

PACIFINIOS Y PACIFINIAS NO VAN A LA GUERRA

¡QUE ALEGRIA, QUE ALEGRÍA TAN BUENA¡

EXPERIENCIAS DE RESISTENCIA A LAS VIOLENCIAS ARMADAS EN NIÑOS Y
NIÑAS QUE HACEN PARTE DEL PROGRAMA DE ATENCION INTEGRAL A
NIÑEZ TRABAJADORA DESARROLLADO POR LA CORPORACION EDUCATIVA
COMBOS

FRANCISCO RIVERO BELTRÁN¹

ROMELIA YANET ZAPATA TAMAYO²

BLANCA XIMENA PEÑA RENDÓN³

Asesora

Gloria Amparo Henao Medina

Magíster en Educación y Desarrollo Humano

Tesis presentada para optar al título de Magíster en Educación y Desarrollo Humano

ENTIDAD COOPERANTE

CORPORACIÓN EDUCATIVA COMBOS

MAESTRIA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y FUNDACIÓN CENTRO
INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO – CINDE

SABANETA

2016

¹ Francisco Rivero Beltrán. Psicólogo. – Universidad Cooperativa de Colombia. Candidato a Magister en Educación y Desarrollo Humano. CINDE – Universidad de Manizales. Coordinador del Programa de Atención Integral a Niñez Trabajadora, Corporación Educativa Combos.

² Romelia Yanet Zapata Tamayo. Médica Cirujana General. Universidad Pontificia Bolivariana. Especialista en Auditoría Médica Convenio CES – EAFIT. Máster En Dirección Y Gestión De Servicios De Salud. OIS – Universidad Alcalá de Henares Candidata a Magister en Educación y Desarrollo Humano. CINDE – Universidad de Manizales.

³ Blanca Ximena Peña Rendón. Trabajadora social – Universidad de Antioquia. Candidata a Magister en Educación y Desarrollo Humano. CINDE – Universidad de Manizales.

Los jurados abajo firmantes certifican que han leído y que aprueban el proyecto de grado titulado “*Experiencias de resistencia a las violencias armadas en niños y niñas que hacen parte del Programa de Atención Integral a Niñez Trabajadora de la Corporación Educativa Combos*” presentado por Francisco Antonio Rivero Beltrán, Romelia Yaneth

Zapata Tamayo y Blanca Ximena Peña Rendón

Presidente/a del Jurado

Jurado/a

Jurado/a

Junio de 2016

|

Tabla de Contenido

1.	Exordio a las experiencias de resistencia.....	- 5 -
2.	La construcción del problema de investigación.....	- 9 -
	2.1 Planteamiento del problema y su justificación.	- 9 -
	2.2 Pregunta de investigación: <i>el acertijo</i>	- 14 -
	2.3 Objetivos	- 14 -
	a. Objetivo general	- 14 -
	b. Objetivos específicos	- 14 -
	2.4 Ruta conceptual: la lectura de los mapas antes del viaje por los territorios. -	15 -
	2.4.1 Experiencias de resistencia	- 15 -
	2.4.2 El género en contextos de violencias armadas	- 17 -
	2.4.3 Trabajo Infantil	- 19 -
	2.4.3.1 La postura abolicionista	- 20 -
	2.4.4 La valoración crítica del trabajo infantil	- 21 -
	2.4.5 La desestimulación del trabajo infantil y la dignificación del trabajo juvenil	- 22 -
	2.4.6 Los rasgos del conflicto armado al que resisten los niños y las niñas	- 23 -
3.	El Método: la fenomenología hermenéutica	- 26 -
	3.1 Los Pacifinios y Pacifinias	- 29 -
	3.1.1 Contexto de Los Pacifinios y Pacifinias	- 30 -
	3.2 Consideraciones éticas	- 31 -
	3.3 Compromisos académicos	- 32 -
	3.4 Estrategias metodológicas	- 33 -
	3.4.1 Técnicas de generación de la información	- 33 -
	3.4.2 Técnicas de registro de información	- 36 -
	3.4.3 Proceso de análisis de la información	- 38 -
4.	Hallazgos: el viaje por los territorios	39

4.1	Las fronteras visibles e invisibles del riesgo.....	39
4.2	El cuidado de sí: “...cuando un pájaro oye un disparo sale volando”.....	45
4.3	La Fuerza de Voluntad: o el combate contra sí misma/o.....	49
4.4	El amor: las fugas del caudal violento	53
4.5	La Justicia: “que nos pronuncien a todos y a todas y ya”	56
4.6	El Encierro: la palabra, el cuerpo y el espacio.....	60
4.7	El cambio: las fugas de la niñez trabajadora	63
4.8	Protagonismo: La guerra se acaba porque escuchan las propuestas de las niñas y los niños	67
5.	A manera de conjuro.....	71
6.	Anexos	77
6.1	Tabla de personajes y poderes.....	77
6.2	Registro de fuentes primarias en atlas. Ti.....	77
a.	Protagonismo	77
b.	Cuidado.....	78
c.	Amor	78
6.3	Permiso consentido de Pacifinio.....	79
6.5	Agenda de encuentro.....	80
6.6	Entrevista a Fuertina	82
7.	Bibliografía	89
8.	Artículos individuales producto de la investigación	96
8.1	El amor o de esos bienes necesarios para existir.....	96
8.2	La conversación: el concierto donde se resiste más allá de la voz y el oído.....	113
8.3	Ser niño/a trabajador/a y ser protagonista: doble resistencia en contextos enormemente inequitativos.....	128

1. Exordio a las experiencias de resistencia

“Mis hijos no son malos a pesar de que se criaron en medio de las balas. Ellos aprendieron al mismo tiempo a gatear y a meterse debajo de la cama porque las balas nos zumbaban por las orejas”⁴

El presente trabajo titulado *Pacifinios y Pacifinias no van a la guerra, ¡Qué alegría que alegría tan buena!*,⁵ se propone compartir la investigación *Experiencias de resistencia a las violencias armadas en niños y niñas que hacen parte del Programa de Atención Integral a Niñez Trabajadora de la Corporación Educativa Combos*⁶, en la ciudad de Medellín, realizada durante los años 2013 y 2014.

Los/as lectores/as encontrarán en el capítulo 3 el camino metodológico que permite rehacer el recorrido por los/as participantes y el/las investigador/as para hallar la respuesta al acertijo ¿Cómo resisten al conflicto armado los niños y niñas trabajadores/as?, esta pregunta se resuelve en el capítulo 4 que da cuenta de los hallazgos.

En la reflexión final que corresponde al capítulo 5, *a manera de conjuro*, se aportan alternativas y reflexiones para la construcción de culturas de paz y se formulan preguntas para su profundización en próximas investigaciones. Las reflexiones y preguntas invitan a seguir construyendo colectivamente, teniendo en cuenta una convicción de los niños y las niñas participantes “cambiar la realidad violenta e inequitativa es compromiso de todos y todas”, seguirnos preguntando por lo que nos pasa subjetiva y colectivamente, es camino para proponer juntos y juntas alternativas de transformación.

⁴ Testimonio de mujer afro, madre de jóvenes trabajadores residentes en la Comuna 13 de la ciudad de Medellín. Los jóvenes hacen parte del Programa de Atención Integral de la Corporación Educativa Combos y uno de ellos es participante de la investigación.

⁵ El título se extrae del fragmento de una canción recreada por los niños y niñas participantes de la investigación, a partir de la canción Mambrú se fue a la guerra.

⁶ Organización No Gubernamental, con sede en la ciudad de Medellín, fundada hace 22 años por Gloria Amparo Henao Medina, Gloria María Bustamante, Ancizar Cadavid y Margarita Echavarría. La Corporación Educativa Combos es una organización social y democrática comprometida en la inclusión política, económica y cultural con y para las niñas, los niños, jóvenes, mujeres y familias de sectores empobrecidos a través de procesos, programas y proyectos de educación, protección integral desde la prevención y la atención, investigación, organización y participación política.

Además los/as lectores/as encontrarán tres artículos que profundizan teóricamente en tres de las categorías emergentes de las experiencias de resistencia a las violencias armadas de las que dieron cuenta niñas y niños participantes.

La investigación se planteó como desafío teórico ‘esquivar las balas’⁷, el interés se centró en *seguir la huella* (investigare) para comprender, desde la perspectiva fenomenológica hermenéutica y las diferencias de género, las resistencias de niños y niñas trabajadores/as a las violencias armadas, toda vez que por su trabajo en calle, situación socioeconómica y los lugares donde residen están expuestos/as de manera permanente a algunos de los “efectos colaterales” del conflicto armado, vgr: la dificultad para que niños y niñas puedan movilizarse libremente en los barrios y lugares de trabajo por las llamadas fronteras invisibles⁸, violencia física, abuso sexual, homicidios, feminicidios, reclutamiento y/o desplazamiento intraurbano como retaliación por negarse a hacer parte de los grupos armados.

En efecto “esquivar las balas” implicó comprender que las concepciones de los/as niños/as en torno al conflicto armado Colombiano, incluyen otros fenómenos que no están recogidos en su definición jurídica como: las bandas criminales, la delincuencia común, la agresión entre vecinos/as o entre hinchas de futbol y otras formas de violencia como la pobreza, la inequidad, la violencia contra las mujeres y los animales, la escasez de oportunidades laborales, el hostigamiento por parte de autoridades que no dejan trabajar a sus familias en la calle, la oferta de drogas a los/as niños/as y la vulneración de sus derechos por parte de personas y/o de grupos armados legales e ilegales.

En consideración a ese hallazgo se hará referencia en lo que sigue del texto a *violencias armadas*, a pesar de que en el proyecto de investigación se planteó como propósito ir tras la huella de las experiencias de resistencia al *conflicto armado*. Este último concepto se conservará sólo en los testimonios de los/as niños/as donde fue nombrado de esa forma y en los casos donde es necesario salvaguardar la definición jurídica⁹. Se

⁷ Metáfora utilizada para hacer énfasis en que el interés de la investigación no es el conflicto armado sino las resistencias que los niños y niñas trabajadores/as han desarrollado para protegerse.

⁸ Este término hace referencia a una estrategia de militarización — propia de los grupos paramilitares y de guerrilla — que dividía los territorios, según una lógica de sectorización militar; otra, en sintonía con la anterior, que hablaba de pandillas y de jóvenes que marcaban su territorio según unas tradiciones barriales anteriores a la violencia, pero funcionales a ésta, en tanto marcaban un “afuera” y un “adentro”, es decir, un “nosotros” y un “ellos”, que delimitaba claramente lo que era “enemigo” y lo que había que “cuidar” de ese extraño: un enemigo especializado y estereotipado. (Jaramillo Morales, 2013)

⁹ Según el derecho internacional humanitario (DIH), existen dos tipos de conflictos armados, a saber: conflictos armados internacionales, en que se enfrentan dos o más Estados y conflictos armados no internacionales, entre fuerzas gubernamentales y grupos armados no gubernamentales y/o entre esos grupos únicamente. Desde el punto de vista jurídico, no existe ningún otro tipo de conflicto armado. Para el caso Colombiano se trata de conflicto armado interno

entiende que “conflicto armado” y “violencia armada”, son conceptos que se usan indiscriminadamente para hablar de un fenómeno complejo, multicausal, cambiante y con múltiples expresiones, no obstante, lo que se pretende relevar de acuerdo con las voces de los niños y las niñas es la urgencia de trascender la lectura jurídica y de hablar de violencias en plural.

Dentro de las consideraciones éticas en la interacción con las niñas y para la presentación de informes de la investigación, se asume el uso del lenguaje incluyente por tres razones: por solicitud expresa de las niñas participantes quienes plantearon insistentemente que no nombrarlas en el lenguaje oral o escrito es un acto de sexismo y que nombrarlas aporta a la justicia y a la paz¹⁰. La segunda razón obedece al compromiso personal del y las investigador/as con la visibilización política y social de las niñas y las mujeres, adicionalmente la investigación se realiza en una organización que trabaja por la visibilización de lo femenino y la equidad de las mujeres, no comprometerse con esta causa es ignorar intencionalmente lo que las niñas de la investigación tienen muy claro “lo que no se nombra se queda por fuera”.

Además conviene explicitar que como apuesta política esta investigación visibiliza y reconoce a los niños y las niñas trabajadores/as como actores/as sociales que contribuyen a la convivencia pacifista, entendida ésta como una actitud de oposición a hacer parte de las violencias armadas, concebirlas como actores/as sociales aporta a la re-significación de discursos de la cultura hegemónica, que les asume desde la carencia como “gamines/as”¹¹, “antisociales o “pobrecitos/as”.

*Pacifinios y Pacifinias*¹² fue la manera de nombrar a los niños y niñas participantes y así aparecerán en el texto cuando se haga referencia a ellos y ellas, como reconocimiento a su actitud pacifista y a sus resistencias. En otros momentos aparecen en el texto de acuerdo a como cada uno/a nombró a su personaje y era reconocido en la investigación, esto permite identificar las resistencias particulares, sin develar la identidad legal de los/as niños/as por razones de seguridad e intimidad.

Las hadas Locandra, Cosechada, Justina, los duendes Llorian, Ludín y Pacifinio, eligieron sus nombres y poderes por identificación con personajes mágicos del *Álbum de*

producto del enfrentamiento entre el Estado y grupos de oposición interna, sin la participación de otros Estados. El conflicto armado interno Colombiano fue reconocido en la ley 1448 de 2011, especialmente en el artículo 3.

¹⁰ Ver en apartado de hallazgos La justicia: Que nos pronuncien a todos y todas y ya. (p 51)

¹¹ Plural de Gamín del fr. *Gamin* (s. m.) Niño o joven que vagabundea en pandillas y vive de la limosna o del robo. (Periódico El País)

¹² Personaje del álbum de Hadas, brujas y duendes producido por la Corporación Educativa Combos para potenciar fuerzas internas con los niños y las niñas. Pacifinio es un duende que tiene como poder el haberse negado a usar las armas y a participar de la guerra.

*Brujas, Duendes y Hadas*¹³ de la Corporación Educativa Combos. De igual forma, emergieron en la investigación otros poderes y personajes; las hadas de la música, Reportística, Naturaleza y Fuertina y los duendes Pájaro, Sobreviviente, Pájaro Garlanchin y Cambiolo¹⁴.

Los/as niños/as participantes fueron asumidos como protagonistas¹⁵ de las experiencias de resistencia en toda nuestra interacción con ellos/as, en ese sentido, la investigación se planteó como desafío ético elevar sus voces de manera profunda y sencilla, mediante la visibilización de sus experiencias vitales portadoras de saberes, trabajo, calle, violencias, resistencias, propuestas y preguntas que si nos dejemos asombrar por ellas se convierten en un dispositivo de indignación, pero también de esperanza, compromiso y movilización con los derechos de la niñez.

Aquí están nuestros aportes con huellas profundas de quienes nos han antecedido en la tarea y las marcas imborrables de los/as niños/as. Se espera sirvan como fuente de inspiración para la generación de alternativas pedagógicas que aporten a la prevención y resistencia a las violencias armadas y a otras prácticas adultocentristas, indolentes y vulneradoras de los derechos de niños/as.

Queda abierta la invitación a participar del conjuro por una vida libre de violencias armadas y de otras violencias sociales.

¹³ El álbum fue diseñado por Gloria María Bustamante Morales, coordinadora de investigación y sistematización y Maribel Giraldo Coordinadora área mujer, con el propósito de descubrir y potenciar las fuerzas internas de los niños y las niñas, como el autocuidado y cuidado de otras y otros, cuidado de la naturaleza y sentido ecológico, la fuerza de la no violencia y la transformación, las fuerzas del conocimiento y la creatividad y la fuerza de la autonomía y la equidad.

¹⁴ Ir (**¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.**)

¹⁵ Se entiende como Protagonista en esta investigación al reconocimiento de los niños y niñas como actores/as del escenario social y político en este caso en dos fenómenos sociales: el trabajo infantil y las resistencias a las violencias armadas.

2. La construcción del problema de investigación

2.1 Planteamiento del problema y su justificación.

La pregunta por la resistencia a las violencias armadas, o el *acertijo* como fue conocido en la investigación, no emerge como una preocupación teórica, se fue construyendo en las conversaciones cotidianas con niños y niñas trabajadores/as y en la interacción con sus familias en el contexto del Programa de Atención Integral a Niñez Trabajadora de la Corporación Educativa Combos, por ello, es el resultado de escuchar el murmullo interior como dice Gustavo Martín Garzo “*Tu vida guarda un secreto, eso nos dicen todos los libros que existen. Escuchar el murmullo de ese secreto, hacerle justicia, a eso, [que] llamamos verdad*”. (Skliar y Larrosa, 2011, p. 210)

Hacer justicia es una tarea urgente en un país profundamente inequitativo, escuchar el grito de los niños/as que viven en medio de las violencias armadas, acoger sus preguntas, aprender de sus resistencias es camino ob-ligado¹⁶ en la actual coyuntura de Diálogos en la Habana donde se está negociando la paz o para decirlo más preciso el cese del conflicto armado y para quienes contribuyen a aportar a la paz. Las organizaciones sociales y la academia tienen aquí un lugar importante.

Para los/as niños/as y familias que trabajan en la calle, la resistencia a las violencias armadas, no es una pregunta “científica”, es una lucha constante, otra urgencia vital, que les implica conseguir la comida y mantenerse a salvo de un *conflicto armado interno* que lleva más de cincuenta años (Cifuentes, 2009, p. 22) y que en el periodo comprendido entre 1964-2007 (Prada, 2008, p. 7), ha dejado 95.463 muertos/as, 4.525.558 desplazados/as, 9.339 desaparecidos/as, entre otras problemáticas asociadas (Ibíd).

Así mismo, la *Coalición contra el Reclutamiento de Niños y niñas al Conflicto Armado COALICO*,¹⁷ ha denunciado el reclutamiento¹⁸ de niños/as como estrategia de guerra por

¹⁶ La palabra obligar proviene del verbo latino *ligare*, significa ligar, atar, ligadura, no se reduce al vínculo jurídico. Se usa en la investigación para referirse a la ligazón entre sujetos, es decir, a la ob-ligación de estar sujetado con otros/as.

¹⁷ COALICO, sigla que designa espacio interinstitucional conformado por 10 organizaciones sociales de orden nacional e internacional que a través del monitoreo, incidencia política, defensa y promoción de los derechos de niños, niñas y jóvenes, busca transformar positivamente las situaciones generadas por el conflicto armado Colombiano particularmente aquellas relacionadas con el uso, reclutamiento y reclutamiento de la niñez a los grupos armados.

¹⁸ Se refiere a la utilización de los niños y niñas como soldados en los conflictos armados, sin embargo, su papel no se limita a combatir pues también funciones de apoyo, unciones de apoyo como traslado de cargas sumamente pesadas como municiones o soldados heridos. Algunos niños se desempeñan como vigías, correos y cocineros y realizan muchas otras tareas cotidianas. Las niñas son particularmente vulnerables y a menudo son obligadas a servir de esclavas sexuales. Además, la utilización de niños para llevar a cabo actos de terrorismo, en particular atentados con bombas, se ha convertido en un fenómeno de la guerra moderna. (ONU)

parte de todos los grupos que hacen parte del conflicto. Adicionalmente la COALICO ha dicho que:

La cifra de niños y niñas vinculados/as al conflicto armado Colombiano puede oscilar entre 7.000 y 14.000, lo que representa que uno/a de cada cuatro combatientes en Colombia es un/a menor de 18 años. Para los últimos cuatro años la edad de ingreso de niños y niñas a los grupos armados disminuyó de 13.8 a 12.8 años” (COALICO, 2009, p. 11)

De otro lado en materia de vulneración de derechos de los/as niños/as, la ciudad de Medellín no dista significativamente de la realidad nacional, Medellín cuenta con 2.368.282 habitantes y según el índice de Gini es la ciudad más inequitativa de Colombia. La población menor de 18 años se estima en 570.159 niños y niñas, de los cuales el 57% de acuerdo con la encuesta del SISBEN, vive en condiciones de extrema pobreza. Sólo el 80.5% se encuentra afiliado a la Salud, 11.391 niños y niñas se encuentran en situación de calle¹⁹ y 31.748 desescolarizados/as (COALICO, 2011).

Las anteriores problemáticas no afectan de manera exclusiva a los niños y niñas trabajadores/as, no obstante, caracterizan su contexto vital. En relación con las cifras sobre el conflicto armado, diversos estudios²⁰ (COALICO, 2009) & (COALICO, 2012) han señalado inconsistencias entre las cifras oficiales y las presentadas por las Organizaciones No Gubernamentales (ONG), además de las graves dificultades de los sistemas de monitoreo e información para dar cuenta de indicadores de género, étnicos y etéreos, lo que históricamente ha generado dificultades para la identificación, el reconocimiento político de las víctimas y la atención con enfoque diferencial²¹.

Los problemas de confiabilidad de las cifras no sólo en el tema del conflicto armado, sino también en el de trabajo infantil, hacen parte de la problemática, sin embargo, es importante acudir a las cifras existentes para ilustrar la situación de los/as colombianos y particularmente de los/as niños/as trabajadores/as.

¹⁹ La Unicef habla de “Chicos en situación de calle” como la expresión que se utiliza para nombrar a los niños, niñas y jóvenes que pasan sus días en las calles. Las investigaciones sobre el tema evidencian que la mayoría de ellos tienen un hogar, una dirección y una referencia, es decir, no “pertenecen” a la calle sino a una sociedad que los excluye o les niega sus derechos) (UNICEF, 2006)

²⁰ Señalan dificultades en los procesos de investigación, monitoreos de la realidad de los niños y niñas víctimas del conflicto armado. Así mismo, analiza el problema de las cifras y la tendencia de los actores armados legales e ilegales del conflicto armado a incrementarlas o disminuirlas de acuerdo a la conveniencia de cada parte en conflicto.

²¹ Hay grupos poblacionales dentro del universo de víctimas que tienen características especiales como los niños y niñas, las mujeres, indígenas, afrodescendientes, defensores/as de derechos humanos, sindicalistas, entre otros. El espíritu del enfoque diferencial está orientado a garantizar que las medidas de reparación, asistencia, restitución, tengan en cuenta esas diferencias.

De acuerdo con el estudio *Una Generación Libre y con Derechos*:

En Medellín y el área metropolitana hay 26.500 niños y niñas trabajadores/as, cifra que se eleva a 47.772, si se incluye a niños y niñas que trabajan en el hogar por más de 15 horas a la semana. Se calcula que el 8.5% del total de niños y niñas que trabajan no asiste a la escuela y el 8.1% no está afiliado al Sistema General de Seguridad Social en Salud (Ibíd., p.15)

La gran mayoría de los 170 niños/as trabajadores/as que hacen parte del Programa de Atención a Niñez Trabajadora, residen en los sectores más empobrecidos y afectados por las violencias armadas en Medellín (comuna 1, 2, 8, 10 y 13),²² donde diversos grupos armados se disputan el control territorial. De acuerdo con el último *monitoreo de trabajo infantil*²³, realizado por la Corporación Educativa Combos, los/as niños/as trabajan generalmente en el sector informal de la economía y particularmente en las ventas ambulantes, lo que les implica alta permanencia en calle y la exposición a riesgos como consumo de sustancias psicoactivas, abuso y explotación sexual, maltrato físico y emocional, incitación a la delincuencia, a las redes de microtráfico²⁴ de drogas y a grupos armados, entre otras.

Para la profundización en el problema se advirtió que esta investigación valora la importancia del seguimiento que en el marco de la Resolución 1612 del Consejo de Seguridad (CS) de las Naciones Unidas, se hace a seis de las afectaciones que el conflicto armado genera en los niños y niñas²⁵, no obstante, es necesario plantear que niños/as padecen otras prácticas asociadas, por ejemplo, limitaciones para el acceso a las escuelas, escenarios recreativos y para la movilidad en los barrios por las llamadas “fronteras invisibles”, además, maltrato físico y psicológico, su utilización como informantes de

²² Los datos cuantitativos fueron extraídos de la base de datos institucional de la Corporación Educativa Combos. Documento interno.

²³ Instrumento que hace parte del Sistema de Seguimiento y evaluación del Programa de Atención Integral a Niñez Trabajadora, se realiza cada seis meses para caracterizar los tipos de trabajos realizados por los niños y niñas, lugares de trabajo, duración de las jornadas laborales, horarios, etc. El propósito es hacer seguimiento a la disminución o suspensión de la actividad laboral dentro del objetivo de desestimulación del trabajo infantil. Los datos aquí presentados corresponden al segundo semestre de 2014. Documento interno.

²⁴ Se refiere a la venta de drogas a pequeña escala, dentro del mercado local, y constituye el último eslabón en las redes del tráfico. Normalmente se lleva a cabo entre el proveedor y el consumidor directamente, es decir que la compra es en cantidades mínimas, como lo es la dosis de consumo. (Díaz Verón, 2012)

²⁵ El monitoreo en el marco del Mecanismo de Monitoreo, presentación de informes y respuesta (MRM, por su sigla en inglés), se centra en las seis violaciones consideradas por el CS (Consejo de Seguridad de la ONU) como graves contra los niños, niñas y adolescentes: 1. Asesinato y mutilación, 2. Reclutamiento y su utilización como soldados, 3. Violación y sometimiento a otros actos graves de violencia sexual, 4. Secuestro, 5. Ataques contra escuelas y hospitales, 6. Denegación de acceso a la asistencia humanitaria.

grupos armados y para el microtráfico de drogas y armas que al no ser monitoreadas tienden a naturalizarse, invisibilizarse y a no ser atendidas.

Otro vacío en el conocimiento del fenómeno es que su estudio, suele centrar la mirada en el problema y en las acciones generadas desde la institucionalidad y los entes gubernamentales, por lo que se hace necesario investigar y visibilizar las acciones de resistencia cotidiana que surgen de las comunidades, de los mismos niños/as para permanecer en los territorios, evitar las agresiones y hacer grietas²⁶ a la dominación que ejercen los actores armados²⁷.

En línea con lo que se viene planteando se identificó que la bibliografía sobre las resistencias a las violencias armadas no es abundante. De los textos revisados se identificaron dos investigaciones que se ocuparon de indagar en Medellín la relación entre niños/as trabajadores/as y conflicto armado:

La investigación de Mirjam Straub, hace aportes acerca de las afectaciones emocionales que el conflicto armado deja en los niños y niñas trabajadores/as, las cuales son descritas por la autora como trastorno por “estrés postraumático, toda vez que afecta sus relaciones en comunidad y el cuerpo en particular.” (Straub, 2003-2004)

Así mismo, esta investigación también confiere un rol liberador a las narrativas que permiten la expresión de experiencias y vivencias relacionadas con el conflicto, logrando de esta manera que los jóvenes puedan trascender sus silencios (Straub, 2003-2004, p.167).

De otro lado se recuperó una investigación con la que se identifica sintonía, porque al preguntarse por lo que acontece en la subjetividad infantil y juvenil a partir de la herida y la cicatriz que deja el conflicto armado, logra superar la dicotomía cuerpo/mente y la psicopatologización que suele acompañar este tema. En esta investigación Luna y Ospina llegan a plantearse también la pregunta que orienta esta investigación “¿cómo resisten los niños y niñas que viven en contextos de conflicto armado?”

A propósito de esta pregunta, hace 10 años algunos/as jóvenes que hacían parte del Programa de Atención Integral a Niñez Trabajadora de la Corporación Educativa Combos, hacían referencia a que el trabajo infantil funcionaba como una suerte de protección frente a los grupos armados “ellos lo ven a uno trabajando y entonces lo ven serio y no le dicen

²⁶ Desde esta investigación se entiende la grieta como sinónimo de las resistencias cotidianas de niños y niñas trabajadores para hacer frente a la dominación que ejerce el conflicto armado

²⁷ Se define como actores o partes del conflicto armado colombiano, dentro del cual se distinguen dos tipos de actores: los legales o regulares y los ilegales o irregulares. En los actores legales o actores regulares se tiene al Estado colombiano, representado por sus fuerzas armadas incluyendo la Policía Nacional. En los actores ilegales o actores irregulares están las Organizaciones guerrilleras y paramilitares. (Trejos Rosero, 2008)

nada de esas vueltas”, “Yo me vengo a trabajar al centro para que esos manes no me vean casi por el barrio y no se metan conmigo” (Corporación Educativa Combos, 2006)

No obstante, en los últimos tres años los relatos de niños, niñas trabajadores/as y sus familias se venían transformando, una madre relató a finales del año 2010, que su hijo de 16 años había sido reclutado por un grupo armado, cuando se encontraba vendiendo dulces en la Avenida Oriental²⁸, otros/as niños y niñas expresaron haber recibido solicitudes para actuar como “campaneros”²⁹, “carritos” o como “combatientes”³⁰, otros han sido agredidos físicamente por actores armados, las niñas refieren acoso sexual y algunas familias han tenido que desplazarse de los barrios para evitar el reclutamiento de sus hijos.

Lo dicho hasta aquí no representa todo sobre el tema, las violencias armadas, además de los actores armados, tiene otros/as actores/as, otros relatos y experiencias de resistencia. Al respecto una madre del mismo Programa plantea:

*Mis hijos no son malos a pesar de que se criaron en medio de las balas. Ellos aprendieron al mismo tiempo a gatear y a meterse debajo de la cama porque las balas nos zumbaban por las orejas*³¹.

En el mismo sentido algunos/as niños/as trabajadores/as que viven en un contexto familiar y social violento y con opciones muy limitadas siguen reafirmando su opción por el trabajo como una alternativa que dignifica sus vidas y favorece la convivencia pacifista: “Yo prefiero estar montado en los buses trabajando que empuñar un arma haciéndole el mal a las personas”³², Otros relatos dan cuenta de las habilidades y estrategias que desarrollan niños y niñas en respuesta a las dinámicas de violencias armadas en los barrios para evitar ser agredidos/as: “hacer largas caminatas para no pasar por las fronteras invisibles”, ‘evitar las rutas de buses donde tienen riesgo de ser agredidos’, “llegar al barrio por ciertas rutas y horarios para evitar ser vistos/as”³³

²⁸ Nombre de avenida de la Ciudad de Medellín, ubicada en la carrera 46 (centro de la ciudad), muy transitada por vehículos y peatones y por tanto por un alto número de vendedores/as ambulantes.

²⁹ Viene de *tilíntilín*, que imita el sonido de las campanas y significa vigilante. (Castañeda, 2004)

³⁰ De (acción de *combatir*). 1. adj. Que combate. Apl. a pers., u. m. c. s. 2. com. Cada uno de los soldados que componen un ejército. (Real Academia Española, 2015)

³¹ Testimonio de mujer afro, madre de jóvenes trabajadores residentes en la Comuna 13 de la ciudad de Medellín. Los jóvenes hacen parte del Programa de Atención Integral de la Corporación Educativa Combos y uno de ellos es participante de la investigación.

³² Testimonio de joven 16 años, Programa de Atención Integral a Niñez Trabajadora. Corporación Educativa Combos..

³³ Prácticas cotidianas de niños y niñas del Programa de Atención Integral a Niñez Trabajadora. Corporación Educativa Combos.

2.2 Pregunta de investigación: *el acertijo*

Las anteriores experiencias de resistencia fueron el punto de partida de la investigación, en tanto inspiraron la búsqueda guiada por el acertijo, que a la luz de los hallazgos hoy quedaría formulado así:

¿Cuáles son las experiencias de resistencia a las *violencias armadas* en los niños y niñas trabajadores/as que hacen parte del Programa de Atención Integral a Niñez Trabajadora, desarrollado por la Corporación Educativa Combos?

2.3 Objetivos

a. Objetivo general

Avanzar en la comprensión de las experiencias de resistencia a las violencias armadas en niños y niñas trabajadores/as que hacen parte del Programa de Atención Integral a Niñez Trabajadora, desarrollado por la Corporación Educativa Combos.

b. Objetivos específicos

Interpretar en clave fenomenológica las experiencias de resistencia desde las cuales niños y niñas trabajadores/as hacen posible otros lugares para ser y reconstruir la convivencia pacifista.

Hacer lectura en clave de género de las experiencias de resistencia que han permitido a niños y niñas trabajadores/as protegerse de las violencias armadas.

Sobre el matiz Avanzar en el objetivo general

El verbo avanzar en el objetivo general refiere a un “matiz” que se decide anteponer a la acción de comprender, asumiendo los debates que en las ciencias sociales se han generado alrededor de la problemática de la “comprensión”, por ejemplo, los referidos al problema del lenguaje en la comprensión de la realidad social, al lugar del/a investigador/a que interpreta una realidad que ya está interpretada por los/as sujetos/as que la producen, los límites relacionados con la imposibilidad de alcanzar totalmente el horizonte ajeno y finalmente porque desde la perspectiva del círculo hermenéutico la comprensión es un proceso inacabado.

Dicho lo anterior, se aclara que avanzar en el marco de esta investigación refiere también a la aspiración del/as investigador/as de ampliar las comprensiones sobre ¿Cuáles son las experiencias de resistencia de niños/as trabajadores/as a las *violencias armadas*? y

en ese sentido, no tiene como propósito dar continuidad a otras investigaciones desarrolladas por la Corporación Educativa Combos, ni a indicadores del plan operativo institucional, es decir, avanzar no hace referencia a un estudio de línea de base.

2.4 Ruta conceptual: la lectura de los mapas antes del viaje por los territorios

Es importante explicitar que de acuerdo a los objetivos de la investigación, la resistencia y la perspectiva de género son las categorías centrales. El trabajo infantil y el conflicto armado son los contextos vitales de producción de la experiencia, por ello, estas categorías también hicieron parte de la ruta conceptual.

Así las cosas, en la revisión bibliográfica se retomaron autores/as que nos han antecedido, con aportes teóricos en torno a la resistencia, la perspectiva de género, el trabajo infantil y el conflicto armado. Para la selección de la bibliografía se tuvo en cuenta la sintonía con las categorías de investigación y la afinidad con las preguntas que estos/as autores/as respondieron o dejaron planteadas.

A continuación se da cuenta del recorrido por los mapas conceptuales, con ello, se hace referencia a los importantes trazos teóricos que facilitaron el camino para comprender luego las experiencias de resistencia a las violencias armadas en los territorios, es decir, en la realidad concreta de los niños y niñas trabajadores/as.

2.4.1 Experiencias de resistencia

Seguir las huellas de la resistencia implica profundizar en la experiencia, pues es en ella donde la resistencia se hace visible. Se partió del concepto de experiencia que tiene Larrosa quien la concibe como “eso que nos pasa”, (Skliar & Larrosa, 2011), que tiene un momento específico, así como, un espacio y un sujeto particular, con una sensibilidad, un tacto, una piel, un cuerpo.

En este caso la experiencia de resistencia a las violencias armadas que atraviesa la vida de los niños y las niñas sucede en y desde la cotidianidad, así como en sus jornadas de trabajo, es decir en “todos esos rituales cotidianos, a los que no se presta ninguna atención, que son vividos más que concienciados, que raras veces son verbalizados, son de hecho los que constituyen la verdadera densidad de la existencia individual y social” (Maffesoli, 1997, p. 237).

Pensar la resistencia desde la cotidianidad es fundamental pues según Heller la historia no tendría lugar si no fuera por la vida cotidiana, para ella “la humanización de la sociedad, la superación de la alienación implica también que el desarrollo del valor en el conjunto social provoque directa y necesariamente un desarrollo de valor en la vida cotidiana” (Heller, 2000, p. 115). Será entonces, la cotidianidad el lugar de las búsquedas, pues es allí en la vida misma de los niños y las niñas, donde emerge la experiencia.

Son justamente esas experiencias que dejan huellas las que se siguieron en la singularidad de los eventos mismos, en la apertura de los niños y las niñas a las vivencias y al sentido de aquello que les sucede, pero que al mismo tiempo, se relaciona con aquello que al otro y a la otra también le sucede, pues siempre se da en la interacción construyendo y reconstruyendo las relaciones de poder y en las resistencias que le coexisten.

Foucault expresa, en conexión con lo anterior, “no hay poder sin resistencia” (1998, p.16), en este sentido se asume que en el contexto de las violencias armadas, así como hay grandes estructuras organizadas que ejercen control sobre los territorios y sobre los cuerpos físicos y simbólicos de las personas que los habitan, también coexisten acciones de resistencia, que se asumieron en la investigación no sólo como la resistencia organizada propia de los movimientos sociales, sino como, aquellas prácticas y estrategias que han desarrollado los niños y las niñas trabajadores/as desde lo individual y lo colectivo para defender la existencia desde su cotidianidad.

Recientemente Luna y Ospina (2012) encontraron que la preocupación por la familia y la comunidad, la reconfiguración del espacio, el olvido momentáneo, así como el juego y la risa permiten a niños y niñas construir mundos alternos para enfrentar el dolor y son estrategias de resistencia desde el cuerpo que permiten defender la cotidianidad afectada por el conflicto armado.

Luna y Ospina también hacen aportes importantes respecto a la trilogía cuerpo-poder y resistencia, las autoras retoman la idea de “cuerpo político” de Foucault, para plantear que en contextos de conflicto armado estas tácticas se expresan a partir de castigos y del uso de la violencia sobre el cuerpo en tanto que “el cuerpo goza de una enorme potencia y una posibilidad inusitada de resistencia que es, finalmente, la que lo hace objetivo del poder” (Luna y Ospina, 2012, p.6).

Pero el cuerpo está también directamente inmerso en un campo político; las relaciones de poder operan sobre él una presa inmediata; lo cercan, lo marcan, lo doman, lo someten a suplicio, lo fuerzan a unos trabajos, lo obligan a unas ceremonias, exigen de él unos signos (Foucault, 1997, p. 32)

Es precisamente en esa coexistencia entre poder y resistencia donde esta investigación se propuso encontrar con los niños y niñas trabajadores/as las grietas por donde emergen sus resistencias contribuyendo a dar respuesta a algunas preguntas que otros autores/as dejaron abiertas ¿cómo resistir en contextos de conflicto armado cuando hay ordenamientos que restringen la aparición en la escena pública?, ¿es posible resistir para cambiar o conservar algo de la sociedad? (Luna y Ospina, 2012, p. 9), ¿Qué es lo que provoca su resistencia?, ¿Qué es lo que les hace levantarse?” (Foucault, 1979)

De acuerdo a lo anterior, es necesario reiterar que seguir la huella y dar cuenta de las resistencias de niños y niñas trabajadores/as permite visibilizar y compartir unos saberes emergentes, saberes con piel, con rostro, con voz, diversos, locales, unos saberes de “tipo Sur”, respetuosos, cariñosos, que toman en consideración la realidad social tal y como es dispuestos a compartirse sin más pretensiones que su puesta en el mundo, disponibles para sí mismos/as y para otros/as, como parte de un sentido común (Maffesoli, 1997, p. 219).

2.4.2 El género en contextos de violencias armadas

*Cada mujer y cada hombre sintetizan y concretan en la experiencia
De sus propias vidas el proceso sociocultural e histórico que los hace ser
Precisamente ese hombre y esa mujer: sujetos de su propia sociedad,
Vivientes a través de su cultura, cobijados por tradiciones religiosas o
Filosóficas de su grupo familiar y su generación... (Lagarde, 1996)*

Pensar las violencias armadas desde una perspectiva de género pasa necesariamente por las preguntas ¿cómo éstas afectan a los niños?, ¿cómo afecta a las niñas?, ¿cuáles son los riesgos que corren los niños y cuáles las niñas?, ¿cómo resisten los niños y cómo resisten las niñas?, estos interrogantes se abordaron partiendo de una mirada amplia del género, que tal como lo menciona Marcela Lagarde (Ibíd., p.24) comprende hipótesis, interpretaciones y conocimientos relativos a fenómenos históricos construidos en torno al sexo.

Para la comprensión del tema se retomaron a las siguientes autoras Lagarde (1996; 2001; 2005; 2006), Cifuentes³⁴ (2009) y Luna³⁵ (2011; 2012), así como la aproximación que desde la Corporación Educativa Combos se hace de la perspectiva de género. Subyacen aquí algunas fuentes feministas que favorecieron la lectura de las experiencias de resistencia desde las diferencias de género. La comprensión alcanzada sin duda involucra la perspectiva del/a investigador/a dado que “Todas y cada una de las mujeres contemporáneas tenemos, en distintos grados, aspectos a la vez tradicionales y a la vez modernos. Cada mujer contemporánea sintetiza estereotipos del ser mujer” (Lagarde, 2005) condición de la que no quedan eximidos los hombres; pues se cuenta con el legado patriarcal que se reproduce en la cultura.

³⁴ María Rocío Cifuentes Patiño es trabajadora social y Docente titular del Departamento de Desarrollo Humano, Universidad de Caldas. Máster en Ciencias: Estudios Interdisciplinarios (Texas Tech University) y Magíster en Desarrollo Educativo y Social (CINDE-UPN). De esta autora llamó la atención el trabajo realizado en el artículo de reflexión “la investigación sobre conflicto armado” producto de la indagación para el diseño del proyecto de tesis doctoral sobre los procesos de constitución identitaria de niñas, niños y jóvenes desvinculados de los grupos armados. Doctorado en Humanidades, Universidad del Valle.

³⁵ María Teresa Luna Carmona es Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, docente investigadora de la línea de Socialización Política y Construcción de Subjetividades de los programas Doctoral y de Maestría de la alianza Universidad de Manizales-CINDE. De ella se tomó como referencia los aportes desde el artículo de resultado de la investigación “la subjetividad infantil en contextos de conflicto armado: aproximaciones a su comprensión desde la relación cuerpo-género”.

Lo anterior afirma que efectivamente hay unas condiciones socio-culturales, de contexto e históricas que aportan a la construcción de una perspectiva de género, para después enmarcar en “el ser femenino” y “ser masculino”, el nacer hombre o nacer mujer, el pertenecer a un estrato social o a otro, nacer en la ladera de la ciudad o en el centro de Medellín, no está determinado por los sujetos, pero sí determina un contexto con condiciones especiales que hacen de la sobrevivencia cotidiana un reto diario donde se experimenta diversas experiencias de resistencia tanto a las violencias armadas como a la vida misma.

Ahora bien, vale la pena detenerse para definir la perspectiva desde la cual entendemos el género, dado que existe diversidad en su aproximación y es por ello que se tomó como punto de referencia el aporte conceptual de Lagarde “El género es una construcción simbólica y contiene el conjunto de atributos asignados a las personas a partir del sexo. Se trata de características biológicas, físicas, económicas, sociales, psicológicas, eróticas, jurídicas, políticas y culturales.” (Lagarde, 1996, p. 26).

De ahí que es claro reconocer que no es lo mismo ser hombre o mujer negra, indígena, pobre o rica, discapacitada, desplazada por el conflicto armado rural o intraurbano, ser madre o decidir no serlo, nacer en la ciudad o nacer en el campo, ser homosexual o heterosexual.

La categoría de género es adecuada para analizar y comprender la condición femenina y la situación de las mujeres, y lo es también para analizar la condición masculina y la situación vital de los hombres. Es decir, el género permite comprender a cualquier sujeto social cuya construcción se apoye en la significación social de su cuerpo sexuado con la carga de deberes y prohibiciones asignadas para vivir y en la especialización vital a través de la sexualidad (Ibíd., p. 28)

Para la Corporación Educativa Combos, todos/as tenemos perspectiva de género, ésta puede ser liberadora o por el contrario patriarcal y opresora, en ese sentido, para la Corporación “*La perspectiva de género* es como se conoce, una categoría de análisis, pero no sólo para comprender el mundo femenino sino sobre todo para transformar el mundo patriarcal y ello necesariamente pasa por abordar la inequidad y la desigualdad en las relaciones entre hombres y mujeres” (Bustamante, 2008)

Es importante puntualizar que “Las relaciones de género tienden a presentarse desde una mirada crítica de los abordajes tradicionales (miradas binarias, homogeneizantes y excluyentes entre los géneros)”. Sin embargo, se mencionan dos tendencias que resultan llamativas, por un lado se muestra como una relación dominante con modos opuestos, donde lo femenino es representado con la bondad, abnegación, aptitud de darse, servir y sacrificarse, es decir se manifiesta desde la victimización; y lo masculino desde la relación con lo bélico, lo público y lo político ya en una mirada como victimario (Cifuentes, 2009 p. 9)

Aquellos atributos asignados a las personas a partir del sexo son un marco de orientación para aparecer y ser dentro de la vida cotidiana en contextos de violencias armadas, pues:

El cuerpo del hombre se convierte en instrumento de guerra, ha de ser fuerte para resistir las fatigas de las jornadas, para cargar las armas, para enfrentar al enemigo, para preservar el grupo y para no ser vulnerado. Debe someterse a estrictas prácticas de adiestramiento y disciplinamiento, es parte del cuerpo colectivo del grupo armado (Cifuentes, 2009, p.12)

Igualmente, Luna (2012) desarrolla algunos elementos que dan cuenta de la vivencia del conflicto armado en los niños y las niñas “se puede ver cómo en contextos de conflicto armado se establecen ordenamientos de género sobre los cuerpos de los niños y las niñas anclados en aquel marco binario de género trabajado por Butler (1999) a partir del cual se limitan las formas de ser y estar en el mundo de las personas de acuerdo con su sexo” (Luna, 2012, p. 20).

Se considera importante el desarrollo que Luna presenta en la relación género-cuerpo, para exponer que las niñas o las mujeres en contextos de conflicto armado son vistas como “botín de guerra” para ser violentadas sexual y físicamente como forma de agravio al oponente y los hombres son tomados como “combatientes” para la ejecución de acciones bélicas.

2.4.3 Trabajo Infantil

La Organización Internacional del Trabajo (OIT) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), si bien reconocen que no es posible una definición única del trabajo infantil, comparten que es posible definirlo “como toda actividad económica realizada por niños, niñas y adolescentes, por debajo de la edad mínima general de admisión al empleo especificada en cada país, cualquiera que sea su categoría ocupacional (asalariado, independiente, trabajo familiar no remunerado), y que sea física, mental, social o moralmente perjudicial o dañino para el niño, e interfiera en su escolarización: privándole de la oportunidad de ir a la escuela; obligándole a abandonar prematuramente las aulas, o exigiendo que intente combinar la asistencia a la escuela con largas jornadas de trabajo pesado” (DANE, 2015, p.1)

Acontece que seguir las huellas de las experiencias de resistencia de niños/as trabajadores/as a las violencias armadas, implica el acercamiento desde una mirada abierta a un fenómeno complejo, estigmatizado por la opinión pública, proclamado por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), como uno de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM)

La visión abierta invita a contemplar las diversas posturas en torno al trabajo infantil, dado que como se mencionó en el planteamiento del problema, es el contexto vital de producción de las experiencias de resistencia a las violencias armadas. En ese orden de ideas se presentará de manera breve los principales argumentos de las tres posturas identificadas en la revisión bibliográfica: la abolicionista, la valoración crítica y la desestimulación y dignificación del trabajo infantil.

2.4.3.1 La postura abolicionista

Dos organismos internacionales, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), sostienen la necesidad de erradicación del trabajo infantil y de manera especial de “las peores formas de trabajo infantil”³⁶, por considerarlo una barrera para que los niños y niñas accedan a la educación y en general a los derechos, además como perpetuador del círculo de pobreza.

Para ello ha puesto en marcha el Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (IPEC), creado en 1992, funciona en 88 países e incluye a organizaciones de empleadores y trabajadores, agencias gubernamentales e internacionales, entidades privadas, organizaciones de base comunitaria, ONGs, universidades, grupos religiosos y organizaciones de niños, niñas y sus familias.

Las estimaciones de la OIT-IPEC, reportan que Asia y el Pacífico registran el mayor número de niños y niñas trabajadoras (78 millones), El África Subsahariana (59 millones), la Región del Medio Oriente y África del Norte (9,2 millones), América latina y el Caribe (13 millones). Se estima que Colombia aporta 2 millones a esa cifra y Medellín y su Área Metropolitana tiene 47.772 niños y niñas trabajadoras de acuerdo con el Informe Alternativo de Derechos, 2004-2010 (COALICO, 2011).

Los principales sectores de producción en los que trabajan los niños y niñas son: agricultura (98 millones), los servicios (54 millones) y la industria, la mayoría se encuentra principalmente en el sector informal (OIT-IPEC-2013).

A pesar de la logística mundial, los aliados y recursos invertidos, el informe de estimaciones mundiales de la OIT-IPEC, refleja que aunque la cifra global de “niños en situación de trabajo infantil” ha disminuido desde el año 2000, pasando de 246 millones a 168 millones, todavía 168 millones de niños y niñas en el mundo trabajan, 85 millones de ellos y ellas se encuentran realizando los llamados “trabajos peligrosos” (OIT-IPEC, 2013).

³⁶ Se refiere al convenio 182 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la expresión «las peores formas de trabajo infantil» abarca:

a) Todas las formas de esclavitud o las prácticas análogas a la esclavitud, como la venta y el tráfico de niños, la servidumbre por deudas y la condición de siervo, y el trabajo forzoso u obligatorio, incluido el reclutamiento forzoso u obligatorio de niños para utilizarlos en conflictos armados;

b) La utilización, el reclutamiento o la oferta de niños para la prostitución, la producción de pornografía o actuaciones pornográficas;

c) La utilización, el reclutamiento o la oferta de niños para la realización de actividades ilícitas, en particular la producción y el tráfico de estupefacientes, tal como se definen en los tratados internacionales pertinentes, y

d) El trabajo que, por su naturaleza o por las condiciones en que se lleva a cabo, es probable que dañe la salud, la seguridad o la moralidad de los niños.

2.4.4 La valoración crítica del trabajo infantil

De otro lado los movimientos de niños, niñas y adolescentes trabajadores y trabajadoras organizados (NATS),³⁷ con presencia desde inicios de los 70 en varios países de América Latina y Europa, vienen planteando la necesidad de una visión crítica del trabajo infantil y del niño/a trabajador/a. Los movimientos de NATS, se articulan y reconocen justamente desde su condición de niños/as trabajadores/as, argumentan la necesidad de contar con su temprana fuerza de trabajo, dadas las condiciones de opresión en las que viven sus familias en algunos países de América Latina, Asia y África.

