1985). *Psicología de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pino Montoya, J. (2012). Los conflictos y la dinámica interna familiar. *Revista Memorias*, vol. 10, núm. 18, pp. 159-170.
- Ramos, R. (1990). La familia como agente de socialización política. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado* 9, 85-99. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117723>
- Ramírez M, y Contreras S. (2014). Deconstruyendo la noción de infancia asociada a ciudadanía y participación. *Rev. Int. Investig. Cienc. Soc.* Vol. 10 n°1, julio 2014. Pp. 91-105.
- Rincón, M.T. (2012). La familia como escenario de socialización para la convivencia ciudadana. *Revista Eleuthera*. Vol. 7, pp 116 – 132.
- Rivero, E. (2008). Familia, violencia, memoria: D.F. de Mateo Gutiérrez (2008). ILCEA recuperado de <http://ilcea.revues.org/3980>
- Rodríguez, A., Bernal, A., Urpi, C (2005). *Retos de la educación social*, Eunate, Pamplona.
- Saldarriaga Vélez, J.A. (2015). De la socialización política a los procesos de subjetivación posibilidades y límites de las escuelas críticas en la configuración de procesos de subjetivación de jóvenes escolares experiencias en Medellín, Colombia, 2010-2014. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud Universidad de Manizales – Cinde
- Sandoval J, Fuad, H. (2010) Socialización política y juventud: el caso de las trayectorias ciudadanas de los estudiantes universitarios de la región de Valparaíso. *Revista Última Década*. No32, pp. 11-36.
- Sánchez León, M.C; López Medina, L.I y Serna Álzate I. (2015). La paz: una posibilidad desde los niños y niñas afectados por la violencia en Colombia. *Revista Nómadas*. 46 (2)
- Sánchez, Cristina (2007). Hannah Arendt, una mirada sobre nuestro presente. *Teoría y Derecho*. *Revista de Pensamiento Jurídico*, 1, 30-45.
- Satir. V. (1991) *Nuevas relaciones humanas en el núcleo familiar*. México, PAX
- Seoane, J. & Rodríguez, J. (1988). *Psicología política*. Madrid: Pirámide
- Serena, N. (1980). *Antropología Cultural. Adaptaciones Socioculturales*. México: Editorial Tipográfica.
- Sojo, C. (2002). La noción de ciudadanía en el debate latinoamericano. *Revista de la Cepal*, 76.

- Schmukler, B. (2013). Democratización familiar como enfoque de prevención de violencia de género: experiencias en México. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia* 5, pp. 199-221.
- Stengel, M; Dayrell, T (2017). Producción sobre adolescencia/ juventud en los posgrados en psicología en Brasil. *Revista Desidades*, número 14. Año 5, pp 18-29
- Thompson .J. (2011). Los límites cambiantes de la vida pública y la privada. *Revista Nueva época*, núm. 15, pp. 11-42.
- Valencia-Suescún, M. I., Ramírez, M., Fajardo, M. A. & Ospina-Alvarado, M. (2014). De la afectación a nuevas posibilidades: niños y niñas del conflicto armado colombiano. *Revista de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 1037-1050.
- Vargas-Salfate, S., Oyanedel, J. C. & Torres-Vallejos, J. (2015). Socialización e interés en la política en jóvenes de Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 781-794.
- Vergara, M. (2016). Subjetividad infantil, lo político y la participación. *Revista Educ. Foco, Juiz de Fora*, v. 21, n.2, p.333-344.
- Villarraga. E. (2011). La familia como célula de paz. Cátedra de Sede Manuel Ancizar recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/5946/26/sesion12.pdf>
- Zuluaga, J.B. (2004). La familia como escenario para la construcción de ciudadanía: una perspectiva desde la socialización en la niñez. *Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, vol. 2 no. 1. pp 84-98
- Zeledón Ruiz, M.P. (2004). La cultura familiar en los procesos de configuración de la personalidad moral de los niños y niñas de 5-6 años: hacia la construcción de una ciudadanía democrática. Universidad de Barcelona

SEGUNDA PARTE
PRÁCTICAS Y EXPERIENCIAS DE
CONSTRUCCIÓN DE PAZ, DEMOCRACIA Y
RECONCILIACIÓN CON PARTICIPACIÓN DE
NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES

CAPÍTULO V

Experiencias de Construcción de Paz en Colombia con Primera Infancia, Familias y Agentes Relacionales⁹

María Camila Ospina-Alvarado

Sara Victoria Alvarado

María Alejandra Fajardo Mayo

Adriana Arroyo Ortega

Al aproximarse a la primera infancia, cuyas familias provienen de contextos de conflicto armado, es fundamental identificar aquellas prácticas en las que los niños y niñas, junto con sus agentes relacionales, han aportado a la construcción de espacios que promuevan opciones de vida encaminadas a la reconstrucción del tejido social, desde diversas apuestas con orientación asistencial, educativa, pedagógica, cultural y deportiva, entre otras. Para este fin, el grupo de investigación ha llevado a cabo un rastreo de experiencias a nivel nacional, desarrolladas en los últimos cinco años, enfocadas en el trabajo con niños y niñas de la primera infancia, que directa o indirectamente han sido afectados-as por el conflicto armado. Las experiencias encontradas se relacionan a continuación:

9 Estado de la práctica desarrollado en el Proyecto 12: “Narrativas Colectivas de Paz y Conflicto Armado desde las Voces de los Niños y Niñas de la primera infancia, Familias y Agentes Relacionales en el Marco del Posconflicto/ Posacuerdo”, 2016-2019; coordinado por María Camila Ospina-Alvarado y Sara Victoria Alvarado.

Tabla 1. Nombres de las experiencias y departamentos en los que se desarrollan

	Nombre de la Experiencia	Departamento
1	Centro Comunitario Riosucio	Caldas
2	Juanita y Juancho seguros	Caldas
3	Vocero de paz	Caldas
4	Colombia Crece En El Cumplimiento De Los Derechos Humanos Desde La Primera Infancia	Caldas
5	Centro de Desarrollo Infantil Pulgarcito	Caldas
6	Déjate tocar por la música y música para la reconciliación	Caldas
7	Expolúdica	Caldas
8	Estrategias prosociales	Caldas
9	Épico (Eje ambiental)	Caldas
10	Proyecto ambiental y huertas institucionales	Caldas
11	Proyecto de Atención Integral	Caldas
12	Centro de Capacitación e Integración Indígena Ingrumá	Caldas
13	Convidarte para la paz	Caldas, Cundinamarca, Risaralda
14	Atrapasueños: Tejiendo un Futuro en Paz	Cundinamarca
15	“Educación Informal sobre Desarrollo Infantil, utilizando Medios de Comunicación Masiva”	Cundinamarca
16	Casa de memoria y lúdica: Ojo de perdiz	Cundinamarca
17	Fundación Hogar Integral	Cundinamarca
18	Colombianos apoyando colombianos	Antioquia, Cundinamarca
19	Fundación Jugüemos en el bosque	Antioquia
20	Comunidades Protectoras	Antioquia
21	Red Inter Universitaria Buen Comienzo	Antioquia
22	Programa Biblioformador comunitario Construyendo, formando y transformando desde adentro	Antioquia

23	Fundación de atención a la niñez (FAN)	Antioquia y Córdoba
24	Programa de Educación Inicial Saberes	Valle del Cauca
25	Habilidades Parentales	Valle del Cauca
26	Chispitas de sol	Risaralda
27	Preescolar Re+Creo	Risaralda
28	Escuelas protectoras y protegidas por las comunidades	Cauca
29	Tumaco protector de la niñez	Nariño
30	Programa Integral De Atención A La Primera Infancia Mis Primeros Pasos	Magdalena, Nariño, Chocó
31	Resiliencia y reconciliación en primera infancia	Caquetá, Antioquia, Atlántico, La Guajira, Valle del Cauca, Cauca, Arauca, Nariño, Sucre, Risaralda.
32	Minas	Nariño, Cauca, Antioquia, Córdoba y Caquetá
33	Unidades Móviles del ICBF	Nacional
34	Programa de Educación y Desarrollo Psicoafectivo Pisotón	Nacional

Dentro de este listado de experiencias, vale la pena resaltar el trabajo realizado por la Universidad del Norte de la ciudad de Barranquilla desde el año 1997 con la puesta en marcha del Programa de Educación y Desarrollo Psicoafectivo “Pisotón” que durante su trayectoria se ha posicionado como la principal experiencia del país en el trabajo con la primera infancia, logrando gracias al respaldo de entidades como el Ministerio de Educación un alcance y una cobertura importante a nivel nacional.

El presente capítulo muestra la caracterización de las experiencias anteriores en función de su ubicación, cobertura, tipo de entidad ejecutora y población beneficiada; el surgimiento de las experiencias y su financiamiento; así mismo, presenta las concepciones sobre la primera infancia que tienen estas experiencias; el lugar de la familia, los maestros y

agentes educativos en las experiencias; los principios pedagógicos, estrategias y técnicas metodológicas; y el análisis de las comprensiones que tienen las experiencias sobre educación para la paz y la democracia, violencia, conflicto armado, memoria, reparación, reconciliación y restablecimiento de derechos.

Ubicación, Cobertura, Tipo de Entidad Ejecutora y Población Beneficiada

El conflicto armado colombiano ha impactado a todo el territorio nacional, desplegándose principalmente en zonas rurales y dejando, según Jorge Giraldo (2015), siete departamentos con mayor número de episodios de victimización: Antioquia, Cauca, Valle del Cauca, Nariño, Cesar, Norte de Santander y Meta.

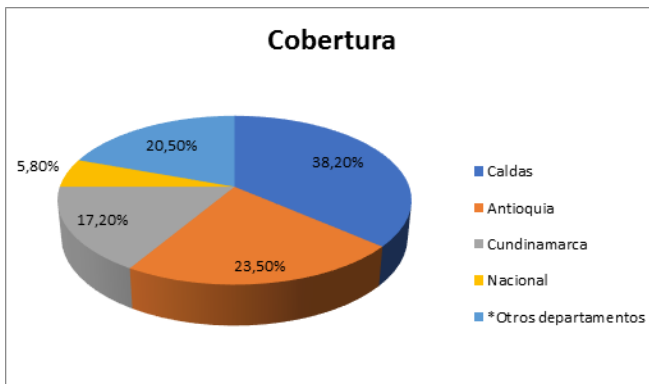
Uno de los principales hechos victimizantes a causa de este conflicto ha sido el desplazamiento forzado, el cual, según el Informe Nacional de Desarrollo Humano (INDH) y CODHES, se relaciona directamente con los departamentos con mayor concentración de la propiedad y, según Fajardo (2015), también con la expansión de cultivos agroindustriales y las áreas con mayores potenciales para el desarrollo de grandes proyectos agrícolas y mineros.

Estos sucesos han acentuado condiciones de desigualdad no solo en las zonas rurales en las que hacen presencia los grupos armados, sino en las ciudades y centros urbanos, que se han constituido en la mayoría de los casos como la primera opción para buscar ayuda y nuevas oportunidades de vida para las familias que han sido afectadas por el conflicto armado.

Para hacer frente a esta emergencia social, el Gobierno, entidades privadas y líderes comunitarios han generado diversas políticas y estrategias que se traducen en programas y proyectos que buscan atender las necesidades de la pobla-

ción. Según el rastreo realizado, las experiencias que se enfocan en el trabajo con primera infancia se desarrollan en su mayoría en los departamentos de Caldas (38.2%), Antioquia (23.5%) y Cundinamarca (17.2%). Solo dos de ellas (Unidades Móviles del ICBF y Programa de Educación y Desarrollo Psicoafectivo Pisotón) se desarrollan a nivel nacional, aunque se encuentran otras experiencias que tienen como objetivo lograr esta cobertura y que se han desarrollado en tres o más departamentos, como es el caso de Convidarte para la Paz del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (CINDE -Universidad de Manizales), el Programa Integral de Atención a la Primera Infancia Mis Primeros Pasos, Resiliencia y reconciliación en primera infancia y Minas, las cuales abarcan el 14.7% del total de las experiencias caracterizadas. La cobertura de las experiencias se puede apreciar en el siguiente gráfico¹⁰:

Gráfica 1. Cobertura de los departamentos por programas.

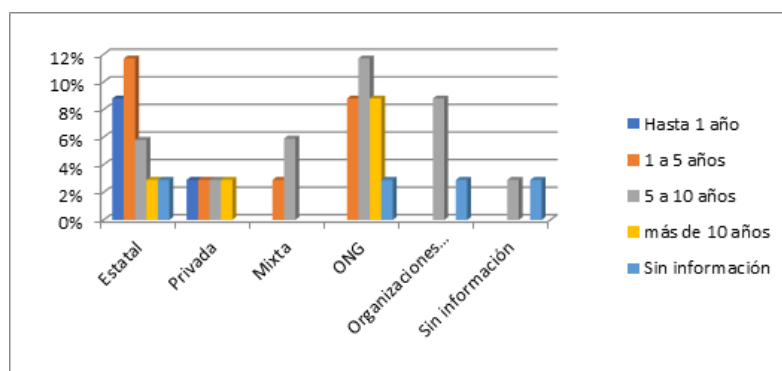


*Córdoba, Magdalena, Sucre, Caquetá, Atlántico, Guajira, Valle del Cauca, Arauca

10 Los porcentajes no suman exactamente 100%, debido a que algunas experiencias se desarrollan simultáneamente en departamentos como Antioquia, Caldas y Bogotá.

Estos programas y proyectos son liderados por entidades que cuentan con varios años de experiencia en el trabajo con comunidades, especialmente con personas que, debido a condiciones socioeconómicas, se encuentran en riesgo de vulneración de derechos. Las ONG (32.35%), junto con las entidades estatales (32.35%), son en su mayoría las que lideran estas experiencias; pero es importante reconocer el esfuerzo que vienen realizando las organizaciones sociales (17.64%) y los líderes comunitarios por generar acciones que respondan a las necesidades que se evidencian en sus entornos, teniendo en cuenta que seis de las experiencias rastreadas corresponden a este tipo de organización y cuentan con una trayectoria que va de los 5 a los 10 años. A continuación se presenta la relación entre tipo de entidad que desarrolla la experiencia y tiempo de implementación de la misma.

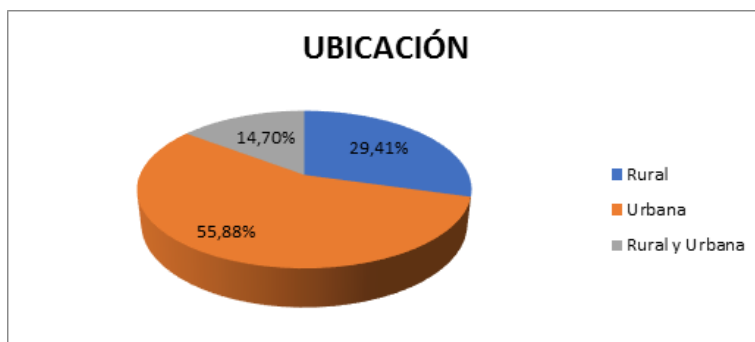
Gráfica 2. Relación del tipo de entidad con el tiempo de trayectoria de las experiencias.



De forma predominante, las experiencias se siguen ejecutando en las áreas urbanas, teniendo en cuenta que es en estas zonas donde residen mayoritariamente las familias que han sido desplazadas como consecuencia del conflicto armado, y que las zonas urbanas se constituyen en escenarios de mayor seguridad para las entidades y personas que desarro-

llan propuestas de construcción de paz; al no presentarse el conflicto armado de manera directa. Sin embargo, sería de gran potencia ampliar la cobertura rural de las experiencias incluidas en el presente análisis, teniendo en cuenta que en muchos casos la zona rural es la que más ha recibido los impactos negativos de la violencia estructural o directa.

Gráfica 3. Ubicación de las experiencias



Las experiencias rastreadas han atendido directamente a más de 159.713 niños y niñas de la primera infancia. La mayoría de estas experiencias también incluyen el trabajo con familias (85.2%), escuelas (52.9%) y agentes educativos (67.6%). Los datos en función del número aproximado de participantes se especifican en el siguiente cuadro:

Niños y Niñas	Familias	Instituciones Educativas	Agentes Educativos	Otros Profesionales
159.713	34.511	433	15.807	1.469

Con respecto a la cobertura, un 26.4% de las experiencias han atendido menos de 100 niños y niñas, y otro 26.4% de las experiencias más de 100 y menos de 500. Por otra parte, el 2.9% ha atendido más de 500 y menos de 1000; el 5.8% más de 2000 y menos de 5000; y el 14.7% más de 5000 niños

y niñas¹¹. De igual forma, algunas experiencias han adelantado acciones intencionadas a diversos grupos poblacionales como afrocolombianos (35.2%), indígenas (32.3%) y ROM o gitanos (17.6%); aunque muchas de éstas desarrollan sus acciones con la primera infancia, sin direccionarlas a un grupo étnico específico¹². Esto se muestra en el siguiente gráfico:

Gráfica 4. Experiencias intencionadas según condición étnica



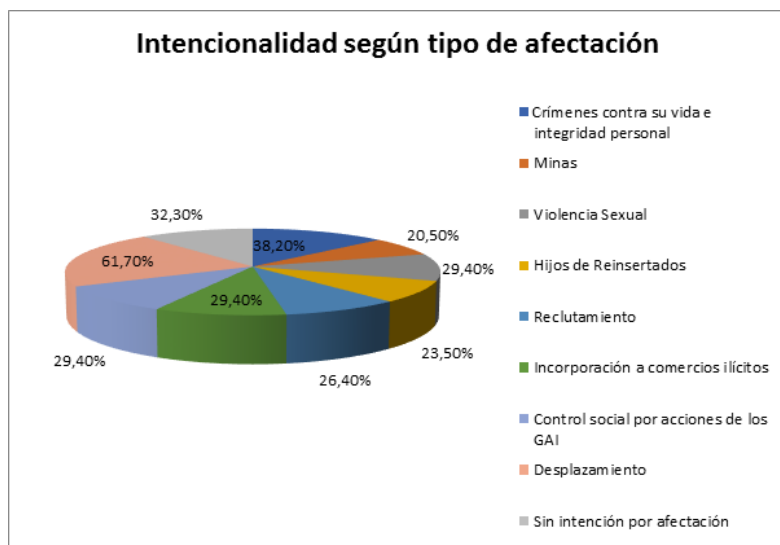
Muchas de estas experiencias también direccionan su acción hacia niños y niñas que han sido afectados de forma específica por el conflicto armado. Especialmente las experiencias están intencionadas hacia niños y niñas Víctimas de Desplazamiento (61.7%), causado por grupos guerrilleros, paramilitares, bandas criminales y/o fuerzas regulares; seguidamente de víctimas de crímenes individual y deliberadamente cometidos contra su vida e integridad personal (38.2%); Víctimas de violencia sexual (29.4%), Víctimas de

11 8 de las experiencias caracterizadas, que corresponden al 23.5% de las experiencias, no cuentan con datos sobre el número de niños y niñas atendidos.

12 Los porcentajes no suman exactamente 100% debido a que algunas experiencias trabajan simultáneamente con distintas condiciones étnicas.

incorporación a comercios ilícitos (29.4%), Víctimas por las acciones de control social de los grupos armados ilegales (29.4%), Víctimas de reclutamiento ilícito en un grupo armado (26.4%); Hijos de Reinsertados (23.5%) y Víctimas de minas antipersonal y material bélico sin explotar (20.5%). Sin embargo, el 32.3% de las iniciativas atienden a la primera infancia sin diferenciar el tipo de afectación.

Gráfica 5. Experiencias intencionadas según tipo de afectación¹³



Es así como la creación de programas y proyectos enfocados en el trabajo con primera infancia, familia y otros agentes relacionales, se constituye en una medida favorable en la época de posacuerdo que atraviesa el país; teniendo en cuenta las implicaciones que esto acarrea no sólo en la acción de reparar o subsanar los daños producidos por la guerra, sino en generar movilización social que permita el autorreconocimiento de los ciudadanos como sujetos de de-

¹³ Los porcentajes no suman 100% debido a que algunas experiencias se desarrollan simultáneamente con niños y niñas con distinto tipo de afectación.

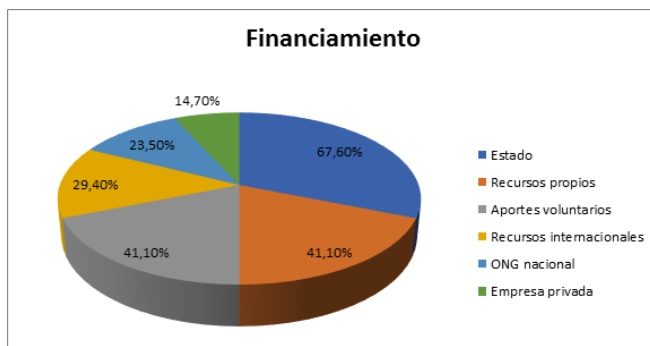
rechos con posibilidades de participación y transformación; y en esta medida el agenciamiento y empoderamiento para lograr el cambio social desde las posibilidades particulares de los sujetos.

Aunque gran parte de estas acciones se están desarrollando en las principales ciudades del país, vale la pena rescatar los esfuerzos que se vienen desarrollando en contextos rurales, en donde a pesar de las huellas de un pasado marcado por la violencia causada por el conflicto armado, muchos han decidido permanecer y reconstruir el tejido social desde el potencial de la gente que hoy desea construir una vida pacífica como única alternativa a la violencia.

Surgimiento de las Experiencias y su Financiamiento

La mayor parte de las experiencias analizadas (67.6%) reciben financiamiento del Estado; un 41.1% de las experiencias desarrollan sus acciones con recursos propios y otro 41.1% recibe aportes voluntarios de sus miembros o de la comunidad. El 29.4% recibe recursos internacionales, el 23.5% se financia mediante recursos de ONG nacionales y el 14.7% se financia a través de la empresa privada¹⁴.

Gráfica 6. Fuente de financiamiento de las experiencias



14 Los porcentajes no suman 100% debido a que algunas experiencias reciben financiamiento de distintas fuentes.

Más allá de las fuentes de financiamiento, hay particularidades en las experiencias en función de su origen. Algunas emergieron en respuesta a los intereses y necesidades de la comunidad; otras por respuestas institucionales a convocatorias; otras por el liderazgo del ICBF en respuesta a compromisos institucionales y normativos; otras por convenios entre entidades del Estado y otras instituciones; otras por vocación e intereses personales; y otras por complemento o ampliación de otras estrategias e iniciativas (como se amplía a continuación).

Intereses y necesidades de la comunidad.

Algunas experiencias tomaron como sustento principal las necesidades y el liderazgo de las comunidades para emprender, junto con éstas, procesos que permitieran alcanzar mayores niveles de calidad de vida sin modificar sus costumbres y particularidades culturales, aprovechando la experiencia de las personas en procesos organizativos y educativos, y la experiencia institucional en aspectos técnicos, como el caso de Riosucio centro comunitario; experiencia que tiene como uno de sus fundamentos “solos no podemos”, por lo cual se unen a Aldeas Infantiles con el cabildo indígena y el consejo indígena regional de Caldas, para crear un modelo de atención a niños y niñas que no fuera tradicional como los hogares comunitarios; es decir, con una perspectiva diferencial.

En este mismo sentido, otras instituciones –como la Fundación de atención a la niñez FAN– buscaron generar una alternativa a las personas que llegaban desplazadas a la ciudad de Medellín, gestionando posibilidades de techo y alimentación, dando continuidad al proyecto con atención a la niñez. La presencia del conflicto armado y sus afectaciones, principalmente en lo relacionado al desarrollo infantil, también se constituyó en un motivo para crear el proyecto Comunidades protectoras; el cual, con el apoyo de la movilización social y la Secretaría de Educación (y otras secretarías

municipales), dio inicio a una propuesta para garantizar el derecho a la educación.

Otra experiencia que nació en respuesta a la comunidad es “Juanita y Juancho seguros: Comité de Padres de Control Social de las 3 sedes del Centro de Desarrollo Infantil (CDI) del Carmen”. Desde el año 2006, en la vereda Hojas Anchas del Municipio de Guarne Antioquia, se dio inicio a un proceso social y humano con la comunidad y su población infantil, por medio de talleres formativos. Desde la iniciativa de formación y acción en Desarrollo Humano Integral, el Comité de Padres de Control Social decide participar en el intercambio de saberes mediante actividades lúdicas, dirigidas a la lectura con la participación de profesores. Teniendo en cuenta que la promoción de actividades desde los intereses de la primera infancia era escasa, se da inicio a un proyecto orientado a un proceso continuo, que contribuya a las necesidades de la comunidad. Desde esta iniciativa, las entidades educativas y la comunidad orientan su accionar de manera pertinente a necesidades educativas, formativas y nutricionales.

Por último, el Preescolar recreo: de la Corporación Crisol llegó al barrio Las Colonias a trabajar en la prevención del consumo de drogas. Allí descubrió la necesidad de trabajar con los niños y niñas más pequeños para generar transformaciones con amor, que verdaderamente impactaran a la comunidad.

Entidades y convocatorias.

Específicamente, se encuentran dos experiencias que surgieron a partir de convocatorias realizadas en ambos casos por la Comisión Europea, entidad encargada, en este caso, de realizar la evaluación de los territorios, con el fin de identificar necesidades y poder realizar diagnósticos diferenciales. Estas experiencias son: Escuelas protectoras y protegidas por las comunidades (propuesta por Save The

Children y Ayuda Humanitaria) y Tumaco protector de la niñez.

Liderazgo del ICBF en respuesta a compromisos institucionales y normativos.

Dentro de las experiencias rastreadas se identificó que varias de ellas fueron lideradas por el Instituto Colombiano de Bienestar Familia (ICBF), siendo esta una de las instituciones protagonistas en temas relacionados con atención a la niñez. Por un lado, se encuentra el programa “Mis derechos primero”, creado para la protección diferencial de los niños, niñas y adolescentes frente al desplazamiento forzado. Esta experiencia ejecuta sus acciones bajo el enfoque diferencial y reconoce a los niños y niñas como sujetos plenos de derechos. Para su puesta en marcha, vinculó diversos actores y estrategias que permitieran la interrelación de una triada formada por familia, sociedad y Estado. En esta misma dirección, se encuentran las “Unidades Móviles del ICBF”, las cuales también priorizan la atención de la niñez en condición de desplazamiento, bajo la ordenanza de la ley 1448. También la experiencia, nombrada “Colombia crece en el cumplimiento de los derechos humanos en la primera infancia”, surge como iniciativa del ICBF para trabajar el tema de los derechos y deberes desde los primeros años de vida.

Por otra parte, se encuentran propuestas encaminadas a generar impactos específicamente en los entornos educativos. El Programa Integral de Atención a la Primera Infancia Mis Primeros Pasos da cuenta de una experiencia en la que La Corporación Infancia y Desarrollo, junto con Genesis Foundation, en alianza con el ICBF, buscan promover el desarrollo infantil en los primeros años de vida, a través de una atención integral y educación inicial de calidad, fomentando el desarrollo local, pero encaminados hacia una cobertura nacional al hacer presencia en varios municipios del país, por medio de la modalidad de Madres Comunitarias, Modalidad familiar y Modalidad Institucional. Esta

experiencia de amplio impacto se complementa con otras iniciativas, como la del Proyecto ambiental y Huertas institucionales, que tiene como objetivo central minimizar el impacto ambiental de los CDI, y propiciar prácticas alimenticias saludables en las familias. Así mismo, existen experiencias educativas que surgen de la alianza del ICBF con otras entidades (la Fundación Carvajal y las Secretarías de Educación de Cali y de otros municipios del norte del Cauca), a saber: el caso del Programa de Educación Inicial Saberes y la Fundación hogar integral. Esta última se acoge también a los lineamientos estipulados en la ley nacional de Cero a Siempre, para propiciar una atención integral, vinculando a las familias en los procesos de educación inicial.

Finalmente, se identificaron dos experiencias que, desde el ICBF, abordan el tema del conflicto armado y la violencia en otros ámbitos –como el familiar–, desde una perspectiva generacional. Estas experiencias son: Prosociales (Proyecto Haz Paz) y Habilidades parentales de la Fundación Paz y bien.

Hasta aquí se da cuenta del lugar que ocupa el ICBF como entidad estatal, en la generación de estrategias para promover el bienestar y la calidad de vida de los niños y niñas de la primera infancia, que dentro de sus historias de vida han tenido experiencias en contextos de violencia y conflicto armado. A continuación se detallan iniciativas de otras instituciones gubernamentales, que también vienen generando prácticas en alianza con otras entidades.

Convenios entre entidades del Estado y otras instituciones.

En la revisión de prácticas se encuentran algunas que han surgido de iniciativas conjuntas entre el Estado y otras instituciones. Una de ellas es la experiencia Atrapasueños: tejiendo un futuro en paz. Ésta nace de un convenio entre la Secretaría de Integración Social y la Corporación Arcoíris,

quienes realizaron un análisis en la afectación de los niños y niñas víctimas del conflicto; y el tránsito a la adolescencia desde la historia de vida que los identifica. De esta experiencia surge la Casa de memoria y lúdica: Ojo de perdiz; dirigida al trabajo con personas que han vivido hechos victimizantes. Así mismo, la experiencia “Déjate tocar por la música y música para la reconciliación” surge del convenio entre la Fundación Batuta, el Departamento de Prosperidad Social y el Ministerio de Cultura, como respuesta a la normatividad establecida para la atención de población víctima del conflicto armado.

Por otro lado, existe una experiencia que surge de un convenio con la alcaldía municipal de Riosucio (Caldas), “Centro de Capacitación e Integración Indígena Ingrumá”, el cual proviene de la reestructuración del Hogar Juvenil Campesino, fundado desde 1985. Este programa tiene como foco principal la capacitación técnica de niños campesinos en temas relacionados con lo rural y lo agropecuario.

Finalmente, se encuentra el Lineamiento y Caja de Herramientas para la Asistencia Integral de Niños y Niñas Adolescentes Víctimas de MAP (minas antipersonales) y MUSE (municiones sin explotar), experiencia que surge a partir de la alianza de tres instituciones: la Dirección para la Acción Integral contra Minas Antipersona (DAIMA), la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE), las cuales aportaron experiencia en el trabajo con víctimas, recursos para hacer viable la contratación y experiencia en el trabajo con infancia, respectivamente. El lineamiento también se construyó con la participación del ICBF.

Vocación e intereses personales.

Como se ha mencionado con anterioridad, gran parte de las experiencias han surgido desde intereses comunitarios, con la iniciativa y el liderazgo de gestores comunitarios o de

diversas organizaciones, con reconocimiento y experiencia en el trabajo social. Sin embargo, vale la pena destacar a la Fundación Juguemos en el Bosque; proyecto que empezó a gestarse con actividades familiares como recoger y ofrecer regalos para navidad; y luego con acciones voluntarias con niños y niñas en instituciones de adopción. A partir de esto, se empieza a crear un proyecto en el que se vincularon más personas y se formalizaron acciones encaminadas a propiciar mejores condiciones de vida de la niñez.

Ampliación de estrategias que ya estaban en curso.

Finalmente, dentro del análisis realizado alrededor de las causas detonantes que dieron origen a las experiencias, se encuentra que varias de estas son la continuación de procesos que venían en curso. Por un lado, se encuentra el Programa Biblioformador Comunitario: “Construyendo, formando y transformando desde adentro”, promovido por la fundación Fusidarís, desde el cual, además de atender necesidades nutricionales de la primera infancia en la vereda Hojas Anchas del Municipio de Guarne-Antioquia, se inicia la creación de la biblioteca, que se logra consolidar por medio de donaciones y bonos, siendo esto un gran logro para la vereda, especialmente para el intercambio de saberes y el desarrollo humano integral. Así, esta iniciativa se fue fortaleciendo y ampliando hasta llegar a familias con bajo nivel académico y con situaciones de violencia familiar. En este mismo sentido, y con una orientación también hacia la lectura, surge la experiencia Centro de Desarrollo Infantil Pulgarcito, que mediante una apuesta inicial por la lectura con niños y niñas, busca generar un proyecto de mayor impacto para la niñez en sus primeros años, retomando su experiencia para hacer réplica de la misma en otras instituciones educativas.

En esta misma línea de ideas se encuentra Convidarte para la Paz, proyecto que nace en Manizales a partir de la experiencia construida desde el Programa Nacional Niños,

Niñas y Jóvenes Constructores de Paz, del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (Universidad de Manizales - CINDE), con el fin de transferir esta experiencia al contexto de trabajo con la Primera Infancia, diseñando actividades para identificar necesidades de los niños y niñas, mediante talleres que, como herramienta principal, usan el arte y lo lúdico-pedagógico para la formación integral y la generación de procesos integrativos con la realidad, vinculando también en la propuesta a los adultos significativos de los niños y niñas, para constituirse juntos en constructores y constructoras de paz, a partir del abordaje de las dimensiones socio-afectiva y lúdico-creativa, dirigidas a la transformación Comunicativa, Ético-moral y Político-participativa (del Potencial Humano) del conflicto. Estas últimas dimensiones funcionan como mediaciones para la adquisición de herramientas afectivas, cognitivas y sociales, que les permitirán a los niños y niñas configurar relaciones orientadas a la convivencia pacífica y a su formación como sujetos ciudadanos.

Por su parte, Colombianos Apoyando Colombianos surge como un legado (de 30 años) de las experiencias de CINDE en la aplicación de un modelo de desarrollo integral comunitario con énfasis en niñez; que se dio a partir de programas educativos dirigidos a las familias. Al mismo tiempo, nació como una respuesta de alternativa solidaria ante la difícil situación de un amplio sector de la niñez colombiana, pues la mayoría de esta población vive en condiciones de extrema pobreza, violencia y vulnerabilidad.

Finalmente, se encuentran las experiencias Expolúdica y Educación Informal sobre Desarrollo Infantil Utilizando Medios Masivos de Comunicación. La primera retoma la vivencia de la Secretaría de Recreación y Deportes de Manizales, en planeación de actividades para la primera infancia, constituyendo una experiencia más organizada, en la que los niños y niñas puedan participar activamente en la selección de las mismas como estrategia para contrarrestar

violencias simbólicas. La segunda experiencia retoma los beneficios del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICS) en otros escenarios, para usar algunas de estas (radio, prensa y televisión) como herramientas que permitan conseguir la sensibilización de la comunidad, contribuyendo así a mejorar la calidad de la atención educativa de los niños desplazados (con edades entre 0 y 10 años), que viviesen en zonas urbano-marginales.

