



PAISAJES DE LA NIÑEZ RURAL:

POSICIONAMIENTOS POLÍTICOS DE NIÑAS Y NIÑOS HABITANTES DE CONTEXTOS
RURALES DE UNA MUNICIPALIDAD DEL DEPARTAMENTO DE CALDAS.

DIANA ESPERANZA CARMONA GONZÁLEZ

CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD.

UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS DOCTORADO EN CIENCIAS

SOCIALES NIÑEZ Y JUVENTUD

MANIZALES 2019

PAISAJES DE LA NIÑEZ RURAL:
POSICIONAMIENTOS POLÍTICOS DE NIÑAS Y NIÑOS HABITANTES DE CONTEXTOS
RURALES DE UNA MUNICIPALIDAD DEL DEPARTAMENTO DE CALDAS.

DIANA ESPERANZA CARMONA GONZÁLEZ

Tutor: Carlos Valerio Echavarría Grajales

Informe final de tesis presentado como requisito parcial para optar al título de Doctora en
Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.

CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS DOCTORADO EN CIENCIAS
SOCIALES NIÑEZ Y JUVENTUD
MANIZALES 2019

La tesis fue sustentada el día 26 de Abril de 2019 ante el jurado integrado por:

Dra. Teresa Ríos Saavedra

Dra. Alba Lucy Guerrero Díaz

Dra. Adriana Arroyo Ortega

Director de tesis: Carlos Valerio Echavarría Grajales

Calificación: APROBADA

Mención: MAGNA CUM LAUDE

AGRADECIMIENTOS

A mi familia, por ser la base de lo que soy; por ser parte fundamental y estructural de mi existencia; por ser el motor de mis alas y acompañarme incondicionalmente a cumplir mis metas; por su amor y sus cuidados; por apoyarme generosamente en cada paso que he decidido dar; por entender pacientemente mis ausencias y por sentir conmigo cada logro.

A mi esposo, por compartir conmigo cada sueño y ayudarme a hacerlo realidad; por su apoyo decidido en todo lo que emprendo; por escucharme, impulsarme y levantarme cada vez que lo he necesitado; por su compañía, su sus palabras siempre precisas y su amor que sobrepasa las distancias; por recorrer conmigo este camino que llamamos vida.

A mi querido Tutor Carlos Valerio Echavarría Grajales, por su estilo de acompañamiento, que supera lo académico y trasciende hacia lo existencial; por hacer parte de mi vida de una manera tan especial y estar presente en cada una de las más importantes decisiones que he debido tomar; por ayudarme a entender cuál era el kairós de mi proceso doctoral; por ser mi gran maestro; porque cada encuentro, cada conversación, cada paso y hasta cada lágrima ha valido la pena.

A mis amigos, por sus buenos deseos, su energía siempre reconfortante; por recargarme con su presencia y comprenderme en los momentos que lo he requerido; por manifestarme abiertamente su afecto y hacérmelo sentir todo el tiempo.

A las niñas y niños de la I.E. La Quiebra, gracias por permitirme entrar en sus vidas y sus espacios; voy a recordar con mucho cariño cada encuentro, sus palabras, sus miradas, sus gestos, sus risas y hasta sus gritos. Mi labor será continuar aportando para que los sueños que compartieron conmigo no se queden en esta tesis, sino que tengan vida.

A mis compañeros de trabajo de las I.E. Juan XXIII y La Quiebra, por su apoyo incondicional; por ser mis ojos, mis manos, mis oídos, mi voz y mi presencia en los momentos que debí ausentarme; por hacer que todo funcionara armónicamente y acompañarme de manera decidida en este trayecto.

A mis compañeros y amigos del Doctorado, porque caminar con ellos ha sido una muy grata experiencia, un acontecimiento que valoro y llevo en mi corazón para siempre. Conocerlos ha sido el mejor regalo; saben que nuestra casa siempre será la de todos. Especial gratitud a Gretel y José Miguel, con quienes viví muy de cerca este proceso.

A mis maestros y maestras de quienes tuve la fortuna de aprender, por compartir no solo su conocimiento y experiencia, sino parte de su vida con nosotros; en especial agradezco a la directora del Doctorado, Sara Victoria Alvarado, por abrirme las puertas de este Programa y por su generosidad para hacer posible un gran acompañamiento.

A la maestra Teresa Ríos Saavedra, con quien tuve la posibilidad de hacer mi pasantía internacional, por crear un espacio para mi; por ayudarme a encontrar el sentido oculto de los datos; por su interés en mi tema, por abrirme una puerta hacia nuevas miradas en la interpretación y el análisis, y por el inicio de una profunda y bonita relación.

A mis cómplices Julián y Lorena por acompañarme de una manera tan cercana en mi proceso de tesis; por cada momento de escucha, de aportes y de retroalimentación; por compartir tantos momentos agradables, otros sufridos y muchos de risas; por hacerme sentir parte de esta escuela de pensamiento.

A la familia Echavarría Benavidez, por abrirme las puertas de su hogar y acogerme como parte de éste; por su compañía, sus palabras y sus cuidados; por hacer que siempre tuviera un espacio en el que era posible aquietar el pensamiento para que las ideas fluyeran y hoy poder llegar al final de este recorrido.

A Gabo, Mono, Gaia y Bella, por hacerme parte de sus vidas; por ser la mejor compañía para estudiar, el mejor remedio para el estrés, la energía más reconfortante para el alma; por su amor incondicional.

TABLA DE CONTENIDO

TABLA DE CONTENIDO	7
PRESENTACIÓN	15
Sobre el estilo de escritura	16
1. PRIMER PAISAJE: MIS OJOS VAN A VERME EN UNA ESCUELA	25
1.1 Introducción autoetnográfica	26
1.2 Diana: la coleccionista de voces	36
2. SEGUNDO PAISAJE: OBSERVO COMO VER LA NITIDEZ SECRETA DE LAS COSAS	58
2.1 El problema de investigación	59
2.1.1 Primera paradoja	61
2.1.2 Segunda paradoja	71
2.1.3 Tercera paradoja	74
2.1.4 Cuarta paradoja	80
2.1.5 El corazón del problema	86
2.2 Pregunta empírica	89
2.3 Pregunta teórica	89
2.4 Hipótesis	89
2.5 Objetivos	91

2.5.1	Objetivo general	91
2.5.2	Objetivos específicos	91
3.	TERCER PAISAJE: LEO COMO FUNDAR UN MUNDO NUEVO EN LA MIRADA	92
3.1	Los caminos ya recorridos por otros	93
3.2	Los mapas que sirven de guía	102
3.2.1	Rol, ethos y posición: tres formas de ubicación del sujeto en el proceso de interacción social	103
3.2.2	Socialización política, subjetividad política y posicionamiento político: tres lugares de emergencia del sujeto político	112
3.2.3	Niñez, género y territorio: Tres elementos que configuran la identidad de las niñas y niños rurales	128
4.	CUARTO PAISAJE: DISTINGO LUCES Y SOMBRAS COMO PARARME ENTRE EL SOL Y UN ÁRBOL	156
4.1	La metodología	157
4.2	Caracterización del estudio	162
4.3	Aproximaciones metodológicas	174
4.4	Participantes	179
4.5	Ruta investigativa	186
4.5.1	Fase de delimitación	187
4.5.1.1	Revisión del problema y delimitación de la pregunta de investigación	187
4.5.2	Fase de fundamentación	189

4.5.2.1 Revisión documental de antecedentes teóricos y metodológicos	190
4.5.2.2 Elaboración de referente conceptual del proyecto	190
4.5.3 Fase de diseño de los instrumentos	191
4.5.3.1 Momento de acercamiento	191
4.5.3.2 Construcción y validación de instrumentos	192
4.5.3.2.1 Taller pedagógico	195
4.5.3.2.2 Cartografía social y política	197
4.5.3.2.3 Relatos de vida	198
4.5.4 Fase de trabajo de campo	200
4.5.4.1 Momento simbólico	201
4.5.4.2 Momento discursivo	202
4.5.4.3 Momento analítico	203
4.5.4.4 Momento de profundización	203
4.5.5 Fase de procesamiento de datos y teorización	214
4.5.5.1 Momento comprensivo	214
4.5.5.2 Momento de teorización	219
5. QUINTO PAISAJE: CONTEMPLO COMO QUEDARME EN LO MIRADO	221
5.1 Los personajes y el contexto	222
5.2 Resultados	228
5.2.1 Narrativas aprendidas	229

5.2.1.1 Conocimientos políticos	230
5.2.1.2 Creencias políticas	233
5.2.1.3 Lugares de ubicación del sujeto	235
5.2.1.4 Justificaciones Morales	237
5.2.1.5 Interacciones políticas	240
5.2.1.6 Demandas	241
5.2.1.7 Evaluaciones	242
5.2.2 Reglas de juego y estructuras argumentativas de poder	246
5.2.2.1 Léxico	246
5.2.2.2 Autopresentación y presentación de los demás	248
5.2.2.3 Acciones políticas	250
5.2.2.4 Actitudes políticas	251
5.2.2.5 Interacción	254
5.2.2.6 Líneas narrativas e implicación política del sujeto	256
5.2.2.7 Sentimientos y emociones	261
5.2.2.8 Vida social	263
5.2.3 Trayectorias y desplazamientos de sentido	266
5.2.3.1 Actores políticos	267
5.2.3.2 Institucionalidad	269
5.2.3.3 Escenarios políticos	271

5.2.3.4 Valores políticos	272
5.2.3.5 Macroproposiciones	274
5.2.3.6 Momentos del tiempo social	275
5.2.3.7 Relatos políticos	276
5.2.3.8 Transformación	278
5.2.3.9 Discursos de dominación	282
5.2.3.10 Discursos de resistencia	284
5.3 Corolario	291
5.3.1 El desafío	291
5.3.2 El empantanamiento	292
5.3.3 El cambio de lentes para experimentar otras miradas	293
5.3.4 La escogencia de la ruta	296
5.3.5 La llegada	297
5.3.6 Formas discursivas de reproducción y legitimación de creencias en el contexto rural	299
5.3.6.1 Condiciones socio-culturales del género y lo generacional	299
5.3.7 Condiciones de producción del discurso político en la niñez rural	313
5.3.7.1 Las reglas de juego de la política desde la perspectiva de los niños y niñas rurales	313
5.3.8 Estructuración y definición del lugar de ubicación político	319

5.3.8.1 De las narrativas de dominación aprendidas a las dinámicas de resistencia creadas	319
5.3.8.2 De una escuela reproductora a una escuela emancipadora	326
6. SEXTO PAISAJE: ADVIERTO UNA IMAGEN EN EL PENSAMIENTO COMO UNA FOTO DE UN RIZOMA	337
6.1 Discusión y conclusiones	338
6.1.2 La tesis central	340
6.1.2.1 Los posicionamientos políticos son constructos psico-socio-lingüísticos	343
6.1.2.2 Los posicionamientos políticos tienen un carácter histórico, dinámico y reconstructivo	349
6.1.2.3 Los posicionamientos políticos se estructuran en las dinámicas de la interacción	353
6.1.2.4 Los posicionamientos políticos se explicitan en las prácticas discursivas como expresión de la propia identidad política	357
6.1.2.5 Los posicionamientos políticos son la manera en que la subjetividad política se materializa en los procesos cotidianos de interacción frente a lo político	366
6.1.2.6 Los posicionamientos políticos pueden darse bien sea como reproducción o perpetuación de condiciones y prácticas, o, por el contrario, como transformación e instauración de nuevas condiciones en relación con la circulación del poder en las relaciones sociales.	374
6.1.2.7 Los posicionamientos políticos se entienden como rizomas	379

6.1.2.8 Posicionamientos políticos como formaciones discursivas	383
6.1.2.9 ¿Y el posicionamiento político qué?	387
7. BIBLIOGRAFÍA	391

Tabla de ilustraciones

<i>Ilustración 1.</i> Diana, aprendiendo a luchar por sus sueños, año 1985	25
<i>Ilustración 2.</i> Corredor de la casa. Año 2018	26
<i>Ilustración 3.</i> El nuevo dueño de la finca familiar, año 2018	28
<i>Ilustración 4.</i> La cocina de la casa. Año 2018	29
<i>Ilustración 5.</i> Niña realizando el cambio de zapatos para ingresar a la escuela, Año 2018	31
<i>Ilustración 6.</i> Costumbres electorales	33
<i>Ilustración 7.</i> Diana, aprendiendo a caminar, año 1979	59
<i>Ilustración 8.</i> Diana, aprendiendo a descubrir, año 1979	92
<i>Ilustración 9.</i> Pintura: Adolescencia: Débora Arango	141
<i>Ilustración 10.</i> Diana, aprendiendo entre flores a mirar. Año 1983	156
<i>Ilustración 11.</i> Mapa de Marquetalia, ubicación con relación al departamento y la nación.	180
<i>Ilustración 12.</i> Distribución de Veredas zona rural, municipio de Marquetalia	181
<i>Ilustración 13.</i> Marquetalia, vista área	182
<i>Ilustración 14.</i> Panorámica de Marquetalia	183
<i>Ilustración 15.</i> Pintando la política	193
<i>Ilustración 16.</i> Sistema categorial	205

<i>Ilustración 17.</i> Estructura paralela.....	216
<i>Ilustración 18.</i> Estructuras cruzadas.....	217
<i>Ilustración 19.</i> Formas de comprensión.....	218
<i>Ilustración 20.</i> Diana, aprendiendo a pensar. Año 1982.....	221
<i>Ilustración 21.</i> Describo el territorio que habito.....	223
<i>Ilustración 22.</i> Lugar vivido.....	224
<i>Ilustración 23.</i> Plaza pública de Marquetalia.....	331
<i>Ilustración 24.</i> Diana, aprendiendo a transitar. Año 1982.....	337
<i>Ilustración 25.</i> La desembocadura.....	338
<i>Ilustración 26.</i> Maui.....	340
<i>Ilustración 27.</i> Dimensiones posicionamiento.....	344
<i>Ilustración 28.</i> Adaptación tríada mutuamente condicionante.....	364

Tablas

Tabla 1. Guía posicionamiento político.....	208
Tabla 2. Matriz fundamentos teóricos del posicionamiento.....	296
Tabla 3. Componentes del posicionamiento político.....	297

PRESENTACIÓN

La tesis, ese acontecimiento de duración incierta; esa palabra que lleva consigo aprendizajes y transformaciones, pero también angustias y ausencias; ese algo que ha atravesado mi existencia, y cuyo proceso y resultados explico en este texto, resultó de indagar por los posicionamientos políticos de niñas y niños habitantes de contextos rurales de una municipalidad del departamento de Caldas: Marquetalia, un lugar con el que tengo un vínculo vital, el lugar donde crecí, el lugar del que algún día me fui y el lugar al que regresé.

Hablaré entonces de las niñas y niños rurales, y, por tanto, hablaré de mí. El texto a continuación se divide en seis paisajes. Como un álbum de fotos en las que guardamos los mejores recuerdos de lugares, hechos y personajes, este documento muestra esas temporalidades, espacialidades y experiencias compartidas con los niños y niñas participantes de mi proceso investigativo, a las que decido nombrar Paisajes de la niñez rural. En el primero hago una introducción autobiográfica a la que titulé: mis ojos van a verme en una escuela. En el segundo, pongo de manifiesto el momento que llamó mi atención para contar el problema y la pregunta de investigación; a este paisaje lo llamé: observo como ver la nitidez secreta de las cosas. En el tercero, busco del mejor lente para dar respuesta a la pregunta de investigación exponiendo los referentes teóricos; este paisaje lo nombré: leo como fundar un mundo nuevo en la mirada. En el cuarto, cuento el camino recorrido, algo como ir en búsqueda de una imagen deseada en virtud de explicar la propuesta metodológica; quise titular este paisaje: distingo luces y sombras como pararme entre el sol y un árbol. En el quinto, hago algo como editar esa imagen obtenida; esto es: muestro los hallazgos; nombro mi sensación en el título: contemplo como quedarme en lo

mirado. En el sexto y último, que fue algo como tener la imagen lograda, planteo la discusión y las conclusiones de la investigación; este paisaje lo llamo: advierto una imagen en el pensamiento como una foto de un rizoma.

La idea de pensar metafóricamente en el contenido, apareció cuando en medio de las reflexiones profundas que me suscitaban las tutorías, me sentí identificada con las ideas de Lakoff y Johnson en las que la metáfora más que un recurso de la imaginación poética, propio del intelecto, era el pensamiento cotidiano (Lakoff y Johnson, 1995). Esto era, que el sistema conceptual con el que leemos la realidad y la experimentamos es productor de metáforas. En mi vida particular, la metáfora nunca tuvo tanto sentido hasta que me encontré en un camino cerrado y ella apareció como salida, para explicar en imágenes lo que apenas, incompletamente, me mostraba la mirada. La metáfora abrió una puerta para que mis palabras fluyeran. Me permitió encontrar un estilo de escritura que hace justicia al modo en que este proceso investigativo ha atravesado mi vida y me ha convertido en la tesis de mi propia tesis.

Sobre el estilo de escritura

Hace algunos años, con un grupo de amigos, de esos entrañables de toda la vida, organizamos una salida para realizar un avistamiento de aves en la hoy amenazada Reserva de Rio Blanco, en Manizales, (Colombia), uno de los mejores sitios que existen para tal actividad. ¡Era la primera vez que desde el día antes ya imaginaba qué fotos quería tomar!

En internet busqué algunas pistas y recomendaciones, las cuales traté de seguir al pie de la letra, vestuario que no fuese de colores llamativos ni extravagantes, preferiblemente colores tierra, zapatos cómodos y de buen agarre, brazos cubiertos, nada de objetos ruidosos, hidratación, una buena cámara, que en lo posible pueda captar objetos en movimiento, y un lente con un buen zoom y un buen rango de longitud. Aquel fue un caluroso día en esa excelente compañía; literalmente atravesamos un bosque, con todo lo que éste encierra, contiene y asombra. En realidad, las fotos quedaron maravillosas. Pájaros de múltiples colores y tamaños, diminutos grillos, flores que parecían refrescarse con pequeñas goteras de agua, helechos de gran variedad, colibríes en pleno vuelo y hasta un oso de anteojos que para ese entonces aún tenía ese sitio como su hogar.

Cuando descargué las fotos en el computador y las pude contemplar con detenimiento, respiré profundo pensando que era justamente lo que había deseado captar, instantes que detenidos en una imagen se mantienen en el tiempo, y se vuelven plurales cuando los compartimos con otros. Cuando uno enseña una foto no solo está mostrando esa imagen, está mostrando también el momento, el contexto, los personajes, los acontecimientos, los recuerdos, los sentimientos y hasta los olores. Y uno disfruta contando todo lo que hay alrededor de una foto; una sola de ellas puede bastar para una tarde entera de conversación.

Como quien se prepara para ir a captar la imagen deseada, la que después se sienta orgulloso de mostrar y compartir, aparece el investigador al final de todo proceso investigativo, al momento de dar a conocer lo hallado. Aparezco yo como investigadora, pensando ya no en qué atuendo usar o qué elementos llevar, sino en qué estilo de escritura usar, de modo que el

documento final tenga el rigor y al mismo tiempo la calidez, que consigan dar cuenta del proceso vivido en la investigación.

¡Escoger un estilo de escritura!, cinco palabras que a simple vista parecen no implicar algo tan delicado y determinante en un informe de investigación. ¿A qué definimos estilo? En palabras de Feliu “*Justamente, el producto de la negociación entre el autor y el género al que se adscribe, del que parte o al que quiere llegar, es lo que podemos llamar “estilo”*”. (Feliu, 2007, p. 263). Ahora bien, ¿Qué estilos hay?, ¿Cómo escoger ese estilo que mejor me acomoda?, ¿Para quién escribo?, ¿Qué quiero transmitir?, ¿Cuál es la intención de lo que escribo?, ¿Qué tanto quiero decir?... son algunos de los interrogantes que resulta necesario resolver al momento de empezar a compartir con otros nuestra escritura, de hacer plurales los resultados de la investigación.

Por fortuna, no está uno solo en este proceso. Con la orientación de mi tutor y los estilos de escritura que me presentó, siento que me acompañaron muchos autores, cada uno poniéndome un ejemplo de su estilo; algunos como Humberto Eco que me puso frente al espejo de la descripción semiótica, en su escritura lo simbólico juega un papel preponderante; sus escritos le permiten al lector ver y conocer la composición exacta del lugar que describe. Su estructura es organizada, da pistas al lector con pequeños episodios y títulos, seguidos de textos que los amplían. Esto, junto a un lenguaje directo y preciso, hacen que la coherencia siempre se sostenga. Por otro lado, me encontré con autores del estilo de Mark Magill, su escritura obedece más a una descripción reflexivo-meditativa, sus escritos parecieran cumplir el propósito de

reflexionar sobre lo descrito, de posicionarse frente a lo que observa, asunto que llamó fuertemente mi atención.

La tercera autora revisada es muy especial, Svetlana Alexiévich, cuyo estilo de escritura se acerca más a la poética, son frecuentes en sus escritos el uso de figuras literarias, sus relatos no son una casualidad, son relatos a propósito de temas fundamentales de la humanidad, como lo es el caso de la guerra, relatos que logran transmitir no solo pensamientos sino también sentimientos y emociones.

Me encontré luego con un autor, a quien yo consideraba un artista en el campo de las artes plásticas, Vincent van Gogh, el que hasta ese momento nunca ubicaba en el campo de la escritura. Su estilo es epistolar, escribe cartas a personajes en este caso ficticios, cuenta cómo hace su trabajo, escribe para alguien en particular, alguien puntual a quien va dirigida su carta: Theo. Otro estilo con que me encontré es la crónica, muy cercana a la historia, pareciera que intenta poner en conversación el periodismo con la ciencia social y muchas veces lo logra. Es casi un intento de atrapar una época, un instante. Se caracteriza por narrar los hechos siguiendo un orden cronológico, usando un lenguaje generalmente sencillo y directo.

Finalmente me encontré con Michel Serres, cuyo estilo parece ubicarse en una descripción Narrativa-contrastativa-teórica, su escritura usa la descripción y el caso, para ir introduciendo luego los conceptos teóricos, logra unir lo que parece ser tan distante, como plantea Palau (2013), Serrés trata de religar la razón, con lo que aparentemente es ajeno a ella, como lo poético, tendiendo un puente entre las ciencias exactas y las ciencias humanas. Sus

textos permiten que uno se conecte rápidamente con el autor, son profundos y rigurosos, sin convertirse en densos, invitan a quedarse en la lectura.

Tenía pues ante mí, seis posibilidades y una certeza. Seis opciones de escritura, y una cosa clara: el texto debía escribirlo en primera persona, no solo por intuición propia, sino porque fue la recomendación reiterativa en mi proceso de pasantía, al igual que en las retroalimentaciones recibidas de mi tutor, mis profesores y mis compañeros en la línea de investigación de Formación Política y Construcción de Subjetividades. Así que, sin dar más tregua, me lancé a la escritura. No todo salió perfecto, pues como en el caso de fotografiar aves, algunas se escapan, se mueven demasiado o no se dejan ver. Algunas partes del documento estaban quedando como yo quería (dignas de compartir con otros), pero a otras partes del escrito les faltaba algo, mejor dicho, cada parte parecía tener un estilo distinto; así que continuamos buscando. Era lógico que el estilo de escritura debía coincidir con la intencionalidad del ejercicio investigativo realizado.

En este sentido, para mi es claro que la investigación en el campo de las disciplinas sociales tiene intencionalidades casi siempre comprensivas, distintas a investigaciones desarrolladas desde otras disciplinas interesadas en procesos generalizadores y con pretensiones de universalidad. Históricamente, puede notarse que, desde uno y otro lado de la ciencia, se han presentado críticas frente a los alcances de ambas maneras de construir conocimiento. No obstante, algunas de estas críticas recientemente han ido perdiendo fuerza al notarse que la línea que divide las ciencias sociales de las ciencias naturales y a sus diferentes maneras de hacer

investigación es cada vez más débil, es por ello que los diseños mixtos han venido ocupando un lugar privilegiado dentro de la investigación.

Recuerdo que mis primeros acercamientos a la investigación tuvieron como bases metodológicas algunos de los principios usados por las ciencias naturales, tengo presente aún la matriz que nos planteaba varios criterios que dividían los tipos de investigación, uno de ellos era la relación sujeto-objeto; ahora, después de un largo recorrido, no comprendo cómo uno podía tomar a los participantes de su investigación como el “objeto”. Esos sujetos parecían no tener voz propia en el proceso, la voz la tenía el investigador.

La historia de la metodología tiene hoy otros referentes, desde la sociología, la psicología, las teorías del lenguaje; enfoques psicoanalíticos, por ejemplo, que toman como base una relación comunicativa entre el psiquiatra y el consultor, el interaccionismo simbólico, que ahonda por el conjunto de símbolos que emergen para dar sentido a la interacción social, y los enfoques etnográficos, en los cuales el investigador tiene que incluirse a sí mismo en el flujo de comunicación que ocurre en los campos sociales. Así no es tan sólo el espectador distante sino un sujeto involucrado en la vida diaria.

Desde esta perspectiva, la intencionalidad investigativa cambia, y así mismo lo hace el lugar de ubicación de quien investiga y quien participa de dicha investigación. Como lo plantea Feliu (2007)

se trata de crear una antropología emocional, en oposición a la antropología racional, una antropología del comprender más que una del explicar. Sentir al otro íntimamente, como parte de una misma cosa, que en el fondo reclama una implicación política (p. 266).

Siguiendo la ruta de la escritura etnográfica y sus distintas vertientes, caminamos entre textos hasta encontrar una pista: la autoetnografía. Empecé a rastrear sus características, sus sustentos teóricos y epistemológicos, sus formas de utilización y su propio estilo escritural. A medida que leía, parecía convencerme más que esa era la opción, y creo que así es. Algunos de los primeros académicos en promover el género de la autoetnografía fueron Carolyn Ellis y Arthur Bochner (1996), quienes la consideraron como “uno de los caminos por excelencia para “entender el significado de lo que la gente piensa, siente y hace” (Ellis, 2004, p. 68); creo que este es otro punto que llama mi atención, pues considero que como investigadores no podemos perder de vista estos tres elementos.

Como lo menciona Blanco (2012) “la autoetnografía amplía su concepción para dar cabida tanto a los relatos personales y/o autobiográficos como a las experiencias del etnógrafo como investigador —ya sea de manera separada o combinada— situados en un contexto social y cultural” (p. 55). Sin duda, el compartir el mismo lugar con las niñas y niños rurales en el presente y el haberme constituido como niña rural, hace que, al hablar de ellas y ellos, esté hablando de mí. Es por ello que incluir en mi texto los relatos de niñas y niños, pero también mi propio relato frente al proceso investigativo, resulta una forma muy transparente de presentar el documento.

Otro asunto que me cautivó fue el hecho de que la autoetnografía se escribe en primera persona, conectando lo personal con lo cultural, y así lo estaba haciendo. Aunque en algunos

momentos sentía aún escindidos ambos aspectos, por ello se hizo necesario dar mayor consistencia y coherencia al escrito, sin que quedasen cortes en el momento de pasar de lo personal a lo cultural, pues ambos asuntos deberían ligarse y complementarse, como lo menciona Ellis, al referirse a la autoetnografía, en ella “las distinciones entre lo personal y lo cultural se vuelven borrosas” (Ellis, 1999, p. 673). De lo que estamos hablando aquí es de lo que algunos autores denominan un conocimiento situado, que relaciona en parte la vida personal del investigador, con la vida de los participantes en el proceso investigativo.

En tercer lugar, aparece como característica propia de la autoetnografía, el uso de estrategias literarias, (Blanco, 2012, p. 57), asunto con el cual igualmente coincido, pues considero que las figuras literarias permiten engrandecer y embellecer el escrito, guardando cuidado de no perder el rigor científico. Contrario a lo que algunos autores piensan, considero que, si la ciencia se escribe, la literatura científica es un género, en esto coincido con Feliu, cuya frase textual quiero traer:

Una sociedad que no considera que la literatura científica sea un género tiene una forma determinada, diferente a la que cree que es la poesía la que permite llegar al conocimiento verdadero, por poner un ejemplo. Los géneros de una época son también las condiciones de posibilidad de lo que se puede decir (ergo de lo que se puede describir como real) (Feliu, 2007, p. 264).

En la línea de lo expresado, cada época tiene sus propios lenguajes y cada lenguaje obedece a un tipo de intencionalidad. Es así como me incliné finalmente por el estilo de la autoetnografía, un lugar donde siento que puedo realizar una escritura honesta, profunda y

rigurosa. Desde este lugar, puedo narrar y relatar, el tiempo que estoy siendo con otros y otras.
En palabras de Lapadat (2009):

el que narra selecciona, relata y le da una fuerza interpretativa a recuerdos específicos. [...] Las narrativas autobiográficas se vuelven más complejas por el contexto en el que son producidas para quién o con quién se construye el relato, el momento y la situación en que se da la elaboración, y el propósito (p. 958).

Estoy arriesgando entonces una manera de escribir que, si bien no obedece a una ortodoxia metodológica, atraviesa una puerta que otros han cruzado en busca de nuevas posibilidades innovadoras en el campo de la metodología en la investigación. Como lo plantea Denzin (citado por Blanco, 2012) “lo que necesitamos es una comunidad metodológica y ética que respete y celebre la diversidad paradigmática y metodológica” (p.177), o en mis palabras, una comunidad metodológica que atraviese bosques poco explorados y descubra las especies que alberga, las observe, las conozca y logre capturar de ellas ese instante que de otra forma se les escapa.

1. PRIMER PAISAJE: MIS OJOS VAN A VERME EN UNA ESCUELA



Ilustración 1. Diana, aprendiendo a luchar por sus sueños, año 1985

Fuente: elaboración propia

1.1 Introducción autoetnográfica

“Recordar es, sobre todo, un acto creativo.

Al relatar, la gente crea, redacta, su vida”

-Svetlana Alexiévich, 2015, p.15-.

Estaba enfrente de mi antigua casa. No me pude contener. La nostalgia me embargó y pasó por mi alma toda la historia de mi infancia. El sol estaba en su seno. Eran las doce del mediodía. Todo allí representaba historia. Miré a mi alrededor y sentí que la magia de mi antiguo hogar se había desvanecido. Las flores ya no estaban, ahora sobre el patio solo veo ollas viejas, bolsas y envases plásticos, palos de madera y la hierba tratando de abrirse paso en medio de ellos. Si mi madre lo viera, seguro sentiría la misma nostalgia.



Ilustración 2. Corredor de la casa. Año 2018

Fuente: elaboración propia

Observo cómo la naturaleza intenta apoderarse de la construcción donde se realizaba el proceso de beneficio del café. Paso por el baño al que tanto miedo me daba salir en la noche pues está ubicado fuera de la casa. Allí está también el viejo lavadero al que casi no alcanzaba cuando era una niña.

Me ubico a la entrada de la casa con toda la expectativa y las ansias de entrar, ambas terminan acalladas por el cuerpo firme del actual dueño, que como muro erguido y silencioso se interpone en mi deseo de recorrer el lugar que algún día habité, pero que ahora le pertenece. Él se encuentra en el corredor, sentado sobre una silla de madera, levanta su cabeza para contestar a mi saludo. Es tan fuerte su corporalidad y tan evidente la barrera que establece con su ser entero, que, aunque mi cuerpo me impulsa a entrar, no me atrevo a dar un paso. Reposo mi alma sentada a unos metros de él, lo miro detenidamente y me obligo a construir un puente con la palabra.



Ilustración 3. El nuevo dueño de la finca familiar, año 2018

Fuente: elaboración propia

Me detengo, saco mi cámara y le pido permiso para recobrar una vieja huella del lugar donde mi madre cocinaba. El dueño de la casa parece no querer que lo haga, pero yo insisto, pues sólo quiero captar esa imagen que tiene sabor a humo. Me permite ingresar y una vez dentro, extendiendo la mirada a otros lugares de la casa. Los recuerdos invaden mi memoria, todo tipo de momentos, emociones, olores y sabores vienen a mí.



Ilustración 4. La cocina de la casa. Año 2018

Fuente: elaboración propia

La nostalgia se agudiza. Salgo y recorro los alrededores de la casa. Mi mirada se pierde en un instante en que observo este lugar por el que no solo han pasado los años sino también los vendavales, tempestades y ausencias, que hacen de él un lugar distinto al que yo conocía.

Dirijo mi mirada ahora hacia el camino que lleva a la escuela; un camino que recorrí muchas veces en ambas direcciones. Me despido del señor y le agradezco por haberme permitido entrar. Me dirijo hacia el camino y voy recordando lo que pasaba por mi mente cuando recorrí tantas veces el mismo sendero. Mis preocupaciones de ese entonces eran las tablas de multiplicar y la perfección en los dibujos. Miro hacia la escuela, que ha cambiado muy poco. Conserva el mismo color, la misma cruz a la entrada, la habitación que en algún momento usaron los

profesores que vivieron allí, la misma cama, los mismos baños... muchas cosas no han cambiado en la escuela de hoy.

Al regresar a la escuela, el profesor nos pide pasar a un lugar en el que los niños harán algunas actividades. Cada niña y cada niño sale a hacer lo que mejor sabe, cantar, declamar, leer, trovar. Comparten con nosotros todas sus habilidades y pasiones. La jornada termina con juegos, fútbol, el escondite, el congelado, la lleva... y un helado con palillo de guadua que ha preparado quien cocina en el restaurante escolar. Los miro y me veo allí sentada, leyendo, cantando, comiendo helado, jugando, viviendo, pienso en ellos y pienso en mí.

Con sus mejillas rojas, sus cabellos despeinados, el sudor corriendo por su rostro y sus ojos llenos de alegría, posan para algunas fotos, se distribuyen las tareas para el aseo de la escuela, terminan y cogen sus bolsos. Se dirigen hacia el lugar donde están sus botas embarradas, las mismas que se quitaron en la mañana para ponerse los zapatos que cada uno guarda en la escuela y que usan para el espacio escolar, esos zapatos permanecen limpios, las botas en cambio son para el camino. Esto me hace pensar en que aún se conserva una imagen de la escuela como un sitio casi sagrado, al que no se puede ingresar despojado de limpieza y pulcritud.



Ilustración 5. Niña realizando el cambio de zapatos para ingresar a la escuela, Año 2018

Fuente: elaboración propia

Recuerdo que en mi caso fue diferente, pues mi casa quedaba tan cerca de la escuela que ese cambio de calzado no era requerido, como tampoco el tener que llevar almuerzo pues perfectamente podía ir al medio día hasta mi casa. En ese momento yo tenía unas posibilidades que los otros niños no; pero yo no quería tenerlas, yo quería llevar mi almuerzo y también quería ir en botas y cambiarme los zapatos al llegar a la escuela. Quizá ellos querían vivir cerca, no lo sé. Sé que tuve posibilidades distintas que hoy hacen de mí una persona distinta, sé que mi historia de vida no es similar a las de las niñas con quienes recorrí esta escuela y estos caminos.

Me pregunto qué tanto ha cambiado la escuela como institución. Recuerdo lo que significaba la escuela para mí como estudiante y pienso en lo que significa para mí como rectora de una Institución Educativa. Los rostros de cada niña y cada niño rural no solo hacen que vea un reflejo de lo que fui, sino que me interpelan en lo que soy.

Tuve la fortuna de ser la menor de mi casa y de contar con una familia que ha abonado y regado el terreno donde he sembrado mis sueños. Terminé el bachillerato pedagógico, estudié la carrera de psicología, cursé una maestría en educación y desarrollo humano y estoy terminando un doctorado en ciencias sociales, niñez y juventud. Asuntos todos casi impensables y poco probables en el proyecto de vida que me trazaba cuando era niña.

Cursar un doctorado es algo que jamás se pasó por mi mente en mi paso por la escuela, por el colegio e incluso por la carrera profesional. Sin embargo, aquí estoy, tratando de encontrar una manera de relatar, de relatarme a través de lo que cuentan los niños y las niñas, y de reunir sus voces en mi propio relato. Se trata como lo diría Butler, de un relato de mí misma frente a un tú que me pide que lo haga. Ese “tú” está constituido por las niñas y niños rurales. En mi relato están marcadas no solo las huellas de mi propia historia sino también las huellas discursivas y sentidos culturales con los que tradicionalmente se han interpretado las relaciones entre las niñas y los niños rurales marquetones.

Acudo a nombrar lo rural como determinante de la condición de los niños y niñas de este contexto, pues cada uno de ellos y ellas, aunque no escogió nacer allí, pareciera que el habitar este espacio y este territorio los ubica en un escenario de posibilidades para algunos aspectos y de limitaciones para otros. Yo crecí en un contexto rural, como el que habitan las niñas y niños en los que pienso ahora, también cociné, lavé, jugué y estudié. También crecí pensando en un proyecto de vida que no trascendía el espacio de la casa. Ahora que ya lo ha trascendido, puedo ver otras realidades que me siguen implicando como investigadora de las ciencias sociales.

Pienso en la responsabilidad política de todos los académicos y en mi responsabilidad particular de dar cuenta de lo hallado con la mayor fidelidad posible. Estar buscando a cada instante el balance perfecto entre ser investigadora y ser una niña rural. Ambos estados imbricados en mi ser. Es un continuo ejercicio de ubicarme dentro y fuera. Mirar con un lente y mirar con el otro.

Pienso en mi pasado y en mi presente. Crecí pensando que mi familia era todo lo que yo necesitaba en el mundo, la palabra política no hacía parte del diccionario que yo conocía. Sólo sabía que tenía un tío “metido en la política”. ¿Políticas públicas?, no escuché esas palabras juntas casi hasta la universidad. Cuando era niña nunca pensé que parte de mi bienestar dependiera de alcaldes, gobernadores ni presidentes. Sabía que existían, pero pensaba que su trabajo era dar unos regalos en navidad. Empecé a entender un poco más de todo ello, un día de elecciones para alcalde, cuando todavía el voto no era secreto y las personas salían con sus dedos marcados con tinta azul o roja; al preguntar por qué, me explicaron que eso indicaba por quién habían votado. La política para mi tuvo entonces dos posibilidades de definirse, rojo o azul, liberal o conservador.



Ilustración 6. Costumbres electorales

Fuente: (Martín, 2016)

Más adelante, conocí lo que para mí era la política a pequeña escala: el gobierno escolar, del que en algún momento hice parte. Supe que podíamos organizarnos y hacer cosas en bien de la escuela. Así es como la política fue entrando en mi vida. En el colegio pude hacer parte de un grupo de líderes, participamos, viajamos y nos movimos, parece que nuestra palabra tenía algún valor. Posteriormente en la Universidad hice parte del consejo de facultad y empecé a tener cabida en estamentos donde se tomaban decisiones que nos implicaban. Cuando tuve cédula por fin pude votar y ser considerada ciudadana. De allí en adelante la pregunta por la política y su relación con la educación ha rondado mi cabeza.

Guardo este interés no solo porque crea que política y educación se relacionan de manera directa, sino porque veo que son dos mundos que se distancian. Hoy, actuando como rectora y recordando a la niña que fui, mirando el rostro de las niñas rurales, pienso que la escuela está en deuda con la política y viceversa. En la escuela no estamos cumpliendo a cabalidad con la tarea de formar para el ejercicio de la ciudadanía y la política. Las políticas públicas, por su parte, no están concibiendo las diferencias entre los contextos escolares reales, no se están construyendo conjuntamente en el territorio.