En ese sentido aunque reconocen las condiciones de explotación en las que viven muchos niños y niñas en el mundo, exhortan a la OIT, a la ONU y a la sociedad en general a asumir el trabajo infantil como resultado de una violencia estructural (Shibotto, 2011, p. 27) que genera inequitativa distribución de los recursos, asimetría de poderes entre países opresores y oprimidos, vulneración de derechos especialmente para los/as más pobres, falta de empleo digno para adultos y adultas, como elementos que es necesario visibilizar para no difuminar las responsabilidades de los Estados y afrontar el fenómeno considerando sus múltiples causas.

En línea con lo que se viene planteando los movimientos de NATS y otras organizaciones sociales entre las que se encuentran algunas de Colombia, vienen denunciando la desorientación de la política de erradicación del trabajo infantil:

De un lado, hay insuficiencia de recursos financieros específicos, escasa articulación de estrategias y de recursos interinstitucionales, especialmente para asistir de forma integral y constante a las familias de la niñez trabajadora identificada. Los pocos recursos destinados se concentran en campañas de imagen prohibicionistas y en atender los derechos básicos de niños y niñas, sin alterar las condiciones estructurales, especialmente las económicas” (COALICO, 2011)

La desorientación de la política de erradicación también se hace evidente en la estigmatización de las familias y de los niños y niñas trabajadores/as, al punto de que las políticas de erradicación del trabajo infantil pueden confundirse con la persecución de los niños y niñas que trabajan y estimular su vinculación a actividades más clandestinas (explotación sexual, tráfico de drogas, grupos armados, etc.) que desde la perspectiva crítica no son *peores formas de trabajo infantil*, si no delitos contra los niños y las niñas (Ifejant, 2011)

³⁷ NATS: sigla que designa al Movimiento de Niños, niñas, adolescentes trabajadores/as, aparece en 1976 en Perú y se ha extendido a varios países de América latina y Europa, con un pensamiento centrado en la afirmación del niño y la niña para participar en la construcción de lo social: El protagonismo infantil, la incidencia en el desarrollo de políticas públicas y el Desarrollo de programas orientados a sus metas, son modos de ofrecer respuestas concretas a la realidad que viven los NATS particularmente en el tema de escuelas para los NATS, la proyección de actividades productivas y programas en el ámbito social y laboral.

2.4.5 La desestimulación del trabajo infantil y la dignificación del trabajo juvenil

En esta discusión se identifica también la postura de la Corporación Educativa Combos, quien toma distancia de las dos anteriores al considerar “quimérica” la postura abolicionista, al no afrontar las causas estructurales del fenómeno y “riesgosa” la de la valoración crítica, en tanto adelgaza las responsabilidades del Estado en la garantía de derechos de los niños y niñas. La Corporación Educativa Combos, propone la desestimulación del trabajo infantil y para el caso de los y las jóvenes entre los 13 y 18 años, la dignificación del trabajo juvenil (Bustamante, G., 2006.)

La Corporación Educativa Combos entiende por Desestimulación:

El poner en marcha estrategias para contrarrestar el estímulo que generan ciertas prácticas o realidades, esto necesariamente remite a pensar en los aspectos que refuerzan el trabajo infantil, entre ellos: la pobreza, la deserción escolar (Dadas las metodologías y contenidos poco motivadores y los altos costos para la permanencia), la cultura familiar que refuerza el trabajo, la creencia que el tiempo libre propicia la irresponsabilidad y “los vicios”, la autonomía e Independencia que da el trabajo en contraste con el maltrato intrafamiliar, la aventura en la calle como salida a la soledad y las pocas alternativas de recreación, la protección tomando distancia del barrio en un contexto de confrontación militar. (Ibíd.)

La Corporación Educativa Combos ha diseñado algunos indicadores relacionados con la desestimulación, a saber; “tiempo de permanencia en el programa, cambios en la autopercepción y expectativas de logro, disminución en la jornada laboral, cambios en la concepción de la familia frente al trabajo infantil” (Corporación Educativa Combos, 2013)

Para la Corporación Educativa Combos la dignificación “pasa por propiciar que los y las jóvenes tengan conciencia acerca de su propia vida y sus condiciones, esto implica proporcionar espacios para que niños/as asuman su existencia y sean conscientes de sus actos. Toda vez que ser sujeto es sentirse dueño o dueña de la propia vida, además es necesario que los niños y niñas se sientan sujetos reales de derechos y deberes tanto individuales como colectivos. Por eso no basta con ser puente en la restitución de esos derechos, incluso ello puede poner en entredicho este propósito, pues la asistencia casi siempre riñe con la posibilidad de construir verdaderos sujetos políticos, es urgente asumir muy seriamente la participación, como base principal para que niños y niñas potencien su fuerza de acción política, es decir su dignidad” (Bustamante, G., 2006)

La Corporación Educativa Combos, “ha puesto en marcha diferentes estrategias de Educación Formal e informal, de Capacitación técnica, de investigación y de sensibilización a la comunidad en general. Se han caracterizado los espacios de trabajo de los niños, niñas y jóvenes participantes en el programa, pretendiendo impactar positivamente en esos lugares y conocer mejor la realidad de sus ocupaciones. Además, conscientes del papel de la familia le hemos apostado a su corresponsabilidad en el proceso. Se ha trabajado por el fortalecimiento de su autoestima por medio del arte, se abordan pedagógicamente prácticas de autocuidado, con el fin de disminuir la accidentalidad de tránsito, el abuso sexual y el reclutamiento a actividades delictivas (Ibíd.)

Para concluir el apartado sobre trabajo infantil, es necesario decir a modo de síntesis y de aporte del/las investigador/as que, cada una de las posturas aquí señaladas confiere una identidad social distinta a los niños y niñas que trabajan.

Se percibe que la postura *abolicionista* en nombre de la protección, construye negativamente a los niños y niñas trabajadores/as desde la carencia y no distingue con claridad entre trabajo, explotación y delito. Las posturas de la *valoración crítica* y la *desestimulación*, son más cercanas a la lectura fenomenológica, es decir, *el fenómeno tal y como se deja ver*, situado en el contexto de los países latinoamericanos, producido por múltiples causas asociadas a la violencia estructural, con matices que permiten distinguir entre el trabajo de los niños y niñas y el trabajo de los y las jóvenes, que diferencia claramente entre explotación y trabajo y reconoce a los niños y niñas trabajadores/as como protagonistas del fenómeno y no como simples agentes de políticas que le son asignadas sin construirlas con ellos y ellas.

Vale aclarar que al anunciar la postura del/as investigador/as, no se está promoviendo los abusos y la no garantía de derechos de los niños y niñas trabajadores/as, por el contrario se reclama la lectura fenomenológica como una herramienta de denuncia del reduccionismo que cobija el fenómeno y de la violencia estructural que lo genera. En ese orden de ideas se concibe la lectura fenomenológica y el protagonismo de los niños y niñas trabajadores/as como ruedas emancipadoras.

2.4.6 Los rasgos del conflicto armado al que resisten los niños y las niñas

Desde el punto de vista jurídico en Colombia hay un conflicto armado interno producto del enfrentamiento entre el Estado y grupos de oposición interna, sin la participación de otros Estados³⁸. El conflicto armado interno Colombiano fue reconocido en la ley 1448 de 2011³⁹, especialmente en el artículo 3⁴⁰.

Sin embargo, las particularidades del conflicto armado colombiano hacen difícil su caracterización, al punto que la literatura y la opinión pública utilizan

³⁸ “Existe cuatro tipologías de conflicto: Conflictos armados internos, Conflictos regionales complejos, Conflictos armados extra-estatales y Conflictos armados inter-estatales. Según dicha clasificación, el primero es el producto del enfrentamiento entre el Estado y grupos de oposición interna sin la participación de otros Estados”. (Riascos-Rodgers, 2012, p.5)

³⁹ Ley 1448 “Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones”, conocida popularmente como ley de víctimas y restitución de tierras.

⁴⁰ Art. 3 Víctimas: Se consideran víctimas, para los efectos de esta ley, aquellas personas que individual o colectivamente hayan sufrido un daño por hechos ocurridos a partir del 1 de enero de 1985, como consecuencia de infracciones al Derecho Internacional Humanitario o de violaciones graves y manifiestas a las normas internacionales de Derechos Humanos, ocurridas con ocasión del conflicto armado interno.

indiscriminadamente conceptos como “guerra”, “violencia armada”, “confrontación armada” o “terrorismo”. Sin el propósito de profundizar en el tema, dado que se pretende “esquivar las balas”, se acude a la definición de Eduardo Pizarro⁴¹ con el ánimo de contextualizar a los/as lectores/as sobre algunos de los rasgos del fenómeno al que resisten los niños y niñas trabajadores/as “Estamos ante un conflicto armado, de raíces políticas, baja intensidad, alta victimización de los civiles y un gran componente narcótico en su financiación” (Pizarro, 2014)

Desde este propósito se considera necesario dedicar algunas líneas a abordar algunos de los efectos de conflictos armados en el ámbito mundial, nacional y local sobre la vida de los niños y niñas. Para ello se retoman datos del Examen Estratégico al informe Machel y de algunos informes realizados por ONGs de Medellín. La fuente internacional tiene gran relevancia en tanto se trata del seguimiento realizado 10 años después por UNICEF a uno de los informes más reconocidos en el mundo en torno a las repercusiones de los conflictos armados sobre los niños y niñas. Las otras dos fuentes (COALICO y el Informe Alternativo Regional) nos revelan el panorama local.

El Examen al informe Machel, calculó que para 2006 más de 1000 millones de niños y niñas menores de 18 vivían en zonas de conflicto o acababan de sufrir los efectos de una guerra, más de 18 millones eran refugiados o personas internamente desplazadas (UNICEF, 2009). El informe en mención, denuncia la utilización de niños/as por parte de los grupos paramilitares emergentes para actividades delictivas como secuestros, extorsión, trata, traslado de municiones, actos terroristas, participar en combates u otras actividades del crimen organizado.

Además afirma que en Colombia las dificultades asociadas al proceso de desmovilización parcial que no abarca a todos los grupos armados ilegales que aún mantienen “niños en sus filas”, no permite que éstos/as reciban acompañamiento desde los programas dirigidos a la infancia, lo que limita las esperanzas de que recuperen una vida normal (p.11). En el mismo sentido solo el 15% de los/as niños/as ex combatientes tienen acceso a los programas de desmovilización y reintegración.

Otra denuncia que hace el informe es que en el paradigma de “la guerra contra el terror”, no se está prestando la debida atención a la infancia, aunque son los niños y niñas unas de sus principales víctimas, por su propia muerte o la muerte de sus familias, tanto

⁴¹ Eduardo Pizarro Leongómez es sociólogo de la Universidad de París VIII, magíster en Relaciones Internacionales del Instituto de Alto Estudios para el Desarrollo. Obtuvo también un DEA en el Instituto de Estudios Políticos de París. Es autor de múltiples libros y artículos publicados tanto en Colombia como en el exterior, entre los cuales se destacan: *Insurgencia sin revolución. La guerrilla colombiana en perspectiva comparada* (1996); *Las FARC (1949 - 1966)*. De la autodefensa a la combinación de todas las formas de lucha (1991). Igualmente ha sido editor de varias obras, entre las cuales se pueden mencionar; Rafael Sevilla, Christian Von Haldnwang y Eduardo Pizarro (eds). *Kolumbien. Land der Einsamkeit?* (1999); y, Scott Mainwaring, Ana María Bejarano y Eduardo Pizarro (eds), *The Crisis of Democratic Representation in the Andes*, Londres, Oxford University Press, Editorial Norma 2008

porque se les utiliza como autores/as o como cómplices de actos terroristas, y porque las medidas antiterroristas además de establecer prácticas como el toque de queda, estimular el imaginario de peligrosidad de los/as niños/as, tienen efectos en la violación de normas internacionales de justicia para los menores de edad y restringen su acceso a los servicios básicos y a la educación (p.13).

En el ámbito local la COALICO ha manifestado que “Medellín es un ejemplo emblemático del estado de vulnerabilidad de niños, niñas y jóvenes por causa del conflicto armado y la violencia armada organizada” (2012, p. 19). Para 2009 por cada 100 víctimas adultas de homicidios, había 6 víctimas niños, niñas y adolescentes y en 2010 por cada 100 fueron 9, dejando en claro que la tasa de homicidios de menores de 18 años se incrementó con relación a la tasa de homicidios en personas adultas.

En el mismo sentido incrementó la tasa de desplazamiento, en 2005 estaba en 29.9%, en 2009 en 31.9% y cerró en 2010 con un 34%. Es habitual que los niños, niñas y mujeres que son sus principales víctimas, sean revictimizados por nuevos desplazamientos y por la negligencia de los organismos de control encargados de la atención integral psicosocial que no es pertinente con su condición de desarraigo. (COALICO, 2011)

Adicionalmente la Corporación Paz y Democracia ha visibilizado el déficit en la ciudad de las rutas de atención para los casos de violación de derechos contemplados en la resolución 1612, al tiempo que ha denunciado que a los y las adolescentes vinculados al conflicto armado se les brinda tratamiento como “delincuencia común” en el sistema de Responsabilidad Penal Juvenil, omitiendo la injerencia de los grupos armados (Ibíd)

La Fiscalía General de la Nación reporta a diciembre de 2009, 1090 investigaciones entre activas e inactivas por reclutamiento ilícito. De otro lado los niños y las niñas denuncian que los actores armados se apoderan de parques y canchas deportivas, restringiendo directa o indirectamente su acceso. Tanto mujeres, como niños, niñas y adolescentes han sido victimizadas/as por grupos armados ilegales al traspasar fronteras ilegales o por retaliaciones relacionadas con ser familiares o tener algún parentesco con integrantes de los grupos. (Ibíd)

La victimización de las mujeres adolescentes y jóvenes en este conflicto armado es alarmante, toda vez que reciben las represiones de grupos armados con violencias sexuales, amenazas, constreñimiento de sus estéticas, desplazamientos, que reflejan el lugar de las mujeres como “botín de guerra” (Ibíd.)

Cuanto se ha dicho hasta ahora no es ajeno a los/as niños/as trabajadores/as, contrario a ello, si se asume que la pobreza es la principal causa del trabajo infantil y la interrelación entre conflicto y pobreza (Veneman, 2006) entonces puede asumirse que los niños y niñas que trabajan padecen con mayor rigor las violencias armadas.

La investigación de Luna y Ospina hace referencia a que “una de las principales consecuencias de las violencias dirigidas contra el cuerpo y los territorios es la afectación de la cotidianidad de los niños y niñas” (2012, p. 12). Para el caso de los/as niños/as trabajadores/as, la cotidianidad está relacionada permanentemente con las violencias

armadas que les vincula como espectadores/as, víctimas y también como actores de resistencia, como una manera de defender su cotidianidad.

3. El Método: la fenomenología hermenéutica

Se eligió la investigación cualitativa como alternativa de acercamiento al fenómeno dada su afinidad epistemológica con las experiencias humanas que transcurren en la vida cotidiana. En ese sentido, las narrativas que emergieron en los encuentros con los niños y niñas (música, teatro, escritura, juego, palabra), asistieron el camino para acceder a las experiencias de resistencia de los y las participantes y la aspiración fue dar cuenta comprensivamente de éstas.

La alusión a la interpretación de narrativas de los niños y niñas no debe entenderse como una enfoque de la investigación, toda vez que nuestros ejes de análisis no se estructuraron siguiendo los diferentes momentos de la narración, ni desde otras técnicas afines al análisis narrativo. Con *narrativas* se hace eco de la idea de Walter Benjamin quien les confiere un lugar fundamental, para él *narrar es el arte de intercambiar experiencias*⁴².

Desde esta perspectiva, las narrativas de los niños y las niñas trabajadores/as son altamente pertinentes para la comprensión que aquí se propone desde la fenomenología hermenéutica, se reitera que el producto de la investigación es lenguaje ya interpretado por quienes narran sus resistencias a las violencias armadas como experiencia vital y el ejercicio interpretativo de sus narrativas por parte del/as investigador/as, constituye también un esfuerzo comprensivo.

Asumiendo que la experiencia involucra la reflexividad y la conciencia, “el método” de investigación se fundamentó en los principios de la fenomenología, toda vez que de acuerdo con la perspectiva de su fundador Husserl, la fenomenología es filosofía de la conciencia y ésta tiene que ver con *darse cuenta de*. La conciencia según Husserl es intencional, dirigida, constitutiva de los objetos y del mundo, es decir, que mundo y conciencia de mundo guardan correlación. Para el autor, el sujeto constituye los objetos y le da sentido al mundo, además, el sujeto trascendental no es un sujeto anónimo, es un sujeto activo que constituye el mundo, que tiene una responsabilidad con ese mundo y un compromiso histórico con la humanidad. (Husserl, 1985, p. 478)

⁴² Tomado de http://letras-uruguay.espaciolatino.com/tani/lenguaje_texto_interpretacion.htm

La palabra fenomenología deriva de *fenomenon* “mostrarse a sí mismo”, “poner en la luz o manifestar algo que pueda volverse visible en sí mismo”, aquí se alude a lo que llamamos ser. Para el caso de la investigación se ha hecho referencia a un ser que está en un mundo compartido en el que estamos y aparecemos con otros y otras.

Mundo intersubjetivo, producción de conocimiento desde la vida cotidiana y la aspiración de que éste aporte a la transformación de la realidad, nos llevó a interesarnos en la fenomenología social de Alfred Schutz. Para Schutz el punto de partida de este modo de producir saber se encuentra en la vida ordinaria y aquí el concepto de intersubjetividad tiene un lugar relevante, ¿dónde y cómo se forman los significados de la acción social? De acuerdo con el autor la respuesta no se encuentra en las relaciones funcionales, sino en la articulación con el tú y los/as otros/as, es decir, en la coexistencia entre yo y tú, nosotros/as y ellos/as. En ese sentido la intersubjetividad permite percibir los actos y las acciones de los/as otros/as en tanto nos son dadas como aspectos del mundo social (alter-ego).

En la investigación los significados estaban relacionados con aquellos sentidos atribuidos por los niños y niñas a sus acciones intencionadas a protegerse de las violencias armadas. Estas acciones fueron nombradas por el/as investigador/as como experiencias de resistencia de acuerdo con Foucault y en otros momentos (ver capítulo de hallazgos), como *fugas* (Deleuze y Guattari).

Para Schütz el sentido no es una cualidad constitutiva de todas las experiencias que surgen dentro de nuestro flujo de conciencia, sino el resultado de una interpretación de una experiencia pasada contemplada con una actitud reflexiva, en ese sentido, la experiencia es la vivencia pasada por la conciencia como se dijo anteriormente.

La experiencia entonces necesita de la interpretación y aquí se puede establecer el cruce que motiva a denominar la investigación como una fenomenología-hermenéutica, y es que el mundo compartido está conformado por sujetos vinculados, entre otras cosas, por procesos de interpretación conjunta y permanente, si no fuera así, si no hiciéramos de la interpretación una característica de la interacción y del vínculo con otros/as, cómo podría responderse a la pregunta de Maffesoli:

“¿de qué manera puede captar el dinamismo que actúa en la vida corriente, de qué manera se puede dar cuenta de la razón interna que recorre de una manera a veces desordenada los pequeños actos creativos vividos día a día? (1997)

El término hermenéutica proviene del griego “hermenéuiein” que traduce o expresa enunciar un pensamiento, descifrar e interpretar un mensaje o texto; la hermenéutica es entonces una síntesis siempre abierta a traducir, desentrañar, comprender.

“La hermenéutica va más allá de la fenomenología, pero la fenomenología se funda en una actitud hermenéutica, de modo que cabe hablar de una fenomenología hermenéutica”, dado que desde el lenguaje se pueda llegar a la interpretación de los sentidos de sus experiencias (Luna, 2011a). Así es como se emprendió en la investigación un camino orientado a interpretar en clave fenomenológica y con perspectiva de género las experiencias de resistencia de niños y niñas trabajadores/as a las violencias armadas, adicionalmente se encuentra sintonía entre este enfoque y las búsquedas relacionadas con los compromisos éticos y políticos asumidos por la investigación.

Y es que la hermenéutica es siempre crítica, permanentemente crítica, este principio orientado por la hermenéutica de la sospecha⁴³ es un rasgo presente en la teorización generada a partir de la interpretación de los datos; no obstante, en correspondencia con los hallazgos se da cuenta de lo que Freud nombrara hace algunos años como *el malestar en la cultura*, sin caer en la lectura derrotista. De esta manera se logra mantener la perspectiva crítica sin caer en una hermenéutica de la fatalidad en torno a las violencias armadas, el trabajo infantil y otros fenómenos en los que están inmersos los/as participantes de la investigación.

⁴³ Desde los maestros de la sospecha, término acuñado por Ricoeur, toda obra humana debe ser entendida como un texto a descifrar. La hermenéutica se extiende así como un reconocimiento total de lo que desde la fenomenología se llama la existencia. Freud, Marx y Nietzsche muestran de distintos modos que el texto de la obra humana no revela un sentido segundo por analogía, sino que oculta este sentido por vía de un disfraz, por lo que la hermenéutica debe actuar como desenmascaradora: “Freud entró en el problema de la conciencia falsa por el doble pórtico del sueño y del síntoma neurótico [...]; Marx ataca el problema de las ideologías en los límites de la alienación económica, esta vez en el sentido de la economía política, Nietzsche, sobre el eje del problema del ‘valor’ – de la evaluación y de la transvaluación –, busca del lado de la ‘fuerza’ y de la ‘debilidad’ de la voluntad de poder, la clave de los engaños y de las máscaras” (Ensayo sobre Freud). Lo esencial es que cada uno de ellos crean con y contra los prejuicios de su época una ciencia mediata del sentido, irreductible a la conciencia inmediata del sentido. los tres intentan hacer coincidir sus métodos ‘conscientes’ de desciframiento con el trabajo ‘inconsciente’ del ciframiento que atribuían a la voluntad de poder – Nietzsche –, al ser social – Marx – y al psiquismo inconsciente – Freud –. Es evidente que Freud, Marx y Nietzsche practican la hermenéutica como ejercicio de la sospecha – una especie de hermenéutica –. Frente a ella, en el terreno de los símbolos religiosos, se encuentra la fenomenología de la religión, cuyo sentido segundo, análogo en su caso, habla de lo sagrado – otra especie de hermenéutica –.

(Tomado de <https://opusprima.wordpress.com/2010/03/13/sobre-la-hermeneutica-de-paul-ricoeur-ii-y-los-maestros-de-la-sospecha/>)

La otra razón para considerar la hermenéutica es su aporte al desarrollo del pensamiento abierto a *la ecología de saberes* como dice Boaventura de Sousa. Aquí se reclama como invitación permanente a la mirada contemplativa, la actitud interrogativa frente a todos los discursos y prácticas que construimos sobre la infancia. De esta manera se entiende la hermenéutica no solo como metodología para la interpretación de las narrativas de niños/as, sino como una forma de existencia en la que la interpretación forma parte de la comprensión del mundo y de la alteridad.

En la idea de alteridad se encuentra otro de los aportes significativos de la hermenéutica en la comprensión de las experiencias de resistencia de niños/as trabajadores/as a las violencias armadas y es que ante la aspiración de trascender la explicación, la interpretación requiere integrar la dimensión comprensiva que supone una apertura a los aspectos sociales, éticos y políticos implicados en ella. En el tema que nos ocupó significó abrir espacio a las grietas, la posibilidad y la alternativa, es decir, a la vida misma, dispuesta a compartir con los/as niños/as la utopía que entendida desde un acercamiento hermenéutico, se reconoce como la posibilidad de que sus resistencias y las de quienes trabajan por la emancipación de los niños y niñas generen discursos y prácticas capaces de devolverles ciudadanía y dignidad.

3.1 Los Pacifinios y Pacifinias

Al inicio de la investigación fueron convocados/as, 9 niños y 9 niñas, entre los 10 años y los 17 años, que llevaban más de seis meses vinculados/as al Programa de Atención Integral a Niñez Trabajadora desarrollado por la Corporación Educativa Combos. Dado el interés de la investigación por la lectura en clave de género, se convocó un número equitativo de niños y de niñas.

La selección del grupo participante estuvo a cargo del equipo interdisciplinario de la Corporación Educativa Combos, toda vez que el acompañamiento constante y la cercanía con los niños y niñas les permitía identificar claramente a los Pacifinios y Pacifinias, es decir a aquellos/as niños y niñas que habían estado significativamente expuestos/as y habían resistido a las violencias armadas.

Una vez convocado el grupo inicial se hace presentación de los objetivos de la investigación, las consideraciones éticas, condiciones de la participación, identificación de las preguntas existenciales de los niños y niñas frente al tema, mediante encuentro vivencial. Una vez ellos y ellas dan consentimiento de su participación, se socializa y sus representantes legales firman el consentimiento informado.

El grupo que finaliza el trabajo de campo estuvo conformado por 7 niños y 7 niñas, es decir 14. Durante el trabajo de campo se retiraron 2 niñas por egreso del Programa de Atención Integral a Niñez Trabajadora (cambio de barrio de residencia y cambio de ciudad) y 2 niños desistieron de su participación.

3.1.1 Contexto de Los Pacifinios y Pacifinias

Los niños y niñas participantes, hacen parte del Programa de Atención Integral a Niñez Trabajadora, del área niñez de la Corporación Educativa Combos. El Programa es desarrollado hace 22 años en convenio con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, actualmente también participan la Secretaría de Educación y la Secretaría de Inclusión Social y Familia de Medellín. Está conformado por 170 niños, niñas, jóvenes y sus familias, en una sede ubicada en el centro de la ciudad, en la Calle 51 N° 56 A 35.

Los niños y niñas del programa residen en las comunas más empobrecidas y afectadas por las violencias armadas (comunidades 1, 6, 8, 10, 13, 16) y el corregimiento de San Antonio de Prado. La escolaridad de los niños y niñas participantes de la investigación oscila entre grados tercero y noveno, están ubicados/as en el nivel 1 de acuerdo a la escala del Sistema de Identificación de Potenciales Beneficiarios de Programa Sociales (SISBEN).

En cuanto a la relación género-trabajo, se encuentra que las niñas especialmente las más pequeñas, se ubican en actividades comerciales acompañadas por adultos o adultas en puestos de trabajo o en ventas ambulantes, mientras que los niños trabajan en actividades de carga, despacho de taxis, ventas callejeras y actividades artísticas (canto, malabares). Algunos/as han disminuido sus jornadas laborales después de ingresar al Programa o han dejado de trabajar, otros/as combinan estudio y trabajo.

La Corporación Educativa Combos inicia la interacción con niños y niñas trabajadores/as en la calle misma, dispone de un equipo interdisciplinario que recorre los lugares de trabajo de los niños y las niñas, les invita a hacer parte del Programa y una vez allí gestiona ante el ICBF para que se reconozca al niño o niña la situación de vulneración y se le restablezcan los derechos.

La Corporación aporta al restablecimiento de sus derechos mediante tres componentes de atención: Salud y Nutrición, Educación formal e informal y el acompañamiento a las familias. El Programa cuenta con atención médica, odontológica, nutricional, psicológica, familiar, artística, fundamentados en programas pedagógicos

abiertos que responden a las posibilidades del desarrollo humano integral desde la perspectiva de derechos.

Está orientado por principios pedagógicos como la equidad de género, la lúdica como dimensión del Ser Humano, la pertinencia, la coestión, la complementariedad de saberes y la comunitariedad.

Algunos/as de los niños y niñas participantes hacen parte de mesas, alianzas, consejos, plataformas que trabajan por la defensa de los derechos y el protagonismo infantil.

3.2 Consideraciones éticas

Dentro de las consideraciones éticas se tuvo en cuenta que los y las participantes se encuentran en una medida del ICBF, *Proceso Administrativo de Restablecimiento de Derechos (PARD)*⁴⁴ en la Corporación Educativa Combos, en ese sentido, se establecieron acuerdos éticos con la organización social, con los niños y las niñas y con sus familias.

Con los niños y las niñas se asumieron compromisos relacionados con la socialización del proyecto del que hicieron parte, la voluntariedad en la participación, la no coacción para permanecer o develar asuntos de su intimidad, salvaguardar su identidad legal, la libertad para retirarse del proceso como sucedió en algunos casos.

La disposición a compartir nuestras significaciones del mundo, a relacionarnos como sujetos/as de experiencia y no como experto/as, favoreció la interacción democrática con los niños y niñas, ésta fue desde el inicio una aspiración fundamentada en la idea de que los niños y niñas son actores sociales y en este caso los y las protagonistas de las experiencias de resistencia, en ese sentido sus preguntas, propuestas, necesidades fueron inspiración y desafío permanente a nuestro pensamiento adulto con pretensión de que la relación con ellos y ellas no fuera adultocentrista.

⁴⁴ El Proceso Administrativo de Restablecimiento de Derechos es “el conjunto de actuaciones administrativas y de otra naturaleza, que la autoridad competente debe desarrollar durante un periodo de 4 o hasta 6 meses para la restauración de su dignidad e integridad como sujetos de Derechos, y de su capacidad para disfrutar efectivamente de los derechos que le han sido vulnerados; lo anterior, dentro del contexto de la protección integral y los *principios de prevalencia (Artículo 9 Ley 1098, 2006)*, *interés superior (Artículo 8 Ley 1098, 2006)*, *perspectiva de género (Artículo 12 Ley 1098, 2006)*, *exigibilidad de derechos (Artículo 11 Ley 1098, 2006)*, *enfoque diferencial*⁴⁴ y *corresponsabilidad* ” (Artículo 10 Ley 1098, 2006) de la familia, la sociedad y el Estado.

En cuanto a sus familias y representantes legales, la participación en la investigación fue desde el nivel de la información, socialización del proyecto, objetivos, obligaciones de los niños, niñas y familias, firma de consentimiento informado⁴⁵, solicitud de permisos para salidas con niños y niñas y devolución de hallazgos. Una de las familias fue invitada a responder una entrevista por solicitud de una de las participantes.

3.3 Compromisos académicos

El investigador y las investigadoras se comprometieron a generar productos que contribuyan con la generación y socialización del conocimiento, así:

a. Publicaciones

Artículo de resultados: *Pacifinios y Pacifinias no van a la Guerra, que Alegría, que Alegría tan buena. Experiencias de Resistencia a las Violencias Armadas en Niños y Niñas Trabajadoras*, por: Francisco Rivero, Blanca Ximena Peña y Romelia Yanet Zapata.

Artículo Individual: *El amor o de esos bienes necesarios para vivir*. Por Blanca Ximena Peña

Artículo Individual: *La conversación: El concierto donde se resiste más allá de la voz y el oído*. Por Romelia Yanet Zapata

Artículo Individual: *Ser niño/a trabajador/a y ser protagonista: doble resistencia en contextos enormemente inequitativos*. Por Francisco Rivero

b. Diseminación

Se realizaron 2 ponencias, una para el equipo de la Corporación Educativa Combos en el marco de la Escuela Combos, Septiembre de 2014 y otra en el VII simposio de investigación de Maestrías en Educación Urdimbres Educativas para la transformación de los sujetos y los saberes: 20 de junio de 2014.

c. Aplicaciones para el desarrollo

⁴⁵ El consentimiento informado es una de las estrategias más utilizadas en la investigación en ciencias sociales, refiere al consentimiento mediante firma de las consideraciones éticas que se asumen con los y las participantes de la investigación de acuerdo con los objetivos, las técnicas de generación de información. Usualmente las consideraciones están referidas a la confidencialidad, participación voluntaria, protección de la identidad, etc. El consentimiento también alude a compromisos de los y las participantes especialmente relacionados con el tiempo de dedicación a la investigación.

La propuesta educativa. ¡*Pacifinios y Pacifinias no irán a la Guerra, que alegría, que alegría tan buena!*

3.4 Estrategias metodológicas

Desde lo metodológico, la calidez con la que los niños y las niñas se relacionaron con el/las investigador/as y la actitud propositiva con la que asumieron la investigación, inspiró la cercanía, intimidad, afectuosidad, el ritual, la construcción conjunta de acuerdos y decisiones como cualidades del vínculo y el camino recorrido. En efecto, el protagonismo de los niños y niñas permitió despojarnos de una relación adultocentrista y de autoridad vertical comunes en la relación entre adultos/as y niños/as.

Para el encuentro con sus narrativas se propuso la lúdica y el juego “la lúdica está ligada a la cotidianidad, en especial a la búsqueda del sentido de la vida y la creatividad humana” (Jiménez, 2000, p. 1) desde allí se logró poner en diálogo los saberes del/las investigador/as con los saberes de los niños y niñas en encuentros que propiciaron la expresión de sentimientos, pensamientos y la imaginación, ésta fue de gran relevancia para disfrutar los encuentros y para develar las experiencias.

3.4.1 Técnicas de generación de la información

Se emplearon las siguientes técnicas:

a. Encuentros vivenciales

Se propiciaron 10 encuentros inspirados en la *pedagogía vivencial* como principio pedagógico de la Corporación para la interacción con los niños y las niñas.

Los encuentros vivenciales permiten el acercamiento a los significados que niños y niñas atribuyen a sus vivencias y a los contextos de interacción mediante el juego, la escucha, la construcción cogestionaria, la recuperación de la palabra, la recuperación de la historia, la promoción de la convivencia incluyente a través de metodologías que pasan por el cuerpo, que está atenta a leer los mensajes que entre líneas trazan sus palabras, sus silencios, sus cuerpos y sus angustias; es ir al encuentro con el sujeto que educa mientras siente y piensa, que se estremece ante los interrogantes que se suscitan en el encuentro con el rostro del otro y de la otra, para desde allí motivar opciones relacionales y metodológicas. (Corporación Educativa Combos, s.f.)

Los encuentros tuvieron una duración mínima de cuatro horas, fueron desarrollados en la sede del Programa de Atención Integral a Niñez Trabajadora y en algunos parques recreativos de la ciudad (ver anexos). Fueron diseñados teniendo en cuenta cinco momentos:

1. Ambientación: Los espacios fueron ambientados para romper con lo cotidiano y favorecer la disposición con símbolos acordes con los temas y las actividades propuestas para cada encuentro, para ello hicimos uso la luz, el aceite, la música, las esencias, velos, telas, alimentos y otros elementos como el estetoigo, el preguntómetro y las pastillas de disciplina orientados a favorecer la escucha, la distribución de la palabra y la tranquilidad en casos de rabia o estrés. Además en los encuentros se disponía de un baúl que contenía los símbolos representativos de cada personaje mágico.

En sintonía con la magia de los encuentros y los personajes mágicos de los niños y niñas el investigador y las investigadoras asumieron la forma y los poderes de brujos, brujas y hadas del álbum de la Corporación así: Francisco a *Pacifinio* (personaje que se niega a usar armas, le aterra la violencia y no participa de la guerra), Ximena a *Inquietana* (hada a la que le gusta investigar, porque todos los días quiere saber más) y Yanet a la bruja *Caracola* (su poder es escuchar a las personas con el corazón).

2. Bienvenida: se expresaba a los niños y niñas la gratitud por su presencia en el encuentro, el saludo estaba acompañado del contacto corporal respetuoso y amoroso. Durante este momento se indagaba por sus familias, por las situaciones vividas en los días anteriores, se exploraba el estado de ánimo individual y grupal, se hacía un recuento del encuentro anterior y la presentación de la propuesta del día estableciendo la relación con el acertijo y los objetivos de la investigación.

Dado que lo que presentábamos era propuesta los niños y las niñas hacían modificaciones a las mediaciones pedagógicas o a la agenda misma, por lo que los ritmos y desarrollo de los encuentros fueron influenciados por la negociación permanente.

3. Activación corporal: se propusieron actividades de expresión corporal, masajes, ejercicios de relajación, intencionados a favorecer la atención, la movilización subjetiva, la expresividad, la exploración de sensaciones y el contacto corporal afectuoso. Esta mediación fue fundamental para el desarrollo de los encuentros dado que favoreció la atención en encuentros de larga duración y la convivencia pacífica entre niños, niñas y adultos/as. En la gran mayoría de los encuentros las niñas solicitaron ser las facilitadoras de este momento, evidenciando capacidades para la activación corporal, la relajación y el acompañamiento a grupos.

4. Construcción individual y grupal: Este momento estaba intencionado a descubrir el acertijo de la investigación, para ello, las puestas en escena teatrales, la creación de canciones, los juegos, la magia, las cartas fueron de gran ayuda, no sólo para descifrar el acertijo, sino para desmecanizar las mentes adultas del/as investigador/as.

La escritura sólo convocó a los niños y las niñas cuando ellos y ellas la hicieron aparecer de manera espontánea, niños y niñas nos desafiaron a dejar las mediaciones

acartonadas y a sumergirnos en sus narrativas, esto nos implicó volver al disfraz, a los juegos “infantiles”, escribir cartas, comer dulces como estímulo, cantar, recrear leyendas, hacer conjuros, beber pociones mágicas, entre otras. Pero lo más difícil aún, fue enfrentarse al fantasma de la “cientificidad” que hace temer por la supuesta “no rigurosidad del método”, para llegar a reconocer y poder descubrir el pensamiento inmerso en estas maneras de aparecer, para ver el fenómeno “tal y como se deja ver”.

5. Compartir el alimento: Los encuentros fueron un espacio de comunión entre quienes profesan la no violencia. En los encuentros esta comunión se consagraba tomando juntos y juntas los alimentos, los niños y niñas aprovechaban para hacer del momento un rito para el alimento corporal y espiritual en el que concedían alimentos y reconocimientos a otros/as participantes e investigador/as, se hacían recomendaciones o daban mensajes de aliento.

Durante este momento también se hacía la evaluación del encuentro mediante valoraciones cualitativas que incluían reconocimientos, reclamos y recomendaciones para los encuentros venideros.

b. Construcción de personajes mágicos

La magia fue una narrativa permanente en los niños y niñas para simbolizar el mundo, dar cuenta de sus vivencias y resistencias, los relatos fantásticos, llenos de símbolos eran traídos en sus relatos y convocados en el relato de otros y otras, disfrutaban preparar el espacio físico, en ocasiones apagaron la luz, se metieron debajo de cobijas y prepararon con gusto el performance para que la narración apareciera sin contrariedades.

Las narrativas sobre violencias armadas de las que habían sido víctimas o testigos, eran contadas sin terror, asegurándose de que se entendiera y de consolar a las/los oyentes si eran conmovidos/as por el relato, les preparaban para que estuvieran en capacidad de acogerlo sin ser desfigurado por la carga emocional que puede generar que ocurran esas cosas a los niños y las niñas.

Pacifinio, Fuertina, Hada de la Naturaleza, Justina, Cambiolo, Reporterística, Hada de la Música, Locandra, Pájaro Garlanchín, Duende Pájaro, Sobreviviente, Ludín, Cosechada y Llorian, son duendes y hadas, personajes mágicos construidos por los niños y niñas y en ese sentido son narradores y narradoras en primera persona.

Así decidieron penetrar en su universo simbólico, aparecer frente a los otros y otras, mostrarse u ocultarse, guardarse para sí vivencias o significaciones de éstas, por esta razón en el presente informe y en la socialización de hallazgos en las que participaron los niños y niñas, por ejemplo, frente a los/as compañeros/as de la línea de socialización política y en el simposio de la maestría, aparecieron con sus personajes mágicos, lo que obligó a

investigador/as, espectadores/as y lectores/as a leer el lenguaje simbólico desde el que cada uno y una daba cuenta de sus resistencias.

El símbolo no es ya un mecanismo de economía, un medio de expresión del que se pudiera prescindir sin ningún problema, sino un auténtico *medio (médiun) de conocimiento: mediación de verdad*. Se trata en palabras de Durand, de una "epifanía": lo inefable, aquello para lo cual no existe ningún concepto verbal, se *manifiesta, se encarna* en y por la imagen, se *expresa* en una figura.⁴⁶

Reconociendo la fuerza que lo simbólico toma en la investigación, nos dejamos convocar por su misterio porque tal y como lo expresa Garagalza (2002) la interpretación del símbolo implica una especie de "salto en el vacío", una actividad creadora, una *poiesis*, en ella el sentido literal sufre una distorsión que sin anularlo le imprime una transignificación, no existiendo la posibilidad de una verificación externa, el símbolo en última instancia "solo vale por sí mismo".

c. Entrevistas a profundidad

Para Taylor y Bogdan (1987) "Las entrevistas a profundidad son encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas", esta técnica permitió un encuentro más íntimo de conversación, focalización y ampliación en torno a las vivencias y resistencias a las violencias armadas. Para este propósito fueron elegidas un niño y una niña, un joven y una joven; se buscó de manera intencionada el género y las edades.

Además fue entrevistada una mujer adulta, madre de uno de los participantes y hermana de un joven asesinado recientemente por integrantes del grupo armado del que hacía parte. En total se realizaron 5 entrevistas, la transcripción fue realizada por un empleado del área de sistemas de la Corporación Educativa Combos para salvaguardar la identidad de los y las entrevistados/as.

Las entrevistas permitieron el acercamiento a la narrativa oral, identificar vivencias significativas relacionadas con el tema de investigación y de otros temas de interés de los y las participantes, permitiendo que las preguntas fueran guía cariñosa y respetuosa de la búsqueda del sentido de sus experiencias (Ver anexo).

3.4.2 Técnicas de registro de información

Según Henao (2008),

⁴⁶ La construcción de conocimiento en las ciencias sociales. Presentación en Power Point elaborada por María Teresa Luna para estudiantes de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano, Cinde.

La construcción de los datos implica el análisis persistente y permanente de los hallazgos que se van obteniendo con la recolección de la información. La conversación con los ejes conceptuales, la comparación constante y la reflexividad a partir de los datos recolectados. (p. 31)

Para llevar a cabo el registro de la información el/as investigador/as construyeron 3 herramientas:

a. *Guía de relatorías*

En esta guía se registró la memoria de cada uno de los 10 encuentros vivenciales, las relatorías fueron elaboradas colectivamente por el equipo de investigación teniendo en cuenta el registro de asuntos relacionados con la pregunta y los objetivos de investigación, éstas eran revisadas con la tutora para orientar los encuentros siguientes hacia la profundización de aspectos claves.

b. *Mural de personajes mágicos*

Se elaboró un mural físico con un lugar para cada personaje, en él se iba registrando las narrativas de niños y niñas así como iban apareciendo, es decir, desde la libertad de quien narra y lo que aparecía espontáneamente sobre lo que decidía narrar. A este mural le íbamos poniendo marcas que luego permitieran seguir y hacer lectura de las narrativas.

c. *Memos horizontales*

Fue la primera herramienta de organización de la información, se construyó en Excel y sirvió para registrar relatos de los y las participantes y aventurarnos a las primeras intuiciones en torno a las resistencias de niños y niñas. Dado que esta investigación es de orientación fenomenológica lo que hacíamos era la lectura de cada uno de los relatos, identificar los acontecimientos presentes en ellos e intentábamos interpretar los significados atribuidos por los personajes, las particularidades y los asuntos afines.

Para el registro de la información fue de gran ayuda el material obtenido en los encuentros vivenciales, los registros fílmicos, la transcripción de las grabaciones realizadas en los encuentros, los registros fotográficos, los escritos y dibujos de los niños y las niñas, así como las notas de las investigadoras y el investigador, que daban cuenta de lo intangible y lo que los silencios dejaban entrever.

Así mismo, la inmersión permanente de uno de los investigadores con los niños y niñas participantes, dado que trabaja en el Programa de Atención integral a Niñez Trabajadora, permitió allegar información recabada por fuera de los encuentros de investigación y combinar la mirada desde afuera y desde adentro.

3.4.3 Proceso de análisis de la información

El proceso de análisis pasó por las siguientes etapas:

Etapa 1: se organizó la información audiovisual, transcripción de entrevistas, relatorías, entre otras, con el fin de clasificar e identificar el material obtenido desde el criterio de relevancia para los objetivos de la investigación.

Etapa 2: Partiendo de los insumos anteriores se procedió a realizar una primera versión de agrupación de los datos a modo de “fichero” en la herramienta Excel V 2011, éstos fueron posteriormente integrados al software Atlas. Ti V6. (Ver anexo)

Esta herramienta permitió la organización del gran volumen de datos cualitativos que teníamos, facilitó su análisis y la identificación de las experiencias de resistencia a las violencias armadas, acercarnos a su comprensión desde la perspectiva fenomenológica hermenéutica y la perspectiva de género, implicó la contemplación permanente de los datos, la conversación con los niños y niñas, la lectura de autores/as que habían trabajado algunos de los temas emergentes, la interlocución con la tutora y con los/as pares académicos de la línea de socialización política de la maestría.

Etapa 3: Una vez se tienen avances de la interpretación en clave fenomenológica y de género se procedió a escribir sobre las experiencias de resistencia emergentes, entretejiendo las voces de los niños y las niñas, las nuestras y las de autores y autoras invitados/as al diálogo. La interpretación no fue un proceso lineal, ocurrió también simultáneamente con la escritura y requirió de la capacidad de tomar riesgos, de atreverse a formular hipótesis, a seguir intuiciones basadas en los datos teniendo cuidado de no hacer interpretaciones auto-referenciadas, para ello fue importante la conversación permanente con los y las participantes en torno a lo que comprendimos de sus significaciones.

De esta manera los hallazgos de la investigación corresponden a las ocho experiencias de resistencia de niños y niñas trabajadores/as a las violencias armadas, que emergieron de los datos, si bien éstas aparecen de manera diferenciada, no deben entenderse como un esquema simple, ninguna de ellas incumben a un personaje en particular, aunque en algunos/as de los niños y niñas fuera más evidente esa resistencia.

Por el contrario la complejidad inherente a ellas invita a comprenderlas como una pócima que requiere de la fusión de ingredientes, cada uno con sus particulares poderes para lograr el conjuro final, resistir a las violencias armadas, salvaguardar su cotidianidad, defender la dignidad y los sueños de otro mundo posible.

La percepción del riesgo, el cuidado de sí, la fuerza de voluntad, el amor, la justicia, el encierro, el cambio y el protagonismo infantil, emergieron como respuesta al acertijo inicial

4. Hallazgos: el viaje por los territorios

El presente capítulo da cuenta de las comprensiones alcanzadas por el/las investigador/as en el encuentro con los niños y niñas trabajadores/as, es decir corresponde al viaje por los territorios, mientras que los referentes conceptuales hace referencia al recorrido por los mapas. En ese sentido se espera habernos atrevido a movernos por los territorios con apertura para ver, sentir y dar cuenta de lo que no estaba preconcebido en los mapas.

En los tiempos de alteración de los principios del trazado del mapa cultural, nos lleva a intentar una modesta topografía, más que un ambicioso mapa. Los mapas siempre nos dan la idea de un trazado más permanente y con aspiración totalitaria. En cambio, una topografía anhela ubicar referencias para recorrer un territorio más reducido, más relativo. Pero, además una topografía no sólo delinea un territorio y sus zonas, intersticios, accidentes, honduras y elevaciones, pequeñas señas para atravesar un territorio, sino que la topografía es el conjunto de las zonas, intersticios, accidentes, honduras y elevaciones, es decir: alude al mismo territorio, como seña de identidad, como un lugar habitado y hablado por la otra topografía: la que delinea en un plano. En ese sentido, la topografía alude a los modos de atravesar un territorio. (Huerco y Fernández, 1999, p. 35)

4.1 Las fronteras visibles e invisibles del riesgo

Como se mencionó anteriormente los niños y niñas que trabajan en las calles, tienen una concepción del conflicto armado que se distancia de la visión jurídica, ellos y ellas saben que aunque no están incluidos/as en las definiciones oficiales del conflicto, éste les implica de manera directa. Para ellos, ellas y sus familias que han vivido el desplazamiento forzado por grupos armados, que son testigos/as o víctimas permanentes de la violencia en la calle, en el barrio y que viven de manera directa las maniobras de los grupos para reclutarles, las violencias armadas hacen parte de la vida cotidiana.

Para los/as Pacifinios/as están en mayor riesgo de ser afectados por las violencias armadas “aquellos/as niños y niñas que no tienen alguien que les llame la atención, hacen cosas para que la familia le ponga más atención” (Reportística, 2014). De acuerdo con el anterior relato, el cuidado familiar y la resistencia de niños y niñas parecen estar relacionadas, así mismo, el descuido familiar con el riesgo de vinculación a actividades asociadas con violencias armadas. Además, de acuerdo con Julia pueden estar en alto riesgo aquellos/as niños y niñas con dificultades para asumir los límites que ponen sus familias.

Él era el quinto de 6 hermanos, nos hemos criado siempre con la mamá y con la abuela, en el caso de él pues como le digo, son niños que posiblemente la mamá sale a trabajar, y todos y

no asumen las normas como todos, entonces no quiso estudiar... a veces no es siquiera falta de afecto.⁴⁷

Los niños y niñas que trabajan también conocen de pactos entre actores armados que en cualquier momento se rompen, durante el desarrollo de la investigación uno de los Pacifinios perdió un tío como producto de la ruptura de un pacto. Por eso saben que las violencias armadas en cualquier momento acechan y dado que su concepción es amplia, saben que no sólo llega en forma bélica.

Para Cambiolo (2014) "... así el barrio sea muy tranquilo en cualquier momento puede llegar el conflicto armado, las propuestas malas", a él se las han hecho "si, que vaya a robar, a llevar vicio de un lado a otro, que me vaya a matar, a vender drogas, que me vaya de mula⁴⁸, pero no"(Ibíd.). También se sabe que no es sencillo decir no, en su caso ha traído consecuencias como el desplazamiento forzado intraurbano, el "echarse de enemigos" (Julia, 2014) a los actores armados, exponerse a "las maldades de éstos" (Cambiolo, 2014) y a temer que "lo puedan golpear, matar, apuñalar y hasta llevárselo a uno obligado" (Ibíd.)