Concepciones Sobre la Primera Infancia y Formas de Participación de los Niños y Niñas en las Experiencias

Las concepciones sobre infancia, al ser construcciones sociales, han sido cambiantes a lo largo del tiempo, gestando transformaciones que responden a múltiples realidades sociales y que vienen siendo motivo de investigación en el país, con el fin de obtener mayores conocimientos alrededor de la historia de la infancia en Colombia, de la evolución de los conceptos y de los significados que los niños y las niñas le dan a la realidad para comprenderla (Alzate, 2003). Existen definiciones normativas que conciben a los niños y las niñas según un rango de edad, que los clasifica como menores de edad dependientes de los adultos y que requieren constantes cuidados y protección, y que por esta característica y desde la perspectiva de derechos son comprendidos como un grupo en situación de vulnerabilidad, leídos desde el déficit y la carencia¹⁵; que no reconocen su potencial para constituirse en sujetos políticos desde sus primeros años de vida¹⁶; o que como lo exponen Pachón y Muñoz (1991, citados en Alzate, 2003), son comprendidos desde la influencia

15 Para profundizar sobre críticas que nuestro grupo de investigación ha hecho a las lecturas deficitarias acerca de los niños y las niñas, sugerimos revisar los siguientes textos: Ospina-Alvarado y Gallo, 2011; Ospina-Alvarado, 2013; Ospina-Alvarado, Alvarado y Ospina, 2014; Ospina-Alvarado, Carmona-Parra y Alvarado-Salgado, 2014; Ospina-Alvarado, 2015; Valencia, Ramírez, Fajardo y Ospina-Alvarado, 2015; Ospina-Alvarado, Alvarado y Ospina, 2017.

16 Para profundizar en la producción de conocimiento de nuestro grupo de investigación acerca de la constitución de la subjetividad política en los niños y las niñas desde sus primeros años de vida, sugerimos revisar los siguientes textos: Alvarado, Ospina-Alvarado y Gómez, 2014; Gómez, Ospina-Alvarado y Alvarado, 2014; Ospina-Alvarado, Alvarado, Ospina, Gómez, 2015; Ospina-Alvarado, Alvarado y Serna, 2016.

militar y religiosa que dominaba a la sociedad en el siglo XX lo cual conducía a generar prácticas relacionales jerárquicas con importantes barreras en la comunicación entre adultos y niños. Sin embargo, durante las entrevistas realizadas a los representantes de estas experiencias, se encontraron definiciones en las que la primera infancia es protagonista de los procesos y se le reconoce su capacidad de comunicación y acción; lo que impacta directamente en sus posibilidades de participación en las diversas actividades propuestas. Por un lado, se logran identificar experiencias que comprenden a los niños y las niñas desde una *perspectiva de derechos*. Por esta razón, sus acciones están enfocadas en la garantía de los mismos, para lo cual se desarrollan procesos asistenciales relacionados con valoraciones nutricionales, vinculación en programas ofertados por el Estado en cuanto a salud, educación y recreación, atención psicosocial o entrenamiento en habilidades básicas para preparar a la primera infancia hacia la educación básica primaria (Fundación de Atención a la Niñez FAN; Unidades Móviles ICBF; Colombianos Apoyando Colombianos; Preescolar Recreo).

Otras experiencias conciben a los niños y las niñas de la primera infancia a partir de sus *capacidades y potencias*, definiéndolos como seres autónomos con capacidad de decidir de acuerdo al ciclo vital en el que se encuentran y participar así en la vida social, comunitaria y familiar, considerándolos incluso como el eje y punto de referencia para la organización de las ciudades y el espacio público. Desde esta perspectiva, varias experiencias señalan la importancia de generar estrategias pedagógicas para asegurar una participación activa de los niños y las niñas; desde las cuales es posible generar espacios decorados por ellos y ellas y dispuestos de acuerdo a sus necesidades particulares. Se resalta la importancia del diálogo y la opinión de los niños y niñas para desarrollar actividades negociadas. Así mismo, a través de metodologías adaptadas a sus edades, se promueve la autoprotección de los riesgos que pueden existir en el entorno (Centro Comunitario Riosucio; Comunidades Protec-

toras; Colombia Crece en el Cumplimiento de los Derechos Humanos desde la Primera Infancia; Escuelas protectoras y protegidas por las comunidades; Tumaco Protector de la Niñez; Vocero de paz). Este enfoque –que aborda a los niños y las niñas de la primera infancia que han sido afectados por el conflicto armado– implica reconocer las múltiples formas en las que se comunican y comparten, no sólo con sus pares sino con sus adultos, teniendo en cuenta que:

Hablar de los procesos mediante los cuales los niños y niñas en situaciones extremas de vulneración de derechos, como las que se presentan en la guerra, se configuran como sujetos con biografía e historia, implica ubicarlos como sujetos que más allá de la condición de “víctima” o de las titularidades atribuidas en los marcos normativos legales, poseen potencias, saberes y experiencias que les permiten actuar de manera legítima, no solo recibir; esto significa aproximarse a la potenciación y al agenciamiento del sujeto (Alvarado, Ospina, Quintero, Luna, Ospina-Alvarado, Patiño, 2012, p. 56).

Por otra parte, se encuentran experiencias que conciben a los niños y las niñas desde sus *subjetividades políticas y capacidad de transformación de realidades*. En este sentido, son entendidos como agentes de cambio luego de las situaciones vividas en el conflicto armado. Como lo refiere una de las coordinadoras, se entienden como un “semillero de paz” que ayudará a componer el tejido social (escuelas protectoras y protegidas por las comunidades). En esta misma línea de ideas, algunas experiencias hablan de la importancia de la participación de la primera infancia para la construcción de política pública y para la transformación de las vidas de las familias (Atrapasueños: Tejiendo un Futuro en Paz). Así, se conciben a los niños y niñas, no desde perspectivas evolucionistas que los definen como sujetos en desarrollo, sino como seres que ya cuentan con múltiples capacidades para interactuar con el mundo y transformarlo; lo cual permite cuestionar las miradas secuenciales, lineales y homogeneizantes del desarrollo, reconociendo el lugar de los contextos socioculturales y cotidianos de socialización, en donde el de-

sarrollo se considera como un proceso complejo, dinámico y contextualizado, teniendo en cuenta además los contextos de violencia en los que vivieron ellos y ellas o sus familias. Así lo expresa la Coordinadora de Convidarte para la Paz, al decir que el desarrollo infantil se considera como un proceso complejo, dinámico, situado en contextos sociales, históricos, políticos y culturales particulares; que se configura subjetiva e intersubjetivamente, y en la relación con las múltiples dimensiones que constituyen al ser humano. Esta misma experiencia considera a los niños y niñas como los protagonistas de este proceso, porque se les permite expresar sus opiniones y tomar decisiones, como punto de partida para transformar sus actitudes, imaginarios y valores para favorecer una cultura de paz.

Otro aspecto importante encontrado es el trabajo mancomunado, que se da con familias y comunidades. Este es el caso del Centro Comunitario Riosucio, experiencia que trabaja desde el enfoque etnodiferencial, desarrollando una propuesta pedagógica que, junto con la participación de la familia, pretende acercar a los niños y niñas a aquellas tradiciones y particularidades culturales que se recogen, recuperan y recopilan desde las mismas familias.

Por otro lado, varias experiencias reivindican el juego como un aspecto inseparable del desarrollo de los niños y las niñas. El juego es usado como una herramienta fundamental para fomentar el reconocimiento por parte de los niños y las niñas, de los riesgos a los cuales están expuestos en su cotidianidad, entre los cuales se incluyen aquellos relacionados con el conflicto armado (Escuelas protectoras y protegidas por las comunidades). También se combina el juego con el arte y la lúdica para promover habilidades de lectoescritura y descubrimiento y fortalecimiento de otras habilidades (Juanita y Juancho seguros; Programa Biblioformador comunitario: “Construyendo, formando y transformando desde adentro”; Chispitas de sol, Atrapasueños: tejiendo un futuro en paz).

Principios Pedagógicos, Estrategias y Técnicas Metodológicas

Durante el análisis de las experiencias rastreadas también fue importante indagar las características del quehacer de los agentes educativos y comunitarios que están liderando los programas y proyectos, junto con las estrategias y herramientas utilizadas para establecer una relación con los niños, niñas, familias y comunidades. Por una parte, se encontraron apuestas de la **construcción conjunta de conocimientos desde modelos flexibles y participativos**, que se sustenta en la comprensión de que los niños, las niñas, las familias y las comunidades tienen todas las posibilidades de conocimiento para aportar a cualquier proceso, por lo cual se propende por la creación de espacios educativos para fortalecer vínculos con las familias y la comunidad (Programa de educación inicial Saberes; Centro Comunitario Riosucio; Tumaco protector de la niñez; Red InterUniversitaria Buen comienzo; Juanita y Juancho seguros; Colombianos apoyando colombianos; Pre-escolar Recreo). Todo esto para retomar los principios de la educación popular (Comunidades protectoras; Fundación Hogar Integral) y teniendo como objetivo dejar capacidades instaladas en las comunidades (Escuelas protectoras y protegidas por las comunidades).

También se encontraron experiencias que se inclinan hacia la producción de **encuentros intergeneracionales e interculturales**, involucrando una apuesta desde lo diferencial y etnoeducativo, desde el trabajo con los niños, las niñas y las familias, orientados hacia la transformación de otros mundos posibles desde la convivencia y la ciudadanía (Centro Comunitario Riosucio; Centro de Capacitación e Integración Indígena Ingrumá). Esto posibilitando que los niños y niñas conozcan y hagan parte de las historias de las familias y las comunidades (Centro Comunitario Riosucio). Así mismo, desde sus múltiples manifestaciones, se retoman **el juego y el arte como posibilidades de aprendizaje**, contemplando postulados construccionistas y constructivistas, y estrategias desde

las TICs, desde las cuales se favorece la participación, la exploración y el aprendizaje, tanto individual como colectivo. También tienen como principio el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derechos y se busca visibilizar sus voces a través de múltiples lenguajes: juego, literatura, narrativas y música, entre otros (FAN; Convidarte para la paz; Fundación Juguemos en el bosque; Expolúdica; Programa de educación inicial Saberes).

Otros principios responden a lineamientos institucionales generando *prácticas sustentadas en la perspectiva de derechos*, que ponderan la protección integral, la prevalencia y restitución de los derechos, la corresponsabilidad, la atención psicosocial, la reparación integral y la nutrición (Unidades móviles del ICBF; Atrapasueños: tejiendo un futuro en paz; Colombia crece en el cumplimiento de los derechos humanos desde la primera infancia; proyecto ambiental y huertas institucionales; Casa de Memoria y Lúdica: Ojo de Perdiz).

Finalmente, se identifican experiencias que incluyen desarrollos científicos: desde la neurociencia para propiciar aprendizajes experienciales que promuevan el desarrollo de habilidades (Programa Biblioformador comunitario: “Construyendo, formando y transformando desde adentro”; Chispitas de sol) hasta terapias cognitivo-comportamentales (Resiliencia y reconciliación en primera infancia).

Compresiones Frente a Ejes Temáticos Relacionados con la Construcción de Paz y el Conflicto Armado.

Para la caracterización de experiencias, se tuvieron en cuenta campos temáticos como la formación ciudadana y educación para la paz y la democracia. Este último es abordado por el 73.52% de las experiencias (Procesos de memoria, reconciliación y reparación, retomado por el 55.8%; y el marco legal para atender los efectos del conflicto armado y el restablecimiento de los derechos contemplado por el

58.8%, ejes que serán detallados más adelante). Así mismo, hay algunas experiencias que cuentan con otros campos temáticos, como son los derechos de los niños y niñas de la primera infancia (Colombia crece en el cumplimiento de los derechos humanos desde la primera infancia, Tumaco protector de la niñez y Escuelas protectoras y protegidas por las comunidades); o que hacen énfasis en algún derecho específico, como lo es el derecho a una alimentación saludable, el desarrollo de la personalidad del niño y la formación de las familias (Proyecto ambiental y huertas institucionales).

También se encuentran enfoques relacionados con las violencias y el conflicto armado, desde los cuales se desarrollan temáticas como la prevención del reclutamiento, el trabajo infantil, el abuso sexual y el maltrato (Tumaco protector de la niñez). El tema de la discapacidad y la inclusión también está presente en dos experiencias (Chispitas de sol y Fundación Hogar Integral); y otros ejes que se plantean como posibilidad de mejorar las prácticas relacionales, apostándoles a temas relacionados con la sana convivencia en el hogar, en los hogares infantiles, las relaciones con los pares, desde los valores, el diálogo, la reflexión, el arte y las redes de apoyo (Juanita y Juancho seguros, Vocero de paz Convivencia en Paz, Vida Sana, Preescolar ReCreo, Épico y Colombianos apoyando colombianos); la identidad (Programa Biblioformador comunitario: “Construyendo, formando y transformando desde adentro”); los potenciales del desarrollo humano para la construcción de paz (Convidarte para la paz); la incidencia en política desde el lineamiento de la Alta consejería de las Víctimas y lineamiento de la estrategia (Casa de Memoria y lúdica: Ojo de perdiz y Atrapasueños: tejiendo un futuro en paz); vínculo afectivo, ansiedad de separación, autonomía, socialización, iniciativa, identidad sexual, desarrollo moral, expresión de emociones, comunicación y autoestima (Pisotón); y en temáticas que varían de acuerdo a las necesidades que se van observando (Fundación de Atención a la Niñez FAN).

A continuación se presentan algunas de las comprensiones que están en la base de las experiencias y que promueven los campos de acción descritos.

Educación para la paz y la democracia

Algunas experiencias entienden este tema como un proceso de recuperación de saberes que incluye saberes populares que provienen directamente de los niños, niñas, familias y comunidades (MINAS). También se aborda este tema desde programas que han sido formulados para disminuir y prevenir la violencia en la familia, promoviendo relaciones más dialógicas, donde cada miembro pueda expresarse y ser escuchado, usando como estrategias el diálogo y el establecimiento de acuerdos. En otros casos también se entiende desde el principio de la alteridad, las relaciones con otros y la posibilidad de disfrutar con ellos sin competencia (Habilidades parentales, Expolúdica, Resiliencia y reconciliación en primera infancia).

Por otra parte, la experiencia Atrapasueños: Tejiendo un Futuro en Paz habla del reconocimiento durante el encuentro con el otro y de la importancia de potenciar las capacidades en un entorno diverso. En este mismo sentido y desde una perspectiva crítica, el programa Convidarte para la paz retoma la educación para la paz como una educación para la disidencia, la indignación, la desobediencia responsable, la elección con conocimiento y la crítica; es decir, como una alternativa a las propuestas de alienación cultural y política. Educar para una cultura de paz significa entonces educar para la crítica y la responsabilidad, para la comprensión y el manejo positivo de los conflictos; así como potenciar los valores del diálogo y el intercambio, y revalorizar la práctica del cuidado y de la ternura, todo ello como una educación pro-social que ayude a superar las dinámicas destructivas y las injusticias. Este propósito solo tiene sentido en la medida en que se convierte en un instrumento útil para movilizar a

la gente, para su propia transformación y la de su entorno (Fisas, 1998).

En este sentido, y en palabras de Boulding (1992), una cultura de paz está conformada por estilos de vida y sistemas de creencias, valores y comportamientos que cambios institucionales mediados por el bienestar, la seguridad, la igualdad y la administración equitativa de los recursos, favoreciendo la construcción de relaciones sin necesidad de recurrir a la violencia.

Así, la educación para la paz también se relaciona con la posibilidad de jugar y recrearse, con ser felices y con el fomento de valores (Juanita y Juancho seguros; Programa Biblioformador comunitario: Construyendo, formando y transformando desde adentro).

Desde la escuela, el Programa de Educación Saberes lleva a cabo procesos de formación de las agentes educativas para lograr fortalecer los vínculos con las familias y la comunidad como un camino para transformar los escenarios para la infancia. Otra experiencia (Fundación Juguemos en el bosque) desarrolla este concepto desde la educación popular, bajo la cual se han realizado procesos formativos que han tenido como finalidad brindar herramientas a agentes educativos, familias y líderes comunitarios, fomentando en ellos la promoción del trato afectuoso e inteligente, la prevención, la identificación, el abordaje de situaciones de vulneración de derechos y la articulación para el restablecimiento de derechos de los niños y niñas (Comunidades protectoras). También se desarrolla el concepto del cuidado por el otro y por lo otro, por la naturaleza y el medio ambiente (Proyecto ambiental y huertas institucionales). Se encuentra que el 26.4% no incluye la educación para la paz dentro de sus ejes temáticos.

Violencia

Dentro de las experiencias rastreadas se encuentra que el 35.2% de las experiencias no aborda este tema de manera directa o explícita. De forma descriptiva, varias experiencias coinciden en que la violencia es cualquier tipo de abuso, identificando algunos: los producidos por el conflicto armado, los que son consecuencia de los desastres naturales y la violencia psicosocial. Este último es entendido como la falta de comprenderse con el otro, de estar en la posición del otro. Específicamente, para el caso de los niños y niñas, es toda acción que atente contra sus vidas, su libre desarrollo; que propenda a la exclusión, a la falta de participación y a la violación de sus derechos en general. Todo esto requiere la generación de estrategias que permitan afrontar y resignificar las afectaciones (Escuelas protectoras y protegidas por las comunidades; Riosucio - Centro comunitario; Unidades Móviles ICBF, Atrapasueños: Tejiendo un Futuro en Paz; Programa Biblioformador comunitario: “Construyendo, formando y transformando desde adentro; Colombia Crece En El Cumplimiento De Los Derechos Humanos Desde La Primera Infancia; Resiliencia y reconciliación en primera infancia; Déjate tocar por la música & Música para la Reconciliación; Expolúdica; Proyecto de Atención Integral).

Convidarte para la Paz conceptualiza la violencia como el uso o amenaza del uso de la fuerza –abierta u oculta– con la finalidad de obtener de uno o varios individuos algo que no consienten libremente o de hacerles algún tipo de mal (físico, psíquico o moral). La violencia, por tanto, no es solamente un determinado tipo de acto; es así mismo una determinada potencialidad (fuerza que puede llegar a ser). No se refiere sólo a una forma de hacer; sino, también, de no dejar hacer, de negar la potencialidad de otros y otras. La violencia es siempre un ejercicio de poder, sean o no visibles sus efectos; lo que posibilita que se manifiesten en cualquier esfera de nuestra vida; en lo cultural, lo económico, lo político, lo doméstico o lo íntimo. Es una fuerza exclusivamente

humana que aspira a ser la solución absoluta que excluye a todas las demás (Fisas, 1998).

La violencia puede ser directa (un accionar intencionado), estructural (un proceso) o cultural. Esta última legitima a las otras dos como buenas y correctas; y se expresa desde infinidad de medios: simbolismos, religión, ideología, lenguaje, arte, ciencia, leyes, medios de comunicación y educación. Así, en palabras de Fisas (1998) la violencia se puede considerar como cultura cuando ha sido interiorizada por amplios sectores de la sociedad, lo cual se manifiesta en simbolismos, políticas y comportamientos que se siguen legitimando a pesar de haber causado dolor y muerte a millones de seres humanos.

Es importante tener presente que todas las violencias tienen conexiones entre sí. Por ejemplo: la violencia directa sirve de indicador del nivel de violencia estructural y cultural; la violencia estructural es a menudo el reflejo de una violencia directa del pasado, de conquistas o represión que han permanecido hasta nuestros días. Además, el nivel de expresión de la violencia directa depende a su vez del grado de violencia cultural (Fisas, 1998).

Desde la perspectiva de otras experiencias, la violencia también se relaciona con el no reconocimiento del otro como sujeto de derecho en potencia (Red InterUniversitaria Buen Comienzo) y suele estar asociada con violencias de tipo físico y psicológico, que se dan en las familias. También se relaciona con prácticas de crianza sustentadas en el maltrato y la violencia intrafamiliar, que padres y madres de familia recibieron en su infancia y que siguen reproduciendo con sus hijos (Juanita y Juancho seguros; Educación Informal sobre Desarrollo Infantil Utilizando Medios Masivos de Comunicación; Habilidades Parentales). También se retoman conceptualizaciones relacionadas con acciones realizadas a la fuerza o con un choque de poderes para conseguir algo en específico. Esto casi siempre se usa para dominar e impo-

nerse sobre otra persona (Centro de Desarrollo Infantil Pulgarcito; Preescolar Re+Creo). El 35.2% de las experiencias no abordan este tema.

Conflicto armado

Aunque algunas experiencias entienden la violencia y el conflicto armado de forma análoga (Unidades Móviles ICBF), se destaca que hablar de conflicto armado también implica el despojo o abandono de tierras, junto con afectaciones en las dimensiones individual, psicológica, física y comunitaria, lo cual implica un abordaje interdisciplinario. Es la afectación que se da a través de armas o instrumentos que intimidan a la gente y que afecta directamente a los niños y niñas, quienes presencian situaciones de muerte. Son sucesos ligados al narcotráfico, micro plazas y jóvenes que se convierten en modelos de los demás niños del barrio, como referentes de respeto y miedo. Utilizan a los niños y niñas que empiezan a hacer parte del conflicto (Escuelas protectoras y protegidas por las comunidades; Fundación de atención a la niñez (FAN); Fundación Juguemos en el bosque; Vocero de paz; Centro de Desarrollo Infantil Pulgarcito; Preescolar Re+Creo; Déjate tocar por la música & Música para la Reconciliación; Casa de Memoria y Lúdica: Ojo de Perdiz; Proyecto de Atención Integral; MINAS).

Otras experiencias contemplan el conflicto armado como un hecho estructural del país, que se origina en el poder central y político, que trae como consecuencia violaciones a los derechos humanos (Tumaco Protector de la Niñez; Programa Biblioformador comunitario: “Construyendo, formando y transformando desde adentro”). Para Convidarte para la Paz el, conflicto armado está relacionado con la naturalización de la violencia en las prácticas culturales. El 50% de las experiencias no cuentan con una definición al respecto.

Algunas experiencias hablan de la memoria como un mecanismo clave para evitar la impunidad (Atrapasueños: Tejiendo un Futuro en Paz), como una posibilidad para reconstruir lo que no quedó bien hecho en el pasado, retomando lo vivido por padres y abuelos, procurando mejorar las relaciones en la actualidad a través de esas memorias familiares, pero también desde el rescate de la identidad latinoamericana, para conocer quienes fuimos, de dónde venimos, cuáles son nuestras creencias y nuestra historia. Se trata de una remembranza de algo que pasó, un recuerdo de un suceso que impactó y dejó secuelas, desde las cuales es importante trabajar para generar confianza entre las comunidades (Fundación de atención a la niñez – FAN; Juanita y Juancho seguros; Programa Biblioformador comunitario: “Construyendo, formando y transformando desde adentro”; Vocero de paz; Preescolar Re+Creo; Casa de Memoria y Lúdica: Ojo de Perdiz; Expolúdica).

Específicamente con la primera infancia, Convidarte para la Paz retoma la memoria de los hechos desde las voces de los niños y niñas y sus agentes relacionales, en especial aquellos que vienen de contextos de conflicto armado. El trabajo con la memoria, implica una deconstrucción histórica de lo vivido y una reconstrucción orientada a la paz. Así mismo, el Programa De Educación Inicial Saberes reconoce a los niños, niñas, familias y agentes educativos como sujetos históricos, que pueden ser narrados mediante cuentos, canciones, relatos de anécdotas, fotografías, entre otras herramientas. Este proceso de narrar ayuda a construir y apropiarse de una memoria, saber quiénes son, qué legado se teje alrededor, con lo cual se construye a partir de esto una identidad que lo vincula a los otros. Del mismo modo narrar las historias de vida permite tener nuevas lecturas del pasado.

Una experiencia concibe este tema como un proceso cognitivo donde los niños perciben algo, asimilan procesos de aprendizaje, conocimientos y alcanzan procesos significativos para su vida (Proyecto de Atención Integral). El 50% de las experiencias no cuentan con una definición al respecto.

Restablecimiento de derechos

Desde una perspectiva de protección, varias experiencias hablan del restablecimiento de derechos como la posibilidad que tienen los niños y las niñas de estar acompañados, vigilados, no solamente por el Estado, también por el territorio, frente al cuidado, a la protección y la garantía de que los niños y las niñas cuenten con el ejercicio de cumplimiento de sus derechos. Esto implica un conocimiento de las herramientas con las que se cuenta para activar una red para proteger a un niño que está siendo abusado en cualquiera de sus formas, sin dejar de lado la responsabilidad del Estado en esta garantía. (Riosucio - Centro comunitario; Escuelas protectoras y protegidas por las comunidades; Tumaco Protector de la Niñez; Programa Biblioformador comunitario: “Construyendo, formando y transformando desde adentro”; proyecto ambiental y huertas institucionales; Déjate tocar por la música & Música para la Reconciliación; Programa De Educación Inicial Saberes)

En este sentido, Convidarte para la paz contempla la garantía de los derechos para una vida digna y la posibilidad de identificar no solo las afectaciones del conflicto armado o de situaciones de violencia en su vida cotidiana, sino los recursos individuales y colectivos para construir orientaciones a futuro en relación con la construcción de paz.

Desde la institucionalidad, el restablecimiento de derechos es uno de los aspectos fundamentales para la reparación integral. Implica una atención prioritaria de las víctimas del desplazamiento forzado mediante diversas estrategias, programas y servicios. Es una medida cobijada por princi-

pios como la universalidad e integralidad y requiere adecuada cobertura, acceso, calidad y eficiencia de los servicios públicos relacionados con los grupos de derechos. Restituir derechos significa reconocer la singularidad, la libertad, la capacidad de todo niño y toda niña para desarrollarse plenamente y supone un contexto de equidad y respeto. Requiere resignificar el estatus del niño o niña que ha sufrido la vulneración de sus derechos y la acción de todos los involucrados y responsables de su restablecimiento. El restablecimiento de los derechos vulnerados es responsabilidad del Estado en su conjunto a través de las autoridades (Unidades Móviles ICBF; Fundación de atención a la niñez - FAN; Fundación Juguemos en el bosque; Centro de Desarrollo Infantil Pulgarcito; Épico (eje ambiental); Casa de Memoria y Lúdica: Ojo de Perdiz; Centro de Capacitación e Integración Indígena Ingrumá; Habilidades Parentales, MINAS). El 23,5% de las experiencias no aborda esta temática.

A Manera de Conclusión

La caracterización de experiencias realizada se constituyó en un ejercicio de análisis desde el cual fue posible identificar la emergencia de un importante campo de prácticas, que vienen abordando procesos de atención y procesos pedagógicos y educativos, para propiciar el desarrollo de la primera infancia con orientaciones hacia perspectivas alternativas, que rescatan las potencialidades de los sujetos y los contextos, con el fin de buscar soluciones a los problemas sociales contemporáneos que afectan a los niños y niñas en sus primeros años de vida.

Este recorrido analítico nos permitió explicitar los nodos y modos de producción de conocimiento desde estas prácticas, especialmente en las visiones asociadas a la infancia; pero también los vacíos que aún persisten al respecto, principalmente en torno a la atención y visión colectiva de los niños y niñas de primera infancia, en lo rural y en procesos de participación por parte de ellos y ellas; lo que también

traza vías de indagación que aportarían al campo investigativo alrededor de estos ejes temáticos, para profundizar en la comprensión, tanto de las problemáticas como de las acciones de resistencia de los niños y niñas, junto con sus agentes relacionales.

Desde las tendencias teórico-epistemológicas que sustentan estas experiencias, aparecen como anclajes claves la atención a los niños y niñas en el marco del conflicto armado colombiano, así como los procesos educativos alrededor de la construcción de paz, la memoria y la reconciliación; pero también las tensiones aun existentes alrededor de la garantía y restablecimiento de derechos y la perspectiva de protección.

Efectivamente, el conflicto armado colombiano, en relación con las múltiples violencias a las que se ven enfrentados muchos niños y niñas, se convierte de alguna manera en el contexto de numerosas experiencias revisadas, dando lugar al surgimiento de tensiones y contradicciones alrededor de la protección y los derechos de ellos y ellas, dado que (aunque surgen experiencias que logran verlos como sujetos y generar procesos desde las capacidades y potencialidades que puedan tener y situarse desde una perspectiva mucho más horizontal) muchas otras expresan las tensiones irresueltas alrededor de la infancia como momento vital en que los sujetos que la habitan deben ser protegidos, evidenciándose esta concepción de forma predominante en los primeros años de vida y en las relaciones que adultos establecen con niños y niñas. En cuanto a la construcción de paz, memoria y reconciliación como asuntos claves que están siendo trabajados por algunas experiencias, llama también la atención que un porcentaje importante no incluye estas categorías en sus apuestas metodológica; lo cual es fundamental en términos de garantizar paces sostenibles y duraderas, así como el poder incluir a niños y niñas en los procesos contemporáneos del país para, de este modo, asegurar que las violencias sociopolíticas no se sigan perpetuando indefinidamente.

Encontramos igualmente un número importante de experiencias que proponen articulación entre lo institucional y lo comunitario o que, aunque son direccionadas por el Estado a través de instituciones como el ICBF, se generan interlocuciones con otros actores e incluso aparecen convenios entre el Estado y otras organizaciones, dirigidas al desarrollo de procesos en pro del bienestar de los niños y niñas de primera infancia.

Igualmente, aunque la atención y asistencia de las necesidades básicas de niños y niñas es una preocupación –y en este sentido diversas experiencias optan por esta alternativa (lo cual es sumamente valioso)–, también se encuentra un número importante de experiencias que se centran en procesos educativos y pedagógicos; o se encuentran algunas otras como la Red Interuniversitaria, que generan reflexiones y articulaciones en un contexto situado, con el fin de generar orientaciones de política alrededor del trabajo con la primera infancia; o como Comunidades Protectoras que enfatizan el trabajo de distintos actores sociales; o el programa Pisotón, que ha generado un fuerte liderazgo a nivel nacional en las distintas dimensiones de la atención, la educación y la política.

Todas estas experiencias dan cuenta de tendencias importantes en el campo de producción de conocimiento desde prácticas concretas y situadas, con relación al trabajo con primera infancia en Colombia. De estas se pueden destacar aportes interesantes en términos metodológicos, resaltando apuestas experienciales, artísticas y lúdico pedagógicas. Sin embargo, llama la atención la escasez de experiencias intencionadas desde el género o criterios étnicos, lo que se constituye en un importante vacío, teniendo en cuenta que aunque indígenas, afrodescendientes, raizales y ROM tienen un peso significativo en la composición poblacional del país, se siguen invisibilizando y desconociendo sus particularidades socioculturales, desde las cuales sería enriquecedor generar procesos a partir de sus órdenes simbólicos, y de esta mane-

ra contrarrestar la perpetuación histórica de las condiciones de inequidad. Igualmente, el género no aparece como una categoría fundamental en torno al trabajo con la primera infancia, lo que lleva a cuestionamientos sobre las disrupciones, posibilidades y agenciamientos que podrían tener procesos de primera infancia que contemplen esta perspectiva, especialmente en sociedades altamente patriarcales, que definen desde los más tempranos procesos de socialización estereotipos y homogenizaciones al respecto.

Otro elemento significativo que transversaliza las experiencias de manera implícita es las relaciones de saber-poder que los adultos establecen con niños y niñas de primera infancia; especialmente en torno a valores centrales que regulan su accionar o inciden en la expansión o no de su subjetividad. En esa medida, con escasos ejemplos, para la gran mayoría de las experiencias no es posible aun pensar la subjetividad política y los procesos de participación de los niños y niñas de primera infancia.

La pregunta por la primera infancia y por la subjetividad infantil aparece como el *thelos* que configura marcos de actuación de los distintos actores, que se encuentran en los diversos contextos de operación geopolítica de cada experiencia y que definen los modos de relacionamiento intergeneracional; así como las propias construcciones subjetivas de niños y niñas. En este mismo sentido, se establece un interrogante en torno al papel desempeñado por las familias, el sistema educativo y las comunidades en función de la protección, la garantía de derechos, la participación y la expansión de la subjetividad en la infancia. Si bien algunas experiencias realizan ejercicios interesantes entorno a la promoción de estos procesos, vale la pena seguir preguntándose por estos aspectos, especialmente en ejercicios investigativos o en procesos sociales.

Por último, poco aparece en todos estos procesos experienciales el cuerpo de los niños y niñas; y aunque lo lúdico

y lo artístico se vislumbran como mediaciones metodológicas, no se explicitan –en el rastreo de experiencias generado– procesos específicos de trabajo con el cuerpo de ellas y ellos como elemento fundante de su posición subjetiva en el mundo y como primer escenario de empoderamiento. Esto se debe, quizás, a que el cuerpo infantil no sólo está des-sexualizado y des-generizado, sino que también es un campo de disputas sobre el que se pronuncian de manera inequívoca los adultos, pero en el que no parecieran incluirse a los mismos niños o generarse procesos educativos, de proyectos o procesos que puedan visibilizarlo en lo público o a los mismos sujetos que lo habitan.

Lista de Tablas

Tabla 1. Nombres de las experiencias y departamentos en los que se desarrollan

Tabla 2 Número de participantes en las experiencias rastreadas

Lista de Gráficas

Gráfica 1. Cobertura de los departamentos por programas.

Gráfica 2. Relación del tipo de entidad con el tiempo de trayectoria de las experiencias.

Gráfica 3. Ubicación de las experiencias

Gráfica 4. Experiencias intencionadas según condición étnica

Gráfica 5. Experiencias intencionadas según tipo de afectación

Gráfica 6. Fuente de financiamiento de las experiencias

Referencias

- Alvarado, S.V., Luna, M.T., Ospina, H.F., Patiño, J., Quintero, M., y Ospina, M.C. (2012). Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado. Colección red de posgrados en ciencias sociales/serie redinjudesarrollo humano; cuerpo; socialización; familia; escuelas de paz; conflicto armado; construcción social; niños-jóvenes; sujeto político; Colombia; buenos aires, CLACSO.
- Alvarado, S. V., Ospina-Alvarado, M. C., y Gómez, A. (2014). *Del sujeto moral al sujeto político. Algunas pistas epistemológicas y metodológicas para indagar por la constitución de subjetividades políticas en la primera infancia*. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20140425024728/AcercamientosMetodologicosALaSubjetividad.pdf>
- Alzate, M. (2003). *La infancia: Concepciones y Perspectivas*. Pereira: Editorial Papiro.
- Boulding, E. (1992). The concept of peace culture. En: Peace and Conflict Issues after the Cold War. UNESCO.
- Fajardo, D. (2015). Estudio sobre los orígenes del conflicto social armado, razones para su persistencia y sus efectos más profundos en la sociedad colombiana (2015). *Informe de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas: Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. La Habana: Mesa de Conversaciones.
- Fisas V. (1998). Cultura de paz y gestión de conflictos. Barcelona: Icaria/NESCO
- Giraldo, J. (2015). Aportes sobre el origen del conflicto armado en Colombia, su persistencia y sus impactos (2015). *Informe de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas: Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. La Habana: Mesa de Conversaciones.
- Gómez, A. H., Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V., y Ospina, H. F. (2014). *Las Infancias en el Conflicto Armado: Potencias y Subjetividades Políticas*. Pensar las infancias. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Ospina-Alvarado, M. C., y Gallo, L. (2011). Intervención sistémica: cambio narrativas de identidad en un centro de atención infantil, en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, V9 (2).
- Ospina-Alvarado, M. C. (2013). La subjetividad de niños y niñas en el conflicto armado colombiano: Una construcción social. En Alvarado, S. V., y Patiño, J. Editoras. (2013). *Jóvenes investigadores en infancia y juventud, desde una perspectiva crítica latinoamericana: Aprendizajes y resultados*. (pp. 37-59). Manizales: Centro Editorial CINDE/Childwatch/ Universidad de Manizales.
- Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V. y Ospina, H. F. (2014). Construcción social de la infancia en contextos de conflicto armado en Colombia. En Llobet, V. (Comp.) (2014). *Pensar la infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión*. Colección Red de Posgrados en Ciencias Sociales. Argentina: CLACSO. pp. 35-60.