No tendría por qué ser así, pues la política desde sus orígenes fue creada para plantearse un orden específico de la sociedad, en el que fuera posible regular en un mismo escenario distintas libertades, intereses, posibilidades e historias, no en términos de un sujeto individual sino colectivizado. No obstante, y como lo mencionaría Arendt: las cosas han cambiado tanto desde los Antiguos, para los que política y libertad eran idénticas, que ahora, en las condiciones modernas, una y otra han decidido separarse por completo (Arendt, 1997). Al pensar en las niñas

rurales en el contexto de una escuela creada para garantizar equidad, dignidad y oportunidades para todos y todas, las veo por fuera de este anhelo nacional. Ellas tienen claro lo que desean ser, médicos, veterinarias, abogadas, ingenieras. La interpelación moral llega al preguntarme cómo lo pudieran lograr. Qué estamos haciendo para garantizar que lo puedan lograr. ¡Qué lejos estamos de que lo vayan a lograr!

Aunque me refiero con mayor frecuencia a las niñas, pues en ellas está puesto el énfasis de mi trabajo, en este mismo escenario entran a actuar también los niños, en el entendido y la intención de acoger una perspectiva de género. Sus condiciones, posibilidades, sus sueños y lo que se interpone a ellos son algo similares. Siento que tengo una responsabilidad con ellos, una tarea de hacer visible lo invisible, ser su reflejo, el volumen de su voz, la fuerza de lo que quieren.

¿En qué posición se encuentran hoy las niñas y niños rurales?, ¿cómo se posicionan a sí mismos y cómo son posicionados por otros?, ¿qué condiciones determinan esas posiciones?, ¿cómo construyen las niñas y niños rurales su lugar de ubicación político? son las preguntas que empezaron a recorrer mi cabeza. Quiero conocer más, adentrarme en su realidad, indagar para comprender y transformar. Con esa intención inicié el recorrido investigativo, sin pronosticar que al tiempo yo también terminaría siendo transformada; o como lo diría Morín completamente implicada.

Es eso precisamente lo que el lector encontrará en cada pina de este trabajo, mi relato como eco de los relatos de los niños y niñas. Una permanente conversación con sus realidades,

las que nunca pretendí que se acomodaran a una teoría, pero que orientaron diálogos profundos con los teóricos que me han servido de guía en este proceso. Una historia de vida permeada por múltiples historias, múltiples momentos y múltiples espacios.

Antes de continuar con mi voz, quiero compartir con quien ahora lee este documento, lo que considero una especie de prólogo de mi tesis; se trata de un Perfil que construyó acerca de mí, un gran amigo y compañero de escuela: Julián Bernal. Me pareció apenas justo y más que oportuno incluirlo en mi relato, pues se trata de mí, de lo que hago y de donde vivo.

1.2 Diana: la coleccionista de voces

Hay registros que se guardan en memorias.

Quedan para siempre envueltos

en la telaraña del tiempo.

Hay registros en forma de palabras

que entre el ir y venir

se convierten en una ruta lastimera.

Hay registros sin registro,

perdidos en la voz de nadie.

Los hay

—sobre todo estos son—

que parecen ser

la misma voz

viva

que los dice.

Las voces se condensan en una

sin dejar de ser voces.

La única voz no deja de serlo:

un canto a sí mismos.

...

Una decisión

En este momento miles de seres humanos toman una decisión que cambiará para siempre sus vidas. Un empleo diferente, una ruptura de una relación de cuatro años y medio o un viaje con sabor a despedida. Entre todos esos seres humanos que se debaten para arriesgarse o para conservar, hay una mujer que acaba de conversar con su esposo por Facetime, saluda a uno de sus perros y ahora se prepara para dormir. Nunca se ha acostumbrado al frío de Bogotá, aunque no es ni mucho menos la primera vez que viaja. En unas semanas terminará su tesis doctoral a la que le ha dedicado su esfuerzo más íntimo y vital: reconstruir su infancia a través de voces de niñas y niños rurales. Por ahora es lo más importante: cerrar un ciclo de formación de años que la llevará a ser la primera ciudadana marquetona con doctorado o la primera rectora de una institución educativa de un municipio rural con este título.

Su nombre es amplio como su capacidad de oír: Diana Esperanza Carmona González. Como una investigadora, colecciona voces. En la fisioterapia le dicen: “Si le está doliendo todo el cuello,

con el trabajo actual, imagínese lo que sería si acepta”. O su mamá le aconseja: “Si acepta, muy bueno; si no, mejor”. Uno más le recomienda: “Es como si usted estuviera cogiendo camino pa Bogotá y de pronto en El Cruce coge y se va pa Medellín”. Otra voz le pregunta “pues compare, si acepta, ¿qué le daría mejor de lo que ya tiene?”. Y en ese tejido de voces avanza su amplia sombra, que nunca deja atrás a nadie, siempre espera.

En el pueblo todos ya lo saben. Aunque intente ser discreta, todos ya lo saben: es una líder y como tal pareciera un personaje. Caminar junto a ella es detenerse en cada esquina, saludar en medio del parque, ser presentado al congresista, al maestro, al jornalero. Todos parecen conocerla. No solo porque ha sido secretaria de educación del municipio, rectora y docente, sino porque se siente como si las calles fueran sus calles, los perros sus perros, los niños sus niños. Diana lleva consigo su vida allí, su infancia en la vereda la Unión Alta donde llegaba por un caminito, con su pelo largo y negro, a la escuela; su adolescencia entre los amigos del pueblo, sus padres protectores y al mismo tiempo impulsores, sus hermanos y hermanas como extensiones de sí misma; sus años de trabajo y de estudio, entre Manizales y Marquetalia. Los libros y las aulas la han acercado aún más a sus raíces, y le han hecho sentir en carne propia lo que significa trabajar (como docente, como rectora, como secretaria) por su pequeña casa grande: Marquetalia.

Como expresión de estos encuentros, la investigación en ella es la investigación de la condición de humanidad de su territorio no para sí mismo sino para el mundo. Posiblemente la primera doctora de Marquetalia podría encontrar que la primera forma de investigación es la suya, la de su propia alma: como mirar y detenerse en lo mirado, entre el sol y un árbol, y descubrir las honduras del sol en su rostro.

...

Entre el pasado y el presente

Una cosa es la mirada del otro y otra la mirada de la cotidianidad, la mirada de lo propio. Saber mirar lo propio es la condición para reconocer el pasado, la tradición, y al mismo tiempo ser en el presente. Diana parece haberse detenido por unos años a verse en la cercanía de ese otro que es al mismo tiempo sí misma: el niño, la niña rural.

El sonido del hacha. El agua al caer. El café de la mañana. El olor a tierra recién movida. La hoja al ser tocada por el viento. Son sus imágenes con las que atrapa una ruralidad que rehúye de cifras, aunque las sopesa, las palpa y las siente entre su escritura fidedigna, al acercarse a la palabra que nombra aquella ruralidad.

En la escuela de la vereda donde nació Diana, allí donde estudió los primeros años de su vida, La Unión Alta, es una victoria que llegue el agua. Lo hace por medio de tubos interconectados que cuelgan de poste en poste atravesando lomas, sobre potreros y vacas, mariposas y flores, arbustos y matas de moras. La escuela en una cumbre tiene a la entrada una cruz, los símbolos patrios la adornan, una huerta en la parte trasera y desde ella puede verse un paisaje de cafetales, plátanos, casas dispersas como granos diminutos de café, y los relieves que se van perdiendo en la lejanía.

El aire es nítido.

El color es fresco.

Juan David camina entre ese sendero todos los días, junto a su padre, quien ayuda con la cocina de la escuela. Este, además de ayudar en la cocina, también vende queso que hace en su casa, después de cargar la leche en su espalda en un balde del tamaño de un ternero. Escala los pastizales y llega a la cima como quien ha caminado una cuadra a paso lento. Cuando Juan David llega a la escuela, se quita las botas y, junto a las de los compañeros, las deja a la entrada. Botas de varios colores y tamaños.

Distintas y al mismo tiempo iguales. Cada uno de los estudiantes también es así: distintos e iguales, un mundo, una pregunta diferente por la manera en que aprenden. Al frente de la escuela, la casa en donde nació Diana, a la que se llega por un camino estrecho, hasta que se ve esperando a alguien que pareciera ser un personaje de un cuento, entre cosas olvidadas y descuidadas. Lo único que parece certeramente tenido es su bigote, delineado, que lleva bajo un sombrero aguadeño, y que contrasta con la barriga que le brota como un embarazo no deseado.

Es posible imaginar en este mismo sitio a Diana con su numerosa familia, entre flores, hermanas, hermanos, padre y madre, hoyas, ropa dejada al sol, preocupaciones, llamados de atención y cuidados. Una madre como la mayoría de las madres, dedicada al hogar; un padre como la mayoría de los padres, a las tareas del campo; hermanas y hermanos, cómplices y amigos: Reinerio, el sabio; Rubelio, el soñador; Gilma, la generosa; Marina, la solidaria; Zoraida la compañera; Mario el servicial; Gloria, la luchadora. Es posible también imaginar a Diana entre los animales y las plantas, jugando y pintando.

La niñez como el viento que corre.

La familia unida como un racimo de plátanos.

La felicidad al dejar pasar la mañana por la ventana.

Los niños que ahora estudian en la escuela vienen de esta y otras veredas. Una pareja de ellos, hermanos, es oriunda del Putumayo. Todos tienen preparado un performance. Juan David, por su parte, le gusta cantar y se lanza al escenario junto al comedor. Canta Ingrata, de John Álex Castaño y Pipe Bueno, con la letra escrita a lápiz en su cuaderno. La música de su voz es afinada. Salen las notas de su canción y se mezclan con las hojas, como si fueran un único elemento. Al terminar, sonrío. El profesor lo abraza.

...

La ruralidad: de desesperanza a oportunidad

En Colombia la población rural ha disminuido aun cuando la mayor parte de su territorio es rural. La dispersión en las zonas rurales ha sido sinónimo del conflicto armado, de la inequidad, de la inexistencia de oportunidades, de la incomprensión del campo. Las ciudades han sido el lugar en el que desemboca el río de seres humanos en busca de una vida u obligados a partir en busca de ella. Al tiempo que ha disminuido la población del campo, también ha envejecido. Y el mayor nivel educativo formal al que llega la educación en el campo es el de básica primaria (Plan Especial de Educación Rural, 2017).

Es como si la educación superior no estuviera diseñada para la población rural dispersa. Son un tercio los niños del país que habitan en estas zonas, quienes reciben la mitad de la educación de un niño de la ciudad; todos los índices de calidad y cobertura son superiores en las urbes (Índice Sintético de Calidad Educativa, 2015). Marquetalia parece ser parte de esta enumeración abrumadora. La tasa de analfabetismo es mayor en el sector rural que en el sector urbano (12,3% rural frente al 8,5% urbano) y el número de hogares pobres en la ruralidad, con un 59%, lo es en comparación con el porcentaje de hogares pobres en zonas urbanas, con el 52% (Programa Desarrollo para la Paz del Magdalena Centro, 2016). Las intencionalidades de los modelos de escuela nueva y de educación flexible parecen requerir una ampliación inminente para los niveles de básica secundaria, media vocacional y educación superior en la zona rural.

Una verdad que Colombia siempre ha conocido y que ahora se muestra después de los Acuerdos de Paz del 2016. La relación entre conflicto armado, zonas rurales y educación ya la han identificado los informes oficiales (ISCE, 2015; PEER, 2017; Misión para la Transformación del Campo, 2016). No es una relación directamente proporcional. Sin embargo, las zonas más vulnerables han tendido a ser las más dispersas, y, al mismo tiempo, son los lugares en que la educación formal ha llegado de manera más incipiente y la guerra ha irrumpido más contundentemente.

Como Diana, hay maestros que ven en la ruralidad una oportunidad. Maestros de Marquetalia, jóvenes como ella, que encuentran allí otras formas de vida: un sentido social, familiar y amistoso. Poder ver por las tardes las hojas caer de los árboles por el viento.

–Mi mamá hacía unas tortas deliciosas, picaba carne, batía los huevos, les echaba cebolla, tomate, pedacitos de carne y harina. Al final cada uno terminaba comiéndose dos pedazos de carne. La última vez le dijimos que nos hiciera de esas tortitas, y mi mamá preguntaba “¿Y por qué se antojaron, si esas yo las hacía era pa’ hacer rendir un huevo pa’ varios?”. Nosotros le decíamos que queríamos así.

Volver a vivir a Marquetalia, incluso después de estudiar el doctorado, es como una coherencia con su investigación, un llamado a no dejar sus raíces sueltas. La joven que buscó en otros horizontes como Estados Unidos la oportunidad de aprender inglés, la joven que entabló relaciones en Manizales, la joven que buscó, encontró que en sus manos estaba su familia y los vínculos la hacía sentir más que un miembro: la responsable no solo de mejorar las condiciones de vida, sino de mantener un legado de la ruralidad en las voces, en la cercanía, en los recuerdos.

Un vínculo entrañable con la ruralidad.

...

Marquetalia o el Rizoma

Podría decirse que Marquetalia tiene la forma de un rizoma: la raíz de una mata después de haber sido arrancada de la tierra. Pero más que las formas de sus calles, es la forma de su relato social y político. El casco urbano como una estrella de múltiples canales, parece más corona que cumbre. Una manera de descubrirla es llegar hasta las profundidades de sus escuelas rurales. Las bases de su historia retumban en sus habitantes como un sonido que aún no pierde del todo su eco: la originalidad de su oficialidad a partir de colonos antioqueños y tolimenses del siglo XX; el Banquete del perdón como el recuerdo de un futuro de reconciliación; el asesinato en el 2002 de la alcaldesa Rubiela

Hoyos por parte de la guerrilla de las FARC; la última vez que el paramilitarismo entró hasta el casco urbano en el 2004.

Marquetalia tiene en su historia relatos que aún son contados entre las calles, memorias colectivas de la guerra sostenidas a través del tiempo. Diana las comparte como quien va dando una cátedra entre ellas. Ahora no son los tiempos del conflicto armado, pero los recuerdos quedan en los testimonios de los mayores que presenciaron o vivieron durante, por ejemplo, la masacre en La Italia (entre Marquetalia y Victoria), en 1963, cuando, en pleno contexto de La Violencia, un grupo de guerrilleros liberales liderado por alias Desquite asesinaron a 39 personas: 24 de Manzanares y 5 de Victoria –trabajadores de la empresa de Obras Públicas de Caldas–, así como 10 provenientes de Marquetalia.

Uno de los testimonios de la masacre dice que los muertos terminaron “trabados como encarrando leña” (Documental La Italia, 1963).

En represalia a esta violencia, Marquetalia creó El Banquete del perdón. El historiador Ángel María Ocampo recopila las palabras del padre Antonio María Hincapié, un año después, a propósito de este evento: “Vengarse es multiplicar el mal y colaborar en la propagación del sufrimiento. Perdonar, en cambio, es sacar bien del mal” (La Patria, 2013, párr. 19).

Un relato de violencia más reciente es el que Diana cuenta, un relato de la primera década de este siglo, cuando el frente Omar Isaza de las Autodefensas del Magdalena Medio dominaba el territorio, pedía vacunas, era necesaria su autorización para cualquier evento y practicaba la justicia

en sus propias manos: motilaban a los borrachos o les quitaban las cejas a los que peleaban; se apoderaron de un territorio a las afueras denominado El Mangón. Hasta que el sábado 13 de abril del 2004, mientras ella era funcionaria pública de la Alcaldía, sucedió el llamado popularmente como “La vez que mataron a Soldado”.

De ese sorpresivo enfrentamiento quedó la muerte de tres paramilitares, entre ellos su jefe alias El Soldado, hombre clave del frente, y las heridas de un policía y de un civil. Todos hablan de esta historia y es posible escucharla en cafeterías y esquinas. Surgen en conversaciones cotidianas como un recuerdo doloroso que ha ido sanando.

Ya lejano, como un espejismo.

Entre historiadores caldenses como Octavio Hernández Jiménez hay grandes cuestionamientos con respecto a la manera en que la población marquetona o caldense se apropia de los relatos comunes y las grandes hazañas de estas tierras. Sin embargo, aún las celebraciones como el Banquete del perdón o del cumpleaños de Marquetalia (como el número 94) mantienen viva una esencia de vida que recuerda su propia tradición.

Tradición que se abraza en la cotidianidad.

Marquetalia la viva, la solidaria, la sobreviviente. Los movimientos más comunes son los del café y sus jeeps. En las carreteras los carros serpentean. Los estudiantes en los jeeps, las camionetas arremeten trochas, los profesores avanzan en moto, los mototaxis exhalan. Marquetalia la nocturna, la dura, la oculta. Los caballos no llegan hasta las escuelas: algunos de ellos se quedan sujetos por

cuerdas derruidas y esperan a que sus dueños arrieros se tomen un tino, beban aguardiente, o hagan una vuelta en el pueblo.

Tal vez no sea solo Marquetalia sino el mundo del Oriente caldense. El Parque Risaralda circundado de cafeterías y mercados, el monumento de la Cacica Marquetona como un ser esquivo, la Calle Real y el comercio, la zona rosa de vida nocturna entre los bares y las cafeterías. Marquetalia se debate entre los recuerdos de un pasado de dolor que se apresta a ser olvidado, la religiosidad laboriosa, la hospitalidad evidente y una población singular que no es posible catalogarla en una u otra categoría: desde labriegos, campesinos, habitantes de un olvido de sí mismos, hasta comerciantes, cafeteros, funcionarios públicos, profesores, estudiantes.

Ya no son los tiempos del caudillismo religioso que advierte Hernández Jiménez (s.f.) como fenómeno de la región. En Marquetalia fue el padre Antonio María Hincapié quien movilizaba feligreses. Sí parecen serlo de ciertos seres humanos que se entregan con las manos en la pala. Algunos maestros, otros rectores, uno que otro secretario o funcionario público: entre ellos, está Diana Esperanza Carmona. Una de las sedes de la I. E. Juan XXIII, Los Andes, fue la dispuesta para atender el desastre natural ocurrido en 2018. Como una simbología, la escuela, la educación, ha sido el lugar de soporte de los habitantes marquetones, ese lugar de todos que es foco de cultura y transformación.

Así lo sintetiza Diana en una frase:

–Uno está en cuanto comité existe en Marquetalia–, y habla con ese ‘uno’ que es tan impersonal pero que, en el contexto de su vida, el de Marquetalia, suena también tan personal, tan suyo, tan propio.

...

El sentido de vida en la educación

Desde hace unos minutos no hay nadie en la oficina de la rectora y pareciera que todavía estuviera allí. Es medio día. El colegio aún suena entre las voces de los niños, los gritos y la bulla de salón en salón. Diana ya ha recogido las basuras, ha pegado las carteleras, ha narrado historias de los niños, se ha sentado en su oficina. Desde allí, a través de la ventana, se ven las montañas, el campo para sembrar, el cielo. El espacio está iluminado. Aunque Diana ya no esté, es posible verla entre las cosas: las matas ubicadas en hilera debajo de la ventana; sobre el escritorio una agenda abierta, vasos recién usados para el tinto, lapiceros de colores; en el baño, una consigna que dice “be happy”, junto a un sol hecho espejo y mariposas pegadas en la pared; un cojín rojo en el que aparecen dibujadas huellas de perros.

Frente al escritorio, al parecer lo primero que ve cuando está sentada en su escritorio y mira hacia el frente, una frase en mayúscula sostenida y entrecomillada: “el estudio no se mide por el número de pinas leídas en una noche, ni por la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas”. Abajo, el nombre de Paulo Freire, en guion. Diana, la rectora, esta frase la vuelve vida en cada una de las acciones de sus días. Bibiana Marín, profesora del Juan XXIII, quien se graduó con Diana de la Normal, dice que ella “valora

mucho los pequeños detalles”. No hay movimiento de escoba ni cambio de lugar de una cartelera que no lleve impreso el signo del sentido educativo: la creación. Por eso se reúne con los profesores, por eso habla con las cocineras y los vigilantes. Cada uno con su propio espacio de libertad y de movimiento, incluso con aquellos aún no ha entablado un vínculo elemental.

La rectora es rectora no solo por serlo. Antes de serlo es Diana. Como una vocación de vida, es su manera de responder ante las problemáticas de los jóvenes rurales: el embarazo juvenil, la desescolarización, la falta de oportunidades para la movilidad social, la violencia de género. Una vida entregada no como quien se quita pedazos de sí mismo sino como quien crece al dar. Esa es la explicación de las llamadas, de los mensajes, de los correos que envía y recibe todo el tiempo. Es posible estar en su casa de Marquetalia y sentir que por la noche una madre, un padre, un estudiante le pregunta algún asunto del colegio y Diana responde al llamado con espontaneidad y diligencia.

...

La escuela

Cualquiera podría decir que vio a Diana caminar por Marquetalia. Cualquiera que haya oído su voz empapada de recuerdos vivos. Entrar en su alma puede aparentemente ser fácil: una risa desliza el telón de las capas sobre su alma. La expresión de un deseo, la desnudez de la emoción. La duda, la pregunta, en ella, es anterior al prejuicio.

Carlos Valerio Echavarría es su maestro. Hace 20 años se conocen. Dicen que los aprendices al descubrir a su maestro reconocen su complicidad a primera vista. El maestro trabajaba en el CINDE. Diana lo buscó por primera vez para una asesoría. Y terminaron, al final, yendo juntos a Marquetalia, con un grupo de otros jóvenes –Beto, Alan, Vicky y Edwin-, a trabajar con maestros rurales. Desde ese momento han venido trabajando juntos: aprendiz y maestro, reconocen un vínculo elemental en su vida: el amor, la educación y la ruralidad. Diana pareció haberle abierto a Carlos Valerio la puerta al trabajo de campo con alma entregada; Carlos Valerio, a ella misma.

Para Carlos Valerio, Diana encarna la sensibilidad, la compasión, la empatía por el otro. Verla a ella sería –las palabras salen como impulsadas por el discurso de él– como ser consciente de la compasión pública. La sensibilidad del dolor y la alegría como fundamentos de las instituciones públicas: la emoción política, el reflejo que deja ver los ojos de la niñez en los arroyos de Marquetalia.

–Diana no cumple funciones, vive una existencia–.

Dice Carlos, con la potencia de una voz que resuena, sin ser estridente, como si fuera la síntesis aquietada de 1000 maestros rurales. Una escuela de pensamiento cuya principal conquista fue la de un amor: Beto.

Diana recuerda la historia de su encuentro con risa. Los ojos oscuros se vuelven aún más profundos, las manos siempre dispuestas a crear se aquietan en las rodillas, el pelo negro y largo

que usualmente usa para hacer el performance de la niña del Aro o para tirarse al piso y jugar, ahora está colgado en una cola de caballo. La risa es ahora su delatora y dice:

–Beto más que mi esposo es mi cómplice, mi compañero de vida–.

Se conocieron trabajando juntos con Carlos Valerio. Su maestro recuerda con risas los primeros acercamientos, cuando por un instante dejaban de trabajar y Beto la miraba, de reojo, a sus espaldas. Después del tiempo –idas y venidas, conquistas y negociaciones como en un acuerdo de paz– se unieron. No solo por el amor sino por una vocación educativa; no solo por la vocación sino por la compasión hacia los animales (humanos y no humanos).

Han compartido frustraciones como intentos de tener un restaurante, de cuyo sueño ahora quedan los trastes regalados para los amigos y la familia. Alegrías como bautizos de los recién nacidos de las familias. Retos como el haber construido una vida en la academia subiendo escalones desde cero. Su casa que pareciera la sede de una fundación para los perros de la calle. Un amor nutrido de las decisiones de vida.

Sobre todo, han compartido el sueño de ser, de la mano del maestro Carlos Valerio, una escuela. Luego de años sin volver, este año Beto llegó de nuevo a la casa de Carlos Valerio, después de lo cual dijo, con nostalgia:

–Me siento como volviendo a casa–.

La casa de los aprendices, la casa de la academia que se ensancha para volverse familia. La casa a donde siempre llegamos los que somos parte de esta escuela y que tiene a su vez ramificaciones en las nuestras: desde Paz de Ariporo hacia Marquetalia, desde Manizales hacia Bogotá. Una casa en múltiples formas como un espacio para la formación.

Porque al final no se vuelve a casa si nunca se ha ido.

De lo que sería ese encuentro de hace 20 años, hoy es el intento por construir conjuntamente una propuesta lo suficientemente amplia que pueda transformar el alma de quien se apresta a vivir en ella. Una propuesta cuyo nombre ya no debería ser propuesta y debería nombrarse como apuesta de vida. La historia de la escuela que se actualizó en ese hallazgo de esas dos almas ahora se actualiza en un acontecimiento.

Diana tiene sobre sus hombros la responsabilidad de una decisión, que ahora se ha convertido en varias encrucijadas. Las encrucijadas –como lo diría su maestro Carlos Valerio– son oportunidades de descubrirse en la existencia, interpretarse en la vida y saberse en su cotidianidad.

Dos mesas dispuestas como nunca antes: una es el escritorio de Carlos Valerio, otra el comedor. Paralelas, son el espacio en el que apoyan las manos, dejan los cuadernos, alumbran palabras 7 seres humanos que han viajado hasta aquí para encontrarse, y más que encontrarse, vivir un domingo para aprender, discutir y construir. La actualización de esa escuela ahora sucede por el viaje de Pilar y Fredy de Paz de Ariporo Casanare, de Janire del País Vasco y de Diana, a Bogotá. Carlos Valerio recién llega de Argentina, en donde dio una conferencia en el Congreso de

CLACSO. Lorena, Janire y Julián hemos estado en Bogotá, junto con la familia Echavarría Benavides. Beto en la distancia habita en el deseo de estar allí.

Todos ahora estamos como un ser ahí compartido, vinculado, enlazado, que se mueve entre discusiones, debates, desplazamientos, risas, nombres, historias, recuerdos, silencios, llamadas, escritos, proyectos, descubrimientos. Las cámaras y sus flashes, incluso, no eliminan la espontaneidad. El video-beam no agota las presentaciones. A la mesa que se convierte en comedor no le sobran alimentos de todo el mundo: tungo y queso casanareño, café hecho con panela caldense, tortilla española con ingredientes colombianos, jamón serrano, chocolate paisa.

Para el almuerzo y la cena, la especialidad de la casa: el maestro Carlos Valerio en la cocina de un capón hecho en cocción lenta que aromatizaba las palabras, verduras en aceite de oliva hechas por Mónica –la maestra de la casa, la madre de quien llega, la inteligencia práctica, la risa del juicio fácil, la maestra de preescolar; Carlos es su esposo–, vino, Coca-Cola para las niñas –María Camila, la maestra que camina como su padre; Mariana, la estudiante de psicología que en su apartamento 107 tiene largas jornadas de estudio entre risas con sus amigas– champiñones al ajillo –especialidad del chef– con verduras y pasta al wok para la cena. Y para el postre, bocadillos, rollos de helado, brownies con helado, obleas con arequipe y crema de leche.

Diana ha construido las jornadas de estudio de una escuela que avanza entre las múltiples perspectivas de vidas que han tomado la resolución de estar juntas en la formación. Diana se ha formado y ha creado esa obra inédita –que pretende, pero no es pretenciosa, siguiendo las palabras de Carlos Valerio– en la que se ha reconocido como maestra, aprendiz, amante, anfitriona,

bienvenida, acogida, retada e impulsada. Con Marvin, el gato de la casa, como compañero en las mañanas y en las noches. Marvin como un amor platónico, como un amor inagotable: no cesan las fotos ni videos en el celular, no tiene pose que no sea admirada: recibiendo echado el sol sobre el mueble junto a la ventana, mirando con clemencia para pedir por lo menos 10 bolitas de comida, dejándose acariciar por las manos de esos extraños y estúpidos humanos.

La casa es El Templo, por la trascendencia que construimos allí, por la vida como un instante sagrado que hemos cultivado, por la formación que ha sucedido en las paredes, por la tradición que se desenvuelve desde Eloísa Vasco y Carlos Eduardo Vasco, de quien fue la casa antiguamente.

Antes era una biblioteca, ahora lo sigue siendo, y en honor a ella, vivas las voces del mundo pululan.

...

La tesis, ese acontecimiento de duración incierta

Una pregunta podría formularse solo al despertar una noche de sequía de sueños. Podría aparecer envuelta entre las palabras de un libro recién abierto. Para Diana, la pregunta que motivó su tesis implicó tanto como la misma escritura: toda su vida.

Mientras tanto la rueda ha seguido girando.

Sus casas de Marquetalia y de Manizales han recibido a cuatro hijos de cuatro patas: Gabo, Mono, Gaia y Bella. Una sobrina ha tenido un nuevo sobrino, quien también tendrá un lugar en su colección de voces familiares e infantiles. Beto pudo escalar un peldaño más en su proyecto de vida de ser académico. Ella ya lleva más de un año como rectora del Juan XXIII, y producto de su gestión ha recibido algunos reconocimientos, que incluso le permitieron viajar hasta Chile, donde hizo su pasantía. Sin embargo los que ella más valora no son los reconocimientos de papel, sino los que se dan en forma de sonrisas y besos de niños y niñas, abrazos y lágrimas de jóvenes, motivación de los docentes o sentimientos de gratitud de padres de familia.

Han pasado ya años y ha sido varias veces la anfitriona de su casa grande Marquetalia. Como una formación que se recibe y que al mismo tiempo se da, no como obligación sino con la naturalidad de un ser humano que enseña con orgullo su hogar, ha sido cómplice para construir las Misiones Pedagógicas en Marquetalia: talleres pedagógicos con los maestros de su escuela, reuniones con jóvenes de otras instituciones educativas, visitas a escuelas rurales (entre las que ella misma estudió).

Como un legado, ha sido cómplice de la apertura de Marquetalia para la formación de 20 jóvenes maestros en formación.

Su casa en Marquetalia –en donde Gabo se explaya y hay que caminar con cuidado para no pisarlo, Gaia juega como si no hubiera un mañana y Bella se echa al piso con sus bigotes– ha sido el espacio compartido con Beto, cuyos vecinos son sus padres, sus más grandes maestros, doña Ana siempre presta a ofrecer su amor a través de la comida, don Ignacio que en silencio está

pensando una frase casi siempre corta, seca y profunda, el Mono, caminando torcido y casi sonriendo viene a su encuentro. Su casa ha sido también, la casa de los rituales de bienvenida, de los rituales de apertura, por parte del Semillero Auténticos de la Universidad de La Salle. En ella se han contado sus vidas, han dicho sí a la oportunidad de ser maestros, siendo ellos mismos. Han permitido que el otro haga parte trascendental de la formación.

–La casa de las velas en el cielo–, como lo dijo Alejandro, uno de los integrantes del semillero, tras el ritual de bienvenida de la primera Misión. Ellos y otros estudiantes de la Universidad de La Salle ya han estado en escuelas como El Placer, Patio Bonito y Juan XXIII.

Y la tesis, ese acontecimiento en apariencia inacabado, inacabable, se convierte no en un documento, sino en su vida.

–La tesis es más que un documento, es un proceso que se manifiesta en la vida– lo dice Lorena, su cómplice en la investigación y en la admiración de su maestro y su saber, como quienes son conscientes que detrás de él brillan los saberes de los maestros rurales a propósito de una apuesta de humanidad, una escuela que le antecede y que le sucede. Cómplices en la transformación de Colombia, a partir del reconocimiento de las problemáticas de la ruralidad y de la mujer rural, de la espontaneidad y del juego como formas de vivir la vida. Han sido innumerables los diálogos, los encuentros, las sonrisas, las escapadas del encierro de la investigación para dejar que el aire refresque las ideas.

Más que una tesis: un proceso de formación que ha durado dos décadas. El recuerdo más vivo es el que la nombra en esta experiencia: Siara, una sobrina suya, de tanto verla frente al computador, decía que Diana no podía hacer nada porque tenía que terminar de jugar a la techi (queriendo decir tesis). Desde eso en la escuela de pensamiento se llama Techi.

Libros sobre el comedor: Umberto Eco, Michel Serres, Foucault, Butler, Alexiévich, Guerrero, Ríos, pasan a través del aire y se materializan en una idea después de comer, mientras se cocina, después del café de la mañana. Las confesiones de la vida ya vivida con la serenidad de los años. Las maletas que llegan vacías y que salen repletas. El empacar y desempacar el computador de estuche morado, casi transparente, en donde guarda los archivos en desorden. El cargador largo y extendido por el piso. Las cotidianas llamadas a sus padres y a su esposo. Los fines de semana sin cruzar la puerta de salida. Las celebraciones, las invitaciones, las comidas, los viajes familiares a la laguna de Guatavita.

Entre este vaivén formativo Diana ha trabajado, buscado, intentado, y siempre ha mantenido sobre la suya la cara de sus padres.

Diana es coleccionista de voces porque ha sido actriz (estudió arte dramático), estudiante de agronomía (por un semestre) y, al final, psicóloga, magíster y ahora investigadora con doctorado en ciencias sociales, niñez y juventud. El tránsito de estudiante de agronomía a psicóloga lo recuerda con humor, cuando una de sus hermanas le dijo: “Diana estudió agronomía y psicología porque quiere saber por qué lloran los guadales”.

Algunas veces la tristeza atraviesa su ser.

–Lo que pasa es que uno también tiene que dejar algunas cosas de lado, postergar cosas, incluso lo material–, dice Diana, de camino a la casa de su sobrina, la reciente madre, en Bogotá. Yo la escucho y la siento. Diana me ha enseñado en los tránsitos, las fugas, a mirar el mundo con más cercanía, a reír entre las voces de la familia, a poner su voz serena y espontánea, a llevar el sentido con felicidad y a ser aprendiz del otro.

Por ello colecciona voces: porque es aprendiz de ellas.

El mayor hallazgo de su tesis pareciera ser que, así como la ruralidad no se nombra en una palabra particular, sino que se siente, el posicionamiento político expresa la subjetividad política como un reflejo de la experiencia de vida. La tesis para reivindicar la niñez rural, los animales no humanos que ama, la socialización en el amor y el cuidado, la escuela como lugar de dignificación, la participación política de la mujer, la dignificación del espacio común de la sociedad como espacio político, la relación entre política y educación, la memoria de Marquetalia. Aquello que ha aprendido de la mano de su tutor: Carlos Valerio Echavarría. Aquello que ha sentido junto a su esposo: Hernán Humberto Vargas.

Una de las decisiones ya la ha tomado. No se lanzará a la Alcaldía de Marquetalia, aunque sea reconocida como un referente y su legado se acepte sin excepciones. Sabe que en este momento su lugar de posicionamiento político está en la educación, como el de tantos estudiantes y docentes que por estos días marchan en las calles de todo el país para defender la educación pública.

En este momento podrá leer con seguridad, recordando aquella obra que tantos recuerdos les traen a ella y a su esposo, Cien años de soledad:

Muchos años después, frente al montón de libros leídos, la rectora Diana Carmona había de recordar aquella tarde remota en que su tutor la llevó a reconocer su mundo.

(Bernal, 2018)

Perfiles de anfitriones (en borrador). Narrativas de paz en contextos educativos rurales: voces de maestros y maestras. Proyecto aprobado por Colciencias (código 038-2018).

2. SEGUNDO PAISAJE: OBSERVO COMO VER LA NITIDEZ SECRETA DE LAS COSAS



Ilustración 7. Diana, aprendiendo a caminar, año 1979

Fuente: elaboración propia

2.1 El problema de investigación

El lugar de expresión de este trabajo es el relato de mi propia vida, a veces innarrable, que se impresionó en los paisajes de una niñez rural con rostro de niño y de niña. Esos rostros eran yo misma. Narro una tesis encarnada que comenzó por sorprenderme buscando

explicaciones de por qué la niñez que yo observaba cotidianamente no contaba con las condiciones para desarrollar el máximo de sus capacidades. Me propuse hacer un balance de las principales políticas, las teorizaciones y las investigaciones que, sobre la niñez habían sido producidas los últimos años en Colombia. Pude deducir que ha habido avances significativos, empezando por la importancia que actualmente la sociedad, distinto a otras épocas, le presta, de manera más crítica, a la niñez. Vi claras intenciones de delinear un modelo de comprensión y atención a las situaciones que enfrentan los niños y las niñas, tanto como para notar que el tema está posicionado políticamente y priorizado públicamente; sin embargo, la vida cotidiana de estos, según me lo ilustraron algunas estadísticas, parecen desvanecer toda intención de transformación. Los niños y las niñas se siguen muriendo por causas que pueden evitarse. Esto es: la calidad educativa está en permanente disputa con la satisfacción de necesidades básicas, la igualdad de género y la equidad. De ello solo pude evidenciar contradicciones. Yo sintetiqué algunas. Las organicé como *versus* que configuraban cuatro paradojas:

El interés a nivel mundial por la niñez, traducido en la existencia de acuerdos frente a la garantía de derechos de la infancia *versus*, los pocos logros que realmente permitan leer el cumplimiento de los derechos de los niños y las niñas.

El reconocimiento del papel de la niñez en la construcción de la sociedad y los procesos de desarrollo *versus*, los nulos espacios de participación en lo público que se da a los niños y niñas.

La preocupación por mejorar las condiciones de equidad *versus*, la ampliación de las brechas de inequidad en torno a asuntos económicos (riqueza - pobreza), territoriales (urbano - rural) y asuntos de género (hombres - mujeres).

La supremacía de los derechos de la infancia *versus*, la vulneración a los preceptos del orden social frente a la protección de los niños y las niñas.

2.1.1 Primera paradoja

El interés mundial por la niñez, traducido en la existencia de acuerdos frente a la garantía de derechos de la infancia *versus*, los pocos logros que realmente permitan leer el cumplimiento de los derechos de los niños y las niñas.

La primera paradoja resultó de notar que en Colombia y mucho antes en buena parte del mundo, ha habido, por lo menos desde la década de los sesentas, un claro interés por la niñez y porque ésta tenga las mejores condiciones para mejorar su calidad de vida. Mejor dicho: una preeminencia en la temática. El Ministerio de Educación Nacional compiló, en su pina oficial, un referente histórico para comprender el proceso de construcción de políticas públicas, programas y proyectos a favor de la primera infancia. Al parecer, el panorama de los últimos cinco años en Colombia, no puede comprenderse sin remarcar una tradición prescriptiva de larga data. A continuación, la describo y contrasto con acciones a nivel global:

Me sorprendió que fuera apenas en 1962 cuando se crearan los Jardines Infantiles Nacionales, después de la contundente Declaración de Ginebra de 1924 sobre los Derechos del Niño, por lo menos en lo que respectaba a las responsabilidades de la sociedad ante los mismos; fue más adelante cuando apareció la Declaración de los Derechos del Niño, aprobada por mayoría en las Naciones Unidas (1959). Colombia no solo aprobó la construcción de los Jardines Infantiles Nacionales (1962), sino que dio pie a distintas leyes, programas y proyectos como la creación de Centros de Atención Integral al Preescolar (Ley 27 de 1974), la alimentación y nutrición (Plan de Desarrollo "Para Cerrar la Brecha", 1974 -1978), la creación del Sistema Nacional de Bienestar Familiar (Ley 7 de 1979). Todo ello acompañado por un jalónamiento global: el Pacto de los Derechos Civiles y Políticos de 1966 en sus artículos 24 y 232 y el Convenio sobre aspectos civiles del secuestro internacional de niños, suscrito en La Haya en 1980.