Los niños y niñas que trabajan conocen bien los riesgos asociados a las violencias armadas y como el ciclo no termina en la ya dura tarea de resistir, también conocen los riesgos que les implica su resistencia, por eso su aparición en las calles como trabajadores/as les obliga la doble lectura: una la del mercado para definir los productos, sectores y clientes para sus ventas callejeras y otra, la de los riesgos presentes en sus contextos de interacción (barrios, lugares de trabajo, lugares por donde transitan...).

Para lograrlo deben hacerse fenomenólogos/as de la calle y para decirlo en sus palabras desarrollar la capacidad de "investigar más allá de la vida" (Reporterística, 2013). Ellos y ellas tienen habilidades para descifrar asuntos no obvios para otras personas que no están en igual riesgo, conocen los grupos armados presentes en sus contextos de interacción, la confrontación o cercanía entre ellos, los motivos de la confrontación, los pactos que establecen, las rutinas. Saben quiénes son "los jefes de los grupos", los modos de interacción de los grupos con la comunidad, etc. Saben por ejemplo dependiendo del horario de la confrontación si es conveniente salir a trabajar o ir a la escuela (Reporterística, 2013).

Los Pacifinios y Pacifinias, suelen asociar riesgos que son cotidianos a sus vidas, con las violencias armadas: "los de Espacio Público"⁴⁹ que no dejan trabajar⁵⁰, la estigmatización por

⁴⁷ Persona que llamaremos Julia", hermana de joven asesinado, él era integrante de un grupo armado en la comuna 13. La entrevista fue realizada por la Hada Reporterística, el 24 de mayo de 2014.

⁴⁸ Persona que trafica sustancias Psicoactivas a gran escala. Llamado también "correos humanos"

⁴⁹ Gestores Operativos de la Subsecretaría de espacio público de la Alcaldía de Medellín que cuenta con la labor de regular el uso de los espacios públicos en especial en la comuna 10 (centro de la ciudad).

ser niños/as trabajadores⁵¹, los abusadores que les pueden agredir sexualmente, los “gamines que les pueden robar”, además conocen los efectos que las violencias armadas tienen en la vida de muchos niños y niñas, así mismo, perciben su edad como factor de riesgo porque los adultos/as les utilizan para evadir la responsabilidad penal:

A veces que la policía está requisando a él le entregan navajas y las esconde, y a veces les entrega paquetes raros a esa gente de por ahí y navajas, hace cosas malucas que yo creo que tiene que ver con el conflicto armado (Reportística, Poder del Hada, 2013)

El trabajo en calle, especialmente si lo hacen sin sus familias también es percibido por ellos y ellas, como riesgo de vinculación a las violencias armadas “están en el riesgo que hagan cualquier cosa con él y con ella... o les enseñen a hacer cosas que no deben hacer”,

Los que trabajan tienen más riesgo que los que no trabajan, porque como la gente ve que están necesitados les ofrecen cosas y unos por la ambición se van a eso, en cambio uno que no trabaje, sí les ofrecen, pero van a ser más resistentes porque no tienen esa necesidad. (Cambiolo, 2014, p. 7)

El hada Reportística tiene una percepción más radical respecto al riesgo asociado al trabajo de niños y niñas en la calle

La verdad yo lo que digo es que yo no veo a los niños que trabajan como se libran de eso.... Yo digo que los niños comienzan así, pero al fin y al cabo siempre terminan alrededor del conflicto (Reportística, Poder del Hada, 2013, p. 6)

Así mismo, se percibe en “Julia”, una perspectiva similar en torno a los riesgos que genera el contexto en quienes lo habitan, pero ella cuestiona directamente al Estado en su rol de proveer a todos y todas las oportunidades para vivir con dignidad. Para “Julia” la falta de oportunidades, la estigmatización de los/as habitantes de algunas comunas de la ciudad y la complejidad de las violencias armadas Colombianas, no dejan para muchos opción distinta a la vinculación. Julia encarna la perspectiva de una familia que tuvo a uno de sus integrantes vinculado a las violencias armadas, ese joven fue asesinado a finales del año 2013. “Julia”, su hermana expresó durante la entrevista:

Otra cosa es la falta de oportunidades... nosotros tratamos de muchas formas de que él no fuera parte del conflicto, pero entre el barrio y las opciones que la sociedad nos dio él no tuvo otra opción... estamos en un Estado que siempre habla que hay muchas oportunidades y muchas cosas pero tenemos cierta gente que tenemos un estigma, simplemente por vivir en

⁵⁰ Alude. (31 de Marzo de 2014). La narrativa del hada Fuertina sobre enfrentamientos entre los policías y personas espacio público con los vendedores ambulantes. 3. (h. Fuertina, Entrevistador)

⁵¹ “Ay profe eso cansa de los desprecios de la gente ... de que lo miren a uno feo ... de que le tiren la plata a uno ... de que lo miren a uno de arriba abajo como si uno fuera un pelagato ... un gamín de la calle ... trabajar no es fácil”.

la comuna 13... si en estos momentos una persona de mi barrio de la comuna quiere trabajar en un call center... la mitad de las puertas se le cierran ...Dicen a mí no me gusta recibir gente de esa comuna, de esos barrios, esa gente o es guerrillera o es marihuana.⁵².. (Julia, 2014, p. 4)

De acuerdo a lo planteado por Julia la falta de opciones, entendida como la posibilidad de elección, es común en contextos de sometimiento y de imposición de formas de vida como las que produce de acuerdo con su perspectiva las violencias armadas y el Estado Colombiano.

... Es eso el barrio tampoco ayuda mucho porque ya como siempre hemos vivido en violencia pues allá hay familias que hicieron parte de los encapuchados, hicieron parte de la guerrilla⁵³, hicieron parte de las autodefensas cuando llegaron en su momento y ahora tienen familiares dentro de las BACRIM⁵⁴, nosotros llevábamos allá viviendo 31 años y nos había tocado⁵⁵ todas las guerras y nunca habíamos tenido un familiar en el conflicto y mire nos tocó... o sea que allá por cada familia como mínimo tiene 1 o 2 personas que han hecho inclusión en las guerrillas o ahora de las Bacrim o de los encapuchados pero es por eso porque no hay otra opción

Los anteriores relatos de Reporterística y “Julia” reflejan como uno de los riesgos que genera las violencias armadas para algunos/as niños/as es el despojo de la capacidad de poder para hacerle resistencia y para sentirse dueños/as de su quehacer, por falta de oportunidades y por no sentirse ciudadanos/as del Estado, a quien por el contrario se le percibe responsable de haberles empujado a esa condición.

Para Julia y algunos/as de los/as pacifinos/as, los grupos armados estimulan en los/as niños y niñas el consumo de sustancias como estrategia para vincularles a las violencias armadas

¿qué pasa con esta guerra, que es una guerra del centavo, estos muchachos de 13,14,15 años no saben porque están peleando... ¿qué hace el microtráfico?, llega, le da a 3, 4 consumidores, les dicen manéjenme esta plaza y yo le voy a proveer como mínimo la marihuana, porque ni siquiera en realidad los ven bien vestidos... (Julia, 2014, p. 5)

⁵² Persona que consume marihuana.

⁵³ Guerrilla (grupo armado por fuera de la ley)

⁵⁴ Bandas Criminales Organizaciones criminales (macro - delincuenciales) significativamente armadas, que desarrollan actividades tanto de control de grandes negocios ilícitos como de depredación subsidiaria de los mismos, y que con frecuencia emplean la violencia como mecanismo de disciplinamiento interno, de delimitación de áreas de influencia específicas y de coacción e intimidación unilateral sobre terceros a fin de mantener las condiciones de operación requeridas por sus actividades. (Torrijos, 2010)

⁵⁵ Se reconoce como una persona que se afecta fácilmente por comentarios o acciones de otros y otras.

La pregunta por la violencia y su relación con la mafia fue abordada por Bedoya:

Muy al contrario de la visión clásica de la mafia, los mafiosos son, antes que traficantes de droga, protectores violentos, y es secundario su rol como mercaderes de drogas psicóticas o armas, lavadores de dinero o contrabandistas, etc. (2010)

Considerando la idea de “Julia” puede plantearse que los violentos se sirven de la droga no sólo para vincular combatientes, sino para constreñir la capacidad de conciencia, generando una suerte de somnolencia en torno a las razones de vinculación y permanencia en las violencias armadas. Paradójicamente los actores armados presentan la droga a los niños y niñas, como única alternativa para mantenerse despiertos/as y alertas “...usted cree que es muy fácil aguantar hambre y trastrochar, no, uno necesita una ayuda, la única ayuda que ellos le brindaban era eso, hermano trábese para que pueda trastrochar” (Julia, 2014, p. 2).

La plata fácil es percibida por los/as Pacifinios y Pacifinias, como uno de los factores más influyentes de vinculación a las violencias armadas

De 10 a 7 niños les gusta la plata y para conseguirla van a hacer lo que sea, y así va seguir siendo, va a pasar del uno al otro y así sucesivamente....porque mi hermano era uno que le gustaba mucho la plata, tener sus gorras, su ropa de marca, y como trabajaba de vendedor ambulante no le daba, entonces se dejó influenciar de un amigo y se lo llevó a robar, al igual mi hermana estuvo robando por un mes antes que cogieran a mi hermano (Cambiolo, 2014, p. 4)

Así mismo niños y niñas que trabajan se perciben en riesgo cuando son testigos/as de asuntos relacionados con las violencias armadas “...porque está por ahí o porque es cualquier cosa que puede ir a decir a otra persona” (Ibíd.). Para algunos/as los riesgos están presentes todo el tiempo, incluso en tiempos de pacto entre grupos armados

Ahora no hay opciones, por el simple hecho de no saludarlos hay un problema o usted no me saluda, usted es un tocado, un picado. O en estos momentos que estamos en paz, bueno... y ¿cuándo esto termine ustedes para donde van coger para arriba o para abajo?, así el muchacho sea bueno o sea malo, ellos ya le están diciendo, se tiene que decidir en caso tal que esto se vuelva prender (Julia, 2014, p. 6)

Los relatos recabados en la investigación dejan ver que las violencias armadas ponen en riesgo tanto a los niños como a las niñas, no obstante, ellos y ellas dan cuenta de que los riesgos tienen relación con el género, v.gr. los asesinatos, las fronteras invisibles, el reclutamiento como combatientes, carritos o campaneros, el ser inducidos al consumo de drogas ilícitas, así como ser percibido como amenaza está más asociado a los niños “todo el tiempo allá en el barrio ombe a mí me dicen que si yo quiero, me montan a las vueltas de por la casa como carrito...”, mientras que las violencias sexuales (abuso, explotación, acoso sexual y la venta de la virginidad), el transporte de drogas ilícitas, armas, información y la vinculación como parejas sentimentales de

actores armados, muchas con fines de explotación para la guerra, afecta en mayor medida a las niñas y a las jóvenes.

El Duende Cambiolo ilustra la situación de las niñas de acuerdo con sus propios cálculos estadísticos:

Si, las niñas deben ser más cuidadosas porque es más fácil que un hombre viole una niña a que una mujer viole a un niño, si se han visto casos pero el 80% de la depravación es que los hombres violen a las niñas (Cambiolo, 2014, p. 3).

La percepción de los niños y las niñas coincide con lo que las organizaciones de mujeres vienen planteando en torno al lugar que el patriarcado ha asignado al cuerpo de las mujeres, haciéndolas socialmente susceptibles a la violencia sexual. Bedoya (2010) encontró que cuando en el marco del conflicto armado el asesinato y la masacre declinan gradualmente, hasta cierto punto son reemplazados por otros crímenes como robos y delitos contra la propiedad, extorsión, desplazamiento forzado interno y externo y ofensas selectivas como asaltos sexuales.

En este punto de la reflexión en torno a la percepción del riesgo es importante mencionar que la palabra riesgo tiene el mismo significado etimológico que risco (peñasco) (Corominas, 1990, p. 508) y socialmente se considera como aproximación o peligro de sufrir un posible daño, sin embargo, los relatos de los niños y niñas trabajadores/as reflejan que la capacidad de identificar el riesgo es una experiencia de resistencia, pero como experiencia es subjetiva, es decir, está relacionada con sus historias personales, su experiencia con el trabajo infantil, los aprendizajes derivados de éste, la permanencia y su lectura de la calle, el género, situación económica, entre otras, dado que como dice Amartya Sen “lo que observamos depende de nuestra posición vis-a-vis de los objetos de observación y en lo que decidimos creer está influenciado por lo que observamos” Citado por el departamento nacional de planeación (Amartya, s.f., p. 5).

La posición entonces es un componente insoslayable en la percepción del riesgo, por ello no interesa a esta investigación responder si los niños y niñas trabajadores/as que no logran resistir a las violencias armadas valoran “objetivamente” el riesgo o no, porque como dice Sen “la objetividad depende de la posición (espacial, psicológica, moral, etc.) del sujeto”(Ibíd.), en todo caso para el cierre de este análisis interesa dejar planteada la pregunta ¿cómo el contexto social enormemente inequitativo, cambiante, desafiante y riesgoso, configura las subjetividades de niños y niñas trabajadores/as y estimula su vinculación a las violencias armadas?

4.2 El cuidado de sí: “...cuando un pájaro oye un disparo sale volando”

(Relato del Duende Pájaro Garlanchín., 2014, p. 7).

“Sera necesario que soporte dos o tres orugas, si quiero conocer las mariposas, creo que son muy hermosas. Si no ¿quién vendrá a visitarme? Tú estarás lejos. En cuanto a las fieras, no las temo: yo tengo mis garras” (Saint-Exupéry, 2003).

Entretejida a la percepción del riesgo están las formas en las que los Pacifinios y Pacifinias cuidan de sí mismos/as. El cuidado aparece de maneras diversas, pues hay “muchas formas de decirle no al conflicto armado” (Reportística, Poder del Hada, 2013, p. 8), y tan simples como lo expresa la hada Locandra cuando se le pregunta ¿cómo te cuidas? y ella responde “yo me cuido, cuidándome”, en esa experiencia se encuentra gran coincidencia con Foucault cuando afirma que el agente del cuidado es el sujeto propio (Foucault, 1994, p. 70).

La palabra cuidado viene del latín cogitatus, que significa pensar, poner atención mostrar interés, manifestar una actitud de desvelo y de preocupación (Boff, 2002, p. 73), y ese es el interés que los niños y las niñas ponen en ellos mismos/as, en mantener sus sueños, sus relaciones, su vida cotidiana lo más “alejada de las bandas de los barrios” (Relato del Duende Pájaro Garlanchín, 2014, p 2.). Hay que estar alertas para identificar los momentos precisos y rutas para escaparse, por eso “es importante no distraerse” y aunque suene paradójico “no pararles bolas”, “no ponerse de metido, ignorar y no hacer caso”. (Relato del Duende Pájaro Garlanchín, 2014, p. 3).

Para los Pacifinios y Pacifinias cuidarse implica “...estar pilosos de lo que está pasando” (Reportística, 2013, p. 7), pues no estarlo, puede ser la diferencia entre la vida y la muerte. El Duende Pájaro Garlanchín conoce bien las trampas en las que un pájaro puede caer, él las esquivo con pericia “alejándose de las bandadas de pájaros depredadores”, “no diciendo nada”, lo que en lengua de aves podría traducirse como no ponerse de loro y estar listo para alzar el vuelo en el momento preciso porque “cuando un pájaro oye un disparo sale volando” (Relato del Duende Pájaro Garlanchín., 2014, p. 7).

Este testimonio del Pájaro Garlanchín para dar cuenta de sus formas de cuidarse, recuerda la metáfora utilizada por María Zambrano para dar cuenta de su saber sobre el alma “la mariposa en unos casos se muere, en otros se escapa”(Zambrano, 2005, p. 21). Se acude a esa metáfora por que como dice Mélich, “dar testimonio es transmitir una ausencia” (Mélich, 2010, p. 284) y en este caso el Pájaro Garlanchín, no está contando sólo su historia de resistencia, también cuenta la de quienes no han resistido, la de quienes no han sobrevivido, la de los demás, la de los ausentes. En este sentido, dice Mélich, el testimonio recibido interpela no sólo por los presentes, sino también por los ausentes, por los que no están ni podrán estar nunca (Levi, s.f., p. 286)

El cuidado de sí como resistencia tiene formas paradójicas, por ejemplo, resistir obedeciendo y resistir des-obedeciendo: ser obedientes a lo que les dicen sus familias y personas que les quieren

Que nunca le vaya poner atención a eso y yo le paro bolas a eso porque es muy importante, yo le presto mucha atención a lo que me dicen y me cuidan mucho sobre eso, de no juntarme con malas compañías, saber lo que hablo, si veo algo como raro quedarme quietecita e irme para donde mi mamá (Reportística, Poder del Hada, 2013, p. 2).

La des-obediencia también aparece asociada a la resistencia, en este caso, los niños y niñas van en contra-vía de los mandatos de actores armados, ya sea de manera explícita negándose a “llevar paquetes”, “matar”, “robar”, “vender drogas” “ir cuando los llaman”, o de manera soterrada cuando burlan los llamados toques de queda⁵⁶ y “de todas maneras salgo de la casa y me encuentro con los amigos” (Cambiolo, 2014, p. 4), cuando crean fronteras propias y salen de las casas a jugar hasta cierto punto definido por ellos mismos/as y cuando no se quedan calladitos y por diferentes expresiones artísticas denuncian la violencia que muchas personas callan por miedo. (López, 2009)⁵⁷

En ocasiones los Pacifinios y Pacifinias van en contra-vía, haciendo uso de buses por rutas y horarios contrarios a los que consideran de mayor riesgo, según sus lecturas del contexto. Incluso algunos/as han desarrollado la capacidad de gatear, simultáneamente con la capacidad de resistir a las violencias armadas “...Ellos aprendieron al mismo tiempo a gatear y a meterse debajo de la cama porque las balas nos zumbaban por las orejas”⁵⁸. Se hace alusión a la contravía en este caso porque, mientras biológicamente el cuerpo a través del gateo se prepara para erguirse, las balas les obligan a reptar acostados/as para salvarse.

Collière (1993) dice: “cuidar es ante todo un acto de vida, en el sentido de que cuidar representa una infinita variedad de actividades dirigidas a mantener y conservar la vida”.

Ahora bien, esas formas de cuidarse requieren un esfuerzo que proviene de cada uno y cada una, a propósito el Duende Cambiolo comenta que resistir a las violencias armadas es lo mismo que soportar y para explicarlo acude a compararlo con la función de las paredes en un cuarto. Mientras dice “estas paredes pueden soportar, pueden aguantar” (Relato del Duende Pájaro Garlanchín., 2014, p. 8), señala las paredes y refleja con su cuerpo la fuerza que ellas deben tener para cargar el techo.

⁵⁶ Se reconoce como la prohibición ocasional de circular por las calles o los territorios de barrios o sectores.

⁵⁷ Para una etnografía de la resistencia civil no armada, 2010 se ocupa del tema de la obediencia y la desobediencia civil como forma de resistencia.

⁵⁸ Testimonio de mujer afro, madre de jóvenes trabajadores residentes en la Comuna 13 de la ciudad de Medellín. Los jóvenes hacen parte del Programa de Atención Integral de la Corporación Educativa Combos y uno de ellos es participante de la investigación.

Para algunos/as Pacifinios/as este esfuerzo tiene que ver con algo tan simple y contundente a la vez como “negarse a usar las armas” (Cambiolo, 2014, p. 7), o dicho de otra manera “lo más importante para salir bien librado de este conflicto es que usted asuma un rol pacífico” (Julia, 2014, p. 12), o apartarse de aquellos que están relacionados con las violencias armadas, como lo expresa la Hada Reporterística “yo ya no le hablo desde el día que lo vi tirando vicio⁵⁹ porque yo vi que eso son amistades que no me convienen” (Reporterística, 2013, p. 12)

Los niños y las niñas reconocen la existencia de condiciones protectoras como cuando expresan “hay muchos que han podido decirle no al conflicto armado, que también tienen su estudio, tienen su comida y nada les afecta” (Reporterística, 2013, p. 7), “yo le presto mucha atención a lo que me dicen y me cuidan mucho sobre eso, de no juntarme con malas compañías, saber lo que hablo, si veo algo como raro quedarme quietecita e irme para donde mi mamá” (Reporterística, 2013, p. 2), también refieren que “contar con otros y otras que les expliquen lo que pasa, que además los/as corrijan y los/as inviten a estudiar y a buscar un futuro mejor, con su propio esfuerzo”, son otras formas de cuidarse como dice la Hada Reporterística “Que si hacen algo malo como cogerle algo a una persona, los corrijan, que les digan que eso está mal, que uno no le debe coger nada a nadie..” (Reporterística, 2013, p. 4)

Los Pacifinios y Pacifinias pueden dar cuenta de sus saberes y prácticas de cuidado de sí o *epimeleia heatou* (Foucault, 2010, p. 61), reconocen la importancia de procurar cuidarse, “retirarse en sí mismos y permanecer allí” (Ibíd.), para sentirse tranquilos/as gritando o llorando cuando están enojados como lo narra el Duende Llorian “llorar para desahogarme”, o cuando piden y disfrutan el espacio de relajación dentro de los encuentros porque “no tener problemas, nos ayuda mucho a ser tranquilos” (Relatoria: Relato de la Hada Justina., 2014, p. 4)

Para los niños y niñas cuidarse hace parte del día a día y tiene relación con sus actividades diarias en la Corporación Educativa Combos “una forma de resistir es ocupar el tiempo en actividades lúdicas o estudiando” (Ludín, 2014, p.4), ellos y ellas construyen en el juego, tomando las palabras de Luna, “un mundo paralelo que les permite alejarse de la vida misma absorbiendo completamente el cuerpo en el nuevo rol” (Luna & Ospina, 2012, p. 12), un mundo compartido con otros/as como lo diría La hada Justina “el juego nos hace jugar a todos y a todas”. (Justina, 2014, p. 5)

Según Huizinga, citado por Luna, “se juega dentro de determinados límites de tiempo y de espacio, agota su curso y su sentido dentro de sí mismo”, permitiendo la creación de nuevos espacios lejos de las violencias armadas que los amenaza, y es que “cuando uno juega fútbol usted no está pensando en nada, solo piensa en hacer goles” (Ludín, 2014, p. 9), el juego entonces les permite no sólo alejarse sino también estar tranquilos, tener la mente despejada, vacía de tristeza, de preocupación, de dolor y miedo.

Desde otra mirada, los niños y las niñas encuentran en el juego elementos provocadores de vida, de símbolos que les evocan la esperanza y les permiten “ocupar la mente” (Relatoría, 2014, p. 2), que no es otra cosa que ocuparse de ellos/as en sus mentes, cuidarse a partir de construir nuevas reglas, nuevos mundos, nuevos ellos y ellas, en definitiva nuevas formas de ser y hacer, se transforman en cantantes para ser y hacer felices a otros y otras; ellas y ellos en otro espacio y tiempo, se imaginan, y reconstruyen otras versiones de sí mismos/as y pueden “ser famosas y tener mucho trabajo” (Justina, 2014, p. 4).

Los niños y las niñas también hacen del canto una vía para alegrar su estado de ánimo y proveerle felicidad a otros/as “al cantar me siento feliz y hago feliz a los demás” (Relato Hada de la música, 2013, p. 3) para ello, se transforman en poetas y poetisas y en las hojas de sus cuadernos, aprovechando cualquiera de sus espacios de interacción, improvisan sus canciones de rap,⁶⁰ apropiándose del poder del lenguaje de la música como transformador del mundo. “Mi poder es dibujar y escribir para expresar a través de la violencia y despejar la mente” (Relato de la Hada Locandra, 2014, p. 2), la pintura y la escritura son reconocidos por ella como sus conexiones más profundas con el mundo y como las resistencias que la relajan y la protegen de la violencia, porque como dice Heidegger “la poesía es un habitar el mundo, un habitar “el” mundo explorando una manera de vivir móvil, diversa y múltiple, pero entrañablemente verdadera” (Arango & Toro, 2012)

Sin embargo el cuidado de sí no se agota en las actividades artísticas que permiten con la ayuda de la imaginación ir a nuevos mundos sin violencia “para crear cosas diferentes”, como lo expresa la Hada Locandra, sino que se extiende a otros espacios y actividades cotidianas de los niños y las niñas “uno estudiando ocupa la mente, el trabajo es una forma de ocupar la mente” (Relato del Duende Ludín, 2013, P. 5). Para los Pacifinios y Pacifinias, educación y trabajo no sólo coexisten en sus vidas como alternativas para mejorar sus necesidades urgentes y como promesa de un futuro mejor, controvirtiendo el supuesto divorcio entre educación y trabajo infantil⁶¹, sino que además coexisten como experiencias de resistencia a las violencias armadas.

De otro lado, el ocuparse de sí mismos, en el sentido griego, permite a niños y niñas reconocerse dentro del lugar que habitan en el mundo, comprendiendo sus capacidades de cuidado de sí y de otros, sin distraerse de sus sueños y objetivos, prestando atención a quienes les aconsejan y alejándose de quienes están en las violencias armadas “porque si él llega hacer algo

⁵⁹ Acto de consumir sustancias psicoactivas

⁶⁰ Género de música y baile con orígenes en la década de los 80's en barrios Hispanos y negros de New York, una de sus características son las letras escritas en contra de la violencia, la desigualdad, el racismo entre otras.

⁶¹ Se hace referencia a consignas asociadas con la postura abolicionista del trabajo infantil “el/la niño/a que trabaja no estudia”, “el lugar natural del niño/a es la escuela”, “el único trabajo permitido al niño/a es la escuela”

malo o alguna cosa y lo ven al lado mío o que me está hablando a mí, de pronto van a pensar que yo también tengo algo que ver” (Relato Hada Reportística, 2014, 2).

En la voz de Reportística “yo me cuido y me cuidan del conflicto hablándome mucho de eso, los problemas que puede traer juntarse con personas que tengan que ver con el conflicto armado y uno como pone en riesgo su vida, la de las familia y las personas que quiere”(Ibíd.), por eso ella y los/as demás Pacifinios y Pacifinias se apartan de los riesgos, de aquellos que sienten y saben peligrosos, pero a la vez se encuentran con otros y otras que les cuidan en espacios comunes como su hogar, la escuela, el barrio, para crear y recrear nuevas formas para pensar y re-pensarse como sujetos responsables de transformar con acciones su cotidianidad permitiéndoles “el desarrollo de sentimientos, de autonomía y responsabilidad” (Comins, 2009, p. 238)

4.3 La Fuerza de Voluntad: o el combate contra sí misma/o

La voluntad, ¿qué viene siendo?

Para Fuertina, se trata de una fuerza propia que no siempre se tiene, pero cuando se tiene se convierte en esencia de todas las cosas, “para mí todo es con fuerza de voluntad” (Alude, 2014, p. 4), en esto coincide con Schopenhauer para quien la voluntad es “la cosa en sí, el fundamento de la totalidad” (Ibíd.). Para Fuertina cuando no se tiene fuerza de voluntad no parece haber nada externo que la movilice, “no hay palabra ahí que valga”. (Alude, 2014, p. 5), Ella la reconoce como un poder propio que influye en sus opciones de vida y le permite resistir al conflicto armado, “porque soy una de esas” (Alude, 2014, p. 3)

La voluntad no es fuerza inmutable, a veces flaquea, abandona y la hace sentirse “Debilina” como se nombró en algún momento del proceso de investigación en el que se reconoció vulnerable a las pasiones que mueven el mundo y el mundo propio, “hay mucha gente que me propone muchas cosas... que me gustan” (Relato Hada Fuertina, 2013, p. 2)

Fuertina es clara en plantear que algunas cosas relacionadas con este fenómeno la seducen, le atraen, la hacen dudar, no obstante, reconoce en su capacidad de “saber decir no”, en la conciencia del daño al otro/a que pueden generar acciones como “matar o robar”, en el aprendizaje derivado de la experiencia de otros inmersos en las violencias armadas y próximos a ella, “yo ya he vivido mucho en la calle y yo sé cómo es estar metido entre eso” (Alude, 2014, p. 4) y en su capacidad de “vencer los obstáculos”, poderes que alientan y reafirman el movimiento propio “Izque la plata mueve el mundo pero a mí no me mueve”.(Ibíd.)

Etimológicamente la palabra voluntad proviene del latín voluntas, -atis voluntātis, voluntad, intención, volición, deseo, consentimiento (Munguia, 2003, p. 849), la voluntad también se ha relacionado con el verbo volo = ‘poder’. Dichas acepciones se encuentran muy relacionadas con los atributos que los niños y las niñas confieren a la voluntad como deseo, poder, fuerza, potestad para regir el accionar propio y resistir de manera intencionada a las violencias armadas.

Cambiolo plantea que el “estar firme y el saber decir no” (Cambiolo, 2014, p. 2) le ha permitido resistir, así mismo, Sobreviviente se pregunta en su rap “¿Qué hubiera sido de mi alma y de mi cuerpo, si no hubiera sobrevivido a las ganas de las armas?”. (Duende Sobreviviente en Rap, 2014, p. 5) Otros/as de los/as Pacifinios/as también han dicho no a: “ser carrito”, “ir cuando lo llamen”, “guardar cosas”, “llevar el paquete al teléfono rojo de la esquina” (Relato de uno de los Pacifinios, 2014 , p. 5), “cargar el fusil aunque le hayan dicho que ya se tiene la edad”, (Duende Sobreviviente en Rap, 2014, p.7) incluso han dicho no a las propias ganas.

Gracias a los relatos de Fuertina y Sobreviviente sabemos de los dilemas morales relacionados con las violencias armadas a las que niños y niñas trabajadores/as deben enfrentarse. Por fortuna en sus casos, la opción ha sido por la resistencia y la no violencia, pero Sobreviviente y de manera más explícita Fuertina dejan ver que esta elección no es sencilla.

Y no es sencilla dado que para los niños y niñas trabajadores/as implica doble sufrimiento, toda vez que les genera “conflictos internos” por la pugna entre los deseos contradictorios que habitan en sí mismos/as y “conflictos externos”, es decir, diferencia entre los deseos personales y los intereses colectivos, no obstante, su opción por la no violencia refleja la resistencia, dado que como dice Beatriz Restrepo “Es más fácil la guerra que la reconciliación, porque en la guerra yo hago violencia sobre el otro/a, pero en la reconciliación yo hago violencia sobre mí mismo/a” (Hena, 2014).

Retomando el poder de Fuertina “para mí todo es con fuerza de voluntad”, podría plantearse que la voluntad como experiencia de resistencia a las violencias armadas, está relacionada siempre con fuerzas en pugna, es decir, el conflicto es connatural a la voluntad u obedece a la naturaleza de la voluntad.

Para el caso de los niños y niñas trabajadores/as, las violencias armadas les lleva a desear muchas cosas (dinero, armas, poder), pero a la vez se angustian por desearlas, en ese sentido, la voluntad está tan relacionada con la angustia de niños y niñas trabajadores/as, como con la fuerza que moviliza y da vida a la experiencia de resistencia. Al respecto María Zambrano plantea “pero es que la angustia no sólo es consecuencia de la soledad, de ser consciente y nada más”, sino que la angustia es el principio de la voluntad. O tal vez hay angustia porque hay ya un principio de voluntad. Lo cierto es que angustia y voluntad se implican...” (Zambrano, 2012, p. 218)

Alfred Schutz también se ocupó de las razones que motivan la acción en su teoría de la significatividad motivacional (Schutz & Luckman, s.f.). En sintonía con lo que Schutz plantea, los relatos de los niños y niñas trabajadores/as en torno a: ver realizados sus proyectos personales, cursar carreras profesionales, superar problemas actuales, hacen pensar la fuerza de voluntad como un impulso que alienta a seguir, en palabras de ellos y ellas a “salir adelante”.

Ellos y ellas saben que algunas de sus expectativas no se condicen con su situación actual, no obstante, la conciencia de su fuerza de voluntad con la que se reconocen resistiendo a las violencias armadas, se percibe como una “actitud” que funciona también como motivación para el logro de otros proyectos, tal vez motivados/as por la idea “Yo puedo volver a hacerlo”, o al decir de María Zambrano “la acción proviene siempre de un sujeto, pero de un sujeto que es, ante todo, voluntad, voluntad que surge a la par con la conciencia y se crece con la resistencia”⁶²

Así mismo, aunque en sus relatos no se plantea de manera explícita, pareciera que resistir a las violencias armadas fuera una condición necesaria para ver realizados sus proyectos personales y en ese sentido el acto de resistir como experiencia cotidiana estaría motivado por sus expectativas, es decir, resistencia y expectativas motivan a niños y niñas a la acción y funcionan como promesas de futuro en el que de acuerdo con sus relatos transformarían la experiencia actual de vivir trabajando en situación de calle.

Se ha venido mencionando la relación entre fuerza de voluntad con la capacidad de decidir. De acuerdo con su etimología decidir, proviene del verbo latino “decidere” (Corominas, 1990), que significa resolver, cortar, romper, la etimología inspira la pregunta ¿Qué es lo que se rompe cuando los niños y niñas dicen no a las violencias armadas?

El “No” aparece vinculado en la investigación con una fuerza capaz de oponerse al ejercicio de la dominación, al círculo de la violencia... que ejercen las violencias armadas sobre la vida de niños y niñas trabajadores/as y en tanto que oposición es una de las acepciones más conocidas de resistencia (s.n., 2014a), la fuerza de voluntad es experiencia de resistencia que les permite de-sujetarse como diría Foucault de sociedades disciplinarias, en este caso de las violencias armadas.

También es importante preguntarse por ¿Qué es lo que se inaugura en la vida de los niños y niñas trabajadores/as a partir de sus resistencias?, podría plantearse que lo que inaugura la fuerza de voluntad es también la posibilidad de de-sujetarse de Sí mismos/as y darse nuevas formas a partir de la conciencia de la capacidad de tomar decisiones acordes con sus motivaciones y proyectos “siempre está con su fuerza de voluntad, que siempre está ahí, está al tanto y al pendiente de lo que uno se debe cuidar y hacer, no se deja llenar de problemas ni de nada” (Relato Hada Reporterística, 2014, p. 8)

⁶² <https://estherlull.wordpress.com/2011/03/03/la-historia-sacrificial-por-maria-zambrano>.

En este sentido la fuerza de voluntad funciona como un dispositivo que cumple la doble función de una bisagra; conectar, en este caso el presente de niños y niñas trabajadores/as con el futuro y poner en movimiento procesos subjetivos, ampliando el mundo simbólico, el horizonte de posibilidades y de transformación de la experiencia vital.

Para ir cerrando este apartado, es necesario advertir que de acuerdo con los y las Pacifinios/as, la fuerza de voluntad como experiencia de resistencia a las violencias armadas, aparece más vinculada con las niñas. Para Fuertina por ejemplo, es mayor en las mujeres, ella percibe que lo anterior está relacionado con asuntos culturales de los que no puede dar cuenta ampliamente, “los machos, ay yo no sé explicar”, (Relato Hada Reportística, 2014, p. 4) son más susceptibles a la fuerza de persuasión de las violencias armadas “Los hombres son más que esto, ¡va pa esa que yo no sé qué!”.(Ibíd.)

Esta idea revela la necesidad de seguir abordando la prevención del fenómeno desde la perspectiva de género, pues la percepción de los/as Pacifinios/as en torno a que los niños tienen menor fuerza de voluntad para decir “no”, revela la necesidad de fortalecer esa fuerza. Esta investigación podría revelar dos pistas para hacerlo, la primera es la invitación a otras investigaciones a descubrir cómo se construye y fortalece la fuerza de voluntad en las niñas, como una vía para acompañar el fortalecimiento en los niños. La segunda pista se identifica en dos experiencias de resistencia a partir del arte, una se extrae de la pregunta de Sobreviviente en su canción de rap “¿qué hubiera sido de mi alma y de mi cuerpo, sino hubiera sobrevivido a las ganas de las armas?”. (Duende Sobreviviente en Rap, 2014)

Es interesante que la música, además de ser su experiencia de resistencia, sea también un dispositivo a través del cual Sobreviviente da cuenta de la contemplación del sí mismo, de las preguntas internas y lo que es más interesante para la pista que seguimos, es que el rap le permite dar cuenta del enfrentamiento con sus propias pasiones⁶³, como se evidencia cuando habla de “sobrevivir a las ganas de las armas”.

La experiencia de Sobreviviente nos lleva a evocar la otra, se trata del cuento ¿Cómo se salvó Wang-Fo?, Wang-Fo es un pintor sentenciado a muerte por un Emperador del reino de Han que se salva pintando uno de sus cuadros que se encuentra sin terminar. Lo que se pretende plantear es que el arte puede ser una vía capaz de desestabilizar la “sentencia del poder” y de transformar la muerte en vida.

⁶³ Dice María Zambrano a propósito de las pasiones “¡Cuántos saberes resultado de una vida de brega con las pasiones habrán quedado en el silencio por falta de horizontes racionales en que encajarse, por falta de coordenadas adecuadas a qué referirse! Sin este horizonte de un saber radical, el saber acerca de las pasiones: del amor, del odio quedaba sin apoyo, flotando en un terrible aire de confesión o, lo que es peor, de confidencia. Se necesitaba un marcado impudor y una especial delectación en hablar de sí mismo para recoger la experiencia propia, la amorosa por ejemplo”

4.4 El amor: las fugas del caudal violento

“...El amor se filtra como el agua, Dejando humedad para siempre...”

Anónimo

En las narrativas tanto teatrales como verbales de los niños y las niñas, aparece el amor como una experiencia que les ha posibilitado resistir y mantenerse fuera de las violencias armadas; Identificarlo implicó una mirada compleja; interceptar susurros, ser centinelas de sus narrativas, dado que como el agua, éstas se filtraban dejando huellas en ocasiones indescifrables, estar atentos/as al lenguaje corporal, a lo ritualico y simbólico, a sus maneras de vivenciar el amor no solo entre personas, también con otras vidas, dado que como lo expresa el hada de la naturaleza “mi poder está en los animales, cuidarlos para cuidar a las personas” (Yourcenar, 2011) porque “los que cuidan la naturaleza son hippies, son todo amor y paz” (Duende Sobreviviente en Rap, 2014, p. 8)

El amor se filtraba disponiendo el cuerpo, aún en condiciones adversas, como ocurrió en un ejercicio de relajación en el primer encuentro de investigación que tuvo lugar en el centro de formación los Pomos, cuando los sonidos del ambiente, aire, agua, y canto de las aves, se mezclaron con los ecos de las balas, porque justo en ese momento los soldados del batallón vecino iniciaron su práctica de tiro. Los niños y niñas lograron entregarse al masaje para desvanecer los “nudos de la espalda” y confiar para permitirse la cercanía corporal. Para algunos/as al inicio el contacto fue difícil, pero terminan susurrando la necesidad del encuentro, diciendo “ah profe venga hágame a mí...”. (Relato de uno de los Pacifinios, 2014, p. 2)

El amor como “una experiencia de relación con el mundo. Es una experiencia de aprehensión del mundo. Y también es una experiencia de aprehensión del yo misma. Por el amor me relaciono con el mundo y, al mismo tiempo conmigo misma en una relación íntima, interna, yoica” (Lagarde, 2001, p. 14). El amor diferenciado para los niños y para las niñas, conserva el legado histórico de la cultura hegemónica, que establece expresiones culturales de acuerdo al género, dado que dejando fluir la vida de manera espontánea con el juego “la verdad o se atreve”⁶⁴ se disponen para el goce, las risas, la intimidad y complicidad, dejando claridades que lo que pase allí no podrá ser contado, pues las niñas podrían recibir castigos de sus padres o madres por participar en este juego, en tanto a los niños no les dirían nada⁶⁵.

⁶⁴ Juego que consiste en hacer un círculo entre los y las participantes y con una botella acostada se gira hasta que el pico de la botella queda frente algún jugador y quien tenga el lado contrario de la botella le pregunta si desea decir la verdad (por lo regular son preguntas íntimas o personales) o atreverse a realizar algún reto (por lo regular una acción ridícula).

⁶⁵ En el juego al atreverse o decir la verdad quedarían develados secretos como que niño o niña le gustaba, de quien quería ser novio o novia y los besos compartidos en sus diferentes clasificaciones realizada por los niños y las niñas, desde el más sutil conocido como el “Chispún”, seguido por el beso

Ese amor que en ocasiones toma forma de sentirse escuchados y escuchadas por sus familias pues “escucharnos es muy importante para estar tranquilos” (Justina, 2014, p. 3) en una necesidad frecuente que supera los afanes económicos, esa que se vuelve dialogo o palabra pronunciada entre dos o más, entre quienes comparten un mismo contexto de incertidumbre y acoso; relegando los otros ruidos y las urgencias de la sobrevivencia.

La escucha, palabra que del latín Auscultare, significa “inclinarse para aplicar oreja” (s.n. 2014b), en ese sentido, ellos y ellas demandan de los otros y las otras una profunda comprensión de lo que les pasa, ser tomados/as en cuenta para hablar de una problemática de la cual ellos/as saben y conocen muy bien (Justina, 2014, p. 2), una mirada atenta de quienes los/as acompañan en sus vidas, no importa si son adultos y adultas, u otros niños o niñas pues ese poner cuidado implica el ser reconocido por el otro o la otra, de lo contrario se les deshumaniza porque como lo dice la hada Justina si no se es escuchado/a “es como hablar con la pared”. (Justina, 2014, p. 5)

Es tan potente la escucha, como experiencia de resistencia, que cuando un niño o una niña se vincula a las violencias armadas, Reporterística se pregunta “porque los niños y las niñas hacen cosas malas, ¿será que no los escuchan?” y declara “es que a los niños no solo hay que darles cosas materiales sino conversar, escucharlos y darles amor” (Reporterística, 2013, p. 3), aquellos y aquellas que brindan un buen consejo, actúan como “maestros guiando a sus discípulos hasta una vida feliz y autónoma” (Foucault, 2010) disponerse para el otro, porque es muy importante el encuentro donde la escucha se otorga y se recibe.

A las violencias armadas se resiste entonces cuando los niños y las niñas cuentan sus experiencias a otros/as, lo que les pasa, que “sea lo que sea, pase lo que pase, digan” (Julia, 2014, p. 6), además el diálogo les permite resolver los desacuerdos cotidianos, pues los niños y las niñas indagan por las razones, vivencias y sentires del otro/a, “primero hablo... dialogo con las personas” (Relato Hada Fuertina , 2013, p. 8), porque la escucha es un poder que “nos sirve para comprender a la gente y ayudarla” (Relato del Duende Ludín, 2013, p. 8), el diálogo además es un camino para la negociación no violenta de conflictos, es para los niños y niñas un acto de amor, esa fuga que se reserva un rincón del mundo sin violencias, con la promesa que “Los niños del futuro no irán a la guerra”. (Relato de uno de los Pacifinios, 2014, p. 2)

El amor que se deja ver como una manera de resistir a las adversidades y a la vida misma; y todo lo que puede significar para los niños y las niñas un “decir te quiere mucho” (Julia, 2014, p. 3), para descubrir las fugas y las capacidades de mantenerse a la orilla del caudal violento.

Para los niños y las niñas desde el hogar la madre está asociada a la escucha, en palabras de Fuertina “me ha ayudado mi familia, mi mamá más que todo”, (Alude, 2014, p. 4) ese ser con quien se comparte más cercanamente lo que se piensa y lo que se siente, pues para resistir a las

“parche” y el más intenso el beso con conteo de tiempo, es decir, debían darse un beso hasta terminar el conteo que podría ser desde uno a veinte.

violencias armadas es mejor “quedarse en la casa dialogando con la mamá” (Justina, 2014, p. 6), un diálogo que se transforma en consejos, que se escuchan y son seguidos porque provienen de las “personas que me quieren” (Relato Hada Reportística, 2014, p. 4) y conocen de las afectaciones de las violencias armadas “los queremos tanto que no los queremos ver ahí” (Julia, 2014, p. 3).

El consejo es pues una experiencia de resistencia que se percibe como respaldo y soporte ya que viene de otros cercanos como la familia, los amigos e incluso los y las “profes”, porque “la familia y los amigos al preguntarnos nos proveen apoyo” (Justina, 2014, p. 6), un apoyo que presta atención, se involucra, se entrega con la autoridad del saber, del sentir, de haber vivido las violencias armadas, contando lo que les pasa y siendo claros sobre las repercusiones en las vidas de los niños y las niñas.

El amor que es interpretado como consejo de quienes por su experiencia conocen como se cierra un ciclo de violencia, con la muerte narrada, con el dolor en las entrañas por un hermano perdido a quien la violencia no le permitió caminos alternos, dejando con su ausencia la humedad en el corazón para siempre.

Pues en principio la familia se desordena completamente, se flaquea todos, porque la familia empieza a girar alrededor de esa persona porque es natural, uno siente que es la persona que necesita más afecto, que más necesita que uno esté cerca, este más pendiente, entonces posiblemente en el afán de buscar el bienestar de él, uno descuida las demás personas, mucha impotencia porque en el caso de nosotros tratamos muchas de muchas formas de que el no fuera parte del conflicto pero entre el barrio y las opciones que la sociedad nos dio el no tuvo otra opción, entonces mucha tristeza y realmente lo que uno nunca quiere es recibir la mala noticia, así usted esté preparado para recibirla, usted nunca quiere que esa mala noticia llegue (Julia, 2014, p. 1)

El amor que se alimenta de raíces familiares particularmente de la madre como evidencia de la espera sufrida, esa que recita con la poeta Mercedes Sossa en su canción *Como un pájaro libre* “Cada minuto tuyo lo vivo y muero, cuando no estás mi hijo, como te espero”. El amor hacia la madre porque “hay alguien que me espera en la casa...mi mamá” (Relato de uno de los Pacifinios, 2014, p.), esa espera que puesta en la balanza es más fuerte que el deseo de quedarse en la calle, con las atracciones de la vida nocturna⁶⁶, pero a la vez huyendo de todo lo que ésta oculta como las peleas por los estados de alicoramiento, o sencillamente porque en un baile se mira a las mujeres “comprometidas”.

El amor que es entendido como amistad, aunque sea riesgoso salir de casa para ver los amigos y amigas, pero que sería más riesgoso perder el vínculo, la posibilidad de reactualizar la

⁶⁶ En las narrativas se expresaba que la calle es atractiva en las noches por las fiestas, bailes y encuentros con amigos y amigas, además se hace alusión a que en las fiestas se disfruta, pero el consumo de licor genera la posibilidad de peleas.

amistad como resistencia porque “Tengo un amigo que es muy sano, más sano que yo” (Cambiolo, 2014, p. 3), esos vínculos que generan una manera de aparecer, de estar en el mundo, una manera de ser evocados-as.

La hada Justina haciendo gala de su poder de “luchar por la justicia y que nadie se quede por fuera”, recordando a Fuertina en la ausencia de un encuentro la nombra como “la hada del amor,” (Cambiolo, 2014, p. 4) a manera de describirla y recordarla, así mismo, en un encuentro donde La hada de la naturaleza decide ausentarse porque siente que “nadie la escucha” cobra relevancia el hecho de mantenerse todos y todas juntos/as, pues Justina mientras dirige una sesión de masajes, manifiesta su intranquilidad frente a este suceso, recobrando la paz solo cuando se le anuncia que todo está bien, que la hada de la naturaleza volvió a integrarse a la actividad con el resto de Pacifinios y Pacifinias.

En las experiencias narradas “el amor se filtra como el agua dejando humedad para siempre”⁶⁷ desde el buen trato, la inclusión, el compartir del alimento, la palabra y el Ser “Me gusta jugar con mis amigas...” (Relato Hada de la naturaleza, 2014), ese amor- consuelo que emerge de las voces de las niñas cuando invitan a quienes contemplan con doloroso asombro su fuerza para resistir con un “No lloren nosotras estamos felices”⁶⁸.

4.5 La Justicia: “que nos pronuncien a todos y a todas y ya”

Los niños y las niñas trabajadores/as también resisten a las violencias armadas desde su reconocimiento de la injusticia (Justina, 2014, p. 2.). Resulta un hallazgo importante de la investigación, que la perspectiva de justicia de niños y niñas que invierten gran parte de sus vidas en la sobrevivencia y por tanto son obligados/as a la competencia permanente con otros/as vendedores/as de la calle, se distancie de la perspectiva liberal de la justicia, presente en la mayoría de autores que se inscriben en la teoría del contrato social, entre ellos Rawls.

La concepción de justicia de Rawls (1996,1997) tiene que ver con la equidad y requiere de dos principios, la igualdad en la repartición de derechos y deberes básicos, y la igualdad social y económica en la distribución de la riqueza y la autoridad, estos principios están en el punto de partida del contrato social. La distancia en la concepción de los niños y niñas es que ellos y ellas en el transcurso de la investigación hacen referencia permanentemente a distintas formas de discriminación y señalan que su condición de niños o niñas trabajadores/as se debe precisamente a la inequidad como consecuencia de la desigualdad en la distribución de la riqueza que según sus comprensiones genera de paso desigualdad en la vivencia de los derechos. En otras palabras

⁶⁷ Anónimo.

⁶⁸ Expresión de las hadas Justina y Reporterística ante una socialización del ejercicio investigativo en el CINDE, cuando la mayoría de personas al escuchar sus narrativas lloraban.

niños y niñas trabajadores/as no hacen parte de lo que los contractualistas llamaron el contrato social.