- Ospina-Alvarado, M. C., Carmona-Parra, J. A., Alvarado-Salgado, S. V. (2014). Niños y Niñas en Contexto de Conflicto Armado: Narrativas Generativas de Paz. *Revista infancias imágenes*, Vol. 13 No. 1 Enero-junio. pp. 52-60.
- Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V., Ospina, H. F., y Gómez, A. H. (2015). El lugar de la socialización política en la transformación de condiciones que dan existencia al conflicto armado en Colombia: una pregunta por los niños y las niñas en los entornos familiar y escolar. En Muller, V. Ed. (2015). *Los niños y las niñas en América Latina*.
- Ospina-Alvarado, M. C. (2015). Construcción social de las paces desde las potencias: niños y niñas de la primera infancia y sus agentes relacionales le cierran la puerta a Don Violencio. En Schnitman, D. F. (Ed) (2015) *Diálogos para la transformación: experiencias en terapia y otras intervenciones psicosociales en Iberoamérica*. Vol 2 Pp. 34-53. EEUU: Taos Institute Publications/WorldShare Books.
- Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V., y Serna, I. L. (2016). Socialización política y construcción social de subjetividades de niñas y niños en contexto de conflicto armado. En Castañeda, J. D. Y Gutiérrez, Y. C. (Comp). *Socialización política y construcción de subjetividades entre el devenir de la ética y la resistencia*. Pp. 89-107.
- Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V., Ospina, H. F. (2017). Entre la guerra y la esperanza: El lugar de la infancia en la construcción de paz en el contexto colombiano. *Infancias múltiples*, Universidad Javeriana/CINDE.
- Valencia, M. I., Ramírez, M. P, Fajardo, M. A., y Ospina-Alvarado, M. C. (2015). De la afectación a nuevas posibilidades: niñas y niños en el conflicto armado. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp.1037 – 1050.

CAPÍTULO VI

Experiencias de Construcción de Paz con Niñas, Niños y sus Agentes Relacionales en Territorios marcados por el Conflicto Armado¹⁷

María Camila Ospina-Alvarado
Sara Victoria Alvarado
María Alejandra Fajardo Mayo

La sociedad colombiana –afectada de múltiples formas por el conflicto armado– se ha visto en la necesidad de generar estrategias que permitan resarcir los impactos ocasionados por este hecho, en aras de restaurar y fortalecer un tejido social desde el cual sea posible continuar construyendo una sociedad más justa. En este sentido y en el marco de la ley 1448 de 2011, el Estado ha venido ejecutando diversos programas y proyectos enfocados en proporcionar atención psicosocial de forma individual, familiar y comunitaria a las víctimas de este conflicto, actuando bajo el enfoque de derechos y también desde el enfoque diferencial, para optimizar y agilizar el acceso a estos servicios de grupos poblacionales, considerados especiales como es el caso de la niñez. De forma conjunta, Cooperación Internacional, la empresa privada, Organizaciones No Gubernamentales (ONG), y organizaciones sociales y religiosas han venido aunando esfuerzos en pro de mejorar la calidad de vida, especialmente de los niños, las niñas y sus familias, al propiciar espacios de encuentro en los que se ponen en escena valores, habilidades y potenciales desde los cuales se construye paz.

17 Estado de la práctica desarrollado en el Proyecto 1: “Procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje Cafetero, Antioquia y Área metropolitana de Bogotá: La paz, la reconciliación y la democracia desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas”, 2012-2016; coordinado por María Camila Ospina-Alvarado, Sara Victoria Alvarado, Jaime Carmona y Adriana Arroyo.

Con el fin de conocer estas experiencias, durante el desarrollo de este proyecto de investigación, se realizó un rastreo de aquellos programas y proyectos que desde sus prácticas vincularan el trabajo con niños y niñas afectados directa o indirectamente por el conflicto armado, y que tuvieran una propuesta relacionada con la construcción de paz desde sus múltiples manifestaciones. Este rastreo se realizó en las regiones foco de la investigación (Eje Cafetero, Antioquia y el Área Metropolitana de Bogotá) y dio como resultado la caracterización de 55 experiencias, algunas de las cuales se desarrollan paralelamente en otros departamentos o, incluso, tienen cobertura nacional. A continuación se exponen las experiencias caracterizadas:

	NOMBRE DE LA EXPERIENCIA	INSTITUCIÓN QUE LA LIDERA	DEPARTAMENTOS EN LOS QUE SE DESARROLLA
1	Grupo observador de aves “carcajadas”	Corporación cresol	Risaralda
2	Ludotecas naves	Corporación día del niño	Risaralda, Caldas y Quindío
3	Hinchas de paz	Policía nacional	Quindío
4	Escuela de fútbol	Subsecretaría de deporte, recreación y cultura del municipio de Montenegro-Quindío	Quindío
5	Hogar tutor	Universidad del Quindío	Quindío
6	Rapsodia urbano	Jóvenes con una intención de vida diferente e ideología del hip hop	Quindío
7	Proyecto Jóvenes en Acción para la Paz y Convivencia (Paco)	Cruz Roja Colombiana	Quindío, Antioquia, Valle, Caldas y Guajira

8	Sala de lectura infantil*	Banco de la República	Quindío
9	Movimiento infantil y juvenil amigos en marcha	Comunidad de Hermanos Maristas	Quindío, Caldas, Cundinamarca, Cauca, Nariño, Risaralda, Meta, Putumayo, Tolima y Valle del Cauca
10	Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz	Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (Cinde- U. Manizales)	Cundinamarca, Caldas y Antioquia
11	Programa para la protección diferencial de los derechos fundamentales de niños, niñas y adolescentes frente al desplazamiento forzado “mis derechos primero	Agencia presidencial para la acción social y cooperación internacional	Cundinamarca, Antioquia, Arauca, Bolívar, Santander, Caquetá, Chocó, Guaviare, Nariño, Putumayo, Tolima, Valle del Cauca y Sucre
12	Las hijas del sol en tierras de jaguares. Aproximación a la situación de la mujer, la familia y La niñez en el municipio de Mitú-Vaupés	Asociación defensa de niñas y niños internacional Colombia	Vaupés
13	Arte y juventud por la paz	Academia de artes Guerrero	Cundinamarca
14	Centro de Apoyo Escolar (CAE) - Altos de la florida.	Corporación Infancia y Desarrollo (CID)	Cundinamarca y Bolívar
15	Círculos de afecto	Idipron	Cundinamarca
16	Estrategia Atrapasueños	Secretaría Distrital de Integración Social	Cundinamarca

17	La cápsula de paz	Ludófono	Montería y Cundinamarca
18	Compartir jugando. Lema: “cultivando paz y convivencia”	Tiempo de juego	Cundinamarca, Bolívar y Magdalena
19	Pedagogía de la memoria histórica	Centro Nacional de Memoria Histórica	Arauca, Chocó, Guajira, Putumayo, Nariño, Antioquia y Bolívar
20	Rutas de acogida e integración educativa y social para la construcción de planes de vida de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y mujeres víctimas del conflicto armado hacia el desarrollo y fortalecimiento de las capacidades ciudadanas para la incidencia en la exigibilidad de los derechos a la verdad, la justicia y la reparación, en el marco de convenio de asociación n° 03493 del 2013.	Secretaría de Educación del Distrito, CINEP/Programa por la Paz	Cundinamarca
21	Arte para desarmarte	Bosa boyz crew	Cundinamarca
22	Colombia Chiquita	Fundación Colombia chiquita	Cundinamarca
23	Iniciativas de construcción de paz desde los niños, niñas, jóvenes y adolescentes orientadas a la aplicación de los mecanismos y normatividad nacional e internacional que contribuyen a evitar el reclutamiento y utilización en el conflicto armado y otras graves violaciones de sus derechos humanos y el derecho internacional humanitario, en zonas priorizadas de Colombia	Corporación vínculos	Caquetá, Huila, Tolima

24	Prevención del reclutamiento infantil en Montes de María	Fundación Antonio Restrepo Barco	Sucre y Bolívar
25	Natural color	Natural color	Cundinamarca
26	Colombia nuevos horizontes	Fundación Colombia nuevos horizontes	Cundinamarca
27	Prevención de reclutamiento para niños, niñas y adolescentes	Organización Internacional para las Migraciones	Bolívar, Chocó, Valle del Cauca, Cauca, Guajira, Norte de Santander
28	Fundación Río al Sur	Fundación Río al Sur	Cauca, Bolívar, Cundinamarca, Región pacífica
29	Sembrando pas	Natural color	Cundinamarca
30	Sembrando semillas de paz y convivencia escolar	Colegio Empresarial y Corporación Región	Antioquia
31	Cachorritos de león	Embajada Mundial de Activistas por la Paz	Antioquía, Caldas, Cundinamarca, Valle del Cauca
32	Educando en valores, señalando horizontes	Colegio Pablo VI	Antioquia
33	Escuela de líderes y vigías de convivencia	I. E Juan María Céspedes	Antioquia
34	Proyecto democracia, derechos humanos y cultura constitucional	CADS José María Espinosa	Antioquia
35	Construyendo tejido social	Actualmente José Eusebio Caro	Antioquia
36	Democracia “formando ciudadanos competentes”	Institución Educativa José María Vélez	Antioquia

37	Construyendo sueños (Centro de Atención Especializada - CAE)	Ciudad Don Bosco. Comunidad Salesiana.	Antioquia
38	Derecho a sonar	Ciudad Don Bosco	Antioquia
39	Colegio técnico de Nazareth “embajadores de paz”	Colegio técnico de Nazareth	Boyacá, Chocó
40	Hagamos un trato: tratémonos bien	Institución Educativa La Independencia	Antioquia
41	Sentido de vida	Institución Educativa Cinquentenario de Fabricato	Antioquia
42	Estrategia promoción de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, y prevención de la victimización por acción de grupos armados al margen de la ley a través de unidades integrales de atención psicosocial	Juntos construyendo futuro	Chocó, Antioquia
43	Crecer	Asperla	Antioquia
44	Proyecto soñando alto	Corporación educativa combos	Antioquia
45	Fundación las golondrinas	Fundación las golondrinas	Antioquia
46	Proyecto campamento semillas de paz para la reconciliación y la convivencia	Fundación germen de paz	Antioquia

47	Proyecto artístico cultural	Institución educativa Fontidueño Jaime Arango Rojas	Antioquia
48	Laboratorio Pedagógico	Institución Educativa Héctor Abad Gómez	Antioquia
49	Programa semilleros de paz para el desarrollo humano sostenible	Fundación Concreto	Antioquia
50	Proyecto modelo de convivencia escolar desde la prevención integral	Corporación Educación Sin Fronteras	Antioquia
51	Beisboleros: mi vida es un diamante	Grupo Internacional de Paz	Antioquia, Chocó, Córdoba y Sucre
52	Arte Urbano	Gerencia De Moravia	Antioquia, Chocó, Córdoba y Sucre
53	Construyamos familia, vivamos en paz	Hijas de María Auxiliadora - Salesianas.	Antioquia
54	Artistas Que Construyen Ciudadanía	Corporación Cultural Nuestra Gente	Antioquia
55	Proyecto Padrinos Y Madrinan: Una Nueva Familia En La Escuela	Institución Educativa La Independencia - Sede Amor Al Niño	Antioquia

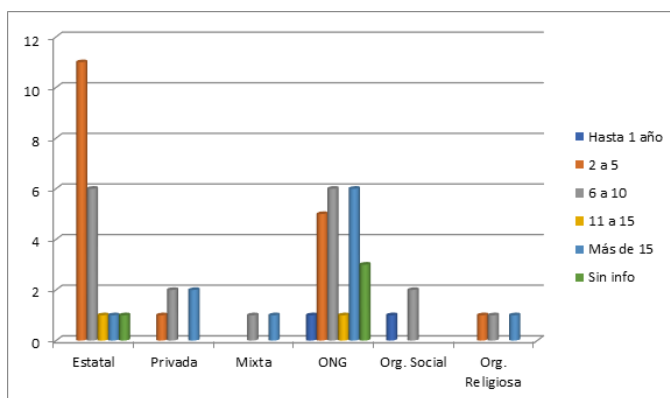
*La experiencia aún no ha determinado nombre para la estrategia. Ha cambiado a lo largo de los años.

Tabla 1. Experiencias incluidas en el estado de la práctica

Más del 50% de estas experiencias no cuentan con más de cinco años de desarrollo, y en su mayoría se encuentran adscritas o reciben financiamiento por parte de entidades del Estado; lo que coincide con la puesta en marcha de la ley 1448. Por su parte, las ONGs son el tipo de entidad que lidera el 38% de las experiencias, caracterizándose por tener un posicionamiento en los territorios con programas y

proyectos que en su mayoría tienen más de 10 años de vigencia. Esto es una muestra de la acogida que tienen en las comunidades y del impacto que han generado sus acciones como un aporte en la transformación social. Con respecto a las Organizaciones Sociales, se percibe una polaridad entre la emergencia de propuestas que tienen menos de un año y el posicionamiento de procesos de más de cinco años. Algo similar sucede con las empresas privadas y las Organizaciones Religiosas. Éstas ofrecen, en la misma medida, proyectos con una antigüedad que va de 2 hasta más de 15 años. Vale la pena resaltar que el 72% de las experiencias tienen como una de sus posibilidades el financiamiento con recursos propios, el 38% recibe fondos de la empresa privada y el 32% de Cooperación Internacional.

Gráfica 1. Tiempo de desarrollo Vs Tipo de Entidad



Ubicación y Cobertura

De forma predominante, las experiencias se desarrollan en contextos urbanos (85%); lugares que se constituyen en la opción más viable para las familias que han sido desarraigadas de sus territorios, por considerar que en las ciudades hay más oportunidades para acceder a bienes y servicios. Cabe resaltar que dentro de las experiencias caracterizadas, cuatro de ellas se desarrollan sólo en contextos

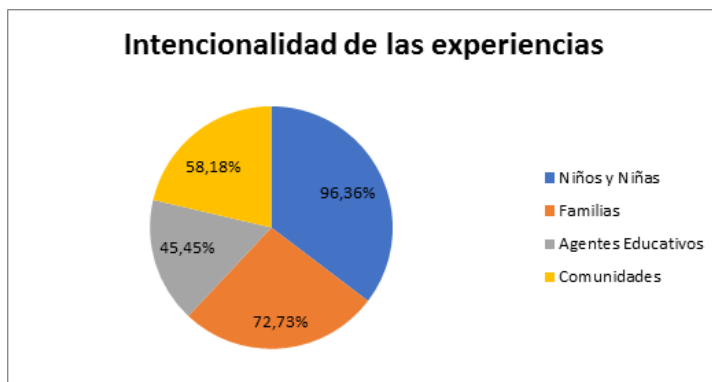
rurales (Ludófono, la cápsula de paz; Prevención de reclutamiento para niños, niñas y adolescentes; Estrategia promoción de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, y prevención de la victimización por acción de grupos armados al margen de la ley a través de unidades integrales de atención psicosocial; y Proyecto campamento semillas de paz para la reconciliación y la convivencia). Con respecto a la cobertura, el 51% de las experiencias se desarrollan a nivel municipal, seguidas por aquellas que abarcan el territorio nacional (25%), luego por aquellas que se despliegan a nivel departamental (13%) y en menor medida a nivel regional (5%). Estos datos se pueden ver influenciados por el impacto que ha tenido la descentralización en Colombia, que según Sánchez y Chacón (2005), ha otorgado autonomía política, presupuestal y administrativa a los gobiernos locales; pero que retomando la historia del conflicto armado, también favoreció la evolución de los grupos guerrilleros y las autodefensas ilegales a mediados de los años 80, trasladando el conflicto a una disputa violenta por el poder local. Esta paradoja también es mencionada en el Informe de la Comisión Histórica del Conflicto (2015), teniendo en cuenta las graves consecuencias que ocasionó un suceso pensado para producir mayor autonomía en las entidades territoriales, y que se convirtió en un camino para la confrontación armada y para la generación de alianzas desmedidas entre políticos y grupos armados.

Afectaciones del conflicto armado en la población

El conflicto armado colombiano ha ocasionado múltiples afectaciones en la población, las cuales han venido siendo descritas y estudiadas desde diversos enfoques en los últimos años. Una de esas principales afectaciones ha sido el desplazamiento forzado. Según la Comisión Histórica del Conflicto (2005), y retomando estadísticas de la ACNUR, Colombia ocupa el segundo lugar en el mundo por el número de desplazados internos, situación que genera una ruptura con los lazos comunitarios y el entorno cultural, estimando más

de 6 millones de personas desplazadas, sin tener en cuenta los casos de revictimización. El número de personas afectadas por el conflicto armado sigue creciendo, si se consideran otras afectaciones como las muertes, las desapariciones forzadas, los secuestros, la violencia sexual y el reclutamiento infantil, entre otras acciones propias de la guerra. Frente a este panorama, es esperanzador conocer las propuestas que, desde diversos sectores, se vienen generando para atender a la población afectada por el conflicto armado. La caracterización de experiencias –realizada en el presente proyecto de investigación– arroja datos relacionados con la atención de 833.920 niños y niñas, 12.045 familias, junto con el trabajo mancomunado con 3.683 agentes educativos y 529 instituciones educativas. Así lo muestra el siguiente gráfico:

Gráfica 2. Intencionalidad de las experiencias



Con respecto al accionar de las experiencias según el tipo de afectación de las personas se encuentra que 15 de estas (27%) atienden a la población sin enfocarse en una afectación determinada. Sin embargo, para efectos de este estado de la práctica, se tuvieron en cuenta ocho tipos de victimizaciones (Víctimas de crímenes individual y deliberadamente cometidos contra su vida e integridad personal; Víctimas de minas antipersonal y material bélico sin explotar; Víctimas de violencia sexual; Hijos de Reinsertados; Víctimas de reclutamiento ilícito en un grupo armado; Víctimas de

incorporación a comercios ilícitos; Víctimas por soportar las acciones de control social de los grupos armados ilegales; y Víctimas de desplazamiento por grupos guerrilleros, paramilitares, bandas criminales y/o fuerzas regulares), de las cuales el desplazamiento es aquella victimización que más se tiene en cuenta en la oferta de los programas y proyectos (con un 69% de los casos).

Concepciones de la niñez y formas concretas de participación de los niños y las niñas en las experiencias

Las concepciones de infancia y niñez han tenido diversas transformaciones a lo largo de la historia. Como lo menciona Gallego-Henao (Citando a De Mause, 1994 y Delgado, 1998) se ha logrado superar una concepción de los niños y las niñas como seres imperfectos, inferiores o adultos pequeños, hacia quienes se legitimaba el castigo físico o el maltrato psicológico, en aras de proporcionar una crianza que los formara de acuerdo a criterios rígidos y autoritarios, aunque aún a inicios del siglo XX persistieran nociones predominantes de la infancia desde la vulnerabilidad, la inocencia, la necesidad de protección y gobernabilidad (Llobet, 2013). En la actualidad es posible encontrar otras concepciones en relación con los niños y las niñas como sujetos históricos y sociales que constituyen sus identidades y subjetividades en relación con sus familias, sus pares y otros agentes relacionales, y que cuentan con potencial participativo y político desde sus posibilidades e intereses.

Frente a este panorama, surge el interés de conocer las concepciones de niñez desde las cuales las experiencias rastreadas sustentan sus apuestas para propiciar la atención y/o participación de los niños y niñas que han sido afectados por el conflicto armado; teniendo en cuenta la posibilidad que tienen estas experiencias de constituirse en espacios políticos, desde los cuales se reinterpretan sentidos y se transforman prácticas y relaciones, sin obviar el hecho de estar inmersas en tensiones generadas por las acciones del Esta-

do, las políticas públicas, los medios de comunicación, otras posturas institucionales y las propias historias de los sujetos (Llobet, 2010).

En este sentido, es posible evidenciar, en términos generales, dos grandes categorías que no son mutuamente excluyentes: una es la *comprensión de la niñez desde la Perspectiva de Derechos*, con base en la cual algunas experiencias reconocen a los niños y niñas como seres afectados y vulnerados por situaciones de violencia y que, por lo tanto, requieren la identificación y atención de necesidades de protección, acompañamiento y garantías de acceso a servicios básicos de salud, educación y recreación¹⁸. Dentro de esta categoría, se pudieron identificar formas de participación en las cuales se prioriza el cubrimiento de necesidades básicas y los procesos de atención psicosocial, luego de identificar las afectaciones de los contextos de violencia y conflicto armado en el desarrollo de los niños y las niñas. También se incluyen propuestas relacionadas con actividades educativas y de formación integral, desde los ámbitos académico, deportivo, lúdico-recreativo, artístico y espiritual. Estas formas de participación de los niños y las niñas serán detalladas más adelante.

La otra categoría identificada es la que se sustenta en la *comprensión de los niños y niñas desde la perspectiva de Sujetos con Potencialidades*, bajo la cual se reconocen sus experiencias de vida como circunstancias que les han permitido el desarrollo de múltiples talentos y que genera una apuesta por la identificación, no sólo de necesidades y carencias, sino de oportunidades y capacidades, desde las cuales los niños y niñas puedan ser sujetos que propician cambios en los contextos, mejorando procesos de convivencia y multiplicando

18 Hinchas de paz; Hogar tutor; Colombia nuevos horizontes; Prevención de reclutamiento de niños, niñas y adolescentes; Fundación Rio al Sur; Sentido de vida; Estrategia promoción de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, y prevención de la victimización por acción de grupos armados al margen de la ley a través de unidades integrales de atención psicosocial; Proyecto artístico cultural, Beisboleritos: mi vida es un diamante; Arte urbano; y Construyamos familia, vivamos en paz.

experiencias de paz. También, desde esta categoría, se le reconoce a la niñez el potencial para reconstruir y resignificar el mundo, al ser agentes transformadores e interlocutores válidos, con quienes se pueden establecer relaciones más horizontales que fortalezcan la constitución de proyectos de vida, que pueden transformar no sólo al individuo sino a los territorios en los que vive. Se realza la construcción colaborativa y la participación activa en cada proceso de la experiencia, gracias a su potencial crítico y reflexivo¹⁹. Esta concepción de la niñez influye en la forma en como se establecen espacios de encuentro y participación con los niños y las niñas, entre los cuales se identifican apuestas por la participación y el liderazgo, que surgen desde sus propios saberes y experiencias y en las que se llevan a cabo procesos de desarrollo humano desde una perspectiva alternativa; es decir, no desde lo secuencial y predefinido por lo biológico, sino en donde tienen cabida las relaciones, la constitución de procesos subjetivos e identitarios y la resignificación de experiencias para la construcción de nuevas vidas y otros mundos.

A continuación se exponen las características identificadas en las propuestas, las acciones, las prácticas relacionales y las posibilidades de participación de los niños y las niñas, de las experiencias caracterizadas.

19 Grupo observador de aves “carcajadas”; Hinchas de paz; Sala de lectura infantil; Las hijas del sol en tierras de jaguares. Aproximación a la situación de la mujer, la familia y la niñez en el municipio de Mitú-Vaupés; Círculos de afecto; Estrategia Atrapasueños; La cápsula de paz; Compartir jugando. Lema: “cultivando paz y convivencia”; Pedagogía de la memoria histórica; Iniciativas de construcción de paz desde los niños, niñas, jóvenes y adolescentes orientadas a la aplicación de los mecanismos y normatividad nacional e internacional que contribuyen a evitar el reclutamiento y utilización en el conflicto armado y otras graves violaciones de sus derechos humanos y el derecho internacional humanitario, en zonas priorizadas de Colombia; Escuela de líderes y vigías de convivencia; Hagamos un trato: tratémonos bien; Proyecto artístico cultural; Programa semilleros de paz para el desarrollo humano sostenible; Artistas Que Construyen Ciudadanía.

Participación de la niñez desde la Perspectiva de derechos: necesidades básicas y atención psicosocial

Como es sabido, la concepción de niñez ha venido transformándose durante la historia hasta lograr cambios importantes en cuanto a legislación, educación y crianza. Esto gracias al interés de las ciencias humanas y de la salud por estudiar el desarrollo infantil; contribución que ha llevado a comprender a los niños y niñas como seres humanos titulares de derechos. Con este reconocimiento se crean políticas de infancia que le apuestan a la atención integral y al cumplimiento de los derechos que garanticen el bienestar de la niñez en el país (Gallego-Henao, 2015).

Así, varias experiencias ofrecen servicios relacionados con la satisfacción de necesidades básicas como la alimentación, brindando un complemento nutricional (desayuno, almuerzo y refrigerios) a los actores participantes de la experiencia –niños, niñas y jóvenes– (Centro de Apoyo Escolar -CAE, La Florida). También se encuentran proyectos que ofrecen servicios de salud desde la medicina alternativa (Círculos de afecto), desde las terapias tanto individuales como grupales (Crecer), y a partir de encuentros lúdicos y artísticos como herramienta de apoyo emocional (Proyecto soñando alto), complementando estas iniciativas con talleres enfocados en diversas temáticas. Así mismo, muchas de las experiencias rastreadas se caracterizan por propiciar la participación de los niños y las niñas en actividades manuales, charlas pedagógicas, talleres creativos, talleres de vida, conformación de grupos artísticos e intercambio de experiencias académicas y de aprendizaje²⁰.

En esta línea de acción, también se encuentra que la participación de la niñez en estos procesos está enmarcada en

20 Colombia nuevos horizontes; Sentido de vida; Proyecto artístico cultural; Laboratorio pedagógico; Convivencia escolar desde la prevención integral; Artistas que construyen ciudadanía; Proyecto Padrinos y Madrinan, una nueva familia en la escuela.

acciones relacionadas con la intervención psicosocial, la cual se percibe como una estrategia clave en el trabajo con niños y niñas afectados por el conflicto armado. Según el análisis realizado, estas están encaminadas a propiciar la creación de proyectos de vida alejados de la violencia (Hogar Tutor) y que además propendan por la unión familiar y comunitaria, complementándolos con una atención directa en torno al desarrollo de habilidades sociales para prevenir el reclutamiento por parte de los grupos armados o la “limpieza social” (Centro de Apoyo Escolar -CAE, La Florida).

De forma predominante, se identifican experiencias desde las que niños, niñas y jóvenes participan en procesos de formación integral, a partir de la lectura participativa (Sala de lectura infantil), juegos y talleres creativos (Ludoteca navas); encontrándose también una tendencia hacia las propuestas desde el deporte para la prevención de las violencias y el reclutamiento (Hinchas de paz; Escuela de fútbol; Compartir jugando; Beisboleros: mi vida es un diamante). También se establecen procesos de formación que permiten una participación de doble vía en los niños y las niñas, quienes se entienden como aprendices pero también como formadores, desde orientaciones hacia la paz y la convivencia, temáticas abordadas también mediante talleres participativos desarrollados por experiencias como Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz, Mis derechos primero, y Sembrando semillas de paz y convivencia escolar.

Se encuentran experiencias en las cuales los procesos de formación integral se abordan desde la posibilidad de encuentro con el otro, en espacios extraacadémicos, en los que es posible abordar experiencias de vida, incentivar el trabajo en equipo y el sentido de pertenencia, mediante actividades lúdicas para el buen uso del tiempo libre (Movimiento infantil y juvenil amigos en marcha), en espacios que favorecen el desarrollo de la creatividad por medio del protagonismo de los niños y las niñas en actividades artísticas (Fundación Rio al Sur), y también a través de talleres de música y talleres

artísticos, encaminados a la restauración social (La cápsula de paz).

Finalmente, cabe mencionar dos experiencias que dentro de sus apuestas resaltan el fortalecimiento espiritual. Es el caso de la experiencia Colombia Chiquita, la cual, desde estrategias religiosas (como los devocionales), trabaja temas relacionados con el cuidado del cuerpo y del entorno, y de Cachorritos de león, quienes promueven los valores y la espiritualidad a partir de actividades lúdicas y pedagógicas.

Participación de la niñez desde la perspectiva de las Potencialidades

Partiendo de las miradas adultocéntricas que dominaron la historia de la niñez, es posible comprender la naturalización de ciertas prácticas, que implícitamente anulan el reconocimiento del otro y que están presentes, a veces de formas sutiles, tanto en procesos de crianza como en procesos educativos, que limitan la participación de los niños y niñas en escenarios familiares, escolares y comunales. Este concepto de participación conlleva a establecer una relación con lo político; concepto tergiversado y, por esta razón, muchas veces desatendido en los procesos educativos y culturales con los niños y las niñas.

En el caso de los niños, niñas y jóvenes afectados por el conflicto es necesario tener presente las lecciones aprendidas dentro de las experiencias que han buscado construir una nueva cultura política en Colombia. Si bien, para un niño o niña la experiencia del reclutamiento y la vida en las filas puede tener diversos efectos psicosociales, hay características que tienen que ser entendidas como un gran potencial no sólo para el tratamiento de niños y niñas inmersos en el conflicto sino también para hacer un tránsito de víctimas a sujetos políticos (Alvarado, Ospina, Quintero, Luna, Ospina-Alvarado, y Patiño, 2012, p. 42).

En este sentido, varias experiencias evidencian una intención de propiciar espacios que permitan la participación activa de los niños y las niñas, al considerarlos como agentes de cambio y no sólo como receptores de servicios y conocimientos. Así, los niños y niñas participan diseñando estrategias de trabajo para el grupo (Grupo observador de aves “carcajadas”), y liderando y mediando en conflictos y procesos de reconciliación (Cachorritos de león; Escuela de líderes y vigías de convivencia; Construyendo sueños (Centro de Atención Especializada - CAE)). Se resalta el trabajo en equipo, el apoyo mutuo y la posibilidad que existe en los niños y niñas para coordinar actividades como chocolatadas, recolecta de alimentos y juguetes no bélicos, y compartir a través del Hip-Hop, la música y la letra para ayudar a otros (Rapsodia urbano) y liderar encuentros de semilleros que trabajan distintos temas, entre ellos la construcción de paz²¹.

Otra experiencia concibe a los niños y niñas como agentes educadores, pues son ellos mismos quienes se forman y lideran el proceso educativo; así se promueve el desarrollo de liderazgos para la comunidad a través de principios básicos de paz y convivencia (Proyecto Jóvenes en Acción para la Paz y Convivencia (Paco)). De esta forma, en contextos educativos, los niños y las niñas participan escogiendo temáticas, interpretando y construyendo soluciones a las problemáticas; todo esto para trabajar conjuntamente con el agente educativo en el desarrollo de las sesiones (Sala de lectura infantil; Programa para la protección diferencial de los derechos fundamentales de niños, niñas y adolescentes frente al desplazamiento forzado “mis derechos primero”).

Particularmente, una experiencia investigativa, dirigida a niñas indígenas, retoma la ciudadanía y las subjetividades

21 Iniciativas de Construcción de Paz desde los Niños, Niñas, Adolescentes y Jóvenes orientadas a la aplicación de los mecanismos y normatividad nacional e internacional que contribuyen a evitar el reclutamiento y utilización en el conflicto armado y otras graves violaciones de sus Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario, en zonas priorizadas de Colombia; Prevención del reclutamiento infantil en Montes de María; y Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz.

políticas mediante un proceso reflexivo alrededor de temas muy sensibles para ellas, a través del diálogo de saberes que tiene que ver con la escucha, con la pregunta y con la palabra (Las hijas del sol en tierras de jaguares. Aproximación a la situación de la mujer, la familia y La niñez en el municipio de Mitú-Vaupés). En esta misma línea metodológica se encuentran estrategias que abordan el tema de la memoria como la estrategia Atrapasueños, desde la cual los niños y las niñas usan las historias de vida para la reconstrucción de otros mundos posibles, resignificando sucesos vividos por medio de los sueños, la imaginación y la esperanza; así como la experiencia Pedagogía de la memoria histórica, en la que los niños y niñas participan en la creación de una caja de herramientas para la reconstrucción de los hechos vividos.

Conclusión

Conocer el estado de la práctica con relación a las propuestas y experiencias que se han llevado a cabo para la atención y el mejoramiento de la calidad de vida de personas que han vivido situaciones de violencia relacionada con el conflicto armado, se constituye en una tarea fundamental para comprender el alcance de la intervención Estatal, el aporte de los sectores privados y la movilización de las comunidades, quienes desde sus prácticas están generando nuevas maneras de convivencia pacífica.

Se percibe con frecuencia que muchas experiencias surgen para responder a necesidades inmediatas de contextos locales como el barrio, lo cual les permite elaborar propuestas metodológicas que hacen parte de la constitución identitaria de los territorios. Sin embargo, consideramos que es de gran relevancia que las experiencias puedan generar procesos de sistematización y documentación de sus prácticas como medida para divulgar y multiplicar sus aprendizajes; especialmente en contextos rurales, teniendo en cuenta que, en su gran mayoría, estos proyectos se desarrollan en áreas urbanas.

Las concepciones de la niñez continúan en proceso de cambio y, en esta misma medida, se replantean las prácticas relacionales que se establecen entre los niños, las niñas y las personas adultas. Al analizar este aspecto en las experiencias abordadas, se visibiliza la importancia y la necesidad de continuar generando acciones encaminadas hacia la garantía de los derechos fundamentales para propiciar un desarrollo integral, las cuales deben instaurarse de manera mancomunada con procesos participativos, desde los que sea posible comprender el desarrollo de la niñez a partir de una manera alternativa, explorando sus habilidades, potenciales y potencialidades para ser, junto con los adultos, agentes de cambio que desde su ser, su sentir, su pensar y su experiencia, interpretan y modifican las realidades.