En los ochenta, se dio la Convención Internacional de los Derechos de los Niños, de la Asamblea General de Naciones Unidas, asunto que marcó la historia, pues desde su firma en 1989 desencadenó en el abordaje de una política de infancia con una perspectiva de derechos; contrastó con la perspectiva de atención integral de la niñez que se manifestó en 1986 en el Programa de Hogares Comunitarios de Bienestar y, más tangiblemente, en la Constitución de 1991 cuando estableció la educación obligatoria (art.67) y, más importante: que “la familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos” (art- 44). A ello le siguió el Convenio relativo a la protección del niño y a la cooperación en materia de adopción internacional de 1993; al mismo año de la creación en el país de los Jardines Comunitarios con

los que se brindó atención integral a los niños y niñas en edad preescolar pertenecientes a poblaciones vulnerables, con la participación de los padres y acudientes (ICBF, Acuerdo No.19 de 1993).

En 1994 con la Ley 115, Ley General de Educación, se imprimió aún más fuerza a la perspectiva de niñez. Visible en la creación de diferentes programas como lo son el Programa Fami -Familia, Mujer e Infancia- el cual entregó complemento nutricional a madres gestantes, mujeres lactantes y niños y niñas entre los 6 y los 24 meses, y ofreció sesiones educativas a las madres para que realizaran actividades pedagógicas con los niños y niñas menores de dos años; así mismo se formuló el documento CONPES 2787 de 1995, una política pública sobre la infancia "El Tiempo de los Niños", el cual fue aprobado para contribuir al desarrollo integral de los niños y de las niñas más pobres y vulnerables, vinculándolos a programas de nutrición, salud y educación; y Diseño y ejecución de la estrategia del Pacto por la Infancia, como mecanismo para descentralizar el PAFI y asegurar su ejecución a nivel local (Consejería para la Política Social de la Presidencia de la República y el DNP, 1996). Dos años después de firmó el Convenio de la OIT 132 de 1998, sobre la edad mínima para el trabajo, y 182 de 1999 sobre la prohibición de las peores formas de trabajo infantil y la acción inmediata para su eliminación.

La década del dos mil inicia con un protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la participación de niños en los conflictos armados al que Colombia se suscribe. Mismo tiempo en que se promulgó la Ley 715 de 2001 que definió las competencias y recursos para la prestación de los servicios sociales (salud y educación) y se estableció el Sistema General de Participaciones SGP. Esta ley posibilitó la ampliación de cobertura en el

grado obligatorio de preescolar y asignó recursos para alimentación escolar, en los establecimientos educativos, a niños y a niñas en edad preescolar; además, aprobó el CONPES 091 de 2005, con el que se definieron metas y estrategias para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio. En el 2006 se dio la construcción participativa de la política pública de infancia "Colombia por la Primera Infancia", política pública por los niños y niñas desde la gestación hasta los 6 años. (ICBF, 2006). Se promulgó además la Ley 1098 de 2006, Código de la Infancia y la Adolescencia que derogó el Código del Menor. Esta Ley estableció en su Artículo 29 el derecho al desarrollo integral de la primera infancia.

Al siguiente año se aprobó el CONPES 109 de 2007, el cual materializó el documento "Colombia por la Primera Infancia" y fijó estrategias, metas y recursos al Ministerio de la Protección Social, Ministerio de Educación y al ICBF, con el fin de garantizar la atención integral de la infancia. Luego llegó la Ley 1295 de 2009 o de atención integral a la primera infancia, por la cual se reglamentó la atención de los niños y niñas de la primera infancia de los sectores 1, 2 y 3 de Sisbén, con la que el Estado plantea contribuir a la calidad de vida de las madres gestantes y a garantizar los derechos de las niñas y los niños desde su gestión. En 2009 se desarrolló el Foro Mundial de grupos de trabajo por la primera infancia: Sociedad civil y Estado; en el que se avanzó en la sostenibilidad de la política pública de primera infancia, la atención integral con enfoque diverso y el alcance y responsabilidad de la sociedad civil con la primera infancia. En el año 2011 surgió la Estrategia para la Atención Integral de la Primera Infancia, denominada "De Cero a Siempre", articulada al Plan de Desarrollo (2010-2014) Prosperidad para Todos, conforme a los artículos 136 y 137 de la Ley 1450 de 2011, cuya finalidad era promover y garantizar los derechos y el desarrollo de los niños y las niñas.

Más recientemente, el 23 de enero de 2017 se reglamentó el funcionamiento del Fondo contra la Explotación Sexual de Niños, Niñas y Adolescentes, adscrito al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, con el fin que estos fueran protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos; en relación con ello, el Gobierno Nacional se encuentra realizando importantes esfuerzos para garantizar su protección integral como una finalidad prevalente; aún más reciente, se encontró la Ley 1878 del 9 de enero de 2018, que modifica algunos artículos de la Ley 1098 de 2006, con la intención de verificar la garantía de derechos en todos los casos en donde se ponga en conocimiento la presunta vulneración o amenaza de los derechos de un niño, niña y adolescente.

En el reciente acuerdo de paz firmado entre el Gobierno de Colombia y las Farc EP, se deja clara la priorización de los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes, en tanto se reconoce que han sido los principales afectados con el conflicto. Es así como se incluye a los niños en los acuerdos referidos a la reforma rural integral, la necesidad de programas de desarrollo con enfoque territorial, la necesidad de adoptar un enfoque diferencial y de género; la cobertura universal en educación con enfoques flexibles, y condiciones óptimas. La garantía del derecho a la alimentación, a la convivencia sin discriminación, y las garantías en la reincorporación para los menores de edad que han salido de los campamentos de las FARC-EP

garantizar la restitución de sus derechos con enfoque diferencial, priorizándose su acceso a la salud y a la educación y su acompañamiento psicosocial, además de las garantías contempladas en el acuerdo particular sobre las víctimas del conflicto (Acuerdo de Paz, 2016).

Lo anterior, me permitió concluir que el Estado, el cual no es el único responsable del cuidado y la protección de la niñez en Colombia, ha mostrado que existe un compromiso de los gobernantes con el bienestar de los niños y las niñas. En contraste, podría considerarse que los esfuerzos realizados han sido significativos más no suficientes, puesto que las cifras siguen evidenciando vacíos en la práctica. En el mundo unos 15.000 niños menores de cinco años siguen muriendo todos los días, según el Informe del Estado Mundial de la Infancia: Niños en un mundo digital (2017), Colombia cuenta con una tasa de mortalidad de 15% para 2016, ubicándose en el puesto 106 de 192 países. El mismo informe establece que el 10% de los infantes tiene bajo peso al nacer, que el 14% de los infantes rurales no cuentan con agua potable, mientras los urbanos si lo tienen. Respecto de la participación, 7% de los niños y niñas están fuera de la escuela y el 8% de ellos realiza algún tipo de trabajo. El 6% de la población infantil en Colombia vive por debajo de la línea internacional de pobreza (US\$1,90 al día).

Unicef, en la Consulta nacional a niños, niñas y adolescentes ¿Y la niñez qué? (2018) sobre el estado de la garantía de sus derechos (17.864 niños, niñas y adolescentes entre 14 y 17 años) manifiesta, entre muchos resultados pertinentes para este trabajo los siguientes: que 7 de cada 10 niños ha escuchado hablar de los derechos en la escuela; que 2 de cada 10 niños y adolescentes ha sentido que no es respetado por su edad, color de piel, religión, cultura o físico; 1 de cada 10 niños manifestaron que nunca hay alimentos en la casa para todos; 3 de cada 10 niños y adolescentes cree que la atención en su centro de salud fue regular; 6 de cada 10 niños y adolescentes no tiene acceso a baños limpios en el colegio; 2 de cada 10 dijeron que no lo usan; 7 de cada 10 niños y adolescentes indicaron que nunca hay jabón en los baños de su colegio. Esta

situación impacta directamente los comportamientos de autocuidado e incrementa el riesgo de enfermedades gastrointestinales; 5 de cada 10 niños y adolescentes considera que únicamente aprende lo suficiente o poco en su escuela; 3 de cada 10 niños y adolescentes cree que tiene poco tiempo; 3 de cada 10 niños consideraron que lo que aprenden en la escuela no es del todo útil; 9 de cada 10 niños y adolescentes afirmaron que los parques no son lugares seguros; 9 de cada 10 niños y adolescentes dijeron que la calle no es segura; 8 de cada 10 niños y adolescentes afirmaron que su barrio no es un sitio seguro; 6 de cada 10 niños y adolescentes manifestaron que el colegio no es seguro; 8 de cada 10 de los menores de edad consultados dijeron que tratan por igual a niños y a niñas; 2 de cada 10 dijeron que tratan mejor a las niñas. Algunos mencionan que es por machismo y morbo; 2 de cada 10 niños consideró que hay violencia muchas y algunas veces; 6 de cada 10 niños y adolescentes consideraron que sus ideas nunca o pocas veces son tenidas en cuenta en su colegio. (Unicef, 2018)

De acuerdo con la Unicef, “el Índice de Desarrollo Humano ha crecido en 20% y la economía del país se reconoce ampliamente como sólida de ingreso medio alto, con un marco legal y político avanzado que sustenta una creciente oferta de servicios sociales básicos y de seguridad” (UNICEF, 2014, p. 9), pero la oferta de servicios a la niñez aún requiere una mayor cobertura e inversión. Antes, el mismo organismo había dicho que en educación por ejemplo, para el año 2012, la cobertura neta en el grado transición era del 64%, la tasa neta de cobertura escolar para básica primaria, de acuerdo con cifras del MEN, era de 87.10%, en 2013 se redujo a 85.39%; la educación media (a la que solo asisten 4 de cada 10 adolescentes entre 15 y 17) es del 72%. (UNICEF, 2014, p. 9). Ahora bien, a las bajas tasas de cobertura deben anexarse también

las deficiencias en la calidad de la educación; los datos de las pruebas PISA ubican a Colombia en los últimos lugares.

De manera particular, en lo concerniente al acceso y permanencia de las niñas del sector rural en el sistema escolar, éste se ve afectado, así como la edad promedio a la que están finalizando sus estudios primarios; esto se debe en muchas ocasiones a que las niñas son requeridas para colaborar en las labores domésticas; otras veces porque el proyecto de vida que logran establecer se orienta hacia la conformación de un hogar a temprana edad, sin que se cuente con la madurez física ni emocional para asumir este tipo de decisiones. La cobertura en educación rural es 2.7 veces menor que en los centros urbanos (PNUD, 2011). En el informe Mujeres rurales gestoras de esperanza (PDUD, 2011), se propuso trabajar fuertemente en la confianza de las niñas rurales pues en 2009 fueron reportados 102 casos de maltrato a niñas campesinas.

En lo relacionado con la salud, se presentan situaciones complejas como los embarazos no deseados y los embarazos en niñas y adolescentes; de igual forma se siguen reportando a diario casos de violencia contra la mujer. A lo anterior, se suman aspectos relacionados con tradiciones culturalmente aceptadas en las cuales la mujer ocupa un papel pasivo en la familia y la sociedad. Particularmente en lo referido al área rural, es evidente que persisten inequidades entre las regiones y al interior de éstas; para las áreas rurales y apartadas las cifras de mortalidad en menores de un año es más del doble del promedio nacional (17.47), es el caso de departamentos como Chocó (41.92), la Amazonía (38.44) y La Guajira (31.61). Así mismo, en relación a la mortalidad materna, las tasas son más altas en tres de las cinco regiones con la más

alta población rural, indígena y afro-descendiente: “La Caribe, la Pacífica y la Orinoquía. En el Chocó, la tasa de mortalidad materna es 224 por 100.000 nacidos vivos, más de tres veces el promedio nacional (65.89)”. (UNICEF, 2015 p. 7). En temas de nutrición, en 2013 se estimaba que el 31.3% de niñas y niños con madres sin educación formal padecían desnutrición crónica (UNICEF, 2014, p. 15).

En cuanto a la cobertura y calidad de los servicios de salud, agua, saneamiento e higiene también son menores en el sector rural, para el año 2011 el uso de fuentes mejoradas de agua potable era del 93% en la zona urbana, y del 72% en el área rural, de igual forma, el uso de instalaciones mejoradas de saneamiento era del 82% en la zona urbana y del 65% en el área rural. (UNICEF, 2014); Otra gran dificultad la constituyen los casos de violencia y abuso sexual contra menores; en 2013, 86% de los exámenes médicos legales practicados por presuntos abusos sexuales, se realizaron en niños, niñas y adolescentes, de los cuales 84% eran niñas y 16% niños. (UNICEF, 2015, p.77). Adicionalmente, otros informes independientes han estimado que entre 2008 y 2012, hubo por lo menos 48.915 casos de víctimas de violencia sexual contra menores de 18 años (41.313 niñas y 7.602 niños), donde el presunto perpetrador pertenece a un grupo armado.

En cuanto a los casos de maltrato infantil, las cifras del Instituto de Medicina Legal, muestran que en 2013 se presentaron 2999 casos hacia niños y niñas entre los 6 y 11 años, para el caso de los niños y niñas entre los 0 y 5 años la cifra corresponde a 1700. Acá se muestra una reducción significativa, pues en el año 2012 las cifras ascendían a 3679 para menores entre 6 y 11 años, y 2459 para menores entre los 0 y 5 años. Otra situación preocupante la constituyen los

casos de maternidad en la infancia y la adolescencia; cifras del Ministerio de Salud muestran que el número de nacidos vivos de madres entre los 10 y 17 años aún es elevado. Para el caso de los embarazos en adolescentes entre 15-17 años, se reportaron 71594 nacidos vivos en 2011, mientras que para el año 2012 la cifra reportada fue de 74688 nacidos vivos. En cuanto a identificación, el 5.4% de la población rural menor de 5 años carece de registro civil debido a situaciones de conflicto, desplazamiento interno o por encontrarse en regiones apartadas y marginadas, (ICBF, 2012, p. 34); esto constituye un factor limitante para el acceso a otros servicios y beneficios estatales.

En conclusión, existen normas amplias y claras en torno a la protección, garantía y restitución de derechos, sin embargo, aunque en la implementación de dichas normas se hayan presentado avances y cambios importantes, las cifras que ofrecen diferentes informes a nivel mundial y nacional sobre la situación de la niñez colombiana dejan al descubierto distintas problemáticas relacionadas con la inequidad, la exclusión, la pobreza, el limitado acceso a los servicios básicos y la poca participación política, por lo que aún se requieren decisiones políticas contundentes y efectivas, así como una mayor inversión en la infancia. Lo cual implica colocarla como prioridad real en las agendas políticas del país y las regiones. Si bien la política pública ha tenido algunos avances, existen dificultades con relación al enfoque con el que éstas se formulan, lo que hace que, aunque la política apunte a la garantía de derechos, poblaciones como la rural y sus problemáticas particulares son invisibilidades o ignoradas por políticas homogenizantes que desconocen las particularidades de los contextos que habitan los niños y las niñas.

2.1.2 Segunda paradoja

El reconocimiento del papel de la niñez en la construcción de la sociedad y los procesos de desarrollo vs. los nulos espacios de participación en lo público que se da a los niños y niñas.

La segunda paradoja, dio cuenta de cómo los niños y niñas han sido reconocidos como actores importantes para el desarrollo de las regiones, no obstante, en la práctica no son tan claras las posibilidades para su participación en los asuntos políticos. Pese a que la meta en Colombia, para el año 2010, era que se hiciera evidente la “participación activa de los niños, niñas y adolescentes, en la toma de decisiones en todos los niveles y en la planificación, aplicación, vigilancia y evaluación en todos los asuntos que afecten sus derechos” (UNICEF, 2002, p. 33), cuando indagué los informes, pareciera que la participación de los niños y niñas se reduce a algunas iniciativas juveniles de tipo deportivo, artístico, cultural, social, ambiental, estudiantil y religioso, sin que sea muy claro el aporte a sus procesos de participación en las decisiones de país.

En el mismo informe de 2002 se planteaba que debían “facultarse para ejercer su derecho de expresar libremente sus opiniones de acuerdo con el desarrollo de sus capacidades” (p. 33), además propiciar procesos para el desarrollo de su autoestima y “adquirir los conocimientos y aptitudes necesarios para la resolución de conflictos, la toma de decisiones y la comunicación con los demás, a fin de hacer frente a los desafíos de la vida”, (UNICEF, 2002, p. 33); frente a esta meta, vemos que otra de las dificultades tiene que ver con el tipo de formación ciudadana que logran recibir las niñas y niños; se estima que son muchos los que a pesar de tener acceso a

la educación, no reciben una enseñanza de buena calidad y bien orientada para la formación en valores, (UNICEF, 2015, p.25).

Para los niños y niñas del sector rural, igualmente podría inferirse que, si bien la escuela cumple con parte de esta tarea, la mayoría de procesos de formación política y ciudadana se desarrollan en contextos urbanos. Como se planteó en un artículo publicado en la revista Semana en octubre de 2012, PNUD denunció que el campesinado colombiano sufre un déficit de ciudadanía, “como consecuencia de una falta de políticas públicas de desarrollo rural que, históricamente, le han negado el acceso a derechos básicos y reconocimiento social” (Revista Semana, 2012, párr. 1). Esto a propósito de que esta falta de reconocimiento institucional y social está directamente relacionada, según el informe, con "un imaginario del campesinado desvalido, carente de oportunidades y servicios", (Revista Semana, 2012, párr. 5) que queda relegado a "un papel subsidiario, sin derechos ni garantías" (Revista Semana, 2012, párr. 2). Lo cual tiene que ver con dificultad para acceder a tierras, créditos, asistencia técnica, tecnología, información, vías de comercialización y bienes públicos tales como la educación, la salud y la justicia en un marco de "desatención estatal y violencia" (Revista Semana, 2012, párr. 2).

Este tipo de reconocimiento es aún menor para las mujeres, y en particular para las que habitan contextos rurales que no pueden ejercer de manera plena su ciudadanía. Es importante centrar la atención en este grupo poblacional, máxime cuando en la actualidad existen políticas que exigen una atención prioritaria a la niñez y unas políticas con perspectiva de género. Se deben entonces materializar los asuntos concernientes a la garantía de sus derechos; lo cual es

poco loguable si continuamos tratando a los niños y niñas como sujetos aislados o poco interesados en los asuntos participativos y democráticos.

A partir de las cifras, leo que actualmente existen legislaciones que promueven la formación ciudadana de las niñas y los niños, como es el caso de la ley 1620 de 2013 por medio de 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, emitido por el Congreso de la República de Colombia, cuyo objeto se centra en promover y fortalecer “la formación ciudadana y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes, de los niveles educativos de preescolar, básica y media y prevenga y mitigue la violencia escolar y el embarazo en la adolescencia” (p. 2). Esta Ley ha permitido avances importantes en torno a la creación de los comités de convivencia en las instituciones educativas, el establecimiento de rutas de atención a casos que requieran de su intervención, la implementación de algunos procesos de capacitación y la articulación institucional para acciones de prevención de la violencia escolar. No obstante, las cifras evidencian algunos vacíos; uno de ellos es el hecho de que la conformación de los comités de convivencia ha sido pensada para instituciones urbanas donde existen varios docentes, rector, coordinador, sin embargo, en las instituciones rurales que en ocasiones sólo cuentan con un docente, éste debe actuar en representación de los demás integrantes.

Por otro lado, al parecer los procesos formativos se han centrado en los conocimientos frente a ciudadanía y no necesariamente en el fortalecimiento de acciones ciudadanas; así mismo, muchas veces la preocupación se centra en preparar a los estudiantes en saberes a cerca de las

competencias ciudadanas, buscando alcanzar un buen puntaje en las pruebas nacionales, pero no se generan verdaderos espacios de participación para los niños y niñas desde las instituciones educativas, la familia, la sociedad y el Estado, como lo indica el principio de corresponsabilidad de la ley, es decir, espacios donde los niños y niñas sean tenidos en cuenta. De manera particular, la población del sector rural tiene menos opciones de participar en estos procesos formativos. Finalmente, tanto en zonas urbanas como rurales, muchos de los manuales de convivencia de las instituciones educativas son pensados desde los directivos o los docentes, sin que verdaderamente los niños y niñas puedan participar de su construcción; así mismo, en la revisión de algunos de ellos puede evidenciarse un interés no necesariamente en la autorregulación sino en la sanción; lo que no necesariamente está aportando a su formación ciudadana.

2.1.3 Tercera paradoja

La preocupación por mejorar las condiciones de equidad vs. la ampliación de las brechas de inequidad en torno a asuntos económicos (riqueza - pobreza), territoriales (urbano - rural) y asuntos de género (hombres - mujeres).

De acuerdo con la Unicef, si bien Colombia ha crecido económicamente y se han reducido los niveles de pobreza extrema, siguen aumentando las brechas entre las áreas urbanas y las rurales en cuanto a “calidad de vida, distribución de la riqueza, movilidad social, cobertura y calidad de los servicios” (UNICEF, 2014). De manera particular, la situación de la niñez, de acuerdo con el informe elaborado por el ICBF y la Universidad de los Andes, en el 2010, muestra que uno de cada tres niños colombianos se encontraba en situación de pobreza.

El crecimiento económico del país, aunado a la implementación de programas de protección social han permitido una reducción de la pobreza (por ingresos) de 49.7% en 2002 a 30.6% en 2013; en este mismo período, la tasa de personas que se encuentran en situación de pobreza extrema se redujo de 17.7% a 9.1%. (UNICEF, 2015, p. 9). A pesar de los esfuerzos realizados, Colombia continúa siendo un país desigual, puesto que aún son evidentes las diferencias en acceso a oportunidades por cuestiones de género, ubicación geográfica, etnia, edad y algunos factores que estuvieron relacionados con el conflicto armado. Por ejemplo, “entre el 2002 y el 2012, las diferencias de salarios entre hombres y mujeres aumentaron de 18 a 23.3%, se considera que vivir en áreas rurales implica enfrentar una mayor incidencia e intensidad de la pobreza multidimensional” (UNICEF, 2014, p. 9).

De acuerdo con el informe anual de Unicef 2014, “De 100 estudiantes que ingresan a la escuela en las zonas urbanas, el 82% completa su educación, en tanto que, en las zonas rurales, solo el 48% lo hace” (UNICEF, 2015, p. 10). Otro factor de inequidad puede verse en la tasa nacional de analfabetismo que es de “7.4%, mientras que en los afro descendientes es de 11.2% y en los indígenas es del 28.6%” (UNICEF, 2015, p. 11). Unido a lo anterior, existe otro factor relacionado con el ámbito territorial; Colombia se ha comprendido como un país predominantemente rural, sin embargo, muchas de las políticas y programas continúan impactando en mayor medida las zonas urbanas, donde habita la mayor parte de la población. Para el año 2014, en Colombia se estimaba que el 74% de la población habitaba en la zona urbana. (UNICEF, 2014, p. 9), sin embargo, en términos de territorio, la zona rural ocupa el 94,4%, es decir, 1.954.465 kms² son rurales. Sin embargo, de acuerdo con el informe de

Desarrollo Humano 2011, los programas no han sido pensados para impactar las comunidades rurales (PNUD, 2011, p.10), en el mismo informe se advierte que:

Colombia entró a la modernización sin haber resuelto el problema agrario, porque siempre pensó que el país era más urbano que rural... Y preservó su orden social injusto, que no ha cambiado por falta de decisiones políticas y de una visión de largo alcance sobre lo rural y su papel estratégico para el desarrollo (PNUD, 2011, p.10).

Lo dicho hace que la estructura de la tenencia de la tierra y toda la estructura agraria que tiene el país impidan y dificulten el desarrollo humano. Además de lo anterior, el impacto de la violencia y el conflicto armado continúa afectando en mayor medida las áreas rurales, lo que además contribuye al aumento de la pobreza. (UNICEF, 2015, p. 4). En lo referido a eliminar las desigualdades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria, Colombia ha avanzado considerablemente; ahora las metas están enfocadas hacia otros aspectos importantes entre los que se resalta la participación política de la mujer. De manera particular, las niñas que habitan los contextos rurales de Colombia enfrentan en este momento diferentes problemáticas en relación con la garantía de sus derechos, el acceso a servicios esenciales y principalmente con las condiciones de inequidad y discriminación a las que se ven expuestas; el Informe Nacional de Desarrollo Humano 2011, Mujeres Rurales gestoras de esperanza ha manifestado que “las habitantes del campo colombiano han padecido históricamente una discriminación estructural, por ser rurales y por ser mujeres; y a raíz del conflicto armado sufren también una discriminación por ser víctimas, por lo cual enfrentan una triple discriminación”. (PNUD, 2011 p. 15).

Aunque se han tenido avances en el propósito de alcanzar mayor igualdad para la mujer, aún existen situaciones de desigualdad que afectan el desarrollo de nuestro país. Desde el PNUD

(2013) se plantea que invertir en la mujer resulta rentable, por lo que se propone que avanzar hacia una mayor equidad de género, incrementar la participación de la mujer y brindar acceso a educación y salud tiene efectos positivos y directos sobre la reducción de la pobreza y el avance en los procesos de desarrollo. Si bien, se ha venido reconociendo a la mujer como agente fundamental en la reducción de la pobreza, paulatinamente se han venido dando procesos de feminización de la pobreza, como lo plantea también el PNUD en su Informe de Desarrollo Humano 2011, existen amplias diferencias en cuanto a la remuneración laboral y en el acceso al empleo

a pesar de que la mujer colombiana tiene mayor escolaridad promedio que el hombre; este proceso es en especial grave en el caso de las mujeres de las zonas rurales, las de mayor edad o muy jóvenes y las indígenas (PNUD, 2011 p. 93).

El informe de Desarrollo Humano 2013 plantea que las mayores desigualdades o inequidades de género están asociadas con bajos niveles de desarrollo y pobreza, los cuales “tienen efectos sobre la perpetuación de la violencia, la ineficiencia en la utilización de los recursos humanos y sociales, la escasa participación política y productiva; de manera adicional, refuerzan el círculo intergeneracional de la pobreza” (PNUD, 2013 p. 93).

De otro lado, el informe del estado mundial de la infancia 2017, me muestra otra marca de inequidad, a la que se nombró, “Una brecha de género persistente” (UNICEF, 2017, p. 48), desde allí se plantea que en todo el mundo hay más hombres que mujeres que utilizan internet; además, esta brecha entre hombres y mujeres se está ampliando, pasó del 11% en 2013 al 12% en 2016, según el informe, “esto muestra desigualdades sociales de género más amplias”. A ello

se suma que los jóvenes en las zonas rurales tienen menos probabilidades de conectarse, lo cual evidentemente los pone en situación de desventaja” (UNICEF, 2017, p. 49)

Ahora bien, y en perspectiva de género, Plan Internacional en el informe “Liberar el poder de las niñas ahora”, remarca que la igualdad de género es el problema social y político de nuestro tiempo. Argumenta, soportado en investigaciones realizadas con la participación de niños y niñas, que éstos se preocupan por la amenaza y la realidad de la violencia física en las calles, el tema de las pandillas y las drogas, mientras que las niñas hablaron sobre la amenaza de violencia sexual, violación y acoso sexual que enfrentan todos los días; al parecer, el género juega un papel en la forma cómo esto afecta sus vidas:

en Colombia las niñas se preocupan por el impacto en sus oportunidades educativas mientras los niños pueden ser atraídos a las pandillas y a la venta de drogas, tratando de “resolver” el problema de la pobreza, pero creando más dificultades a medida que se vuelven dependientes de las drogas (Plan International, 2017, p. 15).

Un dato alarmante del informe es que, a nivel mundial, las niñas de entre 5 a 14 años pasan 550 millones de horas cada día realizando tareas domésticas, 160 millones más horas que los niños de la misma edad.

Así mismo, en la investigación “Brechas de Género en el rendimiento escolar a lo largo de la distribución de puntajes: Evidencia pruebas Saber 11”, publicada en EL Espectador (2018), se pudo evidenciar que, en el puntaje global, los niños obtuvieron 5,8 puntos más que sus compañeras; un resultado similar se obtuvo en las pruebas de matemáticas (2,2) y ciencias (2,9),

ambas favorables a los alumnos, mientras que el lenguaje el resultado es positivo a las niñas por una diferencia mínima: 0,64 puntos. Cifras que muestran a las niñas en desventaja con los niños.

En esta paradoja concluyo que se evidencian profundas dificultades en torno a los procesos de equidad en nuestro país, principalmente en los tres aspectos mencionados: económicos, territoriales y de género. En cuanto a lo económico las brechas entre pobres y ricos continúan aumentando; aunque el gobierno nacional a través de su programa “Unidos” adelanta acciones para acabar con la pobreza extrema y reducir la pobreza, estos esfuerzos son en algunos casos insuficientes y en otros casos no son bien aprovechados por sus beneficiarios, sobre todo en lo referido a programas de subsidios económicos. Aún se requieren cambios culturales y estructurales que permitan una reducción real de la pobreza, así como de los niveles de desigualdad e inequidad, es allí donde la educación aparece como herramienta y medio para reducirlos, sin embargo y paradójicamente, lo que se concibe como posibilidad de acabar con la inequidad termina siendo un referente de ésta, puesto que no todos los niños, niñas y jóvenes del país tienen acceso a una educación de calidad; pues aunque este último punto es una preocupación actual en el país, los programas de inclusión y retención no son suficientes ni están alcanzando los logros esperados, es decir, los programas por si solos no son garantía de su cumplimiento.

En lo relacionado con las situaciones de inequidad en el ámbito territorial, infiero que no se han comprendido claramente las implicaciones de que la mayor parte del territorio colombiano sea rural, pues los programas siguen privilegiando como beneficiarios a los habitantes de las zonas urbanas; al parecer en la formulación y evaluación de impacto de los

programas ha prevalecido más el interés en la cobertura que en la calidad de éstos. En términos de género, las mujeres colombianas enfrentan situaciones de discriminación e inequidad, debidas principalmente a aspectos culturales y de costumbres tradicionalmente machistas que terminan reproduciéndose en los niños y niñas, para el caso de las mujeres de los territorios rurales, vemos que las leyes creadas por el Estado, se orientan a beneficiar de manera prioritaria a los hombres, a quienes se considera más aptos para el emprendimiento, el trabajo y el desarrollo económico.

2.1.4 Cuarta paradoja

La supremacía de los derechos de la infancia vs. la vulneración a los preceptos del orden social frente a la protección de los niños y las niñas.

En el orden mundial, los derechos de los niños y niñas tienen un principio de interés superior consagrado en la Declaración de los derechos del niño de 1959¹, en el nacional, la ley colombiana igualmente considera que los derechos de los niños tienen supremacía sobre los derechos de los adultos, es así como en la Constitución política de 1991 se establece en su artículo 44 la protección especial que tienen los derechos de los niños:

Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán

¹ Esta declaración establece en el principio 2º: “El niño gozará de una protección especial y dispondrá de oportunidades y servicios, dispensado todo ello por la ley y por otros medios, para que pueda desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente en forma saludable y normal, así como en condiciones de libertad y dignidad. Al promulgar leyes con este fin, la consideración fundamental que se atenderá será el interés superior del niño”.

protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia. La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Cualquier persona puede exigir de la autoridad competente su cumplimiento y la sanción de los infractores. Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás. (Corte Constitucional de Colombia, 1991, p. 21).

Como puede verse, la legislación es clara y congruente en torno a la protección de la niñez y a la superioridad de sus derechos; sin embargo, es evidente que no existe aún un sistema que permita la garantía efectiva de los derechos de los niños y las niñas; por el contrario, en la mayoría de los casos, ellos y ellas terminan siendo los principales afectados por situaciones de pobreza, violencia, enfermedades, abandono, maltrato y explotación. Una de estas problemáticas tiene que ver con la violencia intrafamiliar, principalmente aquella que afecta a la niñez. En 2012, el 15% de los casos reportados de violencia intrafamiliar en Colombia fueron cometidos contra menores. Según la UNICEF (2014), en lo relacionado con los casos de violencia sexual, el 85% de las víctimas de este delito fueron menores de edad.

Otra de las dificultades se relaciona con las manifestaciones de violencia que se originaron a partir del conflicto armado. Como mencioné anteriormente, las comunidades rurales han tenido que enfrentar mayor presencia de grupos armados ilegales, y estas consecuencias han afectado en mayor medida a los niños y niñas. Es por ello que una de las principales dificultades que enfrenta la niñez rural de Colombia tiene que ver con los impactos que ha dejado el conflicto

armado. De acuerdo al informe Basta Ya, (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013), los principales afectados por el conflicto armado colombiano han sido los niños y niñas de las áreas rurales, puesto que se vieron enfrentados al reclutamiento forzado, las masacres y los abusos sexuales. Las masacres constituyeron acontecimientos violentos donde las principales víctimas fueron los niños y las niñas.

El GMH (Grupo de Memoria Histórica) identificó 405 niños, niñas y adolescentes entre las víctimas de los actores armados, lo que representa el 3,4% de los casos documentados para el periodo 1980-2012. En muchos de los casos se encontraron situaciones en las que los niños y niñas fueron tratados con mayor barbarie y crueldad, como queriendo dejar claro en la comunidad que para estos grupos armados no existen límites morales. De acuerdo a lo presentado en el informe, el reclutamiento de menores por parte de los grupos armados es quizá una de las situaciones que genera impactos más negativos en los niños y las niñas. Al 31 de marzo del 2013, el RUV (Registro Único de Víctimas) reportó 6421 niños, niñas y adolescentes reclutados por grupos armados, sin embargo, “en su reporte anual del 2012, el Tribunal Internacional sobre la Infancia Afectada por la Guerra y la Pobreza hace una estimación de entre 8000 y 14000 niños, niñas y adolescentes vinculados a los grupos armados ilegales en Colombia”. (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013, p. 58).

En relación con el reclutamiento ilícito de niñas y adolescentes mujeres, además del sometimiento a violencia física, este fenómeno ha implicado además violencia sexual, con las múltiples consecuencias a las que conlleva, tales como prostitución, abuso sexual y abortos provocados, entre otros. De igual forma, en los casos en que no necesariamente fueron

reclutadas, muchas de las niñas fueron abusadas y algunas de ellas quedaron embarazadas como producto de una violación, lo que necesariamente genera difíciles huellas físicas y emocionales. En otros casos, “la militarización de muchas regiones y la presencia prolongada de actores armados propiciaron que muchas niñas y adolescentes se involucraran en relaciones afectivas y sexuales con miembros de los grupos armados”. (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013, p. 174).

En cuanto al desplazamiento forzado, éste trae consigo el desarraigo, el desprendimiento de amigos, lugares, rutinas y espacios, ocasionando fuertes afectaciones en el proceso de socialización de los niños y niñas; “la violencia desestructuró los referentes espaciales, sociales, espirituales y naturales que organizaban los mundos de las familias y los grupos sociales”. (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013, p. 181). Según las estadísticas oficiales, en Colombia había 5,7 millones de desplazados en 2015. (Unidad de Víctimas). Sintetizando en algunas cifras el anterior panorama: se tenía un registro de 7.028.776 personas inscritas formalmente como víctimas, de las cuales 2.182.707 son niños, niñas y adolescentes (UNICEF, 2015). Las principales afectaciones a los menores tienen que ver con

las Minas Antipersonal (APL), las Municiones Sin Explotar (UXO) y los Artefactos Explosivos Improvisados (IED); el reclutamiento y utilización por parte de los grupos armados; la violencia sexual asociada al conflicto; el desplazamiento interno; y el confinamiento/carencia de asistencia humanitaria (UNICEF, 2015, p. 9).

Como expresé, no existe congruencia en las cifras que se tienen en relación con el reclutamiento forzado, pero entre 1999 y 2013 el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar

(ICBF) asistió a 5.417 niños, niñas y adolescentes desvinculados de grupos armados ilegales, (28% niñas y 72% niños). Así mismo,

según datos del Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas, hay alrededor de 400 violaciones a los derechos de niñas y niños en el conflicto armado, incluyendo reclutamiento, ataques y ocupaciones de escuelas, muertes y mutilaciones de menores de edad. (UNICEF, 2014, p. 9).

Datos más recientes nos muestran que Colombia volvió a considerarse el país con más desplazados internos, con 7,7 millones de personas desplazadas en 2017, de acuerdo con el informe anual de la Agencia de la ONU para los refugiados. (ACNUR, 2017).

De estos datos concluyo que no existe congruencia entre la normatividad existente con respecto al interés superior que debe darse a los derechos de la infancia y la realidad nacional de los niños y las niñas. Desde diferentes entidades se han venido adelantando estrategias de atención a la infancia y desde el Estado se está tratando de llegar a la mayoría de niñas, niños. Algunos de los avances se han tenido en la reducción de las tasas de criminalidad, los asesinatos y los cultivos ilícitos (UNICEF, 2015); a pesar de ello, aún se presentan principalmente situaciones de violencia que impiden o dificultan la garantía de los derechos de la infancia, pues diariamente siguen presentándose casos donde se vulneran los derechos de la niñez.

A nivel familiar aún no existe una conciencia real de las consecuencias que deja el maltrato en los menores, siguen presentándose dificultades con respecto a los estilos de crianza y las relaciones entre padres e hijos. A nivel social aún no existe una mirada hacia los niños y niñas que los ubiquen en el lugar de prevalencia que tienen. En relación con la violencia, es necesario resaltar que en Noviembre del 2016 y después de varios años de Diálogos de Paz entre el

Gobierno nacional y las FARC-EP, se hizo posible la firma del acuerdo Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera; asunto que sin lugar a dudas, marca un hito en la historia del país, pues garantiza una reducción en los hechos violentos que venían afectando principalmente a la población infantil; y además recoge asuntos de interés nacional en torno a la garantía de derechos de la población vulnerable. No obstante, los propósitos planteados en torno a la niñez, aún no terminan de materializarse en mejores condiciones para esta población. Siguen existiendo niños y niñas en edad escolar por fuera del sistema educativo, se siguen presentando muertes por desnutrición, los menores siguen siendo víctimas de abuso sexual y maltrato infantil, y en zonas aún afectadas por la presencia de grupos armados, el reclutamiento de menores sigue siendo una amenaza.

Al parecer, estamos enfrentado una serie de paradojas irremediables, viviendo una especie de esquizofrenia teórico-práctica, de disonancia política, evidenciada en que, por un lado, parece estarse marcado el camino de lo que se debe y es posible hacer por la niñez, pero, por otro lado, se experimenta pobreza, inequidad y falta de oportunidades para que niñas y niños sean sujetos de derecho. Pensar en esto hace que me pregunte si ¿Será posible, entonces que se pueda afirmar categóricamente que la niñez es una prioridad en nuestro país? Esta es solo la punta del iceberg, el panorama inicial que me ha mostrado entonces la existencia de varios supuestos normativos y diferentes creencias sociales que legitiman la necesidad de avanzar hacia la equidad, el mejoramiento de la calidad de vida y el reconocimiento; pero que en la práctica no se hacen del todo efectivos ni reales. Con esta información en mi cabeza me dispongo a sintetizar entonces el problema central de la investigación, y creo que la mejor forma de hacerlo es como lo interpreté

y decidí nombrarlo, como un conjunto de paradojas, de abismos entre lo que se plantea y lo que en efecto se hace.