Los niños y niñas abordaron diversos problemas y desafíos que presenta la justicia en el mundo actual, identificaron e hicieron alusión a las injusticias que han padecido como consecuencia de las violencias armadas, por ejemplo cuando “les han arrebatado sus tierras, desplazado de sus hogares dejando a sus familias sin sustento y les han obligado a ser niños/as trabajadores/as” (Relato Hada Fuertina, 2013, p. 3), también denuncian como injusticias las grandes diferencias que genera el tener y no tener plata, algunos como el duende Ludín piensan que esto no debería implicar tales diferencias y reclama que “si los ricos tienen derecho a una salud mejor, entonces los pobres también” (Relato del Duende Ludín, 2013, p. 7).

Los niños y niñas trabajadores/as rechazan las jerarquías de género que invisibilizan a las mujeres y aquellas que generan ciudadanos/as de primera y de segunda, a partir de hacer parte o estar excluido/a del contrato social, así mismo, por ejemplo, censuran la corrupción de algunos políticos, militares, o personas ricas, comparan la impunidad de éstos con las penas excesivas para los/as pobres por robos menores o por otros delitos que no son castigados en personas con cargos importantes o con plata. En el mismo sentido hacen referencia a que “hay vidas que no valen lo mismo, pues si una persona mata a un policía, le dan 1.000 años de cárcel y si un policía mata a alguien no le dan nada” (Duende Sobreviviente en Rap, 2014, p.7),

Otro hallazgo de la investigación es que hay diferencias entre niños y niñas en las concepciones y vivencias de la justicia. Los niños reclaman con mayor frecuencia, una justicia social vista desde la perspectiva de las clases sociales “igualdad de derechos para pobres y ricos”, y ante su situación de pobreza, reclaman el derecho a trabajar tranquilos, pues refieren que en la cotidianidad laboral de las personas más pobres “los policías y los del espacio público, los maltratan, les pegan, no dejan trabajar” (Alude, 2014, p. 3), consideran injusto que las autoridades persigan a quienes trabajan honrradamente y se hagan las ciegas con quienes delinquen.

Igual sensación tienen con los medios de comunicación, a quienes perciben parcializados a favor del poder y reproduciendo la imagen peligrosista de los y las pobres “las noticias muestran una cosa y no cuentan otras”(Ibíd.), dice uno de los participantes para argumentar que algunos/as seres humanos no importan tampoco para los medios de comunicación. Esta idea recuerda las palabras de Eduardo Galeano en el relato titulado los nadies “...Los nadies que no son seres humanos, sino recursos humanos. Que no tienen cara, sino brazos. Que no tienen nombre, sino número. Que no figuran en la historia universal, sino en la crónica roja de la prensa local. Los nadies, que cuestan menos que la bala que los mata.” (Galeano, 2009, p. 59)

En los niños participantes de la investigación la justicia toma forma de reclamo, se hace concretamente contra el Estado como garante principal de los derechos y especialmente contra las instituciones que tienen como misión encarnar la ley e impartir justicia. Los niños tienen

conciencia de estar en el lugar de la exclusión y se reclama justicia también para otros y otras a quienes perciben excluidos/as como sujetos de justicia. Esta perspectiva tiene relación con lo que Heller denomina justicia en su aspecto formal “la aplicación de las mismas normas y reglas constitutivas de un grupo social a todos y cada uno de los miembros de ese grupo, de forma consistente y continuada” (Heller, 1990, p. 35)

Para ampliar la comprensión frente a la justicia como resistencia es insoslayable la perspectiva de las niñas. Ellas generalmente no hicieron referencia a las desigualdades entre pobres y ricos como en el caso de los niños, para ellas el tema de la justicia tiene relación con dos problemas: la no existencia de las niñas y las mujeres como sujetos de justicia, en tanto no existan en el lenguaje y la necesidad de extender la condición de sujetos de justicia a los animales.

Las niñas refieren las múltiples violencias que padecen en el contexto de las violencias armadas, con predominio de las violencias sexuales, el desplazamiento, o su utilización como instrumento de guerra. Esta percepción guarda sintonía con lo planteado por Nussbaum en torno al no trato a las mujeres como fines en sí mismas “...por el contrario se las trata como una mera reproductora, cocinera, fregadora, lugar de descarga sexual, cuidadora, más que como una fuente de capacidad para elegir y perseguir metas y como una fuente de dignidad en sí misma”. (Nussbaum, 2012, p. 12)

Las niñas y de manera persistente la Hada Justina, reclama que las niñas y las mujeres sean nombradas “la mayoría de los adultos, o niños o jóvenes siempre pronuncian a los hombres y no pronuncian a las niñas ni a las mujeres, entonces a mí me gusta es que nos pronuncien a todos y a todas y ya” (Justina, 2014, p.2)

La urgencia de ser nombradas es un acto profundamente político, porque como dice Arendt “con palabra y acto nos insertamos en el mundo humano” (Arendt, 2011, p. 206), y dicen las feministas a propósito de la relevancia política del lenguaje incluyente “lo que no se nombra no existe”⁶⁹.

Con esta claridad las niñas participantes de la investigación, exigen que un cartel que se había puesto en lenguaje masculino para darles a niños y niñas la bienvenida al encuentro, se corrija quedando así: “Bienvenidos y Bienvenidas Pacifinios y Pacifinias” (Relato Hada de la naturaleza, 2014, p. 5) y este no es un capricho semántico, para las niñas tiene que ver con la lucha para que la existencia como sujetas políticas y la justicia que les ha expropiado el patriarcado se haga concreta en sus vidas. Lucha que debe hacerse incluso consigo mismas,

⁶⁹ En la revisión bibliográfica se encuentra a George Steiner relacionado con esta frase que es una consigna frecuente en las marchas de las mujeres por la defensa de sus derechos y contra el lenguaje sexista.

porque como dice la hada Justina "si usted no se nombra, usted misma hace que se quede por fuera" (Justina, 2014, p. 4)

Desde la perspectiva del epígrafe con el que se inicia este apartado, se podría plantear que hay una invitación a la justicia social a construirse *in situ* como "principio general", es decir, de manera situada, respetando el lugar de cada uno y cada una, las particularidades, sin que esto implique la negación de la interculturalidad o la intertransculturalidad. La primera refiere al diálogo entre culturas diversas y la segunda, de acuerdo con los aportes del sociólogo Brasileño Paulo Roberto Padilla, exhorta al diálogo intracultura, es decir, entre sujetos que comparten una misma lengua, los hombres con las mujeres, adultos/as con niños y niñas, las etnias, diversidades sexuales....

Esta última idea inspirada en la potencia política del epígrafe, es una urgencia de la humanidad y una deuda con los y las excluidas de la condición de sujetos/as de justicia, por la tradición que perpetua su construcción desde el modelo neoliberal portador de mecanismos patriarcales, coloniales, adultocéntricos, racistas y discriminatorios contra las mujeres, los niños, niñas, personas de la tercera edad o con discapacidades físicas y mentales.

Del mismo modo las niñas, especialmente el Hada de la naturaleza, dedicó varios momentos de los encuentros de la investigación a expresar su preocupación por "los tratos injustos contra los animales", ella no concibe que el mundo pueda ser justo y pacifista si maltrata a los animales, una relación amorosa y armónica con ellos es requisito de la justicia social, en sus palabras "amar a los animales es forma de hacer la paz" (Relato Hada de la naturaleza, 2014, p.2)

Si bien hasta el momento se han planteado algunas diferencias en las experiencias de justicia de niños y niñas, ellos y ellas coinciden en la urgencia de equilibrar la balanza (símbolo de la justicia) para que sea posible la participación efectiva de los excluidos y excluidas en tres dimensiones de la vida social: la económica (de especial interés para los niños) y la política y social (de especial interés para las niñas), no obstante, lo que se evidencia en sus testimonios es el desafío que tenemos como sociedad de integrar estas tres dimensiones como requisito para el reconocimiento de la dignidad para todos y todas.

El reconocimiento de las violencias armadas como expresiones de la injusticia social, sus concepciones de justicia orientados por valores como la equidad, el feminismo y el pacifismo es experiencia de resistencia en la que se encuentra sintonía con el poema promisorio de María Elena Walsh:

Señora de ojos vendados, con la espada y la balanza a los justos humillados no les robes la esperanza. Dales la razón y llora porque ya es hora. Ilumina al juez dormido, apacigua toda guerra y hazte siempre reina de nuestra tierra (Walsh, 2015, p. 1)

Para que los niños y niñas trabajadores/as puedan seguir cantando esperanzados y esperanzadas como lo hacían en los encuentros “no más guerra, no más, no más, no más.... que alegría, que alegría tan buena” (Relato de uno de los Pacifinios, 2014, p. 3)

4.6 El Encierro: la palabra, el cuerpo y el espacio

“Iniciar el vuelo y esconderse tras las promesas de libertad” (Peña, 2014)

El encierro como resistencia a las violencias armadas esconde diversas reflexiones, pues éste emerge en las narrativas de los niños y las niñas como una forma de escapar, de refugiarse, de aislarse, de protegerse en el encuentro con otros/as, ya sea desde el espacio físico reducido, relacionado directamente con el hogar o el límite del barrio que se identifica claramente en el voz a voz del rumor que se comparte entre ellos y ellas para protegerse mutuamente “si uno tiene un compañero o un amiguito lo salen matando por pasar una frontera invisible” (Relato Hada Reporterística, 2014, p. 1); además el encierro aparece como aquello que se calla que se silencia, que es mejor no decir.

Escapar, huir de la guerra es entonces el camino a seguir, pero una vez emprendido el viaje, ¿a dónde se espera llegar?, Justina y la Hada de la Naturaleza proponen llegar a un lugar que sientan propio y seguro, a un refugio propicio para la amistad y la felicidad. Estos sentimientos generan que la hada de la naturaleza en su representación teatral con La Hada Justina, luego de sentirse refugiada vuelva al lugar de donde fue desplazada no para quedarse, sino por el contrario para invitar a sus amigos/as a dejar el campo, lugar donde ella percibe se vive crudamente las violencias armadas y desplazarse a la ciudad para que también se sientan refugiados/as, “vamos amigos dejemos las guerras”. (Relato Hada de la naturaleza, 2014, p. 1)

Al respecto Bauman plantea “una vez que se es refugiado, se es para siempre. Los caminos de regreso al paraíso doméstico perdido (o que ya no existe), han quedado casi todos cortados....” (Bauman, 2007, p. 58), este fue un hallazgo también en la investigación, los Pacifinios y Pacifinias, no refieren mayores deseos de volver a las desoladas y saqueadas zonas rurales de donde han sido desplazados/as con sus familias.

Como una analogía de los campos de concentración, el campo colombiano se ha convertido para niños, niñas y sus familias en los campos del horror y de la muerte como consecuencia de las violencias armadas, la condición del campo suele ser tan compleja y la identidad de campesino/a tan devaluada socialmente, que la ciudad a pesar de su indiferencia, de mirarles con recelo, de representarles en algunos casos nuevos desplazamientos en este caso

urbano y de no ofrecer oportunidades ni la ayuda humanitaria, se convierte en el refugio del cual no se quieren marchar.

“El peligro acecha en el afuera, por tanto, el escondite es una alternativa para salvarse, proteger la vida, se está mejor adentro. Al esconderse, se intenta poner un orden y crear fronteras frente al caos” (Román, 2010), es así como el hogar es considerado para los niños y las niñas como un ambiente protector, como el escondite perfecto, expresa Reporterística “Me gusta mi casa, estar con mis hermanitos y con la hermana mayor...”, (2014, p. 5) aludiendo de manera especial a los cuidados y compañía de la familia.

El encierro en el hogar como experiencia de resistencia, está relacionado con el género “las niñas podemos cuidarnos de muchas formas, no hablándoles a extraños, no estar en partes donde no debemos estar, si no estar siempre en la casa, sanitas, juiciosas, tener nuestras amiguitas (Relato Hada Reporterística, 2014, p. 2)”.

La anterior expresión deja ver cercanía con los diversos cautiverios históricos que han padecido las mujeres “quienes no desarrollaban sus vidas dentro de un monasterio de clausura, debían hacerlo en el marco de una familia, que sólo podía constituirse a través de un matrimonio religioso” (Ghirardi & Vassallo, 2008). La permanencia en casa por parte de las niñas se relaciona con ser “juiciosas”, hacer las tareas del hogar y en disposición para el aprendizaje de los mandatos que culturalmente se asignan a las niñas y las mujeres.

El encierro también es vivido por las niñas en el propio cuerpo “quedarme quietecita”, “callar”, sin embargo, aquello que se calla contiene en sí mismo los “dilemas del secreto” (Hena, 2008), Reporterística sugiere que una de las maneras de resistir a las violencias armadas es “no diciéndoles cosas que uno sabe a otra persona, porque por ahí es como cogen a las niñas, y que si no hacen esto matan a la familia, entonces no contarle cosas confidenciales que son de la casa de uno”. (Relato Hada Reporterística, 2014, p. 3)

Luna plantea que

El cuerpo familiar ha sido amputado...la garganta también está herida, y sigue herida por lo que hay guardado, por el silencio al que los cuerpos han sido constreñidos, para no recordar y evitar así seguir sufriendo; para poder perdonar que es lo correcto en un marco de religiosidad colectiva; para no poner en riesgo la vida por contar lo sucedido, pero también, porque lo sucedido se sitúa en lo incomprensible, en lo innombrable (Luna, 2011b)

De otro lado para los niños el concepto de “ser juicioso” no está representado desde la permanencia en casa, para ellos el territorio cuenta con límites más ampliados, “para ser uno juicioso no tiene que estar metido en una casa”, (Duende Sobreviviente, 2014, p. 4) desde la mirada de los niños el encierro en el hogar es la pérdida de la libertad, razón de mucho peso para expresar que justamente las violencias armadas pierden su encanto al pensar que “¿para qué plata, si no podemos salir?” (Duende Sobreviviente, 2014, p. 3).

Sobreviviente argumenta que cuando alguien se vincula a los grupos armados ilegales, se pierde la libertad y se afecta el futuro “no puede uno moverse de aquí para allá” (Duende Sobreviviente, 2014, p. 7) reiterando que no desea eso para su futuro.

Algunos de los niños coinciden en que salir con amigos a “farrear⁷⁰” siempre y cuando sea en lugares cerrados y seguros ayuda a protegerse de las violencias armadas y de los “guiros”⁷¹ en contraste con “los parches en esquinas” que son percibidas como lugares de riesgo en las que en ocasiones se sienten expuestos porque han sido censuradas por actores armados a través de panfletos, no obstante no dejan de frecuentarlas porque también son espacios para el encuentro con los amigos.

Es así como emerge el encierro como resistencia con matices particulares desde la perspectiva de género, por supuesto el legado cultural “los hombres son de la calle, las mujeres de la casa”, sigue influyendo en la perpetuación de estereotipos de género. Así mismo, los niños hacen de la calle, la esquina, el espacio público, lugares para la resistencia, éstos suelen ser lugares frecuentes para la visibilización pública de las luchas, mientras tanto las niñas a quienes por opresiones de género se les niega el espacio público al igual que a las mujeres, hacen de su casa el lugar para la doble resistencia, a las violencias armadas y a la invisibilización pública

En la mayoría de las culturas, la casa ha sido siempre, por antonomasia, el espacio y el lugar de la mujer...En la oposición tejida a lo largo de la historia, entre Plaza (ágora) y Casa (oikos), la mujer ha sido relegada al espacio de la casa, como espacio de lo privado, como incapacidad o desposesión de la palabra pública (unida a la plaza). En esta situación la mujer ha convertido la casa en la plataforma de su lucha genérica, desde allí no solo se ha ubicado en el conjunto de los social...la mujer la convierte en su espacio de resistencia. (Navia, 1998, p. 67)

Los niños y las niñas encuentran que los diversos encierros les permite resistir a las violencias armadas, pero también los viven desde la paradoja, en tanto, protegen de las violencias armadas, pero también coartan libertades, restringen la posibilidad del encuentro con otros y otras, el disfrute de la calle “uno no puede salir seguro a alguna parte porque piensa que lo van a robar” (Relato Hada Reportística, 2014, p. 5), pero más allá de la pérdida de sus pertenencias, los niños y niñas refieren la urgencia de vivir en territorios seguros para “quitarse los miedos” a ser raptados/as, abusados/as, reclutados/as y en ese sentido la esperanza en la acción colectiva, llena de sentido la espera de Reportística “entre todos y todas podemos ayudar a que Colombia sea uno de los países más bonitos más buenos, que uno no sienta que hay peligro cuando sale a la calle”.(Ibíd.)

⁷⁰ Se entiende como la acción de ir de fiesta, salir a divertirse con música y baile.

⁷¹ Expresión que hace referencia a problemas, confrontación o lío.

4.7 El cambio: las fugas de la niñez trabajadora

“Mi poder es aceptar los cambios y a las personas tal y como son” (Relato Hada Reportística, 2014, p. 3)

De acuerdo con la CODHES⁷², el desplazamiento forzado, ha afectado desde 1985 a más de 5.5 millones de Colombianos/as, siendo Colombia el país más afectado por este flagelo en el mundo, con un nivel similar a Siria (Voz del pueblo latinoamericano, 2014). Se sabe estadísticamente que niños, niñas y mujeres son las principales víctimas⁷³, dado que los hombres son asesinados o reclutados por los grupos armados.

Los niños y niñas que trabajan están familiarizados con este fenómeno “El patrón desapareció y como a los dos días llegó un grupo armado, que nos tocaba desocupar, nos tuvimos que venir dejando todo comida, cerdos, el ganado, cama, televisor, entre otras cosas” (Cambiolo, 2014, p. 2), por tanto el desplazamiento forzado hace parte de sus relatos del pasado y del presente, algunos de estos eventos ocurrieron en el transcurso de la investigación “somos desplazados tanto rural como urbanamente.... me cambié de casa el domingo este mes fueron como tres veces para alejarme de las cosas malas” (Cambiolo, 2014, p. 2)

Resistir a las violencias armadas implica a los niños y niñas trabajadores/as, desplazamientos físicos necesarios para preservar la vida, evitar el reclutamiento, el acoso y abuso sexual o vivir de acuerdo con acciones impuestas por otros, no obstante, el desplazamiento no es sólo físico, los niños y niñas trabajadores/as también dan cuenta de cambios psíquicos permanentes que pueden estar asociados o no al desplazamiento.

Los niños y niñas los nombran, tienen conciencia de su existencia y de la diversidad de cambios que viven. El Duende Cambiolo tiene su propia clasificación “porque hay varios

⁷² Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento es una Organización No Gubernamental y según su sitio web, promueve la consolidación de la paz en Colombia y la realización integral de los Derechos Humanos, a través de la incidencia para la definición de políticas de Estado que beneficien a toda la población, con énfasis en personas y comunidades afectadas por el conflicto armado interno.

“Es desplazada toda persona que se ha visto forzada a migrar dentro del territorio nacional abandonando su localidad de residencia o actividades económicas habituales, porque su vida, su integridad física, su seguridad o libertad personales han sido vulneradas o se encuentran directamente amenazadas, con ocasión de cualquiera de las siguientes situaciones: conflicto armado interno, disturbios y tensiones interiores, violencia generalizada, violaciones masivas de los derechos humanos, infracciones al derecho internacional humanitario u otras circunstancias emanadas de las situaciones anteriores que puedan alterar o alteren drásticamente el orden público”. Artículo 1º de la ley 387 de 1997.

cambios; cambios cotidianos, cambios personales y cambios que se hacen muy de vez en cuando... todos son diferentes clases de cambios” (Cambiolo, 2014, p. 3). Nombrarlos en este apartado, intentar una hermenéutica de ellos, es imprescindible para comprender el cambio como experiencia de resistencia.

Algunos de estos cambios son decididos por las familias, sus madres, padres o adultos/as significativos, los niños y las niñas trabajadores/as reconocen los efectos protectores de esos cambios sobre sus vidas y familias, sin embargo, no se atribuyen incidencia en las decisiones, más allá de la necesidad de adaptarse “ya el cambio de ciudad lo decide mi mamá y por lo mismo, la última vez que nos fuimos, nos fuimos para el Tolima...” (Cambiolo, 2014, p. 4) otra de las participantes menciona dentro de ese tipo de cambios el hecho de “ir de casa en casa”. (Relato Hada Fuertina, 2013, p. 3)

La adaptación a nuevas ciudades, barrios, lugares es ya una experiencia de resistencia, implica a los niños y niñas mantenerse junto a la familia unidos en el duelo y la desesperación, despojados de la tierra, la casa, los animales, separados/as de algunos de sus familiares y de otros referentes que dan soporte a la existencia social y han ido configurado la identidad, para pasar a tener una nueva, la de “desplazados y desplazadas por la violencia”.

No obstante, en medio de la pérdida, los niños, niñas y sus familias se las ingenian para encontrar grietas y a modo de rizomas⁷⁴ como la uchuva, la cebolla, y algunos tubérculos, están dispuestos/as a nuevos brotes aunque algunas de sus raíces hayan sido cortadas. Encontrar una vecindad es una de las alternativas frecuentes en el andar rizomático, para restablecer los sentimientos de proximidad, solidaridad, amistad, pertenencia, refugio, rotos por el desplazamiento “en vecindad, donde la gente les da cariño logran cambiar... son muy felices, tienen amigos” (Relato Hada de la naturaleza, 2014, p.4)

El rizoma como noción filosófica fue adaptada por Deleuze y Guattari; para los autores una organización rizomática no necesariamente es inestable o lábil, aunque exige que cualquier modelo de orden sea modificado (Deleuze & Guattari, 1977, p. 32). Para ponerlo en el contexto de la investigación, el “ir de casa en casa”, no representa necesariamente inestabilidad para los niños y las niñas, en el contexto de las resistencias a las violencias armadas se hace necesario vivir como rizoma lo que implica la capacidad incesante de autocreación, de romper las raíces e iniciar nuevas conexiones y para acoger la incertidumbre, la contingencia, el movimiento y el cambio como rasgos permanentes de la vida. (Gelpi, 2011, p. 250)

⁷⁴ En botánica el rizoma hace referencia a la estructura de algunas plantas (uchuva, cebolla, algunos tubérculos), cuyo tallo, rama o raíz, no enraíza profundamente, por el contrario se extiende de forma horizontal, de modo que aunque algunas de sus partes mueran o sean cortadas, el rizoma no muere porque siempre está dispuesto a nuevos brotes. Esta figura de la botánica fue adaptada por Deleuze y Guattari para introducir en la filosofía el concepto de rizoma.

En los testimonios de los niños y niñas trabajadoras, también están recogidas las experiencias de algunos/as familiares que no lograron adaptarse a los cambios generados por el desplazamiento “volvimos acá a Medellín y lamentablemente el cambio que hicimos de ciudad no le sirvió de nada a mi hermano y cometió un error y en este momento lo está pagando” (Cambiolo, 2014, p. 4). Este último testimonio se entiende no como una exaltación del participante de su capacidad de resistencia, en tanto que su hermano no, testimoniar en este caso se entiende al modo de Mélich, “mostrar el dolor del otro, mostrar que ese dolor sigue vivo y que merece en lo posible ser recordado” (Mélich, 2010, p. 286)

En ese sentido se acude a ese testimonio, para dar cuenta de la paradoja emocional que vive quien testimonia sobre su resistencia, pero también de la ausencia del otro, que esta vez no logró fugarse y fue atrapado por la ilegalidad y posiblemente por otros riesgos tan adversos como a los que huyó en el desplazamiento. Dice Mélich, “el testimonio no tiene nada que ver con el ejemplo... por lo tanto, el testigo que da cuenta de sí mismo y no de la ausencia del otro es literalmente un sinvergüenza” (Ibíd, p. 294)

Para los niños y niñas participantes, las violencias armadas bloquean en aquellos/as que son vinculados/as el poder de encontrar líneas de fuga, según sus relatos la única posible es la muerte “yo me he puesto a pensar que gana uno con meterse a eso, lo cogen a uno y ya no se sale... si eligen salirse se mueren” (Relato de uno de los Pacifinios, 2014, p. 3)

De otro lado en la época de la modernidad líquida (Fresneda, 2013), niños y niñas participantes de la investigación, parecen dispuestos/as a realizar con frecuencia cambios a los que nombran “cotidianos” y son decididos directamente por ellos y ellas, éstos hacen referencia a “pasarse de escuela, de barrio, cambiar de amigos” (Cambiolo, 2014, p. 4)

Para Bauman

Los y las jóvenes están creciendo en la era de la modernidad líquida, ansían experimentar, quieren mantener abiertas todas las alternativas, esperan una vida llena de cambios, de nuevas vivencias. No sé si la expectativa de los jóvenes creó el mundo líquido o si el mundo líquido creó esta expectativa... el consumismo característico de este tiempo no se define por la acumulación de las cosas, sino por el breve goce de éstas (Bauman, S.f)

En la era de la modernidad líquida, amor líquido, miedo líquido, (Ibíd.) donde “todo se diluye a nuestro alrededor”, la vida se diseña como un performance, los cambios que el Duende Cambiolo denomina personales, ilustran esta idea “son los que yo hago y mucha gente hace, que son rockeros y se pasan a punkeros, emos, son hetero y se pasan a homosexuales, bisexuales, cada cual como quiera” (Cambiolo, 2014, p. 4)

O cuando Fuertina refiere que ya no es Fuertina, sino Debilina y Justina responde “a veces soy Justina de mentiritas”, para no ser silenciada por la crítica de sus compañeros y

compañeras que le reclaman porque algunos de sus comportamientos son injustos e incoherentes con su poder de “luchar por la justicia”.

El sujeto en Deleuze y Guattari es de-venir “el devenir no produce otra cosa que sí mismo” (Deleuze & Guattari, 2004, p. 244), que no es sustancia, ni esencia, por el contrario es un sujeto cambiante, que se interpreta como tal y reconoce con vergüenza y en otros casos sin nostalgias que a veces “puede ser o no ser”⁷⁵, y esto fue lo que los niños y las niñas permitieron ver, no despojo, ni anulación, sino la desnudez de algunas de sus identidades, porque como dice Deleuze “cada uno de nosotros era varios, en total ya éramos muchos” (Deleuze & Guattari, 1977) y su capacidad de darse formas, de vivir su condición de seres humanos/as inacabados/as.

Lo anterior recuerda la comprensión de sujeto de Pico de la Mirándola “No te he hecho ni celeste, ni terrestre, ni mortal, ni inmortal, a fin de que tú mismo, libremente, a la manera de un buen pintor o un hábil escultor, remates tu propia forma” (Pico, s.f, p. 5)

Se reitera que los niños y las niñas trabajadores/as aportan pistas para la resistencia a las violencias armadas desde su capacidad de “aceptar los cambios y a las personas tal y como son”, la Hada Reporterística considera que el cambio tiene el poder performativo de transformar a Colombia en un país libre de violencias “si todos nos proponemos a cambiar y hacer un esfuerzo de decirle no al conflicto armado... Yo creo que sí, que toda Colombia y todo el mundo se va a liberar del conflicto armado y de tantas violencias que nuestro país tiene.”

No obstante se percibe mucha potencia en la disposición permanente de de-sujetarse, no sólo de las sujeciones derivadas de las violencias armadas, sino de las sujeciones de sí mismos/as, para darse nuevas formas. Dice Julia Kristeva “el retornar sobre sí, la re-vuelta es la verdadera revolución, que permite nuevas miradas del mundo, que nos ubica desde otra colocación” (Quintar, 2014), porque ello implica enfrentarse a un dolor adicional, el de estar adentro de sí mismos/as, romper con la ceguera propia y estar dispuesto/a a fugarse de uno/a mismo/a, porque como dice Larrosa

Llamamos libertad al deseo de marcharnos de donde ya estamos, de lo que ya tenemos, de lo que ya somos, al deseo de marcharnos de nosotros mismos.... por tanto, queremos marcharnos también de donde queremos estar, de lo que queremos tener o de lo que queremos ser, de todo aquello que pueda estar determinado o nombrado o definido por nuestro querer. La libertad no está del lado de la voluntad o del proyecto. La libertad no es la voluntad de ser lo que uno es, ni siquiera el proyecto de ser lo que uno quiere ser, sino el

⁷⁵ Se identifica en el relato de Fuertina el sentimiento de “vergüenza” cuando se nombra Debilina al identificar en sí misma debilidad para tramitar asuntos relacionados con la vida de pareja y por sentirse atraída por algunos asuntos asociados a las violencias armadas, también en el caso de Justina cuando era confrontada por el pedido de “coherencia”. Lo anterior recuerda la canción “cuando nadie me ve” de Alejandro Sanz, cuando dice “no entiendo mi vida, se encienden los versos, que a oscuras te puedo, lo siento no acierto, no enciendas las luces que tengo desnudos, el alma y el cuerpo”.

deseo de salir del deseo de eso que uno es y de eso que uno quiere ser. La libertad se llama fuga (Larrosa, 2010)

4.8 Protagonismo: La guerra se acaba porque escuchan las propuestas de las niñas y los niños

Los niños y niñas que trabajan no sólo resisten a las violencias armadas, resolviendo por su cuenta la obligación que tiene el Estado de protegerles del reclutamiento y el conflicto armado, además reclaman ser reconocidos/as como actores/as sociales de una problemática que les afecta directamente. El epígrafe que encabeza este apartado plantea esa convicción y bien podría aportar a la discusión en torno a la diferencia entre participación infantil y protagonismo de los niños y niñas.

Comprender el protagonismo como resistencia a las violencias armadas, invita en primer lugar a ilustrar esa diferencia desde la perspectiva de los actores y actoras de la experiencia y en ese sentido se entiende del epígrafe, que la participación infantil⁷⁶ no necesariamente implica protagonismo, dado que en la participación se actúa un rol en un proyecto que otros/as crearon, mientras que el protagonismo refiere a la condición de actor/a, productor/a, con niveles de incidencia y es ese el lugar en el que se reconocen especialmente las Pacifinias, actoras con propuestas propias imprescindibles en el foro público, porque tienen la potencia de producir fenómenos sociales, en este caso, el cese de las violencias armadas.

Durante la investigación ellos y ellas fueron incorporando su lugar como protagonistas, desde las modificaciones estéticas y temáticas a los espacios de encuentro⁷⁷, la elección conjunta de los lugares de preferencia para visitar, hasta las reflexiones que sugerían se debían abordar para una mayor comprensión del tema de investigación,

Nosotros nos íbamos haciendo poco a poco en cada encuentro más unidos, ya no nos daba miedo decir las propuestas a todo el grupo, fue algo muy bueno, fue un progreso porque nosotros soltamos ese miedo que teníamos y nos liberamos y lo hicimos (Relato Hada Reportística, 2014, p. 4)

⁷⁶ El derecho a la participación es una inferencia que se hace del artículo 12 de la CDN referido al derecho a la opinión (limitado de por sí en razón de “la capacidad de juicio, edad y madurez”), dado que el término participación no aparece literal, hasta el artículo 31 de la Convención y sólo referida a la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento.

⁷⁷ El investigador y las investigadoras presentaban propuestas metodológicas para cada encuentro, sin embargo, éstas eran ajustadas por los niños y las niñas de acuerdo a sus propios intereses y búsquedas en la investigación, como ejemplo, se retoma el guion elaborado conjuntamente para el simposio de socialización donde ellos y ellas eligieron la capoeira como una muestra significativa para hablar de sus resistencias a las violencias armadas.

De otro lado la perspectiva etimológica también aporta elementos para comprender el protagonismo como resistencia. La palabra protagonismo, está conformada por varias entradas, al respecto el prefijo griego protos, sugiere la idea de delante, antes, de primero. Gonimos, viene de gonos y significa fecundo, productivo, generativo, si juntamos prota + gonimos, el resultado es protagonismo. Así mismo, Agonismoi, Agonistés, Agonios, de donde deriva Gonimos, hace referencia a combatir, luchar, defender, esforzarse, correr... (Alfageme, Cantos & Ramírez, 2003, p. 48)

Las anteriores cualidades del protagonismo se percibieron encarnadas en los niños y niñas, por ello, este apartado se escribe no sólo desde sus testimonios, sino especialmente desde la lectura de sus actitudes y aptitudes en la investigación, a su forma horizontal de relacionarse con los/as adultos/as con quienes interactúan, con el/las investigador/as, a sus claridades para expresar el desacuerdo, habilidades orales y artísticas para expresar sus reflexiones y a la insistencia durante el trabajo de campo para que fueran investigadas las preguntas que ellos y ellas propusieron durante el diseño del problema de investigación.

Esta capacidad generativa de acuerdo con nuestra perspectiva, ha favorecido resistencias como: la percepción del riesgo, la fuerza de voluntad, el amor, la justicia, el cuidado, el cambio, el encierro, desde las cuales niños y niñas trabajadores/as hacen rupturas cotidianas a la dominación que ejercen las violencias armadas en sus cuerpos, territorios y mundos simbólicos. El protagonismo de niños y niñas trabajadores/as es entonces praxis que aporta en la reconstrucción del tejido social afectado por las violencias armadas.

Se encuentra sintonía con las palabras de Alejandro Cussiánovich cuando expresa “El protagonismo tiene que ver igualmente con personalidad, con talante y modo de vida y de comportamiento, con un estilo transparente de acción en lo social, pero también en la vida personal, en el ámbito de lo privado como de lo público, con valores que apunten a crecer solidarios, buscadores incesantes de la justicia y de la convivencia pacífica, al desarrollo de la fratria. En este sentido el protagonismo no se ve, no se evidencia sino por el estilo de vida, por el tipo de personalidad, por la calidad y calidez humana”, (Cussiánovich, 2006, p. 6) en tanto los Pacifinios y Pacifinias mediante sus experiencias de resistencia pacífica proponen caminos y discursos alternos a los memes culturales⁷⁸ que plantean que la violencia es innata, la reproducen quienes la han padecido o que los infortunios de la infancia determinan sus vidas.

⁷⁸ Este término fue propuesto por el neoevolucionista Richard Dawkins (1988,1979), y refiere, desde la perspectiva de la raíz léxica, a mimesis (imitación) y mem (memoria). El neologismo *memes* es un paralelo que realiza Dawkins con el concepto de genes. Así como los genes son las unidades básicas de transmisión de herencia biológica, los memes son las unidades de información discreta de herencia cultural. Desde otro punto de vista, lo mismo: la cultura se constituye por la información acumulada en nuestra memoria y captada generalmente por imitación (mimesis), por enseñanza o por asimilación, y a esta información se le puede llamar *memes*. (Santibáñez, s.f.)

Así mismo, su resistencia a ser excluidos y excluidas del abordaje de situaciones que les afectan, está contribuyendo al paradigma del protagonismo infantil, es decir, el protagonismo es inherente al fenómeno de la niñez y en este caso de la niñez trabajadora, porque aunque históricamente ha sido excluida de las titularidades, viene generando resistencias a las violencias armadas y a las diversas dominaciones que padecen por razones de clase, género, edad.

En este sentido sus resistencias dan forma a eso que Foucault llama la biopolítica, en tanto se constituyen en poderes contra la violencia estructural generada por el capitalismo, el patriarcado, la guerra y contra el capitalismo cognitivo que respecto a su identidad como niños y niñas trabajadores/as pretende producir, pensamiento monolítico (Santos, 2000)

El pensamiento monolítico sobre el fenómeno de la niñez trabajadora, hace referencia a los arraigados imaginarios culturales que asumen negativamente a los niños y niñas trabajadores/as sobredimensionando sus carencias, invisibilizando sus potencialidades, negándoles como identidad social al obligarles a ocultar su condición o a realizar los llamados “trabajos invisibles”⁷⁹, para evitar ser detectados por las estrategias de la política de erradicación del trabajo infantil, algunas mal diseñadas en tanto no atienden las causas estructurales del fenómeno y parecen más orientadas a perseguir a los/as niños/as trabajadores/as. (s.n., 2012)

El anterior panorama hermenéutico invisibiliza a los/os niños y niñas trabajadores/as como actores sociales, al verles desde una identidad negativa “niños a los que se les ha robado la infancia”, desconociendo que la infancia no es una categoría social genérica, ni singular, sino plural, es decir, no existe la infancia, que dicho sea de paso, traduce etimológicamente sin voz, sino diversas formas de ser niño o niña y en este caso se trata de niños y niñas trabajadores/as que exigen que sus voces sean escuchadas.

Las resistencias de Fuertina, Justina, Reporterística, Cambiolo, Pacifinio, Garlanchín, la hada de la naturaleza... hacen visibles las potencialidades de los niños y niñas trabajadores/as y de paso se convierten en hendidura para asomarse a las alternativas, resistencias y propuestas que ellos y ellas vienen planteando, y no se trata sólo de los y las niños y niñas trabajadores/as que hicieron parte de la investigación, sino de los 315 millones de niños y niñas trabajadores/as que

⁷⁹ Con “trabajos invisibles” se hace referencia a las “peores formas de trabajo infantil” estipuladas en el convenio 182 de la OIT (“todas las formas de esclavitud”, “Prostitución Infantil”, “reclutamiento y utilización de niños y niñas para actividades delictivas” “los trabajos peligrosos para la salud, seguridad y moral de los niños y niñas”), no obstante, desde la perspectiva de los NATS y Organizaciones no Gubernamentales, entre ellas, la Corporación Educativa Combos, las “peores formas” no constituyen trabajo, sino delitos contra los niños y niñas y por tanto hay que identificar y penalizar a los adultos/as que los cometen.

hay en el mundo⁸⁰, muchos de ellos y ellas se encuentran organizados desde 1976 en los conocidos movimientos NATS, es decir, antes de que la CDN⁸¹ reconociera el derecho a la participación de los niños y niñas.

Si bien es innegable la contribución de la CDN en términos de exigibilidad jurídica del derecho a la participación de niños y niñas, también es reconocido el aporte de la sociedad civil al paradigma del protagonismo infantil y en este caso es urgente reconocer al Movimiento (NATS), como una organización originada, representada y dirigida por los niños y niñas trabajadores/as (Cussianovich, 1976 – 2008, p. 16) que está marcando un hito en la historia del protagonismo en América Latina y en otros continentes, al afirmar una identidad social que pretende ser negada por el paradigma de erradicación del trabajo infantil.

De otro lado es reconocido en Medellín el aporte de la Corporación Educativa Combos, en temas de educación desde la perspectiva crítica de los derechos y la perspectiva liberadora de género. En ese sentido la Corporación ha construido una Propuesta de Atención Institucional para niños y niñas trabajadores/as con énfasis en la participación infantil. Los Combocartes⁸², la emisora escolar (Emicombos), el proyecto Promoviendo Derechos⁸³, son algunas de las estrategias que aportan a ese propósito. Así mismo la Corporación estimula la vinculación de los niños y niñas trabajadores/as a escenarios que promueven el protagonismo infantil en el ámbito local y nacional. Es permanente la participación de niños y niñas trabajadores/as en la Alianza Niñez de Medellín⁸⁴ y en la Plataforma Colombiana de Organizaciones Sociales y Populares por el Protagonismo de niños, niñas y jóvenes⁸⁵.

⁸⁰ No hay coincidencia entre las fuentes oficiales y las ONGs en la cifra local, nacional o mundial sobre el trabajo infantil, la OIT hablaba hace algunos años de 268 millones de niños/as trabajadores/as en el mundo, mientras que el IFEJAN de 315 millones.

⁸¹ Convención de los Derechos del Niño

⁸² Así son nombradas las estrategias artísticas del Programa de Atención Integral a Niñez Trabajadora de la Corporación Educativa Combos, que cuenta con alternativas como: zancos, pintura, danza, capoeira. Se asume el arte como dispositivo para la sanación y la denuncia, se inspira en el lema “no es para que los niños y niñas sean artistas, sino para que nadie sea esclavo o esclava”.

⁸³ Conformado por niños, niñas y jóvenes, tiene como énfasis la promoción, monitoreo y la generación de alternativas desde los niños y niñas para la exigibilidad de derechos. Se producen manifiestos y puestas en escena en espacios públicos para hacer denuncias y propuestas sobre problemáticas que les afectan. Son acompañados/as por educadores/as de la Corporación Educativa Combos.

⁸⁴ Alianza Niñez de Medellín es una articulación de organizaciones sociales que tienen como misión la defensa y garantía de derechos de niños y niñas. Está conformada por organizaciones de 9 comunas de Medellín y tienen como propósito la promoción del protagonismo infantil y la interlocución de la sociedad civil organizada con el Estado

⁸⁵ Articula organizaciones de cuatro regiones de Colombia: Medellín, Cartagena y Norte de Bolívar, Bogotá y Noroccidente del País, que trabajan por los derechos de la niñez. Es un encuentro de las

Estas experiencias han dado frutos que se hicieron evidentes en la capacidad de niños y niñas para asumirse en la investigación no como objetos de estudio, sino como sujetos/as de diálogo. Fue explícito por ellos y ellas, la importancia de su lugar dentro de la investigación “que nos pregunten a nosotros y nosotras que somos quienes sabemos del tema”, y que sus experiencias “podrán ayudar a otros niños y niñas a que no caigan hacer cosas malas” (s.n., 2014a)

Este último es un hallazgo importante para vincular el protagonismo con las resistencias de la niñez trabajadora a las violencias armadas, dado que su lugar de enunciación como portadores/as de un saber, supone la existencia de interlocutores/as que se asumen como actores sociales que hacen posible eso que Boaventura de Sousa llama la ecología de saberes. Para el autor “como una ecología de saberes el pensamiento postabismal se presupone sobre la idea de una diversidad epistemológica del mundo, el reconocimiento de la existencia de una pluralidad de conocimientos más allá del conocimiento científico” (Santos, 2015)

Es necesario aclarar para el cierre de este apartado, que algunos/as Pacifinios y Pacifinias, son pesimistas con el cese de las violencias armadas, no obstante, hay consenso en que escuchar sus propuestas y apreciar sus experiencias es un imperativo ético, político y epistemológico necesario para soñar con un mundo sin violencias.

5. A manera de conjuro

“Lo que importa es de dónde en situaciones críticas, salen los recursos para sacar adelante una razón, una política o una ética a la altura de los problemas que tenemos” (Mate, 2013)

Esta investigación aporta “fórmulas mágicas⁸⁶” para la resistencia y el cese a las violencias armadas inspiradas en las fuerzas internas de los niños y niñas trabajadores/as. Su esperanza, voluntad, capacidad de transformación y acción en medio del caos, se proponen como alternativas en clave de respuesta a la pregunta de Reyes Mate.

Las resistencias de niños y niñas a las violencias sociales y a las violencias armadas, les permite reconocer desde el pensamiento complejo y no sin malestar, los problemas, desafíos y

tres voces: Niños/as, Jóvenes, adultos/as que le apuestan al protagonismo infantil desde la organización y la movilización.

⁸⁶ Expresión en sintonía con la creación de personajes mágicos y rituales inventados por los niños y niñas durante la investigación, no hace referencia a recetas para resistir a las violencias armadas sino a algunos aportes desde las experiencias de sus protagonistas.

también las barreras que tenemos como sociedad para resolverlos o por lo menos para mitigarlos. Ellos y ellas son conscientes que el contexto excluyente, complejo, cambiante y riesgoso en que viven, tiene influencia en la configuración de sus subjetividades y estimula su vinculación a las violencias armadas, no obstante, desde la experiencia del sufrimiento y sus resistencias, la vida sigue aleteando en constante agonía.

Cuando se hace referencia a la agonía, no se habla de muerte, todo lo contrario, las resistencias de niños y niñas trabajadores/as invita a pensar la agonía desde la interpretación que le da Mariategui"

Agonía no es preludio de la muerte, no es conclusión de la vida. Agonía —como Unamuno escribe en la introducción de su libro— quiere decir lucha. Agoniza aquel que vive luchando; luchando contra la vida misma. Y contra la muerte (Mariátegui, 1926)

El andar rizomático de los Pacifinios y Pacifinias, no es visible en una ciudad como Medellín, acostumbrada a verles con ojos de miseria, a no reconocerles como sujetos de derechos, que cada día tolera mejor la dignidad vulnerada por la pobreza extrema y la violencia estructural, pero es incapaz de digerir una noticia internacional que cuestione la imagen de la ciudad.

En buena hora la presencia en nuestras vidas de los niños y niñas que al modo de Piero “aprendieron a caminar por la ciudad vacía buscando el pan, pan de cada día”, no nos permiten mirarlos, ni mirar la ciudad con ojos de estatuas de sal. Ni dejarnos petrificar los ojos por la opulencia con que se construye la ciudad en unos sectores y para unas cuantas personas, lo que hace que algunos/as con mirada de piedra y pulmón de hierro, vean en el asfalto y en el acero un indicador suficiente de su imparable desarrollo.

Los Pacifinios y Pacifinias nos enseñan a no idolatrar la piedra, a desobedecer el mandato bíblico, invitando a volver la mirada hacia la ciudad en llamas, pero también a ver la grieta por donde brota la vida. Ellos y ellas se hacen visibles con sus resistencias y sugieren otra idea de la “imagen” que tiene relación con “lo visible” y con lo que Reyes Mate entiende como visibilización desde las víctimas

Visibilización equivale a decir vigencia o actualización de la injusticia gracias a la memoria. Es memoria de la injusticia cometida, memoria de las víctimas...sin embargo, es una mirada sobre el presente para mostrar que está asentado en un continente olvidado. Ese continente ocultado por no ser tenido en cuenta, cuestiona la legitimidad del presente, y esto de una forma radical pues afecta a la idea de realidad, al sistema político y a los valores morales. (Mate, 2008)

Hacer hermenéutica de lo “que se hace visible en sí mismo”, invita a pensar que tener una actitud pacifista, conlleva al modo de los Pacifinios y Pacifinias a resistir no sólo a las propias injusticias padecidas, sino también a perturbarse por las sufridas por otros/as. Dar

testimonio de los/as ausentes contribuye a recuperar la memoria, para no olvidar que las injusticias han tenido unas consecuencias en los sujetos y en el colectivo, por tanto, unas consecuencias sociales, políticas y morales que afectan la legitimidad del presente en tanto se construye a espaldas de las víctimas.

Estos daños requieren ser reconocidos y exigen una respuesta que desde la perspectiva de los Pacifinios y Pacifinias tiene que ver con la urgencia de equilibrar la balanza (símbolo de la justicia) para que sea posible la participación efectiva de los excluidos y excluidas en tres dimensiones de la justicia: la económica, la política y social, como requisito para el reconocimiento de la dignidad para todos y todas.

En ese sentido, justicia y paz son conceptos mutuamente implicados, no disyuntivos como las que se identifican en quienes están a favor o en contra de los Diálogos de paz en la Habana, en tanto que quienes están en contra plantean “hay que hacer justicia”, mientras que quienes están a favor defienden que “hay que buscar la paz” (Gallego, 2013). El riesgo para la sociedad colombiana es que la disyuntiva polariza dos conceptos que son inseparables, desde la perspectiva de niños y niñas que han padecido crudamente las violencias.

Otra vivencia de la agonía desde la perspectiva que se viene abordando se encuentra en el protagonismo de los Pacifinios y Pacifinias, lo trascendente en términos políticos de esta resistencia es su sintonía con el proverbio africano “yo soy si tú eres” (Nadal & Silnik, 2012). La cooperación con los derechos de otros y otras y la disposición de los niños y niñas trabajadores/as para intercambiar ideas y propuestas en torno al trabajo infantil, las violencias, la justicia, la paz, se proponen como inspiración para transformar liderazgos adultos centrados en la competencia, la necesidad de deslumbrar y la imposición de ideas. Las narrativas de los Pacifinios y Pacifinias, sugieren la urgencia del diálogo intertranscultural donde es impostergable la voz de los niños, las niñas, las mujeres, los y las pobres, los y las víctimas de las violencias.

Hay en el protagonismo de los niños y niñas trabajadores/as y en la idea del diálogo intertranscultural, otra pista en clave de respuesta a la pregunta de Reyes Mate, que nos atrevemos a proponer a los dirigentes del país, las ONGs, organizaciones comunitarias, instituciones educativas, universidades y otras personas e instituciones con vocación y responsabilidad en el abordaje de las problemáticas y desafíos sociales, morales y políticos relacionados con las violencias armadas y los derechos de la niñez.

Esta pista puede sintetizarse en la invitación a volver a pensar lo que pensamos (Corea & Lewcowicz, s.f) desde las preguntas del teólogo de la liberación Pedro Casaldáliga “¿Desde dónde preguntas?- ¿Preguntas desde el hambre o desde el consumismo?- ¿El grito de los pobres sacude tus preguntas?” (Blog: Religión Digital, 2012).

Construir con los y las sujetos/as de la experiencia, luchar contra el pensamiento monolítico que se impone como la realidad e invade las mentes de los funcionarios, los

adultos/as, la enseñanza en las universidades e instituciones educativas, la orientación de las políticas públicas, es experiencia de resistencia de niños y niñas trabajadores/as que anima a vivir a otros/as con disposición para construir en medio del caos, la incertidumbre, con mayor apertura para nombrar y pensar la realidad en movimiento, cambiante, líquida que invita a “construir sobre la arena, sin fingir que es piedra, es decir, si nuestra subjetividad es capaz de habitar un mundo de arena o estamos condenados al anhelo de la piedra”. (Lewkowicz, 2004)

Contrario a lo que propone Lewkowicz, los Pacifinios y Pacifinias se resisten a pensar sin Estado y a las lógicas del mercado y del Banco Mundial que debilitan el Estado social de Derecho, convirtiendo los derechos en objetivos del desarrollo que se viabilizan ofreciendo servicios a la ciudadanía. Los Pacifinios y Pacifinias a pesar de sus historias de vulneración de derechos y a que han tenido que trabajar para garantizarlos, instan al Estado a impartir justicia, que para ellos y ellas está relacionada con garantizar los derechos fundamentales reconocidos constitucionalmente y con la obligación de satisfacer los derechos sociales, económicos y culturales de todas las personas “si los ricos tienen derecho a una salud mejor, entonces los pobres también” (Relato del Duende Ludín, 2014, p.7)

El reconocimiento de las responsabilidades del Estado en materia de garantía de derechos, es conveniente y urgente en aras de avanzar hacia el Estado social de derecho, para ello es necesario no difuminar sus responsabilidades reproduciendo de manera acrítica discursos que culpan exclusivamente a las familias de las problemáticas sociales que padecen los niños y las niñas trabajadores/as.