Listado de Tablas

Tabla 1. Experiencias incluidas en el estado de la práctica

Listado de Gráficas

Gráfica 1. Tiempo de desarrollo de las experiencias

Gráfica 2. Intencionalidad de las experiencias

Referencias

- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Quintero, M., Luna, M. T., Ospina-Alvarado, M. C., y Patiño, J. A. (2012). *Las escuelas como territorios de paz Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*. Buenos Aires: CLACSO.
- Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (CHCV). (Febrero 2015). *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*.
- Gallego-Henao, A. M. (2015). Participación infantil... Historia de una relación de invisibilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1), pp. 151-165.
- Llobet Valeria (2010). *¿Fábricas de niños? Las instituciones en la era de los derechos*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. Recuperado de <http://www.aacademica.org/valeria.llobet/47>
- Llobet, V. (comp.) (2013). *Pensar la infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO
- Sánchez, F., Chacón, M. (2005). Conflicto, Estado y descentralización: del progreso social a la disputa armado por el control local 1974 – 2002. Documento Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico (CEDE). ISSN 1657-7191. Recuperado de: https://economia.uniandes.edu.co/files/Descentralizacion_y_conflicto_1974-2002.pdf

CAPÍTULO VII

Prácticas y Experiencias de Construcción de Paz, Democracia y Reconciliación. Miradas Autoimplicadas y Ejemplificantes de la Acción Colectiva y Plural en los Territorios de la Paz, la Democracia y la Reconciliación²²

Cindy Johana Guzmán

Gabriel Cuatin-Cuesta

Jhon Edison Guapacha Bañol

Jhon Edier Jaramillo

Estefanía Aristizábal

Mónica Salazar Castilla (Autora-Editora)

Julián Andrés Loaiza de la Pava (Autor-Editor)

Un rastreo de las prácticas colectivas en torno a la democracia, la paz y la reconciliación –en un país que como este, en el que se han reconocido un sin número de iniciativas de este orden (pese a las rupturas generadas por la larga historia de múltiples violencias que acontecen sistémicamente en los territorios)– es una tarea que deja dos caminos: la exposición de un número amplio de iniciativas que permitan caracterizar de manera genérica aspectos coincidentes o divergentes entre estas, y que den cuenta de los escenarios, los actores y los procesos expuestos transversalmente entre las experiencias abordadas, lo que supone, en esta primera opción, un límite en la profundidad conversacional posible entre los investigadores y dichas experiencias.

Un segundo camino estaría dado por la comprensión de las condiciones, los determinantes y las estrategias, que en voz de los propios actores, se despliegan como casos ejemplarizantes para reconocer un poco más en detalle los pro-

22 Estado de la práctica desarrollado en el Proyecto 2: “Movilizaciones de acción política de jóvenes en Colombia desde la paz y la noviolencia”, 2012-2016; coordinado por Claudia García Muñoz.

cesos y no sólo las formalidades de las experiencias. Esta es la opción por la que este reconocimiento de las prácticas ha optado. Abrir un espacio para que se alcen las voces de jóvenes colombianos, que en medio de la pluralidad propia de este país, palabras cargadas de experiencia abren la conversación hacia el mundo –no solo académico–, para que puedan ser reconocidos como apuestas llenas del sentido en el día a día, y dotadas de las tramas que estos jóvenes que escriben han tejido en sus territorios –el cuerpo el primero de estos–, y que los lanzan a la pregunta reflexiva por el mundo, una pregunta crítica que intenta desvelar, o al menos no dejar en el olvido y el ocultamiento, las formas de re-existencia que ellos y ellas encarnan.

En este orden de ideas, se explora en este apartado las prácticas asociadas a las categorías de interés de este Programa de Investigaciones, y que muestran formas particulares autoimplicadas; es decir, narradas desde sus propios actores; pero al mismo tiempo ejemplarizantes de la potencia colectiva desplegada en el país para construir paz, democracia y reconciliación.

Estos colectivos trabajan en sus territorios (barrios, universidades, colectivos, Ong) desde apuestas críticas y reflexivas sobre los modelos que reconocen como impositivos y hegemónicos, y que niegan la posibilidad de aparecer ante el mundo. Por esta razón, su postura crítica se traduce en acciones “alternativas”, que se ponen en los márgenes de lo establecido e institucionalizado, para tensionar las formas de ser-estar en el mundo, elevando como cometas al aire su pluralidad dispuesta en su voz y su acción con otros. Por eso, las formas del arte popular y *callejero*; la *minga*, lo étnico-cultural, lo plural, lo territorial, las potencias creadoras y la academia dan pie a su invención poética del mundo, expandiendo y lanzando al horizonte palabras tan cerradas como las que definen las categorías de este Programa de Investigaciones: la Democracia, la Paz y la Reconciliación,

abriéndolas a su reencuentro en las prácticas en las que éstas, efectivamente, acontecen en la vida cotidiana.

A continuación las experiencias, sus prácticas y sus reflexiones, y especialmente sus apuestas.

1. La itinerancia de la paz y la democracia desde el arte y los propios territorios



Al hablar de la paz y la democracia, se recurre en el colectivo “Escuela Itinerante de Saberes”, a las formas del arte y la recuperación de los sentidos y las prácticas territorializadas, como tránsitos, itineránticas, que se refieren al movimiento que múltiples experiencias y colectivos hacen desde sus territorios, saberes, pensamientos y acciones, que durante varios años han venido desarrollando desde el arte, la lúdica, la investigación militante, la cultura y la etnicidad.

La “Escuela Itinerante de Saberes” (EIS) es una de las primeras experiencias colectivas exploradas, en esta ejemplificación, para dar cuenta de las acciones desplegadas en los territorios en torno a acciones de paz, democracia y reconciliación. En particular, la EIS tiene como fin moverse en territorios, movilizándolo a los distintos colectivos, personas, temáticas y pedagógicas, favoreciendo el aprendizaje colaborativo, siempre en articulación y promoviendo estrategias para irse configurando como una Red Juvenil de acción colectiva.

La EIS genera encuentros de los colectivos que en ella están vinculadas y tiene como característica que, en cada una de las sesiones que se realizan, participan dos o tres personas de cada colectivo, para que expongan sus temas, sus metodologías, sus preocupaciones y reflexiones a modo de “taller” o conferencia, permitiendo que, al mismo tiempo, aprendan de los otros colectivos, proponiendo acciones de multiplicación de nuevas “herramientas” a sus propios territorios, ampliando los saberes, los campos de actuación y las experiencias.

Escuela Itinerante de Saberes es una propuesta que cuenta con los tiempos de los otros, de la gente, de las personas populares, en la que se critica el tiempo de la modernidad, del dinero; es la posibilidad de darle lugar al diálogo-encuentro que no se mide con las métricas de la modernidad desde lo cuantificable. Se plantea una lectura filosófica y epistemológica del tiempo, el cual para la educación popular se presenta con una mirada cuestionante a la perspectiva rentable de este. Para el colectivo la Articulación Juvenil implica el desplazamiento de la comprensión temporal, en donde se problematiza la historicidad, las contingencias, los hitos.

Se plantea entonces la reflexión de la escuela que se mueve, retomando la comprensión dinámica de la realidad, que cuestiona la petrificación de la escuela como escenario formativo, de una escuela popular “*callejera*”; la cual no es una institución física, sino más bien una idea política; es más la experiencia vital que se mueve y visita lugares y personas para entablar diálogos con la gente; es una escuela viva que no se agota en las paredes, que va al encuentro en los territorios para reconocer la otredad, la diferencia, las otras palabras; es una escuela que acoge a las personas, se repiensa y articula, no se compone solo de rectángulos, pues de su estructura hacen parte otras figuras; es periferia y no centralidad; es escuela abierta.

2. Paz y democracia: una mirada desde los propios territorios

*“El pensamiento sensible es un arma de poder:
quien lo tiene en sus manos domina”*

Augusto Boal

En este ejercicio reflexivo sobre las prácticas en torno a las categorías de paz, democracia y reconciliación, y que son puestas en escena por diferentes colectivos, es de especial importancia el reconocimiento del arte, que bajo las reflexiones inspiradas en la educación popular, permite una mirada crítica sobre las posibilidades de construir nuevos escenarios en los territorios en torno a estas mismas categorías.

Sin lugar al arte, el lugar de enunciación de algunas experiencias

La preocupación de los colectivos que han participado en los procesos de construcción de paz, democracia y reconciliación (desde el arte), es histórica en tanto el arte no solo ha sido un elemento accesorio para las clases dominantes y privilegiadas, sino que también ha sido instrumentalizados por los procesos y movimientos sociales, que se han enmarcado en la llamada izquierda de Colombia, como fuerza social y política en oposición al sistema y los gobiernos de turno. Ambas partes, en su momento, han visto en el arte una propuesta tibia, light, poco radical y sin rigor para los proyectos de transformación social. Sin embargo, la postura de estos colectivos que “aparecen” desde el teatro, la música, la pintura y la poesía, logra filtrarse en algunos contextos adversos y pone su cuota estética e ideológica en el escenario de lo político.

La apertura de estas experiencias al trabajo popular desde el arte se remonta a los años 60 y 70, en los que se gestaron propuestas artísticas que dieron una apertura al arte al interior de los movimientos sociales, y se da una suerte de fortalecimiento del sector artístico en torno a su aceptación

en la escena de lo público y en los proyectos de transformación social, aunque dichos artistas nunca lograran vivir del arte como opción profesional y política: el arte no dignificaba la vida (tampoco lo ha logrado en la actualidad). No aseguraba salud, comida, vivienda, ninguna necesidad vital.

El artista no sólo debe luchar contra las formas de alienación burguesas del arte y la mercantilización de la obra. Debe, además, ayudar al proceso de transformación social “representando” (hablando por y en lugar de) los intereses de clase del sujeto privilegiado de la revolución: el pueblo. (Richard, 2009, p.2)

Esto demuestra el trasegar de los y las artistas populares, quienes no solo han tenido que resistir en un país que no se tiene garantías para el arte y la cultura, sino también a los movimientos sociales que tardaron – aún tardan – en comprender la potencia del arte para llegar a las comunidades a través de otros lenguajes más cercanos a lo popular y no solo como mediaciones sino como finalidades en sí mismas.

El arte popular y la paz: un diálogo de siempre.

Esta mirada a las categorías del Programa, a partir de las experiencias que trabajan desde el arte, permite una comprensión de la mirada contextual que vive el país al presente. Estas experiencias valoran este momento histórico como el más importante para muchos hombres y mujeres de esta generación y, por esto, su compromiso de construir la paz como un aporte a la terminación de un conflicto armado de más de medio siglo, causado, entre otras cosas, por la disputa de la tierra y la exclusión política, reconociéndolo en su complejidad como un camino difícil de andar, lleno de aristas e incertidumbres.

En la reflexión-acción de estos colectivos, el arte tiene un papel fundamental en este proceso y, por consiguiente, no se pueden repetir las prácticas históricas ya nombradas, donde el arte era un elemento de adorno y accesorio para

alegrar los eventos y las fiestas. Hoy, el arte deviene de manera diferente:

En un país como Colombia esta tarea del arte pasa por el reconocimiento del conflicto, la recuperación de la condición digna de la que ha sido despojada la víctima, el restablecimiento de la voz y la reconstrucción de los relatos donde estos ha sido ocultados o silenciados, la puesta en presencia y en voz de los desaparecidos y los silenciados (Viviescas, 2014, p.70)

Pensar el arte es necesario para comprender que a través de él se crean lenguajes que pueden ser entendidos en cualquier contexto social. El arte tiene el poder de crear nuevos relatos y construir nuevas perspectivas de la realidad. Por ende, es crítico, trasgresor y lleno de belleza. Para estas experiencias, el arte siempre ha estado en una continua construcción de paz. No es una característica propia de los acuerdos de paz que se dieron en la Habana entre el Gobierno Colombiano y las FARC-EP. Simplemente, por el momento histórico, se ha vuelto moda poner el apellido de la palabra “paz” en diversos espacios y procesos, que desde tiempo atrás han estado trenzando la paz con justicia social, y que tradicionalmente en su acción se habían nombrado de otras maneras como: poder popular, defensa de derechos humanos, organización campesina, arte comprometido, equidad, etc. Así, el arte siempre ha estado tejiendo procesos de emancipación, sensibilidad, alegría y conciencia social.

¿Herramienta de transformación social?

Quienes han decidido andar por la ruta del arte en este sentido se plantean una autocrítica: no caer en el activismo de hacer solo espectáculos, ensayar la técnica, presentar obras de teatro o cualquier expresión artística que, si bien pueden tener un contenido social y crítico muy potente, no pueden quedar ahí. Es importante trascender el mantra social tan nocivo que se ha creado cuando se repite: “el arte

es una herramienta de transformación social”. Frase que ha servido de comodín incluso en los discursos más institucionales y ha resultado ser facilista; una frase cliché que no posibilita una mirada más profunda a la cuestión; se ha convertido en un mantra social.

Esto no quiere decir que los procesos no estén profundizando en su hacer, que no estén convencidos de que el trabajo desde el arte es indispensable en cualquier sociedad. Seguramente, en su práctica están aportando de manera muy seria, constante, ética y política, a un mundo más digno. No obstante, su pregunta en este momento histórico es sobre la necesidad de profundizar en el discurso, encontrar líneas de pensamiento, teorizar la práctica popular desde el arte para tomar conciencia real de la creación artística, y generar una relación dialéctica entre la realidad social y el arte.

Pens-arte: pensar el arte

Partiendo de lo anterior, a estas experiencias les interesa proponer líneas de pensamiento y acciones concretas en relación con la importancia del arte en una sociedad como la colombiana:

1) El arte puede reproducir la ideología dominante y los discursos hegemónicos. No todo el arte sirve para transformar el sistema; por el contrario, las clases dominantes lo han usado para consolidar ideas nacionalistas y para divertir a las masas por medio de espectáculos que defienden y exaltan el patriarcado, el racismo, la pasividad, etc. El analfabetismo estético, que hace estragos incluso entre quienes están alfabetizados en lectura y escritura, es un peligroso instrumento de dominación que permite a los opresores llevar a cabo una invasión subliminal de cerebros. Las ideas dominantes en una sociedad son las ideas de las clases dominantes, cierto, pero ¿por dónde penetran tales ideas? Por los soberanos

canales estéticos de la Palabra, de la Imagen y del Sonido (Boal, 2012, p. 22).

2) La práctica artística puede configurar nuevos relatos, símbolos y estéticas, que permitan hacerse preguntas, cuestionar, detonar, conocer la historia a través de un lenguaje que está al alcance de todos y todas. En una sociedad despolitizada, el arte es portador de lenguajes y, por ende, tiene el poder de construir realidades. Es decir, es una manera de llegar a una sociedad sumergida en las dinámicas del modo de producción capitalista.

3) Es importante que al interior de las experiencias populares del arte, se propicien espacios de intercambio de experiencias, con el fin de generar unidad al interior del movimiento artístico, y representar una fuerza importante que permita incidencia al interior de los movimientos sociales (y en las políticas públicas direccionadas al arte y la cultura).

4) La difusión de conceptos, los cuales se configuran como complejos para los sectores populares, pueden ser interpretados desde el arte. La teoría puede ser: cantada, narrada, contada, pintada, teatralizada, *rapeada*. Todos y todas reconocemos el arte, así no seamos artistas.

5) Los sectores sociales menos visibilizados (mujeres, afrodescendientes, víctimas del conflicto armado, obreros y obreras, prostitutas, campesinado, población LGTBIQ) poseen una amplia capacidad creadora porque tienen mucho que decir de sus condiciones particulares de opresión. Son quienes han padecido la segregación, la violencia, la muerte, la exclusión social y política. Por esta razón, están llamados a construir y representar sus historias, a través de estéticas propias, no para victimizarse sino para denunciar, expresar, sanar, agrietar la estructura y desconstruir el pensamiento colonial, racista, machista y neoliberal. Cada sector social deberá construir sus tramas estéticas, porque cada tejido social

tiene una experiencia particular que contar. Todos y todas podemos ser artistas.

6) El arte es necesario para una transformación cultural. Si le damos un lugar al arte dotándolo de sentido, fuerza, recursos y pensamiento (en cualquier sociedad que haya sufrido la guerra y tenga instaurada una violencia estructural), seguramente comprenderemos que el cambio social requiere de una nueva cultura. El arte, con su apuesta estética y pensamiento sensible, puede aportar mucho a ello.

7) El arte se debe extender hacia lo masivo para que penetre en todo el cuerpo social y sea la expresión íntima de nuestro ser histórico.

3. Experiencias de democracia en los Cabildos Indígena Universitarios

A partir de que el Estado colombiano reconoce la diversidad étnica y cultural, basado en la constitución de 1991, se dejó de ver a las personas indígenas como “menores de edad” y “salvajes”. En este momento se comenzaron a reconocer derechos que permitieron la autodeterminación de las comunidades indígenas, la protección de las culturas, el reconocimiento de las lenguas, la educación propia, el respeto a la identidad y el acceso en igualdad de condiciones a la investigación, la ciencia y la cultura. (Constitución Política de Colombia. Art. 7, 10, 68, 70).

De esa manera, se posibilitaron acciones colectivas (experiencias) que permitieron el favorecimiento de la inclusión y participación de las personas indígenas, especialmente en escenarios educativos. Para el caso particular de esta experiencia enmarcada en un entorno universitario desde el cual se aborda el tema de la “educación intercultural”, reconózcase propicia el reconocimiento de la riqueza cultural a partir de la diferencia, y no sólo para las comunidades indígenas, sino también para la sociedad en general.

Sin embargo, la reflexión desplegada en estas experiencias reconoce que, muchas veces, lo escrito en el papel resulta muy lejano a la realidad, ya sea por desconocimiento o por conveniencia del Estado; o porque el proceso de colonización de más de 500 años pareciera que se fuera fortaleciendo. Como lo menciona Osorio (2016), la realidad latinoamericana –y el pensamiento en torno a la misma– frecuentemente encuentran frenos y obstáculos que se derivan del intento de pensarse desde categorías impuestas, que parten de la lógica de colonización del pensamiento y de la invisibilización de los desarrollos propios.

Este colectivo, que en su experiencia de pluralidad se pregunta por la democracia desde los escenarios universitarios y sobre la práctica política de las naciones latinoamericanas, reconoce que los discursos académicos desde los que se la defiende (a la democracia) se encuentran limitados y preestablecidos, en tanto que suponen un modelo hegemónico que valora la semejanza con las formas en que ésta se da en Estados Unidos y en Europa (Osorio, 2016).

La crítica frente a las universidades en Colombia se radicaliza, al punto de reconocer que éstas se inscriben en el sistema capitalista que pretende homogeneizar, optando por un discurso académico “occidentalizado”, y que hace –para el caso de las comunidades indígenas– que no se asegure una plena participación e inclusión del estudiante.

Así, la democracia no debe ser entendida solamente por la acción de elegir un representante por medio del voto electoral, sino que abarca un contexto más amplio –como lo denomina Mignolo (2007)– en América Latina. Un verdadero ejercicio de la democracia tiene como condición el asumir la “diferencia colonial” y el consecuente influjo que el racismo tiene sobre la comprensión y la práctica de la democracia. La construcción de los discursos puestos en el escenario de la elección queda en manos de unas élites que logran garantizar, además, las condiciones institucionales para man-

tenerse en el poder, estableciendo una alianza entre poder y dinero (Touraine, 1998).

En ese sentido, dentro de las universidades, existen grupos, movimientos y colectivos estudiantiles, como los que aquí se exponen como experiencias ejemplificantes, orientados hacia una política democrática que se construye desde su propio pensar, orientados a subsanar el vacío anunciado y resistir ante políticas que atenten en contra de sus comunidades.

Frente al reto de garantizar no sólo el acceso sino la permanencia y plena participación de las personas, provenientes de comunidades y territorios indígenas (en la que se reconozca la identidad cultural del indígena), se han conformado grupos de estudiantes dentro de las universidades, hoy reconocidos como Cabildos Indígenas Universitarios (CIU), que al observar las dificultades, tanto de la institución como de los estudiantes, para “adaptarse” a ese nuevo mundo plural, decidieron abrir espacios que permitieran recrear los aspectos culturales de los pueblos de donde provenían los estudiantes indígenas, generando espacios de participación democrática que permitieran, a parte de la integración, la generación de propuestas otras que admitieran nuevas posibilidades de asumir la educación, lo político y lo cultural.

Según Touraine (1998), la política se vuelve democrática en la medida en que hace posible el diálogo entre culturas. Así, la democracia permite la construcción de un mundo que reconozca y valore las diferencias. Por ejemplo, a partir de la implementación de cátedras indígenas, no sólo para estudiantes de las comunidades de origen, sino también para cualquier estudiante que desee matricularla y aprender acerca de los pueblos que conforman el CIU. Un ejemplo claro es la cátedra de Nasa Yuwe (lengua propia de la comunidad Nasa), la cual es brindada por un docente procedente de esta comunidad indígena. Otro ejemplo es la

“Minga de Pensamiento Tulpas, Taitas y Kasrak”, que se lleva a cabo anualmente, abriendo el espacio para el debate en auditorio, pero también alrededor del fuego. Este espacio lo comparten estudiantes, docentes, Taitas, Mamas, médicos tradicionales, Wawas, y directivos de la Universidad. Estos son algunos de los espacios que se han ganado y se ofrecen. Esto hace que se dé la comprensión de la diversidad a partir de la diferencia y que sean espacios fruto de los procesos de lucha por la reivindicación por los derechos de las comunidades indígenas.

4. La etnoeducación como formas de afirmación de la pluralidad

Las propuestas que han asumido la propuesta crítica de la etnoeducación como una apuesta para la construcción de procesos de paz, democracia y reconciliación, y como formas que favorecen la “aparición” del otro en ejercicios de reconocimiento de la pluralidad, asumen la educación como un elemento estructurante para lograr transformaciones sociales. La educación pensada desde la educación popular y la interculturalidad crítica permite asumir todo acto de educación como ejercicio político al servicio del saber popular y como escenario que permite la validación de los saberes y las prácticas asociadas a los contextos, las culturas y las etnicidades que habitan el territorio.

Como proyecto político, social, epistémico y ético, la interculturalidad crítica expresa y exige una pedagogía, y una apuesta y práctica pedagógica que retoman la diferencia en términos relacionales, con su vínculo histórico-político-social y de poder, para construir y afirmar procesos, prácticas y condiciones distintas. De esta manera, la pedagogía se entiende más allá del sistema educativo, de la enseñanza y transmisión de saber, y como proceso y práctica sociopolítico productivo y transformativo asentado en las realidades, subjetividades, historias y luchas de la gente, vividas en un mundo regido por la estructuración colonial (Walsh, 2012, s.p.). Para estas experiencias, pensar la educación como medio para la transformación de las realidades territoriales exige reconocer el contexto en el que

se inserta la escuela; y exige reconocer las otredades que asisten al aula, sus potencialidades a validar y sus necesidades a satisfacer; todo en coherencia con las historicidades que constituyen el territorio y que requieren trabajos investigativos, de la mano de las comunidades rurales y étnicas, para analizar y reflexionar la relación existente entre la escuela y sus procesos de construcción de identidades, etnicidades y territorios. En este sentido, estas experiencias han analizado y reflexionado sobre el papel que la escuela ha cumplido históricamente en la construcción de nuevas identidades desde sus planteamientos institucionales. Esto con el fin de develar las estrategias políticas que la escuela promueve para legitimar la cultura hegemónica y el sistema identitario estipulado por el estado-nación, o lo que Axel Rojas (2011) cataloga como la gubernamentalización de la cultura:

[...] cuando hablo de gubernamentalización de la cultura me refiero al proceso en que unas formas particulares de gobierno de individuos y poblaciones han llegado a estar sustentadas en razones culturalistas, es decir, a formas de gobierno que se caracterizan y se sustentan en la proliferación de saberes expertos que describen, analizan y prescriben las formas adecuadas de comprensión y conducción de las sociedades que son concebidas y se conciben como multiculturales (s.p.).

Partiendo de los antecedentes investigativos, desarrollados por estas experiencias antes descritas (y reconociendo la importancia que para el país tienen las temáticas Paz, Democracia y Reconciliación), sus apuestas sociales e investigativas buscan reconocer los avances en materia de programas de etnoeducación y las transformaciones socioculturales y políticas que han vivido las comunidades objeto de dichos programas; esto dado a la imperiosa necesidad de aportar a la construcción de procesos de paz y democracia, desde la interculturalidad crítica, pensado como proyecto ético político.

Otra de las taras de estos colectivos en su experiencia es el trabajo académico sobre las categorías de Identidad y Etnicidad, ya que su uso indistinto puede conducirlos a planteamientos discriminatorios, estereotipados u homogenizantes.

Por el otro lado, les permite comprender cómo, desde la escuela, se reproducen los patrones identitarios impuestos desde el Estado-Nación.

Desde los estudios culturales, han asumido la identidad como una categoría que no se queda, ni en un pasado idílico a retomar, ni en patrones culturales tatuados en la piel. Por el contrario, han asumido la identidad, desde los estudios culturales, como una categoría en constante construcción; la cual no está fija ni en el tiempo, ni en el espacio; sino que es móvil, contingente; y además adquiere sentido en la conciencia histórica vivida por el sujeto; es decir, su anclaje está en las circunstancias políticas, sociales, culturales, étnicas y territoriales en las que están insertos los sujetos:

La identidad totalmente unificada, completa, segura y coherente es una fantasía. Más bien, mientras se multiplican todos los sistemas de significación y representación cultural, somos confrontados por una multiplicidad desconcertante y efímera de posibles identidades, con cualquiera de las cuales nos podríamos identificar, al menos temporalmente (Hall, 2010, s.p.). Esta definición, que han retomado de la propuesta de Hall, permite adjudicarle a la identidad un carácter móvil y contingente, permitiendo hacer una lectura menos conservadora, al definirla como un elemento estático que se debe conservar de los avatares de la modernidad, sino que por el contrario: “La identidad está dentro del discurso, dentro de la representación. Es constituida en parte por la representación. La identidad es una narrativa del sí mismo, es la historia que nos contamos de nosotros mismos para saber quiénes somos” (Hall, 2010, s.p.).

Entendida así la identidad, como elemento en constante construcción, es posible su análisis dentro de las relaciones de poder que se tejen desde las instituciones que buscan controlar los sistemas de representación comunitarios e individuales, llevando a generar construcciones identitarias realizadas desde el Estado, la escuela, la iglesia o la academia.

Por otra parte, la categoría de etnicidad también es retomada por Hall (1997), quien afirma que no se puede reducir a grupos poblacionales específicos (indígenas, afrodescendientes y room), sino que, por el contrario, debe expandirse su significado a toda la población de un territorio, pues como lo plantea ese autor, la humanidad posee una tradición cultural e histórica, y es ahí donde se define nuestra etnicidad:

(...) la etnicidad no sólo incluye las “minorías étnicas” sino también ciertos grupos que, convencionalmente, han sido considerados sin ella: En mi terminología todo el mundo tiene una etnicidad porque todo el mundo viene de una tradición cultural e histórica: esta es la fuente de la producción de sí mismos, por lo que todos poseen una etnicidad – incluyendo lo inglés británico (Hall, 1999, p. 228).

El lugar o espacio desde el cual uno habla es la locación cultural que define la etnicidad. Su conceptualización de la etnicidad no es minimalista en el sentido de que no está limitada a las sociedades “tradicionales” o “comunales” sino que incluye grupos que han sido considerados (o autoconsiderados) paradigmas de civilización y modernidad. La problematización de una definición minimalista de la etnicidad no significa diluir analíticamente la noción de etnicidad en un eufemismo políticamente de raza... Plantear la pertinencia analítica de entender la etnicidad desde una perspectiva maximalista es una contribución sustantiva a las teorías de la etnicidad (Hall, 1997, p. 36).

Esta definición maximalista de la etnicidad les permite hacer una lectura por fuera de los márgenes impuestos desde el Estado-Nación a los grupos catalogados como étnicos; y permite ampliar la discusión hacia todo el conjunto de la humanidad. De igual forma como ocurre con la identidad, desde la escuela, la gubernamentalización de la cultura ha producido una definición estereotipada de lo étnico, basándose en características físicas, vaciando de contenido y significado las diferencias étnicas, pues son tratadas desde

descripciones antropológicas y no políticas, epistémicas e históricas.

Para la educación popular y la interculturalidad crítica, la escuela es la fuente vital que nutre la construcción de sociedades decoloniales. Sin embargo, para el contexto colombiano, la falta de programas que atienden los asuntos de la diversidad cultural, étnica e identitaria en la aulas, impide la construcción de horizontes alternativos desde el territorio; esto al silenciar los aportes epistémicos, que desde las cosmovisiones particulares, pueden aproximarnos a la construcción de una paz con sentido territorial y de vocación democrática: “Es indudable que pensar en términos culturalistas ha posibilitado poner en cuestión los proyectos imperiales de subalternización de poblaciones y saberes, lo cual ha potenciado novedosas expresiones de la política” (Rojas, 2011, s.p.).

La interculturalidad crítica como proyecto ético político y sus aportes a la construcción de paz desde las aulas.

Estas experiencias han reconocido a la escuela como escenario de encuentro socio-cultural, que permite la construcción de sociedad por medio del reconocimiento del otro, y de la construcción de tratados de convivencia; la construcción de pensamiento por medio de la validación de prácticas y saberes y la proyección de subjetividades mediante la construcción de identidad de sujetos en conciencia histórica, política y étnica; siendo esto así, la escuela no puede reconocerla al margen de los acontecimientos que ocurren en su contexto y mucho menos ignorar el tipo de población que asiste a sus aulas, más cuando su apuesta es por una educación para el postconflicto.

Ninguna inserción armónica de los pueblos indígenas en el marco de la educación oficial es viable, tal vez ni siquiera posible, si no se comienza con la afirmación —aún no axiomática para la opinión pública— de

que cada cultura posee necesariamente un sistema educativo propio (Tubino, 2005, s.p.).

Es por ello que en estas apuestas la educación para el postconflicto debe echar mano a lo planteado desde la interculturalidad crítica como proyecto ético político, el cual se diferencia de la interculturalidad asumida como categoría descriptiva y asume el simple contacto como relación intercultural, negando las tensiones de sometimiento que históricamente han marcado el encuentro entre las culturas:

La interculturalidad no es un concepto, es una manera de comportarse. No es una categoría teórica, es una propuesta ética. Más que una idea es una actitud, una manera de ser necesaria en un mundo paradójicamente cada vez más interconectado tecnológicamente y al mismo tiempo más incomunicado interculturalmente. Un mundo en el que los graves conflictos sociales y políticos que las confrontaciones interculturales producen, empiezan a ocupar un lugar central en la agenda pública de las naciones (Tubino, 2005, s.p.).

Finalmente, estas experiencias han identificado que los programas de etnoeducación se construyen con un carácter funcional; es decir, sin un contenido político y ético, lo cual ha llevado a ver los grupos étnicos como sujetos que solo buscan rescatar su cultura, donde dicho rescate es asumido como un “volver al pasado”, lo cual genera imágenes estereotipadas de lo indígena, sin tener conciencia histórica política, étnica y social de su condicionante cultural y social.

Por su parte, los sistemas de educación actúan a espaldas de la diversidad étnica y cultural que asiste a sus aulas; lo cual da continuidad a una educación que niega, silencia e impone un patrón cultural nacional, una definición estatal de la etnicidad y una reproducción homogénea de las identidades culturales.

Su propuesta como experiencias y prácticas territoriales los lanzan a pensar el territorio desde la comunidad, a po-

tenciar las cualidades para superar problemáticas sociales y la pérdida del patrimonio cultural; generando la reproducción de lógicas coloniales con lo cual se niega la construcción de una Paz con sentido territorial, y que por el contrario dan continuidad a la injusticia social impuesta desde la colonia ibérica hasta nuestros días, pues aún se violentan las expresiones diversas de las culturas indígenas, se vacía de sentido y significado sus expresiones cosmogónicas y se homogenizan sus construcciones en contextos de ruralidad, con la imposición de identidades y etnicidades fosilizadas, al no comprenderlas como características cambiantes y sobre todo al definir las como sinónimos de inferioridad, exclusivos de ciertos sectores de la sociedad.

5. Experiencias de construcción de paz desde la educación, la investigación y la acción colectiva de jóvenes

Otras de las experiencias que se reconocen como ejemplarizantes en este rastreo son las que están involucradas en procesos educativos e investigativos, las acciones colectivas, el emprendimiento social y comunitario, las políticas públicas y los proyectos de desarrollo e iniciativas de encuentro para la construcción de las paces. Estas iniciativas han analizado e identificado las múltiples percepciones y maneras de construcción de Paz, y han reconocido las voces, dando legitimidad a las mediaciones pacifistas que jóvenes y adultos desarrollan en sus territorios; pero fundamentalmente, han permitido generar las articulaciones y el trabajo en red que potencie la construcción de paz en los territorios.

La multiplicidad de experiencias de mujeres, hombres, jóvenes, estudiantes y madres, desde sus propios territorios y contextos, en las que se reinventan nuevas maneras para convivir, construir paz y sobrevivir, los definen como agentes de realidades distintas a las impuestas en medio de las evidentes violencias generalizadas.

La paz, desde estas experiencias, es una paz plural que reconoce el arte, la justicia, el deporte, el juego, la educación popular, la defensa de derechos humanos, el emprendimiento, la resignificación de políticas públicas, la recuperación de los territorios para llenarlos de vida y color; es una paz en construcción desde lo complejo, lo cotidiano y lo territorial.

Procesos educativos e investigativos para la construcción de las paces

Algunas de estas experiencias se desarrollan como programas y propuestas educativas desde los escenarios institucionales y territoriales, y trabajan en procesos de construcción de paz en una perspectiva de “paz imperfecta”, en la que se reconoce que así como el ser humano es un ser inacabado, la paz también es imperfecta, porque está llena de complejidad, conflictividades y diversidades que la hacen “una paz que se reconstruye en la cotidianidad”. Esta mirada de la paz como imperfecta reconoce las potencialidades del ser humano de ser pacifista, que media y se empodera de sus realidades para transformar las cotidianidades acontecidas. Por eso, estas experiencias centran los procesos y las prácticas educativas en la necesidad de educar desde la paz y la no violencia, y construir con los otros y las otras para transformar las realidades. Efectivamente frente a lo perfecto, lo acabado, al objetivo alcanzado, todo ello lejos de nuestra condición de humanos, comprendemos como procesos inacabados, inmersos en la incertidumbre de la complejidad del cosmos, la paz imperfecta nos «humaniza», nos permite identificarnos con nuestras propias condiciones de existencia y nos abre las posibilidades reales basadas en la realidad que vivimos— de pensamiento y acción (Muñoz, 2001, p. 21).

En relación con los contextos y territorios:

La paz imperfecta lee los contextos y reconoce las maneras como los sujetos crean formas de mediación emergentes y permanentes, en

las que la expansión de la vida se logra como ejercicio del habitar colectivo en los territorios, en los que estas prácticas re-crean formas en las que es posible el estar con otros y favorecer el “florecimiento de la vida” en medio de otras que, en coexistencia, pueden dirigirse a prácticas que permiten ampliar los mundos posibles (Loaiza y otros, 2016, p. 17). Estas propuestas le apuestan a la transformación de imaginarios, valores y actitudes de niños, niñas y jóvenes desde la potenciación de su “subjektividad política”, en la que se despliegan las dimensiones humanas de reconocimiento de sí y del otro como distinto, de cuidado por la vida, de imaginación y creación para la transformación de conflictos, de reconocimiento del lenguaje como constructor de realidad, de análisis y sospecha de lo *dicho* por los medios de comunicación, planteando y proponiendo otras alternativas de dar cuenta de sus realidades y formas de habitar el mundo y, finalmente, asumiéndose como sujetos de derechos que resisten, que luchan y que defienden la vida desde la vida.