2.1.5 El corazón del problema

Acoto las cuatro paradojas: Colombia ha tenido avances en torno a cuatro aspectos fundamentales: (i) el claro interés actual en la calidad de vida de la niñez, traducido en programas y proyectos de atención integral; (ii) la existencia de normas, leyes y políticas que parten del principio de superioridad de los derechos de los niños y las niñas y que propenden por el respeto de éstos; (iii) la creación de sistemas de vigilancia y atención a los casos que atenten contra el bienestar de los niños y niñas y, (iv) el reconocimiento de los niños y niñas como actores principales en los procesos de desarrollo humano y social.

De igual manera, ubico vacíos en lo relacionado con: la dificultad para hacer efectivo, en la práctica, el interés de los gobiernos y la sociedad en el bienestar de la niñez, posiblemente por la inversión precaria en estos asuntos; la poca corresponsabilidad existente en la práctica para la garantizar los derechos de los niños y las niñas donde se evidencian vínculos débiles entre la familia, la escuela, la sociedad y el Estado; la implementación de programas que obedecen a políticas generalistas y a coyunturas socioculturales que a procesos de largo aliento lo cual desestimula el gran interés que debería tener el trabajo por la niñez; la poca congruencia y pertinencia de los procesos de formación ciudadana implementados, en tanto no se piensan desde un enfoque territorial ni de género, y finalmente la poca participación que hasta el momento se ha dado a los niños y niñas en la toma de decisiones que los afectan.

Esto es, dicho de otro modo, que el modelo de atención a la niñez que se ha implementado no ha generado el impacto esperado, pese a que a nivel nacional e internacional se está mirando a la niñez como eje central del desarrollo humano, sin embargo, no se ha reflexionado lo suficiente frente a lo que esto implica, lo que tiene como consecuencia que no sea claro el lugar que ocupan los niños y niñas en la construcción de una sociedad, así como tampoco es claro el papel que debe cumplir la educación en la formación del sujeto político; y más exactamente al papel que se le debe dar a la socialización política en la infancia. A partir de los anteriores fundamentos, considero que en nuestro país se requeriría la creación de un nuevo modelo que logre el impacto esperado.

En este sentido, se requiere hacer visibles a los niños y niñas como protagonistas en los procesos de desarrollo y transformación social; es por ello que la pregunta por los posicionamientos políticos de los niños y niñas de zonas rurales de Caldas es necesaria en tanto se requiere escuchar las voces de los propios niños y niñas, en el entendido de que las situaciones de inequidad y desigualdad se reproducen a través de las lógicas discursivas, y por tanto requieren ser comprendidas a través del análisis y deconstrucción de los discursos que las han posibilitado, identificando los lugares desde los cuales los niños y niñas han construido su subjetividad política así como los lugares desde los que se expresan en torno a las posibilidades de transformación social y política. A partir de allí, se podrán generar aportes al diseño e implementación de procesos pertinentes de formación política y ciudadana.

Con este trabajo estoy buscando generar un impacto importante, en primer lugar, en relación con la manera como se comprende la niñez con el fin de aportar al reconocimiento de

las niñas y los niños como agentes de desarrollo social, evidenciando el papel que éstos tienen en la configuración de nuevas dinámicas políticas y sociales; en segundo lugar, procuro estar realizando un aporte a los campos de conocimiento de la línea de socialización política y construcción de subjetividades, así como a la línea de Formación política, ética y ciudadana, en cuanto lo posibilite abordar, una categoría en construcción como la de los posicionamientos políticos.

Desde esta investigación pretendí, además, realizar una lectura a la niñez en la cual los niños y niñas serán protagonistas, de manera que puedan identificarse elementos que permitan construir y proponer lineamientos para la formulación de procesos de formación política, ética y ciudadana que actualmente requiere el país, así como impactos en el análisis de la política pública de infancia.

Desde este lugar de expresión y sobre todo preocupación, me propuse en esta investigación, aportar a la producción de conocimiento a partir de los siguientes interrogantes, uno en congruencia con la hipótesis teórica y otro con la hipótesis empírica.

2.2 Pregunta empírica

¿Cuáles son los posicionamientos políticos que niñas y niños de zonas rurales de Caldas explicitan en sus prácticas discursivas?

2.3 Pregunta teórica

¿En qué medida los posicionamientos políticos como constructos socio-lingüísticos culturales y estructurados en las dinámicas de la interacción tienen potencial categorial para ampliar y profundizar las comprensiones y explicaciones de la subjetividad política?

Dar respuesta a estas preguntas implica, además una reflexión en torno a otros interrogantes que también presento a continuación:

¿Cuáles son las narrativas aprendidas que niñas y niños explicitan cuando conversan sobre asuntos de lo político?

¿Cuáles son las trayectorias y desplazamientos de sentido que se desarrollan en una dinámica conversacional?

¿Cuáles son las reglas de juego y estructuras argumentativas y de poder que favorecen o impiden el desplazamiento?

¿Cuáles son las maneras como se transita de las narrativas aprendidas a la construcción de nuevos sentidos de la política?

2.4 Hipótesis

Estas preguntas a su vez, me llevan entonces a proponer las siguientes hipótesis cualitativas:

(i) un posicionamiento político es posible de evidenciarse en la dinámica conversacional que intencionadamente se sugiere a niños y niñas que realicen, a propósito de temas relacionados con la política; (ii) los posicionamientos políticos como constructos socio-lingüísticos culturales y estructurados en las dinámicas de la interacción tienen potencial categorial para ampliar y profundizar las comprensiones y explicaciones de la subjetividad política.

2.5 Objetivos

2.5.1 Objetivo general

Comprender los posicionamientos políticos de niñas y niños de zonas rurales de una municipalidad del departamento de Caldas.

2.5.2 Objetivos específicos

Identificar las narrativas aprendidas que niñas y niños explicitan cuando conversan sobre asuntos de lo político.

Identificar las trayectorias y desplazamientos de sentido que se desarrollan en una dinámica conversacional.

Reconocer las reglas de juego y estructuras argumentativas y de poder que favorecen o impiden el desplazamiento.

Indagar por las maneras como se transita de las narrativas aprendidas a la construcción de nuevos sentidos de la política.

**3. TERCER PAISAJE: LEO COMO FUNDAR UN MUNDO NUEVO EN LA
MIRADA**



Ilustración 8. Diana, aprendiendo a descubrir, año 1979

Fuente: elaboración propia

3.1 Los caminos ya recorridos por otros

En el rastreo realizado he podido establecer diferentes perspectivas en torno a la investigación en niñez, construcción de subjetividad política, construcción de ciudadanía y posicionamientos políticos, las cuales presento a continuación.

En relación con la investigación en niñez, pude ver que los estudios se encuentran agrupados principalmente en torno a cuatro campos, el primero de ellos se refiere a las concepciones de niñez, donde se destacan estudios relativos al desarrollo histórico de esta categoría y la manera como se ha comprendido en los diferentes periodos, (Alzate, 2002), (Jaramillo, 2007), (Gascón y Godoy, 2015). El segundo campo indaga por el estado de a niñez en términos de garantía de derechos; allí se ubican investigaciones que estudian las formas de vulneración de los derechos, (Adams, 2010), situación de pobreza (González, Mercer y Minujin, 2016), así como otras que indagan por los mecanismos de protección, garantía y restablecimiento de derechos en la infancia, principalmente los relacionados con la educación, la protección y la salud, (Luciani, 2010), (Van Dijk, 2012), (Durán, 2017). Un tercer grupo de investigaciones lo componen aquellas relacionadas con la ciudadanía, allí encontramos estudios sobre la participación infantil, las concepciones de ciudadanía que tienen los niños y niñas, así como otros estudios sobre los niños y niñas como sujetos de derechos. (Mesa Arango, 2008), (Mieles y Cristina, 2010), (Giorgi, 2010), (Contreras y Pérez, 2011), (Barcos, Díaz, y Arrieta, 2017). El cuarto grupo tiene que ver con investigaciones que relacionan la niñez con otros procesos sociales, entre los que se resaltan el conflicto armado y la construcción de paz, (Carmona J. A.,

2012), (Ospina, Carmona, y Alvarado, 2014), (Ospina y Ospina, 2017), (Gómez, 2017), (Fajardo, Ramírez, Valencia, y Ospina-Alvarado, 2018).

Como segunda categoría central del presente estudio ubico la subjetividad política; con respecto de este campo, desde la línea de investigación socialización política y construcción de subjetividades, a la cual pertenezco, se han identificado diferentes áreas de estudio; en primer lugar, relativas a la Subjetividad desde su carácter histórico-cultural, desde la reflexión filosófica y desde la filosofía feminista, (Díaz y González, 2005), (Alvarado, 2012), (Arroyo y Alvarado, 2017). En segundo lugar, se encuentran estudios relacionados con la socialización intersubjetiva, donde se indaga por los escenarios de socialización, destacando la escuela, la familia y la calle, (Luna, 2007), (Lozano y Alvarado, 2011), (Borroto, 2018). En tercer lugar, pude ubicar estudios en relación con los sujetos de la socialización, entre ellos se destacan la primera infancia, la adolescencia, las mujeres y los sujetos del conflicto armado, (Alvarado y Ospina, 2006), (Carmona J. A., 2012), (Patiño, Alvarado y Ospina, 2014). Como cuarto grupo tenemos las investigaciones relacionadas con los medios de la subjetivación y ámbitos de expresión de la subjetividad, allí, resalto categorías como la sexualidad, las representaciones sociales, las relaciones de poder, las tecnologías del yo y cuidado de si, así como la violencia y la televisión, (Pasos, 2005), (Alvarado y López, 2013), (Arroyo y Álvarez, 2018). Resalto además un quinto grupo en el que se destacan algunos aspectos metodológicos en torno al abordaje de la subjetividad, (Díaz, González y Arias, 2017).

Una tercera categoría la componen los estudios en torno a la construcción ciudadana y política, campo en el cual he venido trabajando desde mi paso por la maestría; allí se ubican en

primera instancia las investigaciones que hacen referencia a los enfoques teóricos de la formación ciudadana, distinguiéndose tres perspectivas: la perspectiva filosófica que diferencia estudios en torno al carácter prescriptivo, calificativo, reflexivo y vivencial de la ciudadanía; la perspectiva pedagógica en la cual se identifican investigaciones en torno a tres tipos de racionalidad, técnica, hermenéutica y emancipatoria, y la perspectiva moral donde se resaltan estudios en torno al juicio moral, los principios morales y la responsabilidad moral, (Herrera, 2009), (Echavarría y Vasco, 2006), (Echavarría C. V., 2009), (Hernández y Alcántara, 2017),. En segunda instancia encontré investigaciones en relación con los objetivos de la formación ciudadana, allí logré identificar estudios en torno a tres tipos de intencionalidades: intencionalidad política, referida a la participación interesada y efectiva en la vida pública así como al fortalecimiento de la identidad nacional; (Acevedo, Álvarez, Gaviria y Saavedra, 1993) intencionalidad pedagógica, relacionada con la educación política de los ciudadanos y con el conocimiento y comprensión de los saberes ciudadanos, (Mejía y Restrepo, 2003), (Rodríguez A., 1998), (Reyes y Rivera, 2018), y una intencionalidad democrática, relacionada con la construcción del orden político y social deseado así como con la aplicación de saberes y actitudes ciudadanas. (Ferro, 2009), (Aguilar y Betancur, 2000), (Sánchez, 2017). En tercer lugar, identifiqué algunos estudios en relación con las concepciones de ciudadanía desde diferentes grupos poblacionales entre los que sobresalen los niños, niñas y jóvenes, (Echavarría, Vargas, Restrepo, y Alvarado, 2007), (Carmona D., 2008), (Echavarría C. V., 2011). En cuarto lugar ubico las investigaciones que abordan los diferentes escenarios que posibilitan la formación ciudadana, allí se resaltan la institución educativa, la familia y la comunidad (Roldán, 2006), (Restrepo, Ayala, y Rodríguez, 2002), (Maldonado, 2004), (Echavarría C. V., 2009), (Martínez y Oraison, 2016); algunos estudios enfatizan en ciertos grupos deportivos y culturales como

espacio de construcción ciudadana (Vargas, Carmona, Ramírez, y Orrego, 2012), (López, Carmona, y Vargas, 2015), (Negret, 2016). En quinto lugar, identifiqué investigaciones en torno a claridades conceptuales entre diferentes categorías tales como educación ciudadana, formación ciudadana, formación política, cultura política, identidad política, educación cívica, competencias ciudadanas, educación para la democracia, formación democrática, formación cívica, educación democrática, educación para la convivencia y formación del ciudadano, (Alvarado y Botero, 2007), (Gutiérrez Tamayo, 2009), (Herrera, 2009), (Horach Miralles, 2009), (Seoane J. , 2010), (Avila, 2016), (Oraison, 2016).

Ahora bien, en lo relacionado con el posicionamiento político, es importante mencionar que esta categoría ha emergido en el desarrollo investigativo reciente y por tanto es un concepto en construcción. Algunos estudios que se han realizado se enfocan primeramente en los elementos relacionados con el marketing político, tales como el abordaje de los procesos de diseño de políticas públicas, la opinión y expectativa de los electores, así como con la promoción y legitimación de ideologías, (Murillo, 2005), (Juárez, 2003). Encontré además investigaciones en torno a los discursos políticos donde se resalta el papel de los medios de comunicación, las diferentes construcciones retóricas, la lógica argumental, la dimensión argumentativa en el ámbito político y el enfoque discursivo de la política, (Cárdenas, 2012), (Díaz J. A., 2011), (Olave, 2012). Otras investigaciones que revisé, se enfocan en las estrategias políticas, centradas en los sistemas políticos, las estructuras políticas, tradiciones políticas, hegemonías políticas, mecanismos de comunicación política, movilización política y mercadotecnia política, (Castro, 2012), (Borda, 2012), (Olave, 2012). Un segundo grupo de investigaciones se centran en la cultura política, allí sobresalen estudios en torno a la mentalidad colectiva, los imaginarios

políticos y las representaciones colectivas, (Mansilla, 2005), (Amézquita Quintana, 2008), (Romero, 2012). En tercer lugar pude ubicar las investigaciones relacionadas con los posicionamientos y la producción de sociabilidad, comprendida desde dos ámbitos, los entornos virtuales y los entornos presenciales, (Gálvez Mozo, Ardèvol Piera, Núñez Mosteo, y Vayreda i Duran, 2004), (Gálvez, 2004). Como cuarto grupo identifiqué las investigaciones relacionadas con el posicionamiento y la participación política, los cuales se centran exclusivamente en los medios de comunicación y los discursos que éstos transmiten y legitiman, (Gil, 2010), (Rodríguez A. , 2005). Finalmente encontramos investigaciones que relacionan el posicionamiento con otros procesos tales como el análisis conversacional, la construcción de identidad, el ejercicio político y la formación política, (Estrada, 2010). En estudios más recientes, se relaciona el posicionamiento con el camino metodológico de la autobiografía. (Langenhove y Harré, 2016). Finalmente me encuentro con la propuesta que actualmente desarrollamos en torno al posicionamiento político. (Echavarría y Carmona, 2017).

Bien, por los anteriores planteamientos puedo concluir en principio, que la categoría de niñez ha tenido cambios en la manera como se comprende, pues inicialmente eran pocos los estudios existentes en torno a la niñez, dado que no se encontraba claramente delimitado este campo de estudio, centrándose en perspectivas prospectivas, que veían a la niñez como el futuro de una sociedad y otras que no reconocían los niños y niñas como interlocutores válidos en los diferentes procesos sociales. Actualmente se reconoce a los niños y niñas como sujetos de derecho y como protagonistas en los cambios sociales; sin embargo, una parte importante de investigaciones están relacionadas con estadísticas y evaluación de programas de atención a la niñez, sin que necesariamente se estudie a fondo lo que los propios niños y niñas han construido

con respecto a su lugar en la sociedad. No obstante, en años recientes, se han venido adelantando algunos estudios que ubican a la niñez desde el campo de comprensión de las ciencias sociales, integrando ámbitos como la psicología, antropología, sociología e incluso el ámbito legal. (Qvortrup, Corsaro, y Honig, 2009)

Ahora bien, en cuanto al tema de la subjetividad política, algunos estudios, (Díaz y González, 2005), (Alvarado, 2012), (Alvarado y López, 2013), plantean asuntos relacionados con la socialización política y la construcción de identidad, enfatizando en poblaciones como primera infancia y la adolescencia, así como poblaciones en condición de vulnerabilidad o inequidad; sin embargo, aunque estos estudios abarcan algunos elementos de la subjetividad política, así como de sus ámbitos de expresión, no se encuentran estudios que relacionen el posicionamiento político como elemento constitutivo de los procesos de subjetividad política.

Entre tanto, con respecto a la construcción ciudadana y política, en el campo investigativo, se han abordado varios estudios en el tema de la formación ciudadana de los niños y niñas, resaltando su papel en la sociedad; no obstante, la gran mayoría de estudios se han realizado sin tener en cuenta un enfoque territorial, pues no se han establecido claras distinciones entre lo urbano y lo rural. De igual forma, los estudios en su gran mayoría se han realizado desde la perspectiva adultocéntrica y sólo algunos pocos de esos estudios sobre la formación ciudadana se han realizado desde la perspectiva de las niñas y los niños.

Finalmente, para hacer referencia a la categoría de posicionamiento político, debo indicar que de acuerdo a los distintos estudios, ésta se haya relacionada por un lado, con el marketing político, la persuasión, la identificación y la ideologización; por otro lado relacionada con la producción de sociabilidad en diferentes contextos así como con la construcción de identidad; pese a lo anterior, no se encuentran investigaciones que aborden el posicionamiento político en relación con la subjetividad política, ni estudios sobre este tema que se hayan realizado con la población infantil.

Así las cosas, a la luz de los anteriores planteamientos y vacíos encontrados, logré identificar algunos vínculos con la presente investigación, puesto que se abordó desde la perspectiva de los niños y niñas, haciendo un especial énfasis en la situación de las niñas del sector rural, que han estado históricamente invisibilizadas en los programas, informes e investigaciones. No sólo me preocupé por una mirada que las conciba como sujetos de derecho, sino que traté de profundizar en la manera como se evidencia o no, este aspecto en la práctica y de acuerdo a las realidades de un contexto como el rural. De otro lado, me interesé por conocer los puntos de vista de los niños y niñas, identificar sus percepciones, analizar sus prácticas cotidianas en torno a la política y ampliar la mirada hacia los procesos actuales de formación política, ética y ciudadana.

En este sentido, después de esta exposición, considero que se puede justificar un modo original y alternativo de la investigación “Posicionamientos políticos de niñas, niños habitantes de contextos rurales de una municipalidad del departamento de Caldas” en tanto en este estudio, estoy arriesgando construir la categoría de posicionamiento político tomando como referencia los

aportes que hacen las teorías del posicionamiento vs las teorías políticas. Un posicionamiento se entiende entonces como la “construcción de historias personales que hacen inteligibles las acciones de la persona y que convierten las acciones mismas en actos sociales determinados, en los cuales los miembros de una conversación tienen lugares específicos” (Harré y Langenhove 1999, p. 395). Basada en este planteamiento, un posicionamiento político entonces sería la manera como los sujetos construyen un lugar de ubicación político; y es precisamente ese lugar de ubicación político de las niñas y niños de zonas rurales, el que constituye mi interés investigativo.

Los resultados del presente estudio sobre los posicionamientos políticos, permitirán derivar además los elementos a promover en la socialización y la educación para la formación del niño y la niña como sujetos políticos, desde una perspectiva territorial y de género. Otro de los aspectos novedosos del presente estudio lo constituye el hecho de que no solo busqué identificar los posicionamientos políticos de niños y niñas de zonas rurales, sino que además planteé la posibilidad de que el posicionamiento político tenga un potencial categorial para profundizar la comprensión en torno a la subjetividad política.

Finalmente, esta investigación constituyó para mí un reto a nivel metodológico, puesto que estaba indagando por una categoría que recientemente se está construyendo. Retomé aspectos del análisis crítico del discurso (Van Dijk T. A., 2005) y el análisis de la conversación informal (Calsamiglia y Tusón, 2012), en espacios de interacción de los niños y niñas sobre asuntos de lo político y la política, para lo cual tuve que generar técnicas e instrumentos

creativos para el trabajo de campo, así como una guía para el análisis del posicionamiento político, la cual no existe aún en la literatura consultada.

3.2 Los mapas que sirven de guía

“La historia de las ideas se dirige a todo ese insidioso pensamiento, a todo ese juego de representaciones que corren anónimamente entre los hombres; en el intersticio de los grandes monumentos discursivos, deja ver el suelo deleznable sobre el que reposan”

(Foucault, 1970, p. 179)

Como ya lo expresé, en los últimos proyectos que he venido trabajando con el profesor Carlos Valerio Echavarría, estamos ubicados en la idea de dar fuerza a una categoría nueva que arriesgamos a denominar “posicionamiento político”. Para ello, he realizado un largo camino de retorno al origen del concepto, a la manera que lo mencionaría Foucault, persiguiendo la historia del concepto de posicionamiento político. En principio la categoría aparecía relacionada más con el marketing político; es por ello que tomamos distancia de esta forma de comprensión del concepto y escogimos el camino planteado por Rom Harré, en términos de las teorías del posicionamiento. Inicié la búsqueda en retrospectiva, conociendo lo que Harré proponía, de la mano de otros autores como Lanhenhove y Davies, yendo además a cada autor que referenciaban en sus escritos, a los conceptos que recogían de ellos y a los que planteaban dichos autores, es así como fui del posicionamiento discursivo a las teorías del lenguaje, de allí al construccionismo social, de éste al interaccionismo simbólico y las teorías sociológicas y lingüísticas, estando presente en todo el camino la relación entre el lenguaje y la interacción. Lo que presento a continuación es el resumen de ese recorrido, la historia de los principales conceptos relacionados con el posicionamiento político; aspectos que consolidé en tres apartados:

- Rol, *ethos* y posición: tres formas de ubicación del sujeto en el proceso de interacción social.
- Socialización política, subjetividad política y posicionamiento político: Tres lugares de emergencia del sujeto político.
- Niñez, género y territorio: Tres elementos que configuran la identidad de las niñas y niños rurales

3.2.1 Rol, ethos y posición: tres formas de ubicación del sujeto en el proceso de interacción social

En el entendido de que las ciencias sociales abordan entre sus temas principales la interacción humana y todo lo que ella encierra, siento que mi intención estuvo del lado de profundizar en el análisis de los procesos de interacción, para ello, era necesario partir de la manera como estoy comprendiendo el concepto de interacción. Para ello, retomo en principio la idea de Gálvez Mozo (2004):

Las interacciones son el humus esencial de la vida social. Se asume que la persona es un/a participante siempre activo en la construcción de los contextos de interacción. Las estructuras sociales, la sociedad, no preexisten al individuo, ni existen de forma independiente o ajena a la acción de éste. Es cierto que ofrecen pautas, guías generales que delimitan las posibilidades de interacción, pero es en la interacción que éstas se despliegan y actualizan constantemente. Y ahí reside también la posibilidad de su transformación (Gálvez, 2004, p. 24).

Para mí es claro que somos seres sociales por naturaleza; como nos lo han explicitado desde la escuela, estamos continuamente siendo partícipes del mundo social que entre todos hemos ido construyendo y reconstruyendo. Un mundo en el que cada uno de nosotros tiene un lugar, o mejor, configura un lugar desde el cual interactuar; este lugar es el que empiezo a entender como una posición.

Por otro lado, desde el interaccionismo simbólico, encuentro que la persona emerge de la interacción social a través, fundamentalmente, del lenguaje y en la forma de interacción simbólica (Mead, 1934/1993). Así mismo, descubro que Mead defiende la idea de que aspectos internos como la autoestima y el autoconcepto, los cuales en algún momento llegué a pensar que eran asuntos netamente individuales, se originan, se mantienen y se modifican a través de la interacción social. Dicha interacción aparece mediada por símbolos y se relaciona directamente con el proceso de comprender los distintos roles sociales. Al indagar por el concepto de rol, descubro que éste es asumido como eje de la interacción humana y ha sido abordado por el sociólogo Erving Goffman, quien define la interacción de la siguiente manera:

La interacción (es decir, la interacción cara a cara) puede ser definida, en términos generales como entiende aproximadamente la influencia recíproca de un individuo sobre las acciones del otro, cuando se encuentran ambos en presencia física inmediata. Una interacción puede ser definida como la interacción total que tiene lugar en cualquier ocasión en que un conjunto dado de individuos se encuentran en presencia mutua continua; el término “encuentro” (encounter) serviría para los mismos fines. (Goffman, 1981, p. 27).

En dicha definición, resalto la importancia que el autor le da a la influencia mutua de las acciones de los sujetos que participan del encuentro. Este y otros asuntos de los procesos microsociales de interacción fueron del interés de Goffman (1959), quien en su texto “The Presentation of Self in Everyday Life”, planteó lo que se conoció como la teoría de la Interacción de Actores, para lo cual se basó en los modos de interpretación de la dramaturgia, estudiando los ritos de interacción comunicativa que aprendemos y ponemos en juego en nuestra vida cotidiana.

En el marco de la interacción social Goffman, plantea que “una «actuación» (*performance*) puede definirse como la actividad total de un participante dado en una ocasión dada que sirve para influir de algún modo sobre los otros participantes”. (Goffman, 1981, p. 27). En este sentido, se empieza a reconocer el papel que cumple la expectativa en la manera como nos relacionamos con los demás; entendidos en la teoría de Goffman como audiencia, observadores o coparticipantes. La actuación de un sujeto lleva implícitas unas pautas de acción, Goffman considera que cuando dichas pautas se presentan o actúan en otras ocasiones, puede denominarse «papel» (*part*) o «rutina». (Goffman, 1981). El autor agrega además que un rol social implicará uno o más papeles, y que “cada uno de estos papeles puede ser presentado por el actuante en una serie de ocasiones ante los mismos tipos de audiencia o ante una audiencia compuesta por las mismas personas”. (Goffman, 1981, p. 28). Cuando se trata de presentar el papel ante las mismas personas, es cuando se establece una relación social.

Ahondando en los planteamientos de Goffman, empiezo a entender que éste utiliza la metáfora teatral, para denominar el comportamiento de las personas en una realidad determinada. Considera que la acción social posee una dimensión comunicativa en la que el sujeto a través de

sus acciones comunicativas, se presenta a sí mismo y presenta su propia actividad ante los otros, la cual puede ser analizada desde la perspectiva de la actuación o representación teatral, determinando lo que Cambiasso (2012) explica como:

...la manera en la que el individuo controla la impresión que los otros se forman de él, y las cosas que efectivamente puede y no puede hacer mientras actúa frente a ellos. Entonces, para los fines del mantenimiento del orden de la interacción es necesario que los participantes ofrezcan una interpretación de la situación que sea aprobada por los otros. En tanto actores, los individuos tienen interés en mantener la impresión de que viven conforme lo considerado aceptable socialmente. (p. 3).

Desde esta perspectiva, la intencionalidad del sujeto sería entonces la de procurar causar una impresión adecuada en los demás; por esta razón es que Goffman considera que la acción social es siempre un “*performance*”, una representación para un público. El sujeto es visto entonces como “*actor social*”, en el sentido de que es “*portador de roles*”, tal como en el campo de la dramaturgia. (Goffman, 1981).

Continuando con la metáfora empleada por Goffman (1981), éste considera que no necesariamente se trate de una casualidad histórica el hecho de que el significado original de la palabra persona sea máscara:

Es más bien un reconocimiento del hecho de que, más o menos conscientemente, siempre y por doquier, cada uno de nosotros desempeña un rol. . . Es en estos roles donde nos conocemos mutuamente; es en estos roles donde nos conocemos a nosotros mismos. En cierto sentido, y en la medida en que esta máscara representa el concepto que nos hemos formado de nosotros mismos -el

rol de acuerdo con el cual nos esforzamos por vivir-, esta máscara es nuestro «Sí mismo» más verdadero, el yo que quisiéramos ser. Al fin, “nuestra concepción del rol llega a ser una segunda naturaleza y parte integrante de nuestra personalidad. Venimos al mundo como individuos, logramos un carácter y llegamos a ser personas”. (p. 31)

Desde esta perspectiva, pareciera entonces que los sujetos portamos un rol, el cual incide en la manera como actuamos ante los demás, en términos de lo que ellos esperan de nosotros, de la expectativa que tengan. Cuando pienso en esto, vienen a mi mente muchas situaciones en las que mi actuación efectivamente se corresponde con el escenario donde me encuentre y con el tipo de personas con las que interactúe.

Para Goffman (citado por Herrera y Soriano, 2004), las situaciones de interacción están en cierta medida predeterminadas por la sociedad y, en tal sentido, “precede y condiciona los espacios y las formas de acción de los individuos” (p. 66). Estas formas pueden entenderse entonces como los roles que desempeñan los individuos en las situaciones sociales, de acuerdo con las expectativas de comportamiento, dependiendo de la situación y el contexto en que se encuentre, así como de la imagen que desee proyectar a los demás.

En términos generales, estoy abordando el concepto de rol desde la sociología y la psicología, como el lugar que se asume y que determina gran parte del comportamiento en sociedad “las actitudes, valores y comportamientos” que la sociedad asigna a una persona y a todas las que poseen ese estatuto... El rol se vincula al estatuto y corresponde en cierto modo a las diferentes funciones de este”, (Charaudeau y Maingueneau, 2005, p. 515).

De otro lado, encuentro que, en los postulados del análisis del discurso, el término “rol” se utiliza para determinar algunos aspectos del uso del lenguaje;

algunos de ellos revelan el estatuto y las funciones de los actores sociales, y otros señalan un tipo de acción de los personajes de un relato, existen comportamientos que revelan el modo de enunciación que han adoptado los sujetos hablantes. (Charaudeau y Maingueneau, 2005, p.516).

Los autores establecen una diferencia entre rol social, que obedece más a un perfil específico, de acuerdo a un cargo, ocupación o posición social; y por otro lado el rol de lenguaje, relacionado con la función que cumple el lenguaje dependiendo de su uso.

Esta idea de rol es similar a la de Goffman (citado por Herrera y Soriano, 2004), quien también lo asocia con un status. En este sentido, entiendo que, los roles pueden variar dependiendo del escenario o el contexto en que los sujetos se encuentren. La perspectiva de Goffman (citado por Herrera y Soriano, 2004), desde la cual el teatro es un modelo que nos permite entender los roles de la vida social, realizó aportes importantes a numerosos estudiosos de la interacción humana, sin embargo, pude ver que, dado que el concepto de rol se entiende como algo previamente establecido, formal y poco dinámico, no posibilitaba un análisis integral de otros aspectos sociales, ni permitía completamente dar cuenta de los procesos de interacción en una realidad cambiante. Como una posible respuesta a estas limitaciones, es que más adelante Davies y Harré (1991) plantean la noción de posición, la cual, desde diferentes puntos de vista, presta atención a los aspectos dinámicos y cambiantes de la realidad y la experiencia, facilitando de esta manera el proceso de análisis de la interacción social.

Otro concepto similar al de rol y que aparece en el rastreo teórico es el de *ethos*, el cual se relaciona generalmente con la imagen de sí que el sujeto construye en su discurso, para ejercer influencia sobre aquellos a quienes se dirige su discurso. En análisis del discurso, el *ethos* es un concepto trabajado recientemente por Maingueneau, que se refiere precisamente a las formas de presentación de sí en los procesos de interacción verbal; como lo menciona el autor:

El enunciador debe legitimar su decir: en su discurso, se otorga una posición institucional y marca su relación con un saber. Pero no se manifiesta solamente como un rol y un estatuto, sino que también se deja aprehender como una voz y un cuerpo. De ahí que el *ethos* se trasluzca en el tono, que se vincula igualmente con lo escrito y con lo hablado, y que se apoye sobre una doble figura del enunciador, la de un carácter y una corporalidad. (Charaudeau y Maingueneau, 2005, p. 247).

Este concepto que los autores plantean como la imagen discursiva de sí, tiene relación con la noción de presentación de sí, propuesta por Goffman (Goffman, 1981), la cual hace referencia a la manera como un individuo se presenta ante los otros y las diferentes técnicas empleadas para controlar la impresión que los demás reciban de la situación.

En el abordaje del concepto de *ethos*, no solo importa la imagen que desee proyectar el orador, sino también la imagen previa que sobre este puede tener el auditorio, algunos autores le denominan a esto: *ethos* prediscursivo. (Charaudeau y Maingueneau, 2005, p. 247). Empiezo a establecer entonces una relación entre la manera como cada sujeto se percibe a sí mismo y la manera como es percibido por otros, que me llevan a reafirmar la subjetividad que encierra el lenguaje.

En términos generales puedo decir entonces que el *ethos* se refiere a los modos de comunicar la imagen de sí, diría Butler, los modos de dar cuenta de sí mismo. Esta autora plantea que dichos modos se relacionan de manera directa con las condiciones de vida de cada comunidad, esto es lo que Adorno, citado por Butler, llamaría *ethos* colectivo. No obstante, estos autores plantean que existen variaciones en el *ethos* colectivo. No necesariamente hay un *ethos* aceptado de manera general, sino que pueden existir momentos en que el *ethos* colectivo ya no sea compartido; en palabras de Adorno (citado por Butler, 2009), momentos o situaciones en las que “lo universal no está en concordancia con el individuo ni lo incluye” (p. 15)

Finalmente, otros autores como Brown y Levinson (citados por Charaudeau y Maingueneau, 2005), relacionan el concepto de *ethos* con las “normas de interacción propias de una cultura” (p. 247). Dichas normas, de algún modo tienen incidencia en las formas de comportamiento de los sujetos que pertenecen a dicha cultura, así como el tipo de discursos que se usan en determinados contextos y que establecen su lugar de ubicación social.

Entendido de cualquiera de estas formas, el *ethos* sigue indicando un referente de actuación discursiva del sujeto en relación con otros sujetos; aspecto que a mi modo de ver, sigue estando del lado de las posturas teóricas que plantean una fuerte incidencia del contexto y la cultura en las formas de interacción y la manera como los sujetos se ubican en dicha interacción.

Tomando alguna distancia del concepto de rol y el de *ethos*, planteo ahora el concepto de posición. Desde lo que encontré en la teoría del posicionamiento, este concepto surge inicialmente como respuesta a la necesidad de encontrar la manera de interpretar y

conceptualizar asuntos relacionados con las interacciones humanas, desde criterios dinámicos, fluidos y contextualizados, aspecto que resultaba un poco limitado desde una categoría más estática, rígida y predecible como la de rol o la de *ethos*. Davies y Harré (citados por Gálvez, 2004) definen la posición de la siguiente manera:

La posición es una relación, que se establece entre un “yo”, un “otro” y un auditorio. Además, no es en absoluto estática, se negocia, cambia y se adapta a las opiniones de los/as demás. En definitiva, se mueve y transforma en la interacción. (p. 13).

En este sentido, considero que el concepto de posición se adapta de mejor forma cuando en el marco de los procesos de interacción se busca nombrar aquel lugar desde el cual el sujeto interpela y es interpelado.

Finalmente, aparece el concepto de posicionamiento propuesto por Davies y Harré (citados por Galvez, 2004), el cual surge a partir de la práctica discursiva, en la cual se crean, intercambian y transforman significados. (p. 83). Así pues, se otorga al discurso una propiedad especial de construir maneras de interacción, o como se verá más adelante, la posibilidad de determinar las posiciones de un sujeto en una conversación.

El segundo elemento es el posicionamiento. El complejo juego de posiciones y su negociación produce ineluctablemente un posicionamiento. Éste no es más que un plano de inteligibilidad que dota de sentido la interacción misma que se desarrolla en cada episodio... La noción de posicionamiento se caracteriza, ante todo, por entender las posiciones como procesos relacionales,

que se constituyen en la interacción y la negociación con otras personas. Los posicionamientos son algo así como las hebras sutiles que tejen el entramado de interacción social (Galvez, 2004, p. 13).

Destaco particularmente el que la posición se entienda como un asunto relacional, dado que el posicionamiento posee un carácter lingüístico, y es precisamente a través del lenguaje como se hace posible la interacción humana. La posición se asume entonces como la posibilidad de ubicación que un individuo crea a través del habla en la relación con otras personas. Dicha ubicación tiene un carácter histórico, puesto que un sujeto al conversar, lo hace desde una posición y trae a ese contexto particular su historia como ser subjetivo, esa historia es la de alguien que ha estado en posiciones múltiples y ha participado en diferentes formas de discurso. (Davies y Harré, 2007).

3.2.2 Socialización política, subjetividad política y posicionamiento político: tres lugares de emergencia del sujeto político

Como ya lo expresé, los seres humanos somos seres sociales, desde los primeros años de vida participamos en diferentes procesos colectivos que de una y otra manera nos van llevando por el camino de constituir nuestra identidad y adaptarnos al contexto del cual entramos a formar parte, sin que éste se convierta en determinante único de nuestro comportamiento. En este entramado de interrelaciones es donde tiene lugar el proceso de socialización.

Mediante este proceso que se produce en la infancia, se transmiten costumbres, creencias y prácticas. De acuerdo a lo planteado por Berger y Luckman (1968), existen dos procesos diferentes a los que ellos denominaron socialización primaria y socialización secundaria.

La socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. La socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad. (Berger y Luckmann, 1968, p. 164)

Estos autores plantean que la construcción de la sociedad y la configuración de identidad social forman parte de un proceso continuo, dialéctico que se compone de tres momentos: “internalización, objetivación y externalización, los cuales hacen posible que el individuo sea inducido a participar de la dialéctica de la sociedad”, (Berger y Luckmann, 1968, p. 162).

El proceso de externalización es aquel mediante el cual el individuo, a través de la interacción, establece relaciones dialógicas, que le permiten expresar aquello que ha interpretado y a lo cual le ha dado sentido, construyendo así un orden social y constituyéndolo en conocimiento social. Otro momento es de la objetivación, que se da cuando el orden social construido a partir de procesos de habituación e institucionalización, y en respuesta a la necesidad de legitimidad para el ejercicio del control, se objetiva ocultando su génesis humana en representaciones simbólicas y haciéndose extraño a las nuevas generaciones (Alvarado y Botero, 2007). Por su parte, el proceso de internalización hace referencia a la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado, lo cual hace que se establezca una congruencia entre los significados subjetivos de dos sujetos. Esto implica que ambos sujetos comparten una perspectiva comprensiva “que vincula subjetivamente series de situaciones entre sí” (Berger y Luckmann, 1968, p. 163).

Como lo menciona Carmona (2008), en el proceso de socialización, el lenguaje juega un papel fundamental, dado que es el instrumento mediante el cual se establece una relación entre la realidad objetiva y la realidad subjetiva, la cual se mantiene o se modifica en la medida en que el aparato conversacional sea claro y continuo. Así mismo, el lenguaje permite no solo aprehender el mundo sino producirlo y reproducirlo. Los contenidos que se internalizan en el proceso de socialización primaria, varían de una sociedad a otra; este proceso finaliza cuando se logra establecer en la conciencia del individuo el concepto del otro generalizado y puede sentirse y ser considerado miembro de la sociedad.