Entender que tener derechos amparados por la constitución no necesariamente implica que se ejerzan es necesario para que niños, niñas, organizaciones y personas que trabajan en su defensa sigan luchando por su concreción y ello implica la resistencia a otras resistencias que se evidencian en prácticas, costumbres y discursos políticos, económicos y culturales que obstaculizan la garantía de derechos de los niños y niñas.

Estimular la vinculación de niños y niñas a espacios que promuevan su protagonismo en la defensa de sus derechos, sumarse a redes, mesas, alianzas, observatorios, veedurías, es decir, la acción colectiva es una vía explorada por la Corporación Educativa Combos y otras organizaciones sociales para la incidencia en el desarrollo de políticas públicas integrales, pertinentes a las realidades sociales de la niñez empobrecida y respetuosas de los principios de la CDN.

También es inevitable pensar en la pregunta de Reyes Mate que encabeza este apartado “¿De dónde en situaciones críticas, salen los recursos para sacar adelante una razón, una política o una ética a la altura de los problemas que tenemos?”, sin pensar en resistencias como el amor, el cuidado, la fuerza de voluntad. ¿Nos inspiran algo?, ¿tendrá que ver algo la voluntad de los niños y niñas trabajadores/as para luchar contra los propios intereses, en aras de aportar a la paz, con la voluntad política que se requiere de los gobiernos y sus instituciones para tal propósito?

Hay en la ética del amor una fuga a la desesperanza y una grieta a la alteridad. Humberto Maturana nos recuerda que

El amor es el fundamento de lo social, pero no toda convivencia es social. El amor es la emoción que constituye el dominio de conductas donde se da la operacionalidad de la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia, y es ese modo de convivencia lo que connotamos cuando hablamos de lo social. Por esto digo que el amor es la emoción que funda lo social; sin aceptación del otro en la convivencia no hay fenómeno social (Maturana, 1991, p. 22)

A propósito de lo planteado por Maturana, se invita a la academia y en general a la sociedad a seguir profundizando en torno a preguntas que se generan en esta investigación: ¿cómo el contexto social, inequitativo, riesgoso y poco amoroso al que llegan niños y niñas configura sus subjetividades y configura lo social?, ¿qué hacemos para que las propuestas de los niños y las niñas se conozcan y concreten?, ¿cómo estimulamos sus resistencias y poderes?, ¿cómo acompañamos a los niños para que la herencia del patriarcado no les haga vulnerables a las violencias armadas?.

Desde nuestra perspectiva la discusión y transformación de la sociedad en la que estamos recibiendo a los niños y las niñas, es una tarea más urgente que legislar sobre quien tiene derecho a tener hijos e hijas, reduciendo la reflexión a la orientación sexual de los cuidadores/as, por encima del deseo de brindar amor y cuidados a los niños y niñas.

En el mismo sentido, se hace eco de algunas preguntas de niños y niñas trabajadores/as en torno a las políticas de erradicación del trabajo infantil, ¿están en contra del trabajo infantil o de niños y niñas trabajadores/as?, ¿persiguen la inequidad, la pobreza, la violencia estructural que genera trabajo infantil o a los niños y niñas que trabajan?, ¿pretenden acabar el trabajo infantil, erradicando a los niños y niñas trabajadores/as?, ¿favorecen a los niños, niñas y familias trabajadoras informales o a la imagen de los gobiernos?.

Se deja claro que hacer resonar estas preguntas tiene como propósito contribuir a la discusión de un fenómeno complejo, polémico y hasta “dramático”, que viven 315 millones de niños y niñas en el mundo y que precisamente por ello, debe incorporar las reflexiones de los/as actores/as de la experiencia, sin que esto implique desconocer que la calle además de ser un lugar para percibir ingresos, puede ser un escenario para el abuso sexual, el reclutamiento por grupos armados y para otros riesgos que generan condiciones de indignidad para los niños y las niñas.

Tampoco se ignora que invertir la vida en la sobrevivencia puede reducir la posibilidad de que niñas y niños trabajadores/as puedan potenciar otras dimensiones del desarrollo humano, no obstante, no puede obviarse que ese pregón que dice que “todos y todas tenemos derechos”, se refiere a todos y todas, menos a ellos y ellas, por eso les ha tocado repetir incansablemente el

pregón que les permite comprar los derechos⁸⁷ “lleve uno en doscientos, para su mayor economía lleve los tres en quinientos, ...la señora de buen corazón que apoye mi trabajo y me desee colaborar para un comer, un vestir, Dios se lo ha de pagar”⁸⁸.

Una mirada hermenéutica de sus resistencias no puede conducir al derrotismo, dado que no encontramos en los niños y niñas trabajadores/as una postración ante la adversidad de sus vidas ni ante los problemas del país, por el contrario su perspectiva de la vida propia y del cese de las violencias armadas, está signada por la esperanza que se nutre de fuerzas como la voluntad y el amor para hallar las fugas que les permite mantenerse a la orilla del caudal violento. El desafío urgente es construir un Estado volcado a lo social, con “fuerza de voluntad” para invertir en derechos y una sociedad comprometida con su defensa, dispuesta a abandonar las certezas adultocéntricas. Los niños y las niñas nos convencieron de que sin sus miradas Colombia no podrá avanzar en la construcción de una sociedad justa y en paz.

Es imperativo ético otra mirada de los niños y niñas trabajadores/as, otra forma de relacionarnos con ellos y ellas, abierta, inquieta, franca, dispuesta a construir y a compartir experiencia y esperanza, una mirada siempre amorosa. La ética del amor es ingrediente impostergable en el conjuro, porque “el amor se filtra como el agua dejando humedad para siempre”.⁸⁹

⁸⁷ “Pa comprar sus derechos” es el título de una canción creada por el joven trabajador Gabriel Jaime Caro Gallo, en el 2010. Gabriel hacía parte del PAINIT de la Corporación Educativa Combos. Fragmento de la canción: “Los niños y las niñas no deben trabajar no, no, no, no más. Los niños y las niñas en las calles, sufriendo y trabajando hasta muy tarde, ¿qué?, si hasta muy tarde, ¡oh no! ¿por qué hacen esto?, pa ganarse una moneda pa comprar sus derechos”

⁸⁸ Pregón utilizado por los niños y niñas trabajadores/as para sus ventas en los buses de transporte público.

⁸⁹ Anónimo.

6. Anexos

6.1 Tabla de personajes y poderes

Personaje	Poder
Hada Locandra	Dibujar y escribir para expresar a través de la violencia y despejar la mente.
Hada Cosechada	Cosechar la Paz
Hada Justina	Luchar por la justicia y que nadie se quede por fuera.
Hada Reporterística	Investigar más allá de la vida.
Hada de la Naturaleza	Cuidar a los animales es forma de hacer la paz
Hada Fuertina	La fuerza de voluntad
Hada de la Música	Cantar para ser feliz y hacer feliz a los demás.
Duende Llorián	Llorar cuando necesito desahogarme
Duende Ludín	La escucha, le sirve para comprender a la gente y ayudarla.
Duende Pacifinio	Le aterra la violencia, se niega a usar las armas
Duende Pájaro	Volar para salir, desaburrirse
Duende Pájaro Garlanchín	La libertad y la Paz, Resistir y alejarse.
Duende Sobreviviente	Cantar RAP en contra del maltrato y cambiar las cosas a través de la música
Duende Cambiolo	Aceptar los cambios que tiene la vida, aceptarlos tal y como son y a los demás también.

Fuente, elaboración propia a partir de los Personajes escogidos, modificados y creados por los niños y las niñas.

6.2 Registro de fuentes primarias en atlas. Ti

a. Protagonismo

96 quotation(s) for code:
Protagonismo
 Report mode: quotation list names and references
 Quotation-Filter: All

HU: Tesismarzo1
 File: [C:\Users\usuario\Documents\Scientific Software\ATLAS.ti\TextBank\Tesis\Yanery\Ximena\Tesismarzo1.hpr6]
 Edited by: Super
 Date/Time: 16-03-15 07:42:29 p.m.

P 2: Relatoria 1.rtf - 2:3 [preguntar] (54:54) (Super)
 Codes: [Protagonismo]
 No memos
 "me gustaria preguntar si sufren mucho".

P 2: Relatoria 1.rtf - 2:4 [preguntar] (60:60) (Super)
 Codes: [Protagonismo]
 No memos
 como hacen para no caer y si ha caido, preguntar que sienten, que les gusta, deciden que no sigan malos pasos"

P 2: Relatoria 1.rtf - 2:5 [preguntar] (60:60) (Super)
 Codes: [Protagonismo]

No memos
 "preguntarle a los papás que si tiene un hijo en el vicio, preguntar en que fallaron

P 2: Relatoria 1.rtf - 2:7 [preguntar] (60:60) (Super)
 Codes: [Protagonismo]
 No memos
 porque lo hicieron".

P 2: Relatoria 1.rtf - 2:11 [dice que les diria que "no se -.] (62:62) (Super)
 Codes: [Amor] [Cuidado] [Protagonismo]
 No memos
 dice que les diria que "no se metan en cosas raras".

P 2: Relatoria 1.rtf - 2:12 [preguntar] (62:62) (Super)
 Codes: [Protagonismo]
 No memos
 preguntar "que si trabajan que hacen con la plata, si es para comprar la comida o la mamá lo manda a trabajar"

P 2: Relatoria 1.rtf - 2:15 [votacion] (72:72) (Super)
 Codes: [Protagonismo]
 No memos
 "ellos mismos hacen una votación organizada

b.

Cuidado

137 quotation(s) for code:
Cuidado
 Report mode: quotation list names and references
 Quotation-Filter: All

HU: Tesismarzo1
 File: [C:\Users\usuario\Documents\Scientific Software\ATLAS.ti\TextBank\TesisYanetyXimena\Tesismarzo1.hpr]
 Edited by: Super
 Date/Time: 16/03/15 07:43:35 p.m.

P 2: Relatoria 1.rtf - 2:1 [Relajación] (44:44) (Super)
 Codes: [Cuidado]
 No memos

niños y niños se ven relajados, descansan juntos en la recreación y en el fondo se oyen los sonidos de las balas pues en el batallón, paradójicamente, se está realizando una práctica de tiro. Sorprende que a pesar del sonido los niños terminen totalmente entregados a la actividad de relajación.

P 2: Relatoria 1.rtf - 2:11 [dice que les diría que "no se..."] (62:62) (Super)
 Codes: [Amor] [Cuidado] [Protagonismo]
 No memos

dice que les diría que "no se metan en cosas raras".

P 2: Relatoria 1.rtf - 2:14 [relajación] (68:68) (Super)
 Codes: [Cuidado]
 No memos

"es mejor dormir relajado que dormir preocupado"

P 2: Relatoria 1.rtf - 2:18 [regalo a las niñas] (86:86) (Super)
 Codes: [Cuidado] [Femenino]
 No memos

"a las niñas las regañarían"

P 2: Relatoria 1.rtf - 2:19 [soledad] (94:94) (Super)
 Codes: [Cuidado] [Encierro]
 No memos

Viviana: Hada solísima, "me gusta estar sola"

P 2: Relatoria 1.rtf - 2:23 [yo les diría que no se metan a...] (98:98) (Super)
 Codes: [Amor] [Cuidado]
 No memos

yo les diría que no se metan a esos conflictos armados

P 2: Relatoria 1.rtf - 2:25 [me sirvió para desestresar la...] (102:102) (Super)
 Codes: [Cuidado]
 No memos

me sirvió para desestresar la mente

c. Amor

199 quotation(s) for code: 23 Páginas
Amor
 Report mode: quotation content, memos and hyperlinks
 Quotation-Filter: All

HU: Tesismarzo1
 File: [C:\Users\usuario\Documents\Scientific Software\ATLAS.ti\TextBank\TesisYanetyXimena\Tesismarzo1.hpr]
 Edited by: Super
 Date/Time: 16/03/15 07:40:24 p.m.

P 2: Relatoria 1.rtf - 2:6 [les puede pasar] (60:60) (Super)
 Codes: [Amor]
 No memos

que si le hacia falta cariño, amor, que les digan que los quieren mucho, que les pregunten como están, que nos hablen, que nos escuchen, que por falta de que sentimiento lo hicieron, porque lo hicieron

P 2: Relatoria 1.rtf - 2:9 [escucharlos] (60:60) (Super)
 Codes: [Amor]
 No memos

es que a los niños no sólo hay que dadas cosas materiales sino conversar, escucharlos y dadas amor".

P 2: Relatoria 1.rtf - 2:11 [dice que les diría que "no se..."] (62:62) (Super)
 Codes: [Amor] [Cuidado] [Protagonismo]
 No memos

dice que les diría que "no se metan en cosas raras".

P 2: Relatoria 1.rtf - 2:16 [besos y juegos] (76:76) (Super)
 Codes: [Amor]
 No memos

La mayoría de las preguntas tienen que ver con si alguien es pareja, quien gusta de quien. Cuando se trata de atrevense se trata de dar un beso, nos explican la diferencia en los besos

P 2: Relatoria 1.rtf - 2:17 [juego y afecto] (84:84) (Super)
 Codes: [Amor]
 No memos

Nos preguntamos si el juego tendrá que ver con la afectividad y su relación con las resistencias.

P 2: Relatoria 1.rtf - 2:20 [reconocimiento] (94:94) (Super)
 Codes: [Amor] [Protagonismo]
 No memos

Me gustó cuando nos conocíamos los nombres"

P 2: Relatoria 1.rtf - 2:23 [yo les diría que no se metan a...] (98:98) (Super)
 Codes: [Amor] [Cuidado]
 No memos

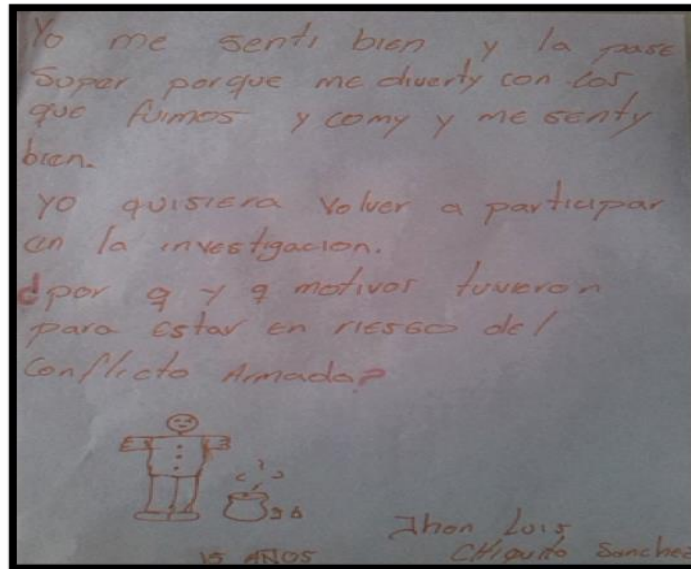
yo les diría que no se metan a esos conflictos armados

P 2: Relatoria 1.rtf - 2:29 [consejo] (109:109) (Super)
 Codes: [Amor]
 No memos

les diría que senta muy bueno que si se salen y ya".

P 2: Relatoria 1.rtf - 2:30 [consejo] (110:110) (Super)
 Codes: [Amor]
 No memos

6.3 Permiso consentido de Pacifinio



6.4 Registro fotográfico



6.5 Agenda de encuentro



4 ENCUESTRO MÁGICO CON PACIFINIAS Y PACIFINIOS

Fecha: 2 de diciembre de 2013

Lugar: PAINIT

Objetivos:

1. Continuar el acercamiento comprensivo acerca de las resistencias al conflicto armado a través de la construcción de narrativas colectivas, basándonos en los conceptos mágicos como parte de la preparación para mitos y leyendas.

Invitación: Previo al encuentro se entregará a cada participante una invitación que evoque los mitos y las leyendas como parte de los poderes mágicos que se asocian a las resistencias

🚩 **Nuestro vestuario:** En este encuentro llevaremos nuestras camisetas del equipo de investigación

Actividad y su intención	Descripción de la actividad	Hora / Tiempo	Materiales
Llegada al PAINIT	Encuentro de Yanet, Francisco y Ximena para organizar los materiales y las actividades con los niños y las niñas	12:00 pm 15 min.	
Espacio para compartir el alimento.	Antes de iniciar la actividad se compartirá el alimento en el espacio del comedor	45 min.	Almuerzos
Inicio de actividad para preparar el vestuario mostrar las resistencias en el desfile de Mitos y Leyendas	Encuentro de todos y todas en el PAINIT	1:00 pm	
Saludo/ Ritual de bienvenida: Actividad a cargo de Ximena: este espacio permitirá disposición para el encuentro	Ejercicio de activación grupal y contacto con nosotros-as mismos-as y los otros-as. Activación del cuerpo con la canción aceite de iguana.	30 min.	Guacho para animar la ronda
Compartiendo nuestra experiencia como	Compartiremos los avances de nuestro proceso investigativo por grupos:		

investigadores e investigadoras: Actividad que será orientada por Yanet	<ul style="list-style-type: none"> • Organizaremos 3 grupos y compartiremos nuestros diarios de campo, las preguntas realizadas y nuestras experiencias. • Cada grupo elegirá un representante que comentará las experiencias compartidas ante el resto del grupo 	30 min.	
Encontrando juntos el vestido de nuestras resistencias: Actividad que será orientada por Pacho	Retomaremos el diseño del vestido de nuestro personaje mágico, que represente nuestro poder de resistencia y que podamos exhibirlo en el desfile de mitos y leyendas	60 min	Telas, hilo, agujas, etc.
Espacio para compartir el alimento. Actividad explicada por Pacho: Esta actividad permite el acercamiento entre pares. Fortalecimiento del vínculo.	Para el refrigerio nos sentaremos juntos nuevamente sobre las mantas y como si fuera un picnic compartiremos una canasta con frutas De manera voluntaria se entrega diciendo algo positivo a la persona que lo recibirá.	20 min.	Refrigerios, canasta de frutas, frazadas para sentarse
Contemos nuestra leyenda	Construiremos en grupo una leyenda que involucre nuestros personajes mágicos con nuestros poderes. <ul style="list-style-type: none"> • Organizaremos 3 grupos y construiremos un dibujo, cuento escrito u obra de teatro que cuente una leyenda • Cada grupo compartirá su leyenda con el resto del grupo 	45 min.	Lápices, colores, papel
Despedida del encuentro Actividad propiciada por Pacho	Actividad de relajación para agradecer y prepararnos para el regreso a nuestros hogares.	15 min.	Preguntómetros

6.6 Entrevista a Fuertina

Medellín, lunes 31 de marzo de 2013

Nombre: Fuertina.

Edad: 16 años.

Género: Femenino.

¿Dónde Vive? Prado centro.

Grado: 10.

¿Trabajas? Sí.

¿Cuánto tiempo llevas trabajando? Desde los 7 años. Hace 9 años.

¿En qué horario trabajas? Cuando salgo de aquí me voy a trabajar en los buses con mi mamá, por ahí de 4 pm hasta 8 pm, por ahí 4 horas.

¿Con quién vives? [Frente a esta pregunta hubo un silencio que permitió inferir que alguna situación particular estaba sucediendo con las personas o persona con la que convive], finalmente dijo... “bueno con mi compañero”.

¿Tu cuánto tiempo llevas viviendo ahí en Prado Centro? Como 3 años.

¿Qué piensas de tu barrio?, es bueno, sino que hay mucha violencia pero hay que saber vivir...por ahí.

¿Y que es saber vivir? ¿Qué es saber vivir para mí?, es mejor solo que mal acompañado... [Nuevamente un silencio se hizo presente, las palabras no pasaban de la garganta y se hicieron presentes algunas lágrimas]...

¿En qué sector trabajas? Por Prado, ponga Bolívar.

¿Y qué haces en el trabajo? Vendo, canto.

¿Y qué vendes? Confites, chitos...

¿Por qué trabajas Fuertina? Por colaborarle a mi mamá y para darme a mí misma gusto.

¿Y en que te das gusto? Ah que quiero una camisita, me la compro.

¿Qué riesgos tienen los niños que trabajan? Muchos, porque a mí cuando yo tenía por ahí 8 años bajándome de un bus me atropelló una bicicleta, pero no gracias a Dios no me hizo nada...entonces si me entiende...

¿Entonces accidentes? Si, accidentes.

¿Qué otros riesgos? ¿Que se lo roben, no?

¿Qué se lo roben a uno?, ¿que se lo lleven? Sí, ¿por qué?... [Hizo un gesto como si ya la pregunta estuviera claramente resuelta con decir “que se los roben”].

¿Qué más? Mmmmmm.

¿Qué otros riesgos has visto por ahí de los niños que trabajan? Ahhh y que los traten mal.

¿Y qué riesgos tienen las niñas? Las niñas que las violen.

¿Qué otros riesgos aparte de que sean abusadas o violadas? Ehhh, de que “las morboseen”, de que....hay yo no sé más.

¿Cuéntanos una historia relacionada con el conflicto armado que te haya llamado la atención?, ese “man” que le pegaron una puñalada en la barriga y le sacaron las tripas [hizo expresión de asco].

¿Y eso dónde fue? Eso no me acuerdo donde fue, pero eso salió por las noticias...

¿Y cómo fue la cosa? De que él estaba yo no sé cómo metido en un problema y fueron y lo buscaron y lo chuzaron y se le salió eso...

¿Eso fue dónde? ¿Pero tú viste? ¿O te diste cuenta?, no, yo me di cuenta.

¿Y que tu hayas visto? ¿Y que tu hayas dicho que cosa tan impactante? Yo he visto matar una persona.

¿Pero personas conocidas o desconocidas? Conocidas y desconocidas.

¿Fuertina para ti que es el conflicto armado? Que por ejemplo donde hacen los guerrilleros ir a la gente, de los barrios o de donde estén, para ellos quedarse con la tierrita de ellos... pues para mí es eso y se aprovechan.

¿Y aquí en el centro? Los enfrentamientos entre los “tombos” (policías) y la gente que la calle.

¿Qué gente? Los habitantes de la calle... a veces los venteros ambulantes por lo que no dejan trabajar.

¿Te ha tocado ver esos enfrentamientos? Hasta yo he estado relacionada con esos enfrentamientos ... dando duro a los policías y a los de espacio público ... una vez estaban ahí llevándose una carreta de un señor allá... que pesar... de puros plátanos verdes y maduros y uno que pesar ahí “rebuscándose” la comidita Entonces llegaron se lo quitaron y el señor no podía ni andar...

¿Le pegaron? Le pegaron y eso lo maltrataron todo feo...entonces uno se hizo por ejemplo donde yo estoy aquí parada mirando pues la vuelta entonces yo cogí cuatro plátanos, entonces un señor se me paro ahí al frente mío de espaldas entonces yo llegue y le pegue un puño, cuando volteo a mirar yo me quede ahí normal y me fui... entonces me quede ahí... cuando volteo a mirar dijo ¿Quién fue, quien fue?

¿Y nadie le dijo? No, nadie le dijo, cuando luego por allá yo cogí uno más grande... porque había uno de espacio público todo grande y calvo y llegue yo le tire ese plátano en toda la cara para que aprenda y ya.

¿Tu cuales crees que son las causas del conflicto armado porque crees que sea eso Fuertina? ¿Porque crees que se dan los desplazamientos todo lo que has mencionado? Porque el gobierno no hace nada... el gobierno.....una manada de corruptos.

¿Qué relación encuentras entre el conflicto armado y el trabajo infantil... como crees que se relaciona? Es que como el conflicto armado lo desplazan a uno... las familias se quedan sin con que sustentasen... ponen a los niños a trabajar aunque ellos también trabajan... pero hay algunos padres que se aprovechan de eso.... a los niños extorsionándolos...

¿Te has sentido afectada por el conflicto armado de alguna manera? Porque una vez me sacaron de una casa donde yo vivía con mi mamá porque no teníamos pues pagar pieza... dos piezas nos sacaron.....con todo y cositas a la calle.

¿Cómo te sentiste Fuertina cuando te sacaron de la casa? Muy mal.

¿Cuántos años tenías? Muy chiquitica apenas me acuerdo...tenia por ahí 8 o 9 años...no me acuerdo.

¿Qué crees si eso te volviera a pasar a ti? Me pongo a trabajar como siempre.

¿Cómo recibió tu mamá esta situación...como salieron de esta? Fuimos de casa en casa.

¿Quién las recibió? Amigas de mi mamá.

¿Eran tu mamá, Tú y quien más? Mis hermanitos.

¿Cuántos hermanitos son ustedes? Somos 5 contando uno que no vive con nosotros pero en realidad somos 4.

¿Cuántos hombres y cuantas mujeres? 2 Mujeres tres hombres.

¿Fuertina para ti que es resistir al conflicto armado? Saber decir no, pero muy pocos los que saben decir no... fuerza de voluntad.

¿Has resistido el conflicto armado Fuertina? Si, teniendo fuerza de voluntad y decir no.

Dame un ejemplo concreto de cómo has resistido diciendo no. Que de pronto me digan Fuertina vamos hacer esto... alguna cosa mala.

¿Y que son cosas malas? Por ejemplo robar, matar, pues yo he tenido la fuerza de voluntad de decir no, de resistir aunque disque la plata mueve todo pero pues a mí no me mueve.

¿Cómo aprendiste a tener fuerza de voluntad... a resistir? ¿Porque crees que puedes resistir? Porque yo ya he vivido mucho en la calle y yo sé cómo es estar metido entre eso.

¿A ti quienes te han ayudado a resistir el conflicto armado Fuertina? Mi familia, mi mamá, más que todo yo, porque si la mamá le dice esto...y uno no lo quiere dejar... no hay palabra ahí que valga.

¿No hay ningún apoyo ahí que valga? No... si uno no quiere... no quiere... si hay fuerza de voluntad.

¿Cómo crees que resisten al conflicto armado los niños y las niñas que trabajan? Con lo mismo que he resistido con la fuerza de voluntad.

¿Con lo mismo que tú? Sí.

¿Eso por el lado de los niños, y las niñas como resisten? Diciendo que no.

¿También? Dejando de trabajar.

¿Dejando de trabajar es una forma de resistir? Pues para mí todo es con fuerza de voluntad... porque si no hay fuerza de voluntad no hay nada.

¿Pues para ti resisten igual los niños que las niñas? Los hombres son más que estos va pa' esa, que yo no sé qué.

¿Los hombres tienden a ser más qué? Los machos... ay yo no sé explicar.

Como se te ocurra como se te estén pasando las ideas. No me gusta decir las cosas sin pensar... pues para mí todo es fuerza de voluntad.

Para aclararte la idea: ¿las mujeres tienen diferentes formas de resistir? ¿Por qué dices eso? ¿Las ves en qué condiciones distintas? ¿Por qué? ¿Se quieren parecer más hombres? Son hombres.

¿Y cómo es distinta? ¿Si una niña van y le dicen haga esto y le vamos a dar esta plata lo que tu decías de ir a robar responde igual un niño y una niña o no? No... o dependiendo también el caso.

¿Dependiendo también el caso del chico? Si, o de la chica.

¿Cualquiera de los dos podría decir que si o podría decir que no? Pues sí.

¿Porque crees justamente que existe gente que ha resistido y otra gente que no ha resistido? Porque soy una de esas.

¿Pero porque crees que eso pasa? ¿Porque crees que se ve gente que si se ve tentada o con la debilidad de decir que si y otra no? La plata es muy influyente.

¿Tú crees Fuertina que el conflicto armado se va acabar? Siempre va a haber conflicto.

¿Porque crees que siempre va haber conflicto? Si se acaba es cuando yo me muera.

¿Cómo así? Mentiras profe es que yo no sé, quien va luchar contra todos los del conflicto armado.....con los de las FARC.

¿Fuertina tu como resuelves tus conflictos? Primero hablo... dialogo con las personas, ¿si me entiende?

¿De ahí ya que haces?... por lo regular ¿cómo solucionas? Por lo regular yo lo solucionaba a golpes... ya no.

¿Tu cómo crees que pueden aportar los niños que trabajan y niñas a que otros/as resistan? Aconsejándolos/as... pues yo soy una de las que aconsejan.

¿Tú aconsejas a quién? A mis amigos y amigas.

¿A los otros chicos/as que trabajan? Claro.

¿Aparte de los consejos como crees que pueden aportar los chicos y las chicas a que se acabe el conflicto armado? La verdad no tengo la menor idea.

Háblanos pues de Fuertina, de los poderes. Los poderes de ella... ser fuerte... no dejarse vencer nunca por los obstáculos y los problemas... ya no se más.

¿Qué otros poderes crees que ella tiene? Poder de la escucha... profe es que ya no me acuerdo.

¿Cómo crees que es Fuertina? Fuerte, el nombre dice que es fuerte...

¿Tú has visto ese poder Fuertina en otras personas? El poder de Fuertina? Sí.

¿Y ese poder me contabas que te ha ayudado a resistir al conflicto armado? Sí.

¿Qué poder más, aparte de la fuerza de voluntad que te ha ayudado a resistir? Las ganas de salir adelante.

¿Qué mensaje quisieras darle a los otros niños/as que trabajan para que resistan al conflicto? Salgan adelante... no se dejen llevar por el dinero que el dinero no lo es todo en la vida... hay cosas en la vida que valen más que eso.

¿Tu cómo te sientes trabajando Fuertina? Ya no me gusta.

¿Antes te gustaba? pues ahí.

¿En qué te gustaría trabajar cuando termines de estudiar? En qué?... ingeniería automotriz y trabajar en eso.

¿Te gustan los carros? Si me gustan los carros para arreglar pero no para montar.

¿Por qué dices que ya no te sientes bien trabajando? Ay profe eso cansa de los desprecios de la gente ... de que lo miren a uno feo ... de que le tiren la plata a uno ... de que lo miren a uno de arriba abajo como si uno fuera un pelagato, "un gamín" de la calle Trabajar no es fácil.

¿Tu mamá también vende contigo? Yo me monto sola y ella se monta sola.

¿Ella se monta sola por un lado y tú por el otro? Si desde los 7 años siempre ha sido así.

¿Tú recuerdas como fue esa primera vez que fuiste a trabajar? La primera vez que fui a trabajar me monte con un paquete de chitos, en un bus de picacho de esos viejos trompones... entonces yo me monte había bastante gente... mi mamá me había dicho como decir y yo no me acordaba... y sentí que toda la gente me miraba y me sentí toda incomoda... claro cuando entonces empecé a repartir todo... cuando yo vi que el bus iba arrancar... me dio un susto tan impresionante.... Fíjese que hasta deje mercancía en el bus... no dije nada deje la mercancía en el bus me monte a ver la cara a la gente, mi mamá me pego mero regaño impresionante.

¿Entonces que te dijo tu mamá? que yo no sabía y ella me entendió... que me dio miedo que se fuera y me llevara.

¿Qué te llevara muy lejos? Yo que no conocía por allá.

¿Ya después qué? Ya poco a poco fui cogiéndole el ritmo pero me gustaba más cuando cantaba en los buses...

¿Qué cantabas? Rap, lo que me gustaba.

¿Por qué dejaste de cantar? Ya no están mis dos compañeros con quien yo cantaba.

¿Con los que “rapeabas”? Sí.

¿Cuántos días a la semana trabajas? Por ahí 2 o 3 días... ya no trabajo casi... si trabajo ya es en una tienda con una “parcera”.

¿Cómo te has sentido en la investigación? Bien, excelente.

¿Te ha gustado? Sí.

¿Qué es lo que más te gusto? Todo...el espacio, los compañeros... como compartimos... me entiende todo... todo lo que tenga que ver con Combos me gusta.

Muchas gracias Fuertina. Gracias

7. Bibliografía

- Alfageme, E., Raquel, C., & Marthinez, M. (2003). *De la participación al protagonismo, propuestas para la acción*. Madrid: Edición Plataforma de organizaciones de infancia.
- Alude. (31 de Marzo de 2014). La narrativa del hada Fuertina sobre enfrentamientos entre los policías y personas espacio público con los vendedores ambulantes. 3. (h. Fuertina, Entrevistador)
- Amartya, S. (S.F.). *Familias Colombianas estrategias frente al riesgo*. Departamento Nacional de Planeación.
- Arango, M. E., & Toro, M. C. (2012). *Formas de Resistencia: Una mirada desde el psicoanálisis, la poesía, el cine y los habitantes de la calle*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Arendt, H. (2011). *La condición humana*. . Barcelona: Paidós.
- Ballén, M., Rodrigo, P., & Flor., Z. (2007). *Abordaje hermenéutico de la investigación cualitativa. Teorías, procesos y técnicas*. (Segunda ed.). Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Bauman, Z. (2007). Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre. *Ensayos*, 58. Barcelona, España: Tusquets.
- Bauman, Z. (2007). Educación Líquida. (Think1, Entrevistador)
- Bedoya, J. (2010). *La Protección Violenta en Colombia: El caso de Medellín desde los años noventa*. Instituto Popular de Capacitación (IPC), Antioquia. Medellín: Instituto Popular de Capacitación (IPC).
- Blog: *Religión Digital (2012)*. *Toda la información Religiosa de España y el Mundo*. Recuperado el 23 de Marzo de 2015, de Felicitacion navidena de Pedro Casaldáliga: <http://blogs.periodistadigital.com/religiondigital.php/2012/11/30/felicitacion-navidena-de-pedro-casaldaliga>
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial, Ética de lo humano. Compasion por la tierra*. Madrid: Trotta.
- Braidotti, R. (2004). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*. Barcelona: Gedisa.
- Bustamante, G. (2006). *La Dignificación y la Desestimulación del trabajo infantil una apuesta política social*. . Corporación Educativa Combos. Documento interno
- Bustamante, G. (2011). *Ejes filosóficos, un rizoma de sentidos*. Corporación Educativa Combos
- Cambiolo, D. (10 de Mayo de 2014). Conflicto Armado. (F. A. Beltrán, R. Y. Tamayo, & B. X. Rendón, Entrevistadores)
- Castañeda, L. S. (2004). *El parlache: resultados de una investigación lexicográfica*. Recuperado el 18 de Febrero de 2015, de <http://www.bdigital.unal.edu.co/21524/1/17977-57933-1-PB.pdf>
- Cifuentes, M. R. (2009). *La investigación sobre género y conflicto armado. Universidad del Valle*, 22.
- COALICO. (Octubre de 2009). Pasos Hacia la Acción. Manual sobre el mecanismo de monitoreo e informes de la resolución 1612 sobre niñez y conflicto armado. *Coalición contra la vinculación de niños, niñas y jóvenes al conflicto armado en Colombia*, 11.

- COALICO. (2009). *Pasos hacia la acción: Manual sobre el mecanismo de monitoreo e informes de la resolución 1612 sobre niñez y conflicto armado*. Bogotá: Coalición contra la vinculación de niños, niñas y jóvenes al conflicto armado en Colombia .
- COALICO . (2011). *Informe Alternativo de Derechos Región Medellín*. Medellín: Coalición Contra la Vinculación de niños, niñas y jóvenes al conflicto armado en Colombia.
- COALICO. (2012). *La Escuela en Medellín, Un territorio en disputa*. (A. impresores, Ed.) Medellín, Antioquia, Colombia: Coalición contra la vinculación de niños, niñas y jóvenes al conflicto armado en Colombia.
- Colliere, M. (1993). *Promover la vida*. New York: Interamericana Mc Graw Hill.
- Comins, I. (2009). *Filosofía del Cuidar. Una propuesta coeducativa para la Paz*. EPUB.
- Corea, C., & Lewcowicz, I. (S.f). *Pedagogía del Aburrido. Volver a pensar desde la destitución de las instituciones y la no existencia de situaciones ideales. Pensar desde la incertidumbre y la contemporaneidad. Ensayo*.
- Corominas, J. (1990). *Breve Diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.
- Corporación Educativa Combos. (s.f.). *Proyecto Pedagogía Vivencial*. Recuperado el 22 de Septiembre de 2013, de <http://www.combosconvoz.org/images/PEDAGOGIA%20VIVENCIAL.pdf>
- Corporación Educativa Combos. (2012). *Combos con voz*. Recuperado el 22 de Septiembre de 2013, de haciendo Resistencia en la Escuela: <http://www.combosconvoz.org/>
- Corporación Educativa Combos. (2013). *PAI institucional versión*. Documento interno.
- Cussiánovich, A. (2006). Sujeto de derechos y protagonista. *Ensayos sobre infancia I*, 87. Lima: Diskcopy EIR.
- Cussianovich, A. (1976 - 2008). Historia del pensamiento social de los niños, niñas y adolescentes trabajadores/as organizados del Perú. *Ensayo*, 16.
- Cussianovich, A. (2009). La participación de niños, niñas y Adolescentes en los escenarios postconvención. En C. Alejandro, *La participación de niños, niñas y Adolescentes en los escenarios postconvención* (Primera ed., p. 20). Lima: IFEJANT.
- DANE. (21 de Abril de 2015). *Colombia - Módulo de Trabajo Infantil - MTI- GEIH - 2014*. Recuperado el 23 de Junio de 2015, de Archivo Nacional de Datos: http://formularios.dane.gov.co/Anda_4_1/index.php/catalog/338/study-description
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1977). *Mil Mesetas*. Valencia: Pre-textos.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2004). *Mil mesetas*. (U. Larraceleta, Ed., & J. V. Pérez, Trad.) PRE-TEXTOS.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar El Saber, Reinventar El Poder*. Montevideo, Uruguay: Trilce.
- Díaz Verón, J. (2012). Plan de Lucha Contra el Microtráfico. Recuperado el 18 de Febrero de 2015, de: http://www.ministeriopublico.gov.py/documentos/transparencia/docum/plan_microtrafico.pdf
- Duende Sobreviviente en Rap. (23 de Mayo de 2014.). *Relato* .

- Etimologías. (11 de Abril de 2013). *Etimologías*. Recuperado el 2 de Mayo de 2013, de Etimologías de Investigar: <http://etimologias.dechile.net/?investigar>
- Fresneda, C. (16 de Junio de 2013). *El mundo: Líder mundial en España*. Recuperado el 10 de Enero de 2015, de ¿Qué futuro estamos construyendo?: <http://www.elmundo.es/elmundo/2013/05/16/economia/1368689703.html>
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M. (1997). *Microfísica del poder*. (J. V. Álvarez-Uría, Trad.) Quipeta.
- Foucault, M. (2010). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- Galeano, E. (2009). *El libro de los abrazos*. Madrid, España: Siglo XXI España.
- Gallego, B. R. (29 de Mayo de 2013). *Vieaje del tiempo: Darío Valencia Restrepo*. Recuperado el 2 de Octubre de 2014, de Diálogos de paz: <http://www.valenciad.com/files/BRestrepo.pdf>
- Garagalza, L. (2002). *Introducción a la hermenéutica contemporánea cultura simbolismo y sociedad*. Barcelona: Anthropos.
- Gelpi, J. G. (2011). Narrar la historia de la Ciudad de México: El nomadismo urbano en Hasta no verte Jesús mío de Elena Poniatowska. *CELEHIS-Revista del Centro de Letras Hispanoamericanas*(14), 250.
- Ghirardiy, M., & Vassallo, J. (2008). *El encierro femenino como práctica Notas para el ejemplo de Cór, en el contexto de Iberoamérica en los siglos XVIII y XIX*. Cordoba.
- Gómez, E. P. (2014). *Biblioteca Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales*. Bogotá: Norma. Obtenido de Una democracia asediada. Balance y perspectivas del conflicto armado: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/colombia/iep/24/10%20Rese%F1a.pdf>
- Heller, A. (1990). *Mas allá de la Justicia*. Barcelona: Crítica .
- Henao, G. A. (2008). *Corporación Educativa Combos*. (S. G. Velásquez, Ed.) Recuperado el 11 de Noviembre de 2014, de ver Por el Derecho al Sueño. Una aproximación fenomenológica al mundo de los niños y las niñas que trabajan por la noche en la ciudad de Medellín: <http://www.combosconvoz.org/images/Libro%20Por%20el%20derecho%20al%20sue%F1o.pdf>
- Henao, G. A. (2 de Mayo de 2014). Conferencia Perdón y Reconciliación. (B. R. Gallego, Ed.) New York: Manhattanville College N.Y. University.
- Huergo, J.A., Hernández, M.B. (1999). *Cultura escolar; cultura mediática*. Intersecciones. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Husserl, Edmund. *Investigaciones lógicas*. Alianza. Madrid.1985. p. 478
- Ifejant. (Junio de 2011). *Boletín Colaboradores en Red*. Obtenido de Entrevista a Alejandro Cussiánovich. Recuperado el 23 de junio de 2015, de http://ifejant.org.pe/Archivos/boletines/junio/entrevista_Cussianovich.pdf
- Jaramillo Morales, J. D. (4 de Marzo de 2013). *razonpublica.com*. Recuperado el 23 de Junio de 2015, de <http://www.razonpublica.com/index.php/regiones-temas-31/3590-fronteras-invisibles-miedo-y-movilidad-en-medellin.html>
- Jiménez, V. C. (2000). *Cerebro Creativo y Lúdico*. Bogotá. Magisterio.
- Julia. (24 de Mayo de 2014). Familiar de victimario. (Hada Reporterística, Entrevistadora)

- Justina., H. (2014). *Relatoria: Relato de la Hada Justina*.
- Justina, H. (7 de Mayo de 2014). Relato y puesta en escena de las Hadas Justina y de la Naturaleza. *Relatoria*.
- Lagarde, M. (2001). *Negociaciones en el amor*. Puntos de encuentro: Managua.
- Lagarde, M. (1996). *Cuadernos inacabados. género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. San Cristóbal. Madrid.
- Lagarde, M. (2005). *Para mis socias de la vida. Cuadernos inacabados*. horas y HORAS.
- Lagarde, M. (2006 - 1996). *Desarrollo humano y democracia. 2006 y 1996 respectivamente*. Madrid, España: horas y HORAS.
- Larrosa, J. (1 de Noviembre de 2010). *Blog: Revista del área de Didáctica de las facultad de ciencias de la Educación*. Recuperado el 18 de Febrero de 2015, de La libertad se llama fuga: <http://fcerevistaelcarido.blogspot.com/2010/11/la-libertad-se-llama-fuga.html>
- Levi. (s.f.). *Los Hundidos y los salvados*.
- Lewkowicz, I. (2004). La subjetividad en la era de la fluidez. *Ensayo*, 167-186. (I. p. Estado, Ed.) Paidós.
- López, J. R. (Septiembre de 2009). *Pensamiento Político*. Recuperado el 11 de Abril de 2015, de Resistir obedeciendo Para una etnografía de la resistencia civil no armada en Medellín: <http://www.pensamientopolitico.org/Descargas/RIPP05151182.PDF>
- Ludín. (29 de Marzo de 2014). *Relato del Duende Ludín. Relatoría 6.*, 4.
- Luna, M. T. (2011a). *Módulo Seminario Análisis Cualitativo*. Manizales: Convenio CINDE – Universidad de Manizales.
- Luna, M. T. (2011b). *Narrativas del cuerpo herido. Niños y niñas protagonistas y espectadores del conflicto armado colombiano*. Medellín.
- Luna, M. T., & Ospina, C. (2012). *Niños y niñas en tiempo de guerra. Cuerpos resistiendo. Resultados parciales*.
- Maffesoli, M. (1997). *Elogio de la razón sensible. Una visión intuitiva del mundo contemporáneo*. (Primera ed.). Barcelona, España.
- Mariátegui, J. C. (1 de Enero de 1926). *Archivo de Chile*. Recuperado el 12 de Septiembre de 2014, de La Chira obras completas Crnológicas: http://www.archivochile.com/Ideas_Autores/mariategui_jc/s/OOM009%20Mariategui.pdf
- Mate, M. R. (Octubre de 2008). *Estudios de filosofía*. (U. d. Antioquia, Editor) Recuperado el 2 de Enero de 2015, de Reflexiones sobre la justicia de las víctimas: http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/estudios_de_filosofia/article/view/12929/11645
- Maturana, H. (1991). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Mélich, J.-C. (2010). *Ética de la compasión*. Buenos Aires: Herder.
- Munguía, S. S. (2003). *Nuevo Diccionario Etimológico Latín-Español y de las voces derivadas*. Bilbao: Universidad del Deusto.
- Nadal, E. F., & Silnik, G. (Agosto de 2012). *Red de Bibliotecas virtuales de ciencias sociales de América LATina y el Caribe*. (F. Hinkelammert, Ed.) Recuperado el 20 de Abril de 2014, de

Teología profana y pensamiento crítico:
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20120831014847/TeologiaProfana.pdf>

Navia, C. V. (1998). *El Dios que nos revelan las mujeres*. (Vol. I). (Paulinas, Ed.) Instituto Misionero Hijas de San Pablo. .

Nussbaum, M. (2012). *Las mujeres y el desarrollo humano*. Barcelona: Herder.

OIT-IPEC. (2013). *Medir los progresos en la lucha contra el trabajo infantil - Estimaciones y tendencias mundiales entre 2000 y 2012*. Recuperado el 18 de Febrero de 2015, de OIT-IPEC:
http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---ipec/documents/publication/wcms_221514.pdf

OIT Oficina Internacional del Trabajo. (2013). *Programa internacional para la erradicación del Trabajo Infantil*. Recuperado el 11 de Diciembre de 2013, de El trabajo infantil en los Objetivos de Desarrollo del Milenio:
<http://white.oit.org.pe/ipec/alcuentros/interior.php?notCodigo=1828>

ONU. (s.f.). *Oficina del Representante Especial del Secretario General para la Cuestión de los Niños y los Conflictos Armados*. Recuperado el 23 de Junio de 2015, de Reclutamiento de niños:
<https://childrenandarmedconflict.un.org/es/efectos-del-conflicto/infracciones-mas-graves/ninos-soldados/> Consultado junio 23 de 2015.

Peña, X. (2014). Análisis de este apartado. *Epigrafe*

Periódico El País. (s.f.). Recuperado el 15 de Febrero de 2015, de
<http://servicios.elpais.com/diccionarios/castellano/gamin>.

Pico, D. M. (s.f). *Discurso sobre la dignidad del hombre*. Norma.

Prada, D. O. (2008 - 2009). *Experiencias de Investigación: Las Cifras del Conflicto Colombiano, investigación con enfoque histórico estadístico que recoge cifras del conflicto armado en el periodo comprendido entre 1964-2007*. Bogotá.

Quintar, P. E. (19 de Junio de 2014). El texto de Kristeva se llama El porvenir de la revuelta. *Notas de clase*. (U. S. Buenaventura, Ed.) Buenos Aires, Argentina: Instituto de Pensamiento y cultura América Latina.

Rawls, J. (2006). El supuesto de la teoría del contrato es que la búsqueda del beneficio propio es lo que motiva a los individuos a la cooperación social y no los fines altruistas. *Ensayo*, 23. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.

Real Academia Española. (2015). *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado el 18 de Febrero de 2015, de <http://lema.rae.es/drae/?val=combatiente>

Relato de uno de los Pacifinios que nos acompañó en los primeros encuentros y no construyó personaje. (4 de Diciembre de 2014). *Relatoría 5*.

Relato del Duende Ludín. (4 de Diciembre de 2013). *Relatoría 5* .

Relato Hada de la música. (1 de Noviembre de 2013.). *Relatoría 2*.

Relato Hada de la naturaleza. (10 de Noviembre de 2014). *Relatoría 3*.

Relato Hada Fuertina. (1 de Noviembre de 2013). *Relatoría 2*.

Relato Hada Locandra. (20 de Juniol de 2014). *Relatoría*.

Relato Hada Reporterística (9 de Mayo de 2014). (R. Y. Tamayo, Entrevistador)

- Reportística. (1 de Noviembre de 2013). Poder del Hada.
- Reportística. (10 de Noviembre de 2013). (o. a. CIND, Entrevistador)
- Riascos Rodgers, J. M. (2012). *Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario*. Obtenido de Caracterización del conflicto armado interno en el municipio de Buenaventura desde la perspectiva de actores locales. Periodo 1998 – 2010: <http://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/3910/80111570-%202012.pdf?sequence=1>
- Rodari, G. (2014). *Relato del Duende Pájaro Garlanchín*. Barcelona: Edebé.
- Román, C. P. (2010.). *El encierro: ¿protección o mutilación del ser humano?. Casa del Tiempo*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Saint, D. (2003). *El Principito. Texto de dominio público. Biblioteca Virtual de la UEB*. México: Exupéry, Antoine.
- Santibáñez Y, C. (s.f.). Teoría Social y Memes. *A Parte Rei*(18).
- Santos, B. D. (2000). *Crítica de la Razón Indolente: contra el desperdicio de la experiencia*. Madrid, España: Desclée de Brouwer.
- Santos, B. D. (2015). *Red de bibliotecas de ciencias sociales de América Latina y el Caribe* . Recuperado el 15 de Marzo de 2015, de Más allá del pensamiento Schutz, A., & Luckman, T. (S.f.). *Las estructuras del mundo de la vida*. Amorrortu.
- Schutz, A., & Luckman, T. (s.f.). *Las estructuras del mundo de la vida*. Amorrortu.
- Shibotto, G. (2011). Infancia y Trabajo. *Revista Internacional desde los NATS*, 27.
- Skliar, C., & Larrosa, J. (2011). *Experiencia de alteridad en educación*. Rosario: Homosapiens.
- s.n. (2012). *Informe alterno de niñez 2012. Apartado Explotación económica y Explotación Sexual Comercial Infantil y Adolescente* . Medellín: ESCIA Regional Medellín.
- s.n. (2014a). Socialización de hallazgos de investigación. *Respuestas de los niños y niñas a las preguntas del público en el encuentro de socialización de hallazgos de investigación* (p.. 4). Medellín: Universidad San Buenaventura.
- s.n. (2014b). *Etimologías* . Recuperado el 12 de Diciembre de 2014, de Del verbo latino resistere-mantenerse firme, persistir, oponerse reiteradamente a una fuerza si perder el puesto.: <http://etimologias.dechile.net/?resistencia>.
- Sossa, M. (Intérprete). (1983). Como un pájaro libre.
- Straub. (2003-2004). *El silencio de la Sociedad en el caso de menores traumatizados por la guerra civil*. Medellín, Antioquia, Colombia.
- Taylor, S. y BOGDAN R (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Paidós Básica. pp. 100-132.
- Torrijos, V. (2010). Terrorismo desmitificado. Verdades y Mentiras Sobre la Violencia en Colombia. 5 (1), 130.
- Trejos Rosero, L. F. (2008). Naturaleza, actores y características del conflicto armado colombiano: una mirada desde el derecho internacional humanitario. *Encrucijada Americana* (2 Primavera - Verano).

- Universidad de Antioquia. (2013). *Aprende en línea*. Recuperado el 22 de Febrero de 2014, de Técnicas Interactivas para la Investigación Social Cualitativa.: http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/563/Técnicas_interactivas_completo.pdf
- UNICEF. (2006). *UNICEF, Unidos por la Infancia*. Recuperado el 11 de Septiembre de 2013, de GLOSARIO PARA EL CORRECTO TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN SOBRE INFANCIA Y ADOLESCENCIA: <http://www.unicef.org/argentina/spanish/3.Glosario.pdf>
- UNICEF. (2009). *Examen estratégico 10 años después Del informe Machel. La infancia y los conflictos en un mundo en transformación*.
- Veneman, A. (2006). *Prólogo del Examen estratégico* . UNICEF.
- Verjat, A. (1989). *El Retorno de Hermes: Hermenéutica y ciencias humanas*. Barcelona: Anthropos.
- Voz del pueblo latinoamericano. (10 de Junio de 2014). *Wordpress: Voz del pueblo latinoamericano*. Recuperado el 14 de Abril de 2014, de Informe sobre el desplazamiento forzado Colombia 2013 #CODHES: <http://vozpueblocom.wordpress.com/2014/06/10/informe-sobre-desplazamiento-forzado-colombia-2013-codhes/>
- Walsh, M. E. (2015). *Cancioneros*. (2015) Recuperado el 9 de Febrero de 2015, de Oración a la justicia: www.cancioneros.com/nc/9560/0/oracion-a-la-justicia-maria-elena-walsh
- Yourcenar, M. (2011). Cuentos Completos . En M. Yourcenar, *¿Cómo se salvó Wang-Fo?* (p.s. 185 -198.). Alfaguara.
- Zambrano, M. (2005). *Hacia un saber sobre el alma*. Buenos Aires: Losada.
- Zambrano, M. (2012). *Filosofía y poesía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Zamora, B. J. (Agosto de 2012). *La investigación de operaciones*. Recuperado el 22 de Abril de 2015, de Universidad Alfonso Reyes: http://blancazamoral10254.blogspot.com/2012/08/universidad-alfonso-reyes_2.html

8. Artículos individuales producto de la investigación

8.1 El amor o de esos bienes necesarios para existir

*Filosófico es el preguntar,
Poético el hallazgo (Zambrano, 1974).*

Blanca Ximena Peña Rendón⁹⁰

Resumen

El amor emerge como resistencia de niños y niñas trabajadores/as a las violencias armadas, es vivencia y se vivencia en el encuentro con ellos y ellas, por lo tanto se ve, se huele, se siente, se escucha también en el silencio, es un término esquivo a la palabra y se encuentra en el lenguaje de la convivencia con el otro/a, permitiendo que la vida sobreviva y por lo tanto sea en sí mismo resistencia.

En este artículo se abordarán algunas reflexiones al respecto entendiendo que el amor es un concepto polisémico que al decir de María Zambrano tiene que ver con un encuentro con lo literario y lo poético, esta afirmación está en sintonía con los hallazgos de la investigación, que sugieren un tono más cercano a la vida misma, en tanto existen tantos tipos de amor como personas en el universo. Así mismo, se abordará al amor en perspectiva de género para aportar a la vida compartida entre hombres y mujeres, el amor se presenta como un poder que permite compartir la existencia.

El amor como bien necesario, evoca y hace posible lo mejor de cada uno/a, reconoce el potencial humano que convoca a la entrega, a la relación con el mundo, para darle propósito a la vida de los otros y las otras, pero también a la propia, por eso permite hacer de la existencia una resistencia permanente, para que la vida se viva de manera profundamente poética.

Palabras claves: Amor, Palabra, Resistencia, Perspectiva de género.

*"Ama hasta convertirte en lo amado, es más,
hasta convertirte en el amor."
- Facundo Cabral*

⁹⁰ Blanca Ximena Peña Rendón. Trabajadora Social – Universidad de Antioquía. Sede Medellín. Candidata a Magister en Educación y Desarrollo Humano. CINDE – Universidad de Manizales. Email: profesionaldedesarrollo@gmail.com

Introducción

El presente artículo surge de la investigación **Pacifinios y Pacifinias no van a la guerra, ¡Qué alegría que alegría tan buena!**,⁹¹ sobre las experiencias de resistencia a las violencias armadas en niños y niñas que hacen parte del Programa de Atención Integral a Niñez Trabajadora desarrollado por la Corporación Educativa Combos⁹².

La investigación fue realizada en la ciudad de Medellín durante los años 2013-2014, se planteó como objetivo general: Avanzar en la comprensión de las experiencias de resistencia de niños y niñas trabajadores/as a las violencias armadas y como objetivos específicos 1. Interpretar en clave fenomenológica las narrativas de experiencias de resistencia desde las cuales niños y niñas trabajadores/as hacen posible otros lugares para ser y reconstruir la convivencia pacifista. 2. Hacer lectura en clave de género de las experiencias de resistencia que han permitido a niños y niñas trabajadores/as protegerse de las violencias armadas.

El interés de este artículo es profundizar en una de las experiencias de resistencia halladas en la investigación, nombrada en el artículo de hallazgos como *el amor: las fugas del caudal violento*⁹³. Esta forma de resistir apareció como experiencia que les ha posibilitado resistir y mantenerse fuera de las violencias armadas; “identificarlo implicó una mirada compleja; interceptar susurros, ser centinelas de sus narrativas, dado que como el agua, éstas se filtraban dejando huellas en ocasiones indescifrables”⁹⁴, estar presentes para leer sus cuerpos, sus silencios. El amor aparecía como símbolo en los rituales cotidianos, desde el compartir el alimento, hasta los abrazos y palabras de aliento que los y las participantes de la investigación niños y niñas entre 10 y 17 años, trabajadores/as informales expresaron en cada encuentro.

⁹¹ El título se extrae del fragmento de una canción recreada por los niños y niñas participantes en uno de los encuentros de la investigación, a partir de la canción *Mambrú se fue a la guerra*. Además “Pacifinio” es un personaje del Álbum de Hadas, Brujas y Duendes producido por la Corporación Educativa Combos. Pacifinio es un duende que tiene como poder el haberse negado a usar las armas y a participar de la guerra. Gloria María Bustamante Morales, coordinadora de investigación y sistematización y Maribel Giraldo, coordinadora del área mujer, diseñaron el álbum con el propósito de descubrir y potenciar fuerzas internas de los niños y las niñas, como el autocuidado y cuidado de otras y otros, cuidado de la naturaleza y sentido ecológico, la fuerza de la no violencia y la transformación, las fuerzas del conocimiento y la creatividad y la fuerza de la autonomía y la equidad.

⁹² La Corporación Educativa Combos es una organización social y democrática comprometida en la inclusión política, económica y cultural con y para las niñas, los niños, jóvenes, mujeres y familias de sectores empobrecidos a través de procesos, programas y proyectos de educación, protección integral desde la prevención y la atención, investigación, organización y participación política.

⁹³ Ver hallazgos de investigación *El amor: las fugas del caudal violento*. (p. 55 de este documento)

⁹⁴ Ver informe de investigación *Experiencias de Resistencia de niños y niñas trabajadores/as a las violencias armadas* para profundizar en las distintas posturas sobre el amor.

Fue preciso contemplar los diferentes hilos que emergen desde el *esperar el amor* o *ser desde el amor*, además los diversos nudos o puntadas que fácil pasaron por la vivencia, la piel y la emoción, complicando un poco el asunto al tratar de pasarlo por el telar de la razón. Las reflexiones propuestas en el ovillo de este escrito tienen como propósito profundizar sobre el tema y motivar el entretejido en una relación con el mundo desde el amor y los amores, de los y las que aman y desde la inspiradora propuesta que plantea Facundo *amar hasta convertirte en el amor*.

El amor como uno de esos *bienes* necesarios para existir se distancia del significado de bien como aquello que se posee, se invita a pensarlo como bien-es, aquello que es en sí mismo valioso y necesario para la existencia en sintonía con la definición de la RAE: el *bien* es “aquello que en sí mismo tiene el complemento de la perfección...” (Real Academia Española, 2015). Es así como en este texto el amor será considerado como el bien máspreciado, que pasa por las reflexiones, por la vida compartida y por el sentido de la existencia misma, que germina en las charlas con amigos, amigas, familiares y con quienes se tejen relaciones de confianza, en las miradas compartidas, en la comprensión de aquello que nos pasa, en lo que se conversa, en aquellos espacios que determinan un alto en el camino durante el compartir del alimento donde se expresa “porque la/o quiero mucho”⁹⁵, para la construcción de otras maneras de vivir y de otra experiencia para resistir.

Como dice Quiroga (2001) “el *amor humano es el acto de la afectividad respecto a lo que se quiere en sí...* Lo que se ama es visto como fin, no como medio.” (p. 99), en la vivencia del amor la pregunta está en aquello que valoramos, en los y las amigas, la familia, la naturaleza, en la vida misma y las relaciones que se tejen en ella, por esta razón se entiende el amor como ya se mencionó “bien-es”, aquello que puede inspirar a ser mejores versiones de nosotros/as.

El amor como experiencia de resistencia, es leída teniendo en cuenta múltiples lenguajes; acciones, prácticas y estrategias que desarrollan los niños y las niñas trabajadores/as, desde aquello que se da piel con piel “entregarse al masaje para desvanecer los nudos de la espalda y confiar para permitirse la cercanía corporal”⁹⁶, en la preocupación por que el otro/a sea incluido/a “tranquila que adentro la esperamos cuando quiera volver”⁹⁷, en el ser amado que nos espera, “hay alguien que me espera en la casa...mi mamá”⁹⁸ en la ayuda brindada desde los

⁹⁵ Expresión afectiva que constantemente se manifestó desde algunos y algunas participantes durante el compartir del alimento, al preguntarles cuales eran sus razones para entregárselo a una persona en especial. investigación Experiencias de Resistencia de niños y niñas trabajadores/as a las violencias armadas. Relatoría 6 Pàg. 7

⁹⁶ Ver informe de investigación Experiencias de Resistencia de niños y niñas trabajadores/as a las violencias armadas. p.54, para profundizar en las distintas posturas sobre el amor.

⁹⁷ Testimonio de participante. Investigación Experiencias de Resistencia de niños y niñas trabajadores/as a las violencias armadas. Relatoría 6 Pàg. 7

⁹⁸ Ver informe de investigación Experiencias de Resistencia de niños y niñas trabajadores/as a las violencias armadas. p.56, para profundizar en las distintas posturas sobre el amor.

testimonios, rituales y símbolos que suman en sus modos de ser y hacer para resistir a las violencias armadas desde el amor, aquellos y aquellas que aman en momentos de adversidad y fortuna, desde lo íntimo y colectivo para llegar a sus propias reflexiones, que les permite atesorar una apuesta pacifista en contravía de su cotidianidad y de sus realidades, en nombre del amor.

En este sentido, Maturana (2010) afirma que:

Somos seres amorosos y vivimos en el lenguaje, el conversar y la reflexión. Y la reflexión es una cosa particularmente interesante porque consiste en soltar los saberes para mirarlos. No como un acto en la razón sino como un acto en la emoción. Soltar los saberes, soltar lo que sé, soltar lo que yo digo que sé. ¿Cuántas veces se habrán preguntado eso? ¿Sabrán lo que yo digo que sé? Este es un acto maravilloso, que constituye el acto de la reflexión, en que uno suelta lo que cree que sabe y lo mira y tal vez descubre que no sabe lo que pensaba que sabía y lo deja y pasa a otro espacio, a otro dominio.” (p. 4)

En esos saberes las diversas tonalidades de las experiencias, (entendiéndola según Maturana, 2000, como aquello que distinguimos que nos pasa) y concepciones, es importante reconocer las miradas de los niños y las niñas en torno a las violencias armadas, este concepto fue un aprendizaje de la investigación, en tanto, ellos y ellas conciben también como conflicto armado a las bandas criminales, la delincuencia común, la confrontación entre vecinos/as, las agresiones entre hinchas de equipos de fútbol y otras formas de violencia como la pobreza, la inequidad, la violencia contra las mujeres y los animales, la escasez de oportunidades laborales, la oferta de drogas a los niños y las niñas, la confrontación con las autoridades que no dejan trabajar en la calle y la vulneración de sus derechos por parte de personas o grupos legales e ilegales, como violencias asociadas al conflicto armado.

Soportar o resistir, que según lo encontrado en la investigación es sinónimo para los niños y las niñas, dado que a la pregunta por el resistir responden comparando con la función de las paredes en un cuarto “estas paredes pueden soportar”⁹⁹, en ese sentido resistir no sólo implica aquello que soporta una estructura sino que en contextos de violencias armadas es necesario trascender, romper esquemas y expandir el ser, pues como lo diría María Zambrano “una de las indigencias de nuestros días es la que al amor se refiere. No es que no exista, sino que su existencia no haya lugar, acogida, en la propia mente y aún en la propia alma de quien es visitado por él...En el ilimitado espacio que, en apariencia, la mente de hoy abre a toda realidad, el amor tropieza con obstáculos, con barreras infinitas.” (Zambrano, 2001, p. 256)

⁹⁹ Ver informe de investigación Experiencias de Resistencia de niños y niñas trabajadores/as a las violencias armadas. p.46, para profundizar en las distintas posturas sobre el cuidado de sí.

A lo anterior es necesario plantear que para los niños y niñas trabajadores/as el saberse amado/a, esperado/a, importante para sus seres queridos/as funciona como una suerte de soporte que evita que sucumban a los riesgos presentes en el contexto y que como dice Fuertina son atractivos, la imagen especialmente de la madre que espera en casa motiva la contención, evita el desbordamiento en el uso de drogas, alcohol, o la incursión en actividades ilícitas.

En este momento es necesario mencionar que los lectores y lectoras encontraran en el artículo algunas posturas teóricas sobre el amor recogidas en *Algunas declaraciones de amor*, luego se da cuenta del amor en clave de género en el subtítulo *el amor en perspectivas de género* y finalmente *el amor como resistencia*, acercándonos a algunas concepciones que se integran desde la mirada política y espiritual, se rescata la mixtura de la vida donde todo es tejido sobre tejido.

Algunas declaraciones de amor

La preeminencia del amor

*“Si yo hablase lenguas humanas y angélicas, y no tengo amor,
vengo a ser como metal que resuena, o címbalo que retiñe.*

*Y si tuviese toda la fe, de tal manera que trasladase los montes, y no tengo amor,
nada soy...*

El amor todo lo sufre, todo lo cree, todo lo espera, todo lo soporta.

El amor nunca deja de ser;...

*Y ahora permanecen la fe, la esperanza y el amor,
estos tres; pero el mayor de ellos es el amor.”*

1 Corintios 13 Reina-Valera 1960 (RVR1960)

Se tomará como punto de partida la declaración del amor como preeminencia de la existencia, donde pudiese haber muchas palabras pero vacías ellas si carecen de amor, donde la fe y la esperanza todo lo soporta, entendida esta afirmación no desde la abnegación sino desde el planteamiento de la oportunidad de ver otros caminos posibles como fuente de respaldo y ayuda, pues al decir de los y las participantes, “Dios, las amigas y la familia al hablar con ellas les

proveen apoyo”¹⁰⁰, por ello es importante pensar que el amor nunca dejará de ser, de ser para resistir y para vivir.

Así mismo, es preciso hilar el origen de la palabra amor, diversas acepciones han tratado de explicarlo desde las civilizaciones y sus lenguas correspondientes a cada momento histórico, los griegos, romanos, egipcios, indígenas, entre otros, se han acercado al concepto; para este texto se retomará del latín la fusión indo-europea entre la palabra amor y amma (voz infantil para llamar a la madre), dado que durante la investigación fue muy constante la relación de amor enunciada desde la madre, “la que espera”, “la que da buenos consejos”, “la que está en las buenas y las malas”, “la que brinda ayuda”, en conexión a lo que expone Irene Comins al relacionar la construcción del valor del amor con las prácticas no violentas, desde la experiencia de las mujeres, en especial la experiencia maternal Comins (2009, p.157).

Además “la que parece ser la raíz primigenia que las uniría a todas (las concepciones) – semánticamente- MR (Amor), “atar, fijar, unir, apegarse” (Montexano, 2007), de otro lado se tendrá en cuenta que “el amor se relaciona con el deseo, con el agrado, con el cuidado, con la pertenencia a un grupo, y etimológicamente tienen como propósitos el sentimiento maternal, el sentimiento erótico y la amistad” (Marina & López Penas, 1999, p. 139), se considera que éstas concepciones resultan en sintonía con lo enunciado en el amor como preeminencia, en el sentido de estar juntos y juntas, para lograr así unidos y unidas, como dirían los y las Pacifinias, resistir a las violencias armadas, porque estando juntos/as en “*una vecindad donde la gente les da cariño, logran cambiar*”¹⁰¹.

Del mismo modo, los desarrollos filosóficos del mundo griego, ubican 6 tipos de amores, según Helen Fisher estos se conciben así: el primero de ellos, el *Eros*, este amor se reconoce por ser apasionado, sexual, erótico y feliz que dispone la energía en especial para una pareja; de otro lado el amor *Manta*, resulta ser obsesivo, dependiente, celoso e irracional; el amor *Ludus* que se deriva de la raíz juego, es desprevenido, sin ataduras, se comprende además como el amor entre los niños y las niñas; así mismo el amor *Storge* es comprendido como un tipo de amor a un compañero-a, se relaciona amistoso y fraternal; de otro lado el amor *Àgape* es un amor gentil, generoso y altruista y por último el amor *Pragma* que está basado en la compatibilidad, en el amor que comparte sentidos comunes. (Fisher, 2004, p, 106).

De estos tipos de amor dieron cuenta los niños y las niñas, con múltiples y variadas manifestaciones:

¹⁰⁰ Testimonio de participante. Investigación Experiencias de Resistencia de niños y niñas trabajadores/as a las violencias armadas. Relatoría 6, p. 7

¹⁰¹ Testimonio de participante. Investigación Experiencias de Resistencia de niños y niñas trabajadores/as a las violencias armadas. Relatoría 7, p. 8

El Eros apareció en las miradas cómplices, en las manos entrelazadas y las caricias furtivas de aquellos y aquellas que se decían “pareja”, el Ludus hizo presencia a través del juego y la risa de los encuentros, el Storge emergió como reclamo frente a la ausencia de los espacios compartidos en su voz “Profe los encuentros nos hacían falta” y el Pragma como el propósito común de opciones pacifistas y del compartir la vulneración de otros y otras también vulnerados/as como ellos y ellas de los derechos o del mundo del trabajo porque “los del espacio público no dejan trabajar” (Peña, Rivero y Zapata, 2016)

Las maneras de amar se develan entonces diversas y corresponden a construcciones históricas, vigentes hoy en las relaciones de los y las que aman, dentro de estas perspectivas es oportuno acercarse a la mirada de Lagarde, quien expone además que el amor o los amores, están determinados con matices pre-establecidos de acuerdo al momento evolutivo de cada ser humano y al género, según la autora (1996)

Cada mujer y cada hombre sintetizan y concretan en la experiencia de sus propias vidas el proceso sociocultural e histórico que los hace ser precisamente ese hombre y esa mujer: sujetos de su propia sociedad, vivientes a través de su cultura, cobijados por tradiciones religiosas o filosóficas de su grupo familiar y su generación. (p. 27)

Esta experiencia del amor es un pulso permanente por la vida, en todas sus manifestaciones, en ese sentido es negar la violencia y la muerte. Lagarde (2010) declara

“El amor es una experiencia vital y constante que nos coloca ante el mundo, ante la gente, ante la vida. Sin amor no es posible la vida. El amor es una experiencia movilizadora, nos mueve a actuar, a crear acontecimientos –a trascender-, a transformar el mundo. El amor no solo nos hace vivir, sino trascender. El amor es la más vital y trascendental de todas las experiencias humanas” (Lagarde 2010 p. 14),

Esta fuerza inspiradora emergió, pues pudo pensarse, sentirse y vivirse desde los/as participantes, un amor en contextos de violencias armadas que les implica movimientos constantes en el interior, en la cotidianidad y en el encuentro con otros y otras germinando como semilla para la vida; en su voz “a uno le dan ganas de encenderse también, pero el pensamiento de quien me espera me hace cambiar”.¹⁰²

Para aportar a la discusión acerca del amor, resulta interesante invitar a Marina & López (1999) quienes permiten ampliar que el amor es “la percepción de algo o de alguien que despierta un sentimiento positivo de interés, armonía, deleite, que se continúa con un movimiento de atracción y deseo... amor, afecto, apego, aprecio, bienquerencia, estima, fervor,

¹⁰² Testimonio de participante. Investigación Experiencias de Resistencia de niños y niñas trabajadores/as a las violencias armadas. Relatoría 6, p. 7

predilección, querer, simpatía.” (p. 443), estas percepciones se simbolizan en diferentes representaciones que dan sentido a la relaciones, cuando alguien te hace sentir importante o cuando sin importar cuál sea el vínculo sanguíneo o parental la existencia propia está ligada a la vida del ser amado.

El amor como un bien necesario para existir convoca a pensarse las posibles transformaciones desde eso a lo que Marina & López (1999) llaman trascender el sentimiento, para encarnarlo en la piel, en los ojos, en las palabras que se susurran al oído o se gritan a los “*cuatro vientos*”, en las risas que invaden el rostro sin una supuesta razón de ser, en el sudor de las manos, la alteración en el ritmo cardiaco, o las “mariposas” que revolotean en el estómago cuando se está frente a lo amado, como dice el argot popular, “el amor se siente en las entrañas”.

Vale la pena ahora detenerse para pensar como el amor es algo que se vive en el presente, desde las *acciones*, en el trasfondo de las palabras, tal como lo invita a sentir El Principito:

“¡No supe comprender nada entonces! Debí juzgarla por sus actos y no por sus palabras... ¡Son tan contradictorias las flores! Y...yo era demasiado joven para saber amarla”.¹⁰³

Y es que el amor resulta ser fascinante pero en él se encuentran contradicciones, que a veces viene de quien menos se espera, de la amiga que *da ayuda*, pero también de aquella que “la mando a hacer algo malo, la llevo a prostituirse”¹⁰⁴, la comprensión del amor que se recibe de quien puede hacer bien y hacer daño; el amor que no se comprende, esa definición que es esquiva a la razón, que para saberlo, hay que saborearlo desde los sentidos, desde eso que nos pasa, tal como Larrosa nos invita a pensar la experiencia (Skliar & Larrosa, 2011), el amor se encuentra en múltiples formas y con múltiples nombres, se nos entrega y hay que entregarse.

A lo largo del texto se han enunciado diversas maneras de amar y de vivir el amor, cabe ahora preguntarse ¿Que hace que cada persona viva el amor de manera diferente?, ¿será posible aprender a amar o enseñarlo?, preguntas que no quedarán resueltas en este artículo, pero para acercarnos a la comprensión de estos cuestionamientos podría ahora aportar a las declaraciones del amor lo planteado por Luisa Muraro (2006) en lo que ella ha llamado la “inteligencia del amor”, donde expone que:

La inteligencia del amor no se enseña ni se aprende en la escuela, a pesar de que, al menos en los inicios, en la proximidad de la relación materna, que no dispone

¹⁰³ De Saint- Exupèry, Antoine, 2003, p. 36

¹⁰⁴ Testimonio de participante. Investigación Experiencias de Resistencia de niños y niñas trabajadores/as a las violencias armadas Relatoría 6, p. 7.

de otra inteligencia, sin ella no se puede enseñar ni aprender nada. Lo saben las maestras de escuela. E incluso si fuese posible enseñarlo y aprenderlo – y es posible en ciertas condiciones – no se puede convertir en una técnica de la que nos podamos apropiarnos: no se puede porque se forma en el borde entre lo que puede ser significado y lo que no puede serlo. (p. 123-124)

Este enunciado está en sintonía con un testimonio compartido por uno de los Pacifinios donde resaltaba lo complejo que le resultaba tomar la decisión de “disfrutar de la calle” en horarios nocturnos (con las implicaciones y riesgos que se pueden correr) o regresar a casa. En este discernimiento la inteligencia en nombre del amor le hace saber que su madre le espera, para él cobra significado el hecho concreto de ser esperado y esa espera cuenta con una connotación especial por ser la madre, entonces es preciso preguntarse ¿cómo pudo haberse enseñado o aprendido este significado?, ¿cuál fue el borde en el que se trazó este significado de ser esperado?.

En realidad, quien tiene inteligencia del amor la tiene como recibida de lo otro, casi en préstamo, porque todo lo que sabe y entiende lo sabe y entiende gracias a la respuesta ajena. Que no funciona, sin embargo, como un espejo, al revés: lo otro sigue siendo otro; da, dice, pero lo que da no es nunca una restitución ni un cambio, y lo que dice guarda siempre sorpresas. (*ibid*)

Es por esta razón que frente a situaciones de violencias armadas en ausencia del amor se expresa “mira en lo que caí yo por ustedes, por no estar conmigo, por no brindarme la mano, por no darme apoyo o al menos por no decirme te quiero mucho”¹⁰⁵ Reiteramos, las declaraciones del amor superan la palabra, no se encuentran en las definiciones de la ciencia, en la bioquímica del cerebro, son esquivas al número, Commins declara que “el amor ha sido condenado al ostracismo por casi todas las disciplinas científicas, incluso por aquellas que se hacen llamar Ciencias Humanas y Sociales”¹⁰⁶.

En conexión con lo anterior cabe traer un testimonio que ilustra de manera profunda esta reflexión acerca del amor que nos hace humanos, pero que trasciende esta relación entre humanos, pues “mi poder es investigar más allá de la vida de las personas, para ayudarlos, para proteger a los animales y aprender a cuidarme a mí misma”¹⁰⁷, invitándonos a conversar con lo planteado por el “buen vivir” desde una perspectiva Andina:

En términos generales se entiende por Buen Vivir la vida en armonía, lo que incluiría, a nuestro juicio, tres dimensiones: la armonía con uno mismo (personal), la

¹⁰⁵ Testimonio de familiar de persona en el conflicto armado, entrevista para la Investigación Experiencias de Resistencia de niños y niñas trabajadores/as a las violencias armadas. p.104

¹⁰⁶ Commins, 2009. p. 151

¹⁰⁷ Testimonio de participante de la Investigación Experiencias de Resistencia de niños y niñas trabajadores/as a las violencias armadas. Relatoría 2, p. 3.

armonía con la comunidad (social) y la armonía con la naturaleza (integral). En este sentido, el Buen Vivir estaría relacionado con los conceptos de identidad, solidaridad y sostenibilidad. El Buen Vivir ha sido planteado como una alternativa al desarrollo, proyectada desde el saber ancestral de los pueblos indígenas hacia el conjunto de la sociedad, como una forma de superación de los problemas que ha generado el capitalismo neoliberal (alienación personal, inequidad social y degradación ambiental). (Hidalgo-Capitán, 2013, p. 3)

Para los Pacifinios y Pacifinias un poder que les permite resistir a las violencias armadas es permitirse amar, amarse y ser amados y amadas con lo que cada uno fue, está siendo y sueña ser, pues sus construcciones por “buen vivir”, les exige en el día a día sobrepasar algunas herencias culturales para resolver la diferencia de manera pacifista, en búsqueda de una identidad propia, la justicia colectiva y la inclusión del cuidado de lo vivo para demostrar una vez más otras maneras de amar.

Cuando se escucha hablar de amor también es común encontrarse en canciones, poemas, refranes populares, entre otros, expresiones que dan a éste un lugar de significaciones dolorosas donde quien se exponga a experimentarlo puede salir muy mal librado, si bien no es el objetivo de este artículo hablar de des-amores es importante resaltar un apunte sobre la relación del amor con el dolor:

La consideración del amor como un fenómeno irracional ha contribuido en mucho a que Occidente anudara amor y sufrimiento, al punto de valorar el sufrimiento por amor como un signo de virtud y heroísmo. Esta relación entre amor y sufrimiento en modo alguno es universal. Nace en la antigua Grecia con la consideración del amor como una pasión irracional, como una deseada y temida forma de locura. En la tragedia griega las pasiones -el amor, la ira, el odio y la envidia, entre otras- obnubilan la razón y conducen a la desdicha. (Kreimer, 2012)

Un refrán latinoamericano que ha des-configurado las declaraciones hasta ahora expuestas del amor, es “*porque te quiero te aporreo*”, esta interpretación o noción del amor ligado al dolor o sufrimiento ya sea físico, psicológico, verbal o figurado, en nuestros propios tiempos, han legitimado el maltrato en nombre del amor, el maltrato a comunidades en aras de ayudarlas a “desarrollarse”, el maltrato a los niños y las niñas, el maltrato a las mujeres, en definitiva el maltrato a los y las más vulnerables.

Otro postulado que podría controvertir lo hasta aquí expuesto en las declaraciones del amor, es que estos tiempo suponen un “otro-a” en crisis, es decir que las dinámicas hoy exigen ocupar la atención en las subjetividades, en el bien propio, desconociendo o dejando en un lugar relegado a los otros-as. El chileno Abraham Magendzo habla de la “fragilidad del nosotros”, la explica como el resultado de la incapacidad para reconocer al Ser del Otro como un legítimo Otro “Somos más bien ciudadanos en la desconfianza, inclusive en la mezquindad, en ceguera

e invisibilidad del Ser del Otro. Vivimos como ciudadanos atemorizados, el miedo al Ser del Otro, el miedo a la invasión de los Otros en lo mío.” (Magendzo, 2012)

Si bien el amor también es concebido como dolor, sufrimiento o como una posibilidad remota dado los tiempos de crisis para convivir con otros y otras, es justamente en este contexto que el amor toma forma de suspiros vitales para crear otras maneras de crear vínculos, sentir, vivir.

Del amor en perspectiva de género

“...La primera relación amorosa de las personas es con quien las cuida

En el patrón tradicional de género casi siempre

La madre es quien cuida de sus criaturas.

En esa relación aprendemos a amar”

(Lagarde, 2010, p. 13)

Teniendo en cuenta que uno de los objetivos de la investigación de donde surge este artículo se orientó a realizar lectura en clave de género de las experiencias de resistencia que han permitido a niños y niñas trabajadores/as protegerse de las violencias armadas, es oportuno detenerse para dedicar unas líneas a la comprensión del amor como un bien necesario para vivir desde perspectivas diferenciadas en el ser femenino y ser masculino.

Vale la pena puntualizar qué se está entendiendo por género, dado que existe diversidad en su aproximación, se toma como punto de referencia el aporte conceptual de Lagarde (1996) donde expone que “El género es una construcción simbólica y contiene el conjunto de atributos asignados a las personas a partir del sexo. Se trata de características biológicas, físicas, económicas, sociales, psicológicas, eróticas, jurídicas, políticas y culturales.” (p. 26). De ahí que es claro reconocer que no es lo mismo ser hombre o mujer negra, indígena, pobre o rica, discapacitada, desplazada por el conflicto armado rural o intraurbano, ser madre o decidir no serlo, nacer en la ciudad o nacer en el campo, ser homosexual o heterosexual.

Beauvoir, citada por Comins, expresa en el mismo sentido que “no se nace mujer, sino que se llega a ser mujer” (Comins, 2009. p. 63), por lo tanto es una construcción cultural del rol donde se le impone al ser humano una forma de ser y actuar en un momento histórico específico. Como en el epígrafe, en la investigación los niños y niñas también hicieron referencia a que sus cuidadoras eran especialmente las madres, las amigas, las educadoras, las novias, como figuras que esperan, escuchan, dan consuelo, caricias. Esto genera preguntas por la ausencia de los hombres en el cuidado y en la expresión afectiva, lo que de paso sigue siendo un desafío para

aquellos hombres que no se acercan aún a la vivencia de lo que se ha venido nombrando socialmente como *nuevas masculinidades*, lo de nuevo se refiere a como se conoce en el argot popular a las nuevas maneras de ser hombres, porque se identifica en toda la historia de la humanidad hombres que han decidido construir masculinidades no hegemónicas, dominantes o machistas.

En esas maneras de amar los Pacifinios y las Pacifinias reconocen las construcciones culturales hegemónicas y además patriarcales, donde no se cuenta con las mismas libertades para expresar el amor desde el ser niño o desde el ser niña, desde el ser hombre y el ser mujer; dado que se cuenta con cargas sexistas para sentir o demostrar el amor, tal es el caso, al escuchar la expresión “a las niñas las regañarían si las ven jugando la verdad o se atreve”¹⁰⁸.

A continuación se abordará el amor como una experiencia de aprehensión, deteniéndonos a reflexionar acerca de cómo el amor pasa por la vida de las mujeres y cómo pasa por la vida de los hombres desde la construcción cultural para después dejarse ver como un bien necesario para existir, en la cotidianidad de los niños y las niñas en contextos de violencias armadas. Retomando a Lagarde (2000)

“Siempre se dice que el amor es el motor de la vida y el sentido de la existencia. Pero en nuestra cultura lo es mucho más para las mujeres. Para las mujeres, más que para los hombres, el amor es definitorio de su identidad de género. Para las mujeres, el amor no es solo una experiencia posible, es la experiencia que nos define... Cuando se pregunta para qué estamos las mujeres en este mundo, más allá de ideologías, más allá de posicionamientos políticos, más allá de generaciones, la respuesta más frecuente es “para amar”. Las mujeres hemos sido configuradas socialmente para el amor, hemos sido construidas por una cultura que coloca el amor en el centro de nuestra identidad” (p. 12)

De otro lado el poder del cuerpo dentro del amor, lleva a pensar en que esta resistencia supera el legado histórico basado en la palabra escrita como última verdad y el poder de los discursos, muy cercano a lo que culturalmente es entendido como masculino, pues desde el cuerpo importa la cadencia de la voz, el encuentro en la mirada, el enlace de las manos, el compartir de los pasos en el mismo camino, es una experiencia vivida con todos los sentidos.

¹⁰⁸ Juego que consiste en girar una botella y a quien le caiga al frente el pico de la botella debe escoger entre dos opciones decir la verdad (a cualquier pregunta que se le realice) ò atreverse a realizar una acción que demande el resto de los participantes del juego, estas por lo regular solicitan demostraciones afectivas como besos. Testimonio de participante. Investigación Experiencias de Resistencia de niños y niñas trabajadores/as a las violencias armadas. Relatoría 1. p. 2.

El amor vivenciado y pasado por el cuerpo en búsqueda de resistirse a las violencias armadas se atreve a romper esquemas, a transgredir mandatos culturales que se han establecido para hombres y mujeres, donde en nombre del “Amor”, se sufre, se padece, se encierra, se calla, hay que “quedarse quietecita”¹⁰⁹, en ese sentido se permite alzar la voz, ir en contravía de lo ordenado por los actores/as violentos, saliendo de la casa, franqueando las fronteras para compartir con los amigos/as y encontrarse en el juego en nombre del amor.

El amor en perspectiva de género, nos invita a superar las exigencias culturales, a vivenciar el amor desde el cuerpo femenino y masculino, pensarnos y sentirnos desde otro lugar, desde el lugar del otro/a en el mundo y desde el mundo propio, dando acogida al discurso amoroso, trayéndolo, re-conociéndolo, llenándolo de sentido, sacándolo de lo que Roland Barthes llamaría “su extrema soledad”, para volverlo total afirmación (Barthes 1993, Pág 12).

El amor como resistencia

En las narrativas de los Pacifinios y Pacifinias en el amor como resistencia a las violencias armadas, se vivenció de manera espontánea, en el ritual matutino de llegada al lugar que esperaba para acogerles durante todo el día, sin guiones o recitales pre-establecidos, ellos y ellas desde su Ser y compartir del mundo se permiten en el cada día maneras múltiples de descubrir el amor, con su familia, con sus seres cercanos, con sus amigas y amigos, como alternativa para decirle no a la cotidianidad que parece mostrarse sólo desde dos caminos posibles, uno que te puede llevar a replicar las realidades de las que se quiere escapar y otro que aunque más complejo promete que es posible vivir con una apuesta pacifista que incentive el respeto por la vida propia y por los demás seres con los que se comparte el mundo de la vida.

Para hablar del amor como resistencia, se encuentra sintonía con lo planteado por los y las autoras en las diferentes declaraciones de amor, dado que en la investigación el amor se hace tangible en el símbolo que sin palabras permite hablar y crear acciones que quedarán como hilo fino en el bordado de los recuerdos para sentirse amados y amadas y al mismo tiempo demostrar el amor hacia los y las otras, al ser escuchados/as, al dialogar, que el otro-a comprenda lo que me pasa, al sentirse parte de un “algo”, al compartir el alimento al trascender el cuidado de los otros/as a cualquier forma de vida incluso no humana, porque el decir del Principito, al amor no hay que entenderlo, hay que vivirlo (Saint-Exupéry 2003, p. 36)

En nombre del amor se resiste cuando es posible expresar sentires, pensamientos desde maneras diversas como plasmar y enunciar experiencias de resistencias con múltiples mediaciones, a través del canto, la música, el dibujo, el juego, el teatro, el baile, las miradas, el llanto, entre otras; estas expresiones siempre implican al cuerpo, partiendo del auto-

¹⁰⁹ Ver informe de investigación Experiencias de Resistencia de niños y niñas trabajadores/as a las violencias armadas. p. 63

reconocimiento de un cuerpo propio y un cuerpo en contacto con otros y otras, un cuerpo en el que reposa el amor.

Los niños y las niñas en su trascender desde el amor, re-significan el poder ya no como una fuerza opresora, sino como capacidad de resistir, sus múltiples poderes mágicos, habituales, presentes en el ahora, individuales y colectivos, donde además desde sus reflexiones aportan a la construcción de otras maneras de ver y comprender el mundo, ellos y ellas constantemente van y vuelven sobre la pregunta por si el conflicto acabará, en este sentido sus resistencias, su relación con las diferentes fuerzas o poderes supera la negación y el resistir, porque la pregunta transforma el pensamiento en la superación de lo cotidiano y la apuesta por la superación de las prácticas hegemónicas, que evidencian la configuración de sus resistencias.

Zambrano (2001) expone una serie de interrogantes que cabe traer en concordancia a lo mencionado, ella plantea que:

¿No existe pues el hombre en la hora actual? Existir es resistir, ser “frente a”, enfrentarse. El hombre ha existido cuando, frente a sus dioses, ha ofrecido una resistencia. Job es el más antiguo “existente” de nuestra tradición occidental. Porque frente al Dios que dijo: “Soy el que Es”, resistió en la forma más humana, más claramente humana de resistencia; llamándole a razones. (p. 23)

Claramente se evidencia el poder de transformación que demanda el cuestionarse y el cuestionar el afuera, la necesidad de pedir razones, aun teniendo en cuenta las fuerzas y poderes en las macro y micro estructuras, la pregunta sobre la existencia o no del hombre actual (entendido éste como hombres, mujeres y además adultos-as), lleva a tener muy en cuenta que son justamente los niños y las niñas quienes en esta experiencia de resistir desde el amor, están enfrentándose y resistiendo.

Puntadas finales del amor

La urdimbre trazada en este artículo, entretejió nudos que vale la pena resaltar en el amor como un bien necesario para existir, al decir de los Pacifinios y Pacifinias “es que a los niños no sólo hay que darles cosas materiales sino conversar, escucharlos y darles amor”¹¹⁰, por ello el amor como aprehensión del mundo y además como una experiencia vital para niños y niñas trabajadores/as que a pesar de la carencia de bienes materiales se resisten a que el vínculo con los otros/as se reduzca a dar o recibir cosas. Irene Comins refiere el amor desde una vivencia

¹¹⁰ Testimonio de participante. Investigación Experiencias de Resistencia de niños y niñas trabajadores/as a las violencias armadas Relatoría 1, p. 2

amplia implica una apuesta por la vida, pues incluye desde el amor por sí mismo, por los/as otros/as, por la naturaleza y por todo lo que vale la pena vivir (Comins, 2012, p. 155)

En contextos de violencias armadas es necesario reconocer la profunda importancia del amor como experiencia de resistencia que hace posible otros lugares para construir la convivencia pacífica, reconociendo nuestras diferencias como recursos para enriquecernos como personas y colectivos, en palabras de Maturana (1996):

“El amor es, hablando biológicamente, la disposición corporal para la acción bajo la cual uno realiza las acciones que constituyen al otro como un legítimo otro en coexistencia con uno....El amor es la emoción que funda el fenómeno social. Cada vez que uno destruye el amor, desaparece la convivencia social”.

En sintonía con lo anterior, la convivencia pacífica desaparece cuando no se reconoce la diferencia que el otro/a propone en el diario vivir, porque incomoda, intenta mover ideas, formas de pensar, ver y actuar en el mundo y como respuesta a esta incomodidad se hace todo lo posible por desaparecerla, por negarla optando por eliminarla física o simbólicamente, a eso llamamos violencia.

Las experiencias vividas con Pacifinios y Pacifinias dan cuenta de que el amor “nos salva pues nos hace humanos al ampliar nuestro vivir al ámbito de la coexistencia” (Maturana, 1996, p. 299); ellos y ellas dan testimonio del poder del amor como bien necesario para hacer resistencia a las violencias armadas, re-aprendiendo las diversas manifestaciones del amor presentes en la no-violencia, invitando a retomar su valía desde los ámbitos y discursos académicos, restituyéndole “ a este discurso su persona fundamental, que es el yo, de manera de poner en escena una enunciación no un análisis” (Barthes, 1993, p.13), devolviéndole la capacidad de acción para la construcción de una mejor red de vínculos con la vida en el mundo.

*“Nada sé de ti. De mí, No sabes nada.
Sólo que al encontrarse nuestros ojos un día,
tuvimos la certeza de haber hallado al fin lo que por tantos años la vida,
esta vida y aun otra anterior perseguimos en vano.
Y fue como un relámpago en medio de la sombra”
Del Mar (2007, p 52)*

Bibliografía

- Barthes, Roland. (1993). Fragmentos de un discurso amoroso. Editorial siglo veintiuno editores, s.a. de c.v.
- Comins Mingol, I. (2009). Filosofía del cuidar. Epub
- Del Mar, M. (2007). Alguien Pasa. Poema Breve encuentro. Universidad Externado de Colombia.
- Fisher, H. (2004). ¿Por qué amamos? Naturaleza y química del amor romántico. Madrid: Taurus.
- Hidalgo-Capitán, A. L. (2013). El Buen Vivir ecuatoriano en el contexto de la Economía Política del Desarrollo. Huelva: Universidad de Huelva.
- Jiménez Herrera, J. S. (22 de Enero de 2015). Violencia contra la mujer. Recuperado el 27 de Junio de 2015, de El Espectador: <http://www.elespectador.com/noticias/judicial/siete-anos-ha-habido-827-mil-denuncias-violencia-contra-articulo-539448>
- Kreimer, R. (2012). Fragmento de Artes del buen vivir. En R. Kreimer, *Concepciones occidentales sobre el amor*. Anarres.
- Lagarde, M. (1996). *Cuadernos inacabados. género y feminismo. Desarrollo Humano y Democracia*. Madrid: Horas y HORAS.
- Lagarde, M. (2010). *Claves Feministas para la Negociación en el Amor*. España: Puntos de Encuentros de la Rotonda de Plaza España.
- Luna, M. T. (2012). La subjetividad infantil en contextos de conflicto armado.
- Magendzo, A. (4 de Agosto de 2012). *El Ser del Otro: un sustento ético-político para la educación*. Recuperado el 8 de Octubre de 2015, de Polis: Revista Latinoamericana : <http://polis.revues.org/4897>
- Marina, J. A., & López, P. M. (1999). *Diccionario de los sentimientos*. Barcelona: Anagrama.
- Maturana, H. (1996). El sentido de lo Humano. Dolmen Ediciones S.A. Santiago de Chile.
- Maturana, H. (2000). Conferencia de apertura de las JORNADAS DEL AMOR EN LA TERAPIA. *Biología del conocer, biología del amor*. Barcelona.
- Maturana, H. (2010). Discurso del nuevo doctor Honoris Causa D. Humberto Maturana Rosemín. Málaga.
- Montexano, G. D. (2007). *Esriptología e Historia*. Recuperado el 13 de Junio de 2015, de Wordpress: <https://georgeosdiazmontexano.wordpress.com/>
- Muraro, L. (2006). El Dios de las mujeres. San Cristóbal: Horas y Horas.
- Quiroga, F. R. (2001). La dimensión afectiva de la vida. Pamplona: Cuadernos de anuario filosófico
- Real Academia Española . (2015). Bien. Recuperado el 12 de Septiembre de 2015, de Word Reference: <http://www.wordreference.com/es/en/frames.aspx?es=bien>
- Saint, D. (2003). El Principito. Texto de dominio público. Biblioteca Virtual de la UEB. México: Exupéry, Antoine.

- Shlain, L. (2000). *El alfabeto contra la Diosa. El conflicto entre la palabra y la imagen, el poder masculino y el poder femenino*. Barcelona: Debate.
- Tamayo, Y. R., Beltrán, F. A., & Rendón, B. X. (2014). Experiencias de resistencia a las violencias armadas en niños y niñas que hacen parte del programa de atención integral a niñez trabajadora de la corporación educativa combos. *Trabajo de Grados*. Manizales: Convenio CINDE y la universidad de Manizales.
- Zambrano, M. (1974). *Frase de María Zambrano*. Recuperado el 1 de Agosto de 2015, de Akifrases: <http://akifrases.com/frase/134843>
- Zambrano, M. (2001). *El hombre y lo divino*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Zambrano, M. (2001). *El hombre y lo divino*. Ciudad de México: Fondo de cultura económica.

8.2 La conversación: el concierto donde se resiste más allá de la voz y el oído

Romelia Yanet Zapata

“...Crucé tu voz de ahora, tu corazón de ahora, el cielo que comienza detrás de tus palabras...”

Meira del Mar¹¹¹

Resumen

Una Colombia en paz requiere re-pensar, volver a pensar, reflexionar la forma en que conversamos, la manera en que ponemos nuestras voces, no juntas, sino en sintonía, con un propósito, con un sentido, que nos involucre y conmueva para crear pensamientos nuevos, emociones nuevas, que nos permitan un hacer colectivo nuevo, generador de encuentros a partir de las diferencias, tal como podemos verlo, sentirlo y oírlo en un concierto; donde cada instrumento, cada sonido y cada nota cuentan, pues la conversación construye mismidad y otredad dentro de una comunidad, cada voz resalta, somos cada uno/a y a la vez somos todos/as, donde no cabe la eliminación ni la violencia. Este artículo pretende cargar de significado la experiencia del conversar, integrando el pensamiento de Estanislao Zuleta¹¹² como movilizador de nuevas reflexiones acerca de las formas de resistir a las violencias armadas a partir de una construcción distinta de un con-vivir desde la diferencia y basados en la amorosa comprensión y valoración de ella.

Palabras claves

Conversación, experiencias de resistencia, violencias armadas, Estanislao Zuleta, diálogo.

Abstract

A peaceful Colombia requires us to rethink and reflect upon the ways in which we dialogue and put our voices, not just together, but in harmony, with a purpose and sense that brings us together and pushes us to create new thoughts and emotions. This would allow us to build a new collective generating encounters based on difference. It would be like a concert,

111 Fragmento del poema “Futuro” de la Antología llamada “Alguien pasa”, publicado por la Universidad Externado de Colombia en el año 2007. Meira del Mar nació en Barranquilla, Colombia, en 1992. En 1955 la Universidad de Antioquia le otorgó el Premio Nacional de Poesía, distinción que el Alma Máter entrega como reconocimiento a los valores más representativos de la poesía colombiana contemporánea.

¹¹² Estanislao Zuleta nació el 3 de febrero de 1935 en Medellín y murió en Cali el 17 de febrero de 1990. Llegó a ser uno de los intelectuales más respetados del país, la Universidad del Valle le confirió el Doctorado Honoris Causa en Psicología. Su trabajo como catedrático, filósofo y autodidacta se documentó a partir de su producción oral donde la conversación fue altamente valorada.

where each individual instrument, sound and note matters, because dialogue builds both sameness and otherness in a community. Each voice highlights the fact that we are both one and all, and that violence has no place. This article seeks to give meaning to the experience of dialogue. It does so by bringing in the thought of Estanislao Zuleta as a mobilizer of reflections about the forms of resistance to armed violence that stem from a new approach to coexistence based on understanding and valuing difference.

Key words

Conversation, resistance's experiences, peace, armed violence, Estanislao Zuleta, dialogue.

Introducción

En la actualidad vivimos en un mundo con interacciones e interrelaciones de alta frecuencia, estamos en contacto con múltiples personas en el mismo espacio/tiempo, no cabe duda de que el internet y sus aplicaciones nos permiten contactarnos simultáneamente con muchos seres humanos en el ciberespacio, mientras nos tomamos un café o caminamos de la mano con alguien más. Esta multiplicidad a alta velocidad nos exige el intercambio de mensajes cortos y rápidos, fácilmente comprensibles por los otros y las otras, en un constante flujo de información. Sin embargo, el diálogo, aquel instante que busca la comprensión de nosotros mismos y de quien nos acompaña, se empobrece y la comunicación que busca conectar con el sentido de lo que nos sucede se deteriora.

Estamos pues en presencia de un paradigma que llegó, tal vez para quedarse, donde la información nos llega con enorme rapidez y debemos beberla y devorarla lo mejor que se pueda, como si estuviésemos vacíos, donde se nos impulsa a acometer acciones rápidas, donde se puede perder el sentido o se hace necesario encontrarle nuevos sentidos al contacto con los otros/as, donde escasea la conversación porque son pocos los encuentros cara a cara en los cuales podamos dar cuenta de nuestros pensamientos y sentimientos. Desde la vivencia de este paradigma, la pregunta que emerge es: ¿tiene sentido buscar una convivencia distinta donde sea posible y deseable ir de la mano percibiendo profundamente la piel de quien nos acompaña, sumergirnos en el contacto, vernos a los ojos, sentirnos? La respuesta es un esperanzador sí, pues si queremos tener una convivencia pacifista es necesario salir a la búsqueda de una conversación que nos implique desde lo más profundo y donde el otro y la otra también se implican, no solo desde la voz, sino desde la piel y desde el corazón.

Este artículo surge de la investigación “Pacifinios y Pacifinias¹¹³ no van a la guerra. ¡Qué alegría, qué alegría tan buena!, Experiencias de resistencia a las violencias armadas en niños y niñas trabajadores/as, que hacen parte del Programa de Atención Integral a Niñez Trabajadora – PAINIT- desarrollado por la Corporación Educativa Combos”,¹¹⁴ investigación que se trazó como objetivo general: Avanzar en la comprensión de las experiencias de resistencia de niños y niñas trabajadores/as a las violencias armadas y como objetivos específicos 1. Interpretar en clave fenomenológica las narrativas de experiencias de resistencia desde las cuales niños y niñas trabajadores/as hacen posible otros lugares para ser y reconstruir la convivencia pacifista. 2. Hacer lectura en clave de género de las experiencias de resistencia que han permitido a niños y niñas trabajadores/as protegerse de las violencias armadas

Esta investigación develó que los Pacifinios y Pacifinias tienen experiencias donde es posible una conversación que permite resistir a las violencias armadas, pues re-interpretando la pregunta del Hada Reporterística¹¹⁵, si hubiesen conversado con quienes ejercen la violencia, no hubiesen sucumbido a “las ganas de las armas” (Rap del Duende Sobreviviente, 2014), se hubiesen mantenido en el concierto de la paz; por lo tanto ellos y ellas dan testimonio de conversaciones que se viven en el momento íntimo y cálido del presente, reclaman como necesario un diálogo que, en concordancia con el epígrafe, nos convoque a cruzar la voz de ahora, el corazón de ahora, que escucha con todo el cuerpo, que permite ver los cielos de los otros y las otras; donde la conversación que se brinda como orientación y hasta como regaño no solo es aceptada sino deseada, donde se inicia desde nuestras reflexiones y nos acerca, nos hace vecinos y nos aleja de la violencia, porque lo que conversamos nos habita, lo llevamos puesto, pues “todo lo que recibimos permanece en nosotros y obra en nosotros y nos constituye” (Restrepo, 2008).

En sintonía con lo anterior, este artículo pretende profundizar la práctica o “el arte de la conversación”¹¹⁶ como experiencia fundamental para la construcción de paz, reflexionando el

¹¹³ Pacifinios y Pacifinias, este nombre se toma prestado de uno de los personajes del álbum de “Brujas, duendes y hadas” de la Corporación Educativa Combos. Diseñado por Gloria María Bustamante Morales, coordinadora de investigaciones y sistematización, y Maribel Giraldo Coordinadora área Mujer, con el propósito de descubrir y potenciar las fuerzas internas de los niños y las niñas, como el autocuidado y cuidado de otros y otras, el cuidado de la naturaleza y el sentido ecológico, la fuerza de la no violencia y la transformación, las fuerzas del conocimiento y la creatividad, y la fuerza de la autonomía y la equidad.

¹¹⁴ Investigación realizada por Yanet Romelia Zapata Tamayo, Francisco Antonio Rivero Beltrán y Blanca Ximena Peña Rendón, para optar al título de Magister en Educación y Desarrollo Humano convenio CINDE y la universidad de Manizales. 2013 – 2014.

¹¹⁵ Hada cuyo poder es investigar más allá de la vida, es escuchar y hacer caso a mis padres y a las personas que me quieren. Participante de la Investigación “Pacifinios y Pacifinias no van a la guerra. Qué alegría, qué alegría tan buena”. Experiencias de Resistencia a las violencias armadas en niños y niñas que hacen parte del Programa de Atención Integral a la Niñez trabajadora en la Corporación Educativa Combos. 2015.

¹¹⁶ Estanislao Zuleta en su libro Arte y Filosofía retoma el concepto de Kant acerca de la conversación donde la describe como la más alta de todas las artes.

significado de la conversación desde el hilo teórico y vivencial de Estanislao Zuleta, pues es importante darle la batuta, la dirección y la relevancia, a un pensador colombiano que gustó de conversar en una Colombia convulsionada por la violencia y el narcotráfico; su vida fue testimonio de la importancia de la conversación, no quiso hacer de su obra una enciclopedia; no creía en que “las palabras se las lleva el viento” (Restrepo, 2008, p. 13), prefería exponer sus ideas al debate cercano e íntimo, defendiendo el diálogo como la forma más importante de reconocimiento; de vivir acogiendo el devenir de la subjetividad, propia y del otro/a, resistiéndose a la exigencia vertiginosa con que se incita a vivir, sin estar presentes para el otro/a y menos para sí mismos.

Se propone entonces permitir ese diálogo entre pensadores, Zuleta y los Pacifinios y Pacifinias, para que emerjan sus coincidencias más allá del tiempo, pero en armonía desde el espacio, desde esa Colombia conocida y esa Medellín compartida, en un diálogo que convoca a hablar, a entrar en contacto desde la experiencia.

El conversar como encuentro de sonidos y silencios, de rostros y de cuerpos

Conversar, “que viene del latín *conversari* y significa vivir, dar vueltas, en compañía” (Etimologías, 2014), en ese sentido la conversación es un encuentro de des-encuentros, donde cada uno/a se mueve en círculos convergiendo en ciertos momentos para divergir en otros; es decir, cada ser humano pone su subjetividad a su propio ritmo y al ritmo del otro, para perderse en la melodía de la vida y volver a encontrarse, siempre en un tiempo y espacio determinado, donde nos abrimos a nuevos sonidos y melodías, una “perspectiva que ya no se encontraba ni en la mía ni en la del otro” (Gadamer, 1998).

Vale la pena entonces, indagar por la conversación como fenómeno y dar cuenta de aquello que la hace verdadera conversación, aquella que va más allá de un intercambio de palabras donde es más importante la interacción que el sentido de lo que decimos y para ello vale la pena traer a Heidegger, para quien en el fondo el lenguaje es siempre diálogo, aún consigo mismo, el lenguaje que como “discurso es existencialmente ‘cooriginario’ con la disposición afectiva y el comprender” (Heidegger, 2011, p. 163).

Para Heidegger, en la conversación la escucha y el callar son fundamentales, así como a la obra musical le pertenecen los sonidos y los silencios que los articulan, pues ambos dicen, expresan, permiten la comprensión para poder convivir, para entrar en comunicación: “La comunicación no es nunca un transporte de vivencias, por ejemplo de opiniones y deseos, desde el interior de un sujeto al interior de otro. La coexistencia ya está esencialmente revelada en la disposición afectiva común y en comprender común” (Heidegger, 2011, p. 164).

La escucha para una buena conversación debe ser vivida como la búsqueda de momentos de total entrega al otro/a, que solo me es accesible por el lenguaje; un lenguaje que no solo es voz, también es silencio, también es sonrisa, también es temblor que afecta al cuerpo. En sintonía

con lo anterior se requiere un yo y un otro/a en total apertura a nuevas y diferentes notas musicales, para que emerjan otros ritmos, donde exista “la posibilidad de que el otro pueda tener razón. El otro se encuentra de entrada en una mala situación si ambos lados no sienten esto” (Gadamer, 1998, p, 222).

Sin embargo, para conversar la escucha no es suficiente, ella está acompañada por la pregunta, aquella que busca moverte, transformarte, que te incomoda, que te pica y que te rasca, que duele y a la vez busca re-confortarte, que busca perderse para volver a encontrarse, que al decir de María Zambrano: “tiene como fondo último, determinante, el afán, la necesidad quizá de un alguien que quiere independizarse, vivir por su cuenta, liberarse de lo mismo que ha sido el lugar de su alma (...) es algo como el nacimiento: el proceso en que un ser es nutrido y respirado dentro de otro, intrincado con él, se desprende en busca de su propio espacio vital” (Zambrano, 2001, p, 61).

Varios ejemplos de vivir desde el entrar en cuestión, en busca de nuevos espacios vitales, se nos han dado a través de la historia de la filosofía. Uno de ellos es Sócrates, quien mostró cómo a partir de cuestionarse y hacer entrar en cuestionamiento al otro/a, en las calles y en las plazas, era posible acceder al conocimiento en la Grecia Antigua. Más recientemente Marcela Lagarde nos muestra la acción transformadora de la pregunta que nos hace “dudar de mi vida, dudar del mundo, dudar de lo que creo, de lo que creí, de lo que ya no puedo seguir creyendo. Y lo que necesito para poder descolocarme de lo que me atrapa, de lo que me hace daño de lo que no me permite ser” (Lagarde, 2001, p, 39).

Si bien la escucha y la pregunta son un dueto en complemento permanente, la conversación de la que hablamos no responde a estructuras rígidas, no requiere de partituras porque el vivir humano es fluido y se hace al dar vueltas, discurre en un compendio de maravillosas improvisaciones, donde se involucra no solo el pensamiento, sino el cuerpo todo y la emocionalidad toda, una emocionalidad que se acerca amorosamente a la divergencia y se alimenta de ella, no busca eliminarla, busca con-moverse con ella. Desde esa emoción es donde nace el amigo a pesar de la contradicción, donde se legitima al otro desde el amor para así estar juntos en “El ‘lenguajear’ donde nos permitimos reflexionar, para un convivir en la intimidad de la cooperación, del compartir y de la sensualidad” (Maturana, El sentido de lo Humano, 2002, p, 327).

La conversación entonces no es solo hablar, darse desde la palabra, sino el implicarse en el pensar, en el actuar y sobre todo en el amar, desde nosotros mismos, pero sobre todo en total compenetración con el otro y con la otra; es la conversación que nos hace humanos pues nos mueve de nuestro eje, nos pone afuera de nosotros, atentos a quienes nos acompañan a “vivir fuera de sí, por estar más allá de sí mismo. Vivir dispuesto al vuelo, presto a cualquier partida” (Zambrano, 2001, p, 276).

¿A qué nos resistimos cuando entramos en sintonía durante la conversación?

Foucault nos diría que la resistencia “existe donde el poder está” (Foucault, 1979, p, 171) y entonces se hace necesario hablar de las violencias armadas, que están manifestando su poder en todas partes, están fuertemente imbricadas en nuestra realidad cotidiana, al decir de los y las Pacifinias “en cualquier momento aparecen”¹¹⁷ en nuestra realidad Latinoamericana, donde no nos permitimos la expresión de nuestras diferencias pues son silenciadas con la muerte, la desaparición u otras formas de atropello, tal como lo evidencian las recientes noticias publicadas en medios internacionales, señalando que “45 de las 50 ciudades más violentas del mundo se sitúan en el continente americano y 40 en América Latina. Entre ellas, 14 corresponden a Brasil, 12 a México y 5 a Colombia” (CNN en español, 2012).

Colombia de manera particular sufre un *conflicto armado interno* que lleva más de cincuenta años (Cifuentes, 2009, p, 22) y que en el periodo comprendido entre 1964-2007 (Prada, 2008, p, 7), ha dejado 95.463 muertos/as, 4.525.558 desplazados/as, 9.339 desaparecidos/as, entre otras problemáticas asociadas (Prada D. O., 2008 - 2009), donde la cifra de niños y niñas vinculados/as al conflicto puede oscilar entre 7.000 y 14.000, lo que representa que uno/a de cada cuatro combatientes en Colombia es un/a menor de 18 años. Para los últimos cuatro años la edad de ingreso de niños y niñas a los grupos armados disminuyó de 13.8 a 12.8 años (Jiménez Ana & Sierra Jimena, COALICO, 2009, p, 11).

La violencia también está presente cuando se nos des-humaniza y nos des-humanizamos a través de relaciones fuertemente “cosificadas”, intensas en tecnología, pobres en el encuentro con la voz y el rostro del otro/a. Este poder violento nos dice que “no hay tiempo”, que no importan las preguntas pues las respuestas están a “un clic”, que las relaciones se compran, se subastan, que las palabras no importan pues se entregan vacías de significado, sin búsquedas de sentido, sin hambre de comprender, limitando la experiencia rítmica de reconocimiento de la otredad y la mismidad.

A este poder violento se le opone, le hace resistencia, la palabra, que en sí misma encierra poder de acción, “podríamos decir que no hay poder sin palabra, ni palabra sin poder. Si la palabra se pide y se toma es porque hacerse con ella entraña siempre un ejercicio de poder” (Quevedo, 2007, p, 14), un ejercicio que se da en el presente, en el aquí y ahora, que nos desliga de la emoción del pasado y evita mantener la mente en el futuro, pues se da en lo cotidiano, en un presente temporal y espacialmente concreto, permitiendo el encuentro de saberes, de cuerpos, de lenguajes que nos atraviesan, impregnándonos de nuevos sonidos y por lo tanto naciendo como seres nuevos, en cambio.

¹¹⁷ Relato del Duende Cambiolo, cuyo poder es aceptar los cambios y a los demás también. Participante de la Investigación “Pacifinios y Pacifinias no van a la guerra. Qué alegría, qué alegría tan buena”. Experiencias de Resistencia a las violencias armadas en niños y niñas que hacen parte del Programa de Atención Integral a la Niñez trabajadora en la Corporación Educativa Combos. 2015.

La conversación se vive como experiencia de resistencia cuando en la vida cotidiana la convivencia humana es un gran concierto, que parte del poder de la palabra, pero no se queda allí, emerge como música, más allá del sonido y del silencio individual de cada instrumento, pues en el concierto de la vida se necesita la voz que se alza a modo de grito, de murmullo o de silencio; se necesitan los cuerpos que se entregan al contacto de cada instrumento, siendo uno consigo mismos y con los demás músicos/as, se necesita la armonía que integra y da continuidad, los solos, los duetos, la orquesta entera que admira y admite la necesidad de la diversidad y la pluralidad.

La conversación al ritmo de Estanislao Zuleta y de las experiencias de resistencia de los Pacifinios y Pacifinias:

La voz de Estanislao Zuleta nos invita a encontrar el ritmo para hacer de la conversación, de las conversaciones -diversidad de melodías de voces y oídos- un espacio donde encontremos las notas y espacios que nos acerquen al difícil, pero emocionante, reto de convivir juntos en una Colombia en la que, a pesar de las constantes vulneraciones de derechos, exclusiones, pobreza y desplazamientos que nos arrebatan la dignidad, podamos encontrar las diversas formas de resistencia que, a partir de los diálogos con los/as investigadoras, aparecen en las palabras, los juegos, las canciones y los abrazos de Pacifinios y Pacifinias.

Si bien los niños y niñas trabajadores y trabajadoras dan cuenta con nostalgia, tristeza o indignación de las situaciones de carencia y lucha cotidiana, ya que vivencian la calle desde la búsqueda de sustento diario, también nos hacen saber la alegría, el orgullo con el que exhiben su voluntad de permanecer al margen de las violencias armadas, resistiendo a las formas de control que estos grupos realizan sobre sus territorios y sus cuerpos, pues crean y re-crean acciones, estrategias diarias, íntimas y también colectivas para defender su cotidianidad y donde la conversación aparece como la armonía que integra estas experiencias, llenándolas de sentido.

En la investigación “Pacifinios y Pacifinias no van a la guerra. ¡Qué alegría, qué alegría tan buena!”, la conversación fue la mediación por excelencia, la escucha y la pregunta musicalizaron los encuentros, llenando de sentidos los hechos narrados, pensamientos expresados y emociones pasadas por el cuerpo en cada ritual realizado, el poder de la pregunta aparecía en las canciones, en los cuadernos e incluso hizo parte esencial del poder de Reporterística, a quien le gustaba “investigar más allá de la vida”¹¹⁸. Zuleta ya había reconocido en los niños y las niñas esta capacidad de investigar-se e investigar el mundo, ese poder de conversar consigo mismos, con la realidad en la que sucede su cotidianidad, partiendo de

¹¹⁸ Poder del Hada Reporterística. Participante de la Investigación “Pacifinios y Pacifinias no van a la guerra. Qué alegría, qué alegría tan buena”. Experiencias de Resistencia a las violencias armadas en niños y niñas que hacen parte del Programa de Atención Integral a la Niñez trabajadora en la Corporación Educativa Combos. 2015

“mantener por una parte el propio punto de vista pero ser capaz, por otra parte, de entrar en diálogo con los otros puntos de vista” (Zuleta, 2010b, p. 16).

La escucha de sí mismos/as para los niños y las niñas adquiere la forma de pensar, pensar-se pues les permite ir a territorios reales o imaginarios, en búsqueda de otras formas de vivir, en la búsqueda permanente del sentido de la existencia y de las cosas, Zuleta lo describe como un ejercicio vital de “atreverse a pensar” (Restrepo, 2008, p. 69) y ¿qué puede requerir en nuestro tiempo un mayor ejercicio de resistencia para los niños y las niñas que el pensar por ellos/as mismos/as? En la actualidad la sociedad les dice qué pensar, qué desear, los actores de las violencias armadas dictaminan qué callar y los medios de comunicación, en la voz de los Pacifinios y Pacifinias, “dicen unas cosas y callan otras”¹¹⁹; pensar por sí mismo/a es pues una lucha del día a día para ellos y ellas.

La música, la poesía, la lectura, el estudio, son las formas en que los niños y las niñas tienen experiencia del pensar, conversando, estando atentos a las notas y sonidos que provienen de su interior, permitiéndose un acercamiento hermenéutico a las difusas formas de las violencias y donde se indagan por las formas de resistirse y fugarse, poniendo en cuestión su comprensión acerca de las razones y las manifestaciones de la violencia.

Los seres que les son afectivamente representativos son también llamados a este diálogo; por ello los Pacifinios y Pacifinias proponen “hablar de lo que les pasa”(ibíd.), interpelan a quienes les aman para generar espacios donde puedan compartir sus experiencias, a partir de las preguntas de la madres, los consejos de las amistades, el encuentro para el alimento en familia o con los amigos/as, diría Zuleta “Es que todo lo que uno dice proviene en realidad del otro, del que escucha. Solo si el que está frente a ti te inspira puedes pensar y crear” (Restrepo, 2008, p. 34); de ahí lo profundamente liberador y creador que resulta escuchar y acoger, entregar las propias vivencias como testimonio, pues nuestra vida no es nunca una vida individual, siempre es transpersonal, siempre está pisando huellas y buscando identidades.” (ibíd.).

La escuela es otro lugar propicio para la práctica de la conversación, los Pacifinios y Pacifinias lo reconocen como un espacio no solo para estudiar, sino también para compartir. Es por ello que Estanislao Zuleta realizó una crítica frontal a un sistema educativo que no reconociera a los niños y niñas como interlocutores válidos, conminaba a los maestros y maestras a consultar “la vivencia de la vida”, invitándoles a traer los problemas cotidianos a las aulas de clase para problematizarlos, para llenarlos de filosofía, evitando la historia vacía de los contextos, la geografía ausente de lo humano que la habita, pues creía que era necesario cultivar un pensamiento crítico que buscara una “sociedad que tenga abundancia, tiempo para el desarrollo del amor, de la amistad, del arte, del hombre” (Zuleta, 2010b, p. 39).

“La plata” y la droga, descrita por los Pacifinios y las Pacifinias, como “atractivas, difíciles de resistir”, son fuerzas movilizadoras de las violencias armadas, de las cuales diría Zuleta que cambian la forma en que percibimos el mundo y nos percibimos en él, restándonos la

¹¹⁹ Investigación “Pacifinios y Pacifinias no van a la guerra. Qué alegría, qué alegría tan buena. Experiencias de Resistencia a las violencias armadas en niños y niñas que hacen parte del Programa de Atención Integral a la Niñez trabajadora en la Corporación Educativa Combos. 2015.

libertad y la voluntad de lucha cotidiana por nuestra identidad, a partir de lo que podemos hacer solos y con los seres que nos rodean, en sus palabras “la cocaína o la marihuana son consumos que cambian la sensación del mundo, la impresión que el hombre tiene de sí mismo, en lugar de conquistar una nueva identidad por los trabajos que ha logrado hacer” (Zuleta, 2010b, p. 56). En ese sentido restringen nuestra capacidad de resistir pues impiden la reflexión, el pensar, el sentir, nos evaden del cuerpo, de la conversación consigo mismos/as, nos des-encuentran de la vida en común.

Los sentidos en la conversación están exigidos al máximo, se escucha sí, pero también se ve la mirada del otro/a, es importante la disposición del cuerpo, por eso los niños y las niñas pueden saber si son escuchados o no, sin embargo el contacto con la piel, el calor del aliento, la suavidad del toque de una mano, un masaje pedido con un “profe hágame a mí”¹²⁰, un abrazo o un beso, un “poner atención”, una mirada amorosa, un relajarse, un cerrar los ojos, nos permiten entregarnos y albergar a aquellos/as con quienes queremos compartir, por eso expresan que les estaban haciendo falta los encuentros, saben que es necesario ese “estar allí, en ese presente evanescente y precioso, en ese momento supremo e irrecuperable” (Restrepo, 2008, p. 14).

El reconocimiento del otro/otra es esencial en la conversación, pues ella por sí misma es un acto que legitima el sonido que cada persona entrega, al mismo modo que cada instrumento es único, singular y sin embargo hace parte del sonido total de la orquesta y por lo tanto todos y todas tienen un lugar, desde el ser niño y el ser niña, una niña que se nombra, en la voz de Justina “porque si uno mismo no se nombra, una misma se queda por fuera”¹²¹ se insta a la subjetividad desde lo más profundo y por ello lo femenino tiene un lugar, pero no solo desde el lenguaje incluyente y desde la equidad de género sino también desde darle voz a los seres que no la tienen, aquellos seres que comparten el planeta con nosotros, pues la conversación nos integra, nos genera unidad.

Entrar en diálogo con los Pacifinios y Pacifinias, “preguntarles a ellos y ellas”¹²², no solo desde el espacio privado, sino también en lo público, entregándoles el “respeto, por lo tanto no excluye, sino que, por el contrario, implica el debate y la confrontación; y no como simples ejercicios sino como el elemento que afecta la seriedad de la vida y conduce a la gravedad de la decisión” (Zuleta, 2009, p. 31), decisiones que los niños y las niñas deben tomar día tras día, porque conocen las calles como notas musicales; escuchan los silencios inmersos en la melodía, tienen la visión de los peñascos que enfrentan cotidianamente, observan las fronteras invisibles, se permiten ir “en contravía”, ir oyendo para “salir huyendo” sin “parar bolas”, ampliando su comprensión sobre las violencias armadas, difusas, traicioneras y omnipresentes.

¹²⁰ Relato de Duende Pacifinio. Participante de la Investigación “Pacifinios y Pacifinias no van a la guerra. Qué alegría, qué alegría tan buena”. Experiencias de Resistencia a las violencias armadas en niños y niñas que hacen parte del Programa de Atención Integral a la Niñez trabajadora en la Corporación Educativa Combos. 2015

¹²¹ Relato de la Hada Justina. Participante de la Investigación “Pacifinios y Pacifinias no van a la guerra. Qué alegría, qué alegría tan buena”. Experiencias de Resistencia a las violencias armadas en niños y niñas que hacen parte del Programa de Atención Integral a la Niñez trabajadora en la Corporación Educativa Combos. 2015

¹²² Relato de Reporterística. Participante de la Investigación “Pacifinios y Pacifinias no van a la guerra. Qué alegría, qué alegría tan buena”. Experiencias de Resistencia a las violencias armadas en niños y niñas que hacen parte del Programa de Atención Integral a la Niñez trabajadora en la Corporación Educativa Combos. 2015

Los músicos/as deben ser valientes, para evitar caer en las “garras de las violencias armadas”¹²³, para tocar su propio instrumento, saber su valía y su compás, respetar sus tiempos, entrar con otro/a o salir como solistas con sonidos únicos o sonidos contruidos en común, sin eliminación violenta de las otras voces, como lo expresa el Hada Fuertina “por lo regular yo lo solucionaba a golpes... ya no... primero hablo... dialogo con las personas ¿sí me entiende?”¹²⁴, ese es el concierto que se produce en la conversación, pues parte del “reconocimiento de que el otro, por opuesta que sea su visión del mundo y del futuro a la nuestra, sigue siendo un hombre como nosotros” (Zuleta, 2009, p, 31).

En el concierto virtuoso, como en la conversación, los diferentes sonidos son bienvenidos, la melodía y el ritmo proponen confrontación en armonía, porque justamente en las sinfonías se escuchan y se hacen visibles todos los instrumentos. En la voz de Zuleta “el pluralismo [...] es la afirmación y la promoción de las diferencias como único territorio del pensamiento, mientras que la unanimidad es la muerte” (Zuleta, 2009, p, 32). A veces en la conversación, como en una sinfonía, los integrantes pueden ser ellos y otros, sonar a voz, sonar a canto de pájaro, a cierre de puertas, a palpar del corazón, pues se parte del reconocimiento de su voz como válida, pero en devenir, y por lo tanto permite ensanchar la subjetividad, pues cuando conversamos reconocemos que “se puede ser Fuertina y Debilina”¹²⁵, ser ellos y ellas y también poder ser otros/as.

La participación es fundamental en la conversación pues implica hacerse cargo, estar presente y dispuesto para aportar las notas y acordes necesarios para la pieza musical que el músico ha preparado y le es conocida, es difícil la participación desde la distancia, desde lo que nos es desconocido o no se nos es propio, por eso la participación debe estar “más cercana y referida a los problemas que conciernen de manera inmediata al ciudadano y de los cuales tiene un conocimiento personal, próximos en el espacio, y próximos también a su saber” (Zuleta, 2009, p, 34).

En el mismo sentido los Pacifinios y Pacifinias quieren que se les pregunte ¿qué hacer para terminar el conflicto?, que se les permita comprender las razones que explican su realidad para poder cambiarla, que se les indague desde sus vivencias y les provean espacio para ser protagonistas de sus vidas, desde sus voces y desde sus silencios porque ellos y ellas expresan con esperanza que “el conflicto se termina cuando se le pregunte a los niños y a las niñas”, en el mismo sentido Zuleta diría que hay que preguntar a quienes tienen el saber y tienen la experiencia (Zuleta, 2009, p, 39).

¹²³ Rap del Duende Sobreviviente. Participante de la Investigación “Pacifinios y Pacifinias no van a la guerra. Qué alegría, qué alegría tan buena”. Experiencias de Resistencia a las violencias armadas en niños y niñas que hacen parte del Programa de Atención Integral a la Niñez trabajadora en la Corporación Educativa Combos. 2015.

¹²⁴ Entrevista Hada Fuertina. Participante de la Investigación “Pacifinios y Pacifinias no van a la guerra. Qué alegría, qué alegría tan buena”. Experiencias de Resistencia a las violencias armadas en niños y niñas que hacen parte del Programa de Atención Integral a la Niñez trabajadora en la Corporación Educativa Combos. 2015.

¹²⁵ *Ibid.*

A ese saber que se entrega para participar, para transformar, Zuleta llamaría como un saber esencial pues “el saber más esencial es el saber de qué las cosas podrían ser de otro modo”, pues la vida cotidiana así como los medios de comunicación nos muestran cómo se resuelven los conflictos mediante las acciones violentas, desplazar, desaparecer, invalidar, eliminar, colonizar, por ello pensar y actuar de una forma diferente de tramitarlos, “donde se legitima la capacidad de diferir, sin que su voz sea acallada por la violencia” (Zuleta, 2010b, págs. 47, 55) y donde a pesar de que la historia de Colombia nos contradiga, nos invita a resistirnos a nombre del concierto de la vida.

Cuando se está vivenciando la conversación como pieza musical, la experiencia no es solo auditiva, se siente la pasión que transmiten los músicos, se siente la emoción y la importancia de la conexión, de la entrega al otro/a, que requiere tiempo y atención, es la nota precisa que aparece en un espacio y tiempo determinado y por tanto enormemente valioso en la melodía, en el encuentro con otros/as, es decir, de gran importancia en la construcción de los nuevos acordes para la convivencia pacifista, pues “ningún hombre puede ser nada más grande que el amigo de otro hombre” (Restrepo, 2008, p, 16).

La voz de Estanislao Zuleta a manera de cadenza:

En la cadenza, “pasaje de brillante virtuosismo solista que se introduce durante la interpretación de una obra, generalmente hacia el final, para mostrar la habilidad técnica del ejecutante” (Academia Arsnova, 2014), vale la pena traer a Estanislao Zuleta como solista, que vivió y enseñó desde la conversación, a la cual se entregaba en una suerte de lucha, de resistencia, desde las ideas, desde lo que su interlocutor/a le entregaba pero siempre a partir de su apuesta personal, de su propia forma de hacer y de pensar.

Traer a este diálogo a un pensador colombiano pretende hacer relevancia en la premisa de preguntarles a quienes tienen la experiencia, pues Zuleta también vivió esta Colombia inmersa en las violencias cotidianas; él también, al igual que los niños y las niñas de la investigación, dio testimonio desde su vida y luchó contra los discursos que pretendían tener la garantía de la verdad, creía en la importancia de una sociedad donde podemos tener la capacidad de disentir y objetar sin temor a ser violentados o eliminados.

Amante de la dificultad, resistió desde muy joven a una educación que no lo implicaba desde sus experiencias vitales, desde la pregunta problematizadora y la escucha comprometida, por eso se sumergió a temprana edad en la conversación con los libros, con una literatura que permitiera confrontar las realidades de lo humano y persistió en desear “una relación humana inquietante, compleja, perdible, que estimule nuestra capacidad de luchar y nos obligue a cambiar” (Zuleta, 2011, p, 13).

Zuleta escribió poco, lo que podemos conocer de su pensamiento fue un trabajo que otros articularon a modo de libros, partiendo de las conversaciones que dio en espacios privados o en las aulas universitarias, dando cuenta del tipo de discusiones en las que se implicaba, resaltando la resistencia de aquellos que trabajan sin respeto a su dignidad, de la búsqueda de las mujeres por la emergencia de su voz, de la insurrección de los jóvenes por cambiar sus destinos

aparentemente pre-determinados, leerlo nos permite escuchar el profundo respeto que tuvo de las diferentes voces, del poder que proviene de cada sonido, tan único y tan valioso pero en relación, en búsqueda de sentidos comunes.

En el mismo sentido, Zuleta comprendió que “el diálogo actualmente, en todos los niveles, es una condición de supervivencia” (Zuleta, 2009, p, 19), no solo para respetar la individualidad del otro/a, sino para permitir la propia transformación, la propia apertura al aprendizaje, comprender a través de la conversación que las ideas que se poseen no son únicas, ni verdaderas, son cuestionables y enriquecedoras. Es en la conversación donde realmente se permite la pluralidad, el convivir, se cuida y se ama la vida.

Se sabía inquieto y sabía que inquietaba, esa era su pretensión, una cotidianidad cuestionada, a partir de preguntas complejas, siempre en busca del sentido y del propósito; huía de la habladería sin sentido, pero se entregaba con pasión a quienes lo acompañaban en la conversación profunda que interpela críticamente la realidad de sí mismo y de la Colombia que le tocó vivir, no sin incoherencias, pero siempre en plenitud, viviendo apasionadamente desde su dificultad.

A modo de momentum final

Los músicos están atentos al momento final, a esa pieza con la que termina el concierto donde se entregan al público con la convicción de que ese no sea el último contacto, que siendo el final sea a la vez el sonido que impregne a la audiencia, que se lo lleven en los oídos, en la voz y hasta en la piel, para que lo hagan suyo y los convoque a nuevos momentos, a nuevos conciertos.

En el mismo sentido del párrafo anterior se hace necesario hacer un cierre que entregue nuevas notas, que lleve a reflexiones a partir de las voces, de los testimonios de los Pacifinios y Pacifinias que, en armonía con el pensamiento de Estanislao Zuleta, nos permiten comprender la conversación como experiencia de resistencia no solo al poder que ejercen las violencias armadas, sino también a otros poderes presentes en múltiples relatos que el mundo de hoy nos ha inculcado desde los discursos hegemónicos: la desconexión, la falta de tiempo, las relaciones superficiales, el antropocentrismo, la homogenización, entre otros.

La sinfonía de la conversación nos propone implicarnos en el presente con nuestro pensar y nuestro sentir, invita a entrar en conexión con nuestros congéneres, donde hay un lugar para todos/todas, donde somos protagonistas, donde el tiempo se detiene frente al contacto con el otro/a, frente a lo que nos ofrece y lo que ofrecemos, donde la entrega se da desde la escucha, que implica todos los sentidos y todos los sentires, donde la pluralidad es bienvenida y la individualidad es exaltada.

Retomar la práctica de la conversación, como experiencia cotidiana en cada espacio de nuestra interacción, escuchando una melodía que evoca y convoca a una mejor convivencia, una explosión de creatividad dado que implica movimientos en los saberes, un hacer a partir del contacto que se requiere con el otro/a y una apropiación de nuestra propia identidad con total apertura a la otredad, que se evidencia en la disposición de nuestros pensamientos, nuestros

sentimientos y nuestro cuerpo para ser afectados amorosamente por quienes nos acompañan en la conversación.

Vivir la vida en conversación es complejo y difícil pues implica abrazar la incomodidad de la pregunta, dejarse inundar por el hambre del comprender, desde el aquí y ahora que exige la escucha, sin embargo también es tan sencillo como simplemente aportar tu presencia, desde lo que te hace único, desde el desinteresado deseo de compartir tu voz, tu cuerpo y tu emoción (Lagarde, 2001, p, 108).

Algunas preguntas que emergen al finalizar este artículo podrían ser ¿cuál será la emoción que nos permita implicarnos en la conversación? María Zambrano ha escrito que es necesario recuperar el espacio vital para el amor, ¿será la conversación el espacio donde el amor sale de los estrechos límites de episodios fugaces y pasiones?, ¿puede el amor, habitando el diálogo, ligar y tender puentes en la orillas de la mismidad y la otredad (Zambrano, 2001) evitando los intentos de violencia y eliminación cuando aparezca el disenso y la divergencia?

Ponerle fin al conflicto (según voz de esperanza de los Pacifinios y Pacifinias) requiere llevar la conversación a nuestros espacios vitales, a los rostros, a las caricias, a los debates, de tal forma que nos permita y nos permitamos un espacio donde todos podamos tener cabida y protagonismo, donde todos aportemos un diálogo con nosotros mismos y con quienes nos acompañan en nuestro “dar vueltas” en el mundo, donde se pregunta a quienes tienen la experiencia en nuestro país, incluyendo también a nuestros pensadores, a nuestros escritores, a los habitantes que se resisten cotidianamente a la violencia, pues es desde la conversación que podemos dar “la lucha por una sociedad más justa [...] capaz de tener mejores conflictos [...] De vivir no a pesar de ellos, sino productiva e inteligentemente de ellos” (Zuleta, 2009, p, 16).

Bibliografía

- Academia Arsnova. (2014). *Diccionario Letra "C"*. Recuperado el 23 de Abril de 2015, de Academia Arsnova: <http://www.academia-arsnova.com/LetraC.htm>
- CNN en español. (13 de Enero de 2012). *5 de las 10 ciudades más violentas del mundo están en México*. Recuperado el 12 de Abril de 2015, de CNN en español: <http://cnnespanol.cnn.com/2012/01/13/5-de-las-10-ciudades-mas-violentas-del-mundo-estan-en-mexico>
- Etimologías. (Diciembre de 2014). *Convesar*. Recuperado el 10 de Febrero de 2015, de Etimologías: <http://etimologias.dechile.net/?conversar>
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del Poder*. (J. Varela, F. A. Uría, Edits., J. Varela, & F. A. Uría, Trads.) Madrid: La Piqueta.
- Gadamer, H.-G. (1998). *El Giro Hermenéutico. La hermenéutica y la escuela de Dilthey*. Madrid: Cátedra.
- Heidegger, M. (2011). *Ser y Tiempo*. Santiago: Edición digital de: <http://www.philosophia.cl>.
- Lagarde, M. (2001). *Memoria Claves feministas para la negociación en el amor*. (P. d. Encuentro, Ed.) Managua, Nicaragua: Puntos de Encuentro.
- Larrosa, J. (2008). *Aprender de oído. Intervención en el ciclo de debates Liquidación por derribo: leer, escribir y pensar en la Universidad*. Recuperado el 21 de Abril de 2015, de <http://www.lacentral.com/pdf?op=articulo&id=34&idm=1>
- Mann, T. (S.f.). Gran impacto en el pensamiento de Estanislao Zuleta.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y Lenguaje en Educación Política*. Santiago: Dolmen Ensayo.
- Maturana, H. (2002). *El sentido de lo Humano*. Santiago: Dolmen Ediciones S.A.
- Quevedo, A. (2007). *El peso de la palabra*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Rap del Duende Sobreviviente. (2014). *Relatoría*, 5.
- Restrepo, L. A. (2008). La larga espera, A propósito de la obra de Thomas Mann. En E. Zuleta, *Conversaciones con Estanislao* (p. 15). Medellín: Hombre Nuevo Editores.
- Word Reference. (2014). *Coda*. Recuperado el 11 de Abril de 2015, de Word Reference: <http://www.wordreference.com/definicion/coda>
- Zambrano, M. (2001). *El hombre y lo divino*. México: Fondo de cultura económica.

Zuleta, E. (2009). *Colombia: Violencia, Democracia y Derechos Humanos*. Medellín: Hombre Nuevo.

Zuleta, E. (2010). *Arte y Filosofía*. Medellín, Colombia: Hombre Nuevo.

Zuleta, E. (2010). *Educación y Democracia: Un campo de combate*. Omegalfa. Biblioteca Libre.

Zuleta, E. (2011). *Elogio de la Dificultad y otros ensayos*. Medellín: Hombre Nuevo.

8.3 Ser niño/a trabajador/a y ser protagonista: doble resistencia en contextos enormemente inequitativos

Francisco Rivero Beltrán

Resumen

El artículo aborda el protagonismo infantil desde las experiencias de resistencia del Movimiento de Niños Trabajadores/as Organizados (NATS) con presencia en varios países de América Latina, y de los niños y niñas trabajadores/as participantes de los procesos educativos de la Corporación Educativa Combos en Medellín, Colombia. Estas experiencias controvierten no sólo imágenes, sino epistemes y legislaciones internacionales que están a la base de sentimientos colectivos en torno a la infancia, específicamente sobre la infancia trabajadora y alientan la urgencia de un nuevo *contrato social*, que de acuerdo con los desafíos y propuestas que vienen planteando los/as niños/as trabajadores/as, tendría que darse no como contrato, por tratarse éste de una relación desigual, sino como pacto que crea *un nuevo sentido de la solidaridad vinculante*, donde la afirmación del protagonismo se constituye en un salto cualitativo en el pensamiento y la convivencia con las infancias.

Palabras claves

Protagonismo infantil, niños/as trabajadores/as, perspectivas sobre el trabajo infantil, resistencia, contrato social, pacto.

Abstract

This article talks about the protagonism of children in NATS (an organization of working children and teenagers) in Latin America. It also addresses they outh participating in our educational processes in Corporación Educativa Combos, Medellín Colombia. These experiences controvert not only images but epistemic and international laws that are a foundation of collective sentiments towards the working childhoods. These bases call for an urgent social contract to fulfill the new challenges and proposals from these children. It should not be a contract, it should be a pact that reflects a new sense of unifying solidarity where the assertion of leadership shows a change in the perception and coexistence of childhoods.

Key words

Children role, working children, perspectives on child labor, resistance, social contract, pact.

El presente artículo surge de la investigación **Pacifinios y Pacifinias no van a la guerra, ¡Qué alegría que alegría tan buena!**,¹²⁶ sobre las experiencias de resistencia a las violencias armadas en niños y niñas que hacen parte del Programa de Atención Integral a Niñez Trabajadora desarrollado por la Corporación Educativa Combos¹²⁷.

La investigación fue realizada en la ciudad de Medellín durante los años 2013-2014, se planteó como objetivo general: Avanzar en la comprensión de las experiencias de resistencia de niños y niñas trabajadores/as a las violencias armadas y como objetivos específicos 1. Interpretar en clave fenomenológica las narrativas de experiencias de resistencia desde las cuales niños y niñas trabajadores/as hacen posible otros lugares para ser y reconstruir la convivencia pacifista. 2. Hacer lectura en clave de género de las experiencias de resistencia que han permitido a niños y niñas trabajadores/as protegerse de las violencias armadas.

El interés del artículo es profundizar teóricamente en una de las experiencias de resistencia halladas en la investigación, se trata del *protagonismo infantil*¹²⁸. Esta forma de resistir además apareció como impulso y afirmación de otras resistencias a las violencias armadas y a la violencia estructural a la que permanecen expuestos/as los y las participantes de la investigación, niños y niñas entre 10 y 17 años, trabajadores/as informales en las calles de sus barrios y el centro de Medellín. El artículo fue inspirado en ellos y ellas, también en los niños y niñas trabajadores/as de América Latina, por tanto, si bien se reconoce que existen diversas formas de participación infantil, el artículo abordará el tema desde una de las múltiples maneras de devenir infancia, la infancia trabajadora, en consecuencia no se habla de participación sino de protagonismo infantil.

En la investigación se hizo referencia a las distintas posturas sobre el trabajo infantil, por ello, a modo de síntesis sirve ilustrar que la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), proponen su *erradicación* por

¹²⁶ El título se extrae del fragmento de una canción recreada por los niños y niñas participantes en uno de los encuentros de la investigación, a partir de la canción *Mambrú se fue a la guerra*. Además “Pacifinio” es un personaje del Álbum de Hadas, Brujas y Duendes producido por la Corporación Educativa Combos. Pacifinio es un duende que tiene como poder el haberse negado a usar las armas y a participar de la guerra. Gloria María Bustamante Morales, coordinadora de investigación y sistematización y Maribel Giraldo, coordinadora del área mujer, diseñaron el álbum con el propósito de descubrir y potenciar fuerzas internas de los niños y las niñas, como el autocuidado y cuidado de otras y otros, cuidado de la naturaleza y sentido ecológico, la fuerza de la no violencia y la transformación, las fuerzas del conocimiento y la creatividad y la fuerza de la autonomía y la equidad.

¹²⁷ La Corporación Educativa Combos es una organización social y democrática comprometida en la inclusión política, económica y cultural con y para las niñas, los niños, jóvenes, mujeres y familias de sectores empobrecidos a través de procesos, programas y proyectos de educación, protección integral desde la prevención y la atención, investigación, organización y participación política.

¹²⁸ Ver hallazgos de investigación *Protagonismo: La guerra se acaba porque escuchan las propuestas de las niñas y los niños*. (p.71 de este documento)

considerarlo una barrera para que los/as niños/as accedan a la educación y en general a los derechos, además como perpetuador del círculo de pobreza. La Corporación Educativa Combos, organización no gubernamental con sede en la ciudad de Medellín, considera “quimérica” la postura de erradicación del trabajo infantil por las condiciones de pobreza y desigualdad social en que viven los niños y niñas en los países latinoamericanos y hasta que no se intervengan las causas estructurales del fenómeno, desde esta perspectiva propone la *Desestimulación* mediante la incidencia en políticas públicas que favorezcan las condiciones socioeconómicas de las familias, el restablecimiento de los derechos vulnerados a los niños y niñas trabajadores/as, educación y acompañamiento psicosocial que aporte a la reducción de horas de trabajo, a la protección frente a los riesgos y a la ampliación de las expectativas de logro, entre otras. De otro lado, se identifica la postura del Movimiento de Niños/as Trabajadores/as Organizados (NATS)¹²⁹, alrededor de la *valoración crítica* del trabajo infantil y su defensa siempre que sea en condiciones dignas, así mismo, de la afirmación del protagonismo como eje de su proceso de organización¹³⁰.

Erradicación, desestimulación y valoración crítica, se constituyen en tres maneras de pensar un fenómeno en el que están inmersos 315 millones de niños y niñas en el mundo, se estima que 168 millones de ellos/as se encuentran en las llamadas *peores formas de trabajo infantil*¹³¹, a pesar de que su erradicación es uno de los *Objetivos Del Milenio (ODM)* a

¹²⁹ NATS: sigla que designa al Movimiento de niños, niñas, adolescentes trabajadores/as, aparece en 1976 en Perú y se ha extendido a varios países de América Latina y Europa: El protagonismo infantil, la incidencia en el desarrollo de políticas públicas y el desarrollo de programas orientados a sus metas, son modos de ofrecer respuestas concretas a la realidad que viven los NATS, particularmente en el tema de proyección de actividades productivas y programas en el ámbito social y laboral.

¹³⁰ Ver informe de investigación *Experiencias de resistencia de niños y niñas trabajadores/as a las violencias armadas* (p.19), para profundizar en las distintas posturas sobre el trabajo infantil.

¹³¹ Se refiere al convenio 182 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la expresión «las peores formas de trabajo infantil» abarca:

a) Todas las formas de esclavitud o las prácticas análogas a la esclavitud, como la venta y el tráfico de niños, la servidumbre por deudas y la condición de siervo, y el trabajo forzoso u obligatorio, incluido el reclutamiento forzoso u obligatorio de niños para utilizarlos en conflictos armados;

b) La utilización, el reclutamiento o la oferta de niños para la prostitución, la producción de pornografía o actuaciones pornográficas;

c) La utilización, el reclutamiento o la oferta de niños para la realización de actividades ilícitas, en particular la producción y el tráfico de estupefacientes, tal como se definen en los tratados internacionales pertinentes, y

d) El trabajo que, por su naturaleza o por las condiciones en que se lleva a cabo, es probable que dañe la salud, la seguridad o la moralidad de los niños.

cumplirse para el 2016 y de la gran inversión de recursos ejecutados por el Programa Internacional de Erradicación del Trabajo Infantil (IPEC). La importancia de estos datos para la discusión que se aborda, se halla en que el trabajo infantil es el contexto vital de producción de la experiencia de protagonismo infantil tanto para los niños y niñas participantes de la investigación como para los NATS y ésta necesariamente tiene relación con la identidad que cada una de las posturas mencionadas confiere a los/as niños/as trabajadores/as.

De acuerdo con la comprensión derivada del estudio de estas posturas, se asume que la *valoración crítica* y la *desestimulación* son más cercanas a la lectura fenomenológica, es decir, al *fenómeno tal y como se deja ver* en el contexto de los países latinoamericanos, producido por múltiples causas económicas, políticas, sociales y culturales asociadas a la violencia estructural en la que viven los niños y niñas trabajadores/as. Este es un referente de análisis fundamental que es necesario relevar para comprender el fenómeno como resultado de la falta de opciones generada por el sistema capitalista que propicia la exclusión de grandes sectores de la población especialmente de niños/as y mujeres. No sobra decir que desde estas posturas se reconocen las condiciones de explotación en que están muchos niños/as trabajadores/as, pero también se discierne sobre aspectos fundamentales que se abordarán en el artículo, en tanto permiten distinguir entre trabajo y delito, participación infantil y protagonismo.

Para la postura *abolicionista*, el trabajo infantil es en sí mismo negativo y por ello se debe abolir o en un término más reciente *erradicar* a toda costa¹³², para ello se han creado convenios internacionales como el 138 de 1973, *edad mínima de admisión al trabajo*¹³³ y 182 de 1999, *peores formas de trabajo infantil*, que han logrado cierto “consenso global” por la vía de la sanción financiera a los países que no los ratifiquen¹³⁴, a pesar de incluir asuntos que ameritan

La cifra de niños/as en peores formas de trabajo infantil puede verse en <http://www.dol.gov/opa/media/press/ilab/ILAB20141902s.htm>

¹³² Sólo está permitido de manera formal, en el caso colombiano regulado por el Ministerio del trabajo, para los/as niños y niñas menores de 15 años que generalmente trabajan en actividades relacionadas con el modelaje y la televisión, también pueden trabajar los jóvenes mayores de 15 años contratados por una persona natural o jurídica que garantice salario y todas las prestaciones sociales, en ningún caso las jornadas pueden exceder las 30 horas semanales, ni trabajar después de las 6 pm, excepto para los mayores de 17 años. El problema es que en Colombia y en la mayoría de países latinoamericanos estas garantías solo cobijan a un porcentaje minúsculo de niños/as trabajadores/as, la gran mayoría trabajan en el sector informal de la economía a la intemperie y durante largas jornadas toda la semana.

¹³³ “La edad mínima fijada en cumplimiento de lo dispuesto en el párrafo 1 del presente artículo no deberá ser inferior a la edad en que cesa la obligación escolar, o en todo caso, a quince años”

¹³⁴ Por ejemplo se exige la “lucha contra el trabajo infantil” en las convocatorias de proyectos de la Unión Europea, sin discutir las perspectivas o las estrategias que en muchos casos resulta en una

una seria reflexión, por ejemplo, fijar edad de admisión al empleo sin considerar las particularidades de los llamados “países en desarrollo” o considerar *peores formas de trabajo infantil*, lo que en la mayoría de Estados se consideran delitos contra los niños y niñas. Las organizaciones que más defienden la postura abolicionista y generan convenios afines son la OIT y la UNICE), para quienes el trabajo infantil es:

Toda actividad económica realizada por niños, niñas y adolescentes, por debajo de la edad mínima general de admisión al empleo especificada en cada país¹³⁵, cualquiera que sea su categoría ocupacional (asalariado, independiente, trabajo familiar no remunerado), y que sea física, mental, social o moralmente perjudicial o dañino para el niño, e interfiera en su escolarización: privándole de la oportunidad de ir a la escuela; obligándole a abandonar prematuramente las aulas, o exigiendo que intente combinar la asistencia a la escuela con largas jornadas de trabajo pesado. (DANE, 2015, p.1)

La edad como elemento antropológico se constituye en un factor importante a tener en cuenta en la discusión, toda vez que el trabajo y el protagonismo son fenómenos polémicos cuando se relacionan con los niños y las niñas. Por un lado, como ya se dijo, el convenio 138 regula la edad mínima de admisión al empleo que en ningún caso puede ser inferior a los 15 años y por otro lado el derecho a la participación establecido en el artículo 12 de la Convención de los Derechos de Niños y Niñas (CDN), referido al derecho a la opinión, limitado de por sí en razón de la capacidad de juicio, edad y madurez¹³⁶. De esta definición puede inferirse que el protagonismo de los niños y niñas trabajadores/as es un fenómeno muy singular, toda vez que controvierte las dos sentencias anteriores.

De acuerdo con lo que se viene planteando, la edad se ha convertido en argumento para proteger a los niños y las niñas pero también para discriminarles, desde esta perspectiva, edad y niñez trabajadora son la puerta de entrada para abordar el fenómeno del protagonismo desde lo que Boaventura de Sousa llama “desde el sur”, entendiéndose desde abajo, desde la perspectiva de sujetos sociales excluidos/as de lo que la modernidad nombró como el *contrato social*¹³⁷, para

persecución no contra el trabajo infantil, sino contra los niños/as trabajadores/as como lo relata Ana María Osorio. Ver página 8 de este artículo.

¹³⁵ Subrayado personal para favorecer la discusión teórica.

¹³⁶ Art. 12 Convención de los Derechos del Niño. “Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño”.

¹³⁷ Para Boaventura de Sousa Santos (2004) El Contrato Social “es el meta-relato sobre el que se asienta la moderna obligación política. Una obligación compleja y contradictoria por cuanto establecida entre hombres libres y con el propósito, al menos en Rousseau, de maximizar, y no de minimizar, la

referirse a derechos para todos y todas, lo que no ha sido así para millones de niños y niñas que tienen que trabajar para garantizar derechos que los Estados no protegen. Adicionalmente los/as niños/as trabajadores/as están haciendo del protagonismo una vía para constituirse sujetos/as parte del contrato social que todavía la humanidad adeuda con ellos/as y con otros grupos históricamente discriminados.

El concepto *discriminación* también es clave para entender la dimensión social que tiene el protagonismo de los niños y niñas trabajadores/as, para Skliar (2007)

La operación de discriminación consiste, primero en una disminución, en la reducción del otro y también en la relación del otro con “sus” otros- y, en segundo lugar, en dotar a todos esos otros, así “disminuidos”, de una única posibilidad de sus valores y de sus normas. A una minoría, a cualquier minoría, le es dado un referente idéntico de representaciones: existiría así una única forma fija permitida, posible de pensarse, de mirarse, de percibirse, de juzgarse, de nombrarse, etc., dentro de ese grupo”. (p. 66)

En relación con los niños y niñas trabajadores/as la discriminación se hace evidente en varias dimensiones de sus vidas, lejos estamos aún de concebirles como actores sociales, pues de alguna manera la postura abolicionista y la terminología usada por la OIT, legítima en el imaginario colectivo una concepción polarizada de los niños y niñas trabajadores/as al concebirles como una sumatoria de carencias, un ejemplo de éstas son las conocidas expresiones “niños/as sin infancia” o “niños a los que se les ha robado la infancia”.

Otra forma de discriminación se evidencia en los discursos criminalizantes de la pobreza que culpan a las familias y a los mismos niños y niñas de su situación¹³⁸ y son condescendientes en la denuncia de las causas estructurales del trabajo infantil provocadas y perpetuadas en gran

libertad. El contrato social encierra, por lo tanto, una tensión dialéctica entre regulación social y emancipación social, tensión que se mantiene merced a la constante polarización entre voluntad individual y voluntad general, entre interés particular y bien común. El Estado nación, el derecho y la educación cívica son los garantes del discurrir pacífico y democrático de esa polarización en el seno del ámbito social que ha venido en llamarse sociedad civil” (p. 1). Ver texto *Reinventar la Democracia*.

¹³⁸ Se hace referencia a como los niños/as trabajadores/as son etiquetados socialmente como “gamines”, “rebeldes”, “delincuentes”, “pobrecitos” y a las familias como “explotadoras”, “irresponsables”, “perezosas”, “pobres de espíritu”, “perpetuadoras del círculo de la pobreza”. Abordar la problemática del trabajo infantil implica tocar el tema de la pobreza, las desigualdades sociales, la corrupción, la concentración de la riqueza (que bien podríamos decir perpetua el círculo de la riqueza), la violencia, la impunidad, el gran problema del desempleo como fenómenos que inciden directamente sobre los y las pobres.

medida por el capitalismo extractivista neoliberal que para el economista Alemán [exiliado en Chile], Hinkelammert (1993):

...es mucho más que un programa económico, sino de una transformación global de toda la sociedad en todas sus dimensiones..., la economía, el Estado, la democracia, la educación, la salud y la misma cultura en su integridad... amenazada por la exclusión de partes grandes de la población mundial de la división social del trabajo. Esta exclusión parece estar todavía creciendo, lleva a las poblaciones excluidas a estrategias precarias y desesperadas de sobrevivencia, que amenazan a la misma sociedad. Esta exclusión se hace presente en todas partes, pero con más intensidad en el Tercer Mundo. (p. 1).

No es fortuito que la mayoría de niños y niñas trabajadores/as residan en las zonas más empobrecidas del mundo, las estimaciones de la OIT-IPEC, reportan que Asia y el Pacífico registran el mayor número de niños y niñas trabajadores/as (78 millones), el África Subsahariana (59 millones), la Región del Medio Oriente y África del Norte (9,2 millones), América latina y el caribe (13 millones), se estima que Colombia aporta 2 millones a esa cifra y Medellín y su Área Metropolitana tiene 47.772 niños y niñas trabajadoras. (Villa, Hugo Alexander, 2012)

Las formas de discriminación de las que son objeto los niños y niñas trabajadores/as son innumerables, sin embargo, lo dicho hasta aquí, permite sintetizar el lugar que se les ha venido asignando en el ejercicio social, haciendo eco de la expresión de Castel “*individuos por defecto*”, para él esta sociedad nos vende a los *individuos por exceso o por defecto*, la diferencia entre unos y otros, es que los primeros son individuos volcados sobre su propia subjetividad, con condiciones que permiten desarrollar su autonomía y los segundos carecen de los mínimos soportes generadores de independencia social y autonomía subjetiva (Castel, 2010, p.27)

Es relevante caracterizar de acuerdo con Castel los rasgos de “*la sociedad de individuos*” y hacer referencia también a su aporte en la problematización del imaginario social en torno a que el individuo es el responsable de su éxito o fracaso, porque este imaginario está en la base de la identidad negativa que se ha construido socialmente de los niños, niñas trabajadoras y sus familias, así mismo, porque para verles como protagonistas de sus vidas y del fenómeno que es el trabajo infantil, es necesario hacer acto la consigna feminista “despenalizar las conciencias”¹³⁹

¹³⁹ “Si bien el término despenalizar remite al ámbito jurídico, es intencional asumir esta noción en la reflexión intercultural, social y religiosa, ya que permite afirmar que no basta con la existencia de un conjunto de normas jurídicas, de leyes, de penas, sanciones, etc., para regular la vida y garantizar los derechos de las personas; esto también pasa por la aprehensión, incorporación, concientización y significación como la sociedad asimila o rechaza las normas establecidas, un ejemplo de ello se evidencia con el tema del aborto, ya que en Colombia está legalmente despenalizado en tres causales, pero persisten resistencias sociales, culturales, morales, religiosas y en otros ámbitos, que penalizan la conciencia y el derecho a decidir, especialmente de las mujeres e impiden el ejercicio libre y responsable de este derecho”. (Católicas por el Derecho a Decidir, 2000)

para no seguir convirtiendo un fenómeno político, resultado de los estragos que genera el sistema capitalista, en un problema moral en tanto que asumirlo como resultado del déficit moral o comportamental de las familias y de los niños y niñas trabajadores/as, oculta a los responsables políticos y les exime de la sanción social e incluso penal a la que pudiera haber lugar si ampliáramos nuestra perspectiva de análisis para percibir lo *macro*, *meso* y *micro* en el cuestionamiento de este fenómeno complejo y conflictivo.

La idea de la "sociedad de individuos" de Castel (2010) remite a una sociedad en exposición creciente a las incertidumbres y a la ausencia de seguridades, en medio de ella, niños y niñas trabajadores/as siguen resistiendo a la violencia estructural, en sus casos, no sólo al hambre y la pobreza también a la reconstrucción de paradigmas que fijan contradicciones y barreras infranqueables, por ejemplo, legislar sobre el derecho a la participación para todos los niños y las niñas y no tener en cuenta sus voces en la construcción de leyes para atender el trabajo infantil y por el contrario utilizar el poder económico, político y mediático para acallar sus voces disidentes respecto a la política de erradicación del trabajo infantil.

El protagonismo de los niños y niñas trabajadores/as parte de una mirada hermenéutica de la realidad en la que se encuentran niños y niñas trabajadores/as dispuesta a ver las grietas, ésta es condición fundamental para asumirles como actores sociales de un fenómeno que tal y como se deja ver es más complejo y menos consensuado de lo que se pretende mostrar, por ello, es necesario dis-cernir, entiéndase, pasar por el filtro del pensamiento abierto y emancipador, nuestras creencias respecto al trabajo infantil, la pobreza y las valoraciones sobre los niños/as trabajadores/as.

En palabras de Sousa, se trata de pasar de la *sociología de las ausencias* a la *sociología de las emergencias*, volviendo a educar el pensamiento en sintonía con los *signos de los tiempos*, que convocan a contemplar los fenómenos acogiendo la alternatividad y la incertidumbre. A propósito Castel (2010) refiere que existe unas "zonas grises" entre las posiciones extremas de los individuos por exceso y por defecto "Nuestra modernidad tardía, que se despliega como una "sociedad de los individuos", implica muchas zonas grises, y una tarea esencial de la sociología en la actualidad es a mi juicio la exploración de esas partes un poco vergonzosas del cuerpo social" (p.29)

El paradigma del protagonismo de los niños y niñas trabajadores/as, les asume como actores sociales críticos, conscientes de sus derechos, creativos en la generación de alternativas para mantenerse a salvo de las violencias armadas y para proponer opciones para afrontar muchos de los problemas que tenemos como sociedad¹⁴⁰, pero además para hacer compatibles

¹⁴⁰ Ver Discusión Final *A manera de conjuro* en este documento. p. 76

educación, trabajo y protagonismo y de aportar con sus vivencias y propuestas a la estimulación de identidades solidarias, pacíficas, incluyentes y en resistencia.

Premisas necesarias para entender el protagonismo de los/as niños/as trabajadores/as

De un modo similar a como apareció en la investigación *Experiencias de resistencia a las violencias armadas*, el protagonismo de niños y niñas trabajadores/as en el contexto latinoamericano ha estado ligado a las violencias armadas y a otras expresiones del conflicto social, vgr, los niños y niñas *Mapuche* en Chile están insertos en lo social, político y económico, ocupan un lugar muy importante en la dinámica familiar productiva, apoyan en el cuidado de los animales, cultivo de tierras, la cosecha, asumen tareas de manera responsable, reciben conocimientos ancestrales de los adultos/as... La transmisión de la cultura de un niño o niña *Mapuche* se ven violentadas por un contexto de guerra. Ante estas situaciones, la organización y reivindicaciones del pueblo *Mapuche* (incluyendo a los niños y niñas)¹⁴¹, se expresan, por ejemplo en la recuperación de tierras (Ruz Carrera, 2012, p.68).

Algo parecido ocurrió con el Movimiento de Adolescentes y Niños Trabajadores Hijos de Obreros Cristianos (MANTHOC) que aparece en el Perú en 1976, originado después de un despido masivo de obreros cristianos durante la dictadura peruana:

Niños de todas las latitudes del país participan de este clima y de las acciones que las organizaciones populares emprendieron. Podemos afirmar que se dio una visibilización de estos niños en marchas de mineros, en huelgas de hambre, en comités de familiares de despedidos, en ollas comunes. (Cussiánovich V., s.f.)

Así mismo, surge en el Brasil a inicios de los 80 el Movimiento Nacional do Meninhos e Meninhas de Rua (MNMNR), cada uno de estos movimientos están centrados en la afirmación del niño y la niña para participar de la construcción de lo social.

De las anteriores experiencias se derivan por los menos dos premisas necesarias para entender el protagonismo de niños y niñas trabajadores/as, etimológicamente premisa viene del latín *praemissus*, significa *enviado con anticipación*¹⁴², por ello, antes de seguir conviene anunciar que no es posible hablar de protagonismo sin vincularlo con los/as niños/as trabajadores/as, toda vez que ellos y ellas han estado muy comprometidos/as en la descolonización del pensamiento sobre la infancia trabajadora, *verdadera forma de descolonizar el poder* (Quijano, 2003) y han hecho grandes aportes al paradigma del protagonismo infantil tal y como lo conocemos hoy.

¹⁴¹ Paréntesis agregado por el autor con base en otras citas del texto de Ruz Carrera.

¹⁴² <http://etimologias.dechile.net/?premisas>

También puede afirmarse que el protagonismo infantil no nació con la CDN, dado que antes de que la Convención viera la luz en 1989, se evidencian en América Latina niños y niñas que venían participando de muchas maneras para aportar a situaciones que implican a sus vidas y entornos. Dentro de este contexto el protagonismo infantil no surge por decreto de los Estados que ratifican la CDN, sino que es originado en los sectores populares como alternativa para la exigibilidad de derechos.

Las anteriores premisas no desprecian la importancia de la CDN en relación con el derecho a la participación de niños y niñas “es innegable su contribución en la exigibilidad de este derecho contenido en el artículo 12” (Cussianovich, 2009, p. 20), no obstante, se quiere dejar claro que los derechos humanos, en este caso la participación de los niños/as son antes que construcciones jurídicas, expresiones de un proyecto de sujeto y de sociedad y una lucha política alrededor de esa idea.

Así las cosas, hablar de protagonismo implica hacerlo desde una perspectiva amplia que no se agota en el discurso de los derechos, en consecuencia, es necesario precisar que el derecho a la participación es en rigor una inferencia que se hace del artículo 12 de la CDN referido al derecho a la opinión, dado que el término participación no aparece literal, hasta el artículo 31 de la Convención y sólo referida a la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento. (Cussiánovich, 2006)

Participación y protagonismo de los niños y niñas trabajadores/as

La idea de protagonismo de los niños y niñas trabajadores/as establece diferencias con su idea de la participación, durante la investigación *Experiencias de Resistencia a las Violencias Armadas*, especialmente las niñas trabajadoras plantearon la importancia de que su voz no fuera mera opinión, sino escuchada para el cese de las violencias armadas y para atender a muchos de los fenómenos sociales en los que están inmersos/as. Además En la reciente visita a Colombia de Sara Oviedo, Delegada del Comité de los Derechos del Niño, la joven Ana María Osorio de 16 años, participante de los procesos de la Corporación Educativa Combos interpelló a la funcionaria sobre las recomendaciones que el Comité había hecho al Estado Colombiano en torno al fortalecimiento de las políticas de erradicación del trabajo infantil. Ana María expresó:

Yo pude notar pues que en las recomendaciones no se escuchó al niño¹⁴³, tal vez se escuchó pero no se tuvo en cuenta al hacer las recomendaciones, porque el niño decía es que no se trata de erradicar a los niños y las niñas, se trata de erradicar la pobreza,

¹⁴³ Se refiere a un joven trabajador que estuvo en Suiza en representación de niños y niñas que hacen parte de la Plataforma Colombiana por el protagonismo infantil y juvenil, en la presentación del *Informe Alternativo* realizado por organizaciones sociales en el marco de la rendición de cuentas del Estado Colombiano en el cumplimiento de la Convención de Derechos del Niño.

¿cierto? Cuando hablamos de erradicar, es erradicar las problemáticas que vienen del trabajo infantil más a fondo, y cuando hablamos de erradicar parece como si solamente se hubiera escuchado a la OIT que siempre es erradicar, erradicar, erradicar y cuando se habla de erradicar, a nosotros nos persiguen, nos llevan para el Bienestar Familiar, nosotros nos escondemos y a veces terminamos en los peores trabajos por escondernos, entonces siento que no se escuchó la voz del niño ahí y de lo que nosotros los niños y las niñas trabajadoras, porque yo soy niña trabajadora pensamos, que erradicar el trabajo no es la solución es erradicar las problemáticas como la pobreza, que no hay trabajo digno para las familias y todo eso”.¹⁴⁴

Para los/as niños/as trabajadores/as la toma de decisiones es un elemento indispensable para que el ejercicio del protagonismo tenga posibilidades de impacto en la transformación de la situación, los relatos de Ana María Osorio y de otros/as niños/as participantes de la investigación son cercanos a las reflexiones que viene planteando Manfred Liebel para referirse al protagonismo infantil desde los movimientos de niños/as trabajadores “por ello se entiende que los niños y niñas tienen el mayor interés en que la sociedad cambie en su favor y pueden contribuir mucho a que eso suceda”. (Cussianovich , 2010, p. 43)

Para ellos y ellas el tipo de interlocución que se da entre niños/as y adultos/as es de fundamental importancia para entender el sentido que le dan a la participación y al protagonismo. De acuerdo con sus experiencias, la participación puede ser ilusoria cuando se reduce a la asistencia y expresión de sus opiniones en los espacios donde se discuten asuntos de interés para niños y niñas pero no se tienen en cuenta para la toma de decisiones o cuando niños y niñas representan tareas que se les han asignado sobre las cuales no tienen dominio ni se sienten productores/as de sentidos y significados, mientras que el protagonismo infantil reconoce a niños y niñas como actores sociales que involucra niveles de conciencia, responsabilidad, creación, participación en las decisiones. El protagonismo infantil además contribuye a redefinir el lugar aplazado de los/as niños/as como actores sociales y esto por supuesto no puede dejar intocables los roles y el estatus de los/as adultos/as, por ello, cabe parafrasear a Alain Touraine cuando dice que el *actor* es quien “produce situaciones históricas”.

Conviene acudir a la etimología para profundizar en la comprensión del reclamo que los niños y niñas trabajadores/as vienen haciendo por un nuevo contrato social frente al Estado, la familia, la escuela y la relación con los y las adultos/as, en ese sentido, el significado etimológico de la palabra *participación* que

Proviene del latín *participatio* y *partecapere*, que significa tomar parte. A través de la participación compartimos con los otros miembros del grupo decisiones que tienen que ver con nuestra propia vida y la de la sociedad a la que pertenecemos (Alfageme, Cantos, & Martínez, 2003, p. 35)

¹⁴⁴ <https://soundcloud.com/cconvivamos/sara-oviedo-onu-foro-rionegro-300415> (min. 4’37’’)

Esto permite advertir un vaciamiento del sentido de la palabra a partir del reclamo que hacen los niños y niñas trabajadores/as desde la conciencia de los límites de su participación en algunos espacios, en tanto, por ejemplo, no se sienten recogidos/as como sujetos/as dialogantes en los discursos de la OIT y las políticas abolicionistas del trabajo infantil y la identidad que éstos le confieren a la infancia trabajadora.

Con lo anterior es importante recordar el planteamiento de Ferrater Mora (1993) en torno a que las palabras no son los conceptos, sino únicamente los signos, los símbolos de las significaciones, en ese contexto es preciso anotar que se sabe que el protagonismo es un concepto polisémico, etimológicamente conformado por varias entradas. Al respecto el prefijo griego protos, sugiere la idea de delante, antes, de primero. También implica algo de primera calidad. Gonimos, viene de gonos y significa fecundo, productivo, generativo, si juntamos prota + gonimos, el resultado es protagonismo (Alfageme, Cantos, & Martínez, 2003, p 48). Una acepción muy difundida del protagonismo viene del lenguaje cinematográfico, el/la protagonista del guion producido por otros, no obstante, en la discusión que nos ocupa se asume desde el significado conceptual y práctico que los niños y niñas trabajadores/as le vienen dando

La infancia como fenómeno social, el niño y la niña como sujeto social de derecho, actor político, ético y cultural y en referencia a la infancia trabajadora-históricamente objeto del salvacionismo compulsivo y autoritario- la entiende desde lo que se ha dado en llamar la valoración crítica. (Cussianovich , 2010, p. 14)

El enfoque de la valoración crítica invita a una mirada contemplativa del trabajo infantil al que no considera negativo en sí mismo, sino a las condiciones en las que deben realizar su trabajo millones de niños, niñas y también adultos/as en el mundo. En ese sentido, diferencia trabajo de explotación y de delito, vgr, considera delitos lo que el convenio 182 de la OIT nombra *peores formas de trabajo infantil*, al figurar

La trata de niños como trabajo, la prostitución como trabajo, los niños en armas como trabajo, metieron 3 cuestiones que no son trabajo y que tendríamos que denunciar como crímenes, como delitos, han juntado trabajo, explotación y en el fondo han hecho sinónimo de trabajo y explotación cuando se le junta con infancia. Es un reduccionismo y un determinismo (IFEJANT, 2011).

Salvaguardando las claridades mencionadas los NATS, con presencia desde inicios de los 70 en varios países de América Latina y Europa, vienen construyendo su protagonismo desde el enfoque de la valoración crítica del trabajo infantil, se articulan y reconocen justamente desde su condición de niños/as trabajadores/as. Así la identidad, el ser niños y niñas trabajadores/as es precisamente el escenario para reactivar un nuevo contrato social que revierta la mirada, transformando aquella *mirada inhumana* como diría Merleau Ponty “si cada uno siente sus acciones, no recogidas y comprendidas, sino observadas como las de un insecto” (Merleau-Ponty, 1993), en este caso se trata de dejar de verles como víctimas y meros beneficiarios de las políticas

estatales, para asumirles como actores sociales dispuestos a realizar acciones transformadoras de sus propias vidas y en interlocución con los/as adultos/as y otros movimientos sociales.

En resumen el protagonismo desde los NATS organizados y los/as participantes de la investigación diferencia entre un escenario de títeres y uno de actores sociales, el primero les mantiene en el lugar de los “individuos por defecto”, el segundo les confiere “una nueva subjetividad social, respecto del sentido de ser niños, niñas de su ubicación en la sociedad” (Cussianovich , 2010, p. 15), el tema de la subjetividad o personalidad protagónica nos pone ante los retos políticos y pedagógicos de estimular rasgos de protagonismo que si bien tiene que ver con un talante y estilo de vida que se exprese en las actitudes, comportamientos, modos de relacionamiento con los otros/as, con la interpretación de sí mismo y de los sentimientos debe tener en cuenta lo intercultural y situacional para no construirse desde situaciones estandarizadas.

El protagonismo de la infancia trabajadora como experiencia de resistencia

Para Foucault (1994)

La resistencia es coextensiva al poder...no es la imagen invertida del poder, pero es como el poder, «tan inventiva, tan móvil, tan productiva como él. Es preciso que como el poder se organice, se coagule y se cimiente. Que vaya de abajo arriba, como él, y se distribuya estratégicamente. (p.162).

Tomando en consideración esta perspectiva de Foucault es posible plantear que el paradigma del protagonismo de la infancia trabajadora es experiencia de resistencia de un sector de la infancia que viene planteando a los poderes económicos, políticos y sociales establecidos, propuestas que se constituyen en opciones para salir de la pobreza material y simbólica a la que les confina su exclusión del contrato social y su encierro en el ámbito doméstico junto con las mujeres.

Es necesario tener en cuenta que protagonismo siempre evocará una afirmación del sujeto como actor social, individuo, persona en lucha permanente por transformar el orden establecido cuando éste implica negación del otro, sumisión a roles impuestos, escisión entre razón y sujeto, entre sujeto y situaciones sociales, entre sujeto y relaciones de dominación, entre sujeto como singularidad y como movimiento social, entre su condición privada y pública. (Cussianovich , 2010, p. 31)

Lo que se ha venido nombrando protagonismo infantil, son grietas para interrogar y repensar las relaciones de poder o para decirlo con mayor precisión las relaciones de dominación, en tanto no toda relación de poder implica necesariamente una relación de dominación que siempre hay que pensar en términos de los “mecanismos infinitesimales que más

tarde son investidos, colonizados, utilizados, plegados, transformados, institucionalizados, por mecanismos siempre más generales y por formas de dominación globales". (Lazzarato, 2000, p. 2)

Un ejemplo de dominación son las usualmente verticales relaciones entre adultos/as y los niños y niñas y en la discusión que nos ocupa entre la OIT y los niños y niñas trabajadores/as organizados y quienes aún no participan de estos movimientos de base. Con esto no se plantea que el protagonismo de los niños y niñas implique el desplazamiento de los adultos/as y de sus obligaciones políticas en la transmisión de la cultura y en la garantía de los derechos de niños y niñas, el problema es pensar que la cultura es la reproducción del colonialismo inmerso en la práctica histórica de invisibilización de la infancia y aquí es clave mencionar a la luz de los desafíos que nos implica el protagonismo de la infancia trabajadora, la urgencia de pensar a los niños y las niñas más allá de los supuestos “espacios naturales de la infancia”, es decir, el juego, la familia y la escuela.

Así, el niño está excluido de la actualidad. Así las instituciones que producen infancia no reconocen una voz propia de los chicos, sólo pueden interpelarlos desde su relación con un adulto... ¿Y él que piensa? ¿Cómo se hace para escuchar lo que piensa un niño? Es un gran problema porque en principio el niño no piensa... Las instituciones están montadas de manera tal que se instala el modelo ya hecho de qué es pensar, y entonces no pueden escuchar el pensamiento de los niños en tanto niños porque solo pueden reconocerlos como hijos o alumnos. (Lewkovicz, 2008, p. 127)

Este es uno de los desafíos que implica un nuevo contrato social que logre trascender lo que se ha venido llamando el “corralito de la infancia”, el símil además de lo mencionado en la idea de Lewkovicz, son las barrotas que legal y socialmente vamos poniendo al derecho a la participación, que si bien les reconoce a niños y niñas el derecho a opinar en las decisiones que le conciernen, no logra dar salto a las prácticas sociales donde los/as adultos/as siguen construyendo desde sus ideas y a veces desde sus intereses el mundo de la infancia.

Luchar contra la pobreza y ser protagonista en contextos enormemente inequitativos es una doble resistencia que los/as niños/as trabajadores/as han ido construyendo en los intersticios de ese corral, dado que como sugiere Fraser y Honneth (citados por Botero Gómez, Torres Hincapie, & Alvarado, 2008), “la mala distribución en lo económico; y el no reconocimiento (negación) a la persona de la posición social para participar como socio pleno, son dos obstáculos para lograr la paridad en la participación.” (p. 13)

Las experiencias concretas

Con *experiencias concretas* se hace referencia a algunas desarrolladas desde los movimientos de NATS organizados y otras que hacen parte de niños y niñas trabajadores/as participantes de los procesos educativos de la Corporación Educativa Combos.

Por razones de síntesis no es posible caracterizar desde sus particularidades a cada uno de los movimientos de NATS organizados que existen en América Latina y en el mundo, incluso algunos quedarán sin ser enunciados, no obstante, interesa resaltar la existencia de redes nacionales, continentales e internacionales de NATS, vgr, MAEJTs África, BHIMA SANGHA India, NATs Italia, PRONATs Alemania.

En América Latina la experiencia inicia con el MANTHOC, pero dada la vocación de incidencia internacional como característica del movimiento, se logró conformar hace 27 años el MOLACNATs (Movimiento Latinoamericano y del Caribe de Niños/as y Adolescentes Trabajadores/as) que articula los movimientos de NATS de 7 países Argentina (CONATAR), Bolivia (UNATSBOL), Chile (MOCHINATs), Guatemala (MONASTsGUA), Paraguay (CONNATs), Venezuela (CORENATs), Perú (Movimiento Nacional de NATS Organizados del Perú MNNATSOP), Colombia (ONATs Col) y el NATRAS REGIONAL (Niños y adolescentes trabajadores de Centroamérica)

Con la organización de los NATS inicia una experiencia destinada a marcar un hito en la historia de la infancia, así lo resalta Morsolin (2008) citando a las palabras de Cussianovich.

A ello hay que añadir el vivo sentido de autonomía orgánica, de representación propia y por los mismos NATs, su orientación al conjunto de NATs incluso no organizados. No son ni ONGs, ni centros académicos, iglesia u organismos internacionales las que están al mero origen de esta experiencia. Ella es iniciativa de jóvenes trabajadores organizados en la JOC a nivel internacional, obreros, ambulantes, empleadas domésticas que desde el alba de su vida tuvieron que salir a trabajar... Y como toda experiencia de movimiento social, ha conocido avances, entrampamientos, reinicios, contradicciones internas y enfrentamientos externos.

En el mismo sentido se reconoce en la organización de los NATS, un aporte para entender el protagonismo en el horizonte de la cooperación entre niños y niñas, incluso como plantea Cussianovich con los/as NATS no organizados, esta es una experiencia de protagonismo alternativa, dado que en el ámbito político abundan los “los luceros brillando solos”, es decir, liderazgos individuales y competitivos que desdican de la idea de protagonismo propuesta por los movimientos de NATS, *se es protagonista en la medida en que se favorece que otros y otras también lo sean*, esta perspectiva del protagonismo está en sintonía con el proverbio africano “yo soy sólo si tú también eres”. (Nadal & Silnik, 2012)

Dentro de las propuestas concretas que han logrado los movimientos de NATS, se resalta la construcción de experiencias de escuelas y procesos alternativos de educación para niños y niñas trabajadores/as quienes participan en el diseño de una propuesta curricular que involucra los principios de su movimiento: pertinente a la realidad de la niñez trabajadora, relaciones horizontales y democráticas con los/as docentes, toma conjunta de decisiones, clima afectuoso orientado por la *pedagogía de la ternura*¹⁴⁵, ser tratados/as como sujetos de derechos, es decir, como actores políticos. No hay adultos/as en los órganos directivos, éstos tienen un rol de colaboradores docentes.¹⁴⁶

El MANTHOC ya cuenta con la segunda versión revisada de su propuesta curricular y se avanza en la conformación de la Red Nacional de IENNATS (Instituciones Educativas de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores/as), actualmente existen en el Perú 10 escuelas de NATS algunas de éstas cuentan con el reconocimiento y apoyo técnico del Ministerio de Educación y han sido iniciativas del movimiento social de NATS y precisamente por eso tienen fuerza simbólica¹⁴⁷. Una experiencia similar en Medellín - Colombia es el Colegio Combos que hace parte de los componentes del Programa de Atención Integral a Niñez Trabajadora desarrollado por la Corporación Educativa Combos, ONG donde fue realizada la investigación.¹⁴⁸

Los NATS se articulan alrededor de la generación de oportunidades de trabajo en el marco de la economía solidaria, el comercio justo y solidario, la formación en derechos, la valoración de su identidad como trabajadores/as, el reconocimiento como movimiento, la participación en la destinación del presupuesto participativo, la cooperación en campañas de las comunidades, la interacción con otros movimientos sociales y la participación en la generación de políticas públicas para la infancia mediante: acciones de denuncia contra la implementación de medidas gubernamentales contrarias al espíritu de la (CDN), como ya se ha realizado en Perú,

¹⁴⁵ Ver: Cussianovich Alejandro. Ensayo sobre la pedagogía de la ternura en <http://www.ifejant.org.pe/revistas/pdternura%20final.pdf>

¹⁴⁶ La información se puede ampliar en: <http://www.utlamericas.org/wp-content/themes/pdf/es/3.Ninos-y-adolescentes-trabajadores-en-Suramerica.pdf>

¹⁴⁷ La información se puede ampliar en: <http://www.ifejant.org.pe/revistas/revista20.pdf.p.126>

¹⁴⁸ Se sugiere profundizar en la experiencia de Educación Formal de niños y niñas trabajadores/as en *Haciendo resistencia desde la Escuela* <http://www.combosconvoz.org/images/LIBRO%20HACIENDO%20RESISTENCIA%20DESDE%20LA%20ESCUELA.pdf>

Paraguay y Colombia y la participación activa en la proyección de políticas de protección de la Infancia Trabajadora, por ejemplo en Bolivia¹⁴⁹.

Los movimientos de NATS también vienen exigiendo diálogo a la OIT, el panorama ha sido difícil y se torna sombrío frente a este propósito, dado que siguen sin ser convocados/as a las conferencias internacionales de la OIT celebradas para avanzar en sus estrategias para la erradicación de las llamadas peores formas de trabajo infantil y las solicitudes de los/as NATS para participar como interlocutores/as se han quedado sin respuesta.

No obstante, para hacer escuchar sus voces aunque sea en espacios no formales de toma de decisiones, los/as NATS han optado por realizar comunicados, marchas alternas a la del 12 de junio¹⁵⁰ y encuentros alternativos por ejemplo en la Haya el 9, 10 y 11 de mayo de 2010, en las mismas fechas en que se realizó la conferencia de la OIT. La agenda de los/as NATS para ese encuentro estuvo intencionada a reflexionar sobre cómo responder a la hoja de ruta de la OIT, elaborar líneas estratégicas de acción alternativa sobre las políticas internacionales de erradicación del trabajo infantil y organizar rueda de prensa y otras acciones públicas frente a la conferencia de la OIT.

El MOLACNATS y EUROSPANATS denuncian la hoja de ruta de esta organización que no cuenta con legitimación porque los NATS que son los actores más importantes, no han sido consultados ni han participado de la conferencia, lo que supone una violación de la Convención de los Derechos del Niño por parte del gobierno de Holanda y la OIT. Además el Interés Superior del Niño tampoco fue respetado en la agenda de la OIT, cuyos planteamientos no coinciden con los resultados de investigadores reconocidos acerca del trabajo infantil y proponen una revisión fundamental del enfoque de la OIT afirmando

¹⁴⁹ Se hace referencia a la delegación del Movimiento Latinoamericano de Niñ@s y Adolescentes Trabajadores de Bolivia en una audiencia en el Parlamento Europeo, pone su experiencia a favor de la controvertida ley de Bolivia, que pretende protegerlos "No quieren sacarse la venda de los ojos. Aunque se lo prohíban hay niños trabajadores. La necesidad de la gente no tiene edad", dice a DW esta joven (17 años) que pone su experiencia a favor de defender el controvertido artículo 129 de la ley 548 de su país... En contra de los 14 años mínimos que estipula el Convenio 138 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), Bolivia permite a los niños trabajar por cuenta propia a partir de los diez; por cuenta ajena a partir de los doce". El protagonismo de los NATS, está generando rupturas en el otrora consenso de los parlamentarios Europeos en contra del trabajo infantil. <http://www.dw.com/es/los-ni%C3%B1os-trabajadores-bolivia-y-la-oit/a-18481520>

¹⁵⁰ Día Internacional por el No al trabajo infantil, hay una marcha mundial en la que participan niños y niñas no trabajadores/as, son llevados por las instituciones educativas con consignas contra el trabajo infantil. Los NATS hacen marchas alternas para protestar pero contra las causas estructurales del trabajo infantil y la escasez o desorientación de las políticas estatales insuficientes en la afectación de las causas estructurales.

que el trabajo de los niños es necesario (Fragmento del comunicado de prensa encuentro alternativo NATS, 2010)¹⁵¹

De otro lado, los niños y niñas trabajadores/as participantes de la propuesta de atención de la Corporación Educativa Combos, construida con perspectiva de derechos y perspectiva liberadora de género¹⁵² evidencian avances en su constitución como protagonistas. Como se dijo al principio, el protagonismo es una de las experiencias que les ha permitido resistir a las violencias armadas, “Ahora soy capaz de defenderme en caso de una batida y he ampliado mi formación para dejar mucho la línea que quieren que sigamos, he aprendido a no seguir los parámetros” (William Callejas, 17 años), pero además el protagonismo amplía las vivencias, el horizonte ético de los niños y las niñas, la generación de pensamiento propio y la movilización en los distintos ámbitos familiar, escolar, grupos de animación. (Bustamante, 2014)

He aprendido demasiadas cosas. Que hay que ser rebelde con causa e insumisa, he aprendido a yo misma repensarme, autoevaluarme, formarme como persona de bien, que haga lo que quiera sin afectar a los demás. No todo lo que nos muestran es verdad. También he aprendido que como movimiento de jóvenes nos hemos equivocado, que como mujer no soy ni más ni menos, a quererme, valorarme, a superar los obstáculos. Hay que movilizarse, hacerse sentir para evitar tanta injusticia” (Ana María Osorio, 16 años) (Bustamante, 2014)

Para los niños y niñas trabajadores/as el protagonismo es camino obligado en la búsqueda de la dignidad propia y la de otros/as, es fundamentalmente un empeño colectivo por la visibilidad social y política, es también una búsqueda permanente de la grieta y la esperanza, es agonía, es decir, lucha contra todo aquello que signifique muerte, es resistencia permanente por la defensa de su identidad de niños y niñas trabajadores/as, además protagonistas a pesar de los discursos que niegan su existencia como actores sociales y aquí se hace referencia no solo a la OIT, sino que otras de las disputas más fuertes por la amplificación de sus voces los niños y niñas trabajadores/as las están dando en las dos instituciones desde donde han sido pensados y reducidos a *ser hijos o alumnos*, la familia y la escuela.

A mí en la casa no me ha ido tan bien. Hacer resistencia con mi padrastro, mi mamá, esa es la participación más difícil”...

¹⁵¹ <http://www.ifejant.org.pe/Archivos/PDF/REVISTAnats19.pdf.P.160>

¹⁵² Para la Corporación Educativa Combos, todos y todas tenemos perspectiva de género, ésta puede ser liberadora, o patriarcal y opresora, en ese sentido, la Corporación propone no hablar de perspectiva de género a secas, sino de *perspectiva liberadora de género* “La perspectiva de género es como se conoce, una categoría de análisis, pero no sólo para comprender el mundo femenino sino sobre todo para transformar el mundo patriarcal y ello necesariamente pasa por abordar la inequidad y la desigualdad en las relaciones entre hombres y mujeres (Bustamante G., 2008, *Los ejes filosóficos un rizoma de sentidos*)

Pensé que la participación solo la haría desde Combos¹⁵³, pero pasé a otro colegio y ahí también lo he hecho...William y yo insistimos hasta que nos hicimos ver en el nuevo colegio y nosotros nos acomodamos a él pero el colegio también se tiene que acomodar a nosotros/as, y otros compañeros fueron viendo que las cosas podían ser diferentes y se unieron a nosotros. Estoy montando un proyecto que se llama la equidad de género más allá del poder y se relaciona con temas como: género, política, diversidad, inclusión, es para desarrollar con profes, y jóvenes, buscando que las niñas se tomen más el poder. Que haya un personero y personera, que sea mixta. Incidir más en cómo se nos dan las clases, cómo estamos aprendiendo. También a través de lo que vivimos trabajar la política, que pase por nuestro cuerpo, que entendamos que hay nuevas masculinidades, que los profes conservadores abran su mente” (Ana María Osorio, 16 años). (Bustamante, 2014, p. 25)

A modo inconcluso

El protagonismo infantil está en la base de un nuevo contrato social con los/as niños/as y en general de un nuevo contrato de la sociedad. Niños y niñas como productores de propuestas estimulan la urgencia de un diálogo no solo intercultural (entre culturas diversas), sino también intertranscultural como dice Roberto Padilla entre culturas que hablan una misma lengua (los hombres con las mujeres, adultos/as con los niños/as, occidentales con andinos y tiene toda vigencia agregar instituciones oficiales con organizaciones de base), en ese sentido, valdría la pena hacer eco de algunas preguntas que nos plantea Cussianovich ¿qué significa un nuevo contrato social?, ¿por qué se requiere?, ¿es por los desafíos que nos plantean las nuevas generaciones?, ¿se basaría en la teoría de la contractualidad del tú y el yo? (Cussianovich , 2010, p. 15)

Cussianovich y los/as NATS organizados y otros/as que hacen parte de organizaciones de base como la Corporación Educativa Combos nos sugieren algunas alternativas de respuesta abiertas a la reflexión.

Es fundamental la despenalización de las conciencias y para ello es necesario estar atentos/as a descolonizar el pensamiento que nos despoja de la condición de sujetos políticos y nos construye como clientes. Las estrategias del sistema capitalista ocupa nuestras conciencias también haciendo suyo el discurso de la inclusión, la democracia, incluso del protagonismo infantil creando la ilusión de que estamos decidiendo en un proyecto ya definido en el que no hemos participado y aquí es importante dejar planteada la pregunta de Osvaldo Torres citado por Cussianovich ¿por qué emerge con inusitada novedad un discurso que reivindica autonomía, visibilidad social, rechazo a ser excluidos y a la desaparición social compulsiva precisamente

¹⁵³ Se refiere a la Corporación Educativa Combos

cuando se es convocados al mercado en cuanto consumidores, es decir, de ser actores, de ser libres, de ser sujetos sociales? (Cussianovich , 2010, p. 19)

Se viene diciendo que nombrar las cosas trae consecuencias concretas en la vida de gente concreta como los/a niños/as trabajadores/as, la esencialización del concepto de familia, infancia, trabajo infantil, progreso o dicho sea de paso del protagonismo infantil puede coadyuvar a la marginación y empobrecimiento de grandes sectores de la sociedad e invisibilizarles como actores sociales. El protagonismo por ejemplo, como lo entienden los/as NATS no es un paradigma universal y mucho menos pretende ser universalizable, como ya se planteó es un discurso occidental, no existe por poner un caso, en la cosmovisión indígena en la que hay otras categorías para nombrar y vivir la relación con los adultos/as, la madre tierra, entre niños/as, etc.

El protagonismo infantil implica diálogo intergeneracional y transformación del adultocentrismo que no debe entenderse como el desplazamiento de los adultos/as, para los/as NATS organizados y para los niños y niñas trabajadores/as participantes de la propuesta educativa de la Corporación Educativa Combos, es muy importante sus docentes que desde un clima afectuoso acompañen la formación de sujetos/as políticos, al modo de Adela Cortina, *edificar el sujeto de la democracia*, consciente, conviviente...y ese es el gran desafío para la educación y las instituciones educativas, educar a los/as sujetos de la democracia en la era del mercado, la fluidez, la virtualidad, las competencias y la estandarización también de las conciencias.

Los niños y niñas trabajadores/as están poniendo en cuestión lo que hemos venido asumiendo en las prácticas sociales como participación y protección a pesar de haber transcurrido 26 años de la CDN, en efecto, la norma vinculante es importante, pero de acuerdo con Cussianovich lo que interesa para el nuevo contrato, es que tenga otro punto de partida y ahí la teoría de la contractualidad no nos sirve mucho, el contrato se hace entre desiguales, el pacto se da entre iguales, el pacto crea un nuevo sentido de la solidaridad vinculante, de la responsabilidad o si se quiere, la co-responsabilidad vinculante... los niños no quieren ser más sólo el objeto de la responsabilidad de los adultos, sino que quieren compartir esa responsabilidad. (Cussianovich , 2010, p. 69) Desde esa perspectiva los NATS organizados ya hablan de *pacto* y del *co-protagonismo* como un componente fundamental del vínculo con los/as adultos/as y de la relación con el cosmos, con la tierra.

Estas reflexiones siguen abiertas a la discusión y por ello se invita a no ceder a la tentación de las respuestas fáciles ante la realidad compleja de los niños y niñas trabajadores/as ¿dónde están los/as que han dejado de trabajar cuando nos dicen que ha bajado la cifra de trabajo infantil?, ¿dejaron de trabajar o por esconderse terminaron en los “peores trabajos”?, como

plantea Ana María Osorio¹⁵⁴, ¿salieron de la pobreza y ya no es necesario que trabajen?, ¿cuánto tiempo les permite las políticas estatales vivir como asistidos/as?, ¿y después qué?, ¿podrán vivir de otra forma que no sea como asistidos/as?.

Las anteriores son preguntas necesarias y hay epistemes para pensarlas, una centrada en la ética asumida como costumbre, hábito, modo de ser, otra desde el Éthos que refiere más bien a algo que nos trasciende, que nos coloca, nos hace nacer a un horizonte que nos orienta a algo mayor, nos concierne, nos interpela, nos pregunta por nosotros mismos al preguntarnos por el otro/a (Cussianovich , 2010, p. 74), esa es la que creo está en la base de las transformaciones de la vida de los niños y niñas trabajadores/as, respondiendo no a modelos ideales de infancia, sino a sus necesidades concretas, con ellos y ellas formados/as como sujetos de la democracia y protagonistas de su propia acción liberadora. En resumen el protagonismo tiene que ver con la trascendencia, con la posibilidad de construirse como sujeto, pero no es sólo un empeño personal, los/as niños y niñas trabajadores/as nos desafían a vivirlo pero también a animar a que otros y otras también lo sean.

Bibliografía

- Alfageme, E., Cantos, R., & Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil, propuestas para la acción*. Madrid: Plataforma de organizaciones de infancia.
- Botero Gómez, P., Torres Hincapié, J., & Alvarado, S. (2008). Perspectivas teóricas para comprender la categoría participación ciudadana-política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(2), 565-611.
- Bustamante, G. M. (2014). *La participación de niños y niñas en Colombia, un acercamiento comprensivo. Proyecto: Auditoría Social para el cumplimiento de los derechos de niños, niñas en Colombia. Terres Des Hommes-Alemania*. . Medellín: Documento sin publicar.
- Castel, R. (2010). *El ascenso de las incertidumbres: trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Católicas por el Derecho a Decidir - Colombia. (2000). *Despenalizar las conciencias*. Obtenido de Católicas por el Derecho a Decidir: <http://cddcolombia.org/es/aborto/despenalizar-las-conciencias>
- Cussianovich , A. (2010). *Paradigma del Protagonismo. Serie materiales de trabajo Nro 2*. Lima: INFANT.
- Cussiánovich V, A. (2009). La participación de niños, niñas y Adolescentes en los escenarios postconvención. En A. Cussiánovich V, *La participación de niños, niñas y Adolescentes en los escenarios postconvención*. Lima: IFEJANT.

¹⁵⁴ Joven participante de esta investigación.

- Cussiánovich V., A. (s.f.). *Notas para un ensayo sobre los aportes del Manthoc en treinta años de vida al pensamiento social sobre infancia*. Recuperado el 23 de Junio de 2015, de Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe: http://www.ifejant.org.pe/Aulavirtual/aulavirtual2/uploaddata/10/NOTAS_PARA_UN_ENSAYO_SOBRE_LOS_APORTES_DEL_MANTHOC_EN_TREINTA_AOS_DE_VIDA_AL_PENSAMIENTO_SOCIAL_SO.pdf
- Cussiánovich, A. (2006). *Ensayos sobre infancia: sujeto de derechos y protagonista*. Lima: Lince.
- DANE. (21 de Abril de 2015). *Colombia - Módulo de Trabajo Infantil - MTI- GEIH - 2014*. Recuperado el 23 de Junio de 2015, de Archivo Nacional de Datos: http://formularios.dane.gov.co/Anda_4_1/index.php/catalog/338/study-description
- De Sousa Santos, B. (2004). *Reinventar la democracia. Reinventar el Estado*. Quito: Abya - Yala.
- Ferrater Mora, J. (1993). *Diccionario de Filosofía Abreviado*. Sudamerica.
- Foucault, M. (1994). No al sexo rey. (B. Henry-Levy, Entrevistador)
- Hinkelammert, F. (1993). XIII Congreso de Teología de Madrid. *Crítica al sistema económico capitalista desde la ética*. Madrid.
- IFEJANT. (Junio de 2011). Entrevista a Alejandro Cussiánovich. *Boletín Colaboradores en Red*(6). Obtenido de http://ifejant.org.pe/Archivos/boletines/junio/entrevista_Cussianovich.pdf
- Lazzarato, M. (2000). *Del Biopoder a la Biopolítica*.
- Lewkovicz, I. (2008). Existe el pensamiento Infantil. En I. Lewkovicz, & C. Corea, *Pedagogía del Aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la Percepción*. Barcelona: Planeta-De Agostini.
- Morsolin, C. (12 de Marzo de 2008). *VII Encuentro Continental del Movimiento Social MOLACNATS*. Recuperado el 8 de Septiembre de 2015, de América Latina en Movimiento ALAI: <http://www.alainet.org/es/active/22772>
- Nadal, E., & Silnik, G. (Agosto de 2012). *Red de Bibliotecas virtuales de ciencias sociales de América LATina y el Caribe*. Recuperado el 20 de Abril de 2014, de Teología profana y pensamiento crítico: <http://biblioteca.clacso.edu>
- Quijano, A. (2003). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander, *La Colonialidad Del Saber_ Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. FACES/UCV.
- Ruz Carrera. (2012). *Revista Internacional NATs*(XXI-XXII), 183.
- Skliar, C. (2007). *La educación (que) es del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Novedades educativas.

Villa, Hugo Alexander. (2012). *Informe alterno derechos de niños, niñas y adolescentes. Región Medellín 2004-2010*. Medellín: Alianza Niñez de Medellín: Plataforma de Organizaciones Populares y Sociales por el Protagonismo de niños, niñas y jóvenes.