Desde el escenario académico y universitario estas experiencias realizan diplomados y cátedras en los que se fortalece la paz como categoría analítica, articulando tal institucionalidad con las organizaciones comunitarias, en los que se comprende el territorio, desde las apuestas epistemológicas y metodológicas, para la construcción de paz, entendiendo estos espacios como procesos de formación teóricos y prácticos, que permiten ampliar las percepciones de la paz, expandir la experiencia política y la generación de alternativas para la construcción de una cultura de las paces con y desde los niños, niñas, jóvenes, adultos, maestros y familias desde sus territorios, partiendo de la convicción de su rol como agentes transformadores.

Estos procesos de formación permiten ampliar la mirada frente al desarrollo humano, la ciudadanía y la educación para la paz; a partir del diálogo de saberes desde las experiencias pedagógicas y comunitarias. Estos son escenarios entendidos como horizontales, en los que se aprende y construye en el entre-nos, desde el reconocimiento por la diferencia y desde los afectos; escenarios donde se afianzan

vínculos de confianza, se generan alianzas y se apuesta en colectivo a la generación de un mundo distinto desde el aquí y el ahora.

Prácticas investigativas de construcción de paces

Las iniciativas de investigación se sitúan sobre esas “formas de las paces”, todas en un contexto que refleja el sentido de indagar por la paz en clave de experiencia, donde las posibilidades de vivir amplían la importancia vital que consigo se refleja en el territorio.

En éstas se busca el reconocimiento de conceptos, no estáticos, dinámicos, vitalizados por las experiencias que habitan el mundo cotidiano y constructor de futuro. Pensar la paz desde los ejercicios, las acciones y las dinámicas en la idea de *pensar la paz desde la paz*.

Las acciones-experiencias investigativas se sitúan sobre el sentido que habita el territorio; eso en clave de forma de resistencias a la muerte que acompaña la violencia. Es un llamado para la academia que rompe con sus muros rigurosos que limitan la visión en el campo, donde el investigador juega un papel que trasciende de la observación–descripción, y se localiza en la interpretación y la transformación. Estas experiencias favorecen una relación entre la academia y el *mundo* desde un investigador transformador que apuesta al cambio y a fortalecer las utopías que se proponen desde este tema de la paz.

Las experiencias académicas se lanzan a la acción al posibilitar redes del conocimiento desde su experticia, que les permiten articular el estudio de determinadas categorías a las experiencias en territorio. Investigaciones que se sitúan desde experiencias significativas que cuentan con más de 20 años de camino, experiencias que actúan desde la posibilidad de contacto vital con la comunidad y la sociedad, grupos de investigación que se dan a la tarea de fortalecer

el estudio y las comprensiones sobre la paz y sus diferentes expresiones en el territorio.

Semilleros de Investigación

Las experiencias centradas en colectivos denominados semilleros de investigación se reconocen como procesos que se centran en diferentes aristas asociadas a las categorías del Programa.

Por un lado, se lanzan a comprender las prácticas sociales vinculadas a la construcción de la memoria histórica en el contexto del posacuerdo en Colombia, resaltando su potencial emancipador, así como también reconocer distintas tradiciones que constituyen una filosofía de la memoria y profundizar en las maneras como se construyó memoria histórica en los conflictos del siglo xx. También, la investigación se aprovecha de propuestas emergentes sobre la necesidad de propiciar escenarios de reflexión teórica y práctica en torno a las artes performativas, con el fin de generar procesos de socialización y sociabilidad dentro de contextos artísticos, académicos, científicos, sociales y pedagógicos. Desde estos espacios académicos emerge la investigación y la creación performativa como potencia de un campo de estudio oportuno para reflexionar frente a contenidos conceptuales tan importantes como lo son las miradas desde lo estético y desde las posturas políticas y sociales en las que tiene su impacto.

Otros semilleros vienen reflexionando en torno a las lógicas que imprime la educación: resistencia y paz como apuesta por las resignificaciones de representaciones y prácticas sociales. Se asume como concreción del pasado en presente para la invención del futuro; analizando su propio ethos.

Otros semilleros reflexionan sobre la transformación social bajo la promoción de mapas sociales, como herramienta pertinente, donde se implica una visión desde abajo, desde

el territorio, teniendo en cuenta ejercicios prácticos, con la población que habita el mismo.

Así mismo, no se aparta la reflexión a partir de la lectura de su contexto y el cómo habitar el territorio, teniendo en cuenta la investigación y la educación como herramienta para la construcción de paz.

Acciones colectivas en construcción de paces

La acción colectiva y los movimientos sociales se enmarcan en organizaciones juveniles que surgen desde las prácticas políticas y lectura crítica del territorio, movilizándose en búsqueda de su propio lugar e identidad.

Se puede entender la acción colectiva desde perspectivas teóricas que han venido estudiando este fenómeno, comprendiendo sus diferentes expresiones. Por ejemplo, a partir de McCarthy, que plantea que son las condiciones de la sociedad y la estructura de la misma bajo la inconformidad, las que motivan a los individuos a unirse en una acción coordinada en contra de ellas, de un modo espontáneo o desde un movimiento social. Por otro lado, se define como una ruptura de un sistema establecido y el esfuerzo por mantenerlo. El punto es que algunos ven la acción colectiva como un mecanismo para restituir el orden perdido y otros ven en ella una fuerza de transformación y reestructuración (McCarthy J. 1999). Por otro lado, Melucci (1984) ve la acción colectiva como un sistema de acción resultado de intercambios, negociaciones, decisiones y conflictos entre diversos actores, que se mueven en un sistema de relaciones sociales y dotan a su práctica de contenido, no sólo a partir de sus condiciones socios estructurales, sino también de sus orientaciones culturales (Melucci 1984).

La mirada asumida en las experiencias es la latinoamericana, que considera que las organizaciones juveniles se mueven desde la apuesta por la educación popular, la pedagogía

crítica y decolonial; una educación que reivindica la escuela como lugar de encuentro, de diálogo, de pluralidad, donde importa ser un sujeto político, crítico que reconoce, lee y transforma su territorio. Una educación que empodera a los sujetos para que sean autores y creadores de su propia realidad. La educación popular intenta imaginar, crear, preocuparse y cuidar al ser humano, reconociéndolo y potenciándolo. Freire (1997) afirma:

Lo que debemos hacer es colocar nuevamente en el centro de nuestras preocupaciones al ser humano que actúa, que piensa, que habla, que sueña, que ama, que odia, que crea y recrea, que sabe e ignora, que se afirma y se niega, que construye y destruye, que es tanto lo que hereda como lo que adquiere (p. 17).

Conclusiones

Es evidente que todas estas acciones están articuladas en una apuesta por la expansión de los límites que de manera exógena se les han impuesto, en particular aquellos que desde las formas múltiples de las violencias pretenden limitar sus mundos, su acontecer cotidiano y sus potencialidades. Es por esto que las formas con las que aparecen en el despliegue de su accionar, y que posteriormente se hacen experiencia reflexiva de eso que les pasó, están siempre en los márgenes, en una práctica que se aproxima más a la tensión de lo dado, lo establecido, que de una separación radical del “mundo”.

Esta capacidad crítica de leer sus condiciones vitales, culturales, políticas y económicas les permite un lugar de referencia, un escenario, una plataforma desde la cual lanzar sus palabras a volar y sus pies a la tierra, de tal forma que es posible reconocer en estas experiencias, tanto la lucha por las utopías como la resolución del día a día.

Arte, política y éticas son las formas de leer sus contextos y trazar los mapas que van caminando, aunque eso im-

plique, incluso performativamente, volver sobre sus trillos para trazar una nueva ruta, reconociendo los obstáculos precedentes para salvarlos.

La experiencia de estos colectivos habla, por sí sola, de lo que para ellos y ellas son las categorías de paz, democracia y reconciliación. No necesitan –aunque las tienen– las apuestas teóricas para conocer el mundo. Este es aprehendido en su ejercicio de lanzarse, en el que sus cuerpos se hacen territorios dotados de sentidos y significaciones, pero sobre todo, en los que se resisten a los límites del *statu quo*.

Referencias

- Aguilar, A., y Lima, F. (2009). ¿Qué son y para qué sirven las Políticas Públicas?. En Contribuciones a las Ciencias Sociales.
- Boal, A. (2012). *La estética del oprimido*. Barcelona, España: Alba Editorial.
- Freire, P. (1997). *Política y Educación*. Siglo veintiuno editores.
- Hall, S., [1989] (2010). "Etnicidad: identidad y diferencia" en Stuart Hall Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales (Popayán/Lima/Quito: Envión Editores/IEP/Instituto Pensar/ Universidad Andina Simón Bolívar).
- Hall, S., [1990] (2010). "Identidad cultural y diáspora" en Stuart Hall Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales (Popayán/Lima/Quito: Envión Editores/IEP/ Instituto Pensar/ Universidad Andina Simón Bolívar).
- Loaiza, J., León, D., Salazar, M., y Alford, J. (2016). Multipropaz: experiencias de mediación desde la potencia de la vida. Una lectura desde la paz imperfecta. *Revista Aletheia*, Volumen 8, pp 12-29.
- McCarthy, J. (1999). Adoptar, adaptar e inventar límites y oportunidades. En McAdam, Doug; John McCarthy y Mayer Zald (editores). *Movimientos sociales: perspectivas comparadas. Oportunidades políticas, estructuras de movilización y marcos interpretativos culturales*. Editorial Istmo, pp. 2005-220. España-Madrid.
- Melucci, A. (1984). *Asumir un compromiso: identidad y movilización en los movimientos sociales*. Zona Abierta.
- Migándolo, W. (2007). Hermenéutica de la democracia: el pensamiento de los límites y la diferencia colonial. *Tabula Rasa*, (9).
- Muñoz, F. (2001). La paz imperfecta en un universo en conflicto. La paz imperfecta, Granada, pp. 2166
- Muñoz, F., A. Herrera, J., Molina, B., y Sánchez, Sebastián F. (2005). *Paz y Derechos Humanos en Andalucía*. Universidad de Granada Editorial
- Orosio, C. (2016). Democracia indígena: ¿otra democracia es posible? *Prospectiva*, (22), 261-287. Plan de desarrollo municipal. (2016- 2019.) *Manizales, más oportunidades*.
- Richard, N. (2009). Lo político en el arte: arte, política e instituciones. *Revista: e-misférica*. Recuperado de <http://hemi.nyu.edu/hemi/es/e-misferica-62/richard>
- Rojas, A. (2011). Gobernarse en nombre de la cultura. *Rev. Col. Antr*, 47 (2): 173-198.
- Touraine, A. G. (2000). *Igualdad y diversidad: las nuevas tareas de la democracia*.
- Touraine, A. (2000) ¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes. México: FCE.
- Tubino F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético político. Encuentro continental de educadores agustinos, Lima, Enero 24-28. Recuperado de <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>
- Viviescas, V. (2014). *La reinención de lo humano como tarea del arte*. En: Arte y Cultura para la paz en Colombia. Bogotá: IDARTES.

Walsh, K. (2012). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas desde el in-surgir, re-existir y re-vivir. Quito: UASB/Abya Yala. p 1-29

CAPÍTULO VIII

Políticas y Construcción de Paz: Reflexiones para su Incidencia²³

Myriam Salazar Henao
Ligia López Moreno

“ Hemos hallado entre una multitud de voces que nos donaron sus palabras, sus testimonios, sus narrativas y sus acciones, un gesto común, un cuadro de realidad donde convergen como trazos de una misma pintura, las comprensiones de niños, niñas y jóvenes expuestos a los contextos de vulnerabilidad, un cuadro donde resplandecen sus significaciones en torno a la política y sus prácticas de resistencia; una obra donde resuenan sentidos de vida en medio del fondo desgarrado y agrietado del tiempo presente”

Sara Victoria Alvarado
(Gerente del Consorcio Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz:
Democracia, reconciliación y Paz)

Esta reflexión sobre la dimensión subjetiva de la política y el análisis de política pública surge de la experiencia en el “Programa de Investigación Sentidos y prácticas políticas de niños, niñas y jóvenes en contextos de vulnerabilidad en el Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá: un camino posible de consolidación de la democracia, la paz y la reconciliación mediante procesos de formación ciudadana”²⁴; el cual dio lugar al diplomado “Políticas Públicas y Construcción de Paz”, como uno de los aportes que el programa hace al país para

23 Estado de la práctica política desarrollado en el Proyecto 5: “Prácticas discursivas de niños, niñas, jóvenes, de agentes familiares e institucionales frente a la política de Haz Paz, en contexto de vulnerabilidad y violencia del Eje Cafetero”, 2014-2016; coordinado por Myriam Salazar Henao y Ligia López Moreno.

24 Este Programa ha sido auspiciado por el CONSORCIO NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES CONSTRUCTORES DE PAZ. “DEMOCRACIA, RECONCILIACIÓN Y PAZ” de la Universidad de Manizales, el Cinde, La Universidad Pedagógica Nacional y Colciencias.

generar nuevas comprensiones sobre las políticas públicas, en contextos de construcción de paz, mediante procesos de formación, para gobiernos locales y agentes de política²⁵.

Esta incidencia en política está directamente relacionada con el uso del conocimiento generado en términos de su capacidad para propiciar cambios en la política pública, que orienta la formación ciudadana y las prácticas sociales que se dan en los diferentes ámbitos formales y no formales, y en diferentes escenarios de la sociedad civil.

Reconocemos que como colombianos vivimos un momento histórico con grandes desafíos, frente a la actual coyuntura política del posacuerdo, en el campo teórico y práctico de las políticas, para desplegar acciones y nuevas relaciones entre políticas de la cultura y políticas de la vida cotidiana con institucionalidades estatales, lo cual implica caminar con otros y otras en la construcción de expresiones transformadoras en el territorio, como formas de buen vivir en una acción social que realmente proporcione herramientas que legitimen los poderes locales de las comunidades, con la intención de propiciar una articulación de sentido entre los diversos grupos sociales involucrados, como también en movilidad social.

Frente a los planes y programas de acción y movilización por la niñez, la juventud y las familias se reconoce, como lo plantea Vargas (2006, pp. 88), que los responsables de la atención son tanto la familia, la comunidad y la municipalidad, y esa responsabilidad comprende el desarrollo físico, sensorial afectivo e intelectual. Por lo tanto, las políticas deberán brindar garantías para el desarrollo humano y comunitario a favor de los diferentes grupos poblacionales. Así mismo, lograr que las situaciones se visibilicen y las oportu-

25 Es importante resaltar los proyectos del Programa aportaron categorías analíticas para la propuesta de Incidencia en Política del que hizo parte el Diplomado en Política Pública: un Camino hacia la Paz y la Reconciliación, que se realizó en las ciudades de Manizales, Bogotá y Medellín con agentes de política pública.

nidades se equilibren, contando con el apoyo de los gobernantes quienes requieren conocer la situación de la niñez para determinar los servicios que deben prestar y la coordinación de actividades dirigidas al trabajo interinstitucional.

De esta manera, cuando una comunidad va de la mano de sus autoridades, inicia un verdadero proceso de agenciamiento local y gana autonomía para definir sus propias metas, con un proyecto de futuro compartido. Por lo tanto, el énfasis en el trabajo por la niñez, la juventud y las familias requiere potenciar de manera integral las condiciones de vida de la población, mediante una inversión decidida, desde una perspectiva del desarrollo humano, los derechos y el reconocimiento de la pluralidad de actores, procesos y escenarios.

Es de especial relevancia, para estos procesos de agencia local, identificar las dotaciones iniciales de las familias que les permiten acceder a bienes y servicios, que la sociedad posee para el desarrollo de sus miembros. Desde esta dimensión se incluye la comprensión de las situaciones educativas, económicas, de relaciones, contactos sociales y personales, y el papel que juega en las expectativas, intereses, motivaciones y desarrollo de capacidades en el proceso de socialización, que según Bourdieu (2000), se constituyen en elementos de inclusión o de exclusión en la trayectoria social de las familias.

Dentro de este marco –y especialmente teniendo en cuenta la crítica situación de vulneración de los derechos de los niños, las niñas y jóvenes colombianos (particularmente los de Caldas)– el análisis de políticas permite volver a la experiencia para que, de manera participativa, se describa y permita a los agentes institucionales y actores participantes transitar desde sus experiencias a un conocimiento organizado, reflexionando críticamente, para que así se conviertan en aprendizajes dirigidos a desarrollar nuevas formas de acción, conscientes y efectivas; y para evidenciar nuevos

elementos desde construcciones colectivas de diferentes actores, y aportar a la toma de decisiones respecto al fortalecimiento o el planteamiento de nuevas estrategias de prevención, atención y promoción del cuidado, que potencien el quehacer institucional y garanticen la sustentabilidad de los procesos de construcción de convivencia en el marco de la democracia y la paz.

Romper con las cadenas del maltrato, el abuso, la indiferencia, el miedo y la subordinación, implica recuperar el carácter público visible y audible de las injusticias; indignidades que se repiten de una generación a otra y de una época a otra. Las narrativas intergeneracionales nos permiten romper con el discurso a-histórico de prácticas discursivas, tanto en los imaginarios de los sujetos actores, espectadores, defensores y profesionales, como de los agentes que deciden desde un carácter naturalizado y fatalista de las condiciones de vida de los sujetos denunciados; asumiendo que los asuntos de juicio son tan estructurales, enmarañados y funcionales que impiden afectar el tránsito en que se presentan.

Con relación al conocimiento, éste permite pensar, mediante la investigación, la realidad de niños, niñas y familias en contextos específicos, con circunstancias vitales y particulares, evidenciando los modos de interpretación social sobre nociones abstractas como la niñez, la justicia, el maltrato, la pobreza, la protección, los derechos humanos y las consecuencias que ello tiene frente a las políticas y programas que se agencian para ellos. En tal sentido, las prácticas discursivas permiten evidenciar los matices, tensiones y desplazamientos que dichas nociones adquieren en actores y procesos; en contextos particulares y en épocas específicas.

En este sentido, Bourdieu (1999) señala que el campo político es un campo de producción simbólica, en el que los agentes se entregan a una lucha por imponer las categorías de visión y de división del mundo social y de producción de sentido común; y donde el Estado dispone del monopolio

de la definición del mundo social y, por lo tanto, de la violencia simbólica legítima, que permite asegurar la dominación de los dominantes (Pérez, 2006).

Afectar socio política, cultural, económica y psicológicamente las circunstancias de un caso, implica afectar inter-generacionalmente las condiciones de historia en que dichos casos acaecen. En este sentido, también implica desinstalar los patrones de valor cultural que median dichos imaginarios y representaciones, y equipar las herramientas hacia el mejoramiento de las circunstancias, ofreciendo, en términos de Sen (2000), oportunidades y condiciones materiales y simbólicas, para alcanzar las libertades y las capacidades, que permitan nuevas situaciones en su trayectoria vital. En este cambio de perspectiva, para asumir las problemáticas de familias en contextos de violencias, es necesario desocultar las voces invisibles de los afectados, evidenciar, ya no sólo de los actores directos, sino especialmente de los espectadores, los gritos silenciosos en su carácter testimonial de historias de carne y hueso, que perseveran en el tiempo (Op. Cit, 2008). De manera que es necesario reconocer las voces y los saberes de niños, niñas, jóvenes e integrantes familiares, como interlocutores que desde sus saberes permitirán la co-agencia de un contexto local, regional y nacional oferente y agente de un mundo alternativo, no sólo en su visión de lo que podría ser mañana, sino de lo que está siendo hoy (Botero, Salazar y Torres, 2008).

En consecuencia, las tensiones y desplazamientos teóricos, derivados de la investigación, se relacionan con la paz en el marco de las políticas públicas; lo cual implica comprender las relaciones familiares, educativas e institucionales en contextos diversos, que se encuentran mediadas por tradiciones, ideologías, creencias y experiencias de la vida particular. Así mismo, se develan los procesos de socialización como nicho de construcción de sensibilidades éticas y políticas, en las que se experimentan las relaciones más significativas frente al reconocimiento de los sentidos de lo

justo e injusto, de la equidad en las relaciones desde el inter-juego de prácticas autoritarias y democráticas, en el ámbito familiar e institucional.

Incluimos en la noción de política lo que Derrida (1989) dice sobre la política de la diferencia, no sólo como la diferencia en el aquí y el ahora, sino que la abre al tiempo, al devenir, al advenimiento de lo impensado y lo inexistente. En este sentido, frente al cierre de la historia en torno al círculo del pensamiento único y del mercado globalizado, la política de la diferencia abre la historia hacia la utopía de la construcción de sociedades sustentables diferenciadas. El derecho a diferir en el tiempo abre el sentido del ser que construye en el tiempo aquello que es potencialmente posible desde lo real y del deseo; en palabras de Levinas (1977), lo que aún no es. Por otro lado, de acuerdo con Magre y Martínez (como se cita en Botero, Salazar y Torres, 2008), las políticas culturales retoman diferentes ámbitos de actuación: el nivel micro institucional o escenarios de actuación de los actores y espectadores sociales, el mundo de la vida cotidiano en el cual se tejen las decisiones del día a día; así mismo, el nivel macro institucional (en escenarios de formulación y ejecución de la política pública, instancias públicas y privadas de control y regulación social, que van desde el mundo formalizado de la política en los Estados Nacionales y transnacionales, hasta el mercado como institución reguladora) y el nivel meso institucional (entendido como un mundo institucional formal/informal/no formal, en el cual se construyen las reglas de juego y se materializan las formas de vida de los habitantes de contextos concretos. En este nivel aparecen las instituciones tradicionales como la escuela, la familia, las iglesias, los medios masivos de comunicación, y las instituciones encargadas de tramitar los derechos de la gente: instituciones de Salud, de cultura, ONG, OG, instituciones del sector productivo de la mediana y pequeña empresa).

En consecuencia, la cuestión de la cultura de paz, convivencia y democracia, se relaciona con el cambio de comportamientos, creencias y valores. Una paz sostenible es posible si hay cambios en los imaginarios, relatos y discursos que han naturalizado la violencia y estigmatizado a personas, comunidades y territorios. Estas transformaciones sientan las posibilidades concretas de construir un mundo compartido en los territorios que, simultáneamente, represente un lugar de acogida y sea un motivo para la acción colectiva hacia la dignificación de la vida y de lo vivo, con matices y rasgos particulares.

Para ello partimos de la esperanza. Freire (1993) nos dice:

No entiendo la existencia humana y la necesaria lucha por mejorarla sin la esperanza y sin el sueño. La esperanza es una necesidad ontológica; la desesperanza es esperanza que, perdiendo su dirección, se convierte en distorsión de la necesidad ontológica (Pp. 7-8). De acuerdo con Freire, la esperanza es un imperativo existencial e histórico para acopiar las fuerzas indispensables para la acción recreadora del mundo.

Hablamos, según Freire, de la esperanza crítica como condición para la transformación; una esperanza activa que se afirma en la práctica, en el movimiento. De allí que tener proyecto político, ético y estético, estimula la esperanza en la medida en que define una obra a realizar, un proyecto que en sí mismo implica una oportunidad y un despliegue de posibilidades. En consecuencia, es una construcción útil como bitácora para nuestra acción, que no es otra cosa que *hacernos cargo de la práctica política cotidiana*, desde nuestra condición humana, donde los distintos agentes sociales situados tenemos responsabilidades sociales, junto con los demás actores sociales y en los distintos escenarios institucionales, locales o regionales.

Asumir nuestra condición de seres humanos implica que podemos cambiar el determinismo, ya sea económico, cultural o social. Al respecto, no hay respuestas a cerca de cómo hacerlo, porque las respuestas dependen de cada contexto históricamente determinado. No obstante, es necesario reconocer que nosotros como actores sociales tenemos la capacidad de trascender las circunstancias, toda vez que nuestra conducta no se explica solamente por determinantes objetivos.

Foucault llamó gubernamentalidad a esa compleja red que conforman los diversos *assujettissements*, que en último término producen o fabrican al sujeto (Castro-Gómez, 2010). Y si bien, en sus últimos textos, Foucault trató en extenso las prácticas de sí como un medio para hacer frente a los modos de subjetivación del capitalismo (Cadahia, 2010), la paradoja, sin embargo, es que ha sido el neoliberalismo el que ha puesto a funcionar estas prácticas de sí a gran escala, trasvasándolas a muchos ámbitos de la vida de los individuos, especialmente a la escuela y al trabajo. Lo anterior es una antesala para argumentar que el lugar en el que las sociedades contemporáneas han librado con una mayor fuerza la batalla del control político ha sido en el campo de la subjetividad.

Hablar de políticas de subjetividad no quiere decir regular conductas. Actualmente, la subjetividad es una preocupación pública. Por lo tanto, es de todos. Anteriormente, lo subjetivo y lo público estaban separados. Lo subjetivo se situaba en el ámbito de la persona, de la familia; mientras que lo público trataba de los valores universales. Hoy, en la medida en que nos orientamos hacia el respeto, la diversidad, la identidad del otro, nos tenemos que ocupar de la subjetividad, desde una convivencia de subjetividades diferentes.

Interesa por consiguiente la dimensión subjetiva de la política. De acuerdo con Lechner (2002), la política se entiende como “la conflictiva y nunca acabada construcción del orden deseado”(p.8). Se habla de política cuando se reconoce que

el orden es una construcción humana y, en consecuencia, como política de subjetivación se opone a lo natural, en la medida que invisibiliza la producción social de nuestras formas de convivir.

Los intensos cambios en las relaciones sociales precisan una reflexión que permita dar respuestas y diseñar políticas públicas que favorezcan la conciliación entre trabajo y familia, entre los espacios público y privado, entre el mundo doméstico y el mundo social, que no reproduzcan la discriminación laboral ni las desigualdades de género y que posibiliten la vida familiar. Esto plantea el desafío de entender la complejidad en que se van construyendo los vínculos familiares en una sociedad diversificada y desigual, así como la necesaria integralidad e intersectorialidad de las políticas para dar cuenta de tal complejidad.

En el debate sobre la naturaleza de las políticas se incorpora la crítica a las políticas afirmativas. Entre ellas están las que sostienen que la fragilidad de los mecanismos de participación e intervención en los asuntos públicos favorece la identificación de las autoridades del Gobierno como figuras protectoras por parte de los individuos, lo que representa un retroceso para la democracia moderna (Kehl, 2005), en la medida en que pueda contribuir a su desnaturalización.

En este sentido, la noción de vulnerabilidad está basada en el modelo de la siguiente trinidad: Estado, Mercado y Sociedad; trinidad en la cual aparece un parámetro regulador que separa individuo, comunidad, naturaleza y cultura, desde la que la niñez y la juventud se constituyen en foco de atención aislada de las condiciones socio-políticas, culturales, comunitarias e históricas. En tal sentido, en los estudios de Botero, Salazar y Torres (2007; 2009); Botero y col. (2009-2012); y Botero (2008-2011) aparecen regularidades intergeneracionales de niños, niñas, jóvenes y familias en contextos de expropiación, subordinación y violencia.

Aproximaciones a la reflexión sobre incidencia y análisis de política.

En nuestro análisis se combinan diferentes discursos, toda vez que los actores revelan sus modelos ideales de paz, democracia, de relaciones personales, de políticas y de sociedad, que no sólo se reflejan o representan entidades y relaciones sociales, sino que se las construye (Fairclough, 2001). Señalamos, así, la importancia del uso del lenguaje como medio de regulación social en los diferentes espacios y en lo inherente a la paz. En tal sentido, se enfatiza la necesidad de reconocer los muchos y distintos puntos de vista de los diferentes actores y grupos.

Algunas reflexiones que aportan al análisis e incidencia en política se expresan en los siguientes relatos:

Este componente de incidencia en Políticas Públicas nos permite comprender los límites que se trazan entre lo público y lo privado y reconocer los diversos actores que participan en la construcción de dichas políticas. Entendiendo las políticas públicas como mecanismos para la transformación es fundamental que se tengan en cuenta aquellos otros elementos que también constituyen lo público con el fin de que estas políticas tengan más sentido y así poder aportar más en ese escenario de lo público, donde haya divergencia e inclusión de las voces de los niños y las niñas (Proyecto 1)²⁶.

Nos interesa comprender los sentidos acerca de los niños, las niñas y sus agentes relacionales presentes en las políticas públicas, las implicaciones de dichos sentidos en la construcción de las subjetividades de estos niños y niñas y las posibilidades de construcción de paz, democracia y reconciliación que emergen de dichas subjetividades en el proceso de relacionamiento con otras y otros. Esta comprensión nos permitirá dialogar desde las voces de los niños, las niñas y sus agentes

26 Proyecto 1. Procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá: La paz, la reconciliación y la democracia desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas. María Camila Ospina Alvarado, Sara Victoria Alvarado Salgado, Jaime Alberto Carmona y Adriana Arroyo.

relacionales, con los marcos normativos y proponer transformaciones en los mismos, de la mano del foco en las potencias de los actores sociales y en sus aportes significativos en los procesos de construcción de paz, democracia y reconciliación (Proyecto 1).

Entendemos la incidencia, como la posibilidad de agenciar propuestas, visiones y demandas construidas participativamente con lxs jóvenes, como plataformas de actuación para la construcción y/o ajuste de política pública de juventud en Colombia (Proyecto 2)²⁷.

Consideramos de suma importancia poner en acción el conocimiento generado por la academia, a partir de los procesos investigativos desarrollados en el marco del programa, los cuales deben permitir expandir las comprensiones sobre las realidades de los jóvenes y brindar nuevos referentes que sirvan de enriquecimiento a la formulación o reformulación de política pública juvenil en Colombia y apoyar la toma de decisiones de los agentes institucionales (Proyecto 2).

De lo anterior se desprende que compartimos la noción de que la paz emana de una acción colectiva que nos compromete a todos, como un motor de cambio fundamental en este momento de la vida colombiana, y como principal desafío en el presente histórico, que implica no sólo diferenciar criterios, opiniones y posiciones, sino también el reto de caminar la paz desde las políticas que el país necesita para avanzar en la construcción de procesos de equidad, inclusión y reconocimiento de la diversidad.

La paz se constituye en un camino de transformación, lo cual requiere plantear marcos de referencia amplios en política pública que permitan conectar la agenda de paz con otras agendas que posibiliten no sólo la paz territorial, sino también la territorialización de la paz, en la que se involu-

27 Proyecto 2. Movilizaciones de acción política de jóvenes en Colombia desde la paz y la no violencia (Caldas, Risaralda, Antioquia y Cauca). Claudia María García Muñoz.

cran aspectos teórico-metodológicos del diseño, implementación y evaluación de política pública orientada a la paz y al avance en la fase del posacuerdo, y en el marco del proceso transicional desde una participación real y el reconocimiento de las distintas voces de niños, niñas y jóvenes.

Las Políticas como Pacto social

Es así que las Políticas Públicas se pueden entender como el ámbito privilegiado de realización del “pacto” entre Estado y sociedad. Un nuevo papel del Estado, en el sentido de hacerlo más ágil y organizador, rescatando el sentido de participación entre estos dos actores, con el objetivo final de beneficio a la sociedad (Proyecto 10)²⁸.

Cabe resaltar que no todo es asunto público y de lo público no todo se convierte en política y, actualmente asuntos públicos como la paz y la reconciliación están siendo atendidos de manera tangencial y sobre todo a manera de publicidad pero poco se percibe la operativización en la práctica con la sociedad (Proyecto 10).

El anterior relato advierte sobre la necesidad de retomar el sentido de la Constitución de 1991, que tuvo como propósito la concreción de un nuevo pacto social, mediante el cual se aspiraba a constituir una sociedad más incluyente, fortalecer el Estado de derecho y la cultura participativa, y promover en las nuevas generaciones la convivencia en paz. Esto implica, en la actualidad, hacer realidad y llevar a la práctica todo aquello que conformó dicho pacto.

Con relación al conocimiento, educación e incidencia en política:

Aportar conocimiento sobre percepciones de los actores vinculados a la política de convivencia y ciudadanía, así como, su apropiación en Instituciones Educativas Distritales para mejorar esas políticas,

28 Proyecto 10. Imaginarios y subjetividades del trabajo en jóvenes: Condiciones para la construcción de ciudadanía. Claudia Milena Álvarez.

fortalecer la constitución de subjetividades políticas en niños, niñas y jóvenes, para favorecer el diálogo entre generaciones, los procesos democráticos al interior de la escuela (Proyecto 7)²⁹.

Incidencia en Política Pública con relación a la paz, la reconciliación, la ciudadanía y la democracia, desde el programa de Investigación, implica establecer una reflexión amplia, desde la perspectiva del programa en general y de cada proyecto en particular acerca de cada una de las categorías concernidas en el enunciado: la paz, la reconciliación, la ciudadanía y la democracia. Desde ahí se pueden tener las bases para el análisis de la Política Pública que se encuentre directamente relacionada con la naturaleza del proyecto desde el cual parte la iniciativa de análisis. En el caso específico (...), sobre experiencias de violencia en escenarios educativos, la política pública seleccionada para el análisis fue la de la Ley 1620 de 2013: “Por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar”. Sobre dicha Ley 1620 de 2013, se ha iniciado la respectiva revisión documental (Proyecto 8)³⁰.

En consecuencia, la cuestión de la cultura de paz, convivencia y democracia se relaciona con el cambio de comportamientos, creencias y valores. Una paz sostenible es posible si hay cambios en los imaginarios, relatos y discursos que han naturalizado la violencia y estigmatizado a personas, comunidades y territorios. Estas transformaciones sientan las posibilidades concretas de construir un mundo compartido en los territorios que, simultáneamente, represente un lugar de acogida y sea un motivo para la acción colectiva hacia

29 Proyecto 7. Las condiciones y modos de construcción de subjetividades políticas para la paz en jóvenes de organizaciones interétnicas y feministas desde una perspectiva intergeneracional (Área metropolitana de Bogotá, oriente antioqueño, Chocó y Cauca). Patricia del Pilar Briceño Alvarado y Jorge Posada.

30 Proyecto 8. Subjetividad y Formación Ciudadana a partir de Construcciones Narrativas de Docente y Alumnos de Colegios Oficiales de Manizales y Pereira, sobre Experiencias de Violencia en Escenarios Educativos. Carlos Augusto Murillo.

la dignificación de la vida y de lo vivo, con matices y rasgos particulares.

Lo anterior implica conformar una comunidad de la práctica con educadores/as y agentes educativos, en la que interactúen en torno al nuevo conocimiento, constituyendo nuevos sentidos sobre la práctica de la paz, la reconciliación y la democracia, y puedan ser re-creados y re-significados, en un ambiente pedagógico, dialógico y democrático.