En el proceso de socialización existen además unos “agentes socializadores”, con este término hago referencia a aquellas personas o entidades de los cuales el sujeto aprende ciertas normas, costumbres y creencias. Entre los principales agentes de socialización se encuentran la familia, la escuela, los grupos de pares y los medios de comunicación. Todos ellos ejercen una influencia sobre el sujeto, en la manera como éste interactúa en dichos espacios; lo cual posibilita ciertos aprendizajes que, necesariamente tienen unos efectos, relacionados con el proceso de toma de conciencia frente a lo social. De acuerdo con Carmona, esto le permite al sujeto reconocer sus obligaciones y derechos, así como su nivel de participación y responsabilidad en los procesos políticos que se vivencien en su medio. (Carmona, 2008)

La socialización ha de entenderse entonces como una relación constante y crítica entre los individuos y la información social que circunda los espacios de acción de éstos (familiar, escolar, grupo de pares, etc.), en el cual las nuevas generaciones no solo son receptoras de la educación

política, sino que forman parte activa en el proceso mediante el cual se negocian las cláusulas del contrato social. (Seoane y Rodríguez, 1988, p. 136).

Ahora bien, con respecto a la socialización política, existen diferentes definiciones, que apuntan a entenderla como un “proceso a través del cual niños, niñas y jóvenes se vinculan al “pacto social”, adoptando o renegociando las reglas de convivencia y las concepciones, actitudes y conductas que un determinado grupo acepta como legítimas”. (Alvarado, Ospina, y Luna, 2005, p. 215).

Lo anterior, implica que existe una relación dialéctica entre el individuo y su contexto, en tanto los actores sociales ejercen influencia sobre el sistema político, así como también el sistema, las formas de entender la vida en sociedad y las relaciones con los demás, influyen en los sujetos. Así pues, la socialización política es un proceso sociocultural en el cual los niños y niñas se reconocen como parte de una sociedad y en ella van configurando unos marcos culturales que orientan sus actitudes y prácticas como sujetos que pertenecen a determinada comunidad política.

Como lo expresa Rodríguez (1989), en este proceso el sujeto juega un papel activo, en tanto que va construyendo actitudes, valores y comportamientos políticos, y al mismo tiempo aprende a tener en cuenta elementos sociales y situacionales en sus acciones, a saber:

voluntad de participación (capacidad para exponer las propias necesidades); conciencia de responsabilidad o conciencia social (capacidad para ponerse en el lugar del otro); tolerancia política (capacidad de mantener la comunicación, aunque no puedan ser satisfechas las propias

necesidades); y conciencia moral o comunitaria (capacidad de distanciarse de las normas predominantes y de las expectativas de conducta, cuando los principios generales así lo requieren). (p. 154).

Otra de las definiciones en torno a la socialización política es la de Lozano (2008), la autora considera que ésta “se entiende como el proceso mediante el cual un individuo aprende a ser miembro de una sociedad y a ser él mismo, asumiendo los roles y los estatus asignados, o adquiridos en ese proceso”. (Lozano, 2008, p. 350).

Por su parte, Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz (2008) plantean que la socialización política como práctica social, “sólo puede darse en el ámbito de la colectividad y de los intereses sociales” (Alvarado S. V., Ospina, Botero, y Muñoz, 2008, p. 37), esto implica que no necesariamente guarda relación con un sistema político sino más bien con un vínculo social.

Finalmente y en congruencia con lo planteado por Palacios y Herrera, pueden encontrarse algunos rasgos comunes en las definiciones que se han planteado frente a la socialización política:

...uno de ellos es que la socialización política facilita a los individuos la adquisición de capacidades, para actuar políticamente, un segundo rasgo es que provee recursos que permiten a los sujetos desempeñar roles sociales, y un tercer rasgo común es que la socialización política puede llevar a la búsqueda del bien común y no solamente a la búsqueda del bienestar individual. (Palacios y Herrera, 2013, p. 419).

Puedo concluir entonces que la socialización política constituye la manera como los sujetos configuran una representación de la sociedad de la cual hacen parte y en la cual se interrelacionan con los demás sujetos que pertenecen a ella.

Ahora bien, para referirme a la subjetividad política, debo recoger lo que algunos autores han venido planteando en las últimas décadas; puesto que sigue siendo un concepto al que se le continúa aportando desde diferentes líneas de pensamiento, dado que conceptos como sujeto y subjetividad, responden a diferentes momentos históricos y diferentes campos de conocimiento.

Hablar de sujeto implica entonces la pregunta por la manera como éste se constituye, y hablar de subjetividad nos lleva a la pregunta por cómo se configura. En relación con la pregunta por el sujeto, existen postulados que plantean un sujeto más del lado de la razón (Descartes, Hegel) y otras perspectivas que ubican al sujeto como parte de la cultura (Marx, Nietzsche, Freud). En lo que respecta a nuestra investigación, me ubico en una perspectiva cercana a la planteada por González Rey (2003) en la que al sujeto no puede vérselo por fuera de la cultura, entendida ésta como el horizonte simbólico donde los acontecimientos se entrelazan para formar ese contexto donde el hombre resuelve sus necesidades, se comprende y subsiste. Entendido de esta manera, el sujeto no es un sujeto de la razón, sino un sujeto del sentido. Visto de esta manera, la vida humana transcurre en el marco de la interpretación que cada sujeto hace de su propio ser.

Este autor plantea que la subjetividad es la producción simbólico-emocional que caracteriza la experiencia vivida, no como reflejo del mundo, sino como producción diferenciada

dentro de él, algo que caracteriza todos los procesos humanos (González, 2013, p. 19). La vida aparece entonces en forma de discurso, en el que cada quien elige los elementos de su experiencia con los que ha de integrar el argumento de su biografía. Se plantea pues que el ser humano se constituye subjetivamente desde su propia historia.

El sujeto configura diferentes formas de subjetivación a través del otro, en el habitar juntos diversos escenarios. Puede decirse entonces que la subjetividad se configura en un campo de acción del sujeto en el que emergen otros actores, en este sentido, la sociedad se expresa en relaciones subjetivas.

Para el caso particular del presente estudio, desde lo planteado por Pazos (2005), empiezo a encontrar alguna relación entre la subjetividad y el posicionamiento:

...el estudio de la subjetividad es el estudio de los puntos de vista o las posiciones adoptadas por el individuo con respecto a realidades del mundo, así como de los modos en que es afectado el individuo por esas realidades. Estas dimensiones (conceptos, valores, afectos) son las que hacen de un individuo un sujeto. Por lo demás, sólo se puede constituir como tal, sólo toma posiciones respecto del mundo y es afectado por éste, sólo tiene un mundo, en cuanto que, y porque hay otros sujetos (individuos, colectivos u otras instancias sociales). El sujeto se constituye en y por los vínculos. (Pazos, 2005, p.9).

En la línea de lo expresado por Pazos, puedo entender entonces que el sujeto es un ser de relaciones, y en esas relaciones crea determinados vínculos o pertenencias que de algún modo inciden en la manera en los rasgos con los que el sujeto configura su propia identidad y en ese sentido, configura el lugar desde el cual interactuar.

Respecto de la subjetividad política, en el rastreo que he realizado puedo ver que son conceptos que en principio se abordaron por separado, desde lo propuesto por diferentes líneas teóricas. (Díaz, 2012). Actualmente, el concepto ha venido teniendo un desarrollo teórico, particularmente en Latinoamérica que propone que la subjetividad política forma parte de la subjetividad social. En palabras de González (2007), el concepto de “subjetividad social” hace referencia a una realidad humana que no se produce al interior de los individuos sino en las interacciones sociales. Puede decirse que la subjetividad política nunca está aislada del resto de espacios que configuran la subjetividad social, los autores consideran que “esa subjetividad política es síntesis de una subjetividad social con desdoblamiento infinitos, de allí que me cuesta trabajo seccionar la subjetividad, decir que esto es dominio de la subjetividad política” (Díaz y González, 2005, p. 376).

Más adelante, Díaz y Alvarado (2012), para abordar el campo de la subjetividad política, advierten que toda subjetividad está encarnada en un sujeto, refiere el término de subjetividad encorpada y la subjetividad política como aquella que:

Se presenta cuando el sujeto realiza procesos de re flexibilidad sobre la política, lo político, lo público y lo común a todos, desplegando a partir de procesos de subjetivación acciones que se mueven en tensión entre lo instituido y lo instituyente. Lo anterior lo lleva a cabo un sujeto concreto, con cuerpo, por lo que se presenta un sujeto con subjetividad encorpada. (Díaz y Alvarado, 2012, p. 126).

Con base en lo anterior, puedo inferir que dichos procesos de reflexividad sobre la política y lo político, tienen lugar en el escenario de lo público, no corresponde a asuntos

solamente internos, sino que tienen un carácter social; se constituyen como tal en los procesos de interacción social en épocas y contextos concretos. Al respecto, Arroyo y Alvarado, (2017) resaltan la importancia de entender la subjetividad política en el campo del actuar, “entendido como acción vivida y narrada, como prácticas humanas y sociales que son siempre con otros para el logro de lo construido, “sentido común” que siempre es plural” (p. 395)

En congruencia con estos planteamientos, Ruiz y Prada expresan:

Concebir la subjetividad política como un universo discursivo-narrativo en permanente construcción implica, por un lado, entenderla en la construcción de relatos sobre sí mismo (como individuo y como integrante de una sociedad), en el significado que el sujeto le otorga a las prácticas sociales y culturales; y por otro, se refiere a moverse en este *territorio simbólico-conceptual*, donde se cruzan y confluyen en la búsqueda de la igualdad y la reivindicación de las diferencias distintas matrices: histórico-cultural; socio-cognitiva; y de interés público. (Ruiz y Prada, 2012, p. 323)

Duque et al 2016, remarcan la idea de que el sujeto político se configura en la interacción con los otros, con los cuales se negocian las formas del ordenamiento social, específicamente en un marco democrático, la base para la negociación de lo público pasa por reconocer a ese otro como un igual en legitimidad y poder para crear. (Duque, Patiño, Muñoz, Villa, y Cardona, 2016).

Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz (2008), aportan a la definición de subjetividad política planteando que existen unas tramas que la definen:

A manera de hipótesis, éstas podrían ser: 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. (Alvarado S. V., Ospina, Botero, y Muñoz, 2008, p. 29)

En trabajos más recientes, Luna (2018), plantea que:

La metáfora de tramas de la subjetividad política está incompleta, porque si se ha de pensar la subjetividad política como un tejido, es de extrañar la falta de tematización de las urdimbres, esos hilos que atan el entramado y dan vida al tejido. Solo con tramas no hay tejido, como tampoco sólo con urdimbres lo hay. (p. 90)

La autora referencia tres urdimbres de la subjetividad política: “Capacidad de amar: a sí mismo/a y a uno/a mismo como parte del mundo, “reconocerse como parte de algo, de un mundo al que es inevitable amar porque el mundo es referencia de sentido del sí mismo concreto” (Luna, 2018, p. 94), capacidad de pluralidad “admitir otras opciones de mundo en el mundo propio... pluralidad como experiencia de quien reconoce sus propias contradicciones y reconoce en ellas versiones diferentes del mundo, que igual están presentes en otros y otras” (Luna, 2018, pp. 97, 99) y capacidad de pensar, “poder hacer distinciones entre el bien y el mal, entre lo bello y lo feo... enfrentarse férreamente al mundo dado y pasar de ahí al juicio (Luna, 2018, p. 99)

Entendida la subjetividad política de esta forma, se abren nuevos retos para su abordaje; uno de ellos, el que nos hemos propuesto en este proceso investigativo, en torno a ampliar su

campo de comprensión a partir de los desarrollos teóricos y metodológicos respecto al posicionamiento político.

En relación con esta categoría puntual, empiezo diciendo que los conceptos de posición y posicionamiento se usaron por primera vez en ciencias sociales en un texto de Wendy Hollway, quien en 1984 publicó “Gender Difference and the Production of Subjectivity”, escrito en el que realizó un análisis en torno a la construcción de subjetividad en el campo de las diferencias de género. Para esta autora, las posiciones se entienden como los lugares sociales donde se colocan los sujetos, de igual forma plantea el posicionamiento como el proceso a través del cual los sujetos construyen ese lugar de ubicación.

Más adelante, en 1991, Rom Harré y Bronwyn Davies empezaron a fundar las bases de lo que en 1999 presentarían como los fundamentos de la “teoría interaccionista del posicionamiento discursivo”. Davies y Harré (1999), influenciados por representantes de la psicología social y la psicología narrativa (Wittgenstein, Vygotsky, Goffman, Chomsky), aportan a lo que ellos mismos denominaron “análisis crítico de la realidad humana” entendida en términos conversacionales; una realidad en la cual como ellos mismos lo mencionan “las subjetividades interactúan para negociar, mantener y, eventualmente, cambiar los significados del mundo que comparten. (Davies y Harré, 1999, p. 215)

En este sentido, el concepto de posicionamiento propuesto por Davies y Harré (1991), tiene sus bases en la noción de práctica discursiva, en la cual el discurso se entiende como un

“proceso colectivo y dinámico por el que los significados se construyen, se adquieren y se transforman” (Galvez 2004, p. 83). La conversación aparece como el espacio donde se materializa la práctica discursiva. Desde la perspectiva en que Davies y Harré (1999) plantean el posicionamiento, la conversación es entendida como “una forma de interacción social generadora de productos sociales – relaciones interpersonales, por ejemplo-.” (p. 218). Por tanto, se concluye que en un proceso conversacional intervienen los sujetos con sus propias historias e identidades particulares, construyendo actos de habla (acciones y discursos) que posibilitan la interacción social. En palabras de Gálvez (2004):

El posicionamiento permite concebir a las personas como agentes activos en la elección de alternativas, que se posicionan en las conversaciones en función de líneas narrativas aprendidas y por lo tanto ya existentes, pero a las que aportan sus subjetividades, sus vivencias pasadas, sus propias metáforas, sus argumentos y personajes particulares, etc. Es así, un enfoque que nace especialmente ubicado en la Psicología social. (Galvez 2004, p. 11)

Una vez presentados algunos conceptos clave de la teoría del posicionamiento de manera general, me referiré a sus orígenes; para ello empezaré diciendo que ésta retoma aspectos planteados desde la psicología social, especialmente en lo relacionado con el interaccionismo simbólico (Mead), el construccionismo social (Berger y Luckmann, Gergen), el análisis discursivo (Harris), la teoría de la interacción y el análisis de la conversación (Goffman), así como del análisis del discurso (Van Dijk), las cuales han aportado comprensiones y alcances diferentes.

En primer lugar, los aportes desde la perspectiva del interaccionismo simbólico, (Mead, 1928, Blumer, 1938), se relacionan con la comprensión de la sociedad a través de la comunicación, la cual se concibe como una producción de sentido dentro de un universo simbólico determinado. En congruencia con dicho planteamiento, se considera que los sujetos actúan de acuerdo al significado que le atribuyen a las diferentes situaciones y objetos con los cuales se encuentran en relación. Así pues, se plantea que en los procesos de interacción las estructuras sociales se despliegan, actualizan y transforman; es por ello que se asume a las interacciones como esencia de la vida social.

El principal aporte del interaccionismo simbólico a las teorías del posicionamiento tiene que ver entonces con la importancia que se otorga a la comunicación y al lenguaje en los procesos de socialización. En este sentido, el posicionamiento tiene como base la práctica discursiva, elemento esencial en la interacción, la cual se entiende como un proceso dinámico en el cual el actor posee la capacidad de interpretar el mundo social.

Otro de los enfoques teóricos de los cuales se han nutrido las teorías del posicionamiento es el construccionismo social, el cual, de la mano de otras teorías postmodernas han dado a la comunicación y el lenguaje un lugar de importancia en los procesos de construcción de identidad y procesos de socialización (Anderson, y Goolishian, 1992; Bakhtin, 1986; Brunner, 1986; Foucault, 1980; Drewery y Winslade, 1997; Gergen 1991, 1994, 1999; Sarup, 1993; Shotter, 1993). Desde allí, se hace evidente que se ha venido generando una transformación en la manera como se comprende el lenguaje y los lugares de importancia que éste ocupa en los procesos sociales. En este sentido, el lenguaje se asume más allá de lo representacional, pues se le otorga

una capacidad de construir y crear significado. Galé (1996), considera que este aspecto constituye un cambio trascendental, puesto que las palabras pasan de representar la realidad a constituir dicha realidad; esto implica que los acontecimientos de la vida de cada persona no son el único elemento que determina su presente, pues la manera en que estos acontecimientos son narrados por el propio sujeto, configura de alguna manera su historia de vida personal. De allí que, para muchas corrientes teóricas en la actualidad, el estudio del lenguaje y el discurso ha venido ocupando un lugar protagónico en la comprensión de la realidad social.

Las teorías del posicionamiento toman pues como base los aportes desde el construccionismo social para comprender la comunicación y lenguaje como elementos claves en la construcción de identidad y los procesos de socialización. En este sentido, las palabras se entienden como prácticas generadoras de significado, a través de las cuales los acontecimientos son narrados por el propio sujeto para configurar su historia de vida. Tanto desde el construccionismo social como desde las teorías del posicionamiento, se plantea que la realidad social puede ser comprendida a través del estudio del lenguaje y el discurso.

Como una tercera perspectiva encontramos la psico-socio-lingüística, allí se encuentran autores como Austin (Teoría de los Actos de habla), Wittgenstein (Teoría de los juegos de lenguaje), Goffman (Ritual comunicativo) y Sacks (Acción comunicativa). Desde esta postura, el habla es entendida como vehículo para la acción social; el lenguaje por su parte, se entiende como aquel elemento mediante el cual se construye y se mantiene mutuamente la organización social en la interacción de las personas.

Desde esta perspectiva se considera la realidad social como un texto, cuyo análisis es posible a través del análisis del lenguaje, en este sentido, se plantea que es en la interacción verbal donde emergen los significados sociales. Las teorías del posicionamiento retoman de esta postura la concepción del discurso como práctica y de igual forma, la importancia otorgada a la fuerza de las prácticas discursivas en la forma en que la gente se posiciona.

Finalmente encontramos la teoría del posicionamiento discursivo propuesta por Davies y Harré (1990), cuyo concepto principal es el de posicionamiento. El posicionamiento se entiende como la “construcción de historias personales que hacen inteligibles las acciones de la persona y que convierten las acciones mismas en actos sociales determinados, en los cuales los miembros de una conversación tienen lugares específicos” (Harré y Langenhove 1999, p. 395).

A nivel investigativo se convierte en una manera de abordar los fenómenos sociales, incluidos los actos discursivos; teniendo presente que el posicionamiento permite a los sujetos interactuar como agentes que “se posicionan en las conversaciones en función de narrativas aprendidas y por lo tanto ya existentes, pero a las que aportan sus subjetividades, sus vivencias pasadas, sus propias metáforas, sus argumentos y personajes particulares ” (Galvez, 2004 p. 80).

Desde el posicionamiento se analiza la importancia y la fuerza de las “prácticas discursivas”, la forma en que la gente se “posiciona” en esas prácticas y la manera en que la “subjetividad” individual se constituye a través del aprendizaje y el uso de ciertas prácticas discursivas.

Ahora bien, en relación con el posicionamiento político, encontramos que es una categoría que ha emergido en el desarrollo investigativo reciente y por tanto es un concepto en construcción; para nuestro caso particular, argumentamos que el posicionamiento político puede entenderse como la manera como los sujetos construyen un lugar de ubicación político. Se plantea que “las subjetividades interactúan para negociar, mantener y, eventualmente, cambiar los significados del mundo que comparten”. (Davies y Harré, 1999, p. 215).

En este sentido, el interés de la teoría del posicionamiento político no solo está enfocado en la manera como el sujeto asume una determinada posición política, se expresa y manifiesta desde ella, sino también la manera en la que posiciona políticamente a los demás y éstos a sí mismos, es decir, se interesa por el entramado de posiciones y posicionamientos políticos que pueden estar presentes en una conversación.

Al respecto, Davies y Harré (citado por Galvez, 2004) sostienen que una conversación se desarrolla a través de la acción conjunta de todos los participantes, mientras socialmente determinan (o intentan determinar) sus propias acciones y las ajenas. Corresponde concretamente con el orden social resultante de la negociación que supone el juego de posiciones que emerge en cada situación. El posicionamiento es, de hecho, la cristalización final de toda interacción (pp. 11 - 12).

Desde esta concepción la persona es productora de las prácticas discursivas que se dan en los procesos de interacción social, la cual es entendida como un entramado de relaciones dinámicas y flexibles en el que las

personas se constituyen a sí mismas y son constituidas por los demás a través de su implicación en procesos de posicionamiento diversos y plurales (Galvez y Tirado, 2004, p. 81).

Conocer este tipo de implicaciones es una labor que se lleva a cabo mediante la observación y el análisis del discurso, entendido como ese proceso colectivo de construcción, adquisición y transformación de significados. Para el caso puntual de los proyectos en mención, hemos enfatizado en el análisis de la conversación, la cual Davies y Harré (1999) conciben como una forma de interacción social generadora de productos. Podemos decir entonces, que en el estudio del posicionamiento político, el discurso adquiere un lugar de importancia, pues permite conocer las diferentes posiciones desde las cuales hablan los sujetos, para mi caso particular, las diferentes posiciones desde las cuales hablan las niñas y niños rurales.

3.2.3 Niñez, género y territorio: Tres elementos que configuran la identidad de las niñas y niños rurales

En relación con los niños y niñas, quienes son los sujetos de la presente investigación, considero importante explicitar la manera como los estoy concibiendo. Para ello, es necesario empezar mencionando que la categoría de niñez ha tenido diferentes modos de comprensión y definición, que han variado a lo largo de la historia y a través de las diferentes culturas.

Velasco (2010) hace una reflexión en torno a las diferentes maneras de concebir a los niños y plantea las siguientes: Los niños son un estorbo (se inicia en los años 354-430), los niños son yugos (hasta el Siglo IV), los niños son malos por nacimiento (Siglo XV), el niño como propiedad (siglo XVI), el niño como adulto pequeño (Siglos XVI y XVII), el niño es una pizarra

o “tábula” (tabla) rasa (1693), infante como un ángel Dream Babies (Siglo XVII), el niño como bondad innata (Siglo XVIII), infante como ser primitivo (Siglo XX), el niño como persona en desarrollo, el niño es un ser lúdico (1946-81), el niño como sujeto social de derecho (Siglo XX).

Hay algunos trabajos que se convierten en fuente de consulta para aquellos que deseemos indagar por concepciones de infancia, entre ellos se cuentan los siguientes: “Ariés (1973, 1986,1987), la historia de la infancia de Lloyd de Mause (1991), el estudio sobre la genealogía del concepto de infancia de Varela (1986) y, para el caso colombiano, los estudios de Pachón y Muñoz (1991, 1996)”. (Alzate, 2003, p. 22). Cada uno de estos trabajos ha tenido su validez y vigencia en la respectiva época que se han originado; algunos han sido debatidos o criticados, pero sin lugar a dudas han marcado las bases de los trabajos en torno a la infancia, a través de los cuales se ha venido conquistando un nuevo campo de conocimiento, o como lo diría Alzate (2003) “un nuevo sujeto para la historia” (p. 38).

El trabajo de Ariés, resalta que, en un principio, se tenía un carácter invisible de la infancia, en tanto el sujeto (niño) pasaba de ser un bebé que requería protección, a ser un adulto joven que acompañaba a sus padres en las labores, pues se le mezclaba rápidamente con los adultos. En palabras de Ariés (citado por Alzate , 2003), para referirse al planteamiento de: “cuando los hijos adquieren autonomía, pertenecen al mundo de los adultos, y sólo cuando se accede a este mundo, se comienza a formar parte de la historia; en consecuencia, al negarse con todas sus características, tampoco existía su historia”(p. 21). En este período, la vida del niño carecía de la importancia que hoy posee.

Por su parte, el trabajo de De Mause (citado por Alzate, 2003) plantea una estrecha relación entre la manera de comprender la infancia y los diferentes modelos de crianza, resaltando los siguientes: 1) infanticidio; 2) abandono; 3) ambivalencia; 4) intrusión; 5) socialización; 6) ayuda. (Alzate, 2003, p. 39). De Mause, (citado por Alzate, 2003), concluye que el poco reconocimiento dado a los niños y niñas en el pasado no implicaba que los padres y adultos carecieran de amor por sus hijos, pero argumenta que les faltaba “la madurez emocional necesaria para ver al hijo como persona” (p. 39).

En los trabajos de Muñoz y Pachón (1991), se resalta que en principio la niñez aparece relacionada con características que hacía ver a los “niños y niñas como imperfectos, maleables, frágiles e irreflexibles. En el camino aparecen, además, perspectivas en las que se concibe a los niños como la esperanza futura, necesitados de protección, e incluso de redención. El concepto de niñez tiene pues un carácter socio-histórico, que va variando a medida que cambian los modos de socialización.

La manera de comprender la niñez puede observarse también en el tipo de iconografía de cada época; al principio los niños no aparecían en dichas imágenes, pero luego fueron el centro de ellas. Se dio una especie de tránsito “del olvido a la centralidad de la infancia” (Alzate, 2003, p. 29); los niños y niñas dejaron de ser anónimos y pasaron a tener un lugar de reconocimiento en la sociedad. “Ahora bien, desde el momento en que la vida del niño se convierte en un valor, el propio niño se convierte en una forma interesante y agradable, señal de la atención que se le presta” (Alzate, 2003, p. 31). Dichos cambios fueron haciendo que prácticas antiguamente

aceptadas como el infanticidio, se convirtieran en delitos y conductas rechazadas socialmente e impensables para nuestros días.

Un hecho fundamental en este campo lo constituye la Convención de los Derechos del Niño (CDN) de 1989; a partir de allí, se empezaron a presentar una serie de modificaciones con relación a la vida de los niños y niñas. Amador (2012) destaca algunas, entre las que se cuentan, el surgimiento de una plataforma jurídico-política que pretendía fortalecer la condición de sujeto de derechos; el reconocimiento de que existían diferentes formas de transitar la infancia a partir de la diversidad cultural y el valor de otros sistemas de conocimiento en torno al cuidado de los niños y niñas; y finalmente, la emergencia de recomposiciones socioculturales y políticas que se derivaron de la globalización, cuyas dinámicas empezaron a replantear las adscripciones identitarias de los niños y niñas, y el papel de las instituciones en el gobierno de éstos.

Los problemas de la infancia empezaron entonces a tener mayor preponderancia social y política, al punto que las condiciones de vida de los niños y niñas se convirtieron en “la cuestión socialmente problematizada”, (Luciani, 2010, p. 887). Esto implicó que los programas sociales tuvieran como principal preocupación el bienestar de los niños y niñas. No obstante, y pese a los avances que se han tenido, puedo afirmar que los niños y niñas aún no tienen un papel realmente importante en muchos campos; en las ciencias sociales, por ejemplo, la infancia no siempre ha sido vista como protagonista en los procesos de desarrollo y transformación social. Esto puede deberse a que son pocos los espacios reales de participación para los niños y niñas; como lo menciona Contreras y Pérez (citados por Vergara et al, 2015), muchas prácticas relacionadas con la promoción de la participación infantil “aún se encuentran basadas principalmente en políticas

y formas de pensamiento arraigadas en un modelo adultocéntrico que, como forma de producción social, tendería incluso a naturalizarse en los discursos de los niños y de las niñas”. (p. 59).

Un cambio importante que se ha dado, tiene que ver con un desplazamiento del problema de las

“condiciones de vida” de la infancia, al problema de las “condiciones de derechos” de la infancia. Esto implicó un cambio en los objetivos de los programas estatales y en el sistema normativo y judicial, sustituyendo el denominado “sistema de protección tutelar” por el “sistema de protección integral de derechos. (Luciani, 2010, p. 888).

Puedo concluir diciendo que se ha venido pasando de políticas asistenciales para los menos favorecidos, de protección para los más vulnerables, a políticas de garantía de derechos para todos los niños y todas las niñas.

Paulatinamente el niño y la niña han venido entrando a formar parte del discurso social, hasta ser concebidos en la actualidad como sujetos de derecho. Esto ha permitido que se incluyan dentro de la categoría de ciudadanos y ciudadanas, avanzando hacia un mayor reconocimiento de la capacidad de participación de la infancia, lo que ha venido haciendo que el concepto de infancia deje de asociarse a la categoría de menor. No obstante, pareciera existir una continua contradicción al respecto, pues como lo mencionan Vergara, Peña, Chávez y Vergara:

La actual centralidad de la infancia en las sociedades modernas se caracteriza por una dinámica dual: son objetos preferentes de protección, control y estudio, situándose en ellos la potencialidad

máxima del progreso o la decadencia de la sociedad, pero a la vez niños y adolescentes suelen resultar invisibles u opacos, en cuanto a sus interpretaciones de la realidad y a su capacidad de influir en sus entornos. (Vergara, Peña, Chávez, y Vergara, 2015, p. 58).

Aunque se han dado algunas modificaciones en la legislación de infancia y se han tenido nuevas concepciones en políticas sociales, que han generado algunas iniciativas de participación política y social de los niños que han contribuido a la visibilización de los niños y niñas en el espacio de lo público y lo privado (Mieles y Acosta, 2012), considero que los cambios y transformaciones con relación a la manera como son posicionados los niños y niñas, no han terminado de darse; “es necesario entonces, no solo reconocer a los niños y niñas como actores importantes en la transformación de sus entornos, sino permitirles realmente que cuenten con los medios para hacer efectivo ese papel”. (Carmona D., 2008, p. 22).

De acuerdo con Vergara et al, 2015), la manera de comprender la infancia implica además una forma de comprender sus procesos de construcción de identidad y configuración de su subjetividad, que, si bien son procesos del plano personal, íntimo y privado de la vida social, están fuertemente articulados con el conjunto de procesos sociohistóricos e institucionales., esto hace que la manera de acercarse a estos procesos ya no sea desde el ámbito individual sino colectivo. Para hablar de estos procesos identitarios, retomo este fragmento de Mieles y Acosta (2010):

El viaje que el niño o niña emprende desde su nacimiento representa la construcción incesante de una identidad personal y social única, que se caracteriza por una creciente toma de conciencia sobre sus rasgos distintivos tales como el género, la pertenencia a un grupo étnico, la edad y la condición

de la comunidad con la cual está en estrecho contacto. A partir de la primera infancia, muchos pequeños y pequeñas manifiestan una comprensión e identificación con su rol y condición dentro de la familia y en la comunidad. Esta situación es más frecuente en grupos que mantienen formas tradicionales de incorporación de las nuevas generaciones y ocupan históricamente territorios específicos; por el contrario, en grupos humanos abiertos a diversas influencias la construcción de identidad se hace mucho más compleja. (p. 815).

Concretando, puedo afirmar que los niños, niñas y jóvenes poseen las potencialidades para ser seres políticos, para participar en la reflexión, discusión y construcción de la sociedad; no porque la categoría de niñez connote algo especial o diferente, sino sencillamente porque son ciudadanos, habitan este espacio, actúan y participan como agentes y juegan un papel importante en la construcción social de la realidad (Carmona D., 2008).

Con base en lo anterior, sería igualmente importante, reconocer que en esta labor de construcción social, se requiere empezar a reflexionar en torno al tipo de relaciones que actualmente se establece entre los niños y los adultos, así como al lugar en el que se empiezan a ubicar niños y niñas, en términos de género; puesto que al parecer, muchos procesos de inequidad tienen su origen en la infancia.

No recuerdo cuándo escuché por primera vez la palabra género, pero con mucha certeza puedo decir que cuando supe de ella, seguramente no fue en relación con asuntos de diferenciación entre hombres y mujeres, sino tal vez entre una tela y otra, dependiendo del tipo de hilos con los que estuvieran fabricadas. En mi proceso de formación académica empieza a aparecer el concepto de género, el cual ha venido haciendo parte de las recientes discusiones

académicas e investigativas de las ciencias sociales. En principio, correspondía a un concepto más del campo de las ciencias naturales, por lo que se tenía la convicción de que los roles sociales dependían de aspectos biológicos, es decir, quienes nacían hombres cumplirían unos roles específicos y quienes nacían mujeres tendrían otro tipo de roles o funciones particulares en la sociedad a la que pertenecían. Los hombres se dedicaron entonces a las labores consideradas de mayor importancia o transcendencia, las cuales eran remuneradas; las mujeres en cambio, se dedicaron a las labores domésticas y del cuidado de los hijos, las cuales se consideraban de menor valor.

Esta distribución tuvo tal impacto, que muchas de nosotras la asumimos sin cuestionamiento alguno, incluso sin sentirnos menos que otros. No obstante, esto ha repercutido en la manera como se estructuran y organizan los lugares de ubicación política de hombres y mujeres; generando así mismo, condiciones de inequidad que en muchos contextos perviven hasta el día de hoy.

No quiere decir esto, que no se hayan presentado cambios importantes en las formas de interacción de hombres y mujeres, las cuales tienden cada vez más a promover relaciones equitativas, producto de largos años de lucha política en torno a los derechos de las mujeres, pasando a modelos cada vez más igualitarios y menos subordinados. El derecho al voto femenino constituye un paso crucial para estos movimientos.

En las últimas décadas se han venido fortaleciendo otros movimientos de mujeres en torno a asuntos jurídicos, políticos, religiosos, económicos, laborales, entre otros; superando de

alguna manera los planteamientos del feminismo en los cuales el género se relacionaba específicamente con la mujer. En este sentido, se ha venido consolidando una perspectiva que asocia el género ya no con asuntos biológicos sino con factores culturales.

Con la aparición del texto de Beauvoir (1973) “El segundo sexo” en el cual expresa que no se nace mujer, sino que se llega a serlo, se plantea la diferencia entre la identidad y el género. La autora defiende que la feminidad es un producto de la cultura y no obedece a una determinación biológica.

Existen además otras líneas de pensamiento que se encaminan a romper los determinismos en la relación sexo-género. Judith Butler, por ejemplo, plantea que no solo estamos contruidos culturalmente sino que en cierto sentido nos construimos a nosotros mismos, en palabras de la autora: “el género se construye culturalmente: por esa razón, el género no es el resultado causal del sexo ni tampoco es tan aparentemente rígido como el sexo” (Butler, 1990, p. 54). De igual forma, autores como Escobar y Kries (2018), plantean que más allá del enfoque naturalista/culturalista del pensamiento centrado exclusivamente en el concepto de género, es “indispensable considerar el ser social mujer y los elementos epistemológicos que lo sustentan, especialmente el trabajo, en su carácter ontológico e histórico. (p. 282). Los autores exponen que el papel del trabajo ha sido fundamental en la manera de establecer las formas de interacción, reconocen que desde tiempos remotos tuvo mayor trascendencia y valor el trabajo realizado por los hombres, que el realizado por las mujeres, de acuerdo con la distribución social respecto del género, que en cada cultura se hizo.

Como puede evidenciarse, el concepto de género se empezó a desarrollar a partir de otras nociones como las de sexo, identidad sexual, roles sexuales, entre otros. En la revisión que realicé, encuentro que se reconoce a Margaret Mead como pionera de esta forma de pensar; en su libro “Sexo y temperamento”, Mead plantea que la mayor parte de las sociedades divide los rasgos humanos del carácter en dos, los especializa para constituir las actitudes y la conducta apropiadas para cada uno de los sexos y atribuye una mitad a los hombres y otra a las mujeres. (Viveros, 2004). Para Mead, esta distribución se hace bajo criterios arbitrarios que de algún modo limitan la libre expresión del individuo, pues termina desempeñando los roles específicos que le fueron asignados a cada sexo. En nuestra cultura particular, vemos como estos roles se asignan incluso desde antes de nacer, el tipo de vestuario, el color de los objetos para el recién nacido, la clase de juguetes que se compra a los niños y niñas, entre otros.

No obstante, Viveros (2004) plantea la necesidad e importancia de “cuestionar la valoración social de determinados rasgos anatómicos sexualmente diferenciados como fundamentos del destino social de una persona” (p. 174). Empieza a verse entonces que las diferencias sexuales no necesariamente condicionan diferencias de género. Este tema ha sido de gran controversia, particularmente en los territorios rurales, donde continúa predominando una cultura patriarcal en la que las diferencias de roles, dependiendo del sexo aún son muy marcadas, y las condiciones de inequidad y desigualdad muy evidentes.

Al respecto, Prieto (2017) considera que esta manera de diferenciar es lo que Mathieu (2005) denominó identidad sexual; la autora afirma que desde este modelo, el sexo se concibe

como un asunto biológico, por fuera de las relaciones de poder y que se manifiesta en dos únicas posibilidades: macho y hembra. La autora plantea:

El sexo, sin embargo, no es inocuo, ya que este “sustrato neutral” define las características y el destino de la persona, lo que quiere decir que los seres humanos cuentan con determinadas, aptitudes, capacidades, habilidades y facultades dependiendo del sexo con el que nacen. (Prieto, 2017, p. 129).

En relación con ello, encuentro que con el surgimiento de las teorías feministas se empezó a considerar la manera en que se construye la desigualdad entre los sexos. “Hasta comienzos de los ochenta, el concepto de cuerpo sexuado se mantuvo en su lugar de fundamento ahistórico y no problemático sobre el cual se construía posteriormente el género” (Viveros, 2004, p. 175). Más adelante, se empezaron a conocer otras definiciones de género, que incluso llegaron a entrar en controversia; gran parte de la discusión se centraba en si el sexo producía el género o viceversa. Al respecto, Butler (1990) plantea que

el género no es a la cultura lo que el sexo es a la naturaleza; el género también es el medio discursivo/cultural a través del cual la «naturaleza sexuada» o «un sexo natural» se forma y establece como «prediscursivo», anterior a la cultura, una superficie políticamente neutral sobre la cual actúa la cultura. (p. 56).

Viveros (2004), concluye que no existe un único significado de género, sino que su manera de comprensión depende en gran parte, del “lugar arbitrario y contingente en que continuamente se están ubicando y reubicando sus términos diferenciales”. (p. 189). Con

relación a esta idea, encuentro que también Escobar y Kries (2018) expresan que el significado del concepto varía, “toda vez que cada época impone formas de pensamiento moldeadas por el entramado de relaciones de poder que se han construido”. (p. 282). Lo anterior, pone de manifiesto una relación histórica entre el concepto de género y el concepto de poder, la cual es igualmente variable, puesto que a medida que cada época varía, lo hace también nuestra manera de interactuar y relacionarnos con los demás.

No obstante, considero que la pregunta no debe centrarse tanto en una diferencia de sexo o género sino, como lo plantea Foucault, en un aspecto más profundo “¿cuáles son las relaciones de poder que actúan en una sociedad como la nuestra?” (Foucault, 2012, p. 32); frente a ello, Escobar y Kries (2018) proponen otros interrogantes particularmente en torno a la situación de las mujeres: ¿cuáles son las relaciones de poder que actúan en el mundo en que ellas viven que impiden su emancipación? ¿Son éstas, relaciones puramente generizadas? Asuntos como éstos, confluyen en la idea de plantear una relación interdependiente entre el debate teórico y las luchas políticas.

Como lo plantea Viveros (2004) “es necesario propiciar una sinergia en el plano político y una articulación de los objetivos emancipatorios de estos diversos movimientos sociales” (p. 191). Cabe entonces mencionar la pregunta en torno a los motivos que hicieron necesario empezar a estudiar e indagar frente a aspectos como sexo y género en relación con las mujeres; León (2004) plantea que dicha necesidad surge precisamente de la condición de invisibilidad que han tenido las mujeres en la historia, las artes y la ciencia. “Fue el descubrimiento de la invisibilidad social de las mujeres lo que hizo necesario hacer visible lo invisible, conceptualizar

y analizar lo cotidiano y mirar en los recodos de lo anti-heróico” (p. 356). Cuando analizo este aspecto, es posible reconocer esta invisibilidad no solo en lo académico sino en otros campos; por lo general los textos de historia no cuentan cuál fue el papel de las mujeres en la consolidación de las sociedades, no se habla de nosotras en el mundo de la ciencia, las artes o la filosofía.

Con tristeza debo decir que supe de Débora Arango Pérez, solo hasta el momento en que salieron a circulación los nuevos billetes de dos mil pesos en Colombia y quise indagar quién fue, allí conocí la manera en que a través del arte pudo expresar su pensamiento rebelde y cuestionador, adelantado como 50 años a la época que le correspondió. Sólo en ese momento pude ver con gran asombro cómo a través de un pincel reflejó y expresó una realidad acallada e incuestionable. Me parece inevitable traer a colación una de sus obras “Adolescencia”, la cual se suma a la lista de pinturas catalogadas de “escandalosas y paganas” en su época. Con esta obra, se suscitó un nuevo escándalo para Débora.



Ilustración 9. Pintura: Adolescencia: Débora Arango

Fuente: (The post, s.f)

Expuesta en el Museo Zea de Medellín, la obra no escapó a los ojos de Monseñor García Benítez que, bajo amenaza de excomunión, le prohibió pintar más desnudos. El Arzobispo la interrogó y le recriminó por su obra; Débora respondió preguntándole si había llamado ya a Pedro Nel Gómez, que también exponía desnudos. Es que él es hombre, dijo el Arzobispo, y Débora le devolvió: No sabía que existieran pecados de hombres y pecados de mujeres (Sierra, 1994, p. 12).

Como éste, seguramente son muchos los casos de otras mujeres que han vivido de cerca las condiciones de inequidad históricamente construidas y perpetuadas. Pero es solo hasta las décadas recientes, donde los movimientos sociales en torno a los derechos de las mujeres, y los desarrollos académicos al respecto han entrado a ocupar un lugar de relevancia. Como lo plantea León (2004)

En América Latina y el Caribe los estudios de mujer/género fueron precedidos por el movimiento social de mujeres de la década de los setenta, conocido como la segunda ola del feminismo, que siguió a la etapa del sufragismo o lucha por los derechos civiles y políticos de la primera mitad del siglo XX. En relación con el movimiento de mujeres, la aparición académica/universitaria de los estudios se da una década más tarde, en la de los ochenta e, incluso para algunos países en los años noventa. (p. 356)

Un aspecto que tuvo gran incidencia para empezar a visibilizar asuntos en relación con posibilidades diferentes para las mujeres, fue su ingreso a la academia, el cual tuvo su mayor auge en la década de los setenta. “Se piensa que con ello se inicia una modificación de expectativas y motivaciones para las mujeres”. (León, 2004, p. 357). Con el ingreso de las mujeres a la academia, se da inicio a un proceso que trasciende el interés de las mujeres en prepararse en alguna disciplina en particular y llega hasta un interés político de posición crítica ante los viejos paradigmas de las ciencias sociales, por considerar que poseen sesgos sexistas, así como al reclamo de unas relaciones más democráticas y equitativas entre hombres y mujeres, lo que redundaría en el paso de la mujer del ámbito privado al ámbito público.

Uno de los hechos que seguramente explicitan este tránsito, se encuentra en la historia de Chile, cuando mujeres se agruparon bajo el lema que expresó la feminista chilena Julieta

Kirkwood (citada por Tessada, 2013): “democracia en el país y en la casa”. Esta frase reviste de una demanda y una postura crítica de las mujeres tanto al sistema dictatorial como al de opresión patriarcal. Puede decirse que la gran conquista de estas mujeres no sólo fue unirse, “superando sus diferencias de clase y/o ideología política, tras objetivos coyunturales como derrocar al dictador o hacerle frente a la crisis económica, sino que a más largo plazo resinificaron la ciudadanía femenina” (Tessada, 2013, p. 98). Como puede notarse, y retomando a Butler (1990), es imposible separar el «género» de las intersecciones políticas y culturales en las que constantemente se produce y se mantiene.

Por otro lado, León (2004) argumenta que “La década de la mujer (1976-1985) y la Convención para la Eliminación de toda forma de Discriminación de la Mujer, de 1979, representan mojones importantes a nivel internacional, especialmente para América Latina” (p. 357). Seguramente no es casualidad haber nacido en esta década, que dio paso al surgimiento de estudios sobre mujer/género, así como a otro tipo de conocimiento científico que poco a poco fue dejando de ser patrimonio masculino, pues como lo expresa León, durante muchos años, “las mujeres fueron excluidas como productoras y solo parcialmente fueron miradas como objeto de estudio con sesgos androcéntricos”. (León, 2004, p. 358).

Posteriormente, la construcción de conocimiento en torno al género pasó del patriarcado a las diferencias sexuales, integrando nuevamente factores socioculturales con asuntos de las ciencias naturales. Puede decirse que los estudios de género aportaron en gran medida a la manera de indagar y conocer la realidad social.

La situación y el comportamiento de las mujeres pasaron a ser explicadas en función de un sistema de relaciones sociales y de poder, en el cual la diferencia sexual se convirtió en un factor constitutivo de dichas relaciones, llamando la atención sobre las instituciones, las normas, las representaciones y los discursos en que se apoyan estas relaciones. “Esto llevó a cambios epistemológicos en la producción del conocimiento de las ciencias sociales, en cuanto al modo de conocer e interpretar la realidad” (León, 2004, p. 360).

En los años setenta y ochenta las mujeres empezaron a salir de sus hogares para trabajar y participar en otros espacios; en principio se trató de trabajos a nivel comunitario, el cual con frecuencia no constituía, ni constituye hoy día un factor de remuneración; es como si de manera casi imperceptible, el trabajo doméstico se trasladara al ámbito comunitario. Este aspecto, necesariamente tiene consecuencias en los modos de comprender el lugar de ubicación político de mujeres y hombres; como lo expresa León, “De allí se derivan las dificultades del paso de lo social a lo político. Pero al mismo tiempo el trabajo remunerado implica unas jornadas más extensas y agotadoras que difícilmente podrían leerse como liberadoras”. (León, 2004, p. 361). Esta condición se extiende hasta los tiempos presentes, donde vemos cómo a pesar de los desarrollos y esfuerzos socio-políticos en términos de equidad, las condiciones laborales para hombres y mujeres siguen teniendo amplias brechas, que aún están lejos de cerrarse.

Recordemos que para esa misma época, particularmente en la década de los ochenta, se da origen a una dialéctica entre diversidad sexual y heterosexualidad, ya que Foucault (1984), explicita que la sexualidad es un “dispositivo sociohistórico” un “eje central de las lógicas culturales del capitalismo, cuyo fin es disciplinar y controlar los cuerpos, a través de su

categorización, clasificación y teorización; procesos orientados a delimitar las zonas de lo visible/invisible, lo permitido/prohibido, lo enunciable/indecible, lo verdadero/falso” (González et al, 2018, p. 2). Para el caso de las niñas y niños rurales, se ha venido delimitando lo correcto/incorrecto, lo aceptado/rechazado, lo bueno/malo, lo normal/anormal, los cuales delimitan sus modos de comprensión del mundo social, así como las maneras de interacción al interior de éste.

En el siglo XXI los estudios de género, han trascendido aspectos relacionados estrictamente con las mujeres, y han ido vinculando a los varones. Valdés, citada por León, afirma que “Es necesario problematizar y formular preguntas de investigación sobre las relaciones de poder, ya no solo como afirmación, sino como una descripción en profundidad de construcciones subjetivas de esas relaciones”. (León, 2004, p. 362), diríamos de las relaciones políticas. En relación con este planteamiento, encuentro que Rubin (citado por González, Núñez, Galaz, Troncoso, y Morrison, 2018) argumenta que tanto el género como la sexualidad son políticas, encontrándose organizadas “en sistemas de poder que alientan y recompensan a algunos individuos y actividades, mientras que castigan y suprimen a otros y otras”. (González et al 2018, p. 2). Como puede verse, en los debates académicos se ha venido dando un paso de los estudios sobre la mujer a los estudios de género: “con la categoría género se busca integrar las diferentes relaciones que definen las múltiples identidades del sujeto” (León, 2004, p. 367)

Para los años 90 el conocimiento académico generado alrededor de los estudios de género impactó la agenda pública: la perspectiva de género adquiere carta de legitimidad fuera de la academia en diferentes espacios institucionales (Tarres, 2001, p. 130)

Para concluir, vale la pena indicar que el papel del feminismo, tanto en el ámbito académico como en la militancia, ha buscado “incorporar el enfoque de género en las políticas públicas, ...promover la afirmación de derechos y acceso al poder de decisión de las mujeres (empoderamiento y ciudadanía) y ejercer un control ciudadano (veeduría) sobre las acciones estatales” (León, 2004, p. 368).

Más recientemente, en el marco de los estudios de género ha venido desarrollando el concepto de “diversidad sexual”, el cual igualmente ha tenido diferentes ámbitos de comprensión y ha venido tomando fuerza en el campo de las ciencias sociales. Un aspecto fundamental para el desarrollo de conocimiento alrededor de este tema, igualmente lo constituyen los diferentes movimientos sociales “que buscan reivindicar derechos sexuales relegados. Entre los movimientos sociales han destacado grupos lésbicos, gays, bisexuales, transexuales, transgéneros, travestis, intersexuales y queer (LGBTTTIQ); así como su contraparte de grupos que defienden la heterosexualidad tradicional” (González et al, 2018, p. 1). Como ha ocurrido con otros conceptos, en principio la diversidad sexual se asumió como sinónimo de perversión, pero actualmente está relacionado con la defensa de los derechos humanos de aquellos individuos y grupos no heterosexuales. (González et al, 2018, p. 1). Una crítica que han recibido estos colectivos es precisamente no incluir en el marco de la diversidad sexual, la heterosexualidad como otra forma de relación.

Desde diferentes campos de conocimiento, especialmente la teoría feminista, ha sido de gran importancia desarrollar un lenguaje que represente de manera adecuada y completa a las

mujeres, de tal modo que sea posible promover su visibilidad política. En palabras de Butler (1990), “evidentemente, esto ha sido de gran importancia, teniendo en cuenta la situación cultural subsistente, en la que la vida de las mujeres se representaba inadecuadamente o no se representaba en absoluto” (p. 46). Finalmente, debo decir que hoy, después de varias décadas de luchas políticas y sociales de las mujeres, se hace posible para mi, encontrarme en un proceso de comprensión de la mujer rural y especialmente de las niñas rurales, con miras a visibilizar su lugar de ubicación político, a hacer visible lo que hasta hace un tiempo era imposible, la voz y la presencia de las mujeres en el ámbito de lo público.

Ahora bien, para hablar del territorio y en particular de lo rural, quiero empezar afirmando que Colombia es más rural de lo que hemos creído. De acuerdo con el índice de Ruralidad, presentado en el informe de Desarrollo Humano en 2011, el 75,5% de los municipios colombianos son rurales, en ellos vive el 31,6% de la población (no el 25%, según el Censo de 2005) y representan el 94,4% del territorio (PNUD, 2011). Aunque aún no se tienen datos del censo realizado en 2018, considero que estas cifras serán similares. Si partimos de comprender este aspecto, seguramente tendrá una incidencia en la manera como se formula la política pública en nuestro país, que en muchos casos es pensada para lo urbano, dejando por fuera las características y condiciones propias de la ruralidad.

Debo indicar también que no todos los pobladores de la zona rural son campesinos, estamos siendo testigos en los últimos años de un fenómeno extraño en el que las personas que habitaban territorios urbanos han optado por preferir una vida en el campo. Aún así, vemos como lo rural, en la mayoría de casos ha estado excluido de las propuestas de desarrollo, pese a

que “cerca de las dos terceras partes de los moradores rurales son pobres y más de la tercera parte de los pobres rurales se halla en la indigencia” (Perry, 2010, p. 2)

Para ir al origen del concepto de ruralidad, puede decirse que es lo urbano lo que da origen a lo rural, para explicarme mejor, la ruralidad tiene su inicio con los primeros asentamientos urbanos que requerían de la producción agropecuaria para su propio sustento. Con la llegada de los colonizadores españoles, llegaron también animales y vegetales que dieron inicio al desarrollo agropecuario en las nuevas tierras. No obstante, este proceso tuvo grandes dificultades no solo en términos de la producción agropecuaria, sino también con el surgimiento de los primeros enfrentamientos por la tierra. Como lo menciona Pareja (2011), “el conflicto por la utilización de la tierra se inició desde la Conquista con el enfrentamiento de los nativos con los españoles y el exterminio de los pueblos aborígenes” (p. 140).

Al hablar de este tema, viene a mi mente la manera como también nuestro pensamiento ha venido siendo colonizado, yo también crecí pensando que debía celebrarse el descubrimiento de América, como un gran hecho histórico; también participé de desfiles donde se rendía homenaje a Cristóbal Colón y la Reina Isabel. Nunca me cuestioné frente a semejante despojo y frente a tal genocidio. Lo más preocupante al respecto no es eso, sino que en muchas instituciones educativas aún se continúa conmemorando, sin ninguna postura crítica al respecto, sin pensar que las problemáticas de inequidad, pobreza y violencia que hoy vive nuestro país, tienen una estrecha relación con los hechos de aquel momento. A esto se suman asuntos como “la falta de políticas para el desarrollo agropecuario, como infraestructura deficitaria, falta de garantías mínimas para el desarrollo humano digno, estímulos para la producción agropecuaria y

un sistema de mercadeo de productos agropecuarios oscuro e inequitativo ” (Pareja, 2011, p. 142).

En relación con lo anterior, comparto el planteamiento de Vergara (2011), al afirmar que “la colonización española dejó un legado de desigualdad y de una institucionalidad poco favorable para el establecimiento de verdaderas democracias” (p. 61). La historia nos ha ido mostrando que los atropellos de aquella época y la manera en que éstos se han ido reproduciendo y legitimando, han influido en la imposibilidad de construir una sociedad verdaderamente justa e incluyente.

Colombia aún precisa de información clara, transparente y oportuna para poder tomar decisiones. Si bien los datos muestran que se ha reducido la pobreza, también es cierto que se ha aumentado la inequidad. Para el caso de los territorios rurales, esta inequidad se evidencia sobre todo en la distribución de la tierra.

Cuando pienso en la situación actual de muchos contextos rurales, observo que en algún momento de la historia, se concibió que lo rural era sinónimo de atraso y pobreza, por ello se priorizaron inversiones para motivar la vida en lo urbano; percibiéndose una especie de perversidad en la transferencia de recursos, toda vez que estos recursos terminaban convirtiéndose en uno de los elementos que mantenía la pobreza. Así lo menciona Farah (2008):

Después de la segunda posguerra, el país inició un modelo de desarrollo fundamentado en la planeación del Estado y la búsqueda de la modernidad por la vía del crecimiento económico. El modelo consideraba la predominancia de lo rural como síntoma de atraso y lo urbano como el ideal

de desarrollo y prosperidad; la estrategia consistió entonces en extraer recursos a la agricultura para financiar la industria y el desarrollo urbano (p.35).

Al respecto, Perry (2010) afirma que no solo en Colombia sino en general en Latinoamérica, “la pobreza tiene un marcado carácter rural” (p. 2), asunto que sumado a otros fenómenos sociales nada favorecedores como la violencia y la inequidad, terminaron generando situaciones de desplazamiento forzado que hoy, a pesar de la terminación del conflicto armado con las Farc, continúan mostrando sus graves consecuencias para la población rural, que en muchos casos terminaron en asentamientos urbanos en condiciones precarias. Actualmente en el país se desarrollan procesos de retorno y restablecimiento en el campo que buscan la restitución de tierras a cientos de familias que fueron víctimas del desplazamiento interno.

Hablar de ruralidad implica hablar de la tierra y sus condiciones de ocupación; ya lo decía el maestro Fals Borda (1957) hace más de sesenta años cuando señalaba que la ruralidad se teje en términos de la relación entre el hombre y la tierra, especialmente en lo que respecta a la disputa asociada a su tenencia, asunto que no ha podido resolverse, toda vez que siempre ha primado en la distribución de la tierra la terquedad y el egoísmo de los hombres. Ha pasado más de medio siglo y el problema continúa sin resolver. La tierra continúa siendo un instrumento de poder político y de dominación.

Para el caso de Colombia, algunos estudios muestran que la manera como está distribuida la tierra es cada vez más inequitativa; las mejores tierras del país se encuentran en pocas manos, el acceso de la mayoría de los moradores rurales a tierras de buena calidad es muy limitado De igual forma, Pérez (citado por Niño, 2017), plantea que:

Lo rural debe estudiarse desde cuatro componentes: el territorio como fuente de recursos naturales, soporte de actividades económicas y escenario de intercambios e identidades políticas y culturales; la población como actor social, con elementos culturales definidos y cuya vida está directamente relacionada con la tierra y los recursos que esta le brinda, los asentamientos que establecen relaciones entre sí mismos y con el exterior, a través del intercambio de personas, mercancías e información, y las instituciones públicas y privadas que de cierta manera ordenan el territorio a partir de principios políticos y económicos (p. 6).

Es precisamente esa falta de equidad en el acceso a la tierra y la imposibilidad de garantizar además el acceso equitativo a otros servicios como la educación y la salud, lo que se ha convertido en un obstáculo que ha impedido un verdadero empoderamiento de las comunidades en la priorización de sus necesidades y posibilidades. Aspectos como estos, en palabras de Vergara “facilitaron el surgimiento de instituciones corruptas que profundizaron los desequilibrios sociales. (Vergara W., 2011, p. 61). En la actualidad, cuando se nos pide mencionar las principales problemáticas de Colombia, sin lugar a dudas la corrupción ocupa uno de los primeros lugares; extrañamente en el año 2018 se convocó al pueblo colombiano a pronunciarse en contra de este fenómeno, a través de la consulta anticorrupción, la cual paradójicamente no alcanzó el número mínimo de votos requeridos. Cerca de once millones y medio de colombianos votaron a favor; sin embargo, no fue suficiente, puesto que hicieron falta cerca de quinientos mil votos para que la consulta fuera aprobada.

Como puede verse, se requiere una mirada más amplia de la ruralidad, que permita ponerla en relación con los múltiples factores sociales, económicos, políticos, culturales que la definen. Esto implica que, para hablar de una transformación rural, más allá de una política

agraria, hay que centrarse en una política rural, que trasciende una mirada de lo rural como sector y llega a una mirada de lo rural como un entramado de asuntos tales como territorio, poder, biodiversidad, vulnerabilidad, política, entre otros. Más aún en un mundo donde los límites entre lo rural y lo urbano son cada vez más pequeños.

En el marco de la producción de conocimiento en torno a la ruralidad, con miras a su transformación, se requiere ir transitando de lo que inicialmente se consolidó como una política agraria a una política rural, que a mi modo de ver, integra de forma más compleja cada hilo que compone el entramado de la ruralidad. Esto implicaría lo que Grammont (2004) denomina la transición de una sociedad agraria a una sociedad rural en tanto deben tenerse en cuenta las transformaciones que ha venido teniendo el campo latinoamericano.

La relación campo-ciudad es hoy día muy compleja, y viene diferenciándose de antiguas concepciones que establecían separaciones muy marcadas entre lo rural y lo urbano. Desde hace algo más de dos décadas, García, mencionaba que la conceptualización de lo rural, como un espacio ocupado por grupos sociales que se relacionaban con la producción agropecuaria, en contraste con lo urbano, entendido como espacio ocupado por grupos sociales relacionados con la industria y los servicios, ya no tiene valor explicativo en el marco de la globalización del capital (García, 1996). Al respecto, Fernández (2008) considera que, con el surgimiento de las primeras ciudades y asentamientos, surgió también la dicotomía urbano-rural, cuya relación a lo largo de la historia y de acuerdo a cada cultura, han mantenido relaciones diferentes; “de complementación, de ignorancia mutua, o de conflicto según la época y/o la región. Así, a lo

largo de la historia y en las distintas regiones las sociedades han construido “al otro”. Desde la ciudad a “lo rural” y desde el campo a “lo urbano” (p. 33).

Actualmente, la línea que separa lo rural de lo urbano es cada vez más delgada. “La misma dinámica social ha resignificado el concepto de “lo rural” construyendo para el mismo otros contenidos diferentes a los que les otorgábamos hace 50 años” (Fernández, 2008, p. 4).

A la luz de estas nuevas conceptualizaciones, el espacio y el territorio adquieren nuevas dimensiones, y por ende, las relaciones que los seres humanos establecemos con él cambian. A su vez, este cambio en el vínculo que mantenemos con el territorio, conlleva al cambio del propio relacionamiento entre los individuos, trocando de esta manera las relaciones sociológicas que imperaban hasta ayer y renovándolas hoy en nuevas formas de pensar, de sentir, de actuar frente al medio que nos rodea y frente a nuestros semejantes con los cuales convivimos. (Fernández, 2008, p. 47).

En este sentido, vemos cómo al surgir estas nuevas formas de comprensión de lo rural, aparecen pues nuevas formas de concebir el desarrollo rural; pues ya no se piensa solo en aspectos relacionados con los recursos naturales, sino que como lo mencionan Farah y Pérez (2004), aparecen otros elementos de carácter económico, político, social y cultural. “También se incorpora el concepto de empoderamiento de las comunidades campesinas, buscando que los pobladores rurales y las distintas organizaciones se doten de poder para que puedan ejercitar sus derechos frente al Estado” (p. 140). Cuando se aborda el tema del empoderamiento, éste ya deja de ser un asunto estrictamente relacionado con la figura masculina, y se empieza a concebir la necesidad de incorporar “una perspectiva de equidad de género y de la participación de los

distintos actores sociales en los diferentes procesos y proyectos de desarrollo. (Farah y Pérez, 2004, p. 140).

Hoy día, esas transformaciones en las condiciones de vida rurales pueden vislumbrar una tendencia hacia la búsqueda de un equilibrio entre lo rural y lo urbano, “en donde lo rural sea un espacio tan deseable para vivir como lo urbano, en donde lo rural deje de ser asimilado a lo atrasado y las interrelaciones entre ambos espacios sean benéficas para los dos”. (Farah y Pérez, 2004, p. 150)

La ruralidad ha pasado pues por diversos modos de comprensión; Fernández (2008) plantea que “el concepto “rural” es una construcción social e históricamente determinada, que delimita una porción de territorio diferente de otras” (p. 35); no obstante, en la actualidad lo rural no se refiere solamente a una porción de territorio, sino que se refiere a todo un entramado de aspectos geográficos, culturales, políticos, sociales, económicos, identitarios y subjetivos.

De igual forma, según Vergara W. (2011) la ruralidad ha pasado por diversos modelos de desarrollo, desde el modelo de reforma agraria, crecimiento con equidad, pasando por los modelos de desarrollo rural integrado, desarrollo sustentable, hasta el modelo de nueva ruralidad. Siendo este último un enfoque del desarrollo rural alternativo y una propuesta que trata de trascender el concepto tradicional de la ruralidad, que suele asociarse con una población dispersa que se dedica a actividades propias de la agricultura.

La nueva ruralidad propone cancelar la visión dual del mundo rural y el mundo urbano, y el cambio hacia una mirada holística que incluya la multifuncionalidad de lo rural. Implica además cambiar el enfoque sectorial por un enfoque territorial. Para ello, se requiere dotar de capacidades a la población y lograr el empoderamiento de los actores en la construcción de una democracia participativa e incluyente, con el fin de alcanzar un desarrollo autónomo y genuino, que valore el contexto agroecológico y la preservación de la cultura local. “La nueva ruralidad es una propuesta de desarrollo humano que va más allá de la estrategia del crecimiento económico, y que pretende cerrar la brecha rural-urbana que dejó esta estrategia, la cual más bien resultó en un desarrollo del subdesarrollo” (Vergara W., 2011, p. 35).

Para concluir, la categoría de ruralidad debo abordarla, como diría Niño (2017), desde una perspectiva que va más allá de la idea de espacio físico, y que a su vez trasciende a una concepción de territorio como construcción social. Este autor, citando a Fals Borda, plantea que esta manera de comprensión se encuentra “ligada a expansiones y contradicciones históricas y demográficas relacionadas con necesidades colectivas. En estas circunstancias el espacio/tiempo toma la forma de unidades concretas, pero transitorias de ocupación humana” (p.10).

Categorías como espacio y tiempo, necesariamente remiten a una configuración del territorio a partir de las dinámicas propias de éste. Para el caso de lo rural, son espacios y tiempos que configuran diferentes formas de relación e interacción, diferentes maneras de constituir la subjetividad y diferentes modos de estar en el mundo. Para el caso de la presente investigación, diría que los tiempos y espacios de la ruralidad configuran además, para las niñas y niños, diferentes maneras de posicionarse políticamente.

**4. CUARTO PAISAJE: DISTINGO LUCES Y SOMBRAS COMO
PARARME ENTRE EL SOL Y UN ÁRBOL**



Ilustración 10. Diana, aprendiendo entre flores a mirar. Año 1983

Fuente: elaboración propia

4.1 La metodología

Para esta indagación, fue necesario consolidar una hipótesis de naturaleza teórica y otra de naturaleza empírica. La teórica para indagar en torno a una categoría emergente a la que denominamos posicionamientos políticos, y la empírica para explorar cómo éstos se observaban, representaban y describían.

La hipótesis de naturaleza teórica, me mostró una primera distinción entre rol, *ethos* y posición, a propósito de indagar desde la sociolingüística (teorías del lenguaje), interaccionismo simbólico y construccionismo social; una segunda distinción entre subjetividad política, socialización política y posicionamiento político a propósito de estudiar relaciones categoriales como la política (constructo categorial) /lo político (ideal regulativo), la práctica política en términos de discursos (ideales, ideologías y representaciones) y acciones (movilización); y una tercera distinción entre niños y niñas (en clave de niñez) a propósito de estudiar tensiones categoriales como: género y generación, territorio y territorialidad. De las tres distinciones deduje que el posicionamiento político tenía un potencial para configurar la subjetividad política, pero no estaba lo suficientemente teorizada en la literatura. Podría ser entonces una categoría inédita.

La hipótesis de naturaleza empírica, más que mostrarme el estado de algo, inspiró una pasión por reconocer el uso del lenguaje en contexto. Esto era: cómo niños y niñas constituían su lugar de poder ¿en qué narrativas? ¿bajo qué reglas discursivas? ¿con qué fuerza elocutiva? Tres

preguntas cuyo registro e interpretación fueron agitando los postulados hasta el punto de decir que empíricamente (constitución de la subjetividad política en niñas y niños) se había estudiado la subjetividad política, más no el posicionamiento político. A la luz de este empeño investigativo, preguntar por el, me aportó a la comprensión de la subjetividad política en perspectiva de complementariedad y no de sustitución.

Valga decirlo sintéticamente: mientras la subjetividad política enfatizó en los sentidos y los significados y, por demás, apostó al campo de la acción y la representación en forma de trama; el posicionamiento político provocó un enfoque, más que en los sentidos y significados, en comprensiones diversas, múltiples y discontinuas. Por supuesto hubo acciones y representaciones, pero ahora, performativas, transitorias y mutables, ya no como tramas sino como rizomas. Comprender el posicionamiento político en términos de rizomas supuso un desafío. De ahí que elaborara, en el presente texto, un contenido, significativo y al mismo tiempo revelador de los paisajes que tuvo que cruzar el pensamiento, más que el pensamiento mismo, para descubrir la tesis.

Partiendo entonces de las siguientes hipótesis me adentré en el camino, al tiempo que construía el mapa para su recorrido: (i) Un posicionamiento político es posible de evidenciarse en la dinámica conversacional a propósito de temas relacionados con la política; (ii) los posicionamientos políticos como constructos socio-lingüísticos culturales y estructurados en las dinámicas de la interacción tienen potencial categorial para ampliar y profundizar las comprensiones y explicaciones de la subjetividad política.

Me propuse relatar este tránsito, trayendo a colación, para iniciar, un día en particular, en el que discernía respecto a los caminos recorridos en este ejercicio investigativo:

Es viernes en la mañana, hace mucho frío, mis pies están helados, el día está lluvioso y un poco nublado como también lo está mi mente, tengo muchas cosas por decir, pero pocas maneras de saber cómo hacerlo. Después de varios ejercicios desarrollados en el trabajo de campo de mi tesis doctoral y con muchas discusiones y asesorías con mi tutor de por medio, me siento frente al computador y veo cuán difícil es hacer justicia al sentido de los datos, cuán complejo es poder ser fiel a quienes han permitido que entre en sus vidas para tratar de comprender algo que allí sucede.

Ya han sido varias las presentaciones que he hecho del trabajo que hemos venido realizando, he tenido la posibilidad de ser escuchada, de mostrar y compartir en qué vamos y cómo vamos, en términos académicos e investigativos, al tiempo que he contado con la fortuna de recibir de todos una palabra, una pregunta, un complemento, una sugerencia, un cuestionamiento... todo ello ha constituido aportes fundamentales para este proceso investigativo. En ese momento, con una pequeña carga de preocupaciones me disponía a continuar con el recorrido.

Hoy después de saber y sentir cómo este proceso ha atravesado mi vida, hemos decidido que la mejor forma de hacerlo es a través de esta narración, porque es la manera en que creo que puedo sentirme verdaderamente implicada. Porque cuando pienso en las niñas y niños del sector rural, a mi mente llegan todos los recuerdos y me veo allí, como una de ellas, como lo que fui y

lo que forjó lo que hoy soy. Me veo en las mismas labores que ahora las niñas narran, me veo con sus mismos imaginarios, con sus temores, sus miedos y sus esperanzas, me veo en el mismo lugar que las veo.

Ahora soy consciente que mi interés investigativo no sólo tiene una intencionalidad política en términos de hacer evidente la pertinencia que tiene el reconocimiento de los posicionamientos políticos de niños y niñas de zonas rurales de Caldas, o con una intencionalidad científica en términos de indagar en qué medida los posicionamientos políticos contribuyen a ampliar el espectro de comprensión de la subjetividad política, sino también una intencionalidad personal, puesto que sé y siento que la niñez rural hace parte de mi experiencia de vida.

Este interés no es reciente, puesto que desde el año 2006, justo cuando me desempeñaba como Secretaria de Desarrollo Humano y Social en el municipio de Marquetalia, Caldas, me interesé por reconocer desde el punto de los actores las concepciones que los niños y niñas tenían sobre la ciudadanía, fue la manera de empezar a reconocer que aquello de ser sujetos de derecho era una realidad.

Luego de terminar mi maestría quedé con pocas energías para continuar de inmediato con el doctorado, pero dos años más tarde, ya tenía otra vez fuerzas para empezar a gastar, pues sabía lo que implicaba hacer un doctorado. Hice mi primer intento con el doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de la Salle, cursé un semestre del cual lo más representativo fue haber conocido y estar en un seminario con Teun van Dijk, quien más adelante se convertiría en

el referente principal de esta apuesta metodológica. En esta experiencia quise continuar con el interés que había venido rondando mi cabeza y del cual empezaba a tener un recorrido teórico e investigativo. Me refiero al asunto de la subjetividad política y la formación ciudadana.

No obstante, el programa no llenó por completo mis expectativas, pues no encontraba asidero para mi interés de conocimiento, fue por ello que decidí venirme con intereses y todo, y presentarme al doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales, pues veía en la Línea de Investigación de Socialización Política y Construcción de Subjetividades el hábitat perfecto donde quería vivir esta experiencia de conocimiento, que finalmente se ha convertido en más que eso.

Desde hace varios años he pertenecido al grupo de investigación de Educación política, ética y ciudadana, coordinado por el profesor Carlos Valerio Echavarría, quien es también el tutor de mi tesis doctoral. Con él he trabajado de la mano desde que nos conocemos; para este caso particular, empezamos a buscarle forma a mi interés, a mis preocupaciones, a mis hallazgos a partir de la revisión de antecedentes de todo tipo, me paseé por investigaciones, informes, libros, artículos, tesis de doctorado, políticas públicas y miradas a la realidad, concluyendo que el interés se enmarcaba en la situación de la niñez rural en términos de participación, empoderamiento, conocimientos políticos, garantía de derechos, formación política, entre otros. Dimos varias vueltas y decidimos estacionarnos en las teorías del posicionamiento, con un reto aún mayor que consistía en constituir y dar fuerza y fundamento teórico a una nueva categoría que nos atrevimos a nombrar posicionamiento político.

4.2 Caracterización del estudio

Responder a una pregunta sobre los posicionamientos políticos de niñas y niños me ha llevado a proponer un tipo de investigación que se enmarca en los intereses de los estudios del discurso y particularmente el Análisis Crítico del Discurso. En este sentido, para el presente estudio me valí de metodologías que permitieron comprender la dinámica discursiva cotidiana en la que se produce, reproduce o transforma un posicionamiento político. Entendiendo el “lenguaje como práctica social” (Wodak, 2003, p. 18)

De acuerdo con lo anterior, he tomado como categorías de análisis las prácticas discursivas y, en particular las conversaciones, pues es en ellas donde el mundo social se construye, se reproduce y se transforma. De igual forma, he tenido en cuenta las prácticas institucionales, puesto que contienen reglas, estructuras sociales y convenciones que también se evidencian en la conversación. Otro aspecto al que presté atención se relaciona con los actos retóricos, es decir, todos los recursos que se usan con el ánimo de persuadir.

Para dar pie al fundamento del análisis crítico del discurso, debo decir que los estudios del discurso son un campo transdisciplinar, puesto que allí se entrecruzan distintos modos de reflexión; a manera de ejemplo, la etnografía realiza aportes en términos de descripción e interpretación; desde la psicología social se hacen aportes en torno a la comprensión de los procesos de interacción, desde la antropología se retoman asuntos en términos de entender la relación entre el lenguaje y la cultura. Así pues, desde este campo transdisciplinar, se estudian diferentes dominios, entre los que se incluyen el análisis de la conversación, el análisis del poder

en la interacción y, de acuerdo con lo que estamos proponiendo, el análisis del posicionamiento. Lo anterior implica entender el discurso no solo en términos lingüísticos, sino también en términos políticos, educativos, económicos, sociológicos, culturales, entre otros. De esta manera, hay que resaltar que según Wodak (2003), “el Análisis Crítico del Discurso (ACD) se ha nutrido de diferentes escuelas y enfoques teóricos y metodológicos” (p. 21).

En este sentido, estoy partiendo de la idea de que el eje fundamental de los estudios del discurso es la relación entre lenguaje y comunicación, tomando como referencia todo aquello que se produce en la interacción. Esto implica transitar del sentido común, de la manera cotidiana como las personas utilizan el lenguaje, y de las ideas filosóficas que sustentan dicha utilización del lenguaje, a la comprensión del proceso de producción de un suceso comunicativo, es decir, comprender la manera como el uso cotidiano del lenguaje marca ciertos tipos de interacción y ciertos tipos de saber. Se reconoce entonces que en los estudios del discurso se indaga por distintos dominios de aproximación.

Quiero retomar algunos asuntos en torno al desarrollo de los estudios del discurso. Empiezo diciendo que éstos tienen su auge en la época de los sesenta, particularmente se resaltan algunos trabajos pioneros entre los que se cuentan el de Dell H. Hymes denominado “The ethnography of speaking” (Hymes y Gumperz, 1964), algunos trabajos sobre el análisis de la conversación, la propuesta de los actos de habla de Austin, trabajos en el campo de la sociología desde Garfinkel, la función y uso del lenguaje de Rorty, en fin, todos aquellos relacionados con el uso de la lengua en situaciones concretas, estudiados desde varias disciplinas entre las que sobresalen la psicolingüística y la sociolingüística.

Unos de los principales fundamentos de los estudios del discurso son los estudios del lenguaje y la comunicación, es por ello que las distintas posturas del discurso implican también diferentes dimensiones del lenguaje; la primera de ellas es una dimensión formal, gramatical y abstracta, la cual hace referencia a las reglas que regulan el lenguaje, está asociada a lo morfosintáctico del lenguaje, o lo que algunos autores describirían como análisis de contenido.

Una segunda postura del análisis del discurso es aquella en función del efecto que produce su uso, se entiende entonces el lenguaje como el vehículo que objetiva un saber, una comprensión de lo real y, por tanto, preforma una práctica. Esto lleva a que el elemento de análisis del discurso no se centre en lo que produce el sujeto como representación, como sentido o como gramática, sino lo que se suscita en la interacción de los sujetos. No se interpreta el sujeto como productor de sentido, sino que se interpretan las condiciones que producen esa subjetividad.

De allí surge una postura de los estudios del discurso en función de la relación entre el lenguaje que se usa y la interacción que produce. Teun van Dijk se ubica dentro de los analistas del discurso que retoman una idea del lenguaje basado en la estructura lingüística, y, por tanto, sus primeras posturas del análisis del discurso estuvieron más relacionadas con el análisis de contenido, pero a partir de 1985 que termina algunas de sus conferencias, comienza su preocupación por entender el contexto en el que se produce ese contenido o ese discurso y con base en ello, comienza a mostrar que los análisis deben tener un elemento de estructura del contenido y un elemento de estructura del contexto (Van Dijk y Kintsh, 1983).

Según Morales (2011), a lo largo de los años de estudio en el campo del análisis del discurso, siempre han existido dos corrientes, una de ellas desde la lingüística, cuya finalidad es el análisis de fenómenos o formas lingüísticas contextualizadas; la otra corriente ubica su finalidad en estudiar los varios niveles de significación que pueden construirse a partir de las formas lingüísticas, entendiendo éstas como prácticas comunicativas que constituyen las diferentes realidades que transmiten.

Para mi caso particular, me convoca esta segunda corriente, aquella orientada a comprender los significados que se construyen en los discursos; allí he podido encontrar aportes tales como las funciones pragmático-sociales de los discursos (Bordieu, 1982), el discurso como práctica social (Fairclough, 1989), la relación entre forma y significado en los eventos comunicativos (Wodak, 2001), la noción de marco (Goffman, 1974), los géneros discursivos (Bajtin, 1981, van Dijk, 2008), la noción de contexto y la dimensión socio-cognitiva del discurso (van Dijk, 2008, 2009).

Actualmente, se cuenta con un campo de estudio muy desarrollado en términos de análisis de contenido, que en sus inicios se centró en la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación. En la actualidad se refiere a un conjunto de métodos y procedimientos de análisis de documentos que pone énfasis en el sentido del texto; como lo plantean Amezcua y Gálvez (2002):

Establece dos grados de complejidad, descriptivo e inferencial, y recurre a técnicas de análisis tanto cuantitativas como cualitativas. Distingue tres tipos de análisis: sintáctico (se interesa por la

morfología del texto, permitiendo la búsqueda y recuento de palabras y caracteres), semántico (busca el sentido de las palabras y el análisis de los temas y categorías propuestas), y pragmático (pretende descubrir las circunstancias en las que la comunicación tiene lugar) (p.427).

De otro lado, de acuerdo con Amezcua y Gálvez (2002) el análisis del discurso actualmente se ha venido consolidando como un campo de conocimiento inter y transdisciplinar, que se orienta hacia un

enfoque crítico de los problemas sociales, el poder y la desigualdad. Pretende formular teorías sobre las tres dimensiones que lo componen: el uso del lenguaje (estructuras del texto y la conversación), la comunicación de creencias (cognición) y la interacción en situaciones de índole social (p. 428).

En los estudios del discurso es necesario reconocer las diferentes perspectivas existentes, las cuales dependen de la intencionalidad del análisis. Una primera perspectiva tendría que ver con analizar el discurso en función del sentido que produce el texto mismo, es decir, asuntos de la formalidad y significación del discurso; allí nos referiríamos a su estructura. Una segunda perspectiva se ubica en analizar el discurso en función de lo que produce como nuevo saber, nueva ideología o nuevo sistema de creencias, relacionándolo por tanto con la cognición y el sistema de representación social. La tercera perspectiva tendría que ver con la manera como los colectivos se adhieren a ciertas ideologías y reproducen ciertos lenguajes.

Las perspectivas anteriores aún se ubican en el análisis del discurso, cuya diferencia con el análisis crítico del discurso, radica en que, en este último, el lenguaje ya no se entiende solamente como un asunto de comprensión de la interacción, sino de una comprensión para la transformación; esto implica decantar los elementos a transformar, identificando aquellos

aspectos dominantes del discurso, de allí que se analicen las élites, así como la tenencia y circulación del poder.

Como lo plantea Van Dijk (2005), “el discurso manifiesta o expresa, y al mismo tiempo modela las múltiples propiedades relevantes de la situación sociocultural que denominamos su contexto” (p. 23), es por ello, que en el análisis crítico del discurso es importante atender a aspectos del uso del lenguaje, tales como: quién usa el lenguaje, con qué propósito lo usa, qué medios utiliza, qué palabras se utilizan, en qué orden se utilizan, en qué contexto se usa (entendiendo el contexto desde una doble lectura: como condición externa y objetiva, o como una condición subjetiva) cómo en el uso del lenguaje en contexto se posiciona o no una idea, una ideología o una institución.

Ahondando en el aspecto del uso del lenguaje, puede decirse que existen entonces tres tipos de uso: Pragmático, en términos de cómo se usa el lenguaje, qué palabras se usan, qué orden se les da a las palabras; funcional, en torno a la intencionalidad que se tiene al usar las palabras y construir un enunciado; y estructural, en relación con la estructura del discurso en términos de reglas gramaticales y de organización del discurso. (Estos mismos usos, los tuve en cuenta en la elaboración de la guía de análisis que vendrá más adelante).

Se plantean a partir de allí diferentes tipos de análisis entre los que se cuentan: análisis de la conversación, análisis semiótico, análisis de contenido, análisis narrativo y algunas bases del análisis del posicionamiento; es precisamente esta multiplicidad de análisis la que nos permite hablar de estudios del discurso, los cuales analizan las propiedades del texto y la conversación en

contexto, esto implica identificar las características de la situación social que puede influir en la interacción, en el texto o en la conversación.

Como puede verse, en un inicio el análisis del discurso se relacionó con la pragmática y la estructura de la interacción comunicativa, sin que se prestase mucho interés a las relaciones jerárquicas y de poder, componentes que cobran fuerza con el surgimiento del Análisis Crítico del Discurso (ACD), el cual, aunque tiene sus bases en diferentes perspectivas teóricas, tales como la sociología, la lingüística, la psicología, la antropología, la filosofía y las ciencias de la comunicación, fue hasta 1991 cuando se consolidó un grupo de científicos que estudiaran las teorías y métodos del ACD, entre ellos se cuentan: Teun van Dijk, Norman Fairclough, Gunter Kress, Theo van Leeuwen y Ruth Wodak. (Wodak, 2003).

Retomaré varias perspectivas para referirme a algunas de las principales bases teóricas del ACD; una de ellas es la perspectiva de Wodak (2003), desde la cual se expresa que la tradición crítica del análisis del discurso se apoya en la lingüística de Halliday, en la sociolingüística de Bernstein, así como en la obra de críticos literarios y de filósofos sociales como Pêcheux, Foucault, Habermas, Bajtin y Voloshinov. De otro lado, para Meyer (2003), el análisis crítico del discurso está fuertemente anclado a teorías que van desde las perspectivas microsociológicas (Ron Scollon) a las teorías sobre la sociedad y el poder (Foucault, Siegfried Jäger, Norman Fairclough, Ruth Wodak), las teorías del conocimiento social (Teun van Dijk) y la gramática.

En el marco de los estudios del discurso y particularmente del ACD, se entiende que el lenguaje genera reproducción, pero también se puede usar como estrategia de resistencia; este planteamiento se fundamenta en una idea de lenguaje como manera de comunicación y en una noción de discurso entendida desde tres componentes: como práctica social, como forma de acción y como parte de la vida social. Como puede verse, allí se combina la dimensión lingüística con la dimensión socio antropológica, a partir de las cuales puede plantearse que, al entender el discurso como práctica social, se asume que éste a su vez constituye la vida social y el campo de las representaciones sociales; por tanto, constituye el tipo de interacción que se establece y determina las reglas de juego de la interacción. Como lo plantea van Dijk (2005), “...el discurso es, también, un fenómeno práctico, social y cultural” (p. 21), entender entonces el discurso como práctica social requiere identificar qué referentes socioculturales y socio históricos hacen parte del evento comunicativo y qué aspectos de ese evento configuran información que enriquece la vida social.

Los primeros trabajos de van Dijk en torno a la lingüística textual y el análisis del discurso a finales de la década de los 70 e inicio de los 80, dejan ver un “interés en los textos y discursos comprendidos como unidades básicas y como prácticas sociales” (Wodak, 2003, p. 25), posteriormente, se interesa por el estudio del discurso mediático en cuanto a su producción, sus usos y funciones. En este sentido, aparece entonces el contexto como componente fundamental en los análisis discursivos; mostrando que hay elementos de ese contexto, articulados al sistema de creencias y al sistema de representaciones sociales, por tanto, el autor propone que el análisis del discurso debe tener un elemento lingüístico, un elemento cognitivo y un elemento social. El telón de fondo de esta triada entre lo cognitivo, lo lingüístico y lo social lo constituyen las

ideologías; en este sentido, la perspectiva crítica precisamente resalta la importancia de entender la ideología no como falsa conciencia sino como sistema de creencias; por consiguiente, el uso del lenguaje podrá estar en función de múltiples acciones, como por ejemplo persuadir, hacer resistencia, confrontar o simplemente apartarse.

Además de la importancia dada al contexto en el Análisis Crítico del Discurso, considero conveniente en este punto referirme al término crítico, el cual se usa en la actualidad para referirse, como lo menciona Krings (citado por Wodak, 2003) al “compromiso social y político” con una “construcción sociológicamente informada de la sociedad” (Krings, 1989). En este sentido, “el análisis crítico del discurso se propone investigar de forma crítica la desigualdad social tal como viene expresada, señalada, constituida, legitimada, etcétera, por los usos del lenguaje (es decir, en el discurso)” (p. 19); puede decirse entonces que la intención del análisis crítico del discurso es desentrañar los discursos de dominación que marginan y oprimen, por tanto presta especial interés al estudio de la reproducción de las diferentes formas de dominación.

Continuando con lo planteado por Wodak (2003), existen tres conceptos que estarán presentes en todo análisis crítico del discurso: Poder, historia e ideologías. Entendidas estas últimas como sistemas de ideas y creencias, que constituyen la base de las representaciones sociales compartidas por un grupo; puede decirse además que las ideologías son de carácter social y están asociadas con intereses cuya función puede ser legitimar o bien, oponerse a los abusos del poder y la dominación; en este sentido, se considera que las ideologías pertenecen a un campo simbólico del pensamiento y las creencias.

Wodak (2003), afirma además, que el discurso se estructura por dominancia, y que todo discurso es un objeto históricamente producido e interpretado, esto es, que se halla situado en el tiempo y el espacio, y de que las estructuras de dominancia están legitimadas por las ideologías de grupos poderosos, se puede afirmar entonces que el análisis crítico del discurso describe y explica formas de expresión y reproducción de las ideologías en el lenguaje, es decir, cómo se reproducen y mantienen en el sistema de creencias. Así pues, en el ACD se estudian tres dimensiones: La primera es la dimensión lingüística, la cual tiene que ver con la manera cómo influye el uso del lenguaje en las creencias y en la interacción; la segunda es una dimensión social, que se interesa por la forma cómo influye la interacción en la manera de hablar; la tercera corresponde a la dimensión cognitiva, que implica comprender cómo controlan las creencias la manera de hablar. Surgen a partir de estas dimensiones algunos interrogantes clave a la hora de realizar este tipo de análisis: ¿Cuál es la naturaleza precisa de los procesos y las prácticas de legitimación del poder y la desigualdad social?, ¿Cómo se expresan y reproducen las ideologías?, ¿Qué estructuras discursivas están involucradas en las ideologías?, ¿Qué papel asume el poder en las relaciones entre discurso y sociedad?, por mencionar algunas.

A nivel metodológico, el autor plantea que fundamentalmente, la noción de crítica ha de entenderse como el resultado de tomar cierta distancia respecto de los datos, enmarcar éstos en lo social, adoptar explícitamente una postura política y centrarse en la autocrítica; desde esta perspectiva, se resalta el compromiso ético y político del investigador interesado en el ACD, toda vez que implica un interés social de identificar discursos dominantes y de alguna manera, generar transformaciones positivas que permitan develar esas situaciones de dominación.

Para van Dijk (2003), el ACD es más bien una perspectiva, crítica, sobre la realización del saber: es, por así decirlo, un análisis del discurso efectuado “con una actitud”. Se centra en los problemas sociales, y en especial en el papel del discurso en la producción y en la reproducción del abuso del poder y la dominación. En congruencia con lo planteado por Wodak, también van Dijk plantea que el investigador que se dedica al ACD apoya la lucha contra la desigualdad, da cuenta de la relación entre las estructuras del discurso y las estructuras sociales, sus análisis están empíricamente fundados, sus estudios deben ser comprensibles y accesibles en especial para los grupos dominados. En este sentido, la investigación realizada desde el ACD tiene como finalidad una verdadera apropiación social del conocimiento.

Además del compromiso ético-político del investigador, plantea el autor que un adecuado análisis crítico del discurso requiere simultáneamente un detallado análisis cognitivo y social, y viceversa, y que sólo la integración de estas explicaciones puede lograr una adecuación descriptiva, explicativa y, sobre todo, crítica en el estudio de los problemas sociales, es por ello que el investigador no puede perder de vista el carácter crítico de este tipo de investigación, lo cual implica que el análisis va más allá de la descripción y la comprensión, trascendiendo hacia la transformación.

Sobre este último punto, el autor resalta la importancia del carácter cognitivo, en tanto plantea que los discursos son interpretados como elementos que guardan una relación coherente con los modelos mentales que los usuarios tienen sobre los acontecimientos o los hechos a que se

hace referencia; podría decirse entonces que se enfatiza no sólo en el carácter contextual del discurso, sino también en su carácter histórico, social y cognitivo:

Podemos decir que los modelos contextuales controlan la parte “pragmática” del discurso, y que los modelos de los acontecimientos controlan la parte “semántica”. Comprender un discurso significa básicamente ser capaz de construir un modelo que se le adecue. Y en la producción, lo que constituye el punto de partida de todo texto y toda conversación es el modelo mental de los acontecimientos. De este modo, lo que habitualmente recordamos de un discurso no es tanto su significado como el modelo mental que construimos durante la comprensión. (Van Dijk T. , 2003, p. 167).

Sin estos modelos es imposible entender y describir la relación dialéctica entre las estructuras sociales y las estructuras discursivas, lo cual constituye uno de los principales objetivos en el ACD. Resumiendo con una cita del mismo autor, el análisis del discurso es, “simultáneamente, un análisis cognitivo, social y político, aunque se centra sobre todo en el papel que desempeñan los discursos, tanto en el plano local como en el global, tanto en la sociedad como en sus estructuras” (van Dijk T., 2003, p. 175).

Allred y Burman (citados por Vergara et al, 2015) plantean el interés de una perspectiva discursiva para el caso de la investigación con niños.

De acuerdo a las autoras, la investigación discursiva resulta particularmente atinente para trabajar con niños, dado su interés explícito en cuestionar las categorías y supuestos socialmente dados por hecho, aspecto que resulta imprescindible para los estudios sociales de la

infancia. Ellas localizan los estudios discursivos de la infancia en una tradición interpretativa, en la medida en que se interesan por las significaciones que los niños configuran acerca de sus experiencias y el entorno que les rodea. Estas significaciones no son meramente individuales, sino que son cultural y socialmente construidas, aún cuando se trate de categorías emergentes y novedosas (Vergara et al, 2015).

Para finalizar, como lo menciona el mismo van Dijk (2003), el Análisis Crítico del Discurso no brinda un enfoque elaborado que indique la manera de hacer el análisis social, sino que para cada estudio debe procederse al completo análisis teórico de una cuestión social, de forma que pueda determinarse qué discursos y qué estructuras sociales se han de analizar y relacionar. De igual forma, el autor plantea que los métodos de investigación concretos van a depender de las propiedades del contexto de la investigación. En este sentido y para el presente ejercicio investigativo, cuya intencionalidad se centra en la identificación y comprensión de los posicionamientos políticos de niñas y niños de zonas rurales de Caldas, se estableció un diseño que, a nuestro modo de ver, permitió un acercamiento a las estructuras discursivas que se pretendían analizar.

4.3 Aproximaciones metodológicas

Teniendo en cuenta que el objetivo general de la presente investigación se centró en comprender los posicionamientos políticos de niñas y niños que habitan contextos rurales en una municipalidad del departamento de Caldas, considero que este es un ejercicio que necesariamente debe hacerse a partir de los diferentes discursos que se suscitan en la interacción

cotidiana de las niñas y niños, no sólo por tratarse de una categoría de análisis que tiene sus bases en perspectivas teóricas que dan al lenguaje y al discurso un papel preponderante en la comprensión de los fenómenos sociales, como lo son el interaccionismo simbólico, el construccionismo social y la psico-socio-lingüística; sino también porque desde el análisis realizado se encuentra en los estudios del discurso las herramientas necesarias para alcanzar cada uno de los objetivos específicos planteados, tal como se describe a continuación:

En relación con el primer objetivo en el que planteé identificar las narrativas aprendidas que niñas y niños explicitan cuando conversan sobre asuntos de lo político, pude ver que desde el análisis crítico del discurso, era posible acercarme al estudio de las diferentes maneras de significación que se han originado y construido a partir de ciertas prácticas comunicativas y ciertos discursos que se han transmitido a través de la cultura, y que dan cuenta de las realidades particulares en las cuales han sido construidos, allí entró a jugar un papel fundamental el contexto, pues de acuerdo a lo planteado por van Dijk (2003), debía analizarse la estructura del contenido, pero además la estructura del contexto. Así pues, desde el presente ejercicio investigativo entraron a analizarse no sólo las narrativas que se han transmitido y que las niñas y niños han aprendido, sino también las condiciones que han hecho posible la reproducción de ciertos lenguajes; así como la reconfiguración de ciertos discursos que podrían estar dando algunas pistas sobre posibles procesos de resistencia.

De otra parte, si estoy arriesgando a proponer la idea de que el posicionamiento político puede hacer parte de la subjetividad política, no sólo estoy entendiendo al sujeto en relación con las formas de producción discursiva sino también al sujeto en relación con las condiciones de

producción de dicha subjetividad. En este sentido, y retomando nuevamente a van Dijk (2003), partí de la comprensión del concepto de discurso como una categoría que integra lo práctico, lo social y lo cultural; es por ello que en la investigación traté de dar una especial importancia a las condiciones socio-culturales e históricas en las cuales se han creado, legitimado y reproducido ciertas narrativas, así como la manera en que han logrado mantenerse en el sistema de creencias. Así pues, las estrategias metodológicas fueron pensadas a partir de estas comprensiones, por ello algunas se centraron en abordajes particulares con los niños y niñas, pero otras centraron su interés en la vida social y en los diferentes procesos de interacción que se producen en ella, los cuales buscaban dar cuenta de algunos principios, valores y normas de la organización social.

En lo que respecta al segundo objetivo que buscaba identificar las trayectorias y desplazamientos de sentido que se desarrollan en una dinámica conversacional, partí de los postulados planteados desde el análisis de la conversación, en torno a la manera como se producen los diferentes sucesos comunicativos, los cuales dependen en gran medida de las comprensiones que tiene el sujeto y que dan lugar a ciertas posturas frente a las circunstancias del mundo social; éstos se van evidenciando en los diferentes juegos de lenguaje que entran en circulación en un evento comunicativo, así como también en las circunstancias en las cuales tiene lugar la comunicación.

Para el cumplimiento de este objetivo fue necesario tener en cuenta algunos aspectos relacionados con el sujeto que usa el lenguaje, en este caso, los niños y las niñas, pero también con el tipo de lenguaje que usan, la finalidad con la cual lo usan y la manera en la que lo usan; para a partir de allí poder develar, como ya se expresó, cómo en el uso del lenguaje en contexto

se posiciona o no una idea o una ideología. Es decir, el estudio de las trayectorias de sentido, implicó comprender la manera como se desplazaban o no las posturas y se iba adquiriendo una resignificación a partir de cómo los sujetos se ven a sí mismos y la manera como los otros los interpretan.

Pasando al tercer objetivo, el cual pretendía reconocer las reglas de juego y estructuras argumentativas y de poder que favorecen o impiden el desplazamiento, partí de la idea de discurso como práctica social, en tanto planteo que el estudio del discurso permite acercarnos a los diversos modos de interacción social, así como a las reglas de juego que se evidencian en la interacción y a la manera como circula el poder al interior de ésta.

En términos generales, busqué acercarme a la comprensión de la relación existente entre lenguaje e interacción, es decir, de qué manera el lenguaje que se usa y la forma como se usa marca un determinado tipo de interacción. Es en este aspecto en el cual se centra la atención en las relaciones de poder que limitan o posibilitan los desplazamientos y es allí donde el análisis crítico del discurso realizó mayores aportes a la presente investigación, en tanto tiene un marcado interés por indagar en torno a la manera como se legitima el poder y se reproducen las relaciones de dominación y desigualdad, así como las estructuras argumentativas que están involucradas en dicha reproducción.

Así pues, en los diferentes encuentros con los niños y niñas se buscó identificar las reglas de juego que se desplegaban en la conversación, algunas de las cuales podían referirse a la distribución de turnos, conservación de la imagen, auto presentación positiva, presentación de los

demás, manejo de expectativas, entre otros. De igual forma, se indagó por las estructuras argumentativas que justificaban las acciones de los niños y niñas, las cuales podían estar en relación con criterios sociales, morales y éticos.

En cuanto al cuarto objetivo que se centró en indagar por las maneras como se transita de las narrativas aprendidas a la construcción de nuevos sentidos de la política, igualmente retomé los planteamientos del análisis crítico del discurso, específicamente lo relacionado con la comprensión del discurso también desde una dimensión política, dado que su principal interés se centra en el estudio de las relaciones de desigualdad, particularmente de las dinámicas lingüísticas que posibilitan dichas relaciones; es decir, no sólo la manera como se expresa la desigualdad, sino también, (como lo menciona Wodak), la manera cómo se constituye y se legitima dicha desigualdad. En este sentido, busqué evidenciar algunos discursos dominantes, pero también otros discursos de resistencia; puesto que, desde el análisis crítico del discurso, si bien se plantea que el lenguaje puede producir relaciones de desigualdad, es también a partir del lenguaje como se pueden generar estrategias de resistencia.

En congruencia con lo anterior, cabe aclarar que estamos partiendo de reconocer que como investigadores tenemos una responsabilidad ética y un rol político en tanto el interés va más allá de lo descriptivo, centrándonos en una intencionalidad relacionada con generar transformaciones sociales. Así pues, considero que el aporte del análisis crítico del discurso radica en la concepción de lenguaje no solo como una forma de acercarnos a la comprensión de los procesos de interacción, sino también como un agente de transformación. En este sentido y a

partir de lo encontrado, se espera superar la descripción y poder realizar un aporte a los procesos de formación política en el país.

Como lo expresé al inicio del documento, el enfoque que guía la investigación está basado en el análisis crítico del discurso; no obstante, en el transcurso del camino, mi propia experiencia se fue haciendo evidente y se presentaron varios momentos evocadores, que indiscutiblemente hicieron que mi propio relato fuera emergiendo, es en este sentido donde se empezaron a entretelar los postulados de la autoetnografía con los del análisis crítico del discurso, haciendo de la tesis no solo una indagación académica y teórica de conocimiento social, sino un proceso reflexivo de autodescubrimiento de mi propio lugar de ubicación político.

Con base en los argumentos teóricos y metodológicos presentados, se plantearon los diferentes criterios a tener en cuenta en la presente investigación, así como el diseño metodológico propuesto, los cuales presento a continuación:

4.4 Participantes

En el presente ejercicio investigativo participaron 40 niños y niñas de una institución educativa conformada por 6 sedes, todas ellas de contextos rurales del municipio de Marquetalia, el cual se encuentra ubicado en el Departamento de Caldas, (Colombia) a 124 kilómetros de Manizales (ciudad capital). La siguiente imagen, permite ubicar al municipio de Marquetalia,

con relación al departamento y la nación, notándose que es uno de los municipios de menor extensión.



Ilustración 11. Mapa de Marquetalia, ubicación con relación al departamento y la nación.

Fuente: (Alcaldía de Marquetalia, 2013)

Su área urbana está compuesta por 16 barrios, el área rural se compone de 47 veredas. Tiene una población aproximada de 14.000 habitantes, de los cuales aproximadamente el 60% habitan en la zona rural. No obstante, por las condiciones de ubicación entre las montañas, por las labores a las que se dedican las personas, que en su gran mayoría se trata de labores agrícolas, y por las costumbres que se mantienen entre los habitantes, se defiende la idea de que todo el municipio podría comprenderse como rural.

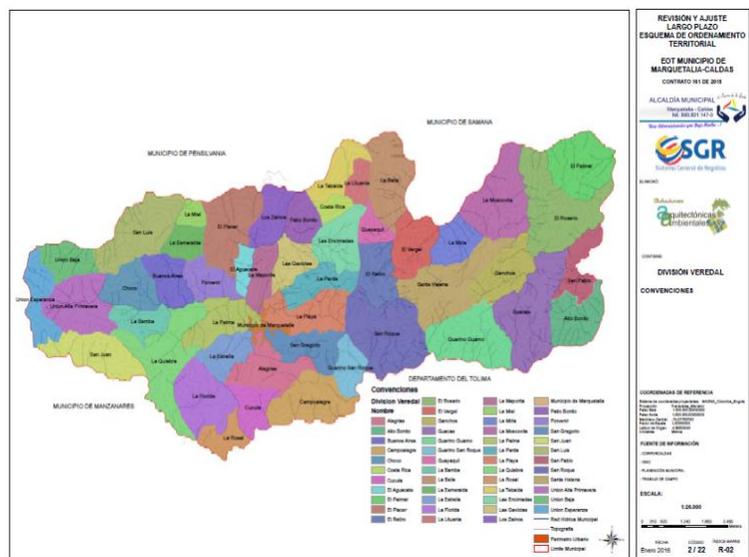


Ilustración 12. Distribución de Veredas zona rural, municipio de Marquetalia

Fuente: (Alcaldía de Marquetalia, 2013)

Marquetalia vista desde el aire, pareciera una especie de neurona, con múltiples dendritas que se vuelven calles, barrios y salidas hacia cada una de sus veredas. En la zona urbana hay una calle que sobresale, la calle principal, un conjunto de todo tipo de actividad comercial, donde fácilmente pasamos de una cafetería a un almacén, de la iglesia a la tienda de insumos agrícolas, del almacén de electrodomésticos a la cantina, del banco a la carnicería, del supermercado a la droguería, de una avícola a la oficina de la empresa de energía, de la venta de arepas al taller de motos, de la alcaldía a la revueltería. Así de variadas son las múltiples interacciones que a diario se dan entre sus gentes, compras, ventas, fiados, charlas, reclamos, favores, celebraciones, oraciones, risas y favores.

Tal vez por tratarse de que tiene una sola calle, en ella siempre hay gente haciendo algo, casi nunca está sola, todos parecemos conocernos con todos, van y vienen todo el día preguntas, cómo siguió su mamá, qué hay de su papá, cuándo es el bautizo del niño, con quién se va a casar

fulanita, qué negocio nuevo puso peranita... en fin, es como una especie de barrio popular grande, donde instituciones, negocios, cosas, animales y personas, confluyen cada día para llevar a cabo las acciones propias de su existencia.

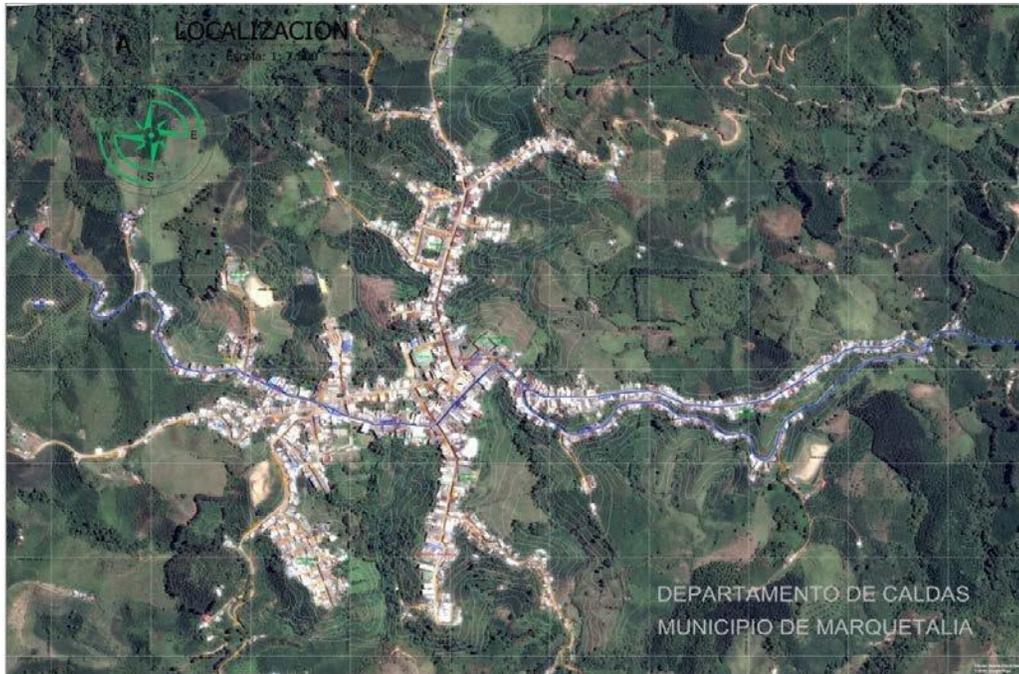


Ilustración 13. Marquetalia, vista área

Fuente: (Alcaldía de Marquetalia, 2013)

Como puede verse en la siguiente imagen, el municipio queda ubicado sobre una cordillera, y se encuentra rodeado de montañas en las que se cuenta con variedad de clima, y diversidad de flora y fauna. En la foto sobresalen algunos sitios importantes del municipio, tales como la iglesia, el coliseo y algunas instituciones educativas. Marquetalia se encuentra ubicado en un lugar de tránsito desde y hacia otros municipios, muchos viajeros, vendedores, comerciantes y empleados, escogen este sitio para alojarse; es por ello que su capacidad hotelera

ha tenido un gran desarrollo en los últimos años, lo que habla además de la hospitalidad y el carisma de la gente.



Ilustración 14. Panorámica de Marquetalia

(Aristizábal, 2018)

Las calles de Marquetalia parecen estar siempre llenas de niños y niñas jugando, así como de jóvenes en largas charlas de risas y anécdotas; esto es fiel reflejo de las estadísticas, puesto que, con relación a la distribución de la pirámide poblacional por grupos etarios, en el Plan de Desarrollo Municipal, se tiene establecido que aproximadamente el 60% de la población del municipio se encuentra entre los 0 y los 28 años. Esto es corresponde a niños, niñas y adolescentes (Marquetalia, 2016).

Respecto de la ocupación; en la zona rural la mayoría de hombres se dedican a la agricultura y las mujeres a la labor de amas de casa. En la zona urbana la gran mayoría de hombres y mujeres se dedican al comercio y otros trabajan en entidades como la Alcaldía, el

Hospital, la Empresa de Aseo o de energía y una única fábrica que existe. Las familias en su mayoría son nucleares, aunque existe también un importante número de mujeres jefes de hogar.

Marquetalia es un municipio que en el pasado se vio afectado por la presencia de grupos armados, constituyéndose en un municipio receptor de población desplazada por la violencia, además en un municipio en el que hicieron presencia grupos de autodefensa. Situación que lógicamente ha generado impactos a nivel social, político, económico y cultural, entre los que se cuentan el reclutamiento de niños, niñas y jóvenes, los asesinatos y desapariciones forzadas, la imposición de normas por parte de grupos al margen de la ley, el cobro de cuotas o vacunas a la población civil, para el sostenimiento de estos grupos, y finalmente enfrentamientos con la fuerza pública. En mi caso, recuerdo haber tenido entre mis responsabilidades la de atender a la población desplazada por la violencia, conociendo de cerca el significado del miedo y el desarraigo. En la actualidad, goza de tranquilidad en cuanto a situaciones de orden público. Cuenta con diversos programas estatales de apoyo a la población vulnerable.

A nivel educativo, el municipio cuenta con seis instituciones, dos de ellas urbanas y cuatro rurales, con sus respectivas sedes. Los niños y jóvenes en edad escolar, en su mayoría asisten a las instituciones educativas, aunque no todos logran culminar sus estudios, y son solo unos pocos los que tienen posibilidades de acceder a la educación superior. Esta situación se agudiza aún más en la zona rural, donde muchos niños y niñas sólo terminan la educación básica primaria y se retiran para dedicarse al mundo laboral. Cifras que soportan esta información, las

proporciona el Estudio de Permanencia y Deserción en Caldas, el cual concluye que al contrastar la información respecto número de estudiantes durante el transcurso de la vida escolar, se aprecian las siguientes pérdidas de estudiantes:

Entre los grados 1° y 5° de educación primaria se retiran 6940 estudiantes. Entre los grados 5° de educación básica primaria y el grado 6° de educación básica secundaria se retiran 58 estudiantes. Entre los grados 6° y 9° de educación básica secundaria se retiran 3457 estudiantes. entre los grados 9° de educación básica secundaria y el grado 10° de educación media se retiran 1139 estudiantes. entre los grados 10° y 11° de educación media se retiran 953 estudiantes (Secretaría de Educación de Caldas, 2017, p. 17).

De lo anterior pude concluir entonces que, entre el primer grado de educación básica primaria y el grado undécimo de educación media, el sistema educativo del departamento de Caldas está perdiendo 12547 estudiantes, que no han continuado con su proceso educativo.

Ahora bien, en lo que respecta a la vida cotidiana, en la zona rural algunas costumbres varían un poco de la zona urbana; los niños, niñas y jóvenes suelen pasar su tiempo entre el trabajo y la escuela, labores relacionadas con el campo y la casa; algunas veces con poco espacio para el juego. Con base en los encuentros que tuve la posibilidad de compartir con los niños y niñas rurales, puedo decir que se nota en ellos actitudes respetuosas, valores que sobresalen, como la humildad y la solidaridad, así como expectativas de vida no necesariamente orientadas hacia lo académico, sino hacia lo familiar y laboral.

Este es el municipio en el que crecí, esta es la realidad en la viví mi infancia. Realidad que pude conocer más de cerca y ver desde otra perspectiva, en mis años como rectora en una institución educativa rural. Pensando entonces en las niñas y niños rurales, surge el presente ejercicio investigativo en el que ellas y ellos son los protagonistas.

La delimitación de la población se realizó de acuerdo con los siguientes criterios:

- Igual número de niñas y niños
- Niños y niñas entre los 8 y 11 años
- Niñas y niños que viven en contextos rurales desde hace por lo menos 4 años.
- Niñas y niños que se encuentren en grados 3°, 4° y 5° de educación básica.

4.5 Ruta investigativa

Para la presente investigación fuimos trazando una ruta a medida que transitábamos por el camino hacia la búsqueda del objetivo que contempla este ejercicio; es de aclarar que no seguí un proceso lineal, sino por el contrario, un proceso que me fuera permitiendo construir cada momento de la investigación, con base a las propias contingencias del hacer investigación. Fue así como me di la licencia de ensayar, acertar, equivocarme, avanzar y devolverme según se fuese requiriendo, sin que esto constituyera necesariamente un error, sino un aprendizaje. Las fases y momentos que presento a continuación, son el resultado de esos múltiples pasos hacia adelante y hacia atrás, incluso a veces, hacia un lado. Quiero contar todo el proceso, pues

considero que en la manera como viví esta investigación, importa no solo el resultado al que llegué, sino el camino que recorrí para llegar a él.

4.5.1 Fase de delimitación

4.5.1.1 Revisión del problema y delimitación de la pregunta de investigación

Como ya lo expresé, al ingresar al doctorado tenía un interés en la línea de investigación Socialización política y construcción de subjetividades. En el marco de este interés, fui construyendo de la mano de mi tutor un nuevo concepto al que denominamos posicionamiento político. Para llegar a este interés fue necesario que revisara varios documentos, informes y estudios sobre las principales categorías. En particular me centré en los desarrollos teóricos de la línea de investigación de socialización política y construcción de subjetividades, así como la línea de formación política, ética y ciudadana, de igual forma, indagué por los informes de desarrollo humano de los últimos años, así como otros informes que dan cuenta del estado actual de la niñez en el mundo y en Colombia. Lo construido a partir de esta indagación permitió consolidar el capítulo de descripción del área problemática y antecedentes, con base en el cual identificamos un posible vacío del conocimiento en lo relacionado con el posicionamiento político de las niñas y niños rurales. Este proceso sirvió como elemento para determinar no sólo el estado actual del problema, sino también para determinar la importancia y pertinencia del presente ejercicio investigativo.

Hago hincapié, nuevamente, en que la categoría que tomamos como centro del presente estudio, es una categoría en construcción, por tanto, la manera de indagar sobre ella, también es

emergente y por ello, cobra sentido contar el proceso en su totalidad. En principio arriesgamos a decir que el posicionamiento político es una práctica social discursiva en la que los participantes tienen una serie de ubicaciones específicas que delimitan su lugar de comprensión de la política, posicionando dicha comprensión a través de las narrativas aprendidas, la comprensión de las reglas de juego, las trayectorias de sentido y los desplazamientos que se dan en el sostenimiento de la imagen.

Esta es una etapa que no consistió únicamente en construir la pregunta sentados en un escritorio pensando la realidad, sino que la pregunta fue construida a partir de un trabajo de campo en el que con los niños y niñas se arriesgaron algunas formas de preguntar, desde la realización de algunos talleres con ellos.

En este orden de ideas, construimos una primera pregunta de investigación en torno a identificar ¿Cuáles son las comprensiones frente al posicionamiento político de las niñas y niños de zonas rurales de Caldas?, sin embargo, después de socializarla en la línea de investigación, nos hicieron caer en la cuenta que estábamos preguntando por algo con poco sentido, pues cómo iba a ser posible que identificáramos comprensiones que los niños y niñas tenían de sus posicionamientos políticos, cómo iban ellos a saber qué es un posicionamiento político, y cómo lo iban a comprender?. Estaba claro para este momento, en palabras del profesor José Darío Herrera, que la teoría del posicionamiento político no la tienen los agentes, pues hablar de teoría es hablar de una forma de entender, por tanto mi interés debía centrarse no en entender las comprensiones que los niños y niñas tenían respecto a su posicionamiento político, sino en comprender el posicionamiento político como tal. Estas observaciones, unidas a los primeros

acercamientos con los niños y niñas, nos dejaron claro que ellos estaban respondiendo a un concepto, a lo que cognitivamente conocían sobre la política, pero no a su propia experiencia política. Esto hizo necesario que reconfiguráramos la pregunta de investigación, pues nos dimos cuenta que la pregunta inicial no era la indicada; ésta vino después, y es la siguiente: ¿Cuáles son los posicionamientos políticos que niñas y niños de zonas rurales de Caldas explicitan sobre la política?

Al final de una de tantas noches, ya teníamos algo claro, pero a la vez un rompecabezas incompleto, pues también nos habían indicado que era necesario tener, además de una pregunta investigativa, una pregunta teórica que nos tuvo en desvelo y nos dejó esperando toda la noche, pues sólo llegó al siguiente día en la madrugada: A las 5 de la mañana escribimos: ¿En qué medida los posicionamientos políticos como constructos socio-lingüísticos culturales y estructurados en las dinámicas de la interacción tienen potencial categorial para ampliar y profundizar las comprensiones y explicaciones de la subjetividad política?. O para decirlo más brevemente: ¿en qué medida los posicionamientos políticos contribuyen a ampliar el espectro de comprensión de la subjetividad política?

4.5.2 Fase de fundamentación

Durante esta fase me centré en revisar los soportes teóricos que me permitieran conceptualizar el tema problema de investigación en relación con las categorías de niñez, socialización política, formación ciudadana, ruralidad y posicionamientos políticos, que en principio se proponían. Esta fase estuvo compuesta de los siguientes momentos:

4.5.2.1 Revisión documental de antecedentes teóricos y metodológicos

Inicialmente me planteé realizar una indagación por aquellos referentes teóricos e investigativos relacionados con la formación ciudadana, los posicionamientos políticos, la subjetividad, la niñez y la ruralidad.

En el rastreo de dichos antecedentes traté de identificar diferentes lugares desde donde reflexionar la pregunta por el posicionamiento político de la niñez, lo cual, unido al estado actual de la discusión sobre la relación entre política y niñez, me permitieron generar un documento escrito que consolidó los principales puntos de esta discusión.

Para este proceso fueron de utilidad las fichas de lectura, las matrices que elaboré por cada categoría que estaba rastreando, así como los cruces e interrelaciones que pude establecer entre las diferentes matrices. Finalmente la información se agrupó en categorías, subcategorías y tendencias, que me permitieron elaborar de manera articulada un capítulo referido a este tema, en el que se resalta que pese a que se ha venido reconociendo la importancia de dar protagonismo a la voz de los niños y niñas en los procesos que los implican, en la vida práctica cotidiana, ellos y ellas siguen estando en la periferia; el discurso sobre ellos y ellas como sujetos de derecho no ha permeado lo suficiente la práctica política.

4.5.2.2 Elaboración de referente conceptual del proyecto

A partir de los temas indagados construí el fundamento conceptual del proyecto de investigación. En principio, para el referente teórico tuve en cuenta las siguientes categorías: niñez, subjetividad política, construcción ciudadana y política y posicionamiento político. Con esas categorías emprendí el viaje, pero a medida que avanzaba en el camino, se fue haciendo necesario incluir otras categorías que le fuesen dando soporte a los diferentes modos de comprensión que iba encontrando.

Quiero aclarar que esta etapa tampoco constituyó un momento aislado en el proceso investigativo, pues siento que a lo largo de todo el proceso fue necesaria una continua revisión teórica, incluso para fundamentar la pregunta, para construir los instrumentos, para saber con base en qué aspectos realizar la discusión final, etc. Fue necesario incluso empezar a tomar distancia de algunos conceptos con los cuales solía confundirse el término de posicionamiento, tales como agenciamiento y empoderamiento. Finalmente consolidé un capítulo de referente teórico que incluyó establecer diferencias, relaciones y tensiones en torno a las triadas ya mencionadas: Rol, ethos y posición: como tres formas de ubicación del sujeto en el proceso de interacción social; Socialización política, subjetividad política y posicionamiento político: como tres lugares de emergencia del sujeto político; y finalmente, niñez, género y territorio: como tres elementos que configuran la identidad de las niñas y niños rurales.

4.5.3 Fase de diseño de los instrumentos

4.5.3.1 Momento de acercamiento

Esta fase se compone de todo el proceso que desarrollé para acercarme a los participantes del proyecto y poder contar con los datos requeridos, de acuerdo a la intencionalidad de identificar y comprender los posicionamientos políticos de un grupo de niños y niñas de contextos rurales. Nuevamente resalto que fue necesario crear unas maneras especiales de acercarnos a los niños y niñas, tales como el juego, el arte, la música, los ejercicios participativos, y todo lo que constituyera crear un ambiente de confianza y cercanía, de manera que las conversaciones que se propiciaban, pudieran darse de la manera más natural posible.

4.5.3.2 Construcción y validación de instrumentos

En el proceso de diseño de los instrumentos, empecé por tener un acercamiento con niños y niñas de otra institución educativa, con los cuales realicé un primer taller en el que ellos y ellas debían dibujar aquello con lo que relacionaban la palabra política, lo primero que se les ocurriera; posteriormente se socializaba respecto a lo que cada uno había dibujado. Al observar sus dibujos, pude percibir una marcada coincidencia entre todos, siempre se trataba de una figura masculina en un lugar de poder y alrededor o frente a esta, un grupo de personas que le escuchaban y le atendían. He aquí algunos ejemplos:



Ilustración 15. Pintando la política

Fuente: Archivo del proyecto

Compartiendo estos primeros acercamientos con algunos colegas, consideramos que había demasiadas coincidencias y que posiblemente no estaba indagando de manera adecuada. El trabajo de campo, realizado desde el inicio del proceso investigativo es el que me fue permitiendo ir encontrando formas de interesarnos, de preguntarnos y de preguntar, o mejor, de no preguntar, y aquí me detengo un poco, pues al inicio, mi tutor y yo creíamos que teníamos las mejores estrategias para el trabajo de campo, pero con los primeros resultados fuimos conscientes de que la manera en que intencionábamos las preguntas, hacía que los niños y niñas nos estuvieran respondiendo netamente desde lo cognitivo, daban cuenta de conceptos y no de la vida misma. En ese momento surge un nuevo interrogante frente a cómo preguntar.

Aún recuerdo las palabras de mi tutor al decirme que uno no tiene que saber hacer las mejores empanadas, pero sí tiene que saber quién las hace, entonces decidimos hacer un foro de expertos y preguntarle a quienes trabajan con niños y niñas, cómo creían ellos que podíamos

preguntarles por la política, sin mencionar la palabra política. Recibí muchos aportes con los cuales construimos 5 talleres que nos dispusimos a validar, nuevamente a través de un trabajo de campo en 3 Instituciones rurales de Marquetalia, descubriendo que 3 de los talleres tenían la mayor potencia.

Continué con el proceso de realizar los talleres, conversar con los niños y las niñas, pasar de lo simbólico a lo discursivo y viceversa, fue así como se fue configurando una especie de ruta metodológica que emergió de la misma manera como se empezó a recorrer el camino; allí quedó claro que tenía un proceso investigativo compuesto no por fases estrictas ni caminos rectos, sino por círculos de relaciones que conectaban un momento con el otro, pero sin mostrar principios ni finales.

En este punto, retomo el planeamiento de algunos autores citados por Vergara y otros: los nuevos estudios sociales de la infancia insisten en que los investigadores deben operar como aprendices en los mundos de la infancia, flexibilizando al máximo la relación pedagógica que suele establecerse entre niños y adultos, evitando apropiarse de la palabra y la autoridad para dar constantemente instrucciones. De este modo, los niños se permiten desplegar sus propias soluciones a la demanda de definición social de la situación (Goffman, 1981) que toda interacción nos presenta, a la vez que se ven menos demandados de actuar y responder del modo en que el adulto espera de ellos (Christensen y James, 2002; Greene y Hill, 2005; Woodhead y Faulkner, 2000) (Vergara et al, 2015, p. 61)

Después de múltiples conversaciones y retrolimentaciones, escogimos como principales técnicas los relatos de vida, la cartografía social y política, el taller pedagógico para propiciar

espacios de conversación informal y las entrevistas en profundidad. En algunos casos particulares se realizaron encuentros que podrían considerarse grupos focales.

A continuación, describo las técnicas seleccionadas:

4.5.3.2.1 Taller pedagógico

En la época en que estaba desarrollando mi tesis de maestría, concebí por primera vez al taller pedagógico como técnica de investigación, pues hasta ese momento, lo concebía como una manera de acercarse a la comunidad, pero sobre todo en términos de lo que yo podía ofrecer a las personas, no de lo que podía aprender de ellas. En la actualidad, el taller pedagógico se ha venido constituyendo en una importante técnica que amplía las posibilidades en el campo de la investigación. Su desarrollo proviene principalmente del campo de la pedagogía, la educación popular, la animación socio-cultural y el trabajo social (Ghiso, 1999). En el campo de la investigación, esta técnica en principio no resultó muy acogida, pues desde la perspectiva de algunos investigadores, carecía de rigor epistemológico. Posteriormente, muchos procesos de Investigación Acción Participativa dan cuenta de la utilización de talleres, como también investigaciones etnográficas realizadas en diferentes contextos culturales y desde distintas disciplinas como la antropología, la sociología y la historia (Ghiso, 1999).

Este autor, retoma el taller como técnica de investigación desde algunos referentes;

El primer punto de referencia es considerar al taller como un dispositivo para hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar, para hacer recrear, para hacer análisis -o sea hacer visible e invisible

elementos, relaciones y saberes-, para hacer deconstrucciones y construcciones. (Ghiso, 1999, p. 142).

Como el mismo autor lo menciona, su marco de referencia guarda alguna relación con el pensamiento de Foucault y las reflexiones de Deleuze. En palabras de Ghiso (1999):

Taller es una palabra que relacionamos experiencial y conceptualmente con el hacer, con el procesar con otros. Es un término que nos lleva a considerar que hay algo que está dispuesto para la acción entre varias personas. A eso que está dispuesto: espacios, insumos, herramientas, decisiones que se entretujan para facilitar u obstaculizar el hacer colectivo le llamamos "dispositivo". A esta noción asimilamos la idea de taller en procesos de investigación, como un conjunto multilineal compuesto por elementos -líneas- de diferente naturaleza, como son; sujetos, intenciones, lenguajes, reglas, visiones, ubicaciones, objetos de estudio y técnicas, entre otros, dispuestos para facilitar haceres conjuntos. (p. 143).

En este sentido, he retomado el taller como técnica de investigación, en tanto permite una relación dialéctica con los participantes de la investigación. Para el caso puntual de este ejercicio, se realizó el diseño de los talleres de acuerdo con las características del grupo de niños y niñas participantes.

Consideraré necesario el diseño de estos talleres, toda vez que se requería propiciar espacios de conversación informal con los niños y niñas, pues es allí donde se hace posible el estudio del posicionamiento político, en tanto, puede indagarse por aquellas narrativas aprendidas, estructuras argumentativas y trayectorias de sentido que performan sus discursos y

prácticas. Considero pertinente y necesario escuchar las voces de niños y niñas, las cuales en muchas ocasiones quedan al margen de la construcción de procesos tendientes al cambio social.

4.5.3.2.2 Cartografía social y política

Al inicio de mi proceso doctoral, tuve la posibilidad de participar de un proyecto de investigación nacional, en relación con la construcción de paz, el cual tenía como principal técnica la cartografía social; al participar de algunos encuentros y posteriormente de un taller metodológico en el que se desplegó y explicitó la manera de usarla, pude notar la potencia que tenía para el trabajo de campo de mi tesis doctoral. De acuerdo con Echavarría, Murcia, y Castro, (2014), esta técnica, permite la reconstrucción histórica de los territorios, los actores y las interacciones, contribuyendo a reconocer los niveles de apropiación que los niños y niñas tienen de sus territorios, permitiendo la legitimación de saberes y la generación de propuestas de transformación social. De acuerdo a lo planteado por los autores, “esta técnica se basa en los principios de participación para la transformación, el diálogo de saberes para la concertación y la sistematización para la construcción de saberes pedagógicos y didácticos” (Echavarría et al, 2014, p. 8). También permite elaborar mapas sociales en los que es posible reconstruir y representar simbólicamente un cúmulo de relaciones que tienen lugar en los procesos de interacción en un determinado espacio social.

Sobre este aspecto, Herrera (2016), expresa que los recientes planteamientos conciben el espacio social como algo que va más allá de su localización. Desde su recorrido por varios autores, plantea que “el espacio social es un constructo mental a partir de las diferentes

experiencias e interacciones sociales” (p. 166), el autor plantea que el espacio social no es algo homogéneo ni objetivo, sino un campo de experiencia que se revela desde la trayectoria de movimiento; agrega además que en la cartografía social “puede leerse un desplazamiento hacia nuevas formas de producción de lo político y de reconocimiento y construcción de lo social más ligadas a la cultura y al mundo de la vida de los sujetos” (Herrera J. , 2016, p. 167).

A partir de la cartografía social, se hace posible registrar no solo lo que los participantes plasman en el mapa que construyen, sino además el tipo de interacciones que se dan al momento de su construcción; como lo menciona Herrera, “la cartografía social no registra simplemente diversas formas de percepción, busca entender la configuración de las múltiples prácticas sociales en un contexto a partir de unas reglas de producción ” (Herrera J., 2010, p. 167)

4.5.3.2.3 Relatos de vida

En la investigación en ciencias sociales y particularmente en el campo de los estudios narrativos, los relatos de vida constituyen otra importante manera de acercarnos a la experiencia de un sujeto. Denzin y Bertaux (citados por García, 2014) definen los relatos de vida como “narraciones autobiográficas hechas por el propio protagonista sobre su vida o ciertas etapas concretas”, (p. 200). Es de anotar, que para el caso de los relatos de vida, la narración se presenta de la misma manera en que el sujeto la cuenta, en este sentido, bien puede abarcar una biografía amplia o una parte exclusiva de ella.

Generalmente se trata de un relato en primera persona; es por ello que Díaz (1999), considera que en la medida en que el individuo habla de sus experiencias en primera persona, se lo considera el personaje del relato; sin importar qué acontecimientos incluya en su relato o si respeta o no el orden cronológico en que éstos tuvieron lugar; para este autor, lo realmente importante son los hechos que el sujeto que narra trae al presente, gracias a la selección del recuerdo y la lógica de conexión que se evidencia en el relato.

Como lo menciona García:

Este método destaca contornos y vértices ocultos o esquivos a otros métodos, pues se basa en el supuesto epistemológico de que el sentido de las experiencias solo se genera por medio de estructuras narrativas (Clandinin y Connelly, 2000), es decir, la única vía de acceso al pasado y su relación con el presente y el futuro es la narración. (García, 2014, p. 200).

Para el caso de la presente investigación, se trabajó de dos formas; una de ellas con títeres que los niños y niñas elaboraron, donde se representaban a ellos mismos para luego narrar a través de ellos, cómo era un día habitual en su vida. La otra forma fue a partir de la construcción de pequeños relatos auto biográficos en los que resaltaron los momentos más importantes y significativos de sus vidas, inicialmente a través de un dibujo que luego complementaron con el relato escrito. En este ejercicio emergieron diferentes momentos, en el entendido de que todo sujeto posee un carácter selectivo en términos de los episodios que recuerda y desea narrar.

Fue necesario además tener en cuenta que para el análisis de las narrativas, la condición principal para llegar a la comprensión de las subjetividades de los niños y niñas frente a la política, es necesaria una interacción comunicativa entre ellos y ellas con el investigador, es una

condición necesaria para alcanzar una adecuada comprensión de las creencias, significados, de las expectativas y las decisiones políticas de los participantes (Lozano, 2008).

4.5.4 Fase de trabajo de campo

Este es quizá el momento más esperado por todo investigador; en mi caso, fue un momento que estuvo presente a lo largo de todo el proceso investigativo, desde la revisión inicial de documentos para seleccionar adecuadamente el tema problema de investigación y construir las preguntas; pasando por el diseño y validación de los instrumentos, la aplicación de éstos, los procesos de devolución de la información y retroalimentación, hasta las nuevas indagaciones para dar sustento teórico a los resultados.

Teniendo en cuenta que en otros apartados he tenido la posibilidad de ir contando la manera en que se fueron dando estos procesos, me voy a centrar en compartir específicamente el proceso de recolección de información con los participantes de este estudio.

Una vez validados los instrumentos, me dediqué entonces a recoger información, como dice uno, pero en realidad siento que esta etapa se convirtió en un proceso de sensibilización frente a la realidad de la niñez rural, en un espacio para recoger concepciones, sentidos, sentimientos, temores, vidas pasadas, presentes y futuras. Hicimos talleres, grabamos, filmamos, tomamos el registro fotográfico, conversamos, compartimos, jugamos, creamos y creímos en lo que creábamos. Hubo momentos para entrar en confianza, para sentir alegría, para sentir tristeza en algunos casos, para sentir incluso impotencia, pero sobre todo para sentir que la verdadera

intención de una investigación debe ser transformadora, así en ese momento no se me ocurriera cómo.

He de aclarar que a medida que llevaba a cabo la aplicación de las técnicas seleccionadas, iba surgiendo la necesidad de arriesgar otras, de construir nuevos talleres, de reconfigurar algunos en el mismo momento de su aplicación, de agudizar cada vez más la mirada comprensiva. Me parece pertinente compartir que en los diferentes espacios y momentos de conversación se hizo necesario tener en cuenta no sólo el momento exacto en que se desarrollaba la conversación, sino también los momentos previos que la posibilitaron, puesto que en todo el proceso se estaban poniendo en juego los lugares de ubicación de cada participante y se estaban dando procesos de interacción, negociación y posicionamiento.

Esta fase de trabajo de campo, quise dividirla en cuatro momentos que coincidieron en la aplicación de cada técnica de investigación: momento simbólico, momento discursivo, momento analítico y momento de profundización; los cuales describo a continuación.

4.5.4.1 Momento simbólico

Este momento tuvo como finalidad crear un espacio evocador de construcción individual o en ocasiones colectiva, que posteriormente posibilitara la conversación. Se trató de actividades intencionadas que se proponían a los participantes, valiéndonos de elementos artísticos, recreativos o creativos para que ellos construyeran un elemento simbólico a partir del cual se va a conversar en el siguiente momento.

Reitero que tuve en cuenta todo lo que acontecía desde el mismo momento en que se les daba la indicación a los participantes, pues también eran objeto de análisis las interacciones que se daban en esta etapa del proceso.

Algunas de las estrategias utilizadas fueron el trabajo con títeres, la elaboración de juegos, el diseño de las cartografías, la creación artística, la escritura de cartas, entre otros.

4.5.4.2 Momento discursivo

Durante este momento se enfatizó en el elemento conversacional, su objetivo se centró en posibilitar la conversación a partir de las creaciones que se realizaron en el momento simbólico.

Dependiendo del tipo de actividad que se hubiese desarrollado, este momento constituyó el espacio para que los niños socializaran, compartieran, dialogaran o discutieran en torno a lo que ellos y ellas construyeron y produjeron.

En este espacio se realizaron presentaciones, exposiciones, conversaciones, grupos de opinión, socialización de trabajos realizados de manera individual o grupal. A manera de ejemplo, si el trabajo fue de elaborar títeres y escribir una historia alrededor de este personaje, en el momento discursivo, cada niño y niña presentaba su historia a través de una obra con títeres.

4.5.4.3 Momento analítico

El momento analítico constituyó el elemento de identificación de las primeras categorías que emergieron a partir del análisis las conversaciones suscitadas. Para dicho análisis se tuvo en cuenta el análisis semiótico y simbólico así como el análisis crítico de la conversación, basados en los planteamientos de los estudios del discurso desarrollados por Teun van Dijk.

4.5.4.4 Momento de profundización

La finalidad de este momento consistió en profundizar con respecto a los primeros hallazgos y principales categorías, a través del uso de otros instrumentos tales como los grupos focales. Éste constituyó un espacio para poner en conversación la lectura que habíamos hecho hasta esos momentos, con los planteamientos de los participantes.

Tenía ya varios paqueticos de dibujos, muchas grabaciones, rollos varios de cartografías, muchas transcripciones, datos de todo tipo, producto de varios instrumentos, perdón, producto de varios momentos en los que los niños y niñas me permitieron entrar en sus vidas con la excusa de la investigación, y me permitieron conocer su historia, y algunos asuntos que han constituido su presente. Es así como la preocupación se trasladó de lugar, la pregunta ya no era ¿Cómo voy a hacer para recoger la información?, sino ¿Qué voy a hacer con toda esta información? Esa pregunta estuvo habitando en mi cabeza por varias semanas sin poder encontrar respuesta.

Con la duda aun pasando vacaciones en mi mente, mi tutor me sugiere revisar la manera de categorizar desde la inducción analítica. Encontré entonces que Taylor y Bodgan (2001) plantean que este proceso precisa una forma de trabajo con los datos desde tres momentos, como lo describo a continuación:

-Descubrimiento:

Leer repetidamente los datos

Seguir pista de temas o intuiciones

Buscar temas emergentes

Elaborar tipologías

Desarrollar conceptos y proposiciones teóricas desde las similitudes y lo que los unifique. Puede hacerse con palabras de los propios informantes que transmita lo que tienen de similar.

-Codificación:

Desarrollar categorías de codificación, determinando las categorías finales

Codificar los datos

Separar los datos que pertenezcan a diversas categorías

Observar los datos sobrantes

Refinar la categorización

-Relativización de los datos:

Definir los datos necesarios

Determinar la influencia del observador sobre el escenario

Describir las fuentes

Identificar los propios prejuicios.

Interpretar los datos en el contexto en que fueron producidos.

Puse pues los datos a que me hablaran, pero parecía que me hablaban todos al tiempo, así que no les entendía, fue por ello que pensé en organizarlos de alguna manera para que hablaran por grupos. Este proceso de categorización fue de manera artesanal, subrayando, coloreando, armando conjuntos, reubicando, nombrando y tratando de armar algo comprensible y lo más fiel posible a los datos. De ese ejercicio emergió un primer sistema categorial que clasifiqué de la siguiente manera:

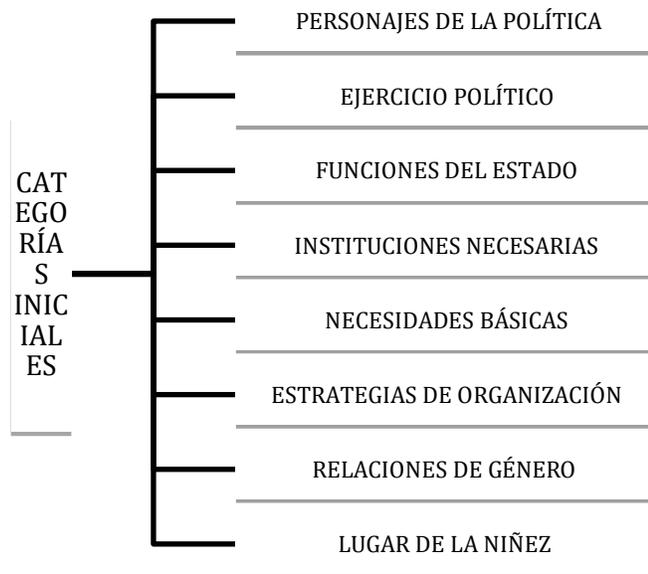


Ilustración 16. Sistema categorial

Fuente: elaboración propia

Esta manera de acomodar u organizar lo que los niños y niñas habían producido, merecía también ser validada por ellos y ellas. ¿Cómo hacerlo? Pensamos en varias ideas y decidimos hacerlo a través de la literatura, con base en lo que habíamos planteado a nivel categorial, construí un cuento con personajes, lugares, situaciones y frases que habíamos tomado de las narrativas, dibujos y conversaciones con los niños y niñas. En encuentros con cada grupo narraba el cuento y luego conversábamos a partir de él. Algunos análisis que habíamos hecho tomaron fuerza y otros se desvanecieron al compartirlas con las niñas y los niños.

De este proceso de retroalimentación surgieron nuevos análisis y nuevos interrogantes, incluso nuevas maneras de seguir con el trabajo de campo, fue el caso de las cartas, que inicialmente no estaba planteado y fue propuesta por una de las niñas al final de un taller. Fue así como pedimos a los niños que le escribieran una carta a un amigo que viviera en otra parte contándole cómo era el lugar donde ellos viven... lo cual permitió no sólo que contaran asuntos del contexto, sino de las interacciones, y del mundo social, cultural, político, económico, familiar, en fin, de las maneras de vivir lo rural.

Además de estas cartas, en otro de los talleres de devolución de información surgió la idea de escribirle al alcalde y allí sí que surgieron asuntos que me complicaron más la organización de mi información, porque pareciera que la recolección es un proceso sin fin, cada que creía que iba terminando, en realidad llegaba al inicio de otra etapa; no tenía claro si ello constituía o no un problema. En todo caso, lo que si vimos como problema era que las categorías que inicialmente organicé no necesariamente tenían siempre una estrecha relación con los objetivos de investigación planteados.

Con este problema en mi cabeza, y con el tutor cada semana en mis oídos pidiéndome los avances, supe que tenía que idearme una manera de integrar tantos asuntos. Revisamos entonces la manera de categorizar desde Bardín (1996), teniendo en cuenta que la categorización se entiende como una “Operación de clasificación de elementos constitutivos de un conjunto por diferenciación, tras la agrupación por género (analogía), a partir de criterios previamente definidos” (p. 147).

El autor plantea unas etapas que traté de seguir, como lo son el inventario, en la cual se aíslan o seleccionan los datos a tener en cuenta, y la posterior clasificación, en la cual se trata de dar a los datos cierta organización.

Con base en ello y revisando otros autores, me fui fijando en las características que debe tener un conjunto de categorías que se realice adecuadamente. Fue el espacio para recordar aquellos requisitos: exclusión mutua, homogeneidad, pertinencia, objetividad, productividad, entre otras.

Después de ello, y tratando de articular varios asuntos que ya tenía claros, como lo eran el carácter de las prácticas discursivas, los objetivos de investigación, los asuntos del análisis crítico del discurso y lo que habría que analizar en las distintas narraciones y conversaciones en relación con los componentes del posicionamiento político, volví sobre la guía inicial que

habíamos diseñado para tener más clara la forma de indagar por el posicionamiento político. Después de varios días de trabajo, logré nutrir y consolidar dicha guía, la que consideré podía ayudarme y aportarme en el modo de comprender los posicionamientos políticos. Esta guía es el resultado de una revisión teórica y metodológica, así como de un continuo trabajo de campo, análisis y retroalimentación para ir la validando, lo que la hizo útil no solo en el momento del procesamiento de los datos, sino en la manera como se accedió a ellos.

Tabla 1. Guía posicionamiento político

CARÁCTER DE LA PRÁCTICA DISCURSIVA	ESTRUCTURAL	FUNCIONAL	PRAGMÁTICO
OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	Identificar las narrativas aprendidas que niñas y niños explicitan cuando conversan sobre asuntos de lo político.	Reconocer las reglas de juego y estructuras argumentativas y de poder que favorecen o impiden el desplazamiento	Identificar las trayectorias y desplazamientos de sentido que se desarrollan en una dinámica conversacional Indagar por las maneras como se transita de las narrativas aprendidas a la construcción de nuevos sentidos de la política,
ASPECTOS METODOLÓGICOS DESDE EL	Maneras de significación que se han originado y construido a partir de ciertas prácticas comunicativas y ciertos discursos que se han transmitido a través de la	Manera como se da la relación entre lenguaje e interacción, es decir, de qué manera el lenguaje que se usa y la forma como se usa marca un determinado tipo de interacción. Es en este aspecto	Manera como se producen los diferentes sucesos comunicativos, los cuales dependen en gran medida de las comprensiones que tiene el sujeto y que dan lugar a ciertas

ANÁLISIS	cultura y que dan cuenta de las	en el cual se centra la atención en	posturas frente a las
CRÍTICO DEL	realidades particulares en las	las relaciones de poder que	circunstancias del mundo social,
DICURSO	cuales han sido construidos.	limitan o posibilitan los	los cuales se van evidenciando
	Allí entra a jugar un papel fundamental el contexto, pues de acuerdo a lo planteado por van Dijk, debe analizarse la estructura del contenido, pero además la estructura del contexto.	desplazamientos y es allí donde el análisis crítico del discurso realiza mayores aportes a la presente investigación en tanto se preocupa por indagar en torno a la manera como se legitima el poder y se reproducen las	en los diferentes juegos de lenguaje que entran en circulación en un evento comunicativo, así como también en las circunstancias en las cuales tiene lugar la comunicación.
	Así pues, desde el presente ejercicio investigativo entran a analizarse no sólo las narrativas que se han transmitido y que las niñas y	relaciones de dominación y desigualdad, así como las estructuras argumentativas que están involucradas en dicha reproducción.	Manera cómo se expresa la desigualdad, así como la manera cómo se constituye y se legitima dicha desigualdad a partir de las dinámicas lingüísticas.
	niños han aprendido, sino también las condiciones que han hecho posible la reproducción de ciertos lenguajes.	Así pues, en los diferentes encuentros con los niños y niñas se buscará identificar las reglas de juego que se despliegan en la conversación, algunas de las cuales pueden referirse a la distribución de turnos, conservación de la imagen, autopresentación positiva, presentación de los demás, manejo de expectativas, entre	Evidenciar algunos discursos dominantes, pero también otros discursos de resistencia; puesto que desde el análisis crítico del discurso, si bien se plantea que el lenguaje puede producir relaciones de desigualdad, es también a partir del lenguaje como se pueden generar estrategias de resistencia.
		otras. De igual forma, se	Para el cumplimiento de este objetivo se plantea tener en

indagará por las estructuras cuenta algunos aspectos argumentativas que justifican las relacionados con el sujeto que acciones de los niños y niñas, las usa el lenguaje, en este caso los cuales pueden estar en relación niños y las niñas, pero también con criterios sociales, morales y con el tipo de lenguaje que usan, éticos. la finalidad con la cual lo usan y la manera en la que lo usan; para a partir de allí poder develar, como ya se expresó, cómo en el uso del lenguaje en contexto se posiciona o no una idea o ideología. Es decir, el estudio de las trayectorias de sentido, implicará comprender la manera como se desplazan las posturas y se va adquiriendo una resignificación a partir de cómo los sujetos se ven a sí mismos y la manera como los otros los interpretan.

COMPONENTE	NARRATIVAS	REGLAS DE JUEGO	TRAYECTORIAS Y
DEL	APRENDIDAS	Y ESTRUCTURAS	DESPLAZAMIENTOS DE
POSICIONAMI		ARGUMENTATIVAS DE	SENTIDO
ENTO		PODER	
POLÍTICO			

ASUNTOS MACRO- DISCURSIVOS (GENERALES) A IDENTIFICAR	Partiendo de que el discurso integra lo práctico, lo social y lo cultural, se indagará por las condiciones socio-culturales e históricas en las cuales se han creado, legitimado y reproducido ciertas narrativas, así como la manera en que han logrado mantenerse en el sistema de creencias.	De qué manera el lenguaje que se usa y la forma como se usa marca un determinado tipo de interacción. Papel que cumple el discurso en marcar la interacción. Cuál es la imagen que cada sujeto intenta proyectar. Forma en que se dan las relaciones de poder en la conversación. Ideas que logran posicionarse.	Argumentos, justificaciones, normas, juicios de lo bueno y malo que se evidencian en la conversación. Qué énfasis hacen los participantes de la conversación, qué palabras usan y qué quieren significar con ellas. Manera en que se usa el lenguaje en contexto: Qué se dice, en qué contexto se dice, con qué propósito se dice. Tipo de relaciones que se dan, particularmente qué dinámicas lingüísticas posibilitan dichas relaciones.
REFERENTES MICRO- DISCURSIVOS (ESPECÍFICOS) A IDENTIFICAR	CONOCIMIENTOS POLÍTICOS: Manifestaciones típicas relacionadas con los sistemas políticos, ideologías, instituciones, procesos, actores y eventos políticos. CREENCIAS POLÍTICAS: Ideas internalizadas en el sujeto, que se expresan en su discurso.	LÉXICO: Palabras y conceptos relacionados con política que se emplean en el discurso. AUTOPRESENTACIÓN Y PRESENTACIÓN DE LOS DEMÁS: Manera en que se describe el sujeto a sí mismo y manera en que describe a los demás.	ACTORES POLÍTICOS: Personajes, sujetos, grupos y actores que se nombran en la conversación. INSTITUCIONALIDAD: Lugar de importancia que se da a las prácticas institucionales, reconocimiento y legitimidad que se da a las instituciones.

<p>LUGARES DE UBICACIÓN DEL SUJETO:</p> <p>Cómo se ve el sujeto a sí mismo, cómo se describe en el discurso, cómo ve a los demás, cómo se nombra y cómo nombra a los otros. (Yo, nosotros, ellos, ese, esa, nuestros, sus, mi, su).</p>	<p>ACCIONES POLÍTICAS:</p> <p>Tipo de interacción que se evidencia en la conversación. Qué intencionalidad se identifica en el discurso (informativa, explicativa, reclamatoria, comparativa, cuestionadora, etc).</p>	<p>ESCENARIOS POLÍTICOS</p> <p>Lugares y espacios que se nombran en la conversación en relación con la política.</p> <p>VALORES POLÍTICOS:</p> <p>Principales virtudes que se nombran en la conversación, en relación con la categoría</p>
<p>JUSTIFICACIONES MORALES:</p> <p>“razones por las cuales los sujetos juzgan y valoran que lo moralmente bueno es bueno y lo moralmente malo es malo”. Enjuiciamiento de una acción como correcta o incorrecta y criterio desde el cual se juzga de una u otra manera.</p>	<p>ACTITUDES POLÍTICAS:</p> <p>Actitud que asume el sujeto en la conversación: (Inferioridad, superioridad, mediación, conciliación).</p> <p>ORDEN DE LA INTERACCIÓN:</p> <p>Orden en que se cede y se toma la palabra. Normas o reglas que se establecen en la conversación. Turnos que se evidencian.</p>	<p>“política”.</p> <p>MACROPROPOSICIONES:</p> <p>Carácter del discurso expresado en términos de: Descripciones, opiniones, evaluaciones, acusaciones, reclamos, reflexiones, críticas, explicaciones, comparaciones, cuestionamientos, etc.</p>
<p>INTERACCIONES POLÍTICAS:</p> <p>Tipo de relaciones e interacciones que se explicitan en la conversación.</p>	<p>LINEAS NARRATIVAS E IMPLICACIÓN POLÍTICA DEL SUJETO:</p> <p>Frecuencia y fuerza con la que el sujeto se nombra a sí mismo en su discurso o menciona frases en</p>	<p>MOMENTOS DEL TIEMPO SOCIAL:</p> <p>Manera positiva o negativa en la que los sujetos se refieren al pasado, al presente y al futuro. Tiempos que más emplean en la conversación.</p>

<p>Acuerdos, desacuerdos, aprobaciones y desaprobaciones que se dan en la conversación, con relación a lo político.</p>	<p>primera persona, cuando se refiere al tema de política.</p>	<p>RELATOS POLÍTICOS: Tipo de historias que se narran, caracterizadas por poseer introducción, nudo y desenlace.</p>
<p>DEMANDAS: Existencia de exigencias, aclaraciones, disculpas, reafirmaciones que un sujeto hace a otros en la conversación.</p>	<p>SENTIMIENTOS EMOCIONES: Aspectos emocionales que se evidencian en el discurso. Relación que se establece entre emociones y política. Manera de explicitar las emociones como base de la cultura política.</p>	<p>Y TRANSFORMACIÓN: Estados o predicados que cambian en el discurso. Ideas que logran desplazarse hacia nuevos marcos de comprensión.</p>
<p>EVALUACIONES: Señalamientos, calificativos, polarizaciones, maximizaciones y minimizaciones</p>	<p>VIDA SOCIAL: Interés que muestran en la vida social y comunitaria. Algunos principios, valores y normas de la organización social.</p>	<p>DISCURSOS DE DOMINACIÓN: Relaciones de desigualdad e inequidad que se han legitimado, validado y transmitido.</p>
		<p>DISCURSOS DE RESISTENCIA: Exigencia explícita o implícita de transformaciones en una situación que se considera injusta, inequitativa o de sometimiento. Anhelo de otra manera de vivir.</p>

Fuente: elaboración propia

Lo que siguió entonces fue volver a los datos, hacerles más preguntas, mirarlos de otra manera, reflexionarlos, armarlos y desarmarlos; pero implicó también volver a los niños y a las niñas, mirarlas, entenderlas, pensarlas, recordarlas y tender una especie de red donde las relaciones se empezaban a tejer.

Esta matriz tuvo diversas variaciones y reconfiguraciones a lo largo del proceso, pero se convirtió en una herramienta fundamental pues era como una especie de mapa que no permitió que me desorientara en el trabajo de campo, ni en el análisis, puesto que se configuró como una guía de análisis del posicionamiento político.

4.5.5 Fase de procesamiento de datos y teorización

Durante esta fase, una vez recolectada la información necesaria, procedí a terminar de clasificarla y darle una organización que me facilitara su análisis. Este proceso, consideré pertinente hacerlo por categorías de acuerdo a los intereses de conocimiento que me había trazado. Esta fase se compuso de dos momentos: Momento comprensivo y momento de teorización.

4.5.5.1 Momento comprensivo

Durante este momento continué con la revisión de la información, el análisis, la categorización y la elaboración de descripciones y comprensiones en torno a las categorías previas y las categorías emergentes. Se contempló además un ejercicio de triangulación que

permitiera corroborar la interpretación realizada, para dar paso a la construcción de un documento donde se plasmaron los principales hallazgos.

Para el momento en que consideré que tenía unos análisis finales, tuvo lugar mi pasantía internacional en la ciudad de Chile. Allí me recibió la doctora Teresa Ríos Saavedra que en ese momento hacía parte de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. En los primeros días de pasantía me dediqué a contarle el proceso realizado hasta ese momento, las búsquedas en torno a dar fuerza a la categoría de posicionamiento político, así como los hallazgos a los que había llegado y los análisis que había realizado. En las asesorías que recibí de la doctora Teresa, fui conociendo un poco más de sus desarrollos teóricos en torno a la hermenéutica reflexiva, y particularmente en relación con la manera de realizar distintos tipos de análisis a partir de los relatos desde el mundo de la vida cotidiana. Como lo menciona la misma autora, estos procesos tienen como supuesto fundamental

la condición lingüística de la experiencia humana, que implica en sí comprender el lenguaje como una realidad y una experiencia esencialmente humana, que trasciende el plano de lo verbal y que se realiza en lo que Heidegger llamó el habla (Ríos, 2013, p. 21).

En la línea de lo expresado por la autora, la forma narrativa es una forma de entrar en el mundo de los sentidos de los sujetos que a primera vista aparecen encubiertos, por tanto, en el proceso de análisis se requiere recuperar los sentidos encubiertos en el relato de los sujetos; y es allí donde justamente hicimos énfasis, en tratar de develar lo que no era tan evidente, en establecer relaciones entre asuntos que en principio no se relacionaban, incorporando el análisis

estructural en la búsqueda de este objetivo, para lo cual la autora retoma aportes de Alfred Schutz, Paul Ricoeur y Clifford Geertz.

Estos planteamientos tuvieron mucho sentido para mí, pues si partía de comprender que cuando el sujeto narra, presenta un discurso mediante el cual explicita su subjetividad; como investigadora, que analiza una conversación, no debía tomar la representación intencional que el otro transmite en lo narrado, sino que debía operar sobre los aspectos que no pasan por la intencionalidad de quien narra; es decir, no describir lo que el otro dice, sino lo que construye a partir de cómo lo dice.

En este momento los datos empezaron a circular de otro modo en mi mente, las estructuras llegaron y tuvieron cabida, el análisis estructural fue mi guía, y fui descubriendo como la elaboración de diferentes estructuras, permitía hacer análisis diferentes.

A manera de ejemplo, podía comparar la manera de concebir lo masculino y lo femenino a través de una estructura paralela.

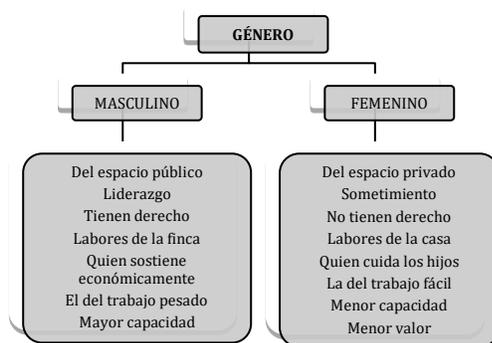


Ilustración 17. Estructura paralela

Fuente: elaboración propia

Podía también comparar por ejemplo el tipo de prácticas que marca el lugar en el cual se desenvuelven los niños y niñas, encontrando que el escenario escolar representa para ellos un espacio donde pueden ser realmente niños y niñas.

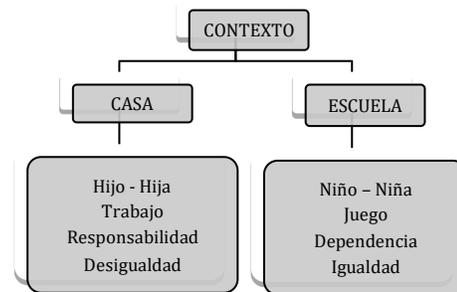


Ilustración 18. Estructuras cruzadas

Fuente: elaboración propia

Luego aparecieron las estructuras cruzadas, que me ayudaron a hacer análisis en los que se combinaban las categorías de trabajo; continuando con el ejemplo, aparece una estructura en la que se deja ver la manera en que se da el proceso de interacción de niños y niñas en los escenarios casa y escuela; lo cual empieza a mostrar cómo las niñas reproducen el rol de la madre, mientras que los niños reproducen el rol del padre, lo cual hace que la expectativa de vida sean diferentes en ambos casos.



Ilustración 19. Formas de comprensión

Fuente: elaboración propia

Valiéndome de estas nuevas maneras de comprensión, el horizonte se amplió, esta es solo una pequeña muestra, pero en el siguiente capítulo se profundiza frente a lo encontrado.

4.5.5.2 Momento de teorización

Teniendo en cuenta que la subjetividad se indaga en lo que está implícito, en lo que no está dicho, en la manera como se organiza lo que se dice, para el análisis de la conversación no tomé lo que los participantes literalmente estaban queriendo decir, sino todo lo que su narrativa contiene. Pude darme cuenta que el sujeto al narrar otorga elementos para que el investigador profundice, tales como emocionalidades, énfasis, omisiones, silencios, entre otros, a través de los cuales organiza su propio campo de expresión.

Durante este momento tuve como finalidad la generación de explicaciones/comprendiones y nuevas apuestas, relacionadas principalmente con la emergencia de una nueva categoría de estudio en el campo de conocimiento de la subjetividad política, como lo es el posicionamiento político, así como la manera en que éste se explicita en las conversaciones de los niños y niñas.

Puedo decir entonces que tomé una imagen inicial que era una foto a blanco y negro, un poco movida y desajustada; pero la técnica se fue afinando hasta llegar a una foto HD que deja una imagen satisfactoria para poder aproximarme al discurso de los niños y poderlo decantar en el propio uso de la palabra que están haciendo los niños y niñas rurales.