Frente a las prácticas discursivas, la política y la normatividad:

De la interpretación y los aprendizajes obtenidos, infieren la existencia de valores culturales institucionalizados, que legitiman y naturalizan las violencias familiares de manera intergeneracional. Los procedimientos jurídicos que develan la tecnificación de los discursos –con la acción del Estado y la predominancia del sistema de penalización y control– se limitan muchas veces a simples medidas punitivas, dirigidas a buscar mecanismos de reparación y prevención (cuando menos para la conciliación), sin acudir al trasfondo generador de las prácticas violentas intrafamiliares (Proyecto 5)³¹.

El planteamiento de los investigadores es que existen discursos que buscan el control; buscan dominar, ocultar o modificar la realidad; ofrecen una forma de concebir el mundo y esto puede condicionar las visiones del presente y el futuro, e incluso negar la historia. Ejemplo de ello son las políticas sociales enmarcadas bajo los lineamientos de las organizaciones internacionales con propósitos neocolonialistas (Escobar, 2005); o los discursos conservadores que tradicionalmente se usan en defensa de la hegemonía académica o

31 Proyecto 5 Prácticas discursivas de niños, niñas, jóvenes, de agentes familiares e institucionales frente a la política de Haz Paz, en contextos de vulnerabilidad y violencia del Eje Cafetero (Manizales). Myriam Salazar y Ligia López.

metodológica, para determinar la intervención en lo social (Proyecto 5).

Al respecto, Arturo Escobar (2005) y Boaventura de Sousa Santos (2009) se han dado a la tarea de describir los efectos de la colonialidad en los países latinoamericanos. Según estos autores, la influencia colonialista se reprodujo de modo endógeno en los pueblos colonizados, perpetuando conceptos que hasta hoy en día influyen en la manera de entender nuestra propia realidad: conceptos como desarrollo, ciencia, investigación social, racionalismo, progreso, bienestar y políticas públicas fueron asumidos de acuerdo al modelo capitalista y neoliberal, y al avance de las sociedades industriales –principalmente europeas y de los Estados Unidos– y luego extendidas con la globalización e internacionalización de la economía.

Por otra parte, la pregunta por las circunstancias que se repiten históricamente en los mismos contextos en una perspectiva generacional en la política se enfoca en el sentido y las tramas históricas que han configurado los pactos sociales implícitos y explícitos. Esto configura las sensibilidades y lenguajes teniendo en cuenta, no sólo una confrontación directa con el orden político institucional, sino, también, sencillas revoluciones y cambios en las esferas cotidianas de la vida, donde se juegan relaciones de poder, laborales, familiares, personales y escolares. Es decir, localiza y concreta los órdenes delegados en el ordenamiento social: descentraliza el problema de la niñez en los niños y las niñas al problematizar los escenarios de reproducciones cíclicas de inequidades y violencias (Salazar, 2011).

Emerge en los relatos la categoría “capital político”, que se orienta a la construcción de procesos, ambientes y escenarios hacia la calidad de vida, que no sólo comprende los bienes y servicios a que tienen acceso los individuos y grupos sociales para satisfacer necesidades de carácter natural y social; sino que también hace referencia al grado de libertad

con el cual se ha elegido el estilo y modo de vida personal que más se valora; incluidas las prácticas sociales, los espacios de participación política, las actividades laborales y cotidianas, y la seguridad social a lo largo del ciclo de la vida en las relaciones familiares.

La modalidad narrativa de pensamiento nos permitió conocer historias para ir construyendo significados en los que las experiencias de los participantes y nuestras experiencias adquieren sentido. De esta manera, el significado surge de la narración, actividad constante en nuestra vida. La libertad, el diálogo y la pluralidad (proyecto-narrativa y convivencia) son factores básicos desde los cuales podemos identificar la emergencia de nuevos modos de convivencia que nos permiten transitar de posiciones de subordinación a una de más poder y fortaleza, que nos induzca a una mayor confianza en nuestras propias capacidades y posibilidades.

En este programa, las narrativas plasmaron modos de acontecer, desde las creaciones que expresan las múltiples potencialidades de niños, niñas, jóvenes y agentes familiares e institucionales, para reconocer su capacidad de agencia como sujetos capaces de generar paz, relatos que se entrecruzan para señalar posibles caminos de incidencia en política.

Por lo tanto, el narrar, relatar, contar, abre senderos que nos permiten pistas y huellas para configurar nuevas bitácoras, dirigidas a la acción en lo político, que conlleven nuevos sentidos e invoquen su recepción con los signos de su imaginación. El alma subjetiva es el alma social que ha penetrado en una consciencia como un discurso social interiorizado. Así, el carácter frágil del otro se conoce internamente como acontecimiento en la relación viva entre varias interpretaciones de mundo, que nos toca y nos ocupa una posición responsable en el acontecimiento mismo de esta obra colectiva.

Finalmente, pretendemos señalar un lugar de afirmación, en el cual la pluralidad de las culturas traduce una política de localidad, de tal forma que ésta no puede entenderse como la simple reproducción de los parámetros y los indicadores de agencias internacionales, negando las agencias de los niños y las niñas, las familias y sus comunidades; sino, especialmente, reconocer lo local como el lugar desde el cual se enuncian los sentidos de la vida política (Salazar, 2011).

Es necesario incluir en el análisis de política una ética de la singularidad que rompa los consensos, las “seguridades” destiladas por la subjetividad “dominante” (Guatary 1998). Lo anterior subraya una posición ética fundada y enraizada a la vez en la responsabilidad y en nuestras construcciones del mundo, y las acciones que las acompañan. Invita no a la certeza, sino a las múltiples voces de la polifonía, como asunto emergente de lo social y lo científico.

Referencias

- Botero, P., Salazar, M., y Torres, M. (Julio, Diciembre de 2009). Prácticas discursivas institucionales y familiares sobre crianza en ocho OIF de Caldas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, Número monográfico: Panorama de la Investigación en Niñez en Latinoamérica, Siglo XXI, 7 (2), pp. 803-835.
- Bourdieu, P. (2014). Las formas del capital: capital económico, capital cultural y capital social. 2ed. En: Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. (pp.131-164). Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Derrida, J. (1989). *Márgenes de la filosofía*. Madrid, España: Cátedra.
- Escobar, A. (1996). *La invención del tercer mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Bogotá, Colombia: Norma S.A.
- Fairclough, N. (2001). *Discurso e mudança social*. Brasilia, Brasil: Editora UNB.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gaos, J. Significación filosófica del pensamiento hispanoamericano. *Cuadernos Americanos*, N ° 2, 1943, p.75.
- Guattari, F. (1998). El nuevo paradigma estético. En: Schnitman, D. F. *Nuevos Paradigmas, cultura y subjetividad*. México: Paidós.
- Guattari, F. (1993/1999). *La miseria del mundo*. Barcelona, España: Akal.
- Kehl, M. (2005). *Ressentimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Levinas, E. (1977). *Totalidad e Infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- Lechner, N. (2002) *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. Lom Ediciones. Polis [En línea]. URL: <http://journals.openedition.org/polis/6389>
- Magre, J., y Martínez, E. (1996). «La cultura política». En: CAMINAL BADIA, M. (ed.), *Manual de ciencia política*. Madrid: Tecnos. pp. 263-289.
- Pérez, J. M. (2006). *Sobre «La miseria del mundo» de Pierre Bourdieu: un análisis de las consecuencias sociales de la globalización económica en el primer mundo*. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/trs/02140314/articulos/CUTS0606110089A.PDF>
- Salazar, M. (2011). *Calidad de vida y niñez: una aproximación comprensiva a la política social desde los derechos en el municipio de Manizales 2003-2010* (tesis doctoral). Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del CINDE y la Universidad de Manizales. Manizales, Colombia. Recuperado de <https://goo.gl/oEqSXx>
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona, España: Planeta.
- Vargas, J. E. (2006). *Memorias 2º Foro Internacional Movilización por la Primera Infancia*. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF, Bogotá.

**TERCERA PARTE:
REFLEXIONES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS:
NARRATIVAS Y MEMORIAS**

CAPÍTULO IX

Camino de la Memoria: Memoria de Sí Memoria de Otros³²

Germán Guarán Jurado

“La diversidad cultural es una experiencia extraña y dolorosa, a veces humillante, entre sujetos, grupos, pueblos, comunidades y naciones, continentes, de querer-ser-como-sí mismos, ser-como-otros(as), ser-como-ellos(as), ser-como-nosotros(as) en el difícil aprendizaje de la vida juntos”
Germán Guarán Jurado, 2017

“El camino es hacia los otros, el solaz es hacia los otros, el umbral (zona límite) es hacia los otros en ese entre-nos muchas veces oculto, que nos hace incomprensible la relación y la forma social de la organización (el nosotros), que nos hace sentir cerca de la sensación de fracaso”
Germán Guarán Jurado, 2015.

“Quienes han pensado la condición humana coinciden en apreciar que el gran desafío de la política, gracias a la experiencia de la libertad, de la ampliación de opciones y posibilidades humanas, es la construcción de la vida pacífica. Con dogmatismos, con totalitarismos, no logramos ser mejores. Lo somos en el esfuerzo de humanidad que es posible con el otro, diverso, distinto, divergente; en la pluralidad de lenguajes, de versiones de realidad que nos constituyen”
Germán Guarán Jurado, 2017.

32 Reflexión teórica desarrollada por el proyecto 11 “Tensiones de la memoria: Víctimas, prácticas y conflicto armado en el departamento de Caldas”, 2016-2018; coordinado por Germán Guarán Jurado y Carlos Dávila.

Resumen

Este escrito es producto de la investigación en “Tensiones de la memoria. Víctimas del conflicto armado en el Departamento de Caldas”, adscrita al grupo de investigación “Conocimiento en diversidad y cultura en América latina del Cccal-Universidad de Manizales” y al “Programa Colciencias Prácticas y sentidos de la democracia, la paz y la reconciliación en niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad del convenio Universidad de Manizales-CINDE-Universidad Pedagógica Nacional”. La investigación se realiza en los años 2014-2017, con colectivos juveniles y asociaciones de víctimas en el departamento de Caldas, con las mesas municipales de víctimas.

Esta investigación tiene el carácter de una interpretación crítica sobre la construcción de la memoria entre los jóvenes y las víctimas del conflicto armado en el departamento de Caldas, Colombia. Con base en conversatorios, observación participante y análisis del lenguaje, los investigadores nos hemos acercado a las categorías emergentes o claves de lectura que nos permiten hacer un registro del potencial de memoria en los jóvenes y en las víctimas en el departamento de Caldas, según tensiones evidentes en sus debates. Cuando Paul Ricoeur escribió Caminos del reconocimiento (2006), lo hizo inspirado en encontrar una teoría concomitante con las capacidades humanas, capacidad de ser diferentes y con esa necesidad social de reconocimiento del sí mismo en el otro.

De manera análoga, Caminos de la memoria es una búsqueda de distintas maneras de *proxemia* con los olvidados y ausentes, a veces los nadies, los cualesquiera, víctimas de las violencias generalizadas de occidente. Ricoeur nos inspira este título como quien nos ha acompañado en travesías diversas para ser-con-otros/as en medio de tanta barbarie fabricada. Quizá, como el propio Ricoeur lo dice (2006), no se trate de una teoría propiamente dicha, tampoco de una

rapsodia de ideas, pero sí de comprender el movimiento de sí hacia otros, en otros, otras.

Palabras clave: caminos de la memoria, cultura, subjetividades, vida personal y colectiva, orfandad, nosotros, tierra, acción colectiva, políticas, utopía, vida juntos, ser-con-otros.

Introducción

Jóvenes, dice Albert Camus (1958), sólo contamos con nuestras búsquedas, nuestras dudas e incertidumbres, caminamos algo solitarios por los pasajes de la vida, preguntándonos, algo ansiosos, expectantes por lo que es, ha sido, por lo que será y podrá ser. No saben los jóvenes, agrega Camus, que la experiencia se puede asumir como una derrota, y que para saber un poco se hace necesario perderlo todo. Entre nuestros jóvenes y nuestras víctimas hay quizá esa analogía: la de no tener nada: los unos porque sólo tienen sus dudas, los otros porque en verdad lo han perdido todo. En fin, es éste un sentimiento de abandono y precariedad que en el insondable abismo de la existencia es necesario trascender y tornarlo felicidad, ser capaces de la lucha y la memoria para alcanzar al fin una victoria por encima de las tribulaciones propias, personales y colectivas.

Sólo “la inmensa soledad del mundo” (1958) parece darnos la medida, y hay tantos solitarios, tantos, huérfanos de todo, que ellos juntos, unidos, dan sentido a la existencia, a la historia, a la vida, no como refugiados sino como luchadores incansables que, con su compartida soledad y rebeldías, crean los modos de lo posible, de lo viable. En realidad, no estamos solos, porque la soledad se comparte siempre. Nuestros jóvenes y víctimas, muchas veces solos, muchas veces huérfanos, nadie sin nada en un mundo de violencia, realzan que nacemos siempre en alguien, que somos siempre en otros-otras, que pertenecemos a una comunidad, a una generación, reivindicada con sus angustias y creaciones colectivas.

Coincidimos con Camus en que lo que es separado por la sociedad, es unido por la soledad; que aún la soledad es una experiencia comunitaria. Nuestras soledades no son solitarias, son colectivas. Esta idea cruza todo el ensayo que a continuación se presenta. En verdad, somos buscadores de compañía. Aunque la violencia nos haya condenado al ostracismo, al aislamiento, a la huida, queremos siempre volver al otro, somos siempre la memoria de sí en otros-otras, en lo otro. Por ello insistimos en los distintos apartes en ampliar nuestras subjetividades, en trascender nuestros sentimientos egoístas e individualistas, nuestras emociones tristes, en trascender todas las distancias que nos separan de otros, otras, de lo otro distinto de nosotros mismos.

E insistimos en crear personal y colectivamente las condiciones subjetivas y objetivas que permitan realizar lo antes considerado utopía; insistimos en reavivar la promesa incumplida de la política, asumirla como desafío inaplazable: aprender por fin a vivir juntos, sin matarnos, sin excluirnos, sin dejarnos unos a otros, otras, en el abandono y la orfandad ciudadana. Vivir juntos, en comunidad, en acción política colectiva, niños, niñas, jóvenes y adultos, ancianos, para nunca más victimizarnos, ya víctimas, ya victimarios, ser allende de la violencia y la guerra. Ser niños por fin, ser jóvenes. Llegar a ser viejos sin morir en el intento.

1. Subjetividad y cultura: ampliar la subjetividad en la vida personal y colectiva.

Nos urge la necesidad actual de hacer memoria, de recuperar la memoria del entre-dos, del entre-nos, de la constitución del nosotros en América latina, de esas comunidades diluidas en el individualismo social de la vida moderna. Para ello se hace indispensable decantar la índole de nuestras subjetividades en la vida personal y colectiva, no siempre dispuestas al encuentro con lo otro/con el otro, casi siempre ignoto, pero más que ignoto, extraño, y muchas veces incómodo. Para ello se puede apelar a la fenomenología,

constitutiva como la hermenéutica de la revolución cultural y filosófica de nuestro tiempo, de los nuevos idiomas culturales del mundo.

Guarín Jurado (2015) expone sobre la necesidad histórica de ser-con-otros/otras en la vida personal y colectiva, más allá del ego, del yo; expone sobre la necesidad de “darse cuenta” de la existencia, del mundo, de la vida, con otros/otras, percatarse, tomar conciencia de los problemas íntimos, hondos de la condición humana. Este “darse cuenta” es un autoanálisis de los modos de constitución de la subjetividad humana, una autorreflexión profunda sobre las formas esenciales, existenciales de la vida personal y colectiva.

En *Invitación a la Fenomenología*, Edmund Husserl (1992) resalta la necesidad de conocernos los sujetos, de orientarnos por la aclaración de nuestros contenidos de experiencia de mundo y así hacer evidente las maneras como nos distanciamos de una actitud naturalista, materialista, objetivista e individualista y nos acercamos a una actitud fenomenológica de lectura de sí y de relación con otros. Si no es así se fundan falsos *Self*, se fundan falsos colectivismos (Guarín Jurado, 2015). Todo yo tiene un tú, un nosotros. No es encerrado en sí mismo como se comprende. Todo yo es una experiencia de comunidad, de vida personal y colectiva.

Tanto en su obra *La filosofía en la crisis de la humanidad europea*, escrita en 1935, como en su obra *La renovación del hombre y su cultura*, escrita entre 1924 y 1925, Husserl insiste en la necesidad de pensarse desde la vida en comunidad. Son los desvaríos de la guerra, las destrucciones de la guerra, las circunstancias históricas en las que el autor plantea la urgencia de la vida en comunidad desde sujetos de relación y reflexión activos, en el redireccionamiento de grupos, comunidades, naciones, estados. En medio de la tortura espiritual de occidente ante los desafueros de la guerra, los pensadores occidentales instan a la humanidad

a corregir desde el carácter mismo de configuración de la subjetividad humana. Husserl (2002) habla del no amedrantamiento de la cultura, cuando la razón y la voluntad individuales y colectivas se unen para salir de las encrucijadas de la vida real” (Guarín Jurado, 2015, p.3). Se trata de salirle al paso al estado de ánimo de una comunidad, de una humanidad postrada a la voluntad de guerra y violencia.

La cuestión fenomenológica y hermenéutica crucial es el de la significación subjetiva-intersubjetiva de los sentidos de vida humana en la vocación de la comunidad; de –dice Ricoeur (2003)– “vencer una distancia, un alejamiento cultural” (p.10), que causa desgracia, que causa penuria, exclusión y violencia. Al salvar esta distancia espiritual sujeto a sujeto, comunidad a comunidad, pueblo a pueblo, nación a nación, continente a continente, se hace a la vez “ un transporte de vida” (Ricoeur, 2003), un “transporte de reflexión “ (Blumenberg, 2003), que intensifican la existencia (Zemelman, 2010).

Pero hay que trascender la soledad de las subjetividades personales y colectivas, el sentimiento de aislamiento y abandono, de miedo, que generan violencia. Solipsismo, individualismo, nacionalismo y etnocentrismo son muchas veces el producto exacerbado y violento de las comunidades de yoes presas de las circunstancias de su existencia, de su tiempo. Lo que se proponen la fenomenología y la hermenéutica, incluso el racio-vitalismo y las teorías críticas de la sociedad, es ampliar el carácter de las subjetividades humanas más allá de las ciudadelas internas, de las cárceles internas propias de la vida personal y colectiva, profundamente intimistas e intimidadoras incluso, hasta el riesgo del totalitarismo.

Si estos movimientos intelectuales (fenomenología, hermenéutica, racio-vitalismo, neomarxismo y teorías críticas de la sociedad, e incluso psicoanálisis) son parte de la cultura, de los nuevos idiomas culturales del mundo, nuevas

Koinés, es porque promueven una autorreflexión profunda de humanidad desde sus circunstancias existenciales e históricas, hasta remover del espíritu colectivo la voluntad de violencia que nace del miedo, del aislamiento y la soledad, cuyas expresiones sociales son las guerras hegemónicas y discriminatorias, eliminatorias, entre comunidades, pueblos, naciones (Norbert Elías, 1988).

Ampliar la subjetividad humana significa no sólo trascender en la inmanencia de nuestra soledad existencial e histórica, de nuestras cárceles subjetivas e intersubjetivas, sino pasar de una arqueología del dolor a una teleología de la esperanza (Ricoeur, 2003). Sólo conjurando el dolor podemos construir en la esperanza y hacer de la vida, como dice Ortega y Gasset (1988), *futurición*, proyecto, cuidado, coexistencia, historia, destino y esperanza, cosmovisión, convicción. Dice Guarín Jurado (2015):

En esta perspectiva Ortega y Gasset nos propone una razón vital que interpreta el sentido de vida en medio del caos, de las dudas, hasta trasegar al conjunto de nuestras cosmovisiones, de nuestras convicciones. Cuando la cultura se deteriora, cuando las convicciones decaen y se vuelven problemáticas, igual las ideas científicas y las normas éticas, cuando se habla de una época de crisis radical, nos reconstruimos sobre la base del caos, de la incertidumbre, buscando una nueva actitud filosófica que restaure la integridad perdida. (p.6) Estamos entonces ante el desafío de hacer una ascesis de la subjetividad en la vida personal y colectiva para liberar al ego individual y colectivo de sus prejuicios, de sus confinamientos, de sus miedos, cuando la heterofobia –miedo al otro distinto, dice Savater (2002)– ha generado crueles racismos, xenofobias y genocidios. Purificar al yo individual y social de sus temores y temblores, de su narcisismo y aislamiento, de sus soledades, de sus falsos *Self*, de sus falsos colectivismos, es una tarea titánica de educadores e intelectuales. Las ciencias sociales y humanas, las ciencias de la cultura, requieren de un esfuerzo educativo, de afrontar el desafío educativo de ampliar, de intensificar las subjetividades humanas incluso hasta el sitio de las emociones más

íntimas y despejar los caminos diversos de la comprensión humana del mundo.

Ricoeur (2003) y Freire (2007) coinciden en el reto educativo y científico, humanista, filosófico, estético, incluso pedagógico, de movilizar las subjetividades humanas desde las arqueologías del dolor hasta las teleologías de la esperanza, en decantar las subjetividades humanas de aquello que depotencia la condición de ser sujetos de conocimiento y reconocimiento en la vida personal y colectiva. En Pedagogía de la esperanza, tanto Freire como Ricoeur insisten en la necesidad educativa y científica de “cerciorarse de la trama psíquica” (Guarín Jurado, 2015, p.8), no otra cosa que darse cuenta, tomar conciencia personal y colectiva de las “Tramas del alma” (Freire, 2007, p.30), de las “agitaciones del alma”. Dice el autor brasileiro: “Sólo con una arqueología del dolor es posible conjurar el malestar, liberarse de todas aquellas limitaciones que nos impiden ser con otros” (Freire, 2007, p.29). “Porque lo que realmente se descubre no es la depresión sino la opresión que pesa en nuestra vida anímica producto de ensamblajes culturales que terminan exiliándonos en nosotros mismos, confinándonos a espacios reducidos de relación y acción” (Guarín Jurado, 2015, p.9).

2. Historicidad y cultura: trascender la orfandad del milenio. Recuperar la memoria.

Somos en nuestras propias circunstancias generacionales de época, pertenecemos a distintas generaciones. Cada uno, cada una nacemos en tiempos distintos, con otros, con otras, nunca solos, aunque lo parezca, aunque lo hagamos creer desde los moldes culturales del individualismo social. Somos sujetos existenciales, biográficos. Según Agnes Heller (2000), procedemos de nuestra propia vida, de nuestra experiencia de vida en el presente, y en esa óptica somos también sujetos epocales, voz y representación de muchos en una época determinada. Somos en la inmanencia de nuestras circunstancias (Ortega y Gasset, 1988) cuando la vida es existencia y también historia, esto es, trayecto, proyecto,

futurición, destino cultivado por todos y cada uno en la vida personal y colectiva.

Saber esto es crucial. Muchos somos de la generación romántica de los años 60, años de utopía, utopía de amor y libertad, utopía de paz y fraternidad, igualdad y justicia social, respeto a las diferencias, utopía algo maltrecha por las ideologías de izquierda y derecha, por la misma democracia formal y no social imperante, por las égidas del progreso y el exitismo social. Esa generación romántica de los años sesenta del siglo XX se quedó sola con sus discursos, con sus utopías, con sus ideales. El afán humano por el mercado, la guerra, la técnica, dejó en el abandono a los hombres y mujeres del siglo XX. Un milenio huérfano (Boaventura de Sousa Santos, 2015). Un milenio que, en palabras del mismo Boaventura, nos dejó sin tiempo en su afán, en su vértigo, que terminó siendo una época de catástrofes (Erick Hobsbawm, 1995), aunque pregonará el desarrollo y el progreso.

Todo este “análisis social de presente” (Zemelman, 2013) puede parecer un discurso del desencantamiento del mundo; es más que eso. Es el llamado a trascender la soledad en la vida personal y colectiva, el sentimiento de abandono y desencanto que nos dejan la guerra, el mercado, la técnica, la disolución de los vínculos humanos. Es un llamado a ganar en serenidad, nos lo inspira Heidegger, quien en medio del convulso nacional-socialismo nos invitó a la serenidad. Nuestra época de soledades, orfandades y catástrofes, es también una época de utopías que nunca abandonamos, que nunca callamos, que gritamos aún desde los silencios. Incluso en medio de la barbarie de nuestras revoluciones.

Zemelman (2010) habla de los movimientos sociales y de la acción política colectiva como la memoria viva para la utopía en América Latina. Si así es, si tornamos sobre ellos, trascendemos ese sentimiento de soledad y orfandad, desolación, que en fin, son prácticas del olvido, olvido del otro, de lo otro, de otros y otras que luchan sin cesar por los sueños

de siempre de la humanidad. De ahí que sea relevante preguntar: ¿Qué somos? ¿Quiénes somos? ¿De dónde procedemos? ¿Qué testimonios damos de nuestra vida, de nuestro tiempo? ¿Qué tan biográficos son nuestros conocimientos? Estos, a veces, muchas veces, sólo son un acumulado de información y teoría. ¿Desde dónde narramos la experiencia de vida de nuestro tiempo?

Cuando Hobsbawm escribe *Historia del siglo XX* (1995), nos pregunta qué tanto nuestra biografía coincide con el siglo. A esa coincidencia es a la que quiero llamar historicidad o experiencia de vida personal y colectiva en el presente histórico; experiencia de época desde nuestras propias circunstancias y maneras de narrarlas, significarlas. Allí se inscribe la cultura como conjunto de impresiones, emociones, expresiones y representaciones simbólicas de realidad mundana y social desde sujetos existenciales, biográficos, voz de una época, voz de muchos, muchas en las luchas históricas por sus sueños y utopías.

Allí los sujetos relacionales, colectivos, los movimientos sociales, la acción política colectiva, esa “memoria viva de nuestras utopías”. Cada cual es grande dice Kierkegaard, según el objeto de su esperanza, según el objeto que amó. Guarín Jurado (2015) realiza una precisión interesante con respecto a la generación nacida en la década de los sesenta, la cual, según él, está atravesada por la utopía romántica y moderna del amor, así como por anhelos de igualdad, paz y libertad, pero que a pesar de tener esos anhelos no han logrado vivir en ese mundo soñado.

Quizá fue que nos entregamos al desencanto, a la desolación, al olvido de nosotros mismos.

Mélich (2001) nos invita a dar testimonio de nuestras vidas. Quizá no sea propiamente el testimonio nuestro sino el de otros callados, silentes, ausentes, entonces nosotros nos convertimos en su voz. Al respecto, Guarín Jurado (2015) resalta el testimonio como la posibilidad de no

desfallecer luego de haber vivido en el dolor y en el horror; como la posibilidad de dar una versión de la historia y preservar la memoria en la que habitan voces inocentes, víctimas y sobrevivientes.

La “memoria viva de las utopías “es la memoria de otros, otras, en sus luchas históricas y movilidades sociales; en ese haberse jugado la vida por sus sueños. Allí reside la verdad histórica. Cuando no testimoniamos esto no es que dejemos de narrar, de narrarnos, sino que dejamos al otro condenado al ostracismo, al anonimato. Empezamos a ser parte de las fábricas del olvido. Lo que hacemos es luchar contra el olvido, contra las soledades del olvido, contra los confinamientos del olvido: “en la ausencia de testimonio todos perdemos la humanidad que requerimos en la generosidad por el otro, con el otro. Narrar es siempre, dice Mélich, “mostrar la alteridad del otro” (como se cita en Guarín Jurado, 2015, p.13).

3. Políticas de la comunidad.

Estamos ante el gran desafío político de reconocer al otro en su alteridad; de salvar las brechas sociales y culturales que nos separan del otro, distinto, diverso, divergente incluso. Al trascender las soledades, al trascender el olvido en la vida personal y colectiva, nos encontramos con otros, otras, que comparten con nosotros las luchas históricas y sociales muchas veces en la indigencia social, en la intemperie social, en la orfandad ciudadana: “Del yo al otro, al nosotros, hay diversidad” (Guarín Jurado, 2015, p.34).

Pero hay entre nosotros, en América latina, un profundo déficit de socialidad. No sólo hemos querido sobrevivir a los embates del progreso, del mercado y de la guerra, también hemos querido sobresalir en nuestra identidad y singularidad, en nuestra alteridad. Y quizá en este afán identitario nos hemos distanciado del mundo, nos hemos ensimismado en nuestras culturas. Y de pronto en nuestras formas de vínculo y de relación, de organización, no hemos superado el aislamiento social, no hemos podido trascender a lo distin-

to de nosotros mismos, incluso dentro de nosotros mismos. Hemos sido etnocéntricos.

Hay muchas américa, dice William Ospina (2006,) en el libro *América mestiza*, pero recordando al maestro Gabriel García Márquez, somos extraños de nosotros mismos, no nos reconocemos en nuestra diversidad, en nuestras riquezas culturales distintas. Y nuestros pueblos y comunidades, nuestras naciones luchan solas contra la ley de la selva, del más fuerte, en medio del más acérrimo darwinismo social. Nos ha colonizado la barbarie extranjera. Los otros nos resultan incómodos, inhóspitos. Nosotros mismos somos exiliados de nosotros mismos en la marginalidad social, en el no-lugar:

Las políticas de la diversidad tendrían que afrontar estas llamadas políticas del no-lugar, estas políticas de marginamiento social, de marginalidad social, que son políticas colectivas de desnuclearización de la vida social, de fragmentación de la vida social, un problema más delicado y profundo en tiempos de hoy que el individualismo social. Porque son políticas que se sirven de las masacres, del genocidio, del asesinato, como ha ocurrido en tantos lugares de América latina y el mundo (Guarín Jurado, 2015, p. 36).

Somos próximos con dificultad, nos reconocemos socialmente con dificultad: venezolanos con colombianos, ecuatorianos con peruanos, argentinos con chilenos, chilenos con bolivianos; desconocemos mucho de uruguayos y paraguayos; muchas veces sólo sabemos de los equipos de fútbol y las confrontaciones de frontera. Los otros son la sombra que no encuentra luz. Como en una desbandada social, en la que es difícil saber qué hacer y con quien hacerlo; como única alternativa está el recuperarl el entre-nos, el sentido del nosotros y de la vida colectiva (Guarín Jurado, 2015).

En *La modernidad líquida*, Bauman (2002) nos pregunta por la necesidad contemporánea de la comunidad ante la disolución de los vínculos humanos y de emanciparnos de

aquellos ídolos modernos del mercado, el espectáculo, los festivales y carnavales, entre otros. Quizá ellos, como se ha venido sosteniendo, son falsos colectivismos. La necesidad actual de la comunidad, dice Bauman, es una “postulación, un proyecto”, precisamente porque todo lo que la convoca está fragmentado y diluido, diseminado, porque lo que primero se ha puesto es el derecho a la elección individual. A la comunidad se torna cuando las libertades individuales se ven maltrechas, en peligro y se requiere cierta seguridad para protegerlas. Entonces se postula la lengua común, la historia común, la identidad cultural, la diversidad, las costumbres, la educación. Entonces, la petición de comunidad deviene “el refugio seguro “ a las inclemencias de los tiempos modernos.

Son la indigencia social, la intemperie social, la desbandada social, y el riesgo al que se ven sometidos los individuos en la vida moderna lo que urge la necesidad de la comunidad en la diversidad, en la identidad propia de las diversidades humanas. Citando a Hobsbawn (2002): “mientras la comunidad colapsa, la identidad se inventa” (p.182). Entonces el estado comunitario suplanta al estado nacionalista. Se alimentan unas políticas de diversidad desde el respeto al seno de las comunidades, incluso las ancestrales y milenárias.

Fácilmente se puede configurar, dice Bauman (2002), un dogma comunitario que resquebraja el concepto de nación política, salvo que éste se presente como estado-nación en unidad étnica o pluri-étnica. Es la idea de la comunidad-hogar, de la comunidad-familiar, comunidad-de nacimiento, comunidad étnica-natural, que hace perder vestigios de cualquier otro origen y donde el otro distinto, diverso, puede aparecer como un peligro, realmente hostil. Dice Bauman: “El mundo comunitario está completo porque todos los demás son irrelevantes, o más exactamente hostiles... una comunidad inclusiva sería una contradicción en los términos. La fraternidad comunitaria sería incompleta, impen-

sable y seguramente inviable si careciera de esa congénita tendencia fratricida” (2002, p.183).

Otra es la comunidad de guardarropa, de carnaval, dice Bauman (2002), comunidad del mercado, del espectáculo, vestida para la ocasión pasajera y transitoria del teatro:

Durante la función, todos los ojos están puestos en el escenario, que concentra la atención. La alegría y la tristeza, las risas y el silencio, los aplausos, los gritos de aprobación y los jadeos de sorpresa están sincronizados –como si estuvieran guiñados y dirigidos-. Sin embargo, cuando cae el telón, los espectadores recogen sus pertenencias en el guardarropa, vuelven a ponerse sus ropas de calle y retoman sus diferentes roles mundanos, para mezclarse con la variada multitud que llena las calles de la ciudad de las que emergieron horas antes (p. 211).

El público sustituye a la comunidad como la multitud sustituye a la nación. El espectáculo sustituye la causa común, la utopía.

Las comunidades de guardarropa o del espectáculo son llamadas, también, comunidades explosivas, comunidades transitorias, no tan auténticas; son comunidades dóciles, poco genuinas, cuya función social es “dispersar la energía de los impulsos sociales y contribuyen así a la perpetuación de una soledad que busca-desesperada pero vanamente-alivio a los raros emprendimientos colectivos concertados y armoniosos” (Bauman, 2002, p.212). Si esto es así, si nos debatimos entre la comunidad del Estado-Nación, la comunidad étnica, la comunidad del espectáculo, y en fin, lo que se ve es la fractura de los vínculos humanos, su licuefacción y trituración, su disolución. Bauman nos pregunta ¿Qué hacer y con quiénes hacerlo? Interrogantes que nos quedan resonando sin fin como un eco sonoro de lo que hemos querido ser colectivamente y en la diversidad, en nuestras políticas comunitarias.

4. Políticas de utopía.

La utopía de siempre es la vida juntos, aún nuestras diversidades humanas, sin matarnos, sin excluirnos, en condiciones de libertad e igualdad, felicidad, fraternidad y justicia social, dignidad humana; es la utopía moderna, quizá, pero vista sencillamente, es lo que todos queremos, deseamos. Por ello, de pronto, convocamos el sentido de lo colectivo y le damos distintos nombres: pueblo, nación, comunidad, unidad en la diversidad, aunque en su realización erremos el camino, la concepción. No hay otra utopía: aprender por fin a vivir juntos.

Dice Arendt (2008) sobre la promesa de la política, su utopía, el desafío del día a día en la difícil construcción social objetivada.

El camino es hacia los otros, el solaz es hacia los otros en ese entre-nos muchas veces oculto, que nos hace incomprendible la relación y la forma social de organización (el nosotros), que nos hace sentir cerca de la sensación de fracaso (Guarín Jurado, 2015, p. 41).

De pronto la más auténtica y cotidiana metafísica es la construcción de la vida juntos, en ese esfuerzo, en ese misterio e inconformidad que somos día a día, dice Zemelman (2007).

Utopía no es lo imposible; es aquello deseable, dice Adorno en *El fin de la utopía*, que necesita ser realizado en sus condiciones subjetivas y objetivas; el desafío de la política es allanar los caminos que hagan posible la vida juntos, que todos, todas, hagamos factibles las condiciones subjetivas y objetivas de la vida juntos sin totalitarismos, sin exclusiones ni matanzas prefabricadas, sapientemente planeadas. "...si últimamente (50 años) nos han nucleado colectivamente palabras como guerra fría, globalización, mercado, entonces habríamos de recuperar la memoria de la palabra utopía,

darle más semántica. Lo líquido hoy, es la utopía” (Guarin Jurado, 2015, p.41).

Si se habla de políticas de la diversidad, de políticas de inclusión social, de políticas de comunidad, es reinventando la utopía social, las condiciones subjetivas personales y colectivas, las condiciones objetivas materiales y culturales que la realicen, que le den lugar, territorio en el mundo. Entonces las políticas de la diversidad deviene clave de lectura de nuestro tiempo, signo visible o por visibilizar de nuestro tiempo. Aún la existencia de un pensamiento hegemónico que lo que hace es crear fronteras de visibilización/invisibilización del otro según moldes culturales de superioridad/inferioridad, pensarnos en clave de diversidad resulta un gran desafío político de nuestro tiempo.

Cuando Boaventura de Sousa Santos (2010), en su libro *Para descolonizar occidente*, nos propone ir más allá del pensamiento abismal, lo que hace es situarnos frente a esas características del pensamiento hegemónico que genera fronteras de visibilización/invisibilización. Dice Boaventura (2010):

El pensamiento occidental moderno es un pensamiento abismal. Este consiste en un sistema de distinciones visibles e invisibles, las invisibles constituyen el fundamento de las visibles. Las distinciones invisibles son establecidas a través de líneas radicales que dividen la realidad social en dos universos... La distinción es tal que el otro lado de la línea desaparece como realidad, se convierte en no existente... Lo que es producido como no existente es radicalmente excluido porque se encuentra más allá del universo de lo que la concepción aceptada de inclusión considera es su otro (p. 12).

Así entonces, el pensamiento moderno occidental ha fabricado universos fronterizos estructurales “en la tensión entre regulación social y emancipación social”, haciendo visible las regulaciones sociales e invisibilizando las dinámicas relacionales de emancipación social. O lo que es correlato, una tensión entre sociedades metropolitanas y territorios

coloniales, visibilizando las primeras e invisibilizando los segundos.

Es con base en estas tensiones, entre muchas derivadas, que en términos de signos de nuestro tiempo es un desafío pensar en clave de diversidad y llegar a hacer visible la invisibilización a los territorios coloniales que luchan por la emancipación social, por concretar la utopía, más allá de las fronteras de despojo y violencia simbólica que generan los órdenes regulatorios. Es de este modo que se le da nuevo sentido a la utopía en el continente, significando estas tensiones subalternas entre superior/inferior, rico/pobre, entre otras.

En *El Milenio Huérfano*, cuando Boaventura de Sousa (2011) habla de “sociología de las ausencias”, alude a esta característica abismal del pensamiento moderno de otro modo, dejando ver tensiones de visibilización/invisibilización, regulación/emancipación, tales como: culto/ignorante, capaz/incapaz, global/local, productivo/improductivo, todo/nada. Lo que la sociología de las ausencias estudia son los modos de producción de ausencias, modos de declaración de inexistencias. Se trata de “reinventar la emancipación social” (Boaventura de Sousa, 2011, p.89), desde los movimientos sociales antiglobalización, contra hegemónicos, anti regulación. Pensar una especie de alter-globalización desde abajo, denunciando las tensiones visible /invisible.

“La sociología de las emergencias” (Boaventura de Sousa, 2011, p.106) alude a las formas de producción del “todavía no” en el horizonte de futuros deseables y posibles, de posibilidades plurales y concretas. La sociología de las emergencias son expresión de una voluntad colectiva para superar el “falta algo”, el “sentimiento de vacío e inercia”, las sensaciones colectivas de que “no hay nada que hacer, no hay tiempo, no hay con quien”, en un siglo que nos dejó sin tiempo en su afán de poder y vértigo social.

5. Acción política colectiva.

Se trata en fin de nuestra propia historia; no hablamos de nada abstracto o metateórico, metalingüístico. Hablamos de nosotros mismos y de aquellas movi­lidades sociales en las que hemos participado con éxito o sin él en ese esfuerzo por trascender soledades personales y colectivas, marginalidades sociales e invisibilización, propias del pensar hegemónico, del orden regulatorio. Esfuerzo al que se ha llamado “sociedades en movimiento” (Guarín Jurado, 2015, p.55), precisamente para dar testimonio de una experiencia compartida:

Quizá sea la historia de las derrotas, de los fracasos, de las soledades públicas al decir del artista y gestor Cultural Pedro Zapata Pérez, o al decir del profesor Carlos Caro de la UTP de Pereira, de las payasadas en las que hemos participado, de esos simulacros de la historia –al decir de Gianni Vattimo– de los que hemos formado parte (Guarín Jurado, 2015, p. 55).

Aunque de pronto dueños del más profundo pesimismo ilustrado, una autocrítica sincera nos pone de cara a nuestras acciones políticas colectivas. Ha sido muy grande la fragilidad de nuestros vínculos humanos, de nuestros proyectos sociales, políticos. Y se revela la ocurrencia de un cansancio histórico que de­priva la confianza, que lacera la vocación colectiva. Se trata de nuestra propia historia. La de una subjetividad social transida, cruzada por la orfandad ciudadana: Es el profesor Jorge Iván Gómez Sánchez, por demás un aguerrido activista social, actor de sociedades en movimiento, cofundador del colectivo social Obra Abierta en Caldas, quien nos hace caer en cuenta de ese sentimiento de orfandad ciudadana. Es muy fácil-dice él-que­darse sólo en las luchas sociales, empeñada la palabra personal por la vocería de un colectivo que anónimamente se dispersa y deja a su líder huérfano y desolado (Guarín Jurado, 2015, p. 57).

La acción política colectiva debe superar este sentimiento de orfandad ciudadana del que nos ha hablado Gómez Sánchez. Debe declarar el fin del sufrimiento psicológico y social: el fin de la soledad, del miedo, del abandono, de la indigencia social, del menosprecio y la humillación, del apocalipsis y la desesperanza, de la racionalización rutinaria de la vida cotidiana, del ordenamiento regulador absoluto, y proclamar otra vez su rebeldía. En *Necesidad de Conciencia*, Hugo Zemelman (2007) nos insta a recuperar entre todos, juntos, “la herencia olvidada de la rebeldía”, los “nucleamientos colectivos” (Zemelman, 1997).

Y aunque mucho de la gesta nuestra por la identidad, por la memoria, por lo que somos ha sido algo sombría, nos alienta la fuerza de pensar que ser optimistas hoy, tener esperanza hoy, es un llamado ético inaplazable, y es esa nuestra rebeldía: en fin, un movimiento decidido hacia los otros, otras, un movimiento decidido desde otros, otras, porque esa necesidad histórica de reconocernos socialmente en la diversidad que somos, respetando nuestras diferencias, se comporta hoy como el nuevo nombre de la utopía, a la que hemos llamado libertad, igualdad, justicia, equidad, fraternidad, paz y hoy reinventamos como necesidad de reconocimiento social de la diversidad.

Distintos colectivos de jóvenes han alentado esta esperanza; con lenguajes plurales, con distintas maneras de llamarse, sin dejar de ser rebeldes, alternando siempre relatos varios y metáforas que dan cuenta de unas ganas de vivir y pensar inmensas, siempre libres, siempre creativos, siempre empujados por una potencia vital, por una voluntad de hacer distintas las cosas y no claudicar ante los pesimismo de la historia. Es así que hacen memoria, que construyen memoria, que siguen los caminos de la memoria como quienes no se anclan al pasado sino que dinamizan el presente para hacer posible el futuro deseado, la sociedad deseada. Quiero nombrar esos colectivos siempre, no dejar que se olviden, aunque, como me dijo una joven (Erika), quizá sea

la memoria de un “animal nostálgico”: jornadas juveniles latinoamericanas, umbrales, pasos perdidos, ágora, magma, alternativas para la vida, obra abierta, calle bohemia, pido la palabra, espacio en blanco, arco iris, viva la ciudadanía.

Son colectivos de jóvenes que alentaron desde 1996 hasta hoy muchas de las iniciativas políticas y culturales en Caldas y Colombia. Se han querido llamar de una forma distinta; su apuesta no ha sido el nombre propiamente dicho, sino la metáfora, especie de liberación simbólica con el lenguaje, de liberación estético-política. Esta experiencia se recogió en el libro *Nuevos Lenguajes de América Latina* (Ipecal-Colombia-Universidad de Caldas, 2007), y a él se aludió así en el libro “Acción Política Colectiva. De las políticas de la soledad del yo a las políticas del nosotros en la diversidad”:

Nombrarse distinto indica, según el libro citado, el esfuerzo por colocar lo nuevo en la historia, registrar lo inédito. También, desde el nombre presentar nuevas cosmovisiones. Pero, sobre todo, designar nuevas formas de relacionarse en el límite, en las fronteras, en el umbral del pensamiento social. Los procesos de movilidad social y acción colectiva que así se nombran, acaecen con vínculos y formas de relación que es bueno destacar, inauguran otra socialidad; no se anclan a pretensiones de verdad absoluta ni a lenguajes canonizados (Guarín Jurado, 2015, p. 62).

Las “sociedades en movimiento”, la “acción política colectiva”, los “colectivos de jóvenes” transitan por experiencias de vida en la otredad, en la diversidad, en la memoria de otros(as) que disponen nuevas socialidades, nuevas formas de estar juntos, reacias al poder hegemónico, totalitario. De ahí el intento de nuevos lenguajes, que no es sólo una experiencia literaturizante de la vida cotidiana sino además la experiencia de una práctica social renovada. Y es que si en la vida moderna hemos tenido la experiencia de la fragmentación y casi disolución de los vínculos humanos, la experiencia de que todo aquello que nos ha nucleado entra en crisis (familia, escuela, empresa, partidos políticos); es ape-

nas esperable que nos preocupemos por restituir las formas de la socialidad humana, por restituir el “nosotros”, al decir del antropólogo argentino Rodolfo Kusch (1978): una alianza con la tierra, una alianza entre nosotros mismos con la vida, con la tierra. Tener arraigo, gravidez, pertenencia a la vida, a la tierra. Desde esta territorialidad y vitalidad asumir nuestra historicidad, nuestro pensar.

Aliarnos con la tierra, con las fuerzas nutriciales de la vida (Colectivo Magma), aliarnos con el cuerpo (Colectivo Alternativas para la vida), aliarnos con el arte para reinventar la mirada (Colectivo Visión y gestión), aliarnos con los incomprendidos y solitarios del mundo (Colectivo pasos perdidos), aliarnos con los usos impropios del lenguaje, con los usos metafóricos, auténticas reservas de significado y sentido (Colectivo Ágora) y con las múltiples interpretaciones de mundo (Colectivo Obra abierta), con lo aún no dicho y por decir, con nuestros silencios y soledades (Colectivo Jornadas Juveniles latinoamericanas), aliarnos con la utopía y no clausurar aún las opacidades de la razón. Aunque la luz duele (Colectivo Umbrales), son desafíos que un movimiento cultural y político nos ha dejado a las sociedades en movimiento, a la acción política colectiva. Entonces preguntar ¿cómo se configura el nosotros en América latina?

6. ¡Tierra...Tierra....!

Siervo sin tierra es una clásica novela colombiana escrita por Eduardo Caballero Calderón. Se constituye en emblemática para nosotros porque encarna el reclamo de campesinos, comunidades indígenas y afrodescendientes, en Colombia, por el derecho a la tierra, al territorio, pero más que eso, por el cuidado de los recursos naturales, la recuperación de la alianza con la naturaleza en medio de la violencia, de la explotación minera, de la colonización civilizatoria que occidente emprendió a partir del descubrimiento de América.

Nos narra la historia que cuando la expedición de Cristóbal Colón arribó a nuestra hoy llamada América, para las comunidades indígenas Abya Yala, lo primero que gritaron sus hombres fue ¡Tierra...Tierra! Hoy esta advocación tiene otros sentidos. Hoy, campesinos, comunidades indígenas y afrodescendientes han sido despojados de sus tierras. Reclaman que les sean devueltas, reclaman la reivindicación de su derecho a la tierra, no como una propiedad privada, sino como quienes recobran el sentido de la alianza con la tierra nativa, con la naturaleza virgen, con la comunidad terrestre.

No es muy pulcra nuestra defensa de la tierra, del territorio, impregnada nuestra lucha del interés capital por la propiedad privada, por la privatización de los territorios, por el usufructo material de lo que consideramos una alianza natural. Nuestra memoria de la tierra, de la naturaleza es así opaca, difusa. Jaspers ya lo decía transcurriendo el siglo XX: nuestra memoria se fragmenta, se oscurece, se llena de sombras; el pasado nos aparece borroso, el futuro incierto; tan sólo el presente tendría la claridad que deseamos y aún él se fractura en nuestra memoria. Esa unidad con la tierra, esa alianza con la tierra de la que hablan colectivos de jóvenes, movimientos campesinos, de estudiantes, indígenas, afrodescendientes, movimientos verdes, es un reclamo a la memoria humana que arrincona en el olvido un don considerado sagrado por las comunidades ancestrales.

Para Norbert Elías (1988), allí se encuentra nuestra condición al desnudo: la tierra solitaria, ajena a nosotros, desfeticizada, desencantada, domesticada, casi inerte a nuestra violencia, ingenua e inocente, romántica como la voz del poeta:

No oímos el rumor de la tierra en movimiento
Cerramos los ojos a la inconcebible lejanía
Y al viaje que no tiene nombre ni destino
Sólo a veces cuando la luna calva
Brilla en el resplandor de su luz escondida

Cuando la legión fulgurante de estrellas sin vida
Nos contempla en su fría belleza
Percibimos casi en la lengua este sabor
De la tierra solitaria con su viva fuerza motriz
Y palpamos la incomprendida misión del hombre
Sapiente
En sus viajes por los desiertos del mundo
Funde entonces el tiempo las puertas engañosas
Y aparecen, sin trampas, el comienzo y el fin
Y se hunden los bastidores
De las sanguinarias metas humanas
¿Dónde estamos?

El desarrollo de los conocimientos humanos, dice Elías (1988), de la tecnología, acelera el crecimiento del control y manipulación humana de la naturaleza, a veces con fines de explotación, de extracción, de apoderamiento científico, industrial, militar. Se convierte a la naturaleza en una gran despensa, en un campo de batalla, en una gran fábrica, en un laboratorio, en una gran urbanización, una ciudad mecánica, y se puede hacer de ésta, de la tierra en general, del cosmos, de pronto un gran desierto. Hemos desmitificado la naturaleza, la tierra, el cosmos en el desequilibrio de nuestros avances científicos y tecnológicos, paradójicamente sin lograr domeñar las fuerzas humanas del poder, sin que la razón humana, sin que la racionalidad logre en materia de convivencia, de coexistencia pacífica, lo que ha alcanzado en términos de dominio natural.

Aun así no podemos ser apocalípticos. En el artículo *Tiempos de Paz* aparecido en el libro *Relatos de paz*, decimos que a pesar de la violencia generalizada estamos obligados a la esperanza: “Lo primero es la vida, su exaltación e intensificación, así como la paz y la felicidad. Entonces, lo más adecuado es el cuidado de nosotros mismos, de nuestras relaciones con la tierra, la naturaleza, el cosmos y el universo...” (Guarín Jurado, 2017, pp.47-48). No podemos actuar, nos enseñó el pensador chileno Hugo Zemelman Merino,

como si odiáramos la vida, como si nos avergonzáramos de ella, de nosotros, como si hiciésemos culto a la muerte. Hemos de tener la alegría de estar y sobreponernos, voluntad de ser, esperanza, fuerza de lucha contra nuestros desatinos, esa es la trascendencia.

En campesinos, en indígenas, en movimientos verdes, en afrodescendientes, en colectivos juveniles se mantiene “la memoria viva de la utopía”; para que las tierras estén fértiles, florezcan los campos, el agua corra limpia y cristalina, para que nuestras relaciones con la naturaleza nos hagan más conscientes de la necesidad de una comunidad terrestre, de una alianza con lo sagrado y ancestral, una conciencia de que todo lo que somos son apenas pequeñas partículas en el universo y que con nuestra arrogancia no podemos continuar vivos , nos autodestruimos.

Conclusiones

Cuando niños, cuando jóvenes, ya adultos, muy viejos, queremos “hacer las paces”, cansados de tanta violencia, de tanta guerra, y ello significa devolver la confianza a quien nos ha defraudado. Hacer las paces es un acto de confianza repuesta. De ahí la reparación simbólica y de derecho. Sólo la reparación frente a la defraudación devuelve la confianza entre jóvenes, niños, mayores, restituye la confianza perdida. Entre-dos, entre-nos la confianza es un acto político de filiación, de recuperación de vínculos, de lazos de amistad y cooperación.

Dice Gunter Grass, en *El Tambor de Hojalata* (2016), que una historia se puede contar comenzando por cualquier parte: ya desde hoy, ya desde atrás, ya hacia adelante; al contarla se pueden dar saltos de allí para allá, “suprimir épocas”, y decir, incluso, muy al estilo moderno, que se ha resuelto el problema espacio-temporal. Lo que no se puede afirmar es que una historia cualquiera remita a la masa, a personas o personajes anónimos. Siempre la historia es pro-

tagonizada por alguien y ese alguien remite a otro alguien. Como si se pudiese narrar no sólo desde sí sino sobre todo desde alguien. Comenzar siempre a narrar lejos de sí, cerca de otros, otras.

Entre jóvenes y víctimas, unos a otros, se relatan en íntima soledad individual consentida y con sentido; en esa necesidad mutua de recuperar la confianza perdida en algo, en alguien. Y entre niños, jóvenes, adultos, mayores, se gesta ese diálogo intergeneracional tan necesario para juntos ser comprendidos, restituidos, reparados en acción colectiva, corresponsables todos de la paz, la democracia, la reconciliación. No es éste un gesto cualquiera, cuanto que conmina la soledad individual a ir de la mano en el camino con otros. Esa es la confianza. Poder ir de la mano en el camino con el extraño, aún inhóspito. Todos acogerse y ser solidarios.

Si hablamos de paz, democracia, reconciliación, es porque en medio del conflicto, de la violencia, nos aprestamos todos generosamente a donarnos con confianza a otros, otras, que en algún momento defraudaron la confianza social, nos fueron por lo mismo hostiles en la vorágine de la guerra. La paz en esta óptica es sustantiva, es memoria confiada en otro, otra, otros, otras, hecha memoria viva, acto, con dolor quizá, pero sin odio, sin rencor. Se puede narrar desde todos, desde cada uno, cada una, como recordación de la reconciliación, de la reparación, de la reinvidicación.

La necesidad histórica y social de reconocernos hoy en las diversidades humanas, ya diversidades ideológicas, étnicas, religiosas, sexuales, generacionales y de género, de plegarnos al sentimiento de la Tierra y abdicar, como dice William Ospina (1994) de nuestro trono, es en términos de nuestras relaciones un movimiento desde sí hacia otros, otras, un movimiento desde lo otro de nos-otros mismos, casi una diáspora que produce diferencias pero no egoísmos, individualismos. Es un movimiento permanente que restituye la memoria del otro, de lo otro, del sí mismo (a)-otro/a (s).

Terminada la guerra, dice Grass, por entre el “chapuceo de tratados de paz” que riesgosamente prepara otras guerras, los hombres “tienen rostro de desmovilizados” y las mujeres, muy serías ellas, guardan ese dolor de la guerra, tan intenso para ellas como su llanto, su silencio. Nadie más acongojado en un clima de guerra y violencia como la mujer, y con ella los niños, las niñas, mientras los jóvenes mueren, los padres mueren, las injusticias pululan. No obstante, no abdicamos del trono, insistimos en mantenernos en el poder de la fuerza y la violencia, una humanidad empobrecida por la miseria y el dolor, que aprende más fácil a morir que a vivir.

“Hacer las paces” es un llamado histórico resonante, restituir la confianza entre-nos-otros(as), abdicar del trono que nos hace ir soberbios a la guerra, recuperar la alianza con la tierra y la memoria, con los niños, hombres y mujeres, viejos y jóvenes del mundo, es parte constitutiva, esencial de una paz sustantiva, no adjetiva. Es un llamado de padres y abuelos, que viene desde el pasado al presente, hacia el futuro de nuestros países, de nuestras comunidades y humanidad. Ellos que hicieron la guerra, que vivieron la guerra, quieren para nos-otros (as) la paz. Es un deseo que no debemos dejar ir. Para enseñarles hoy el significado del ¡Nunca más!, del ¡Basta ya!

¡Nunca más! , ¡Basta ya! Dejar de ver al otro(a) como un peligro, como una amenaza, recordarle en sus sueños, en sus esperanzas, en sus luchas cotidianas, en sus justas pretensiones, en sus límites y potencias. Restituir sus derechos y dignidad, devolverle la confianza. Pensarnos unos a otros, a otras, con humildad. Tener un profundo respeto y consideración, escucha, frente a la historia de vida contenida que es la otra, el otro, saber de sus razones, de sus errores y aciertos, de la confesión honrosa de sus temores, vergüenzas, miedos, conflictos, desventuras. Conmocionarnos con su historia, con su memoria.

Memoria de sí, memoria de otras, de otros, una alianza por la democracia, la paz, la reconciliación; todos niños, quizá, todos jóvenes, ya adultos, como Oskar en *El Tambor de Hojalata*, impregnados del gozo de vivir sin mayores pretensiones, sin ambiciones exacerbadas, ampulosas. Tan sólo recordando a los que con él fueron en el mundo, a los que con él han sido en el mundo: “Comienzo lejos de mí; porque nadie debiera describir su vida sino es suficientemente paciente para, antes de documentar su propia existencia, recordar al menos a la mitad de los abuelos” (Gunter Grass, 2016, p.16).

Cuando niños y jóvenes hay esperanzas, hay proyectos, que la violencia, que la guerra vencen, y tendríamos que resistir a esa barbarie con el recuerdo de lo sido y por ser, de lo que podríamos haber sido y no fuimos, de esos exfuturos, dice Abad Faciolince, que dan valor a la memoria, sentido a la vida pasada, presente y futura; tendríamos que recuperar en algo nuestra infancia, prolongar nuestra juventud, no dejarla morir, como las fuerzas que no dejan apagar la llama de la vida ante el riesgo de morir y perder, ser vencidos en el intento.

Referencias

- Arendt, H. (2008). *La promesa de la política*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires, Argentina: FCE.
- Blumenberg, H. (2003). *Paradigmas para una metaforología*. Madrid. Mínima Trotta.
- Buber, M. (1985). *¿Qué es el hombre?*. México: FCE.
- Camus, A. (1958). *El revés y el derecho* (Discurso Suecia). Madrid, España: Ed. Gallimard.
- De Sousa Santos Boaventura. (2013). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Chile: Lom Ediciones. Ediciones Trilce.
- Elías, N. (1988). *Humana Condición. Consideraciones en torno a la evolución de la humanidad*. Barcelona, España: Editorial Península.
- Freire, P. (2007). *Pedagogía de la esperanza*. Madrid, España: Siglo XXI Editores.
- García Márquez, G. (2010). *Yo no vengo a decir un discurso*. México: Editorial Mondadori.
- Guarín Jurado, G. (2015). *Acción política colectiva. De las políticas de la soledad del yo a las políticas de la soledad del nosotros*. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales-Ip-ecal-Ceccal.
- Guarín Jurado, G. (2017). *Tiempos de paz*. En: *Relatos de Paz*. Manizales. Universidad de Manizales.
- Grass, G. (2016). *El Tambor de Hojalata*. Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Penguin Random House.
- Hobsbawm E. (2000). *Historia del siglo XX*. Barcelona, España: Editorial Crítica.
- Husserl, E. (1992). *Invitación a la fenomenología*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Jaspers K. (2003). *La fe filosófica*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Lozada.
- Mélich, J. (2001). *La ausencia de testimonio. Ética y pedagogía en los relatos del holocausto*. Barcelona, España: Editorial Anthropos.
- Ortega y Gasset, J. (1988). *¿Qué es filosofía?*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Ospina, W. (1994). *Es Tarde para el hombre*. Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Ricoeur, P. (2003). *El conflicto de las interpretaciones*. México: FCE.
- Savater, F. (2002). *Mitos y fantasmas de nuestro tiempo*. Manizales, Colombia: Universidad de Caldas-Umbrales-Jornadas Juveniles latinoamericanas
- Zemelman, H. (2013). *Sociedad y sujetos. El análisis de coyuntura y su dimensión ética*. México: IPECAL.

CAPÍTULO X

Narrativas de Memoria: Aprendizajes éticos y políticos con niños y niñas en contextos de conflicto³³

María Cristina Sánchez León
Sara Victoria Alvarado
María Camila Ospina-Alvarado

“El recuerdo, propiamente, representa la idealidad y, en cuanto tal, entraña un esfuerzo y una responsabilidad muy distinta de la de la indiferente memoria. El recuerdo trata de mantener la continuidad de lo eterno en la vida del hombre, asegurándole una existencia temporal que discorra uno tenore, como una respiración acompasada e inefable en su unidad. De este modo se evita que la lengua tenga que expresar miméticamente el cotilleo de una vida interior ajetreada y dispersa en multitud de cosas. Este discorrir de la vida humana uno tenore es nada menos que la condición de su inmortalidad”
In vino veritas. S. Kierkegaard

I

La experiencia de vivir en contextos de conflicto armado sin duda constituye para niños y niñas la inevitable alteración de la cotidianidad de su vida familiar, de la transformación de la idea de seguridad de su entorno, y en general, la aparición de diversos modos de crisis en las relaciones que construyen con sus familias y cercanos. En este sentido, una vida atravesada por la violencia (en el caso de niños y niñas) se constituye en medio de la afectación de las condiciones de convivencia y calidad de vida, pero, desde la cual también

33 Reflexión teórico-metodológica desarrollada en el Proyecto 1: “Procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje Cafetero, Antioquia y Área metropolitana de Bogotá: La paz, la reconciliación y la democracia desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas”, 2012-2016; coordinado por María Camila Ospina-Alvarado, Sara Victoria Alvarado, Jaime Carmona y Adriana Arroyo.

es posible el surgimiento de sentimientos que desatan una actitud de entereza y lucha por salvarse y salvar a quienes están cerca de ellos y ellas. El proyecto titulado “Procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje cafetero, Antioquia y Área metropolitana de Bogotá: La paz, la reconciliación y la democracia desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas”, inscrito y perteneciente al programa de Investigación “Niños, niñas y jóvenes constructores de paz: Democracia, Reconciliación y Paz”, en su desarrollo, cuenta con importantes hallazgos en los niños, en lo concerniente a la virtud de vida y capacidad de resignificar y en su existencia en narrativas que, siendo generativas, constituyen un hito de desarrollo moral y afectivo.

En este sentido, la capacidad de hacer memoria, de forma tan fiel, creativa y, al mismo tiempo reflexiva, con la que los niños y niñas cuentan su vida y experiencia, entraña una enorme capacidad de sobre-posición ante lo adverso y de creación de mundos, donde emerge la unión, la solidaridad y, en general, los principales modos y momentos de una existencia colectiva; esto es, los mundos en donde una existencia política tiene lugar.

Este capítulo busca compartir los lugares conceptuales que emergen del contacto y la experiencia de conversar con niños y niñas en contextos de conflicto y que, en esta medida, han sido autores de su propia experiencia resignificante, rememoradora y constructiva. En este sentido, se entiende este acercamiento como un ejercicio que, para niños y niñas, se configura en la manera en cómo deciden y apuestan por acciones, modos y maneras de poner en la palabra, en su palabra, la vida que construyen desde la esperanza, la reflexión moral y, por supuesto, los aprendizajes que los hacen emerger como seres cuya subjetividad política se vuelca sobre el terreno de una paz subjetivada.

Lo que los lectores encontrarán aquí será un ejercicio de poner –en común y al descubierto– las voces de niños y niñas cuyos modos de agenciamiento aparecen reflejados, significados y experienciados en las narrativas que construyen alrededor de circunstancias que, incluso, los obligan a des-ubicarse y a trasladarse en su vida de niños y niñas, emprendiendo lugares de lo no-propio; lugares que bien pueden ser denominados, desde una perspectiva adulto-céntrica, como lugares de la adultez y que –para ellos– son maneras de narrar lo que sucede en su vida de narradores.

De esta manera, la conformación del presente capítulo se da, en primer lugar, haciendo un ejercicio de contextualización sobre las crisis y reflexiones que se entretajan con respecto al vínculo entre memoria e historia. Ello con el fin de poner en exposición nociones que aparecen en las discusiones que han ocupado toda la importancia merecida en los diálogos de La Habana, por ejemplo; y más cuando de pensar en las condiciones de una justicia que contemple a las víctimas como parte fundamental se trata. Es claro que las nociones aquí descritas hacen parte de emergencias teóricas, pero no hay que olvidar justamente a los precursores de procesos reflexivos en torno a la memoria y que de modo preciso se han permitido considerar la narración y la memoria como proyecto político en sus obras. Es el caso de Hobsbawm, White y Ricoeur, por ejemplo. El segundo aspecto concierne a la consideración, reproducción e interpretación –cruzada con nuestros hallazgos alcanzados en el Proyecto de Investigación– donde están presentes algunos momentos de subjetivación política en la experiencia de sí y de reconocimiento, que hacen a niños y niñas, en contextos de conflicto, los verdaderos protagonistas de nuestra reflexión. Es de anotar como aclaración en nuestro proceder, que justamente desde la memoria no se puede –per se– hablar de forma fragmentada y fraccionada y que, en razón de esto, el contenido de este capítulo es narrado-escrito de forma continua.

II

La memoria y las memorias, la pregunta por la memoria. Estos modos de nombrar resultan ser parte de cuestiones fundamentales que aparecen en el ámbito de la filosofía política, la filosofía moral y la estética. Reflexiones en torno a la reconciliación, al perdón, al olvido, a la justicia y a la verdad, acompañan las indagaciones de quienes se han acercado a serios problemas, que involucran el enfrentamiento entre pasado y presente, entre veracidad y versión, y entre legitimidad y legalidad.

En este sentido, una investigación que se encamine hacia la importancia de la narración, en el ámbito de la reconstrucción de la memoria histórica, quizá debiera apuntar a la revisión de tres niveles que pueden clasificarse entre discursos o perspectivas sobre la memoria, modos de hacer memoria y usos de la narración. Estos tres niveles no quieren indicar una jerarquización de las maneras como se podría abordar el problema, más bien propondrían una alternativa para clasificar las diferentes “aspectos” o rostros de la memoria en el ámbito político y moral, muy especialmente.

A menudo, y ya desde hace algún tiempo, se ha vinculado la memoria a escenas relativas al pasado: hablamos de reparación cuando no sólo se involucra el hacer justicia a nivel legal y económico, sino también cuando proveemos de significado la actuación del victimario y la actuación de la víctima, pero ¿no caemos también en uno de los vicios de la memoria cuando tras recordar a alguien que es una víctima no arriesgamos la tarea fundamental, y es recordarle que es un ser humano –ante todo– con igualdad de derechos? ¿Si hablamos de memoria, no habría incluso que diferenciarla del recuerdo? ¿Si hablamos de memoria no tendríamos también que tener en cuenta los vicios que ella puede generar?:

Niña: Que la gente debería arreglarlo de otra forma, que esta guerra adentro del país no es necesaria.

Investigador: No es necesaria, ¿qué más pensarías?

Niña: Que, no todo [es completamente bueno], digamos los partidos del comunismo y el liberalismo, el liberalismo no es exactamente completamente bueno o perfecto porque también tiene cosas malas y el comunismo también, así que pues deberían... digamos arreglar, hablar, en lugar de hacer tantos asesinatos innecesarios. En otros países no hay esa guerra. Estos testimonios –esta aparición de un testigo del tiempo violento– nos permite entrever que, si bien es cierto lo que aquí se propone, es una forma de direccionar el problema relativo a la memoria. Planteamos ante todo revisar con detenimiento cuál es el sentido de la estrecha relación entre memoria y narración. Es claro que aquella famosa deidad, Mnemosyne, no adviene como una forma en la que lo pasado se hace presente, y que tampoco se constituye en una función o esencia. Más bien, está encaminada a la vigilancia y generación de las artes. En otros tiempos, donde la guerra había pasado, un poeta llamado Homero comenzó narrando los hechos acontecidos en Ilión, diciendo: “Canta, Oh diosa, la cólera del pélida Aquiles”. El poeta-narrador-testigo no está advirtiendo una acción individual en la que simplemente contará qué ocurre con un personaje que responde a ese nombre. La invocación del poeta es un tránsito hacia su propia interioridad; el poeta busca la palabra dentro de sí, pero es a Mnemosyne a quien le compete hablar en su palabra, aparecer en aquello que pronuncia el poeta. Casi que podríamos decir que en este nivel de discusión es difícil pensar al poeta como una figura que crea o inventa, pues hay que asumir la memoria misma; la que se hace presente en lo dicho. En el terreno de esta creación, lo más inquietante no es que el pasado se narre, sino que la memoria sea narrada: a la narración del poeta le compete una novedad comunicativa que en la palabra toma otra apariencia; como si lo que se narrara fuera de otro modo, de un nuevo modo en la narración, de tal manera que dé paso a la novedad moral necesaria para emprender un camino distinto:

Tenemos así unos testigos en emergencia cuya única función no es la fidelidad de los asuntos del tiempo sino la subjetivación de la esperanza:

Investigador: ¿Cómo tú y tu familia han logrado seguir adelante a pesar de toda esa historia de tu abuelo, de haberlos sacado de sus tierras?

Niña: Pues con mucha fortaleza; o sea, no decaer tan fácilmente, no entristecerse; sólo pensar hacia adelante y olvidar el pasado, porque es la única forma.

Investigador: ¿En qué es fuerte tu familia, cuáles son las cualidades de tú familia?

Niña: Pues que toda es muy unida, por parte de mi papá y por parte de mí mamá también, son muy unidos, todos se colaboran entre ellos y todas esas cosas.

Investigador: ¿Y cómo crees que esa fortaleza, o sea, el ser unidos, cómo crees que les ayuda para superar esa historia?

Niña: Pues digamos fortaleciéndonos porque la unión entre personas hace más fortaleza, ayuda más, ayuda más como a nuestra comunidad porque digamos con solo estar en familia es ya una comunidad. El narrador está dispuesto a establecer un campo simbólico desde la sombra. Sabemos que la diosa de los poetas es Mnemosyne, pero no solamente porque ellos se deban a su figura titánide. La hija de la tierra y el cielo nos invita a pensar que curiosamente el refrán puede ser cierto: “Entre cielo y tierra no hay nada oculto”. Podemos entonces aproximarnos a pensar que la memoria pone al descubierto, trae, moviliza, y en esa acción de movilizar, lejos está de congelar una huella en el tiempo; y cerca de consolidar una paz interna, propia y restauradora en el mundo con los otros.

El poeta narrador posee la capacidad de prever el momento en el que la memoria adviene en forma de palabra. Sólo para detenernos un poco: cuando se da una actividad poética no solamente somos nosotros los que ponemos todo de sí mismos en la producción de dicha actividad, no es de nosotros de quien depende en estricto sentido el traer a la palabra el hecho ya consumado, sino que es el hecho el que

adviene en la palabra del poeta de forma nueva, de otra forma, independiente –ya– del suceso como pasado. Dicho en otras palabras, pero en la misma dirección, puede haber varios hechos históricos para el poeta, pero cada hecho deviene acontecimiento cuando emerge de forma nueva y resignificada en la palabra del poeta; es decir, en la palabra de quien hace narración: aporía que subyace a la historia como disciplina, aporía que señala el umbral entre veracidad y fidelidad. Qué mejor suponer aquí que esa necesidad de crear, tan típica y característica de los niños, que los hace más responsables de la memoria, quizá incluso, más responsables y activos, con respecto al pasado, que los adultos mayores.

A esta altura no podemos evitar entonces hacer una triada de relaciones, que bien puede denominarse narrador y memoria, narrador y experiencia, narrador e historia. Son estas tres instancias de la vida humana –para este caso de niños y niñas (cuya vida está marcada por situaciones de conflicto)– las que, según Walter Benjamin, van a adquirir suprema importancia en sus tesis sobre la Filosofía de la Historia y, particularmente, en su texto El narrador. Queremos en este momento mencionar algunos aspectos que vale considerar para el primer nivel.

En varias ocasiones suele pensarse que, independientemente de los factores asociados a la imaginación, a la reproducción y a la representación de la vida humana, la literatura no ofrece una utilidad radical frente a otras áreas del conocimiento o de la reflexión estética. Sin embargo, años de profunda indagación por parte de destacados filósofos y escritores han demostrado que hay diversos modos o lentes desde los cuales la sabiduría narrativa representa un motor de sentido en la comprensión de la vida como acontecimiento, de la vida de los pueblos como formas simbólicas, de la historia como historia particular, etc. El hecho de evidenciar el tránsito o la trayectoria que hay entre palabra dicha y texto escrito es lo que a Walter Benjamin le representa la

piedra angular de una reflexión sobre las formas de la temporalidad o, más bien, sobre las formas desde las cuales el tiempo puede ser asumido, por qué no, escuchado.

La vida del narrador puede explicarse desde la distancia que lo constituye, distancia que se vuelve exigencia y necesidad, pues curiosamente es la distancia con las cosas del tiempo lo que permite articular la narración. En este sentido, en esa distancia con el hecho narrado, que solo lo puede lograr una suerte de distancia moral, emerge la subjetivación que hace ver las cosas del tiempo, de manera incluso crítica:

Niña (11 años). Mi mamá estuvo hablando con mi papá pero él tenía una laguna mental, así se llama eso, entonces él decía que no, que él estaba bien, bueno aunque una noche le pegó a mi mamá y al otro día mi mamá habló con él y se lo llevaron para el médico, a mí papá lo tuvieron allá como un día entero y lo encerraron en una celda porque él estaba como loco, se quería salir de ahí, incluso casi rompe la puerta de ese hospital, entonces es eso, bueno al otro día ya le habían formulado unas pastas, él se las tomó juicioso y desde ahí él ha cambiado mucho, él se toma pero ya no fuma como antes porque él fumaba hartísimo, tomaba mucho, yo le digo que no, yo no le estoy pidiendo que no tome, pues que tome sí, pero que muy de vez en cuando y por lo menos lo máximo tres, es que a mí no me gusta ese, ese olor a trago, me parece asqueroso, yo no sé a ellos qué les gusta de eso. Contamos aquello que nos representa distancia, quizá lejanía, contamos o narramos cuando se desplaza la importancia de la verificabilidad por la importancia de la experiencia. Quizá sea ese el temor del testigo que hace crítica, pues es la experiencia lo que tiende a desaparecer cuando, tras la guerra o circunstancias violentas y deplorables, no queda sino el silencio como alternativa, o la valoración moral emergente.

Claro está que bien podríamos decir que para nosotros es una tarea, no solamente pensar en el drama de los silenciamientos políticos o sociales, sino también en el silenciamiento ante los “medios de comunicación” o de “información”.

La expresión que utiliza Benjamin bien nos podría servir para imaginar cuál es el modo de entender la narración: llevar de boca en boca no es sólo trasladar la versión sino mantener y continuar el acontecimiento con oídos distintos, casi que podríamos discutir sobre la figura de quien aporta novedad: son las palabras, son los oídos, o son los diálogos que surgen incluso cuando traslado la experiencia del narrador a la del oyente.

Dos figuras son así las que a nuestros ojos parecen fundamentales: por un lado la figura del narrador contempla a ese viajero, a ese personaje que viene de lejos, al que el viaje le sucede, o el que se vuelve receptor de una historia, por qué no, infame; por otro lado, está el narrador que se queda en su país, en su casa como el conocedor virtuoso que adquiere la imagen de testigo. Las dos figuras se truecan en dos cuestiones que para los estudios que emprenderemos puede ser básica: el conocimiento de la cultura puede aparecer por las dos vías y la dimensión histórica sólo se alcanza en la fusión de estas dos figuras, “curiosamente”, temporales. Aldeanos y marinos, para nuestro caso, el vínculo entre nómadas y sedentarios que cultivan y cuyo arrojo está evidenciado en el comportamiento diario que trae incluso el azar, son personajes que constituyen esa historia de enseñanza de la noticia lejana.

Peregrinos, viajeros, nómadas, aventureros y habitantes son denominaciones que no sólo hacen parte del trabajo literario –si por ello concebimos el que cuenta simplemente cómo le fue en su viaje–, más que esto, son “personalidades” o “figuraciones” de la historia particular que, como Benjamin dice, adquieren suprema utilidad moral. ¿Cuál sea la manera como debemos vivir la experiencia humana de comunicar? Eso dependerá de lo importante que sea para nosotros ser testigos de lo inconmensurable, es decir, el ser narrador. Quizá haya que decir de modo más contundente que la relación entre memoria y narrador se mantiene viva por la riqueza que aportan la lejanía y la distancia, pues en

varias ocasiones asumimos que contar algo es acercarlo o hacerlo propio; curiosamente diríamos que el arte de narrar consiste en mantener lo lejano como lejano, trabajo que no le interesa precisamente a aquellos que intervienen en asuntos de la comunidad. Nos preguntamos insistentemente por qué acudir a Benjamin nos permite liberar la vida moral a favor de la experiencia interna de desacuerdo, por ejemplo.

Así, entre memoria y narrador existe una tensión constante en razón de que la novedad a la que nos referíamos al inicio de esta conversación, no constituye de modo alguno la aparición de lo grandioso o de lo revelador, sino más bien la inconmensurabilidad del tiempo y de la historia que hunde el asunto narrado en la vida misma.

III

“El momento triste y a la vez gozoso en que Abraham tendría que decir adiós a todo cuanto le era querido, ese momento en que levantando por última vez su venerable cabeza –resplandeciente su rostro como la misma faz del Señor– concentraría toda su alma en una bendición que habría de llenar la entera existencia de Isaac ¡sí! le tocaría decir adiós a Isaac, pero no de este modo, pues habría de ser él quien permaneciera: la muerte se presentaba a separarlos, pero su presa era Isaac”

Temor y Temblor: S. Kierkegaard

Uno de los factores determinantes en la obra del filósofo francés Paul Ricoeur, lo constituyó el problema del tiempo y su categoría fundamental: la memoria. En este sentido, problemas como el compromiso, el crédito y la confianza exigen pensar qué es lo que opera y qué tipo de afección acontece en el paso de la narración al sentimiento moral. Por ello, pensar en la justicia de la narración es pensar en la justeza de la experiencia reivindicativa o reificadora.

Niña (9 años). Yo me siento mal porque, o sea, a la gente no la deberían matar, pero también es que la gente también se lo busca, pero yo diría que más bien irse del barrio y no, no hacer problemas para que a uno

no lo maten, entonces yo diría eso y yo me siento muy triste cuando hay violencia y sobre todo porque nosotros ahorita estamos chiquitos y nosotros crecimos, o sea, nosotros cuando éramos chiquitos nosotros siempre soñamos un hogar más limpio y no y estamos creciendo en medio de la violencia.

Esta aproximación no pretende poner en tela de juicio el concepto de testigo que por ejemplo se asume en las ciencias jurídicas, antes bien, quiere ayudarse con él en la constitución de un pleno sentido antropológico-filosófico del término.

Si bien es cierto, el planteamiento que aquí en esta sección se expondrá entraña, como hipótesis fundamental, considerar el nivel del reconocimiento que niños y niñas ponen en acción en su existencia común. En este sentido, se trata de considerar la pluralidad metodológica que constituye el pensamiento del filósofo sobre el que nos basamos para tal riesgo, pues es evidente que en el sistema filosófico de Paul Ricoeur el método no sólo constituye un modo de proceder o de hacer camino, sino un tema fundamental en el pensamiento filosófico. Por supuesto, en una investigación social con niños y niñas en contextos de conflicto la exigencia moral se presenta como el respeto por la fidelidad de lo que ha pasado y el contraste con los sentimientos morales que se ponen en juego.

El estudio sobre la justicia y la persona ha arrojado sobre el trabajo de Paul Ricoeur inquietudes trabajadas desde diferentes frentes. Frentes que han transitado desde el nivel reflexivo, hasta llegar a uno de tipo hermenéutico, y habiendo transitado por uno de tipo fenomenológico. Diremos, con el fin de aclarar la importancia de la metodología de Ricoeur, que estos frentes se definen como el movimiento por el cual “el espíritu intenta recuperar su capacidad de actuar”, el poner acento sobre la pluralidad de las interpretaciones ligadas a lo que podría llamarse “la lectura de la experiencia humana” y “la ambición de ir a las cosas mismas”, respecti-

vamente hablando. De esta manera, una metodología, como la que se adoptó en el proyecto en mención, acudió al modelo narrativo experiencial que intentó propiciar el espacio del narrador y la libertad del presente.

En obras como “La naturaleza y la norma, lo que nos hace pensar”, “Amor y Justicia” y “Si mismo como otro”, las preocupaciones en común están constituidas por la pertinencia del reconocimiento de los diferentes ámbitos de la acción humana; esto es, el lingüístico, el práctico y el ético, claro está pasando por el poético. Pero ¿cómo viene a jugar el problema de la persona y la justicia?, ¿cómo integrarlos a una problemática ética y que en esa dirección indague por la vuelta sobre el testigo?, ¿qué forma de ser recubren a los testigos niños y a los testigos niñas que emergen con la experiencia de conflicto? Diremos que esas preguntas se pretenden abordar en el presente texto desde dos elementos diferentes, aunque estrechamente ligados: el primero se manifiesta en la alternativa trágica que pone a la compasión como escena fundamental en el sentido estricto de una subjetivación política de las pasiones. El segundo elemento hace referencia a la aparición del testigo, planteando como lugar de aparición a la persona.

Es claro en el sentido en que se desarrollan estos dos elementos, que la movilización de la acción humana se da con el desplazamiento de la filosofía narrativa hacia la caracterización existencial del terreno del crédito y la confianza, crédito y confianza que confieren al testigo su dimensión de persona.

No pretendemos con esto mostrar los avances en el sistema filosófico de Paul Ricoeur y mucho menos hacer un diagnóstico de la evolución de su obra, más bien, de lo que se trata es de mostrar los puntos en donde sus estudios sobre la dimensión existencial de la justicia y el modo de ser o actitud de persona muestran una alternativa ética fundamental en lo concerniente a una filosofía del derecho.

IV

No hace falta ir muy lejos en el terreno de la condición trágica que aparece en niños y niñas. Ello exige superar esa dimensión que la ha ubicado en la esfera de la filosofía y no-filosofía, y al mismo tiempo suponer que la presente propuesta es pensar qué hay en el fondo de la mezcla de la razón práctica: lo ético y lo trágico. El ejemplo de Antígona servirá para abrirnos el camino. Aquella Antígona presente en las narraciones de nuestros testigos niños y niñas:

Niña (11 años). Yo diría que algo, bueno aunque yo, yo digo, mi papá siempre me dice, yo hago, yo elijo lo que quiero hacer, mi destino, ¿sí? o sea yo les dije a ellos que yo les prometía que yo no me iba a comenzar con los malos hablados, que iba a esforzarme mucho para ser una profesional, que no quería que yo me volviera así como esas niñas de ahora en día que ya tienen hijos, yo por lo menos quiero volverme una profesional antes de tener hijos, yo quiero sacar adelante a mis papás, quiero tener mi apartamento, mis cosas necesarias para poder vivir, ayudar a mis hermanitos o sacar por lo menos adelante a mis papás porque sé que todo lo que ellos me han dado se los han ganado con su propio trabajo y sudor porque esa es la verdad, yo, de hecho no hago nada, hago estudiar y cuidar, comer y no más, dormir y ya. Como primera medida es necesario conferir a la tragedia el distintivo de ser actuación en situación. Quiere decir esto que al interior de las composiciones trágicas no se puede evidenciar enseñanza o moraleja, como normalmente se conocen, porque sus acciones superan la esfera de lo concebible en el terreno de lo moral. Si esto es así ¿por qué entonces es posible partir de una alternativa trágica en la pregunta por la justicia y la persona? Diremos, en primer lugar, que la tragedia no sirve para aprender como aprende un espectador que asiste con el fin de ver. Esto quiere decir que si la tragedia permite valorar las acciones, no lo hace desde los actos individualmente humanos sino desde la evidencia de los diferentes agentes como aquellos que están al servicio de otros, desde su fortaleza espiritual para superar los infortunios. Hay algo que nos supera y lo más terrible se nos pone: eso que nos supera, aunque no es de nuestra incumbencia, nos constituye; hallamos en este componente trágico algo de lo que Ricoeur estaba

entendiendo como desproporción. Es así que en Antígona, claro ejemplo del encuentro, no de la separación, del deber ciudadano y el amor filial, se mezclan de modo inevitable la ofuscación persistente de los dioses y la condición de ser autor “responsable” de los propios actos.

A este respecto diremos que, si la tragedia enseña, es por cuanto confiere al fenómeno catártico, no la posibilidad de suscitar las acciones, sino de purificarlas: el conflicto existente entre la pérdida y la fiesta, entre la decisión y el doble juego de exponerse, ante el público y ante los dioses, hablan de la prueba humana que aparece con el reconocimiento.

Si la alternativa trágica nos aparece así como el primer motor sobre el cual el concepto de justicia queda en entredicho, es por cuanto contiene tres elementos fundamentales que la hacen “sobrepasar” el terreno de la moral: “la estrechez de perspectiva del compromiso”, como diría Ricoeur, “la compañía de los muertos”, que deviene identificación con una causa, como ocurre con el testigo, y la convicción, actitud propia de quien piensa el tiempo en relación con lo decidido. Es en estos tres elementos donde hallamos la real postura ética que pone sobre el tapete las consideraciones de la persona: a Antígona le aparece una exigencia fundamental y sin ella no se concibe su carácter, esto es, su ethos; tal exigencia es fúnebre y se liga a aquello que aparece como humano totalmente y como formidable para cualquiera que dé la vida por sus amados.

Sin embargo, osado es tildar esta acción como eminentemente buena, pues no hay que olvidar que después de la desdicha y del lamento y de su contrapartida y del elogio, viene la real enseñanza: deliberar-bien.

¿Es posible desde esta perspectiva vincular prudencia con deliberación buena, u optar por tildar una acción prudente como ruin? Una alternativa puede ser recurrir a la praxis y a la ética, para solucionar conflictos desde la reorientación

de acciones que puedan responder mejor a las situaciones de tragedia. Hasta el momento hemos querido que apareciera de manera evidente la opción de pensar una ética como ética en situación. Quiere decir esto que si los estudios de Ricoeur nos parecen fundamentales en la pregunta por la justicia y la persona, es por cuanto direccionan la indagación por la convicción moral con elementos tan importantes como el lugar del conflicto ético y de la espectación del que se halla con miras al juicio moral, pues no es casualidad, ni excusa para la presente reflexión, el que Ricoeur haya dedicado su texto *Lo trágico de la acción*, a aquel que siendo su hijo decide quitarse la vida, mas aún, lo curioso es que en la dedicatoria aparece el hecho de la renovación del pensamiento sobre lo trágico en virtud del tiempo. Es así como el filósofo dice: “Para Olivier una vez más”.

IV

Miremos pues el problema de la convicción no sin antes pensar en el ideal de la compasión que se constituye como uno de los motivos para pensar la persona.

El testimonio, se ha dicho ya en otras ocasiones, debe concebirse como modo de existencia. Es así como en el marco de la acción humana y del dar cuenta de ella, se circunscriben las transformaciones trágicas que permiten ampliar el horizonte de la identidad personal, en el plano de la permanencia y la duración.

Si bien es cierto que la pregunta que surge en este momento es la que corresponde a la integración de la categoría convicción en la relación testigo-persona, no está de más el recordar que este concepto traza determinadamente la puesta del sí como pronombre reflexivo, otorgador de existencia en el vínculo testigo-persona.

La persona –dice Ricoeur (1996)– es comprendida como el foco de una acción o una actitud atravesada por múltiples

y diferentes categorías que posibilitan el ejercicio del pensamiento y de la filosofía. Es importante decir, desde esta perspectiva, que concebir la persona sin apoyo de la óptica personalista es un reto innegable. Sin embargo, existe la alternativa de proponer este estatuto ontológico –persona– como actitud, aludiendo al filósofo Eric Weil. Ser persona no es pues, si tenemos en cuenta lo que hasta el momento hemos rastreado, pensar en el contenido del ser como condición esencial, sino como modo de ser, en el cual una serie de criterios se manifiestan; criterios que son ineludibles, inevitables: la crisis y el compromiso.

Pensar la crisis desde las afirmaciones de Ricoeur nos señala la necesidad de identificar el estado de ajeno que se nos presenta con el otro; lo más terrible nos aparece nuevamente, el otro no es solamente el que nos sale al encuentro sino lo otro a lo que no nos es lícito escapar. El otro nos pone en crisis precisamente porque en nuestra ausencia de certeza, nuestro yo queda desprovisto y fracturado. El compromiso, por su lado, también imprime a nuestra naturaleza la nostalgia de sabernos enteros, pues sólo nos podemos comprometer con aquello que nos supera. En este sentido, el compromiso aparece ligado con la convicción cuando pensamos esta última como el diálogo y tensión incesante entre compromiso inagotable y deuda:

El testigo se acerca así a la persona, tanto cuando la exigencia de justicia deviene fe y crédito, como cuando surge la consideración del que sabiéndose débil hace exigencias humanas. La justicia articularía así la distancia corta entre el prójimo y el cada uno, de manera que si es el tiempo el que nos separa, es la convicción y la crisis la que salvaguarda y mantiene potencialmente la unión.

En esta medida, este carácter de “creen en” tiene relación con el fondo temporal en donde se establece la indagación por una propuesta ética que sirva a la filosofía del derecho, por cuanto confiere la posibilidad de otorgar la atestación y

la convicción en el tiempo, con la seguridad del abandonarse a la certeza, superando el nivel de la narración e instaurando la refiguración del tiempo como ahora se presenta: desde la confianza.

La confianza en el que atesta está dada cuando el horizonte de la pregunta es un horizonte abierto. Es ésta característica la que hace de la atestación algo fiable y la que al mismo tiempo pone la sospecha, no solamente como contrapartida de la atestación, sino como “camino hacia” y “travesía en” la atestación misma. Se trata de la búsqueda de un equilibrio en el que convergen la atestación, la sospecha y la certeza.

La atestación juega entonces en la confianza en el poder de decir, en el poder de ser, en el poder de hacer; en fin, en la capacidad del hombre para reconocerse. Nuevamente nos aparece la alternativa trágica en la cercanía de la persona y el testigo.

Si bien es cierto que la reflexión que aquí se presenta está basada en las ideas del autor francés Paul Ricoeur, es claro que la propuesta de trabajo apunta a continuar el camino por las reflexiones que desde su pensamiento nos permitan, añadiéndole la pregunta por la poética y, aún por la tragedia humanas, como los ámbitos que nos ponen de cara al tiempo, valor determinante de la justicia.

Finalmente, proponemos varios interrogantes: ¿Cómo se perdona? ¿Podemos emprender, a partir de una ética del testigo y de la persona, la alternativa para pensar el problema de la justicia? ¿Puede ser el pensamiento sobre lo trágico lo que logre poner en jaque el papel del que juzga y del que enjuicia?

Allí donde la posibilidad de pensar y de hacer pasar todo lo humano por el terreno de la razón queda inestable, allí donde la filosofía debe comenzar a movilizar los discursos en función de la humanidad, se halla el destino del ser hu-

mano. En ese allí podemos aún sacar de la oscuridad a los testigos niños y niñas para ponerlo de cara al tiempo como próximo.

Referencias

- Kierkegaard, S. (1976) *La repetición*. Madrid, España: Ediciones Guadarrama.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid, España: Siglo XXI
- Ricoeur, P. (2001). *Amor y Justicia*. Madrid, España: Caparrós Editores.
- Ricoeur, P. (2001). *La naturaleza y la norma*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Benjamin, W. (1998). *Para una crítica de la violencia*. Madrid, España: Taurus.
- Hobsbawn, E. (1998) *Sobre la historia*. Madrid, España: Crítica.
- White, H. (2003) *El texto histórico como artefacto literario*. Buenos Aires, México, Barcelona: Paidós.

SOBRE LAS AUTORAS Y LOS AUTORES

Sara Victoria Alvarado: Psicóloga, Universidad Javeriana. Master en Educación y Desarrollo Social, Doctora en Educación, Nova University-Cinde y Postdoctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales, CINDE, Universidad Católica de Sao Paulo, CLACSO. Directora del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Cinde-Universidad de Manizales y de su Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, en el marco del cual dirige la Línea de Investigación en Socialización Política y Construcción de Subjetividades. Directora del Grupo de Investigación “Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud” (categoría A de Colciencias). Gerente del Programa de Investigación en el que se inscribe la investigación, e investigadora principal de esta. Coordinadora de la Red Iberoamericana de Postgrados en Infancia y Juventud. Co-coordinadora del GT Clacso “Juventudes e Infancias: prácticas políticas y culturales, memorias y desigualdades en el escenario contemporáneo”.

Correo electrónico: salvarado@cinde.org.co

María Camila Ospina-Alvarado: Candidata PhD en Estudios de Medios y Comunicación TAOS Institute-Free University of Brussels. Candidata Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud Universidad de Manizales-CINDE. Co-directora Línea de Investigación “Construcción de las paces”. Investigadora principal de dos de las investigaciones que hacen parte del Programa de Investigación en el que se fundamenta el presente libro. Segunda líder del grupo de investigación “Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud” (categoría A en Colciencias), adscrito al Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud CINDE-Universidad de Manizales. Co-Coordinadora del GT Clacso “Juventudes e Infancias:

prácticas políticas y culturales, memorias y desigualdades en el escenario contemporáneo”.

Correo electrónico: mospina@cinde.org.co

Jhoana Alexandra Patiño López: Profesional en Desarrollo Familiar, Magistra en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales-Cinde. Asistente académica del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales. Docente de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y el Cinde.

Correo electrónico alexaebano@gmail.com

María Alejandra Fajardo Mayo: Terapeuta Ocupacional, Universidad Nacional de Colombia. Magistra en Desarrollo Educativo y Social, Cinde-Universidad Pedagógica Nacional. Investigadora del grupo de investigación “Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud”, adscrito al Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud.

Correo electrónico: mafajardom@gmail.com

Lina Marcela Cardona: Estudiante Maestría en Educación y Desarrollo Humano, CINDE-Universidad de Manizales. Trabajadora Social Universidad de Caldas. Formadora e investigadora del Programa Convidarte para la paz, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, CINDE-Universidad de Manizales.

Correo electrónico: lmcardona@cinde.org.co

Laura Alvarado: Psicóloga, Pontificia Universidad Javeriana-Bogotá, Estudiante de maestría en Educación y Desarrollo Humano, Cinde – Universidad de Manizales, Formadora e investigadora del Programa Convidarte para la paz, Asistente de investigación del Centro de Estudios

Avanzados en Niñez y Juventud, CINDE-Universidad de Manizales, integrante del Semillero Constructores y convidarte para la Paz con primera infancia, niños, niñas y jóvenes, investigadora en los proyectos “Narrativas Colectivas de Paz y Conflicto Armado desde las Voces de los Niños y Niñas de la primera infancia, Familias y Agentes Relacionales en el Marco del Posconflicto/Posacuerdo”

Correo electrónico: lalvarado@cinde.org.co

Estefanía Molina: Estudiante Maestría en Educación y Desarrollo Humano, CINDE-Universidad de Manizales. Comunicadora Social Universidad de Manizales. Joven investigadora reconocida por Colciencias, vinculada al Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, CINDE-Universidad de Manizales.

Correo electrónico: estefamolgi1024@gmail.com

Claudia García Muñoz: Psicóloga, Doctora en Ciencias Sociales, niñez y juventud. Docente titular e investigadora adscrita al Centro de Investigaciones Socio-Jurídicas de la Universidad Libre-Pereira; Directora de la Línea de Investigación en Socialización Política y Construcción de Subjetividades de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y CINDE. Par evaluadora Colciencias (Colombia), en la Categoría Investigador Asociado (I). Integrante de los grupos de investigación “Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud” y “Derecho, Estado y Sociedad”; miembro del Grupo de Trabajo de CLACSO “Feminismos, resistencias y procesos emancipatorios en América Latina”. Investigadora en temas de Género, diversidades sexuales y subjetividad política, políticas públicas y derechos humanos.

Correo electrónico: claudiamgm17@hotmail.com

Natalia González García: Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la alianza CINDE – Universidad de Manizales. Grado obtenido con la participación en el Proyecto 2.

Correo electrónico: natiko0787@hotmail.com

Valentina Velásquez Buriticá: Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la alianza CINDE – Universidad de Manizales. Grado obtenido con la participación en el Proyecto 2.

Correo electrónico: valenvebu@yahoo.es

Víctor Marín Arias: Asistente de investigación del Proyecto 2.

Olga Lucía Ocampo Gómez: Fonoaudióloga de la Universidad Católica de Manizales, especialista en estudios socio-humanísticos con énfasis de proyectos educativos y culturales de la Universidad Autónoma de Manizales y Magíster en Educación y Desarrollo Humano del CINDE y la Universidad de Manizales. Directiva docente en la Secretaría de Educación del Municipio de Manizales. Investigadora del proyecto Movilizaciones de acción política de jóvenes en Colombia desde la paz y la no violencia.

Correo electrónico: olgaocampog07@gmail.com

Germán Bassi: Investigador Uruguayo. Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la alianza CINDE – Universidad de Manizales. Grado obtenido con la participación en el Proyecto 2.

Correo electrónico: germanbassiuruguay@gmail.com

Adriana Arroyo Ortega: Administradora en Salud. Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la alianza CINDE – Universidad de Manizales. Directora CINDE regional Medellín. Docente – Investigadora de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE.

Correo electrónico: aarroyo@cinde.org.co

Cindy Johana Guzmán: Socióloga de la Universidad de Antioquia, con experiencia en acompañamiento a procesos sociales y culturales desde la Educación Popular, animación sociocultural y el arte. También promotora de lectura, escritura y oralidad con niños, niñas jóvenes y adultos. Integrante del semillero Escuela Itinerante de Saberes con Escuela Popular y Artística Víctor Jara. Integrante del grupo de trabajo CLACSO “Pedagogías críticas y educación popular”.

Correo electrónico: cindyatleta@gmail.com

Gabriel Cuatin-Cuesta: Gobernador del Cabildo Indígena Universitario del Resguardo de Muellamués (CIURM) 2016-2017, Estudiante de Educación Física y Deporte de la Universidad del Valle, curso estudios en la Universidad de Antioquia en la modalidad de movilidad estudiantil, obtuvo un Diplomado en Formación en Investigación en el Centro de estudios Avanzados en Niñez y Juventud y la Universidad de Manizales. Actualmente es Gobernador del Cabildo Indígena de la Universidad del Valle 2018-2019 e integrante de la Escuela Itinerante de Saberes; hace parte de la Coordinación de la Red Latinoamericana de Juegos Ancestrales de los Pueblos Originarios. Integrante del semillero Escuela Itinerante de Saberes.

Correo electrónico: emilker.cuatin@correounivalle.edu.co

Jhon Edison Guapacha Bañol: Licenciado en Biología y Educación Ambiental, Universidad del Quindío. Investigador vinculado a la fundación Aotus y al Nodo Quindío de la Red de Educación y Desarrollo Humano REDH-CINDE; integrante del colectivo LA INDIA para la escuela itinerante de saberes. Desarrollando investigaciones en torno a la defensa de territorio desde los colectivos base, la formación de procesos etnoeducativos en las comunidades indígenas en contexto de ciudad y desarrollo de la itinerancia desde el territorio y su entramado histórico-cultural. Integrante del semillero Escuela Itinerante de Saberes.

Correo electrónico: jeguapachab@uqvirtual.edu.co

Jhon Edier Jaramillo: Profesional en Estudios Políticos y Resolución de Conflictos, Universidad del Valle. Docente investigador de la facultad de Ciencias Sociales, humanidades y Teología de la Universidad Católica de Manizales, grupo de investigación Anthropos. Magister en Educación y desarrollo Humano Universidad Manizales CINDE, Estudiante de Doctorando en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la misma universidad.

Correo electrónico: jejaramillo@ucm.edu.co

Estefanía Aristizábal: Magister en Educación y desarrollo Humano, Universidad Manizales- CINDE, Profesional en Trabajo Social, Universidad de Caldas, Formadora e Investigadora del Programa Nacional “Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz”, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del CINDE y la Universidad Manizales, grupo de investigación perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud. Joven investigadora reconocida por Colciencias.

Correo electrónico: earistizabal@cinde.org.co

Mónica Salazar Castilla: Trabajadora Social de la Universidad de Caldas. Magister en Educación y Desarrollo Humano Cinde - Universidad de Manizales. Estudiante Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud Cinde-Universidad de Manizales. Formadora-investigadora del programa Nacional “Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz” del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Coordinadora del grupo de trabajo Clacso “Educación popular y pedagogías críticas Latinoamericanas”. Integrante de organizaciones sociales de base. Mujer militante, indignada y amorosa.

Correo electrónico: msalazarc@cinde.org.co

Julián Andrés Loaiza de la Pava: Licenciado en Educación. Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales-Cinde. Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales-Cinde. Docente investigador de posgrados en el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la alianza Cinde-Universidad de Manizales. Coordinador del Campo de uso y apropiación social del conocimiento del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud.

Correo electrónico: jloaiza@cinde.org.co

Myriam Salazar Henao: Psicóloga, Universidad de los Andes. Magister en Ciencias de la Educación, Universidad de Manizales y Universidad de la Habana. Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Universidad de Manizales-Cinde. Posdoctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales, Universidad Pontificia Católica de Sao Pablo Brasil, Colegio de la Frontera, México. Docente Investigadora de la Escuela de Psicología, de Línea de Desarrollo Psicosocial, de la Línea de Políticas y Programas de Niñez y Juventud de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano y del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez

y Juventud de la alianza Universidad de Manizales y Cinde. Líneas adscritas al Grupo de Investigación Perspectivas Políticas, Éticas y Morales de la Niñez y Juventud.

Correo electrónico: myriam@umanizales.edu.co

Ligia López Moreno: Educadora Especial y Psicóloga, Universidad de Manizales. Magister en Desarrollo Educativo y Social del CINDE, la Universidad de Manizales y la Universidad Pedagógica Nacional. Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud alianza CINDE-Universidad de Manizales. Directora Maestría en Educación y Desarrollo Humano del Centro de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud alianza CINDE-Universidad de Manizales. Docente-Investigadora Grupo de Investigación Perspectivas Políticas, Éticas y Morales de la Niñez y Juventud.

Correo electrónico: llopez@cinde.org.co

Germán Guarín Jurado: Docente investigador de la Universidad de Manizales. Coordinador del grupo de investigación Conocimiento en diversidad y cultura en América latina, Categoría C-Colciencias. Director del Centro de Estudios en Conocimiento y Cultura en América Latina (CECCAL-Universidad de Manizales). Miembro del GT-CLACSO “Ciencias sociales: Tendencias, perspectivas y desafíos”. Docente investigador del Doctorado Formación en diversidad de la Universidad de Manizales, de la Maestría Educación desde la diversidad de la Universidad de Manizales.

Correo electrónico: gerguaju@hotmail.com

María Cristina Sánchez León: Filósofa. Pontificia Universidad Javeriana. Magíster en Historia y Teoría del Arte y la Arquitectura, Universidad Nacional de Colombia.

Doctora Summa Cum Laude en Ciencias Sociales Niñez y Juventud de Cinde y Universidad de Manizales (Caldas). Investigadora del grupo de Investigación Jóvenes Culturas y Poderes, clasificado en B, por Colciencias y del grupo Filosofía, Cultura y Globalización, clasificado en C.

Correo electrónico: sanchezmaria_cristina@hotmail.com

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

El libro que nos convoca con el nombre “Aproximación a un Estado de la Cuestión. Sentidos y Prácticas Políticas de Niños, Niñas y Jóvenes en Territorios marcados por la Violencia: Paz, Democracia, Reconciliación y Memoria” pasa por el gusto de las revisiones documentales; desde allí hilvana sentidos en las cotidianidades de los lectores y las lectoras, que permeados por los relatos de la guerra, buscamos otras formas de habitar, si se me permite decir, formas otras de re-existir; para refigurar un territorio donde más allá de la marca anunciada en el título prescrito, encontramos la potencia política del estar juntos. Así pues, el texto nos conduce hacia las prácticas territorializadas, localizadas, que demuestran la multiplicidad de roles de los agentes en los territorios, entre otros, principalmente los lugares de niños, niñas y jóvenes en estos relatos del habitar, que se revelan entre el enunciado de la violencia, como relaciones de afecto y cuidado.

Simón Montoya-Rodas

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



Centro Interamericano
de Estudios e Investigaciones
Educativas



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Educadora de educadoras



COLCIENCIAS
Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación