

3. QUINTO PAISAJE: CONTEMPLO COMO QUEDARME EN LO MIRADO



Ilustración 1. Diana, aprendiendo a pensar. Año 1982

Fuente: elaboración propia

5.1 Los personajes y el contexto

Me encuentro nuevamente sentada en el escritorio, pensando cómo empezar este capítulo. Decido que la mejor manera de hacerlo es dejando claro quiénes son los personajes de esta historia. Las niñas y niños de los que les hablo son aquellos que aún se relacionan de manera directa con el resto de seres de la naturaleza. Aquellas y aquellos que han crecido entre el murmullo de los pájaros, el mugir de las vacas, el relincho de los caballos, el cantar de los gallos y el cacarear de las gallinas. Aquella o aquel del que les hablo sabe reconocer el sonido inconfundible del hacha cuando entra en la madera, el de los primeros granos de café cayendo al “coco”¹ en el que son recolectados y el de los “trastes”² en la cocina, así como el sonido del agua que baja por la quebrada y el de las hojas de los árboles al paso del viento.

Son niñas y niños que hacen parte del 80% de municipios colombianos considerados como población rural (Colombia rural, 2016). En este punto hago claridad en que de acuerdo a lo establecido por el DNP (Departamento Nacional de Planeación, 2015), la comunidad rural no tiene una única manera de definirse o clasificarse. Puedo decirlo con conocimiento de causa; toda definición sobre lo rural sería imprecisa y no haría justicia a las múltiples diferencias existentes entre un territorio rural y otro; territorios en los que la pluralidad de actores, costumbres e interacciones salen a relucir. Entiendo que tradicionalmente se ha hecho una

¹ En el contexto rural la palabra “coco” se usa para referirse al recipiente de plástico que se usa para el proceso de recolección del café.

² La palabra “trastes” se refiere en este contexto a los diferentes utensilios de cocina, generalmente fabricados en aluminio o esmalte.

diferenciación dicotómica entre lo rural y lo urbano (Departamento Nacional de Planeación, 2015), pero debo decir que este aspecto tampoco hace justicia a la realidad, pues no todo lo urbano se compone de un caserío con instituciones y servicios públicos, ni todo lo rural lo constituye una finca con cultivos y animales.

La mejor forma de referirme a lo rural es haciéndolo desde la manera como las mismas niñas y niños campesinos describen el territorio que habitan. Para referirse al lugar donde vive, Angie nos ha contado lo siguiente:

“Te quiero contar que crío una vaca, y el ternero ya cumplió un mes, y es el primer parto de la vaca, lo rico es que ya podemos tomar leche. Y la perra también crío en la casa, y la llevamos para la casa de abajo, debajo de la casa, y cómo le parece que la niña ya dice papá y mamá; y los paisajes son muy lindos de por acá, hay quebradas muy lindas”, Niña de 9 años.



Ilustración 2. Describo el territorio que habito

Fuente: archivo del proyecto

Laura, por su parte, nos habla de lo feliz que vive en el campo “*yo estoy muy contenta en el campo porque puedo comer de todo y no tengo que comprar nada, pues, si tengo que comprar algo, pero menos lo que se siembra*” (Carta de niña de 9 años).

Finalmente, Edison nos cuenta sobre el lugar donde vive “*También tiene una hermosa vista, pero no solo es linda, sino que ustedes pueden ver la naturaleza, los animales y los lindos árboles.*” (Niño de 11 años).



Ilustración 3. Lugar vivido

Fuente: archivo del sistema

La niña y el niño del que les estoy hablando tiene una inmediata relación con la tierra, con los animales, con los paisajes. Ella y él admiran la naturaleza, respiran su aire puro, valoran lo que tienen, hablan de su territorio con arraigo, equiparan la vida del animal que recién cría con

la vida del hombre que ya dice mamá, en palabras de Serres (1990) son niñas y niños que se saben parte de lo natural.

Por otro lado, esta generación de la que estoy hablando es una generación de niñas y niños que ha vivido el tránsito entre el conflicto armado y la paz. Han conocido ambos momentos de nuestra historia. Seguramente han escuchado hablar de “paracos” o de “guerrilla”, aunque no necesariamente los hayan visto. Yo no sé si los vi, pero sé que los escuché. Recuerdo que cuando niña, al llegar la noche, mi papá colgaba racimos de bananos en la esquina de la casa que quedaba junto al camino. Al día siguiente no amanecían. Entre los adultos conversaban acerca de si se los llevaría el ejército o la “chusma”, en todo caso, la razón de dejarlos allí era para que los caminantes que pasaban en la noche los tomaran. Recuerdo que ese fue mi primer contacto con la guerra, saber que había dos bandos, los buenos y los malos, los que pedían y los que robaban, los que preguntaban y los que no, también sabía que siempre había que decir que no habíamos visto pasar a nadie, así supiéramos que las huellas de botas que amanecían en el propio patio de nuestra casa, pertenecían a uno de ambos bandos.

Una mañana en la que nos encontrábamos desayunando en el corredor de la casa, de repente se escucharon múltiples disparos detrás de la escuela, hacia el sector de la cañada. Recuerdo que mis padres, rápidamente nos llevaron dentro, nos metimos debajo de las camas, dejando el desayuno sobre la mesa. El miedo y la confusión se peleaban el puesto en mi corazón, que latía más rápido que de costumbre. Luego se supo que se trataba de un enfrentamiento entre el ejército y la guerrilla. “Mataron a un guerrillero” decía la gente. Después supe que el supuesto guerrillero que mataron era un vecino al que encontraron atado a un árbol con botas de caucho.

¿Cómo iba a ser un guerrillero el hijo de doña Eloísa? Pensaban y comentaban todos, incluso yo, que era una niña y que conocía a doña Eloísa pero no mucho a su hijo; cuándo se habría metido él a la guerrilla que nadie lo sospechó. Hoy, creo que ese es el primer falso positivo del que tengo conocimiento.

Los niños de los que les hablo, en cambio, en su mayoría, para el día de hoy sólo escuchan el relato de la guerra, son protagonistas de un hecho que parte en dos la historia de Colombia: El proceso de paz. Hoy los hechos de violencia parecen no tener cabida en sus relatos, allí son reiterados los testimonios que se refieren a cuán tranquilo es el lugar donde viven.

Ximena nos cuenta que *“en el campo no hay ruido, no hay peleas, en el campo solo es estudiar y ayudar, en el campo son tranquilos.”* Luis, por su parte, manifiesta lo siguiente: *“Nosotros vivimos en el campo porque no hay tanta bulla y ni carros, ni motos, ni bicicletas, uno puede dormir tranquilo puede andar tranquilo y además hay muchas frutas y plátano, yuca...”* (Niña de 9 años)

El campo que ellas y ellos conocen es el que tiene vida propia, en el que no hay ruidos estridentes, en el que no hay sitios inseguros, en el que los problemas se resuelven conversando, un lugar en el que los cultivos florecen de la mano de la serenidad.

No estoy queriendo decir que es un lugar alejado del mundo real, pues si bien el mundo mundial ha cambiado, la manera como estos cambios han permeado el campo es menos invasiva. Mis padres me cuentan que antes se alumbraba con velas y caperuzas. Ya ha llegado la energía

eléctrica, la radio, la televisión, el celular, el internet y con estos últimos las redes sociales, una posibilidad de abrirse a otros mundos. Sin embargo, en este contexto rural los medios no han tenido un papel tan protagónico en la educación de los niños y las niñas. Por fortuna, la familia y la escuela aún cumplen un papel importante en su formación; los niños y niñas reconocen la importancia de su familia en sus vidas, se sienten parte de ésta y cuidan del vínculo que los une a ella. Como diría María José Agra, retomando a Rawls, existe aún cierto sentido moral de la autoridad.

En lo relacionado con el acceso a la tecnología, puedo decir que es limitada, aunque en algunos casos si se cuenta con equipos celulares o conexión a internet. Su limitado acceso a las tareas ya hechas, les obliga a hacer uso de su pensamiento y acudir a la imaginación. Me contaba el profesor de agropecuarias que uno de sus estudiantes ante la imposibilidad de acceder a internet para indagar por el tema que el profesor requirió, realizó un dibujo en el que plasmaba simbólicamente todo el proceso. ¿Cómo decirle que no era eso lo esperado? claro que si era, él, de manera gráfica explicitó lo que se le pedía de manera escrita, y con sus cortas palabras, de manera oral supo explicar lo que allí plasmó. Con los medios que tuvo a la mano hizo cuanto pudo. Diría Nussbaum que en su caso la limitación se convirtió en algo que le obligó a desarrollar la capacidad de pensar de una manera diferente.

Los niños y niñas de los que les hablo, aún tienen una lógica de espacio referido por distancias, saben cuánto se demoran en llegar a la escuela, en ir por la vaca, en el recorrido del transporte escolar. Son niños y niñas que todavía saben el valor de la palabra, que no hacen parte de lo que Serrés (2014) llamaría la generación de pulgarcito y pulgarcita en el contexto francés.

Los niños y niñas que participaron de la presente investigación, habitan en contextos rurales, en su gran mayoría están cursando los grados, cuarto y quinto de básica primaria, viven con sus padres o con algún familiar; algunos recorren a diario largos senderos para llegar a su institución educativa; otros hacen uso del servicio de transporte escolar.

Estos niños y niñas no le temen a los gusanos ni las serpientes. Sus mayores miedos son a perder el año, a los profesores regañones y a figuras míticas como el diablo, las brujas, la patasola o la llorona. Sus anhelos son más grandes que los obstáculos que van encontrando a su paso.

5.2 Resultados

Empiezo retomando algunas palabras de Guerrero et al (2017) cuando plantea que “la aventura de investigar -además de involucrar documentación, análisis, explicación e interpretación- requiere interacción y comunicación...” (p. 15), y es precisamente en esa interacción y comunicación donde suceden acontecimientos no planificados, encuentros, conversaciones, intercambios, miradas, que definitivamente transforman tanto a quien investiga como a quienes participan de un proceso investigativo como este; como lo menciona la autora referida, ni nosotros como investigadores, ni quienes participan de la investigación quedamos “al margen de ser tocados por nuestros proyectos de investigación” (Guerrero et al, 2017, p. 15). Continúo entonces expresando que he sido tocada por este proceso investigativo, en lo profundo de mi ser; un proceso en el que tengo “arte y parte”, como dicen los abuelos, esto quiere decir, un proceso en el que me he sentido implicada. Con este mismo sentimiento, procedo ahora a

compartir con los lectores, los principales resultados, los cuales se encuentran organizados de acuerdo a la matriz que elaboré para el estudio y análisis de los posicionamientos políticos.

Considero pertinente aclarar, que en el entendido que los posicionamientos políticos deben ser analizados en su contexto conversacional, se hizo necesario identificar los distintos episodios que conforman una conversación y realizar un análisis que en la mayoría de los casos, no obedece a una frase o palabra puntual, sino al texto completo de un episodio conversacional; razón por la cual el lector o lectora hallará en el presente documento, algunos fragmentos completos de conversaciones sostenidas con los niños y niñas. Recuerdo además la guía de análisis elaborada contempla tres componentes: Narrativas aprendidas, trayectorias y desplazamientos de sentido, reglas de juego y estructuras argumentativas y de poder. A continuación describo cada uno de ellos, con los respectivos referentes microdiscursivos que logré identificar. He tratado de seleccionar algunos fragmentos que permitan ilustrar y ejemplificar los resultados que expongo:

5.2.1 Narrativas aprendidas

La guía de análisis del posicionamiento político que construí destaca que el discurso integra tres componentes, lo práctico, lo social y lo cultural; en este sentido, para indagar por las narrativas aprendidas que niñas y niños explicitan cuando conversan sobre asuntos de lo político, presté atención a identificar las condiciones socioculturales e históricas que han creado, legitimado y reproducido ciertas narrativas, así como la manera en que han logrado mantenerse en el sistema de creencias. Estas narrativas las clasifiqué en las siguientes categorías:

Conocimientos políticos, creencias políticas, lugares de ubicación del sujeto, justificaciones morales, interacciones políticas, demandas y evaluaciones. A continuación presento una breve descripción de cada una de ellas:

5.2.1.1 Conocimientos políticos

Pude notar que niños y niñas reconocen la estructura social de la política, saben cuáles son las instituciones, actores y procesos políticos de la municipalidad, el departamento y la nación; sin embargo, esas narrativas dejan ver que lo que los niños y niñas reconocen más frecuentemente la estructura en la que se mueve la política tradicional; reconocen los cargos públicos más importantes para ellos y ellas, así como algunas funciones que desde su perspectiva deberían cumplir los actores políticos.

“Si allá hubiera una sociedad, habría alcalde, presidente, asamblea, gobernador y concejales” (Niña de 10 años)

En este fragmento puede verse que los niños y niñas identifican estos actores como necesarios en cualquier sociedad; de igual forma, en los talleres realizados sobre esta temática, siempre reconocieron la necesidad de que existan dirigentes que tomen decisiones y ayuden al funcionamiento armónico de determinada sociedad. Así mismo, en el siguiente episodio conversacional, se evidencia la manera en que niños y niñas asocian la política con un proceso electoral:

M: ¿Ustedes alguna vez han escuchado la palabra política?

Niño 1: No profe

Niña 2: Ah, sí profe

M: ¿Y qué creen que es?

Niña 3: Votar por el alcalde

Niño 2: Del pueblo

M: ¿Votar por el alcalde del pueblo?

Niña 3: O por los alcaldes profe, porque de pronto hay muchos

M: ¿Cuándo más han escuchado esa palabra política?

Niña 2: Yo, cuando mi papá estaba metido en política

M: Y cuando su papá estaba metido en política, ¿qué hacía?

Niña 2: A veces tenía reunión, en San Juan, La Palma, en Marquetalia y así...

M: ¿Y usted estuvo en alguna reunión de esas?

Niña 2: No profe

Niña 3: Yo sí profe, yo si estuve

Niño 4: Yo estuve en una reunión de esas de política allá en la escuela de La Bamba, y yo fui con mi abuelito

M: ¿Y recuerda qué hicieron en esa reunión?

Niño 4: Nos decían que votaran por el alcalde, por “xxxx”

Niño 5: Si, que votaran por el alcalde, que del pueblo.

Niña 2: Por ese o por “yyyy”, mi papá estaba metido con “yyyy”.

Niña 3: Mi papá votó por “xxxx” y mi mamá también.

Niña 2: Mi papá votó por “yyyy”.

Niño 1: Mi papá también votó por “yyyy”.

Como puede verse, votar y elegir un gobernante es la representación más cercana que los niños y las niñas tienen con relación a la política. Me llaman la atención de manera especial algunas frases como “estar metido en la política”, lo cual deja ver una cierta concepción de la política como algo de unos pocos, de quienes “se meten” en una campaña política acompañando a algún candidato a un cargo de elección popular. El hecho de ser ciudadano o ciudadana, parece que no implica para los niños y niñas una pertenencia a una comunidad política; como si lo es la adherencia a un partido político, cualquiera que este sea, así como la explicitación de que se milita en dicho partido, bien sea portando una camiseta, asistiendo a reuniones o teniendo a la vista en sus casas publicidad de algún candidato. También me llamó la atención que al mencionar por quién votaron sus padres, todos los niños y niñas se refirieron a sus papás, no a sus mamás; esto nos podría estar dando indicios de que desde la perspectiva de los niños y niñas, la figura femenina aún no se relaciona directamente con la política.

Por otro lado, ampliando las concepciones de política que expresan los niños y niñas, en ellas resaltan además temas relacionados con los favores políticos y en algunos casos con el manejo de los recursos públicos:

“...Si yo soy el gobernador le doy plata al alcalde, él se la da al concejal y el concejal la reparte en mercados y ayudas por ahí a la gente, y el presidente le da plata al gobernador.”

(Niño de 10 años)

Frases como las anteriores, nos muestran lo que posiblemente los niños y niñas conocen de la política, conocimiento que en general se ha formado a través de los discursos que han escuchado de sus padres o de las personas que están al cuidado de ellos. Pude notar que en muchos de los talleres, los niños y niñas hablan de esa inversión de recursos en bienes materiales tales como mercados, casas, carreteras, etc. Los medios de comunicación pueden constituir otro referente del cual han tomado algunas de estas concepciones. En las conversaciones sostenidas entre los niños, pude notar que se omiten discursos sobre la democracia y los derechos humanos en general; se tocan parcialmente temas relacionados con los derechos de los niños y niñas.

5.2.1.2 Creencias políticas

Para los niños y niñas hay una idea internalizada de que la función principal de una figura política como el alcalde o el gobernador es la de hacer inversiones de dinero y brindar ayuda a todo el que así lo requiera. A modo de ejemplo, cuando los niños se refieren al trabajo que realiza el alcalde, generalmente lo relacionan con la administración del dinero.

“En las alcaldías trabajan, ayudan a las personas pobres”

“Una alcaldía es para ayudarle a la gente”

“Un alcalde tiene que tener plata para todos los que necesiten”

En su idea de política, los niños y niñas no tienen muy claro que el alcalde tome decisiones administrativas de la localidad, para ellos, el alcalde se dedica a invertir y brindar ayuda. Por otro lado, al pedirle a los niños y niñas que escribieran una carta para el alcalde, en la

gran mayoría de ellas se hicieron explícitas algunas peticiones en torno a lo que su comunidad o su escuela requiere, así como otras peticiones a nivel personal:

Hola querido alcalde, me gustaría que nos regalara una casita para mi familia y para todos y para tener un nuevo techo y vivir feliz.

Querido alcalde, quiero decirte que quiero un parque grande con una escuela para que todos los niños puedan educarse y tener un futuro mejor y para que sus padres tengan un futuro mejor para educar sus hijos bien, gracias.

...Que hubiera muchos árboles y muchas palomas y muchas frutas y más cosas chao

Alcalde me gustaría que hubiera muchas cosas y muchas comidas para alimentarnos bien y no enfermarnos y estoy muy alegre por todo lo que ha hecho por nosotros.

Querido alcalde me gustaría que hubiera un parque en mi colegio para todos los niños.

Como puede observarse, al pasar del concepto de la política y posicionar a los niños como actores políticos cuya palabra tiene valor, vemos que hay un desplazamiento de sentido hacia otra concepción de política, en la cual entran elementos que en las demás conversaciones no se evidenciaron; se marca una preocupación de los niños y niñas por el medio ambiente, la educación, la recreación, la salud, la movilidad y la convivencia, asuntos que parecieran indicar una idea de la política en torno a convivir, interactuar, habitar juntos y en armonía el territorio que se comparte.

5.2.1.3 Lugares de ubicación del sujeto

Los niños y niñas, pareciera que no se ubican al interior de la política sino por fuera de ella; es decir, cuando se refieren a ellos mismos en relación con la política, hablan en tiempo futuro, época en la cual serán adultos y tendrán el derecho de participar políticamente.

M: Bueno, entonces ustedes me dicen que la política la han escuchado en las votaciones, y en la época de votaciones, cuando ustedes han escuchado sobre política, ¿Qué saben de eso, cómo hacen las votaciones?

Niña 3: Pues haciéndole la X a una persona, ¿no?

Niña 2: A un papelito le hacen la X para votar

M: ¿Y quiénes pueden votar?

Niña 1: Los que tienen cédula

Niño 3: Votan las personas, no los niños

Niño 4: Las personas que tienen cédula

M: ¿Y los niños por qué no?

Niña 4: Porque no tienen cédula y no somos mayores de edad

Niña 2: Tendríamos que tener 18 años.

Niño: Los mayores van y deciden por quién votar

M: ¿Y entonces quién decide por ustedes?

Niña 2: Los papás

M: ¿Los papás deciden por ustedes?

Niña 1: Si profe

Niño: Si

Niña 2: Sí, ellos

Niña 3: Si.

Pude notar que los niños y niñas, al parecer, relacionan la política casi de manera general con los procesos electorales, además refieren que dichos espacios están limitados para el mundo de los adultos, y en particular de los adultos hombres, dado que, en sus intervenciones en las conversaciones, la gran mayoría de niños y niñas cuentan experiencias de participación de sus padres, pero casi nunca de sus madres.

De otro lado, en las conversaciones con los niños y niñas fue muy marcada la diferenciación de género que se establece, en la cual al parecer se da un cierto nivel de importancia mayor a lo masculino que a lo femenino.

M: Vamos a hablar del trabajo que ustedes ayudan a hacer en sus casas, ¿cuál es el que les parece más duro?

Niño 1: Ja, el de los hombres

Niña 2: Si profe el de los hombres, porque les toca cargar leña, cortar caña, coger café, mojarse en el cafetal.

Niña 3: Pero a nosotras también nos toca ayudar

Niño 4: Si, pero entre la casa.

M: ¿Qué les gustaría ser cuando sean adultos?

Niño 1: Yo voy a tener un trabajo pa' ganar harta plata y darle a la mujer

Niña 2: Ja, oigan a este, disque pa'darle a la mujer!

Niño 1: Si, claro, o es que si usted fuera hombre y trabajara no le daba plata a su mujer?

Tanto los niños como las niñas consideran que el trabajo masculino es más duro y de mayor importancia, es posible que esto se deba a que el trabajo femenino no es remunerado, idea que posiblemente se instala en los niños y niñas, para reconocer que es su padre quien realiza las acciones que realmente tienen valor, dado que es remunerado y es con el fruto del trabajo de su padre que en sus hogares pueden tener lo que requieren a diario. En este último testimonio se nota la marcada concepción que tienen los niños, de que son los hombres los proveedores económicos de las familias; en su discurso ni siquiera se contempla la idea de que una mujer pueda trabajar, lo aprobado y aceptado es que sean los hombres quienes reciban remuneración por su trabajo.

5.2.1.4 Justificaciones Morales

En relación con las justificaciones morales que se evidenciaron en los niños y niñas, aparece como principal referente, el temor a las consecuencias de los actos; para ellos y ellas, la justicia tiene que ver con el premio o el castigo que se reciba dependiendo de lo bueno o malo que cada persona haga. Los asuntos de lo bueno y lo malo en torno a lo político aparecen

relativizados a lo que niños y niñas han visto que es socialmente aceptado; llama la atención por ejemplo que ellos y ellas expresan aprobación a prácticas como los favores políticos.

Niña 1: Una niña ya no estudia acá porque se fue a vivir al pueblo a los apartamentos nuevos.

Niño 2: Con razón el alcalde les hizo esos apartamentos, porque ellos votaron por él.

Niña 3: Si, verdad.

M: Bueno, de eso que ustedes están diciendo, que con razón el alcalde les había hecho esos apartamentos, porque ellos habían votado por él. ¿Por qué dicen eso?, ¿Qué conocen ustedes de cómo funcionan las alcaldías?, ¿qué hacen allá?

Niña 1: En las alcaldías trabajan, ayudan a las personas pobres

Niño 2: Le ayudan a hacer las casas

Niña 1: Le ayudan a arreglar el agua cuando no tienen

Niño 2: Le ayudan con manguera, bloque, cemento, madera.

Niña 3: Y ya.

Niño 4: Y la mamá de él tiene que votar por el alcalde que ganó, porque ella trabaja en la alcaldía.

Niño 2: Si, hay que votar pa' que nos ayuden con bloques

De otro lado, cuando los niños y niñas hablan sobre la sociedad ideal, plantean asuntos relacionados con la justicia, que, trasladados a la vivencia diaria, ya no son tan relativos, sino que se encuentran vinculados a la idea de lo bueno y lo malo, desde concepciones socialmente compartidas, como lo expresa la siguiente conversación:

Niño 1: Y también hay que hacer cárcel

Niño 2: Si

Niño 1: Pa' meter allá a los ladrones

Niña 3: Si, ladrones que roben niños

Niño 4: O que maltraten a las mujeres

M: ¿Y meter a esa cárcel a la gente que haga qué otras cosas?

Niño 1: Matar, robar, asesinar, maltratar las mujeres, maltratar a los niños, los que intenten violar a las niñas o a los niños

M: ¿Y los dejarían en esa cárcel cuánto tiempo?

Niña 5: Muchos años

Niño 1: Toda la vida

Niña 6: Si, toda la vida porque eso es un delito

Niña 3: Porque si ellos hicieron un mal, lo tienen que pagar allá metidos

Niña 5: O por ahí cinco años

Niño 1: ¿Apenas?, no, o depende

Niño 2: Por ahí 20

Niña 6: Pa' unas cosas por ahí 50

Niña 4: O pa' otros, cadena perpetua

Niña 3: Que se queden allá harto tiempo

Niño 4: O la silla eléctrica

Niño 1: Que no les den comida allá, pa' que aprendan

Niña 6: Si, pa' que aprendan

En esta y otras conversaciones, es posible notar que en los niños y niñas aparece un reconocimiento a la labor de algunas instituciones, como por ejemplo la policía. Reconocen como indebidas acciones que catalogan como delitos, en los cuales aparecen como víctimas en mayor medida mujeres, niñas y niños. Aparece además en los discursos de los niños y niñas un fuerte deseo de justicia, aunque su concepción de justicia varía. Para todos es claro que quien hace algo malo debe pagar por sus acciones, pero la consecuencia de esas acciones tiene diferentes grados de castigo, que van desde pagar con cárcel hasta pagar con la propia vida.

5.2.1.5 Interacciones políticas

Tanto los niños como las niñas dan especial interés al cumplimiento de promesas, el cual consideran la base de cualquier interacción política. Resaltan además como aspecto importante en los procesos de interacción, el respeto y aceptación de las costumbres de cada contexto particular. En las siguientes conversaciones se explicitan algunos de estos aspectos.

M: ¿Y qué tendría que hacer un alcalde o un dirigente para que sea bueno?

Niño 1: Que haga lo que dijo que iba a hacer

Niña 2: Que ayude a los que quedó de ayudar, a los que más lo necesiten

M: ¿Y qué otras cosas?

Niño 1: Todos tienen que cumplir lo que prometieron

Niña 3: Y pa' que las cosas funcionen bien en la escuela, un rector también tiene que cumplir lo que promete.

Niño 4: Si, llevarnos a paseo y hacernos los partidos de fútbol.

Resalto además que, en este y otros testimonios, la figura del directivo docente empieza a aparecer como parte de los actores políticos que toman decisiones que afectan a los niños y niñas; y cuya labor también es evaluada en términos del cumplimiento de promesas. El siguiente apartado de una conversación en torno a la creación de una sociedad, explicita el asunto del respeto:

M: Y si llegan a un planeta dónde ya viva gente, ¿cómo harían?

Niña 1: Pidiéndoles permiso para vivir allá, para hacer algo que les haga bien a todos

Niña 2: Hay que preguntarles, pidiéndoles permiso a los que viven allá si nos dan el espaciecito

M: ¿Y cómo harían eso?

Niño 3: Haciendo una reunión y decidir con ellos

Niño 4: Si, uno tiene que aprender a respetar donde llega.

Para los niños y niñas la honestidad y el respeto se constituyen en unos de los valores fundamentales que se resaltan en la manera en que un sujeto se relaciona con los demás. Así mismo, hay una creencia en los procesos de concertación y la toma de decisiones realizada colectivamente.

5.2.1.6 Demandas

Las principales demandas que niños y niñas realizan cuando se les indaga por aquello que requieren, están en torno a asuntos relacionados con la satisfacción de necesidades básicas en su vida cotidiana, tales como vivienda, abrigo, salud, educación, vías de comunicación, agua y trabajo. En la siguiente conversación, se evidencian algunos de estos asuntos:

Niña 1: Si nosotros fuéramos el presidente y el alcalde haríamos casas donde dormir, y fincas, compraríamos ropa para la gente, haríamos hospitales... haríamos escuelas y colegios.

Niño 2: Construiríamos carreteras, ...no se podría contaminar el agua, la gente trabajaría en varias partes, en hospitales, alcaldía, colegios y en la cooperativa.

Niña 3: Si fuéramos el gobierno, ayudaríamos para vivir en paz y a donde llegemos les preguntaríamos si quieren ser nuestros amigos.

Me llama especialmente la atención que aparecen como necesidades básicas la paz y la amistad, lo que puede estar indicando que desde la perspectiva de los niños y las niñas se está construyendo un nuevo sentido en relación con lo político, desde la experiencia cotidiana.

5.2.1.7 Evaluaciones

Las principales evaluaciones que niños y niñas realizan en torno a la política, se centran en señalamientos y calificativos en su mayoría negativos frente a los procesos políticos o a la figura política, que como ya lo expresé, está representada para ellos y ellas en la persona que es elegida popularmente para algún cargo.

M: Bueno, y resumiendo todo lo que ustedes han dicho sobre la política, a ustedes cómo les parece, ¿cómo les parece la política?

Niña 1: Maluca profe

Niña 2: A mi me parece muy maluca

M: ¿Y por qué les parece maluca?

Niña 1: Ay porque todo ese gentío

Niña 2: Y porque a toda hora hablan lo mismo

Niño 3: Y eso haciendo bulla que alcalde, alcalde, voten por tal de alcalde.

Niño 4: Uy siiii

Niña 1: Ay si

Niño 3: Y una viejita pasó por el lado mío gritando: Voten por “yyyy” y todo el día pa’ arriba y pa’ abajo gritando Voten por “yyyy” a la alcaldía.

Niña 5: Si, pero ganó “xxxx” y yo me gané \$200 que aposté

M: ¿A qué apostó?

Niña 5: Que ganaba “xxxx”, y la amiga mía me decía que ganaba “yyyy” y gané los 200!

Niño 3: ¿\$200 apenas profe? Ah nooooo! Hay otros que apuestan más

M: ¿Hay otros que apuestan más?

Niña 1: Si, hasta un millón de pesos

Niños: Ay siiii

M: Bueno, ya me contaron lo que les parece malo de la política, y qué les parece bueno?

Niño 3: Nada

M: ¿No les parece bueno nada?

Niña 2: Profe cuando van y votan

Niño 4: Cuando gana el alcalde por el que uno votó

Niño 3: Ja, pero no ve que los políticos casi ninguno cumple lo que promete

Niña 2: Pero algunos si

En esta conversación se puede ver cómo lo político nuevamente se representa por una campaña electoral, específicamente con un día de elecciones, en el que ocurren otros asuntos tales como gritos de apoyo, apuestas y celebraciones. Aparece también aquí un sentimiento de agrado por poder votar, lo que puede estar significando una motivación a la participación. Reconocen además que no todos los funcionarios públicos son malos o no cumplen lo que prometen, pues en sus testimonios resaltan de manera positiva la labor del mandatario local, como se expresa a continuación.

Hola como está alcalde “xxxx”, yo le quiero decirte que lo que quiero mucho y que muchas gracias por todo lo que nos ha ayudado.

Y también porque nos ayude todavía, que siga ayudando todavía a personas que necesitan ayuda. Chao

Finalmente, niños y niñas evalúan de manera negativa los espacios de participación con que ellos y ellas cuentan; asumen que la participación no es algo a lo que tengan acceso los niños ni las niñas. Es importante resaltar que, si bien no sienten que cuenten con dichos espacios, si se deja ver una especie de reclamación de estos espacios de participación. Por otro lado, refieren momentos en que dicha participación ha sido obligada, como se muestra en el siguiente fragmento:

M: A quién le gustaría ser personero del colegio

A: No gracias

M: Y presidente del gobierno escolar

D: Ja, si que menos

C: Qué pereza

M: Pero a ellas si, porque ellas se lanzaron de candidatas

A: No profe, pero fue de obligadas

C: Si, el profesor me dijo que me lanzara

A: Eso fue de obligadas

M: ¿De obligadas?, ¿cómo así?

B: Si profe, ella, ella, ella, (señalando a la niña que fue candidata) porque nadie quería, entonces a ella le tocó

C: Tuvo que hacer caso

B: Ella no quiso, a ella la obligaron

Esta conversación me permite inferir que el sentido de la participación de los niños y niñas en los espacios de la institución educativa, tiene connotaciones diferentes para los maestros a las que tiene para los niños. De acuerdo a lo conversado con los estudiantes, pareciera que en los maestros, la participación es una obligación y como tal se coordina, mientras que para los estudiantes es una responsabilidad, por tanto no todos se arriesgan a hacerlo. Así mismo, manifiestan que requieren apoyo especial de la institución para poder llevar a cabo sus ideas, aunque no en todo momento han podido contar con él.

5.2.2 Reglas de juego y estructuras argumentativas de poder

Pasando a las reglas de juego y estructuras argumentativas y de poder que favorecen o impiden el desplazamiento, éstas se encuentran relacionadas con la manera en la que los sujetos usan el lenguaje para marcar determinado tipo de interacción; es decir, el papel que el discurso cumple en los procesos de interacción. En este campo, fue importante detenerme en la imagen que cada uno trata de proyectar a los demás y la forma en que se dan las relaciones de poder en la conversación; es decir, qué ideas logran posicionarse. La información la presentaré con base en las siguientes categorías: Léxico, autopresentación y presentación de los demás, acciones políticas, actitudes políticas, orden de la interacción, líneas narrativas e implicación política del sujeto, lenguaje no verbal, sentimientos y emociones, vida social y organización. A continuación, se describe cada uno de ellos.

5.2.2.1 Léxico

Las principales palabras que los niños y niñas suelen asociar con política son aquellas relacionadas con procesos electorales y con la administración de los bienes públicos; entre ellas puedo mencionar acciones como votar, elegir, ayudar, dar y pagar; actores como gobierno, alcalde, presidente, gobernador, concejal, y escenarios como alcaldía, escuela, hospital y cooperativa de caficultores.

M: ¿Y para ustedes qué es la política?

Niña 1: La política es donde se eligen los presidentes

Niño 2: Es hacer campaña

Niño 3: Votar

Niña 4: Votar para que alguien sea elegido

Niño 3: Para que alguien lo represente a uno

En esta conversación se explicita que los niños y niñas reconocen algunos procesos que se enmarcan en lo político. Llama mi atención las últimas dos frases, en las cuales una niña expresa de manera general que la política se asocia con elegir a alguien, pero el niño expresa que se da un proceso de elección de alguien que los representa, lo cual ya tiene una connotación diferente, pues es una manera de sentirse parte de lo político, así sea a través de otra persona que represente sus intereses.

Unido a lo anterior, el uso que niños y niñas le dan al tema de lo político en sus conversaciones está asociado por lo general a una necesidad que puede ser resuelta desde una persona, una ley, o una institución.

M: Y qué más instituciones habría en esa sociedad?

Niño 1: También habría notaría y registraduría, fiscalía, estación de policía

Niña 2: Bomberos, defensa civil, hospital, iglesia...

Niño 3: Y la Cooperativa, la tienda, la droguería, la cantina,

Niña 4: Almacenes, peluquería.

Como ya lo expresé, en varias conversaciones los niños y niñas mencionan como instituciones, entidades u organizaciones que no necesariamente son instituciones públicas, pero que para ellos y ellas lo constituyen, dados los procesos de interacción que allí se desarrollan, algunos de ellos relacionados con trámites económicos o mercantiles; esto nos podría estar dando indicios de la relación que los niños y niñas establecen entre política y mercado.

5.2.2.2 Autopresentación y presentación de los demás

Como ya se ha visto reflejado en otros testimonios, los niños y niñas parecen verse a sí mismos como seres sin posibilidad de decisión ni participación. Las niñas se ven a sí mismas en posiciones inferiores a las de los niños, y en general los niños ven a las mujeres como inferiores a los hombres, consideran que el rol de los hombres es más importante y difícil que el de las mujeres. Existe una marcada diferencia entre los roles asignados a las niñas y a los niños. Los niños parecen ubicarse en una posición de superioridad con respecto a las niñas.

M: Bueno, cuéntenme qué diferencia encuentran entre el ambiente de la casa, lo que deben hacer en la casa y lo que deben y pueden hacer acá en la escuela. ¿Es distinto o es igual?

Niño 1: Es distinto, porque todos los días hay una actividad diferente

Niña 2: Profe y aquí que uno tiene que estudiar

Vanesa: Pues en la casa también, haciendo las tareas

Niño 1: Hay que arreglar la casa, cuando uno llega por la tarde, que pereza!

M: ¿Y en la casa qué más tienen que hacer?

Niña 2: Ja, hacer oficio

Niño 1: hacer de comer, arreglar casa.

Todos: Jm, jm.

Niño 1: A ver que más me toca hacer a mí, trapear, barrer,

Niña 2: En serio?

Niño 1: Síii, acaso está mi hermana!

M: ¿Y a usted que le toca hacer?

Niña 2: A mí, pelar café y lavarlo

Niño 1: Ja, y si lo lava bien o lo deja todo enmielao

Niña 3: Y a mi me toca ayudar a coger café

Niño 4: Ja, y coge todo el verde

Niño 1: Coge por parejo maduro y verde

Niña 3: Tal vez usted!

Niño 1: Yo si cojo bien, yo soy de vereda, yo si no soy tan marrano pa' coger café.

En la conversación anterior, puede notarse cómo se tiene la creencia de que algunos oficios son exclusivamente para ser realizados por los hombres y otros por las mujeres; es por esto que se nota como en la conversación los niños desestiman el trabajo que realiza una niña, porque desde sus criterios, sólo los hombres podrían hacerlo correctamente. De igual forma, las niñas no ven como una posibilidad, el que algunos hombres realicen tareas que tradicionalmente han estado ligadas al papel de la mujer; es por esto que cuando un niño referencia que ha realizado oficios domésticos, las niñas le miran extrañadas, incluso el mismo niño expresa que la razón por la cual los ha realizado es porque su hermana no está. En este sentido, para los niños y

niñas los oficios y labores cotidianas del sector rural parecieran estar distribuidos de acuerdo con el género.

5.2.2.3 Acciones políticas

En la línea de lo expresado en el anterior apartado, las acciones políticas que logran evidenciarse tienen que ver principalmente con comparaciones frente al rol de hombres y mujeres en términos de importancia o dificultad, así como a cuestionamientos frente a lo correcto y lo incorrecto en las acciones que se realizan.

M: Cuál trabajo les parece más difícil

Niño 1: El de los hombres profe

Niña 2: Si profe, el de los hombres

M: Y qué hace que sea más duro el de los hombres

Niño 3: Pues que nos toca voliar machete, coger café, desyerbar.

Niña 2: Porque les toca cargar caña, cargar café, mojarse en el cafetal cuando llueve...

Niña 4: Y les toca cargar cosas pesadas

M: ¿Y el trabajo de las mujeres cómo les parece?

Niño 1: Más suave profe

Niño 3: Ja, si, ellas ahí en la casa haciendo de comer

Niña 2: Toca tender camas, barrer, cosas que no son de hacer mucha fuerza

En esta conversación, tanto niños como niñas se refieren al trabajo de los hombres como aquel que requiere mayor esfuerzo y dificultad, y por tanto, pareciera que es estimado por ellos y ellas como más importante y valioso. No obstante, aunque en varios espacios se plantearon diferencias de género, en la siguiente conversación puede notarse cómo las niñas se posicionan a sí mismas como iguales a los hombres y valoran su trabajo de la misma forma que valoran el de los hombres.

M: Ustedes creen que es muy diferente el trabajo de las mujeres al de los hombres, o que el de las mujeres es menos difícil?

Niña 1: No profe es igual

Niña 2: Las mujeres también pueden coger café

Niña 3: Pues porque mientras que los hombres están cogiendo café, nosotras también estamos en la cocina y arreglando casa

Niña 1: Y ese también es difícil

Puede empezar a notarse entonces un desplazamiento de sentido en la manera como las niñas construyen su lugar de ubicación a nivel familiar, reconociendo el valor que tiene el tipo de actividades que cotidianamente realizan.

5.2.2.4 Actitudes políticas

Como lo he venido expresando, las actitudes que se evidencian en la conversación tienen que ver con posturas de inferioridad y superioridad, de acuerdo a la importancia que los niños y

niñas asignen a sus labores. Por otro lado, se evidenciaron conciliaciones frente a normas básicas de escucha, en los momentos en que las conversaciones fueron totalmente informales y yo como investigadora no intervine, la solución a la falta de escucha vino de los mismos niños y niñas. Me llama especialmente la atención que algunas de las reclamaciones de silencio, se acataron sobre todo cuando provenían de los niños, incluso cuando la palabra la tenía una de las niñas. Las actitudes conciliadoras se presentaron de ambas partes.

Niña 1: En esa nueva sociedad habría alcalde, presidente, gobernador, concejales,

Niña 2: Por ejemplo, Presidente Mateo, Alcalde Carlos, Gobernadora Valentina, Concejal Natalia.

Niño 3: Si, los escogeríamos al azar.

En esta conversación particular, si bien, las niñas ubicaron a los niños en los cargos más altos y se ubicaron en los cargos de menor rango, fue la niña quien tomó la decisión de dicha distribución, y los demás aceptaron; asunto que nos podría estar mostrando que no necesariamente las niñas se ven a ellas mismas en una condición de inferioridad. En este aspecto se empieza a evidenciar otro desplazamiento en la manera en que las niñas se posicionan a ellas mismas y posicionan a los demás.

Otro tipo de actitudes políticas tienen que ver con los escenarios de participación política y los aprendizajes que los niños y niñas referencian con respecto a la política, en la siguiente conversación pareciera evidenciarse que los niños y niñas no reconocen espacios visibles de participación, aunque si reconocen ciertos aprendizajes políticos, así como las personas de

quienes los han aprendido. En una de las frases, al parecer uno de los niños deja ver que sus docentes han insistido de manera puntual en dichos aspectos:

M: Y en qué otros escenarios políticos pueden participar ustedes?

Niña 1: Uno no participa, pero le enseñan

M: Quiénes les enseñan?

Niña 2: Los papás

Niño 3: Los profesores

Niño 4: En la casa, en el colegio...

Niña 5: La mamá

M: ¿Y qué les dicen las personas que les enseñan sobre la política?

Niña 2: Los profes, a ser respetuosos,

Niño 3: A respetar, que hay que escribir, que hay que escuchar, que no hay que pelear...ya me tienen es con piedra de tanto que nos dicen

Niña 1: A ser educados

Niño 6: Respetuosos

Niño 4: Colaboradores

Niña 2: Amables

Niña 7: Q hay que votar por el que nosotros queramos

Niña 1: Y aprendemos de política en el colegio, en el gobierno estudiantil

Niño 4: Ah si, elegimos a los representantes para el gobierno estudiantil

Niña 5: También en las fiestas y festivales podemos participar

Niño 4: Y en los paseos.

Como puede verse, los niños y niñas resaltan ciertos valores o virtudes que a su juicio se corresponden con los aprendizajes políticos; este es un asunto que reiteran en varias conversaciones, coincidiendo con el tipo de valores que en general implican asuntos necesarios en la convivencia, no solo en el escenario familiar sino en el escolar y comunitario. Por otro lado, es particular la manera como algunos niños conciben como espacios de participación política las fiestas y paseos, en general esto se repitió en varios talleres, asunto que podría estar mostrando que para los niños todo espacio en el que confluye un grupo de personas a realizar una actividad en común es considerado como un espacio político.

5.2.2.5 Interacción

Para referirme a la interacción, me fijé en varios asuntos, como por ejemplo el orden en que realizan las intervenciones, el tono de voz, el lenguaje no verbal, el respeto de los turnos, entre otros. En la mayoría de espacios de conversación, los turnos iniciales se rotaron entre niños y niñas, algunas veces tomaron la vocería inicial los niños y en otras lo hicieron las niñas. Las principales normas de interacción conversacional que se posicionaron fueron de respeto por quien habla. Tanto niños como niñas plantean como correcto el respetar los turnos y como incorrecto hablar todos al tiempo. Las peticiones de escuchar, vinieron también de los niños y niñas sin diferenciación; no obstante, eran atendidas con mayor prontitud cuando la petición era realizada por un niño. El tono de voz usado, en general es medio, pude notar que cuando niños y niñas desean realizar su idea el tono sube y cuando no se sienten seguros de su intervención, el tono baja. Al discutir o contradecir una idea el tono es más fuerte.

En la siguiente conversación se evidencia un poco las tomas de turnos y el orden de la interacción; me llama la atención las palabras que utiliza el niño que en este caso está llamando al orden, las cuales posicionan a las mujeres como aquellas que “también tienen derecho a hablar”; lo cual podría estar mostrando que el derecho de intervenir en el caso de los niños está garantizado y aceptado, pero el derecho de las niñas es algo que hay que recordar o reclamar.

M: Bueno y cuéntenme ¿qué quisieran proponer ustedes si fueran candidatos a presidente del Gobierno escolar?

(Todos hablan a la vez, mientras una niña trata de opinar)

Niño 1: Callaos pues, dejen hablar, que las mujeres también tienen derecho a hablar

Niño 1: Es que un muchacho prometió una cancha y no salió con nada, se puso a prometer lo que no podía cumplir.

M: Y ustedes van a cumplir lo que prometan

Todos: síiiii

Niña 2: Si, porque yo desde que estaba estudiando en la escuela de San Juan quería ser presidenta, pero uno se lanzaba y ganaba otra, con 12 votos ganó ella. Los otros cogieron 10 o 11, pero ella cogió más

Niño 1: Yo voy a prometer tener la escuela limpia

Niña 3: Que no rallen las paredes

Niña 4: Que no rallen las mesas

M: ¿O sea cosas que ustedes pueden cumplir?

Niño 5: Si, que no necesiten mucha plata, por ahí 200 apenas

Niña 2: O tal vez ahorrando profe

Niño 5: Pa la cancha

Niño 1: O vender toda la casa entonces, el carro, la cicla...

Todos: Risas

Niño 1: Vender las camas, las cobijas y acostarse a dormir en la cancha que va a hacer

(Risas)

Todos: Risas...

En esta particular conversación, que terminó en risas generalizadas, además de los modos de interacción, puede notarse como se reitera la importancia que los niños y niñas dan al cumplimiento de las promesas, cuando se habla de ocupar algún cargo en el que se represente a otros. Reconocen también que en muchos casos el cumplimiento de dichas promesas tiene que ver con recursos económicos, es por ello que vemos que ante una decepción que tuvieron por no obtener lo que un candidato prometió, las propuestas que hacen ahora, son aquellas que no requieren inversiones económicas; posiblemente tratando con ello de no generar expectativas que no puedan llenar.

5.2.2.6 Líneas narrativas e implicación política del sujeto

Los niños y niñas en pocas ocasiones se mencionan en sus discursos sobre política. Particularmente, se mencionaron y ubicaron dentro del discurso, en los relatos que elaboraron en el taller donde se les pidió construir un escrito en el que mencionaran cómo era un día cotidiano y cómo era un fin de semana; tanto los niños como las niñas lo hicieron en primera persona. He seleccionado cuatro de estos relatos, para explicitar en palabras de los propios niños y niñas

cómo es un día común en sus vidas; de igual forma, permite que el lector establezca algunas comparaciones entre la cotidianidad del niño y la niña rural, la cual está marcada por notorias diferencias en el tipo de acciones que llevan a cabo; como se verá a continuación. Los primeros tres testimonios corresponden a los niños y los últimos tres, corresponden a las niñas:

Me levanto, me cepillo, tomo los tragos, luego me baño, después me arreglo, como el desayuno, me cepillo, tiendo la cama, a las 7:00 a.m., me voy a coger la ruta escolar, llego al colegio y entro al salón, a las 8:00 a.m. entramos a estudiar, a las 10:00 a.m. salimos a tomar la leche, a las 12:00 p.m. salimos a almorzar y a las 3:00 p.m. salimos para la casa, llego a la casa, tomo un algo y me pongo hacer tareas, después veo TV, a las 6:00 p.m. como la comida y me cepillo, a las 7:00 p.m. o 8:00 p.m. me acuesto a dormir.

Los fines de semana me levanto, me cepillo, como el desayuno, me baño, me organizo, a las 10:00 am me voy para misa, a hacer poner unos sellos, después de que salgo de la misa, me voy para la casa y me pongo a hacer las tareas, por la tarde salgo al parque a jugar fútbol, a las 6:00 pm me pongo a ver TV y a las 7:00 pm como la comida, me cepillo y me acuesto a dormir.
(Niño de 10 años)

Me levanto, me cepillo, tomo tinto y me voy a tender la cama, después alisto el uniforme y los cuadernos, organizo las zapatillas y después me voy a bañar, después me coloco la ropa y me coloco los zapatillas y después como el desayuno y lavo el plato y tomo más tinto con leche y después me vengo de la casa hacia a la salida del carro y después nos venimos hacia el colegio y llego al colegio y me siento con un amigo en un sientto y después me vengo hacia el salón a

estudiar y después salgo a recreo y después vuelvo a entrar a clase y después salgo al almuerzo y después vuelvo a entrar a clase y después salgo hacia la casa y llego a la casa y como el algo y me pongo a hacer las tareas y después de acabar las tareas me voy a montar bicicleta y después llego a la casa y como la comida y después veo la voz kids y después me acuesto a dormir. En el fin de semana cojo café y monto bicicleta y me voy a internet a jugar. (Niño de 11 años)

Un día de estudio yo me levanto a las 5:30 am y me cepillo, después me baño, desayuno y después me cepillo, a las 7:00 am salgo de la casa por el camino al carro que sale a las 7:30 am y llegamos al colegio, al rato entramos a estudiar y estudio hasta las 12:00 pm y salimos almorzar, almuerzo, juego un rato un partido de microfútbol y a la 1:00 pm entramos a estudiar y a las 3:00 pm salimos para regresar en la ruta para retornar a nuestra casa y cuando llego me cambio y tomo un algo y después la comida y a las 8:00 pm me acuesto a dormir.

Un día de fin de semana me levanto, tomo tragos, me cepillo, me baño, me alisto, desayuno, me voy para el pueblo; a las 3:00 pm vengo del pueblo y después como la comida y a las 8:00 pm me acuesto. (Niño de 11 años)

Hoy me levanté a las 6:30 am, coloqué a hacer la aguapanela, después tendí la cama, le di de comer a los animales, me bañé, me organicé, llamé a mi hermana, me peiné, hice el desayuno, desayuné, le di los tragos a mi abuela con los medicamentos, me cepillé, peiné a mi abuela, esperé que tocaran para salir de mi casa hacia el colegio, llegué al colegio, vi dos horas de clase, Salí al descanso, fui a mi casa, volví a peinar a mi abuela, calenté leche y tomé, después me vine para el colegio a clase mientras llegaba la profesora estuve charlando con mis

amigos, a las 12:00 pm salí almorzar y me llevé el almuerzo para mi casa, después de almorzar lavé la loza y la regresé al restaurante y me regresé nuevamente para mi casa a esperar que vuelva y suene el timbre para ingresar nuevamente al aula de clase y volví a salir a las 3:00 p.m. y me fui para mi casa a lavar, a organizar casa, a hacer la comida, después la repartí, organicé la loza, me acosté a hacer un trabajo, después a ver televisión, y después a chatear con mis amigos y mi madre, después me cepillé y me acosté y puse la alarma para el otro día. (Niña de 13 años)

Vivo con mis padres y mi hermana. Todos los días yo me levanto, me cepillo, tiendo mi cama y le doy de comer a la coneja, me baño, desayuno, me vengo a estudiar con mi hermana, me tomo el refrigerio en el colegio, como el almuerzo, me voy para la casa, como el algo, realizo las tareas, veo las novelas, juego, entro la ropa, llevo el algo, como la comida y me acuesto y me cepillo y rezo. (Niña de 10 años)

Vivo con mi abuela, mi papá y mi hermano. Todos los días me levanto, me cepillo tiendo la cama, barro, trapeo, lavo, me baño, juego, me peino, me veo las novelas, estudio, brillo la casa, juego con el perro, juego con mi hermano, alisto los cuadernos, hago las tareas, juego con mis primos, me vengo a pie, vengo a solas a veces o vengo con mi hermano, como, estudio, almuerzo, vuelvo a estudiar, ya salgo para la casa, tomo el algo, hago arroz, ensalada, meto los pollitos al nido, rezo, le digo las buenas noches a mi abuelita y me acuesto a dormir. (Niña de 9 años)

Como puede notarse en los relatos, niños y niñas colaboran con las labores propias del espacio rural; no obstante, pareciera que las niñas dedican más tiempo al trabajo y así lo explicitan en sus relatos cotidianos; en su mayoría son labores relacionadas con los oficios domésticos, asunto que pareciera contradecir la idea que expresaron en otro momento de que los niños tenían que realizar trabajos más difíciles que los de las niñas; esto podría estar indicando que si bien las niñas realizan labores constantemente en sus hogares, ellas mismas no identifican estas acciones como trabajo, pues las asumen como parte de su cotidianidad, lo que puede estarnos mostrando que tradicionalmente se ha transmitido de una generación a otra, la idea de que la mujer debe aprender y realizar los oficios de la casa y del cuidado de otros, sin que esto se valore como trabajo. Este es posiblemente el punto donde tienen origen condiciones de inequidad que se reproducen históricamente y que hoy hacen que las niñas rurales tengan mayores probabilidades de conformar un hogar a temprana edad, para continuar desempeñando el papel que culturalmente se les ha otorgado.

Llama mi atención también, de manera especial, el hecho de que ninguna de las niñas relató cómo era un día de fin de semana, como sí lo hicieron los niños, podría arriesgar a decir que en muchas ocasiones su día de fin de semana no difiere mucho de otros días, para muchas de ellas, solamente se diferencia en la no asistencia a la escuela; mientras que para los niños, el fin de semana si tiene connotaciones diferentes, entre ellas, salir al pueblo, a la zona urbana, acompañar a sus papás a las diligencias semanales que se realizan allí y estar en otro espacio diferente a la casa. Esto me permite inferir que posiblemente desde el mismo entorno familiar y comunitario se está posicionando a las mujeres en el espacio privado y a los hombres en el

espacio público. Esta escena se visibiliza observando un día de mercado, donde en su gran mayoría son los hombres quienes llenan las calles del pueblo y realizan los trámites y gestiones, que inician con la venta del café en la Cooperativa de Caficultores, pasan por la compra de víveres y terminan en la tarde, cuando retornan a sus casas con lo requerido para la semana. Podría decir, que desde estas prácticas, los niños y niñas van infiriendo que el papel de los hombres es el de proveedor económico y el de las mujeres es el del cuidado, posiblemente por ello, otorguen mayor valor al papel del hombre, pues es de quien reciben los bienes que necesitan, así éstos sean fruto del trabajo de hombres y mujeres, pues culturalmente en muchos contextos aún es el hombre el encargado del manejo del dinero y las propiedades familiares.

5.2.2.7 Sentimientos y emociones

En general los sentimientos que niños y niñas expresan son de tranquilidad, esperanza, felicidad y optimismo. Expresan que se sienten bien en sus familias, en el colegio, en el sector rural. Solo en uno de los casos, una niña manifestó sentimientos de tristeza por querer vivir en otra parte, o por querer tener una vida diferente. Otros sentimientos que se expresan son de inconformidad frente al incumplimiento de promesas, como ya se evidenció en otros fragmentos de conversaciones. Los siguientes testimonios corresponden a un taller en el que se pidió a los niños y niñas que escribieran unas cartas a un niño o niña del pueblo (zona urbana), contándoles cómo es el lugar donde viven y qué cosas suceden en ese lugar. A otro grupo se le pidió que imaginaran que ellos vivían en el pueblo y le escribieran una carta a un niño o niña que viviera en el campo.

Hola me llamo XXXX, vivo en la vereda XXXX con mis padres y con mi hermana. Estudio en la escuela XXXX, estoy en el grado quinto, todos los días me levanto y me arreglo para irme a estudiar, no me gusta vivir en esta vereda porque es muy aburrida, me gustaría vivir en la Siria porque me amaño más allá. (Niña de 10 años)

Buenos días como están, ¿están muy contentos en el pueblo?, pues yo estoy muy contenta en el campo, porque puedo comer de todo y no tengo que comprar nada, pues, si tengo que comprar algo, menos lo que se siembra, y ustedes sí. Y todo cambia, nosotros no. ¿Y cuándo van a venir?, yo no puedo ir porque no tengo plata para ir; ¿y sus papás como están?, y mis compañeros me preguntan por ustedes y yo les digo que ustedes están bien, ¿y sus nuevos compañeros cómo están? me alegro que bien y que la pasen bien. Chao los quiero. (Niña de 10 años)

Hola compañeros del campo les voy a contar lo del pueblo, en el pueblo lo que hacemos es que tenemos que salir a otros lugares para comprar el alimento, cuando nos acostamos no podemos dormir y amanecemos trasnochados, en algunos lugares trabajan hasta tarde como los bomberos y los que se levantan temprano como bomberos, policías, empresas, en el pueblo casi no se puede ver nada de naturaleza porque construyeron muchas casas, el alcalde mandaba a construir casas a los pobres, y espero que vengan al pueblo y yo al campo. Amigos y amigas les voy a seguir contando lo del pueblo, en el pueblo unos trabajos tienen que madrugar y otros no madrugan por mucha pereza, mientras que otros madrugan a trabajar, hay que salir la esquina y lo pueden robar, hay mucho tránsito y muchos accidentes y amigos espero que estén bien. (Niño de 12 años)

Como puede verse en estas cartas, los niños y niñas se sienten felices de vivir en el campo, lugar en el que encuentran muchas bondades, entre las que resaltan la tranquilidad, el acceso a alimentos y la seguridad; incluso aunque nombran carencias económicas, esto no constituye para ellos una limitación. Noto con interés cómo en ambos tipos de cartas puede evidenciarse estos sentimientos, pues cuando se trató de que imaginaran que vivían en el pueblo y le escribían una carta a un niño del campo, lo que los niños y niñas escribieron sobre el pueblo, en su mayoría fueron aspectos negativos, como ruido, inseguridad y falta de un ambiente natural. Esto es contrario a lo que muchas personas consideran en relación a un deseo de abandonar lo rural y habitar lo urbano. Pareciera que, para el común de los niños y niñas, el lugar donde viven es el ideal; pero al pasar los años, cuando llegan a la culminación del bachillerato, para muchos, ese ya no es el espacio que parece ofrecer las oportunidades que sueñan, lo cual provoca que muchos de ellos se trasladen a otros sitios. También es interesante cómo a pesar de que en el momento existen programas de educación superior en el campo, muchos de los jóvenes no ingresan, pues parecen no encontrar interés en carreras relacionadas con la producción agropecuaria, aspecto que cuando son niños sí les llamaba la atención. Pareciera que con el paso de los años se va generando un desinterés, probablemente por las difíciles condiciones económicas en que viven la mayoría de campesinos en la región y en general en el país.

5.2.2.8 Vida social

En relación con el interés que los niños y niñas muestran en la vida social y comunitaria, pude evidenciar que existe una preocupación por los temas colectivos, no sólo por asuntos

individuales; en los talleres en que se pidió a los niños y niñas escribir cartas al alcalde del municipio, los temas a los que se refirieron son del interés general, trascienden el espacio familiar y escolar, alcanzando el escenario comunitario. Los siguientes son apartados de algunas de esas cartas:

Hola alcalde como está, espero que muy bien. Quiero decirle que me gustaría que estuviera más tiempo en la alcaldía. Me gustaría que mi colegio hubiera un parque para que todos podamos jugar. Me gustaría que mis compañeros no rallen las paredes del salón de clases. Me gustaría que mis compañeras fueran compartidas con los que no tienen nada, que, si ellas tuvieran helado y el niño no, que compartieran con el niño o la niña. Ojalá espero que haga lo que dice. Chao Alcalde. (Niña de 10 años)

Hola querido alcalde XXXX, me gustaría que en nuestra institución educativa la Quiebra hubiera un trampolín. Y también que pintara nuestra institución educativa la quiebra y que pintaran la virgen. Quiero que ayude a las personas pobres, que haga más carreteras. Que hubiera más profesores. (Niño de 10 años)

Querido alcalde, quiero más computadores en la escuela y que ya no hayan computadores de mesa, solamente portátiles, que hayan carreteras buenas, que la escuela esté bien pintada, bien ordenada y que también pueda haber una tienda en la escuela y sea linda. Hasta luego alcalde. (Niña de 10 años)

Hola querido alcalde yo le quiero decirle que quiero más profesores y escuelas para que los que no hayan podido estudiar lo puedan hacer. (Niño de 12 años)

Querido Alcalde, yo quiero proponer que las carreteras malas estén buenas, para que los carros pasen sin ningún problema, propongo que haya piscinas en varias partes, y varios momentos de paseo para los que quieren entrar a una piscina, propongo que para la vereda del rosario y palmar estén en buen estado las carreteras, que vengan más profesores para que nos enseñen más para aprender en algunas dificultades. Propongo que los colegios sigan siendo para estudiar y aprender para estar en la universidad, propongo que se hagan caminatas para el medio ambiente y no cortar árboles y cuidar la naturaleza. (Niña de 11 años)

En estos ejemplos de cartas aparecen además actitudes de solidaridad y compasión con quien está en alguna condición desfavorable, así como un marcado interés en el cuidado y conservación de los bienes públicos. Llama la atención cómo los niños y niñas cuentan como bienes públicos las vías, los planteles educativos, pero también los monumentos religiosos; esto se corresponde con lo que plantearon al hablar de instituciones públicas, cuando mencionaron no solo la alcaldía y las instituciones educativas, sino también la iglesia; puede verse entonces que el componente religioso tiene un gran peso a nivel local, tanto para los adultos como para los niños, lo que indica que posiblemente muchas de las narrativas aprendidas también han venido de la religión. Otro aspecto que considero relevante es la manera en que los niños y niñas encabezan sus cartas, la cual deja ver que para ellos y ellas la figura del mandatario local no es una figura lejana, por el contrario, parecieran evidenciar una relación de cercanía hacia él,

posiblemente esto se deba a la presencia que continuamente hace el alcalde en diversos escenarios comunitarios en los que los niños, niñas o sus familias han podido participar.

Por otro lado, en los relatos, los niños y niñas también demuestran un interés particular en los temas educativos, realizan solicitudes relacionadas con la contratación de docentes, la adquisición de equipos y el mejoramiento de la planta física en las instituciones educativas; esto, unido a lo que los niños y niñas han planteado acerca de la importancia de estudiar, podría estar mostrando que para ellos y ellas, la educación constituye un puente hacia los logros que se han trazado, sobre todo para las niñas, que ven en la educación no solo una posibilidad de prepararlas para el trabajo, sino un proceso de preparación para la vida universitaria. En este sentido, es muy especial la frase de una de las niñas cuando menciona que desea que los colegios sigan siendo para estudiar y aprender para estar en la universidad. Aunque en el momento las posibilidades de continuar un proceso de formación profesional no son tan claras para las niñas, la gran mayoría de ellas lo han incluido en su proyecto de vida y afirman contundentemente que es una meta realizable.

5.2.3 Trayectorias y desplazamientos de sentido

En relación con las trayectorias y desplazamientos de sentido que se desarrollan en una dinámica conversacional, éstas se relacionan principalmente con los argumentos, justificaciones, normas y juicios de lo bueno y lo malo, que se evidencian en la conversación. Aquí adquiere relevancia conocer dónde enfatizan los participantes de la conversación, en este caso los niños y las niñas, qué palabras usan y que quieren significar con ellas. Así mismo, estas trayectorias y

desplazamientos se relacionan con la manera como los niños y niñas usan el lenguaje en contexto; qué dicen, en qué espacio lo dicen y con qué propósito lo dicen. En lo que respecta a este apartado, he organizado la información en los siguientes aspectos: Actores políticos, instituciones, escenarios políticos, valores políticos, macroproposiciones, metáforas, momentos del tiempo social, asociaciones y relacionamientos, relatos políticos, transformaciones, discursos de dominación y discursos de resistencia. De igual forma, los describo a continuación:

5.2.3.1 Actores políticos

Los actores que los niños y niñas mencionan se encuentran en el campo de lo público; se refieren principalmente a las siguientes figuras: presidente, gobernador, alcalde, concejal, presidente de Junta. Mencionan además en reiteradas ocasiones el tipo de acciones que éstos realizan, las cuales se resumen en el acto de prestar ayuda. En general los niños y niñas mencionan actores que socialmente son reconocidos como representantes del pueblo que ocupan cargos públicos y que son para ellos y ellas los más visibles a través de su contexto particular y de los medios de comunicación.

M: Y hablando de eso, cuando ustedes escuchan la palabra política, ¿con qué personas la relacionan?

Niño 1: Con el Presidente Juan Manuel Santos, así sea malo.

Niña 2: Con el Gobernador

Niño 3: Y con este verde, ah no, Maduro.

Niño 1: Con Timochenco

Niña 4: Con Uribe

Niño 5: Y Donal Trump

Niña 6: Y el alcalde

En esta conversación, aparece una figura como la de Timochenco, dado que la conversación se dio durante la campaña presidencial en la cual éste era candidato. No se presentaron comentarios que describieran a estos personajes, sólo algunos calificativos negativos hacia la figura del actual presidente, que obedecen en su mayoría a comentarios que los niños y niñas escuchan en sus familias.

En otras conversaciones, en las que se profundizó frente a este aspecto, pero enfatizando en la garantía de los derechos de los niños y niñas, éstos mencionaron otros actores políticos que a juicio de ellos y ellas, son los garantes de sus derechos, tal como lo menciono en seguida:

M: ¿Y quién garantiza que se cumplan los derechos de ustedes?

Niña 1: Los papás, los médicos, el gobierno.

Niña 2: La familia, la alcaldía, familias en acción, la fiscalía.

Niño 3: Nuestros padres

Niño 1: Los padres, los profesores, los médicos y el alcalde

Niña 4: Mis padres, mis hermanos, la policía

Niño 5: Los papás y el gobierno

Niña 6: Bienestar familiar.

Me llama la atención que los niños y niñas reconocen en la familia un nicho de protección, en general tienen una imagen positiva de la familia; reconocen a sus padres como principales garantes de sus derechos. De igual forma, reconocen otras instituciones del Estado como la Alcaldía, la Policía y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, que hacen presencia en el municipio y que por la labor misional que realizan, de alguna manera también se relacionan con los procesos de garantía de derechos a nivel familiar. Aparecen además figuras como la del médico y el maestro, lo cual concuerda con los principales derechos que los niños y niñas reconocen, entre los que se cuentan la salud y la educación.

5.2.3.2 Institucionalidad

En cuanto al reconocimiento o lugar de importancia que se le da a las instituciones, niños y niñas legitiman como públicas todo tipo de instituciones sin diferenciación de la función que cada una de ellas cumple; es decir ubican como públicas entidades como: alcaldía, concejo, iglesia, hospital, colegio, escuela, cooperativa de caficultores, cárcel, bomberos, policía y también otras como supermercado, tiendas, almacén, cantinas y cafeterías.

M: ¿Y Cómo hacen para saber quién debe mandar o dirigir?

Niña 1: Por votaciones,

M: ¿Y cómo serían las votaciones?

Niño 2: Escogiendo tres líderes y que la gente vote por ellos a ver quien tiene más votos

E: Y el que tenga más votos, ese será el presidente de la Junta o el alcalde

Niña 1: Y hay que escoger también presidente, vicepresidente, tesorero,

M: ¿Bueno, y con ese presidente tienen para administrar todo el planeta o qué más personas necesitarían?

Todos: Nooooo

Niña 3: Se necesita la policía, una iglesia,

Niño 2: No iglesia no

Niña 1: Síii

Niña 3: Alcaldía

Niña 1: Hospital para algún enfermo o un herido,

M: ¿Y cómo hacen para escoger toda esa gente o de donde la van a sacar?

Niño 2: Con nosotros mismos y la gente que viva allá en ese planeta

M: Bueno, ya tienen alcalde, iglesia, hospital, policía, ¿qué mas necesitarían?

Niño 4: Bomberos

Niña 1: Si, bomberos por si algún incendio

Niña 5: Y defensa civil

Niño 6: Haríamos escuelas, oficinas, casas, alcaldía, colegios, tienda, donde se compra la ropa, donde se compra el mercado y gasolina para las motos.

Pareciera que para los niños y niñas todo tipo de lugares que se caracterizan por ser aquellos a los cuales tienen acceso todas las personas, son vistos como espacios institucionales, independientemente de la labor que cumplan. Al indagarles por las razones para considerar estos lugares como instituciones públicas, la respuesta que dan es: “porque ahí todos podemos ir”. Así mismo, los niños y niñas reconocen la necesidad de varias instituciones de socorro como los

bomberos y la defensa civil, las cuales consideran importantes para garantizar el bienestar de las personas.

El tipo de instituciones que los niños y niñas reconocen como públicas, igualmente nos podría estar mostrando de nuevo una fusión entre política y mercado, que anteriormente mencioné.

5.2.3.3 Escenarios políticos

Los principales escenarios políticos que se nombran en las conversaciones, están en relación con el contexto cercano de los niños y niñas, tales como la escuela, el parque y la casa. Mencionan que, en estos lugares ellos pueden participar y decidir:

M: ¿Cuáles son esos espacios donde ustedes pueden decidir?

Niña 1: En la casa

Niña 2: En el colegio

Niño 3: Aquí, en el colegio,

Niña 2: En el gobierno estudiantil del colegio

Niño 4: En los paseos

Niña 5: En los juegos

Niño 6: En ciclismo, en natación

Niño 7: En las elecciones del gobierno escolar

Niña 8: Siendo el líder del grupo en el colegio

Los niños y niñas reconocen como escenarios políticos todos aquellos donde sean tenidos en cuenta y puedan dar su opinión, vincularse o beneficiarse. Llama la atención que nuevamente nombran como escenarios políticos aquellos que implican hacer cosas juntos, tales como paseos y fiestas. El gobierno escolar se evidencia nuevamente como el escenario de participación más reconocido por los niños y niñas, lo cual puede implicar que el espacio escolar se sigue convirtiendo en el principal medio que posibilita el posicionamiento político de los niños y niñas.

5.2.3.4 Valores políticos

Los principales valores que aparecen en el discurso y que para los niños y niñas están en relación con la política son: Honestidad, cumplimiento, amistad, lealtad, solidaridad, confianza, responsabilidad, respeto, sinceridad. En términos generales, en la gran mayoría de intervenciones quedó claro que para los niños y niñas el imperativo que tiene mayor validez es el cumplimiento de promesas. El siguiente fragmento explicita este asunto:

Niña 4: Profe y cuándo van a ser las elecciones acá?

M: Yo creo que el otro mes, ¿quiénes se van a lanzar?

Niña 2: Yo, yo, yo

M: ¿Y qué quieren ser?

Niña 2: Yo presidenta

Niña 4: Yo vicepresidenta

M: ¿Y qué van a proponer?

Niña 3: Hay que hacer el discurso

Niño 1: Mantener la escuela aseada

Niña 3: Que no peleen

Niña 4: Hacer entre todos el aseo del salón

Niña 2: Que no jueguen tan brusco

Niño 3: Que se porten bien en la ruta

Niña 2: Si, porque esta mañana en la ruta me tocó irme así estrujada

Niño 1: Pero que cumplan lo que dicen

Niña 3: Si, profe, un muchacho prometió que nos iba a poner luz en la escuela y nada

Niño 1: Si, y disque iba a hacer cancha, que iba a echar la luz

Niña 3: Que iba a poner computadores allá arriba y no salió con nada

Niña 2: Se fue de estudiar y no hizo nada

M: ¿Se graduó o se salió?

Niña 2: Se salió!

Niña 1: Y otra muchacha también

M: ¿Y qué pasa cuando prometen y no cumplen?

Niña 2: Uno se pone bravo profe

M: ¿Entonces cómo es mejor que funcionen las cosas?

Niña 2: ¡Que cumplan!

Niño 1: ¡Sí, que cumplan!

Para los niños y niñas, la mejor forma de saber si se está ejerciendo bien la política, es saber si se cumplió con lo que se prometió; esta, pareciera que es la expectativa al momento de votar, y también el criterio para evaluar una buena o mala gestión. Pude identificar además que la mayoría de propuestas que emergen de los niños y niñas, están relacionadas con la convivencia,

representada para ellos y ellas en actitudes ciudadanas de respeto, colaboración, buen trato y cuidado de lo público.

5.2.3.5 Macroproposiciones

En los discursos de los niños y niñas puede evidenciarse que aparecen ciertas generalizaciones en torno a la política, algunas de ellas tienen que ver con atributos o defectos de los personajes que ellos identifican como actores de la política; otras tienen que ver con acciones que se realizan en el escenario político.

“Todos los políticos incumplen”

“El alcalde ayuda a todo el que lo necesita”

“Es que muchos prometen, prometen y no cumplen”

“Los niños no podemos participar”

“Las campañas son muy malucas”

“Lo único bueno de la política es cuando pagan pa’ trabajar en la campaña, si yo pudiera, yo ayudaría a hacer campaña para que me paguen y después me largaba”

Algunas de estas frases, seguramente han sido escuchadas por los niños y niñas en sus familias o en los escenarios a los que pertenecen; y a través del proceso de socialización, se han constituido en valores interiorizados. En la última frase, aparece una actividad que comúnmente se realiza en las localidades, cuando se vincula personas para apoyar determinada campaña política; nos deja ver este relato, que, desde la perspectiva de los niños, la adherencia a un

candidato no necesariamente se da por convicción sino por conveniencia, asunto que podría empezar a desestimar la participación política en los niños y niñas.

5.2.3.6 Momentos del tiempo social

Cuando se habla de lo político y la política con los niños y niñas, el tiempo que más se menciona en sus discursos es el futuro, es en ese momento del tiempo social en el cual los niños y niñas se consideran parte de la política o creen que podrían ser parte de ella. Para este caso particular, traigo nuevamente un fragmento en el que se hace explícito dicho asunto

Niño 3: Votan las personas, no los niños

Niño 4: Las personas que tienen cédula

M: ¿Y los niños por qué no?

Niña 4: Porque no tienen cédula y no somos mayores de edad

Niña 2: Tendríamos que tener 18 años.

Niño: Los mayores van y deciden por quién votar

Lo anterior pareciera indicar que los niños y niñas no se sienten aún parte del mundo político; saben que existen asuntos y escenarios políticos, pero desde su perspectiva este es un espacio reservado para los adultos. En la frase “votan las personas, no los niños” se encierra también un interrogante frente a cómo se conciben los niños, no es como personas y tampoco como ciudadanos; pareciera que ser niño o niña es un estado que ofrece pocas o nulas posibilidades de sentirse parte de una comunidad política.

5.2.3.7 Relatos políticos

Casi todos los relatos políticos de los niños y las niñas se refieren a procesos relacionados con campañas políticas y en general con el funcionamiento de las instituciones estatales más destacadas como por ejemplo la alcaldía. Los desplazamientos que se evidencian con mayor claridad en sus discursos son aquellos que giran en torno a cómo describen la sociedad actual y cómo es la sociedad que proponen o imaginan como sociedad ideal. A continuación presento un ejemplo de ello:

M: ¿Cuéntenme pues cómo formarían una sociedad en otro planeta?

Niño 1: Conseguiríamos un padre o varios

Niña 2: Si son profesionales y educan bien y dan buenas enseñanzas los pondríamos de profesores

Niño 3: Contrataríamos bomberos profesionales y un señor de una cantina, aunque una cantina no es tan necesaria.

Niño 4: Y una droguería

Niña 5: Ah sí, porque si llega un muchacho sin papeles y se cae en una moto, va a la droguería.

Niña 2: Y una iglesia, porque uno sale, va a la iglesia, a rezar, a confesar, a comulgar, a esperar.

Niño 1: Y hay que hacer parque, porque nosotros vamos al parque, jugamos,

Niña 5: Estudiamos, vemos tv, hacemos tareas, comemos, vemos más tv, jugamos en el celular,

Niño 3: Y haríamos fiestas, y una reunión con toda la población para hacer planes de vivienda, yo el gobernador le doy plata al alcalde, el se la da al concejal y el concejal la reparte en mercados y ayudas por ahí a la gente

Niño 1: Ah si, el presidente le da plata al gobernador, el gobernador a la asamblea, la asamblea al alcalde y el alcalde al concejo y los concejales a la gente.

Los niños y niñas reconocen algunos aspectos de la manera como se organizan las instituciones públicas, quiénes son sus representantes y algunas de las funciones que cumplen; en el tema del manejo de los dineros públicos, tienen una concepción de que se realizan transacciones personales entre funcionarios del Estado, lo cual no obedece a la realidad, pero podría estar mostrando algunas ideas que posiblemente se encuentran instaladas en el lenguaje cotidiano de la gente.

Para mí es relevante la manera como las niñas se refieren a las cualidades que para ellas debería tener un maestro; en este relato puntualmente expresan que deben ser profesionales, educar bien y dar buenas enseñanzas; nuevamente la educación aparece como aspecto relevante en los discursos de la niña rural. Esto se complementa con la frase del niño en la que propone contratar bomberos profesionales, con los cuales no contamos, pero pareciera que la formación profesional empieza a cobrar importancia.

Aparece también en este relato una frase que me estaría indicando que los niños y niñas tienen un conocimiento de algunas normas legales, así como de ciertas acciones que en ocasiones las personas realizan para incumplir con dichas normas; por ejemplo, cuando un niño menciona

que se requiere una droguería, porque puede llegar un muchacho sin papeles y caerse en una moto, el mensaje implícito es que el joven no puede ir al hospital, pues no tiene los documentos del vehículo en regla, lo cual no es legal; no obstante, existe para dicho joven la opción de ser atendido en una droguería, lo cual tampoco es legal, sin embargo, los niños y niñas conciben esta y otras acciones como naturales y comunes de presentarse. Desde la perspectiva de los niños y niñas, pareciera que el criterio para considerar una acción como aceptable o indebida, es la frecuencia con que ocurre y el que tenga o no una sanción social.

5.2.3.8 Transformación

En diferentes momentos propios para desplazamientos y transformaciones, es decir, momentos de interpelación, los desplazamientos no necesariamente se evidenciaron. No se notaron por ejemplo, en los discursos de los niños desplazamientos claros en la forma de nombrar y de reconocer a la mujer. Las principales transformaciones que se evidenciaron fueron en los discursos de las madres de los niños y niñas, en torno a los cambios que ha tenido el lugar que ocupa la mujer, así como a las posibilidades de realización. Los siguientes apartados corresponden a un taller realizado con las madres, en el cual indagué en primer lugar por las expectativas que sus padres tuvieron en relación a ellas, y posteriormente por las expectativas que ellas tienen para con sus hijas.

Las madres expresaron algunos asuntos relacionados con su época, en la cual se notan varias diferencias con el momento que actualmente vivimos. La gran mayoría de madres

expresan las limitaciones que tuvieron cuando eran niñas, lo cual en muchos casos impidió que realizaran el proyecto de vida que se trazaron:

“Mi mamá quiso que yo fuera ama de casa, porque estudiar era imposible”

“A mí me llevó una tía para darme estudio y mi papá fue por mí y me trajo de las greñas”

“Mi abuelo decía que una mujer no podía estudiar, porque éramos pa’ trabajar, los hombres si estudiaban, que porque ellos salían adelante”

“No nos daban estudio a las mujeres porque pensaban que uno se dañaba”

“Los papás querían que los hombres estudiaran y que uno estuviera en la casa; yo trabajo desde los 8 años, me acuerdo que me tocaba subirme en una banca pa’ alcanzar la tapia en la que se cocinaba”

“A mí me hubiera gustado estudiar, pero no tuve esa posibilidad”

“Mis papás me inculcaron que debía formar un buen hogar y ser una buena esposa y madre”

En estas frases puede verse que las expectativas que tenían los padres de la zona rural para sus hijas, se centraban en el trabajo doméstico; la realización de las mujeres se centraba en conformar un hogar y dedicarse al rol de madre y esposa; idea que en algunos contextos rurales aún se mantiene. Pude notar además que las expectativas académicas no se contemplaban en ningún momento por parte de los padres, pues existía la convicción de que las mujeres no requerían estudio para las labores que debían realizar. El trabajo en el hogar desde temprana edad, aparece reiteradamente en los relatos de las madres; puedo inferir que su niñez se vio marcada por labores del mundo adulto; incluso al indagar la edad a la que formaron un hogar y tuvieron el primer hijo, en algunos de los casos esta edad oscila entre los 14 y 16 años, lo que

aparentemente nos puede estar mostrando un período evolutivo en el que el tránsito de su casa paterna a su propio hogar no dejó espacio para el período de juventud; pareciera que el tránsito se dio directamente de la niñez a la adultez.

En la frase que comparte una de las madres, referida a que sus padres no les daban estudio porque pensaban que “se dañaban”, posiblemente este aspecto hace alusión a que las mujeres que estudiaban, adquirirían cierta capacidad reflexiva frente a su propio lugar, entonces lo que pareciese un paso hacia la emancipación, era visto socialmente de manera negativa, pues se salía de lo socialmente aceptado.

Ahora bien, frente a las expectativas que las madres tienen para sus hijos e hijas, se produce un cambio que muestra como para las madres, el aspecto académico empieza a ser parte fundamental del proyecto de vida de los jóvenes. Las madres reiteran además la importancia no solo de una formación profesional, sino de una formación humana que haga de ellos buenas personas. A continuación relaciono algunas de las frases que las madres compartieron respecto a lo que desean para sus hijos e hijas:

“Quisiera que estudiaran para que tuvieran posibilidades de un trabajo que fuera diferente al campo”

“Que los hijos estudien y sean profesionales”

“Que cumplan sus sueños y sus metas y que sean buenas personas”

“Que consigan un buen empleo y que compartan con los demás, con los que lo necesitan”

“Quisiera que nuestros hijos estudien y tengan un buen futuro, para que sean personas de bien”.

“Uno quisiera a toda hora lo mejor, que estudiaran y fueran alguien en la vida, pero algunos no quisieron”

“Yo quiero que sean grandes profesionales y que sean grandes personas”

“Yo quiero que sea un buen ser humano y que lo que quiera hacer lo haga con amor”

En estas frases se evidencia lo que podría denominar un interés en la formación ciudadana de los niños y niñas, en algunos casos aparece también el interés en el campo laboral, pero en la gran mayoría de testimonios, lo que se aliter a en frases como *“que sean buenas personas, ...que compartan con los demás, ...que sean personas de bien, ...que sean grandes personas, ...que sea un buen ser humano”* es la necesidad de formar en asuntos relacionados con la sensibilidad moral. Esto puede estar indicando que, contrario a lo que se pensaba, la educación en el contexto rural no se concibe exclusivamente como un proceso de preparación para el trabajo, sino como un proceso de preparación para la vida.

Comparando estos testimonios con los que me compartieron inicialmente las madres, acerca de su propia infancia y su propia formación, podría estar encontrando un desplazamiento de sentido, ya que lo que por regla natural habría ocurrido sería una reproducción de creencias, sin embargo, ninguna de las madres desea que sus hijos e hijas experimente las vivencias de ellas, por el contrario, tienen expectativas totalmente diferentes para sus hijos e hijas, que trascienden el espacio del hogar e incluso el espacio laboral.

5.2.3.9 Discursos de dominación

En relación con este tema, pude notar que se mantienen algunos discursos dominantes, principalmente en torno al lugar de los niños y niñas en el mundo de la política, así como al lugar de la mujer en la sociedad. Tratándose de un contexto rural, persisten algunos discursos machistas que realzan el papel del hombre y desdibujan un poco el valor del papel de la mujer, la cual en muchos hogares aún no tiene poder de decisión, pues las normas y reglas son establecidas por los hombres. De igual forma, se evidenciaron varios discursos en los cuales se posiciona a los niños y niñas como personas que requieren que los demás decidan por ellos, en ocasiones no se contempla que ellos y ellas puedan interesarse en asuntos de lo público y mucho menos, que puedan asumir posturas críticas ante determinadas situaciones de su contexto; asuntos que influyen en los pocos espacios de participación real que se conciben para los niños y niñas, pues en la gran mayoría de casos la participación de ellos y ellas se reduce a escuchar y ser enterados de las políticas y procesos que desde el mundo adulto se construyeron y que de alguna manera se relacionan con la niñez. Los siguientes son apartados de algunas de las ideas que consideré ubicar como discursos de dominación:

Los niños y las niñas no pueden participar en asuntos políticos.

Las niñas son flojas, lloronas y chismosas.

Los niños son más inteligentes que las niñas.

Los niños y niñas no votan, sólo votan las personas.

Los niños y niñas no deciden, sólo hacen caso.

Los niños y niñas participan, pero no pueden ser elegidos.

El trabajo de los hombres es más difícil y el de las mujeres es fácil.

Los hombres son los que traen el sustento a las familias.

El trabajo doméstico es sólo para las mujeres, el trabajo pesado es para los hombres.

Las mujeres son las encargadas del cuidado de los hijos.

Todo lo anterior puede estar indicando una distribución de roles en los cuales se asignan determinadas acciones a cada género, puede verse entonces, cómo nuevamente el tipo de roles asignados a la mujer está relacionado con el cuidado de los hijos y las labores de la casa, mientras que el de los hombres se relaciona con el trabajo agrícola. Si bien las situaciones socio económicas que vive el campo actualmente han hecho que se evidencien algunos cambios en torno a este aspecto, ya que hay mujeres dedicadas a labores propias del campo y hombres dedicados a las labores del hogar; todavía es muy marcada la diferencia que se establece, y no se asume como culturalmente correcto este cambio de roles.

Por otro lado, en términos de capacidades, aún se marca una diferencia entre niños y niñas, pareciera que existe la convicción de que los niños son más inteligentes que las niñas, o tienen más capacidades, lo cual en ocasiones se reitera en el escenario familiar y el escenario escolar, asunto que junto a otras creencias, de alguna manera puede estar teniendo un impacto en los resultados de las pruebas externas, en las cuales por lo general obtienen mejores resultados los hombres que las mujeres, convirtiéndose a la vez en un aspecto que genera inequidad en el acceso a la educación superior, pues los primeros lugares igualmente suelen estar ocupados por hombres.

5.2.3.10 Discursos de resistencia

Frente a este tema, debo indicar que los discursos de resistencia que logré evidenciar no necesariamente son concebidos como tal por los participantes del proceso investigativo, sin embargo, dichos discursos vienen generando transformaciones en la manera como los niños y niñas se posicionan a sí mismos y posicionan a los demás. Uno de estos aspectos tiene que ver con la idea de que los niños y niñas también pueden aportar, tienen un conocimiento general de la manera cómo funciona la sociedad, tienen capacidad de crítica, proponen ideas que deberían tenerse en cuenta y por tanto, es escenarios como el del gobierno escolar, las niñas y niños también podrían ocupar un cargo donde representen a sus compañeros, es decir, no deberían tenerse en cuenta sólo para elegir, sino también para ser elegidos.

Otro de los aspectos relevantes tiene que ver con el proyecto de vida de los niños y niñas, el cual tiene algunas diferencias, como puede verse a continuación. La siguiente es una conversación la realicé sólo con niños.

M: Ustedes qué quieren hacer cuando sean grandes?

Niño 1: Yo quiero ser un arquero profesional para jugar en las altas ligas

Niño 2: Yo, futbolista

Niño 3: Yo también futbolista

Niño 4: Yo, ayudarle a mi papá en la finca

Niño 5: Yo también, ayudarle a mi papá

Niño 6: Yo quiero tener un camión y manejarlo

Niño 7: Yo quiero estudiar, sacar grado, ser un futbolista, estar en un equipo de fútbol, poder ser profesional y tener la oportunidad de estar o conocer todos los países mientras juego

En la conversación puede notarse el tipo de aspiraciones que los niños tienen; la mayoría de ellas en relación con el acceso temprano a una vida laboral, lo que podría significar un deseo de los niños de empezar a recibir remuneración económica, posiblemente esto nos esté mostrando cómo los niños se empiezan a proyectar en el mismo lugar que han visto que ocupa su papá, en el papel de proveedor económico, como si estuviesen de alguna manera repitiendo la posición de sus padres. Solo en algunos pocos casos hubo niños que manifestaron la intención y el deseo de continuar con sus estudios universitarios.

Caso contrario ocurrió con las niñas, pues sus expectativas a futuro parecen estar centradas en la formación profesional. La gran mayoría de ellas plantearon que desean continuar estudiando porque quieren ser profesionales, como se nota en la siguiente conversación:

M: ¿Ustedes qué quieren hacer cuando sean grandes?

Niña 1: Profe yo quiero ser doctora

Niña 2: Yo ortodoncista

Niña 3: Yo veterinaria

Niña 4: Yo una grande doctora

Niña 5: Una doctora

Niña 6: Estilista

M: ¿Y creen que van a poder hacerlo?

Niña 1: Si uno se lo propone si

Niña 3: Si uno se lo lleva grabado en la mente

M: ¿Y cómo lo van a lograr?

Niña 2: Estudiando

Niña 3: Estudiando

Niña 4: Ser cada día mejor

Niña 5: Preparándonos

M: ¿Y a alguna le gustaría llegar a ocupar un cargo político o representar a los compañeros o los vecinos en algún comité o algo?

Niña 2: A los compañeros si

Niña 1: Si resulta la oportunidad toca aprovecharla

En esta conversación queda claro además del deseo de formación profesional, un interés en las áreas de la salud y el cuidado, como si quisiesen indicar que, aunque sus preferencias se orientan hacia labores que han sido designadas a las mujeres, son labores que deberían ser remuneradas económicamente. Me llama fuertemente la atención la convicción con la cual las niñas plantean que van a poder alcanzar lo que se han propuesto. Aunque podría pensarse que las condiciones de las mujeres rurales difícilmente les están permitiendo acceder a educación superior, lo que las niñas manifiestan es una total convicción de que lo van a conseguir. La educación aparece de nuevo como medio para la consecución de sus metas. Este solo aspecto, desde mi perspectiva ya constituye un enorme desplazamiento, pues ser profesional no es algo que siempre haya estado presente en los proyectos de vida de la niñez rural. Si bien existen dificultades, no son determinantes, pues en este momento se ha empezado a ver que hay jóvenes

de contextos rurales como el nuestro que han logrado graduarse de la universidad. Ocurre una particularidad y es que muchos de ellos (entre los que también me cuento) después de culminar sus estudios universitarios, han regresado al municipio y se han desempeñado como profesionales, esto ha constituido una tradición en la cultura de Marquetalia.

Finalmente, las niñas reconocen las diferencias marcadas que existen entre la época que sus madres vivieron y las que ellas viven; tienen claro que sus madres experimentaron diferentes momentos que posiblemente les negaron posibilidades, pero consideran que existen hoy día mayores oportunidades para ellas como niñas rurales, entre las que sobresale el acceso a la educación. Resaltan algunos hechos que impidieron a sus padres el acceso a la educación, siendo el trabajo doméstico o agrícola el más reiterativo. Estas eran para muchos de los padres y madres, las opciones que podían contemplar, bien fuera en su casa paterna o en su propio hogar. La siguiente conversación muestra la manera en que las niñas narran este y otros asuntos en cuanto a su época y la de sus progenitores.

M: ¿Cómo creen ustedes que les tocó hacer a sus mamás para estudiar?

Niña 1: A las mamás les tocó más difícil

Niña 2: Era diferente

Niña 1: Porque en esos tiempos era más duro

Niña 2: Eran tiempos diferentes a estos

Niña 3: Antes tocaba pagar, ahora el estudio se lo regalan a uno pa' uno poder estudiar

Niña 4: Por ejemplo, mi mamá no pudo estudiar, tenía que ayudarle a mi abuelita en la casa

Niña 5: Mi mamá tampoco porque le tenía que ayudar a mi abuelita en la casa

Niña 1: Mi mamá si pudo hacer el bachillerato, pero le tocó cuidar a mi tía porque ella era la mayor

Niña 5: Mi papá repitió quinto tres veces

Niña 3: Y mi papá repitió dos porque siempre a mitad de año lo sacaban a trabajar

Niña 1: Ahora hay más oportunidades

Niña 3: El estudio lo regalan pa' que uno pueda estudiar

Niña 4: Mi mamá no estudió

M: ¿Y ustedes creen que la historia de ustedes es parecida a las de sus mamás, o creen que hay diferencia entre la historia de ustedes y la de sus mamás?.

Niña 1: Es diferente profe

Niña 2: Si profe, es diferente a la de las mamás

M: ¿Y cuál es la diferencia?

Niña 3: Es diferente porque nosotros si podemos seguir nuestras carreras más adelante

Niña 1: Las que queramos

M: ¿Y qué otras diferencias ven entre la época en la que viven ustedes y la que vivieron sus mamás, ustedes me contaban que antes lo que hacían las mujeres no lo podían hacer los hombres, y lo que hacían los hombres no lo podían hacer las mujeres, creen que eso ha cambiado o sigue igual?

Niña 1: Ha cambiado

Niña 3: Si

Niña 6: Si

M: ¿Y cómo en qué cosas notan la diferencia?

Niña 2: Que las mujeres pueden trabajar en el campo

Niña 4: Que antes uno no podía meterse al cafetal y ahorita si

Niña 1: Y los hombres a la cocina

Niña 5: Lavar la locita no les cuesta nada

Niña 3: Lavar la ropa de ellos

Niña 5: Y los calzoncillos (risas)

Niña 4: Los hombres responsables, porque otros no

Niña 3: Si, ya los hombres pueden lavar loza y hacer oficio

Niña 2: Si profe y no los molestan, pero mire que a él lo molestan acá

Niña 1: Que porque anda como todo rarito

Niña 3: Que porque es gay

Niña 5: Y si es gay qué

Niña 1: Antes sería muy bueno tener un amigo gay

En esta conversación se evidencia cómo para las niñas el tiempo de infancia y juventud que vivieron sus madres fue más difícil que el que ellas viven, es posible que lo hayan escuchado por las historias personales de sus madres, que en ocasiones seguramente han compartido con los hijos, con el ánimo de que éstos puedan tener una historia diferente a la suya, pues así lo expresaron las madres.

El componente económico sobresale en algunos relatos de las niñas, frases como “*ahora el estudio se lo regalan a uno pa’ uno poder estudiar*”, me hacen pensar que éste es un asunto

que las niñas valoran, pero por el hecho de que en algún tiempo todos debimos pagar para estudiar y ahora la educación sea gratuita, pareciera hacer que las niñas vean la educación no como un derecho sino como un regalo. Algo similar ocurre con otros derechos que no se conciben como tales, la atención en salud, la vivienda, pareciera que en ocasiones se perciben como favores que se reciben de un funcionario público; esto pude notarlo también en las cartas que los niños y niñas escribieron al alcalde, en muchas de las cuales se expresaban sentimientos de agradecimiento por la colaboración recibida. Asuntos como este, se van transmitiendo de una generación a otra, hasta instalar la creencia de que cuando un representante del Estado realiza su labor como funcionario público, haciendo lo que es su deber, los ciudadanos debemos agradecer.

Por otro lado, se hace visible en las conversaciones con las niñas una mayor apertura hacia temas que seguramente en la época de sus padres eran temas tabúes, y que en muchos contextos aún no se aceptan, como por ejemplo la homosexualidad, la cual las niñas ven con aceptación y reconocimiento, mientras que los niños aún guardan una idea de que es algo anormal.

Finalmente, las niñas expresan su anhelo de culminar el proyecto de ser profesionales; en frases como *“nosotros sí podemos seguir nuestras carreras más adelante”* están mostrando precisamente la mayor diferencia que ellas encuentran entre su historia y la historia de sus madres, el poder seguir una profesión y dedicarse a un oficio diferente a las labores domésticas. Llama la atención que, si bien, las niñas no tienen claro cómo lograr esta meta, plantean con convicción que lo van a lograr. Este aspecto, constituye quizá el desplazamiento de sentido más evidente que encuentro, toda vez que, a pesar de las limitaciones que a diario existen para las

niñas rurales, no solo en Marquetalia sino en Colombia, las cuales ya he mencionado en otros apartes del presente escrito, los sueños y aspiraciones de las niñas parecieran sobrepasar dichos obstáculos, lo que ha hecho que en algunos casos, esté siendo posible contar historias de jóvenes de estos contextos que han logrado culminar sus estudios universitarios; hecho que posiblemente está sirviendo de referente a las niñas, quienes lo contemplan ya no como una utopía sino como una posibilidad real.

5.3 Corolario

He querido nombrar “Corolario” a esta parte final del capítulo de resultados, teniendo en cuenta que es un concepto que hace referencia a un “razonamiento, juicio o hecho que es consecuencia lógica de lo demostrado o sucedido anteriormente”. En este sentido, habiendo presentado los resultados de la investigación, de acuerdo a la guía de análisis que fue creada, me permito ahora describir los principales asuntos que se derivan de dichos resultados. Esta descripción no la haré planteando solamente los asuntos a los que llegué, sino también contando el camino recorrido para llegar allí. Este camino está compuesto de varias estaciones: el desafío, el empantanamiento, el cambio de lentes para experimentar otras miradas, la escogencia de la ruta y el arribo.

5.3.1 El desafío

Las palabras vuelan en mi mente. Todo parece confuso, pero las voces de las niñas y los niños retumban con agudeza en mis sentidos. En ellas, me siento comprometida. Emergen en mí, interrogantes que deambulan como hamacas colgadas en la copa de árboles de la Amazonía

colombiana. Desde arriba todo es majestuoso. Los brazos del río Amazonas se ven serenos y muy pequeños. No logro atisbar la profundidad que llevan en su cauce. En el horizonte, más árboles, más densa selva. Ahora, llega la angustia. ¿En medio de qué árboles he decidido acampar? ¿Qué caminos he recorrido para llegar hasta estas alturas?, ¿Cómo penetrar en la densidad de la selva para descifrar e ilustrar su naturaleza?, ¿Cómo permanecer en la mirada de conjunto, holística y articuladora que me permite esta condición de estar en una hamaca en las alturas de un árbol selvático, sin perder la hondura, profundidad y detalle minucioso que me facilitaría estar en tierra y en contacto con las plantas rastreras, las hojas caídas y las tibias aguas de los riachuelos?

Como ya mencioné en el apartado correspondiente a la metodología, para el presente estudio diseñé y validé una guía de análisis de la conversación, a la luz de la cual he planteado los primeros resultados y he consolidado las primeras interpretaciones; posteriormente el reto fue de tipo comprensivo, razón por la cual busqué profundizar en esos resultados iniciales, tratar de encontrar lo que no era tan evidente y obvio, ensayar muchos lentes y ver a través de ellos una misma realidad pero con miradas diferentes.

5.3.2 El empantanamiento

Debo confesar que llegué a un punto en el que sentí que no avanzaba, quizá por llevar algún tiempo en el proceso; sentía que después de tener a mano toda la información, leer los testimonios, hojear las transcripciones, observar los dibujos y analizar los resultados, encontraba muchos asuntos importantes y de trascendencia, pero consideraba que aún faltaba. Aunque

parecía que todo empezaba a encajar y a relacionarse; en algún momento fui consciente que no se trataba tanto de estar adentro sino de hacerme afuera; ocurrió algo similar a lo que sucede cuando queremos observar en detalle un ave, si nos acercamos mucho, es probable que ella vaya a huir, pero si nos alejamos y guardamos silencio, tal vez la podamos observar mejor y hasta podamos escuchar su canto y en el mejor de los casos, sacar una bella foto. Como lo menciona Ríos (2013), al hablar de la actitud desinteresada propuesta por Schutz, el ejercicio que hace el investigador desinteresado se traduce en despojarse de sus propios prejuicios respecto a la cultura que se pretende indagar, estableciéndose de este modo, una coherencia con la estrategia metodológica basada en la hermenéutica reflexiva. Así pasó en mi caso, pues siento que cuando tomé cierta distancia de mis interpretaciones iniciales, pareciera que los datos dejaron ver lo más profundo que guardaban.

5.3.3 El cambio de lentes para experimentar otras miradas

En la pasantía internacional con otros colegas chilenos, investigadores y gomosos de la discusión frente a los temas de mi tesis doctoral, se construyó la oportunidad de habitar otros territorios y geografías de conocimiento. Todo era posibilidad. Escuchar otras voces producidas en otros decibeles y desde inspiraciones contrarias a las mías, estrujó y amplió mis interpretaciones acerca de la niñez colombiana y me hizo ver que todo lo relacionado con las niñas y niños rurales, también era una preocupación de investigadores de América Latina. Tener oídos para escuchar otras perspectivas era cambiar de lentes. Era volver a observar una realidad muy conocida y obvia para mí, pero que al interpretarla desde otras ópticas me inspiraban e invitaban a enfocar, a dar zoom al lente y ver otros detalles que de otra manera no habría sido posible percibir. Con esta aventura chilena del saber y el compartir en la investigación, pude

introducirme en otras profundidades de lo que venía identificando con respecto a niñez rural de Marquetalia. Allí, la persona que me acogió para la pasantía internacional, la profesora Teresa Ríos Saavedra, me advirtió de la voz resistente de la niña campesina, de poner mayor atención a su trayectoria discursiva, al sentido de su práctica cotidiana de liderazgo. Este maravilloso encuentro de discusiones me permitió organizar mi mente y consolidar toda la información que teníamos, para construir una matriz con los tres principales temas que emergieron, así como las tesis que cada uno de esos temas me permitía plantear.

Dicha matriz tuvo luego algunas variaciones importantes, pero conservó el sentido, no quisiera obviar el primer borrador, pues considero que es importante que el lector conozca de cerca todas las modificaciones, pues, reitero, esta no es una tesis doctoral que sólo muestra el resultado final, sino que a lo largo del documento se ha caracterizado por ser fiel a todo el proceso investigativo y dejar ver cada paso que he dado. A continuación, presento la matriz inicial (no definitiva), la cual fue reconfigurada luego a la luz de los postulados teóricos del posicionamiento político.

TEMA	TESIS QUE SE PLANTEAN
CONTEXTO RURAL Y EXPERIENCIA VITAL EN LA NIÑEZ	Relación casa escuela: de hijo(a) y estudiante. De una Escuela reproductora a una escuela emancipadora. Lo que las niñas pueden hacer en la escuela y no pueden hacer en la casa.

DE UNA SOCIEDAD ACTUAL QUE INVISIBILIZA A UNA SOCIEDAD IMAGINADA QUE REALIZA A NIÑOS Y NIÑAS COMO SUJETOS POLÍTICOS.	La política desde la perspectiva de los niños y niñas rurales: la promesa no cumplida.
GÉNERO Y PODER: ENTRE EL DECIR Y EL HACER DE LOS NIÑOS Y NIÑAS RURALES.	Estructuración y definición de los roles masculino y femenino en niños y niñas rurales. Una transformación de los roles desde lo simbólico-práctico.

La anterior matriz me permitió condensar y organizar los asuntos emergentes que quería desarrollar en el documento final; ahora parecía que tenía un camino más claro, había una parte que abordaba la manera como el contexto rural y particularmente los espacios de la casa y la escuela tienen una alta incidencia en la manera como se configura la experiencia vital de los niños y niñas, encontrando allí algunas diferencias. De igual forma, abordaba la manera como los niños y niñas conciben la política y el lugar que la niñez ocupa en ella. Finalmente planteaba la manera como se van estructurando y transformando los roles masculinos y femeninos en los niños y niñas de la zona rural. Este fue un trabajo que no surgió de un análisis sencillo, fue el producto de poner en práctica los aportes de la profesora Teresa Ríos en términos del análisis estructural, ahondar en conceptos como las relaciones de disyunción, las estructuras paralelas, jerarquizadas y cruzadas (Ríos, 2013).

5.3.4 La escogencia de la ruta

Como ya se mostró en la metodología, estos aportes fueron de vital importancia para consolidar los hallazgos finales. Posteriormente, en conversaciones posteriores con uno de mis tutores, acordamos que era necesario retomar el referente teórico y nombrar estas categorías con base en los fundamentos teóricos del posicionamiento, los cuales habíamos venido trabajando a lo largo del proceso investigativo. A manera de ejemplo, el concepto de rol no es abordado de esa manera en las teorías del posicionamiento, por ello debí cambiarlo por el concepto de lugar de ubicación política el cual se encuentra más en relación con la posición. Bajo este criterio, fue como surgió la siguiente matriz, la cual inicialmente tomamos como definitiva, pero que posteriormente tuvo una nueva variación.

Tabla 1. Matriz fundamentos teóricos del posicionamiento

TEMA	TESIS QUE SE PLANTEAN
DISCURSO, CONTEXTO RURAL Y EXPERIENCIA VITAL EN LA NIÑEZ: LO CONSTRUIDO, LO ADQUIRIDO Y LO TRANSFORMADO	Formas discursivas de reproducción y legitimación de creencias en el contexto familiar y escolar. De una Escuela reproductora a una escuela emancipadora: Desplazamientos de sentido en las acciones de las niñas rurales.
POLÍTICA Y NIÑEZ: ENTRE LA SOCIEDAD SEMÁNTICA Y LA SOCIEDAD PRAGMÁTICA.	Las reglas de juego de la política desde la perspectiva de los niños y niñas rurales: la promesa no cumplida

	Condiciones de producción del discurso político en la niñez rural: Una fusión entre Política y mercado
GÉNERO Y PODER: ENTRE LAS ESTRUCTURAS DISCURSIVAS DE CONTENIDO Y LAS ESTRUCTURAS SOCIALES DEL CONTEXTO	Estructuración y definición del lugar de ubicación político: Condiciones socio-culturales de lo masculino y lo femenino en el discurso de niños y niñas rurales. De las narrativas de dominación aprendidas a las dinámicas de resistencia creadas.

Fuente: elaboración propia

5.3.5 La llegada

Cuando inicié el proceso de tratar de dar fundamento a cada una de las tesis, encontré ciertas similitudes entre algunas ellas, lo cual me hizo pensar que posiblemente no estaban siendo mutuamente excluyentes, por lo cual se hizo necesario que realizara una última modificación, de la cual surgió la siguiente matriz, una tercera construcción que, unida a algunos desarrollos teóricos y a una profundización en los tres componentes del posicionamiento político, fue la que finalmente adopté como definitiva para el abordaje y desarrollo de los planteamientos finales derivados de los resultados:

Tabla 2. Componentes del posicionamiento político

TEMA	TESIS QUE SE PLANTEAN	POSICIONAMIENTOS POLÍTICOS DERIVADOS
Formas discursivas de reproducción y legitimación de creencias en el contexto rural	Condiciones socio-culturales del género y lo generacional	Inequidad vs. Equidad
Condiciones de producción y reproducción del discurso político en la niñez rural	Las reglas de juego de la política desde la perspectiva de los niños y niñas rurales	Invisibilidad vs. Reconocimiento
Estructuración y definición del lugar de ubicación político en niños y niñas rurales	De las narrativas de dominación aprendidas a las dinámicas de resistencia creadas	Reproducción vs. Reconstrucción
	De una escuela reproductora a una escuela emancipadora	

Fuente: elaboración propia

Los siguientes apartados tienen como finalidad entonces, desarrollar los tres principales asuntos que emergieron en el proceso investigativo, esperando guardar fidelidad a las voces de los niños y las niñas rurales con quienes tuve la grata oportunidad de compartir, y al mismo tiempo, cruzando en el escrito mi propio relato como niña rural.

5.3.6 Formas discursivas de reproducción y legitimación de creencias en el contexto rural

5.3.6.1 Condiciones socio-culturales del género y lo generacional

Tengo muy pocos recuerdos de los primeros años de mi infancia, los cuales transcurrieron en medio de una familia numerosa, en una finca campesina, al lado de mis padres y un hermano. Mis demás hermanos y hermanas ya vivían en el pueblo, para poder estudiar, ya que en el campo sólo había posibilidades de estudios hasta grado quinto de básica primaria.

Allí vivía yo, acompañando a mi madre, ayudándole en las labores de la casa, aprendiendo varios oficios y también jugando. Los días transcurrían sin mucha variación entre uno y otro. Levantarme, “juntar candela³”, poner a hacer el agua de panela, ayudar en varios asuntos tales como: dar de comer a las gallinas, moler el maíz para las arepas, asarlas, repartir el desayuno, el almuerzo, el algo, la comida y la merienda, lavar los platos, revolver el café, etc. Era muy natural que todo esto formara parte de lo que las niñas debíamos hacer. Los niños por su parte, ayudaban a sus papás en actividades relacionados directamente con la agricultura, el

³ En la zona rural el término “juntar candela” se refiere a la acción de encender la madera en la hornilla en la que se preparan los alimentos.

beneficio del café, la cría de animales y otros trabajos considerados más fuertes. Estos relatos se repiten una y otra vez en las conversaciones de las niñas y niños participantes de la investigación, las mismas rutinas parecen mantenerse en muchos hogares rurales en tiempos presentes.

En este sentido, la experiencia vital de las niñas y niños del contexto rural en el cual se desarrolló la presente investigación, parece estar mediada por aspectos espacio-temporales y formas discursivas de reproducción que determinan los roles que ellas y ellos desempeñan en nuestra sociedad, o mejor, la posición en que cada una y cada uno es ubicado. En este punto, me parece pertinente reiterar que el concepto de rol planteado por Goffman, parece quedarse corto al hablar de posicionamientos políticos, por lo que al igual que Harré, prefiero usar el concepto de posición, para referirme a la localización que se adquiere como resultado de la interacción.

En la línea de lo expresado, planteo entonces que estas formas discursivas que se evidencian en el contexto rural, van influyendo en las dinámicas de interacción que, a su vez, van marcando el lugar en el que niños y niñas se posicionan a sí mismos y son posicionados por los demás. Para ahondar en este tema, me interesé entonces en conocer cuál es la fuerza ilocutiva en la manera como los niños y niñas rurales se refieren a ellos mismos y a ellas mismas, cómo se refieren a los demás, cómo nombran el lugar que habitan, cuál es el lugar que anhelan, en qué creen, qué es correcto o incorrecto para ellos, qué se debe hacer y qué no se debe hacer, qué desplazamientos comprensivos se dan en sus dinámicas conversacionales y qué reafirmaciones conclusivas pueden surgir en sus espacios de interacción.

Como lo plantea Van Dijk (2011), se utiliza la idea de contexto siempre y cuando se quiere indicar que un fenómeno, un evento, una acción o discurso tiene que indagarse en relación con su escenario; en este caso, escenarios de actuación como la vereda, la casa y la escuela. Esto es, con las condiciones y consecuencias circundantes o con las posibilidades y limitaciones que implica el contexto rural.

Sin lugar a dudas, el contexto rural tiene incidencia en la socialización política de los niños y niñas; pero es necesario aclarar que más allá de ello, lo rural en el presente estudio trasciende el concepto geográfico, que si bien es importante, puesto que se ha venido indicando en los informes de Desarrollo Humano desde el 2011 que Colombia es más rural de lo que se creía, según el IR, el 75,5% de los municipios colombianos son rurales. Así pues, lo rural se instala como un referente de subjetivación, en tanto configura ciertas formas de pensar, decir, sentir e interactuar; lo cual permite que nos arriesguemos incluso a proponer una categoría que podría arriesgar a nombrar como subjetividad política rural, para referirnos a ese modo particular de vivir la ruralidad, en el cual se destacan aspectos que hacen entender lo rural no como territorio sino como referentes de ser en el mundo.

Destaco particularmente tres características en esta manera de ver lo rural:

Lo rural como anhelo: pareciera que para muchas personas la tranquilidad que ofrece el campo se convierte en un sueño que desearían cumplir, el sueño de no vivir estresado, de respirar aire puro y de vivir sin los afanes propios de lo urbano, que hacen de lo rural una especie de sitio al que se desea llegar.

Lo rural como desprendimiento del mundo: Desde otra mirada, lo rural aparece como una forma de poner la vida entre paréntesis, de hacer una pausa, de desprenderse del mundo, de no estar ligado a algo, de encontrarse consigo mismo.

Lo rural como estilo de vida: Hoy como nunca antes, vemos una especie de deseo de traer lo rural a lo urbano, pareciera como si ante el imposible de vivir todos en el contexto rural, quisiéramos crear espacios permeados por lo rural, aparecen las huertas urbanas, las construcciones ecológicas, los jardines verticales, todo lo que nos haga sentir que habitamos un espacio permeado por lo rural.

Para ahondar en la manera de entender el contexto, recurro la idea de que el contexto no es algo externo, sino un asunto que trastoca todos los procesos de interacción. Dijk (2011) propone que en un análisis del contexto no sólo se describe el fenómeno (diríamos nosotros el fenómeno político), sino que también se explica concretamente la incidencia o las propiedades del hecho central (diríamos nosotros el hecho político) en términos de algunos aspectos de su contexto: identidad (identidad de los niños y niñas campesinas) el lugar (finca, vereda, trocha, cañada, gallinero, manga) y papel de los participantes, (coger moras, ordeñar, acompañar, ayudar a la madre, dar de comer a las gallinas), el momento, (las instituciones, las acciones políticas y el conocimiento político).

Después de aclarar cómo estamos concibiendo lo rural en términos generales, paso ahora a otros contextos más particulares como lo son la casa campesina y la escuela rural; puesto que el estudio permite concluir que tanto la casa como la escuela se convierten en escenarios que marcan pautas de interacción y lugares de ubicación no solo social sino también política, por lo que se entiende que estos escenarios configuran subjetividades distintas.

La casa aparece como el lugar en el cual tanto niñas como niños cumplen el rol de hijas e hijos, roles que se han venido enmarcando desde una cultura que aún conserva tendencias machistas, en la cual el lugar de ubicación de la mujer es en la mayoría de ocasiones un lugar de inferioridad o de quien realiza el trabajo de menor importancia; para el caso de las niñas, su jornada es casi siempre más extensa, pues son ellas quienes tienen que cumplir con varias tareas que tradicionalmente se consideraron tareas femeninas, tales como ayudar a su mamá en las labores de la casa o atender a sus hermanos y a su padre, mientras que al parecer, la jornada de los niños termina más temprano.

Al escribir estas líneas me veo a mi misma después de la escuela, entrando leña del patio para colocarla debajo de la hornilla de barro en la cocina, corriendo por los potreros para traer un ternero a la casa, ayudando a servir la comida, calentando agua que después vaciábamos en poncheras o baldes y llevábamos junto con una toalla y unas chanchas, a un extremo del corredor en el que mi papá y mi hermano se sentaban a lavarse los pies, luego, botar el agua sucia, lavar el balde, ayudar a escoger café (tarea que nunca me gustó, las demás hasta las disfrutaba), repartir la merienda, rezar e ir a dormir.

Nunca recuerdo haberme preguntado por qué tenía que hacer lo que hacía, simplemente así era, jamás recuerdo que los hombres de la casa lavaran platos o barrieran, a menos que mi mamá estuviese enferma. Los fines de semana mi papá salía a vender el café y con ese dinero traía a casa todo lo que se necesitaba, también crecí pensando que él nos daba lo que requeríamos, que su trabajo era el que producía lo de nuestro sustento, no ocurría lo mismo con el trabajo de mi madre, es más, creo que nunca consideré que lo que ella hacía era un trabajo, a pesar de que era la primera en levantarse y la última en acostarse. La carne más grande, el huevo entero o la mejor presa de la gallina siempre eran para mi papá, y era él quien tomaba las decisiones en mi casa; hoy 35 años después, el asunto no ha cambiado en miles de hogares rurales, donde los discursos machistas traducidos en lenguajes cuya fuerza ilocutiva desestima la participación de la mujer en la vida de lo público, siguen tan arraigados que los repetimos e interiorizamos sin darnos cuenta.

Esa es la constante en los hogares de los niños y niñas participantes en esta investigación, ellos y ellas se refieren de manera similar a sus padres y madres, consideran de mayor importancia la labor de sus papás y sólo en algunas ocasiones reconocen la labor de sus madres. Las rutinas diarias de niñas y niños están mediadas por el trabajo y se sigue considerando de mayor valor el trabajo productivo de los hombres en comparación con el trabajo de cuidado de las mujeres. En este sentido, puedo decir, no solo por lo encontrado en la investigación, sino por mi propia experiencia, que, para este contexto rural, las dinámicas del hogar se expresan en relaciones de desigualdad, las cuales por lo general otorgan menor valor e importancia al papel de la mujer. Esto ocurre desde que son niñas, cuando sus familias las ubican en un lugar de inferioridad de una manera tan natural e imperceptible que las propias niñas terminan

reproduciendo las mismas acciones y repitiendo los mismos discursos sin el más mínimo cuestionamiento. Así lo es para las niñas de hoy y así lo fue incluso para mí, sólo que, al inicio de la presente investigación, tenía la firme hipótesis de que, aunque la situación no hubiese cambiado, por lo menos en la actualidad las niñas reclamasen otros espacios; desplazamiento que no fue evidente de manera explícita, pero que, si logra percibirse en otras manifestaciones de las niñas rurales, principalmente relacionadas con la educación, las cuales empiezan a dar indicios del posicionamiento político de las niñas rurales.

Contrario a lo que ocurre con la casa, la escuela, se presenta como el escenario en el cual los niños y las niñas tienen la posibilidad de ser realmente eso: niños y niñas, liberándose de ciertas responsabilidades laborales que la casa les otorga y generando con los adultos que habitan el espacio escolar una relación de dependencia y confianza.

El juego aparece como eje central en la experiencia escolar. Este tipo de interacción, así como las demás actividades escolares son realizadas tanto por los niños como por las niñas. Ambos estudian, reciben las mismas indicaciones, participan en los mismos asuntos, juegan, hacen el aseo, ayudan a limpiar, llevan a la cocina el plato en el que comen, cuidan el jardín de su escuela, es decir, no existe una diferenciación marcada en el lugar de ubicación social de niños y niñas, por tanto, podría inferirse que en la escuela está siendo posible hablar de unas condiciones de igualdad entre niños y niñas, no solo por lo que pude observar sino por lo que ellos y ellas me han contado; esto hace que la escuela se constituya, desde la perspectiva de los niños y niñas en un lugar en el que son tratados con respeto y equidad, superando de alguna manera, las diferenciaciones en sus lugares de ubicación que son tan marcadas en el hogar, lo

cual posibilita que en la escuela los niños y niñas se posicionen y sean posicionados desde el reconocimiento y no desde la invisibilización. Este aspecto abre un amplio camino y pone un gran reto en la tarea formativa de las Instituciones Educativas del país.

Pude concluir además, que la fuerza ilocutiva que tienen los argumentos de la niña y el niño rural con respecto a su participación política se ha tejido desde hace algunos siglos, pareciera que muchas de las creencias antiguas con respecto a la niñez, en términos de sus limitaciones para tomar decisiones o aportar a la sociedad, se han mantenido a lo largo del tiempo, aspecto que limita en gran medida la participación real de los niños y las niñas en asuntos de lo público.

En relación con la participación de las mujeres, si bien se han tenido avances, aún existen discursos que posicionan a la mujer por fuera de lo público. Cabría preguntarnos entonces ¿cuál ha sido el efecto de la educación a lo largo de la historia en la transformación de discursos machistas y adultocéntricos?, ¿Cuáles han sido las condiciones de posibilidad que han hecho que estos fenómenos se sostengan?. Lo que hoy se llama machismo o miradas de género inequitativo, quizá haya tenido origen en condiciones de distribución de roles que nunca se reflexionaron, nunca se cuestionaron, nunca se pusieron en sospecha. Este aspecto podría estarnos indicando cómo las condiciones culturales, religiosas, políticas, económicas y sociales han sostenido y reproducido relaciones inequitativas en nuestra sociedad.

Para el caso del presente estudio, era sumamente importante no solo ver cómo se originaron estas relaciones inequitativas, sino qué ha hecho que se sostengan, pervivan y hoy día se actualicen; esto implicó reflexionar en torno a cuestiones como las siguientes: ¿Qué ha hecho que a través de la historia, de las continuidades y discontinuidades, perviva la exclusión, se mantenga la desigualdad, se le arrebaten las oportunidades a los niños y niñas rurales?; ¿Qué hace que una escuela semióticamente esté concebida actualmente de manera similar a la de hace casi 100 años y permanezca como detenida en el tiempo?; ¿Qué ha hecho que se mantengan distribuciones de roles para los niños y niñas similares a las que viví en mi infancia?, ¿Cuál ha sido el dispositivo más fuerte que ha impedido un reconocimiento y una participación más efectiva para los niños y niñas rurales?

Como lo plantea Foucault, no se trata tanto de conocer la verdad en la historia sino la historia de la verdad, y para nuestro caso, la historia de cómo se posicionó esa verdad.

Mi postura no es solamente de análisis crítico del discurso en términos de macro o micro estructuras, sino en términos de performances, desplazamientos, posicionamientos, fuerzas ilocutivas, que posibilitan la permanencia y objetivación de ciertas creencias.

Esto ha implicado no solo buscar las verdades del pasado, sino el pasado de nuestras verdades como lo plantea Foucault. Dado que el sostenimiento de estas condiciones de inequidad nos incluye a todos; a lo largo del proceso investigativo he comprendido que cualquier uso de la palabra o cualquier enunciación que nos propongamos defender, se corresponde con un marco ideológico en el que creemos y que constituye ese pasado de nuestra verdad. En ese proceso de buscar el pasado de la verdad sobre la manera como los niños y niñas han sido posicionados en

nuestra sociedad, la pregunta que me surgió entonces es si era posible también, develar el pasado de mis verdades, la historia de mis ideas, el marco de referencia ideológico de lo que he defendido, saber en dónde está afincada la mirada de mi mirada. La respuesta a estas preguntas implica dirigirme al proceso de constitución de identidad, que como lo he expresado, no es solo una forma de humanización sino una manera particular de comprender el nacimiento de cada uno de nosotros a esta cultura particular de la cual formamos parte.

Al preguntarme entonces cuál es el pasado de mi verdad, de mi identidad, encuentro algunas circunstancias que posiblemente han incidido en la manera como me interpreto en el pasado de esa verdad, determinando algunas condiciones que me ha llevado a estar donde estoy, y otras que han llevado a muchas niñas rurales a estar donde están. Pienso entonces que, si mi verdad tiene un pasado, ese pasado es uno con muchas referencias.

Varias verdades y pasados de esas verdades tendrán que ver con la resistencia que le hice a la socialización que me proponía mi maestra, mi mamá, mi papá, mis hermanos, mis compañeros, un tipo de socialización en la que siempre se buscó posicionar a la mujer en un lugar de menor relevancia; pero que al parecer, en mi caso no se dio, posiblemente porque tuve unos modelos de hermanas que lucharon por sus metas y por no ser invisibilizadas, ahí hay parte del pasado de mis verdades. Un pasado que tiene hoy tal relevancia que es lo que aún sustenta la defensa de mi verdad, de mis propias luchas por el reconocimiento.

Para entender el posicionamiento político de una niña o niño rural, es necesario entonces, reconocer las construcciones subjetivas que ese niño y esa niña han hecho de su verdad, en

lectura de su pasado. Cómo está siendo posible que a pesar de que la cultura y el contexto en el que habitan las niñas rurales no sea favorable para su pleno desarrollo, muchas niñas estén teniendo proyectos de vida que desafían estas realidades, que superan cualquier límite que la familia o la sociedad pongan. Este es quizá el mayor hallazgo, hay un pasado de esas narrativas que explicitan las niñas rurales, que aceptan y comparten, pero también hay un pasado de aquellas de las que se distancian. Podría decir que hay un pasado en las narrativas que yo misma aprendí y en aquellas de las que tomé distancia. Cuando pienso en ello, en mi propio proceso de socialización, considero que mi familia y en especial mi madre, constituyó el referente más importante de lo que soy hoy, puesto que, pese a desenvolvernos en una cultura machista, en la que las posibilidades para la mujer eran limitadas, mi madre quiso que estudiáramos, y como pudo trató de que todos lo hiciéramos; como yo era la menor, además del apoyo de mis padres tuve el de mis hermanos y hermanas mayores, que para la época en que yo estaba ingresando al colegio, ellos ya trabajaban. En mi caso, las posibilidades de estudiar hicieron la diferencia, tener un modelo de hermanas que salían adelante y a quienes admiraba, se constituyó en mi referente. Pese a que la escuela tenía formas ritualizadas de formación, esa formación abrió el camino para que algunos nos saliéramos del esquema de vida rural existente en ese momento, el cual se centraba en formar un hogar y trabajar en el campo; con esto no estoy demeritando esta labor, ni esta decisión, lo que sostengo es que esa debe ser una elección, no la única alternativa.

Las niñas rurales también están teniendo posiblemente otros referentes, en la gran mayoría de casos la maestra o el maestro, en quienes ven procesos que desean emular, referentes que les resultan llamativos, y que quizá hoy están generando otras posibilidades, en las que si bien, la familia y la sociedad están transmitiendo ciertas comprensiones, las niñas también están

creando sus propias comprensiones en las que no solo reproducen y legitiman creencias de inequidad, sino que se posicionan políticamente desde condiciones más equitativas e incluyentes.

Ahora bien, el estudio también empieza a mostrar cómo esos posicionamientos políticos de inequidad también se dan con respecto al género y lo generacional. Hombres y mujeres, niños y niñas, esposos y esposas, padres e hijos, adultos y niños, amas de casa y agricultores, campesinos y gente del pueblo: dualidades que siempre han aparecido en mi historia de vida y en la historia de vida de muchos niños y niñas rurales.

Los escenarios casa y escuela crean condiciones marcadamente diferentes, que hacen que niños y niñas se posicionen políticamente desde las estructuras, limitaciones y posibilidades que en dichos escenarios se validan. En el contexto familiar los niños se posicionan políticamente como reproductores de la posición del padre (quienes sostienen el hogar, su trabajo genera ingresos) y las niñas se posicionan políticamente como reproductoras de la posición de la madre (cuidadoras, cuyo trabajo no amerita pago). Ahora bien, en términos de relaciones generacionales, pude ver que se mantiene un distanciamiento entre niños y niñas con relación a los adultos; en el caso de la participación política, muchos espacios continúan reservados para los adultos y aunque se tiene una concepción del niño y la niña como sujetos políticos, las acciones para hacer esto posible no son tan claras aún.

Como ya lo he expresado, efectivamente en estos posicionamientos políticos se hacen evidentes ciertos referentes que han sido internalizados por las niñas y los niños en el proceso de socialización, tales como mandatos, principios, concepciones de mundo, cosmovisiones,

explicaciones de lo real, que se les ha entregado al niño y la niña y que en la mayoría de los casos han sido aprendidos por ellos de manera acrítica en los procesos de socialización, convirtiéndose en simbologías congruentes, pautas que ya están dadas, concepciones que tienen sobre el género, la cultura, la sociedad, que han sido aprendidas o internalizadas.

Para el caso particular, se evidencia que aunque pareciera que las niñas ocupan un lugar de inferioridad en diferentes contextos: familiar, educativo, social, no se percibe en ellas un sentimiento de inferioridad. Todas las concepciones frente al rol de la mujer, aunque desde nuestra perspectiva se dan en condiciones de inequidad, son creencias que a primera vista, pareciera que es algo aceptado y naturalizado que las niñas no pretenden o desean cambiar, sin embargo, al ahondar en las conversaciones y acciones, encuentro que al parecer, esa tranquilidad aparente con que asumen su lugar, encierra un posicionamiento político distinto, en el que las niñas reconocen que tienen los mismos derechos, que pueden tener sueños y aspiraciones, que no están obligadas a repetir la historia de sus madres, y justamente por eso no consideran necesario luchar por algo que ellas ya tienen, aunque no necesariamente lo expliciten. En otras palabras, pareciera que en su mundo exterior lo que encuentran son relaciones de inequidad, tanto de género como generacionales, pero en su mundo interior se reconocen como iguales ante los hombres y ante los adultos.

Todo este proceso me ha llevado pues a preguntarme también cuál es mi posición como investigadora, qué va a pasar a partir de todo lo que estoy indagando, cuál será el impacto real en las vidas de las niñas y niños del sector rural, y recuerdo algo que escuché durante un seminario

del doctorado: se investiga para conocer, se conoce para comprender y se comprende para transformar. Eso es precisamente lo que quiero, hacer parte de los procesos de transformación.

Cómo generar entonces agenciamientos sociales frente a una realidad de inequidad como la que se está evidenciando, surgen elementos de orden político para pensar la investigación. Me he dado cuenta que mi mundo de sentido se amplía al escuchar a los niños y niñas, ellos y ellas han hecho que me pregunte qué es posible hacer, han hecho que tenga sentido aquello de que la investigación es un acto intencionado y creativo, es decir, un acto político.

Este proceso ha evidenciado una naturalización de ciertas desigualdades e inequidades, sin lugar a dudas lo rural es un clasificador social, la pobreza también lo es, y el género en mayor medida. Qué pasa con una niña rural en condiciones de pobreza, sus oportunidades son escasas y limitadas, en ellas pienso en este momento y en mí cuando estaba en iguales condiciones.

No se trata de que lo que ellas tienen como expectativa de vida no pueda ser, se trata de que ellas tienen derecho a saber que existen otras opciones. Como por ejemplo el caso de Angie, una niña rural cuyos sueños superaron cualquier obstáculo y hoy está culminando su carrera como politóloga. Sin embargo, la historia de Angie es un caso aislado, mi planteamiento es que su caso no debería ser la excepción sino la regla, acceder a educación superior y posicionarse políticamente desde condiciones equitativas debería ser la historia de toda niña rural que así lo considere en su proyecto de vida.

5.3.7 Condiciones de producción del discurso político en la niñez rural

5.3.7.1 Las reglas de juego de la política desde la perspectiva de los niños y niñas rurales

¡Hoy vienen unos políticos al acto de clausura! decían en mi escuela un día en la mañana, cuando yo cursaba grado Primero. Tenía 7 años en ese entonces. Ingresé a primero cuando tenía 6, la edad que se requería para poder que me recibieran en la escuela. Hubo muchos preparativos ese día, los padres de familia previamente organizaron la escuela; las señoras se dedicaron al jardín, los señores el rosaron el pasto, los niños hicimos el aseo, la profesora organizó las actividades.

El político llegó por fin, acompañado de otros políticos, el primero un candidato a la alcaldía, los otros, integrantes de su campaña. El evento inició, era un día de logros, la profesora habló, dio la bienvenida a todos; luego cantamos, declamamos y mostramos lo mejor que aprendimos en todo el año. Los padres de familia, otros adultos y hasta los políticos nos observaban con ternura y admiración. Los políticos llevaron unos regalos, recuerdo que a mí me dieron uno, pero no recuerdo bien cuál fue el criterio de distribución, sólo sé que unos quedamos con regalo y otros sin nada.

La escuela se fue llenando de otros vecinos del sector, trabajadores, dueños de fincas, y el día de logros se fue convirtiendo poco a poco en una reunión de política en la que un candidato prometía grandes cambios, principalmente económicos y promovía las razones por las cuales

había que elegirlo. Se aprovechó el momento para vender empanadas, gaseosa y otras cosas para recoger fondos para la vereda. Este hecho seguramente se repitió en otras escuelas y en otros momentos, pues en ese entonces, la escuela era el sitio predilecto para el proselitismo político. Confluían entonces en un mismo espacio la educación, la política y la economía.

En ese momento no me cuestionaba nada, todo me parecía muy normal, y me gustaba que los políticos fueran, sobre todo porque siempre llevaban regalitos, así no alcanzara para todos. Me gustaba escucharlos, aunque después me daba cuenta que prometieron más de lo que podían cumplir. Seguramente muchos de los niños y niñas rurales han participado de actividades similares; en sus relatos se deja ver el tipo de experiencias que han tenido en relación con la política, muchas de ellas ligadas directamente con campañas políticas y procesos electorales.

Los niños y niñas rurales de hoy, expresan una concepción de política ligada a aspectos administrativos y burocráticos, visibilizada en la figura del actor político, el cual para ellas y ellos es una figura pública, en la mayoría de ocasiones simbolizada por una figura adulta masculina. Tanto niñas como niños se ubican a sí mismos por fuera de la política, la cual consideran un mundo reservado para los hombres adultos. Me llama la atención que cuando los niños hablan de los líderes políticos, sólo identifican hombres, sin embargo, lo que dicen respecto a lo que hacen esos líderes en su mayoría es negativo; es decir, el hombre que actualmente ejerce el poder político es criticado en los discursos de los niños y niñas, quienes plantean que dichos líderes brindan ayuda a sus amigos, en ocasiones se ven inmersos en actos de corrupción y pocas veces cumplen sus promesas.

En este sentido, los niños y niñas reconocen que en la gran mayoría de casos, son los hombres quienes tienen el poder, sin embargo, no se espera mucho de ellos, pues asumen que estos líderes difícilmente cumplen las promesas que hacen. Podríamos decir que hay una especie de poder simbólico otorgado al hombre, pero en la realidad este líder no tiene tanto peso, pues no cumple la expectativa de los niños y niñas, por lo tanto en sus discursos se está generando un ideal de líder político, el cual para los niños y niñas sería alguien que cumpla las promesas. Así pues, si partimos de que todos los políticos que los niños y niñas dicen conocer son hombres y en su mayoría son catalogados como “políticos malos”, es muy probable que por oposición, el ideal político que más se acerca al cumplimiento de la promesa pueda estar representado por una mujer.

Lo anterior me podría estar indicando que, para los niños y niñas, la mujer además de cumplir todas las responsabilidades de la casa, también está en capacidad de asumir otras responsabilidades. Si bien en algunos discursos hay un poco reconocimiento de la mujer, los niños y niñas ven en ella a alguien que puede hacer varias cosas, le alcanza el tiempo para asumir varios roles: mujer, madre, compañera, estudiante, trabajadora, etc. Esto me lleva a plantear que es probable que los niños y niñas estén reconociendo un cierto poder simbólico en la mujer, el cual es intrínseco, no se lo da un cargo, sino que ella lo posee. El poder que reconocen niños y niñas en los hombres es diferente, pues éste debe ser otorgado por un agente externo.

Con relación al quehacer de los actores políticos, los niños y niñas resumen el rol político en ayudar a los demás y manejar dinero; así mismo, al hablar de instituciones públicas, los niños y niñas nombran de manera indiferenciada escenarios de lo público y establecimientos

comerciales. El hecho de que los niños y niñas estén pensando que lo público tiene que ver con el manejo del dinero, me lleva a sugerir que estamos ante una concepción de sociedad en la que el mundo de la política y el mundo del mercado constituyen un mismo asunto, están totalmente imbricados. Para los niños y niñas, pareciera que la política perdió su carácter de ser el rector de la convivencia en términos de justicia democrática, pues desde la perspectiva de los niños y niñas, la política se convierte en el escenario burocrático de tramitación de las necesidades del mercado.

El discurso político en la niñez rural, podría decir que tiene tres características particulares: En primer lugar, un carácter normativo de la política, el cual está interiorizado en los niños como la existencia de algunas reglas y normas que rigen la vida en comunidad, la cual, desde su perspectiva, es dirigida desde ciertas instancias. Niños y niñas reconocen la naturaleza de la institución pública, así como la importancia del poder de lo público. En segundo lugar, ubico el carácter moral del ejercicio político, representado en lo que los niños y niñas consideran debe ser la naturaleza de las instituciones públicas y el deber ser de los sujetos que conforman dichas instituciones, entre ellas la escuela, la familia y el Estado. Aparecen también en este carácter, ciertos criterios morales de actuación o de reclamación, por ejemplo cuando se imputan asuntos en torno a la dignidad, a la equidad, a los servicios sociales para todos etc. Finalmente, el carácter contractual de la interacción política, entendido como el proceso de intercambio y tramitación de los asuntos políticos, aparecen allí, lugares, momentos, instituciones y acciones políticas particulares, en las cuales, como ya lo expresé, parecieran entremezclarse asuntos políticos con aspectos económicos. Cuando los niños y niñas hablan de sus rutinas diarias,

ninguna de esas rutinas se asocia directamente con la política. Durante todo el día, ellas y ellos no tienen una palabra explícita alrededor de las acciones políticas.

Las niñas y niños en su gran mayoría relacionan la política con asuntos estrechamente ligados a la institucionalidad y a actores políticos centrados en los gobernantes a nivel local y nacional; sin embargo, estas instituciones y actores los relacionan con aspectos de corrupción y falta de ética, es así como se les otorga unos roles a los políticos, haciendo un enjuiciamiento en términos de corrupción y politiquería, desdibujando el sentido amplio de la política y relacionándolo con lo que parece ser más usual para ellos.

En este componente de las narrativas aprendidas, es necesario que además de reconocer aquellos asuntos explícitos, se preste atención a todo lo implícito, aquello que no se dice, aquello que no se nombra, allí aparecieron, o desaparecieron, los derechos humanos, es decir, los niños y niñas reconocen la política formal, hablan de ella y de varios asuntos que la integran, pero el asunto de los derechos humanos y la democracia no aparece en sus conversaciones. En su lenguaje y representaciones no dejan claro que aquello que solicitan obedezca al reconocimiento de los derechos.

Lo anterior puede estar reforzando lo que planteé en la descripción del problema, Colombia es uno de los países con mayores herramientas legales para la participación de la niñez, pero con menos posibilidades reales de participación. Para el caso de la zona rural, las posibilidades de participación son aún menores, y también lo son las posibilidades de resistencia ante situaciones como ésta, pues en el sistema de creencias de las niñas y niños rurales, parece

haberse instaurado la idea de que no es necesario que participen, y que la participación se limita a estar informado de lo que otros decidan, no a involucrarse en esa toma de decisiones.

En los niños y niñas hay una cercanía con lo público y con la persona que lo representa, en este caso el alcalde, sin embargo, a pesar de hacer evidente dicha cercanía, los niños y niñas tienen claro que no son ellos quienes toman las decisiones ni participan en asuntos de lo público. Cuando finalmente se dan espacios de participación, por lo que pude percibir, ésta pareciera una participación obligada, en el sentido en que participar se convierte en algo con lo que hay que cumplir y no algo que se quiera hacer. De acuerdo a lo mencionado por los niños y niñas, esto ocurre por ejemplo en algunos ejercicios del gobierno escolar, donde por obligación cada grupo debe proponer candidatos, lo cual genera un ejercicio democrático en medio de una paradoja entre situaciones en las que los niños y niñas quieren participar y no pueden y otras circunstancias en las que niños y niñas no quieren participar, pero lo deben hacer.

Para los niños y niñas, el ocupar un lugar de reconocimiento político reviste de responsabilidad, en términos de cumplir con la expectativa de quienes los han elegido, para ellos y ellas el cumplimiento de la promesa es la base que regula la interacción política entre un grupo de personas y aquel o aquella que los representa.

Para resumir, planteo entonces que los niños y niñas de este contexto rural, reconocen el carácter normativo de la política (como concepto), el carácter moral de las instituciones políticas (como representación) y el carácter contractual de la interacción política (como acción). El posicionamiento político de los niños y niñas rurales con relación a las reglas de juego de la

política, podría dividirse en dos aspectos, el primero de ellos es la manera como los niños y niñas son posicionados y el segundo es la manera como ellos y ellas se posicionan a sí mismos. Podría plantear que los adultos en su mayoría posicionan políticamente a los niños y niñas como beneficiarios potenciales de aquellas instituciones garantes de sus derechos, es decir, no hay una concepción de ellas y ellos como sujetos políticos, en la mayoría de escenarios dicho posicionamiento es de invisibilidad. Por otra parte, puedo inferir que niños y niñas no hacen explícito en el discurso un posicionamiento de ellos y ellas como sujetos políticos, aunque sus prácticas de liderazgo y participación si están apuntando hacia ello; es decir, el posicionamiento político que se empieza a configurar es de reconocimiento en la esfera de lo público.

5.3.8 Estructuración y definición del lugar de ubicación político

5.3.8.1 De las narrativas de dominación aprendidas a las dinámicas de resistencia creadas

Recuerdo que detrás de la cocina de mi casa, en una tabla de madera de color blanco, que hacía parte de la pared exterior, yo solía hacer pequeños cálculos en relación con la edad a la que iría haciendo ciertas cosas, escribía cada dato sobre aquella tabla con un trozo de carbón, que sacaba de la hornilla en la que asaban las arepas todos los días. Los cálculos giraban en torno a la edad en la que me casaría, la edad en que tendría el primer hijo y los siguientes. Hacía tantas rayas como años faltaban para que yo tuviera esa edad; cada que cumplía años iba tachando una rayita como símbolo de que iba estando menos lejos de ese momento.

Imaginaba cómo sería mi vida, con qué vestido me iba a casar, cómo se iban a llamar mis hijos, en qué casa iba a vivir, y otros aspectos similares. Las cuentas que yo hacía no incluyeron nunca qué carrera estudiar o a qué edad terminar una maestría o un doctorado, eso nunca estaba dentro de mi proyecto de vida, aunque finalmente se dio, y lo que sí formó parte de mis planes de la infancia, nunca sucedió; no me casé, no tengo hijos y nadie me compró una casa. Formé un hogar bajo principios de amor, respeto, libertad y equidad. Tuve la fortuna de estudiar, y a medida que estudiaba, pareciera que los planes iban cambiando, hasta llegar al día de hoy, en el que me encuentro culminando mi proceso doctoral.

Es claro que algo tuvo que haber hecho la diferencia; como ya lo expresé, en mi caso, creo que fue la oportunidad de estudiar. Nunca lo consideré una lucha o una resistencia, pero parece que terminó siéndolo. Posiblemente muchas niñas tampoco lo ven como resistencias, pero están generando grandes transformaciones en sus vidas.

En el contexto rural, el escenario escolar era y continúa siendo un espacio que moviliza otros planes, que permite otro tipo de interacciones de algún modo más equitativas que las que permite el escenario familiar, en el cual, de acuerdo a los discursos de los niños y niñas, existe una diferenciación bastante marcada entre el rol masculino y el rol femenino, para nombrarlo de mejor manera, entre la posición política del hombre y la de la mujer.

En relación con este aspecto, en el que entra a jugar un papel importante el tema del género, me llama la atención que en los discursos de la niñez rural no se mencionan otras expresiones de género, sólo en una ocasión aparecieron en una conversación, en la cual las niñas

hacían referencia a la necesidad de reconocer y respetar a un compañero que consideran gay. En el resto de discursos aparecen legitimadas creencias frente las formas de ser hombre o ser mujer, la manera aceptada de constituir una familia: esposo, esposa e hijos, el tipo de lugares que cada integrante ocupa.

En este sentido, para los niños y niñas, el rol masculino se ubica en términos de importancia en un lugar superior al rol femenino; esto lo sustento en el hecho de que en los relatos, tanto niños como niñas otorgan mayor valor a las acciones que desarrollan los hombres, mientras que otorgan menos valor y trascendencia a las acciones que desarrollan las mujeres.

Ahora bien, con relación a los espacios que ocupan hombres y mujeres, desde la perspectiva de los niños y niñas, el escenario de actuación de las mujeres se circunscribe a la casa y a los oficios que allí se desarrollan, mientras que el escenario de actuación de los hombres trasciende ese espacio, y contempla otros, como la calle, el pueblo, la cantina y la alcaldía.

Como puede verse, hay una tensión fuerte que se evidencia entre lo masculino y lo femenino, los niños y niñas en sus discursos, reconocen que los hombres son los del espacio público, los que tienen el liderazgo, los que tienen el derecho a tomar decisiones, los que se dedican a las labores difíciles de la finca, quienes sostienen el hogar, y por tanto, tienen mayor capacidad y mayor valor.

Por su parte las mujeres son concebidas como aquellas que ocupan el espacio privado, en muchas de las ocasiones en que los niños y niñas se refirieron a la mujer, ésta aparece en un

lugar de sometimiento. En algunos discursos se hizo evidente que para los niños y niñas, no se considera que la mujer tenga los mismos derechos que el hombre; en términos de importancia, dado que se considera que son las mujeres quienes se dedican a las labores de la casa, y principalmente quienes cuidan de los hijos, se plantea que ese es el trabajo fácil, y teniendo en cuenta que dichas labores no generan un sustento económico, pareciera que en algunos relatos se considerara que las mujeres tienen una menor importancia, ya que la familia no depende de ellas económicamente y por tanto pareciese que tiene una menor capacidad o menor valor.

Retomando el eje semántico de poder también encontramos una tensión en las narrativas de las niñas y los niños, unas tensiones entre quien tiene el poder y por lo tanto ocupa un lugar de superioridad y quien no está en el poder y se ubica en una condición de inferioridad. Para las niñas y los niños quien tiene el poder, quien está en la condición de superioridad tiene mayor posibilidad de decisión y por lo tanto es quien puede imponer, proponer, dar directrices y quien toma la iniciativa; mientras que quienes están en condición de inferioridad tienen menos posibilidad de decisión y ya no imponen, sino que se adaptan, aceptan lo que el otro propone, respaldan y se dedican a esperar.

Desde la perspectiva de los niños y niñas, al parecer existen dos tipos de liderazgo, uno interno y no muy evidente como el que se configura en las niñas y las mujeres, y un liderazgo externo, que se hace explícito en los niños y los hombres. Pareciera al mismo tiempo que el tipo de reconocimiento que las niñas esperan es diferente al que esperan los niños; éstos reclaman un reconocimiento que viene de otras personas, que es externo; mientras que lo que puede evidenciarse para el caso de las niñas es que éstas no esperan un reconocimiento que venga de

otro lugar, sino que al parecer poseen un liderazgo interno, y en ese sentido, no requieren de la aprobación de los demás.

Esto a su vez, me permite plantear que si bien en el discurso de las niñas está naturalizada una diferencia de roles, en la cual lo femenino se encuentra en posición de inferioridad; en el hacer, pareciera que se prefigura el liderazgo femenino. Podemos inferir que al parecer en las niñas se da un desplazamiento en su práctica, no en su discurso, es decir, quizá en lo que hacen hay un distanciamiento de lo que dicen con respecto a su lugar de ubicación. En la cotidianidad escolar se evidencia en mayor medida el liderazgo femenino, vemos niñas más participativas, ocupando cargos en el gobierno escolar, proponiendo, tomando decisiones, mientras que en el decir no se nombra el liderazgo femenino.

En este sentido, la inferioridad de los hombres está en el hacer, en tanto reproducen un rol aprendido que es estático; mientras que esa inferioridad en la mujer se da en términos de que ella misma reproduce un discurso de sometimiento, pero asume una posición de resistencia, la cual es más dinámica.

Podríamos arriesgar a decir que el posicionamiento político de las niñas es más amplio, que el de los niños, toda vez que el rol masculino se ha mantenido, mientras que el rol femenino ha cambiado, y esto obedece a luchas femeninas trascendentales que han venido generado transformaciones. Es decir, los hombres rurales siguen reproduciendo un rol histórico, mientras que varias mujeres han actuado para que su rol cambie, aunque cuando se es niña, no se asume del todo discursivamente ese cambio, el cual, si se percibe en el hacer, donde las niñas están

ejerciendo cierto liderazgo y están incorporando sus expectativas en esa creación de otros roles diferentes a los que han venido teniendo.

Si bien las rutinas de las niñas siguen siendo domésticas, éstas no son consideradas por la institución pública, ni por la institución familia como temas sexistas o machistas, incluso tampoco por ellas mismas. Remitiéndome a las teorías feministas, podría estar indicando que se trata de una cultura machista, no obstante, desde una mirada un poco más profunda de la realidad de las niñas rurales, pareciera que ellas saben que finalmente y pese a que discursivamente no se les reconoce su valor y las posibilidades de salir adelante, en la práctica muchas mujeres rurales están llegando más lejos que los hombres. Es como si la resistencia de las niñas fuera desde los actos, no desde las palabras.

Sin embargo, en el entendido que desde el punto de vista Foucaultiano, la práctica discursiva es una práctica social, en este caso la práctica discursiva es de resistencia pero vedada, es decir, las niñas usan un lenguaje en el que dan a entender que todo está bien, como en una especie de discreción ética, o delicadeza en el uso del lenguaje, pero al mismo tiempo hay una convicción de que el correlato social, no se corresponde con sus aspiraciones, en otras palabras, reconocen que lo socialmente aceptado es posicionar a la mujer en un lugar inferior al del hombre, pero no hay una resistencia a decir o exigir ser nombradas de otra manera, sino que al parecer, asumen que no necesitan ser nombradas distinto, sino que van haciendo lo que tienen que hacer para posicionarse a sí mismas con los mismos derechos y posibilidades de los hombres.

Esa idea de la niña aceptar que es doméstica, y del niño aceptar que debe ayudar a su padre en las actividades del campo, es reiterativa en la mayoría de niños y niñas rurales, pero ninguno de ellos ve en esa ayuda una situación de adversidad para cumplir con su proyecto de vida. No ven allí una situación en la que se les está violando un derecho, sino que ellos entienden que es lo que tienen que hacer, pero que además de eso, tienen que ser alguien en la vida académica o productiva.

Las niñas entienden que ambos tienen que ser alguien en la vida para producir y sostener, pero que el camino de ellas niñas es más largo, en el sentido de que esa producción está asociada a estudiar, a tener una carrera, a ser profesional. Mientras que para el niño la producción está en conseguir un trabajo en otro lugar o quedarse en la finca, pues allí el trabajo de los hombres recibe remuneración, mientras que el de las mujeres no. La niña por tanto entiende que el lugar de mayor producción de ella no es la finca, por lo que puede percibir, ellas entienden que la finca es expulsora de ellas, pero receptora de los niños.

Es una comprensión no de resistencia evidente sino más bien una especie de resistencia solapada, es como si las niñas en relación con las tareas de la finca, prefirieran las labores domésticas, las cuales consideran menos pesadas y duras que las de los hombres; en este sentido, ellas no aspiran ocupar el lugar del hombre, pero tampoco se sienten bien en su propio lugar. Hay una internalización de que el trabajo duro es para los hombres, por tanto, ese es el lugar del hombre, pero el propio trabajo tampoco les satisface. En otras palabras, “ellas no quieren volar azadón, pero tampoco cocinar para los que volean azadón”.

La historia que cuento no es solo la de las niñas rurales actuales, es también la historia de la mujer rural que está incorporada en mí, una historia que quiero contar desde mi propia experiencia y ampliarla a las voces de otras niñas que están dando mayor evidencia para tratar de demostrar que el posicionamiento de la niña rural, en términos de lo público y de la movilización social, parece tener más fuerza que el de los niños; a pesar de que en el lenguaje cotidiano se tenga entendido y aceptado que es suficiente con que la niña esté desempeñando los trabajos domésticos que aprendió.

Es allí donde se empieza a ver un posicionamiento político que apunta a la reconstrucción. Digo esto, puesto que, si no lo hubiera, las niñas se quedarían en la casa, asumiendo un posicionamiento político de reproducción; pero todo parece indicar que ellas son las que están saliendo a estudiar, a buscar otras posibilidades, a posicionarse de otra manera. En conclusión, podría afirmar que, en el proceso de estructuración y definición del lugar de ubicación político, hay marcadas diferencias en torno a lo masculino y lo femenino. Para los niños el reconocimiento crea un lugar, para las niñas el no lugar crea una salida.

5.3.8.2 De una escuela reproductora a una escuela emancipadora

La escuela, ese lugar que yo cada mañana veía desde el corredor de mi casa, cuántos niños llegaban. Puertas verdes que desde muy temprano se convertían en negras cuando se abrían, dejando ver oscuridad desde la lejanía, pero convirtiéndose luego en claridad, en espacios llenos de posibilidades y encuentros con otras niñas y niños de la vereda. Una bandera de

Colombia que se izaba como señal de que la profesora ya estaba en la escuela y por tanto ese día había estudio; señal que aún se conserva en algunas escuelas rurales del país.

Recuerdo que desde muy pequeña quise ir allí, pero precisamente tenía ese impedimento: era muy pequeña para ir a estudiar, en ese momento no existían jardines, prejardines, ni siquiera el grado de preescolar, uno entraba a grado primero de una vez, había que tener 6 años para poder tener derecho a ir a la escuela. Creo que ese fue uno de los momentos que esperé con más ansias, el momento de tomar un cuaderno, un lápiz y un bolso para ir a estudiar; en ese momento no tenía muy claro que ir a la escuela haría una diferencia en mi vida y en la vida de muchas niñas de la zona rural de Colombia.

En esa escuela, salones amplios pero calurosos, bien cuidados, pues la pulcritud era la principal característica de mi maestra de primaria. Un patio grande de color amarillo sin grama en el que jugábamos de todo: la lleva, el congelado, el escondite y hasta la guerrilla libertadora. No teníamos grandes juegos, pero sí parques hechos de guadua y toda la imaginación posible para divertirnos con cualquier cosa.

No había computadores, tablets, ni conexión a internet, no había libros de trabajo, videos, ni presentaciones en power point, pero había mesa de arena, ábacos hechos con tapas de gaseosa, alambre y madera; no había grandes laboratorios, pero había animales en frascos con formol, arañas pegadas de una tabla con alfileres, y en acuarios improvisados en frascos transparentes, pequeños seres negros de cabeza grande, que luego se convertían en sapos.

Las niñas y niños rurales de hoy habitan tiempos diferentes en espacios similares, las casas, potreros y caminos no han cambiado mucho, los tiempos son otros, sin embargo, al mirar la escuela, su estructura, sus colores, sus puertas, su bandera, su patio; parece que el tiempo se hubiese detenido y que estos niños y niñas de las que les hablo, habitaran un espacio y tiempo similar al que yo habité. Esto aplica además para la casa, hoy día permanecen muchas interacciones similares a las de mi infancia, la relevancia de la figura masculina, la limitada participación de los niños y niñas en las decisiones que los afectan y una concepción de ellos y ellas como “pequeños” o menos importantes. No obstante, vemos que para los niños y niñas la familia constituye un referente fundamental de su formación como “buenas personas”.

El contexto rural tiene pues unas dinámicas propias, en palabras de van Dijk, no es un espacio físico, sino que define la identidad y el papel de los participantes, el lugar y el momento, o en palabras de Harré, definen la posición de los niños y niñas rurales, es decir, su lugar social de ubicación. Este lugar social es pues, el resultado de su proceso de socialización, el cual tiene lugar principalmente en los escenarios casa y escuela, en dichos espacios, se resuelve la primera y segunda infancia de los niños. Los niños de este contexto particular, son niños que en su mayoría se sienten parte de una familia y de una escuela. Estableciendo con la familia lo que podríamos denominar una relación filial, y con la escuela una relación pedagógica.

A partir de lo planteado por los niños y niñas, puedo inferir que si bien la familia y la escuela intencionadamente no tienen una preocupación por la política, de alguna manera si contribuyen a la configuración de una subjetividad política, cuando le enseñan a los niños sobre

el cuidado, la protección, la compasión, el uso de la institución social. Allí surge un posicionamiento de lo político que el niño incorpora en su discurso y en su relato.

Al volver a los testimonios de los niños y niñas rurales, de acuerdo con las trayectorias discursivas y las narrativas aprendidas que emergieron en este proceso investigativo, puedo plantear que en los niños, niñas y sus padres de familia, no hay una referencia explícita al concepto o a la idea de lo político, aunque sí se abren caminos de comprensión de la política como práctica.

Dicha praxis, desde sus discursos está asociada en gran parte a una acción específica de un funcionario específico, en el marco de una institución pública específica. No obstante, en las prácticas de crianza en el contexto rural aparecen normas que traducen criterios morales y éticos que nos están dando pie para inferir un sentido político de la política. Los niños, niñas y padres de familia de la zona rural no me han hablado de lo político, esa palabra no ha aparecido de manera textual en sus discursos, ellos y ellas podrán no saber definir la política, pero saben perfectamente del ejercicio político.

Al tratar de establecer una relación entre niñez, formación política y posicionamiento político, de acuerdo a las conversaciones con los niños y niñas, es posible derivar que toda construcción de conocimiento sobre política y niñez toma como referente el contexto de actuación e interpretación que niñas y niños hacen de su vida cotidiana. Es decir, la fuente de interpretación tiene que ver con las prácticas, los discursos y las concepciones que los niños y

niñas tienen frente a sí mismos, frente a la escuela y frente a lo que a ellos les puede significar entenderse, interpretarse o situarse dentro de una familia y dentro de una institución educativa.

Este proceso investigativo me ha permitido comprender que, en el contexto rural, al parecer existe una diferencia en la manera como niñas y niños viven su experiencia en los contextos denominados casa y escuela. Encuentro, por ejemplo, que los niños han venido repitiendo un discurso de superioridad de lo masculino y han ido posicionándose como aquellos que tienen un lugar privilegiado en el hogar y en la sociedad. Observando la que hasta hoy se conoce como la foto más antigua de Marquetalia, veo que en ella aparece la plaza pública, el lugar de encuentro entre los pobladores de la época.



Ilustración 4. Plaza pública de Marquetalia

Fuente: Florez, s.f

Como se puede ver, en este lugar aparecen personas adultas, todos son hombres, unos ocho niños se dibujan a lo lejos, todos varones. Valdría la pena preguntarnos por qué en esta y otras fotos antiguas no aparecen mujeres, ni tampoco niñas; o por qué los niños que aparecen se encuentran ubicados tan lejos de los adultos. Qué podrían estar haciendo en ese momento las mujeres y niñas, ¿dónde estaban ellas mientras los hombres fundaban este y otros pueblos? Esta bella imagen es posiblemente el retrato de lo que he venido mencionando; un espacio público habitado por hombres; niños lejos de los temas de los adultos, ninguna mujer; parece inferirse que su lugar no era lo público, su espacio y su lugar era la casa, lo privado.

Puede advertirse pues, que ciertas imágenes de lo público y lo privado, posicionan y siguen posicionando a la mujer en el asunto doméstico. Este aspecto no es ajeno para las niñas rurales, muchas de ellas han crecido con el convencimiento que este es su lugar; es por ello que muchas ni siquiera terminan su bachillerato, escasamente terminan grado Noveno y rápidamente en su proyecto de vida aparece el formar un hogar, tener un esposo y concebir hijos.

No obstante, lo que a partir de este proceso investigativo he podido ir evidenciando, es una diferenciación en la manera como se dan los procesos de socialización y construcción de identidad en el escenario familiar y escolar, diferenciación que me lleva a plantear un reciente desplazamiento en las acciones de las niñas rurales.

Para mejor entender, la idea que planteo es que si bien históricamente se han configurado unas prácticas y unas institucionalidades de lo político en las que la mujer siempre ha estado por fuera; al ahondar un poco en las prácticas actuales de las niñas rurales, logro ver que la escuela ha abierto para las niñas otras posibilidades, o mejor, las niñas han encontrado en la escuela, dichas posibilidades en las que pueden aparecer, ser líderes, participar y tener voz.

Al pensar en la escuela antigua, vienen a mi mente pupitres en fila, salones cuadrados, una plataforma en la que el maestro se ubicaba como símbolo de superioridad y conocimiento, horarios, cuadros de honor, horarios, disciplina entendida como silencio y quietud excesivos. Yo conocí una escuela así. Me recuerdo en el pasado dentro de una escuela con similares características. Hoy, conozco una escuela que ha pasado por múltiples procesos en los que ha reconfigurado sus modelos pedagógicos, ha reestructurado sus procesos, ha resignificado sus prácticas pedagógicas hacia un aprendizaje que sea cada vez más significativo, hacia modelos donde la centralidad está en el estudiante y no en el maestro, donde cada vez se cuestiona y acepta más su función política y transformadora. Una escuela que en teoría ha tenido grandes variaciones; sin embargo, en mi labor diaria me enfrento a una escuela, en la que dichas variaciones no han sido tan evidentes.

Podría arriesgar a decir que no hay mucho de diferencia entre la escuela antigua y la escuela actual, el espacio, las prácticas y los dispositivos son similares, sin embargo, los estudiantes son distintos. Me parece estar escuchando a Foucault cuando habla del disciplinamiento, y me resisto a pensar que esa institución social en la que creo firmemente, se

haya quedado detenida en el tiempo. ¿Qué condición la ha condenado a detenerse en su función? ¿Cómo descifrar las circunstancias que han hecho de la escuela un espacio de perpetuación? ¿Por qué las inversiones en educación le siguen apuntando a los mismos asuntos? ¿Qué hace que los avances arquitectónicos no estén siendo capitalizados en la escuela para crear escenarios diversos de aprendizaje? ¿Por qué los avances en los modelos de la enseñanza, las teorías del aprendizaje o el neurodesarrollo, no han permeado la escuela?, son algunas de las preguntas que divagan en mi cabeza.

El contar mi propia historia escolar es la manera de contrastar la hipótesis de que la niña como ciudadana y como sujeto que participa en lo público siempre se desdibuja en la práctica, pues esa visibilización ha estado restringida históricamente, desde antes de la fundación de Marquetalia e increíblemente se recrea en la historia actual. No tengo una foto antigua de la escuela, pero observando algunas fotos históricas de Marquetalia, puedo notar que la imagen de la escuela, esta institución que se ha considerado tan trascendental; es tan transparente como la imagen de la mujer en el espacio de lo público.

No obstante, poco a poco se han venido dando unas pequeñas variaciones y tanto las mujeres como los niños han empezado a aparecer en un contexto público; lo que aún genera extrañez, es que paradójicamente, los cambios que se han dado en sus procesos de participación y visibilización, especialmente el de los niños y niñas, no necesariamente han sido propuestos por una escuela que se preocupe por romper ideologías de dominación o discursos de discriminación, sino que son cambios que están partiendo de sus propias intimidades, de sus

deseos, sueños y anhelos, que han hecho que hoy, a pesar de las circunstancias puedan imaginarse un proyecto de vida diferente.

Este proyecto de vida no se presenta de la misma manera para los niños que para las niñas.

Ellos, por lo que pude percibir, han estado enseñados a repetir un discurso y un rol, un discurso en gran parte machista que se acompaña de acciones en las que superponen sus intereses a los de las niñas, valoran más su trabajo que el de ellas, se consideran a sí mismos como aquellos que deberán repetir el rol del padre protector y proveedor, que sostiene económicamente el hogar. Han estado acostumbrados a acompañar a sus padres en las labores consideradas masculinas, trabajar la tierra, cuidar los animales, salir al pueblo, vender el café, ir al banco, mercar y comprar lo que se requiera.

De lo dicho se infiere que los niños, al verse llamados a repetir el rol del padre, sus expectativas están centradas en torno a la producción y a generar recursos económicos a corto plazo. Podría esto estarnos dando una explicación del por qué la mayor parte de los estudiantes varones de la zona rural, al concluir su educación básica secundaria, no optan por alternativas de educación superior, sino por opciones laborales en las cuales pueden ver cumplida su expectativa de vida.

Para el caso de las niñas, vemos que aunque en el discurso se gestó una idea de mujer cumpliendo las funciones del hogar, ellas al parecer han practicado más el saber qué hacer, cómo afrontar situaciones, por tanto, pareciera que las niñas tienen mayor capacidad de

resiliencia, podría ser por ello que al llegar a su etapa de juventud tienen una mirada más hacia el futuro, con mayores expectativas a nivel académico.

El cumplimiento de expectativas en lo académico para las mujeres, es un cambio que apenas se está visibilizando, pues antes no ocurría, antes la mujer se quedaba en la casa, mientras que ahora ya está saliendo a otros espacios como el académico, en el cual está sobresaliendo. Al pensar en ello, me centro de nuevo en mi propia historia, la de una niña rural que pudo ir a la universidad y que a través de la educación encontró alternativas antes inimaginables.

Considero importante pues, que desde el mundo de la educación nos cuestionemos frente al papel de la escuela en el rompimiento de esquemas machistas y patriarcales. Hoy día estamos experimentando un cambio en la manera de concebir a la mujer, se están abriendo algunos espacios, pero queda mucho camino por recorrer. Concretamente, los resultados de esta investigación me llevan a inferir que estos primeros cambios van a tener que venir de la escuela y no de la casa. Las niñas nos han venido demostrando que en sus hogares prevalece un patrón de interacción machista, contra el cual ellas no discuten; pero en sus escuelas hay una pequeña fisura por donde atisban un mundo diferente. El juego de roles se mantiene en el hogar, pero se dinamiza en la escuela.

La escuela se convierte pues, en el escenario de posibilidades para romper esquemas, es allí donde niños y niñas pueden imaginar y vivir otro mundo donde la equidad es una realidad y no un anhelo. Partiendo de este planteamiento, vale la pena que recalque la necesidad que existe de repensar la escuela de hoy, de reflexionar constantemente no solo sobre el maestro y la

formación, sino sobre la formación de maestros, preguntarnos si es posible avanzar hacia un estudio del mundo en su conjunto y no solo de las disciplinas.

Queda abierta una puerta que requiere que se trace un camino hacia ella, de manera que pueda potenciarse desde allí aquellas prácticas emancipadoras, producto de los pequeños desplazamientos que las niñas han venido haciendo, casi de manera solapada, pero que sin lugar a dudas están generando transformaciones en las formas de expresión y despliegue de posibilidades de interacción distintas a las tradicionalmente aceptadas y transmitidas.

**4. SEXTO PAISAJE: ADVIERTO UNA IMAGEN EN EL
PENSAMIENTO COMO UNA FOTO DE UN RIZOMA**



Ilustración 5. Diana, aprendiendo a transitar. Año 1982

6.1 Discusión y conclusiones



Ilustración 6. La desembocadura

Fuente: Anónimo, s.f

Una vez recorrido este camino investigativo, compuesto de múltiples experiencias vitales, puedo llegar finalmente al sitio exacto en que el río desemboca en el mar. Mientras escribo estas líneas, a mi mente viene un viaje realizado en compañía de mi hermana Gloria Amparo; era el cumplimiento de uno de mis sueños, estar en Hawaii! el momento exacto que recuerdo ocurrió en Maui, yo estaba justo presenciando ese instante en el que las aguas de un río bajaban a toda

prisa en algunos tramos y muy calmadas en otros, buscando la salida al mar; éste por su parte, parecía venir con más fuerza hacia el río, ambos chocaban, pero unas y otras aguas se entrecruzaban, se conjugaban perfectamente, es como si el mar entrara a recoger el río y saliera luego con él, así entonces el río poco a poco se convertía en parte del mar.

Esto es similar a lo que siento que está pasando por mi cabeza en este momento, un río de información que consolidamos a lo largo de mi recorrido por el doctorado, que ahora va a desembocar en el mar del conocimiento, en forma de un planteamiento teórico. Como siempre dicen nuestros maestros, ¿qué es lo que mi tesis le va a aportar al conocimiento?, ¿Qué frontera del conocimiento se está corriendo un poco con mis conclusiones?, ¿Cuál es la gota de agua que estoy depositando en este mar de saberes?. Esa era mi mayor preocupación, mi mayor desafío y mi mayor responsabilidad.

Este es el momento entonces donde toma más sentido el camino recorrido y el sitio al que he llegado. En ese camino he adivinado múltiples movimientos, tiempos, lugares, historias, rostros y voces, que han hecho parte del paisaje. Ahora es el momento en que comparto esos paisajes con quien está en este momento frente a mi escrito, pero también con aquellos a quienes mis palabras lleguen a través de las palabras de otros, así, en cada gota del mar de saberes estará presente esta gota que alguna vez fue río. Recuerdo a José María Esquivel, en una de sus conferencias planteando un acertijo hallado en la playa: ¿Qué hay que hacer para que una gota de agua no se seque? En el reverso de la piedra en que está inscrito este acertijo se encuentra la respuesta: Dejádla caer al mar!



Ilustración 7. Maui

Fuente: Anónimo, s.f

6.1.2 La tesis central

Los posicionamientos políticos son constructos psico-socio-lingüísticos, de carácter histórico, dinámico y reconstructivo, los cuales se estructuran en las dinámicas de la interacción y se explicitan en las prácticas discursivas como expresión de la propia identidad política. En este sentido, los posicionamientos políticos se constituyen en la forma de expresión de la subjetividad política, es decir, son la manera en que la subjetividad política se materializa en los procesos cotidianos de interacción frente a lo político. Así mismo, estos posicionamientos políticos pueden darse bien sea como reproducción o perpetuación de condiciones y prácticas, o, por el contrario, como transformación e instauración de nuevas condiciones en relación con la circulación del poder en las relaciones sociales.

Debo empezar diciendo que el posicionamiento político es una categoría emergente. Para argumentar esta afirmación y dar sustento a la manera de comprenderlo; primero voy a tomar la naturaleza socio lingüística del posicionamiento y luego retomaré la naturaleza psico lingüística del posicionamiento. Como se ve, el punto de anclaje es la lingüística, por tanto, me concentraré en una afinación de lo sociolingüístico; para ello desarrollaré las ideas nocionales que aparecieron en principio entremezcladas para hablar de posicionamiento, desde estas disciplinas.

En segundo lugar, abordaré la noción del lenguaje y la comunicación en términos inmanentes; esto indica que la idea de lenguaje de la cual parto es una idea de lenguaje inmanente, tomada de Langenhove y Harré (2016), distinta a la idea de lenguaje trascendente de Chomsky, una idea de lenguaje más del lado de lo performativo y menos del lado de lo representacional. Apoyada en el construccionismo social, diría que un lenguaje más constructor de la interacción, que de una verdad acérrima. Esta adjetivación particular del lenguaje me muestra su naturaleza transformadora, o en palabras de Gergen, su naturaleza generativa. Hablar de posicionamiento es hablar de la inmanencia del lenguaje.

En tercer lugar, retomaré la noción de interacción en términos de su preponderancia en los procesos de socialización, para ello me apoyo principalmente en algunos aportes del interaccionismo simbólico, desde donde se defiende la idea de que la conducta de las personas tiene un vínculo con el significado que tengan las cosas para el sujeto, y dicho significado depende de la interacción social con otros actores de su entorno (Blumer, 1937). Como uno de los componentes del posicionamiento político lo constituyen las narrativas aprendidas, mostraré

cómo éstas se aprehenden de acuerdo al significado que tienen para los niños y niñas; significado que se construye en la interacción, dado que no estamos concibiendo a los niños y niñas como receptores pasivos de información que procesan mecánicamente sino como sujetos que construyen significados.

En cuarto lugar, me referiré a la noción de Identidad, desde algunos aportes de los estudios del discurso y algunas perspectivas construccionistas, particularmente retomo la manera como conciben la identidad Langenhove y Harré (2016), aquí hablaré entonces de diferencia que los autores plantean entre identidad personal e identidad social. La identidad personal está relacionada con la singularidad del ser, con aquellos aspectos individuales que son en cierta forma estables en un sujeto a lo largo de la vida. La identidad social, por su parte, se relaciona con la multiplicidad del ser, con aquellos aspectos que hacen que el sujeto sea visto como una determinada clase de persona, de acuerdo a las distintas maneras como dicho sujeto se expresa en la cultura local. En relación con el posicionamiento político, la idea que planteo está ligada al argumento de Langenhove y Harré en torno a que ambos tipos de identidad son construidos a través de prácticas discursivas. (Langenhove y Harré, 2016)

En quinto lugar, describiré asuntos relativos a la subjetividad política y su relación con el posicionamiento político. La perspectiva de abordaje de la subjetividad política que tomo, se aleja de los determinismos y retoma algunos planteamientos sociológicos y psicológicos, desde donde se plantea que ésta no puede comprenderse aislada de la subjetividad social (González, 2007); igualmente, que en la subjetividad política confluyen diferentes ámbitos de vivencia de lo político (Díaz y Alvarado, 2012); que puede entenderse a partir de las tramas que la conforman

(Alvarado, Ospina, Botero, y Muñoz, 2008), finalmente se plantea la relación entre subjetividad política y constitución del lugar de poder, Foucault, así como la continua tensión entre la perpetuación de condiciones instituidas y la creación del orden deseado Castoriadis.

Teniendo en cuenta estos elementos, como quinto componente, plantearé entonces que el posicionamiento político es rizomático por tanto sus modos de comprensión no se adaptan a una estructura arborizada, sino más bien a una estructura en movimiento, en continua transformación, una figura más del orden molecular que molar. Podría decir que dentro de los componentes del posicionamiento político, las narrativas aprendidas parecieran obedecer a un asunto arborizado, sin embargo, los desplazamientos discursivos que se dan en la interacción son de carácter rizomático, por tanto, me llevan a elegir la figura del rizoma como manera de representar el carácter dinámico y cambiante del posicionamiento político.

6.1.2.1 Los posicionamientos políticos son constructos psico-socio-lingüísticos

Empiezo diciendo que el posicionamiento político es un constructo, ya que es una construcción teórica, que surge con la intención de ampliar la comprensión de un campo de conocimiento determinado, en este caso, el campo de la subjetividad política. Dado que se trata de una categoría que recién emerge, el concepto de posicionamiento político continúa estando en permanente construcción.

Su definición toma como base aspectos fundamentales de la interacción, planteados desde tres disciplinas: psicología, sociología y lingüística; de manera particular desde el campo de la

psicología, retomo fundamentos del interaccionismo simbólico y el construccionismo social; desde la sociología, elementos de la sociología del lenguaje y la sociología política; y de la lingüística, aspectos relacionados con los estudios del discurso. Con base en lo anterior, sugiero entonces tres dimensiones relacionadas en el posicionamiento político, identificando los respectivos procesos implicados en ellas; tal como se expresa en la siguiente gráfica:

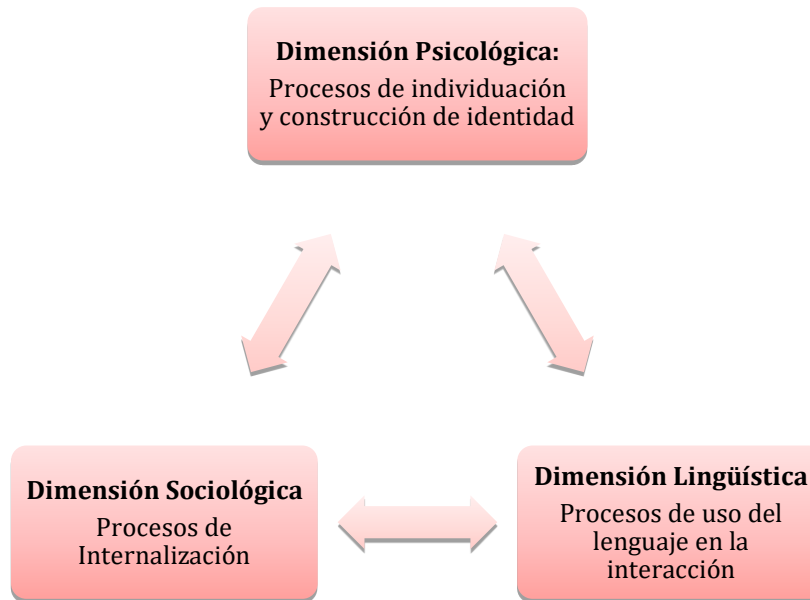


Ilustración 8. Dimensiones posicionamiento

Fuente: elaboración propia

Partiendo de estas tres dimensiones, amplío ahora esta manera de comprender el posicionamiento político. En primer lugar, retomo la idea de Harré (2007), quien plantea que el posicionamiento tiene sus bases en la noción de práctica discursiva, entendiendo el discurso como un “proceso colectivo y dinámico por el que los significados se construyen, se adquieren y se transforman” (Galvez 2004, p. 83). En este sentido, estoy argumentando que los significados y contenidos de la política también se construyen, se adquieren y se transforman social y discursivamente; es decir, cada vez que en los procesos de interacción los sujetos analizan situaciones políticas, en este caso, cuando las niñas hablan de sus expectativas, cuando los niños

se refieren a su situación particular de pobreza, cuando los maestros opinan frente a la formación política, cuando los padres de familia comparan sus vivencias y las de sus hijos frente a lo político, en todas estas situaciones, se está transformando un significado, se está posicionando una idea política. En palabras de Davies y Harré:

El reconocimiento de la fuerza de “prácticas discursivas”, la forma en que la gente se “posiciona” en esas prácticas y la manera en que la “subjetividad” individual se genera a través del aprendizaje y el uso de ciertas prácticas discursivas se mide con la “nueva psicociolingüística” (Davies y Harré, 2007, p. 242).

El posicionamiento político implica entonces procesos psicológicos, sociológicos y lingüísticos, que en su gran mayoría son interdependientes, por lo cual su abordaje no se realiza desde una disciplina en particular. Uno de estos procesos es el de internalización de la realidad. De acuerdo a lo planteado por Berger y Luckmann (1968), el individuo no nace miembro de una sociedad, nace con una predisposición hacia la socialidad, y posteriormente llega a convertirse en miembro de ésta. Los autores plantean que la construcción de la sociedad y la configuración de identidad social forman parte de un proceso continuo y dialéctico denominado socialización; éste se compone de tres momentos: externalización, objetivación e internalización, los cuales no deben entenderse de manera secuencial.

Para definir la internalización, Berger y Luckman (1968) refieren que ésta consiste en la “aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado, o sea, en cuanto es una manifestación de los procesos subjetivos de otro que, en consecuencia, se vuelven subjetivamente significativos para mí” (Berger y Luckmann, 1968, p.

163). En este sentido, es a través de este proceso como los niños no solo comprenden el mundo en que viven otros, sino que lo aceptan y hacen propio ese mundo, en consecuencia, se produce la identificación. En términos del posicionamiento político, este proceso implica comprender el mundo político y hacerlo propio desde las particulares formas de comprensión de lo público.

En el proceso de socialización, el lenguaje constituye un elemento fundamental, toda vez que es el medio por el cual se establece una relación entre la realidad objetiva y la realidad subjetiva, la cual se mantiene o se modifica en la medida en que el aparato conversacional sea claro y continuo. En este sentido, el lenguaje permite no solo aprehender el mundo sino producirlo y reproducirlo. Esta idea se apoya en el planteamiento de Berger y Luckman (1968) de que “la sociedad, la identidad y la realidad se cristalizan subjetivamente en el mismo proceso de internalización. Esta cristalización se corresponde con la internalización del lenguaje. El lenguaje constituye el elemento más importante de la socialización” (p. 167)

Agregando a lo anterior, si partimos de la importancia del lenguaje en la socialización, cuando hablamos de la construcción de identidad política, estamos hablando de la consolidación de un lugar específico de interpelación frente a lo político, que se construye a partir de los propios marcos de referencia, sistemas de valores, normas de actuación y criterios morales; que como ya se dijo, se interiorizan a través de procesos discursivos. En este sentido, Davies y Harré (2007) plantean:

La fuerza constitutiva de cada práctica discursiva, creemos, se encuentra en la variedad de posiciones del sujeto. Una posición del sujeto incorpora un repertorio conceptual y la correspondiente ubicación en las estructuras de derechos para quienes usan ese repertorio. Una vez que se hace propia una

posición particular, una persona inevitablemente percibe el mundo desde el punto de vista de esa posición privilegiada y en términos de imágenes particulares, metáforas, argumentos y conceptos relevantes dentro de la misma. (p. 244)

Basada en esta idea, expreso entonces que el posicionamiento político es lingüístico, en tanto se manifiesta a través de las prácticas discursivas, en las cuales se hacen evidentes los lugares de ubicación política de los participantes, y a la vez se permean dichos lugares, dependiendo de las dinámicas y reglas de juego que se hacen explícitas en un proceso de conversación; como lo expresan Davies y Harré, “incluso los participantes en este proceso son también producto de las prácticas discursivas”. (Davies y Harré, 2007, p. 244)

Al llegar a este punto, hay que resaltar también que las prácticas discursivas encierran un alto componente cultural, de acuerdo a lo descrito por Bravo, si se quisiera “la lengua es un fenómeno social y parte de una cultura de la cual se nutre y a la cual contribuye a realimentar” (Bravo, 2003, p. 103). Basada en ello, puedo inferir que la manera como se estructuran los lugares de ubicación política es en gran parte estipulada por la cultura. Así, por ejemplo, pude inferir que los lugares de ubicación política de las niñas y los niños tienen una alta influencia de la cultura patriarcal y machista, lo que genera que se asuman como válidos e irrefutables ciertos asuntos que ubican a la mujer en condiciones de inferioridad frente a los hombres, así como a los niños en condiciones de inferioridad frente a los adultos.

Ahora es oportuno hacer énfasis en las dinámicas y reglas de la conversación. Contrario a la visión trascendentalista de la escuela lingüística de Chomsky, en la que las gramáticas transformacionales se toman como preexistentes en sus roles, en los procesos psicológicos reales

de producción lingüística, Davies y Harré (2007) plantean, una visión inmanentista, es decir, proponen que las reglas son formulaciones explícitas del orden normativo inmanente en producciones humanas concretas, tales como conversaciones reales entre individuos. El efecto de dichos discursos es diferente dependiendo del momento histórico y el contexto social en el cual se emitan. Esas reglas no son estáticas, sino variables; buen ejemplo de ello es el lugar otorgado a los niños y niñas en las conversaciones familiares; hace unas décadas los niños no podían opinar, intervenir o interrumpir las conversaciones de los adultos, hoy esto ya no es visto como una norma de cortesía exigida. Otro ejemplo lo constituye el papel de la mujer en la historia; hace décadas existían varias prohibiciones para las mujeres, entre las que se cuentan: estudiar, votar, usar pantalón, ejercer el derecho a la planificación familiar o administrar sus bienes; asuntos poco aceptados y poco probables de presentarse en el momento histórico que hoy vivimos, sin descartar que existen lugares donde permanecen dichas prohibiciones. Como puede verse, los sujetos no están condicionados a comportarse de acuerdo a un rol durante toda su vida. Es por ello que Davies y Harré (2007) proponen el concepto de “posición como reemplazo inmanentista para un conjunto de conceptos trascendentalistas, como el de rol”. (p. 243)

Finalmente, planteo que cada sujeto tiene unos referentes socio-históricos y culturales que conforman el conjunto de recursos personales que le permiten participar discursivamente respecto a lo político, pero éstos son modificables; para dar una idea, los niños y niñas rurales han tenido como referentes a miembros de su familia que posiblemente no han tenido unas experiencias positivas con respecto a la política, de quienes han aprendido conceptos como el de corrupción, no obstante, los niños no necesariamente se quedan en esa concepción de la política

sino que pueden construir su propio lugar de ubicación político en el momento presente, haciendo evidente una visión no trascendentalista sino inmanentista de la política.

6.1.2.2 Los posicionamientos políticos tienen un carácter histórico, dinámico y reconstructivo

El posicionamiento político es un constructo histórico pero cambiante en las dinámicas de la interacción. Es histórico dado que se forma a partir de las narrativas aprendidas de diversos agentes de socialización, las cuales se internalizan como aceptables y congruentes, pero no se convierten en imperativos que guíen la acción, de manera estática; puesto que pasan por un proceso reflexivo del sujeto, a partir del cual dichas narrativas pueden reafirmarse o reconstruirse.

Según Davies y Harré (2007) un individuo emerge de los procesos de interacción social no como un producto final relativamente completo, sino como uno que se constituye y reconstituye a través de las variadas prácticas discursivas en las cuales participa. De este modo, uno es siempre una pregunta abierta con una respuesta cambiante que depende de las posiciones disponibles entre las prácticas discursivas propias y ajenas; en esas prácticas se encuentran las historias a través de las cuales entendemos nuestras vidas y las de otros.

A partir de lo anterior, conviene subrayar que Harré (1990) propuso el concepto de posición como alternativa al concepto de rol introducido por Goffman (1959); este último

planteó que los seres humanos somos portadores de un rol y actuamos con base en éste; Harré (1990) se interesó por plantear una categoría que no fuese estática sino dinámica, variable, cambiante, y por tanto más acorde a la realidad social y más afín a la comprensión de los seres humanos y los procesos sociales en los que se desenvuelven. Particularmente Langenhove y Harré (2016), han puesto su interés en la categoría de posicionamiento y su relación con el estudio de la identidad, no solo continua sino también otro tipo de identidad al que llamaron discontinua; en sus palabras: “así, la misma persona es posicionada en varias formas en una conversación. Al estar posicionada de distintas maneras, la misma persona experimenta y muestra una multiplicidad de identidades”. (Davies y Harré, 1990, p.247).

Desde esta perspectiva, se da a la conversación una relevancia especial en la constitución de identidad. Al respecto, Gergen plantea que la forma narrativa es, en efecto, históricamente contingente (Gergen, 2007, p. 158). Retomando a Alvarado y Botero, (citadas por Carmona, 2008) insisto en que la manera como nos situamos en el mundo social y la posición política que asumimos, tiene una carga histórica importante y se explicita en un contexto intersubjetivo ya dado, antes de nuestro ingreso en él, y el cual ha sido experimentado por otros, que hacen parte del mundo social y cultural, que nos han antecedido y de los cuales hemos aprendido ciertos conocimientos a través de relaciones consolidadas en el proceso de socialización “que median la transmisión, deconstrucción y reconstrucción del conocimiento cultural” (Carmona, 2008, p. 27).

A esto se añade la idea de Shutz (1974), de que toda interpretación de este mundo se basa en un acervo de experiencias anteriores a él, nuestras propias experiencias y las que nos han transmitido nuestros padres y maestros, que funcionan como un esquema de referencia en la forma de "conocimiento a mano" (Schütz, 1974, p. 198).

No obstante, la historia y las experiencias vividas no constituyen el único referente de nuestro actuar; el mismo Shutz (1974) plantea que “el mundo es algo que debemos modificar por nuestras acciones o que las modifica” (p. 198), es decir, el mundo de la vida cotidiana es el escenario, y al mismo tiempo el objeto de nuestras acciones; en él nos podemos posicionar de múltiples maneras, evidenciando una serie de ubicaciones pasadas y otras actuales, sin desconocer las posibilidades de ubicación potenciales o futuras, y sin que estas deban necesariamente coincidir o ser congruentes. Retomando a Langenhove y Harré (1991),

la distinción entre pasado, presente y futuro no opera nítidamente en el tiempo psicológico — particularmente en su evocación y recuento—, en parte porque el pasado no es fijo y porque, al contrario, se reconstruye permanentemente influido por el futuro. Los actos ocurridos son los momentos del tiempo social (p. 267).

Así pues, en las niñas y niños rurales vemos cómo se evidencia este aspecto, cuando conversan por ejemplo sobre lo que ha sido su historia de vida y sobre su proyecto de vida; allí aparece lo similar a la historia que han vivido sus padres, pero aparece también la diferenciación con sus expectativas a futuro. Este asunto se relaciona con lo expresado por Langenhove y Harré (2016), al plantear que el acto discursivo del posicionamiento, “involucra un elemento reconstructivo: las biografías del que está siendo posicionado y las posiciones pueden estar sujetas a re-descripciones retóricas” (Langenhove y Harré, 2016, p. 82).

En relación con lo anterior, quiero hacer énfasis en que las niñas rurales explicitan creencias heredadas con relación a sí mismas que las ubican como frágiles, dependientes, débiles

y con pocas posibilidades de participación, no obstante, en sus prácticas cotidianas demuestran liderazgo, fortaleza y motivación para vincularse a los espacios de participación escolar. Al respecto, Davies y Harré (2007) argumentan que las creencias que los sujetos adquieren y tienen a cerca de sí mismos, no necesariamente deben ser coherentes y unificadas.

Debo agregar que también Schütz se refiere a este asunto al plantear que una acción relacionada con el presente “conduce hacia la acumulación de los "hechos sociales", hacia las experiencias ("el pasado") por una parte; por otra conduce hacia la producción de posibilidades, hacia las ex-pectativas ("el futuro"). (Schütz, 1977, p. 552). En la misma línea, Gergen (2007) plantea que “los recuentos narrativos están inmersos dentro de la acción social; hacen socialmente visibles los eventos, y típicamente establecen expectativas de los eventos futuros” (p. 154). Es claro, pues, como guardan relación estos planteamientos y dan fuerza a la idea del carácter histórico, dinámico y reconstructivo del posicionamiento político. Para resumir:

Los individuos cambian de una a otra forma de pensar acerca de sí mismos cuando cambia el discurso y cuando toman posiciones dentro de distintos argumentos. Cada una de estas posibles identidades personales puede ser internamente contradictoria consigo misma y con otras posibles identidades localizadas en argumentos diferentes. (Davies y Harré, 2007, p. 255)

Las ideas anteriores me dan argumentos para plantear que en términos del posicionamiento político, no sería una paradoja que la niña rural en su discurso, exprese ideas que la posicionan en un lugar de inferioridad frente a los niños, pero al tiempo, manifiesten expectativas que las posicionan en un lugar privilegiado frente a ellos. No se trata entonces de

una contradicción en el proyecto de vida de las niñas, sino del carácter variable, mutable y discontinuo del posicionamiento.

En este sentido, si bien, los posicionamientos políticos como prácticas discursivas son discontinuas y aparentemente paradójicas y contradictorias; en el fondo son construcciones que nos muestran su propia dinámica de significación y producción, y nos explicitan la manera como se producen discursos políticos y posicionamientos políticos a partir de dichos discursos.

6.1.2.3 Los posicionamientos políticos se estructuran en las dinámicas de la interacción

Como ya lo expresé, el posicionamiento político es un constructo sedimentado en unos referentes de identidad, en unos sentidos de vida, pero performado en las nuevas prácticas discursivas, dado que se actualiza constantemente en la interacción, por el uso del lenguaje en contextos reales. Complementario a ello, estoy argumentando que el posicionamiento político se estructura en las dinámicas de la interacción, para ello he teniendo en cuenta un primer referente planteado por Davies y Harré al proponer que la identidad se produce discursivamente (Davies y Harré, 1990); un segundo referente lo constituye el construccionismo social, desde el cual se plantea que el lenguaje es producto del intercambio humano, de la interacción (Gergen K., 2007). Dicho de otro modo, el lenguaje es eminentemente social, e igual que la política, tiene lugar en el entre-nos que plantea Arendt. Así pues, no puede haber un “lenguaje privado” (Wittgenstein, 1953); los símbolos no son propiedad de una persona, sino un bien común; como lo plantea Gergen,

El lenguaje viable, entonces, depende de la coordinación común: es un evento fundamentalmente relacional. Tener sentido —o ser racional— es inherentemente una forma de participación comunal. Esta visión nos invita a vernos a nosotros mismos no como átomos aislados y en competencia, sino como seres fundamentalmente interdependientes. (Gergen K., 2007, p. 99).

En relación con lo anterior, los posicionamientos políticos no constituyen procesos privados, sino socio-culturales, que se dan en la esfera de lo público; idea que continúa tomando fuerza en relación con los cuestionamientos planteados por el mismo Gergen “¿Cómo podríamos deliberar privadamente acerca de cuestiones como la justicia, la moralidad, las estrategias óptimas de acción, por poner ejemplos, sino es a través de los términos de la cultura pública?” (Gergen K., 2007, p. 98). Así, pues, si mi interés ha estado centrado en los posicionamientos políticos, que tienen como base la práctica discursiva, no podría haberlos identificado o comprendido en el contexto particular de las niñas y niños rurales, si no hubiese posibilitado espacios de interacción cotidiana entre ellos, pues es allí donde emergieron temas como los que propone el autor.

Del mismo modo, Harré y Langenhove (1999) plantea que el posicionamiento se estructura mediante la “construcción de historias personales que hacen inteligibles las acciones de la persona y que convierten las acciones mismas en actos sociales determinados, en los cuales los miembros de una conversación tienen lugares específicos” (p. 395). Así pues, se reafirma el carácter social y lingüístico del posicionamiento político; asuntos que se reiteran en los diferentes disciplinas en las que tiene su origen el concepto de posicionamiento; desde tiempo atrás ya habría expresado Harré (1980) (al referirse al análisis hermenéutico) que algunos de los atributos psicológicos no son “propiedad individual”, sino colectivo-locales. En este sentido,

gran parte de las narrativas aprendidas que explicitaron las niñas y niños frente a su lugar social, a sus modos de comprensión de la política y a sus expectativas, (los cuales constituyen parte fundamental de su identidad, como niña o como niño rural) fueron construidas de manera colectiva y han sido definidas con una fuerte incidencia de lo local y culturalmente aceptado.

A lo anterior, se añaden otras perspectivas donde se resalta cómo en la interacción entran en juego asuntos relacionados con lo público y colectivo, pero también con lo privado; Alvarado, Ospina-Alvarado y García (2012) plantean que lo político debe ser comprendido como una realidad que se expresa y adquiere forma en el ámbito público, en el terreno de lo colectivo, del “nosotros”, pero está significado por el “*mí mismo*”, cargado de los sentidos instituyentes de la esfera privada.

Dicho esto, es necesario reconocer que en la interacción, como base del posicionamiento político, se ponen en juego tanto asuntos individuales como colectivos. Se asume que el concepto de posicionamiento es introducido por Langenhove y Harré (2016) para comprender cómo las personas se ubican en las interacciones como participantes observable y subjetivamente coherentes en tramas argumentales producidas conjuntamente (Es pues en las dinámicas de la interacción donde se construyen, se comparten y se reconstruyen los posicionamientos políticos. En los procesos de interacción la auto presentación juega un papel fundamental; cómo me presento ante los demás, cómo me narro, qué idea de mí quiero posicionar; son asuntos que si bien corresponden con una comprensión del sujeto como ser individual, permiten comprensiones de éste como ser social; retomando a Gergen (2007) se puede “considerar las autonarraciones como formas sociales de brindar explicaciones o como discursos públicos” (p. 156).

Estos aspectos parecen tener una relación directa con algunos postulados del interaccionismo simbólico, desde donde se defiende la idea de que “la persona emerge de la interacción social a través, fundamentalmente, del lenguaje y en la forma de interacción simbólica”. (Mead, 1934, p. 39). Podríamos decir entonces que el posicionamiento político emerge en la interacción a través de los significados compartidos que en ella se crean.

Ampliando un poco, Mead plantea que para poder que se de un proceso comunicativo, las personas deben comprender lo que significa para los demás los símbolos que utiliza o, ser capaz de asumir el rol del otro. Surge, así, el concepto del «otro significativo», representado por aquellas personas que ocupan roles relevantes en la vida de una persona –padres, educadores, grupo de iguales,...–. Éste será un elemento clave en el proceso de socialización, pues facilitará el aprendizaje de roles y de la noción de uno mismo, al generalizarse los puntos de vista del «otro significativo» al conjunto de la sociedad –al «otro generalizado»–. Para el caso de los niños y niñas rurales, ese otro significativo en la mayoría de ocasiones lo constituyen sus padres, de quienes han aprendido determinados roles específicos, y normas generalizadas frente a lo que consideran correcto, apropiado, esperado, que, si bien asumen de manera natural, son resignificados y transformados en dirección a sus propios anhelos.

Estoy sugiriendo entonces que si el posicionamiento político se estructura en la interacción, esta interacción tiene una fuerte carga simbólica, es decir, los niños aprenden el significado que la política tiene para sus padres o cuidadores y asumen posiciones políticas, con base en lo que las acciones discursos e ideas políticas significan para los demás, en palabras de Blumer (1937) si la conducta de las personas tiene una vinculación con el significado que tengan

las cosas para el sujeto, este significado va a estar influenciado de las experiencias y los significados aprendidos en el proceso de interacción social con otros actores de su entorno.

No obstante, los seres humanos no solo aprendemos símbolos sino que aprendemos a evaluarlos diferencialmente en los procesos de interacción. Los niños y niñas aprenden a hacer juicios de valor en torno a los aprendizajes políticos que han recibido; podemos decir entonces que el individuo no es considerado como un mero receptor pasivo de estímulos, ni tampoco un procesador mecánico desvinculado de significados colectivos, al contrario, es visto como un constructor activo de significados, organizados estos de manera dinámica en torno a procesos compartidos de interacción (Gil-Lacruz, 2007).

En síntesis, el posicionamiento político emerge en la interacción, a través de significados compartidos en torno a la política, apprehendidos principalmente de sus agentes de significación a través del lenguaje, y reflexionados en la experiencia personal, que permiten la definición de una posición política que es siempre cambiante y dinámica.

6.1.2.4 Los posicionamientos políticos se explicitan en las prácticas discursivas como expresión de la propia identidad política

Cada vez que los hablantes someten a discusión una idea, una práctica o una acción relacionada con lo político, están explicitando su lugar de ubicación político. Dado que se trata de un asunto delimitado y aliterado con su propia fuerza ilocutiva, el posicionamiento político encarna un referente socio-histórico de apropiación de experiencias de lo público. Así, desde lo

encontrado en la investigación, el posicionamiento político de la niñez rural, no sólo recorre una trayectoria aprendida de la vida política de sus agentes primarios de socialización, sino que además adquiere un desplazamiento ilocutivo al momento de ser expresado o, analizado, a propósito de enjuiciar situaciones relacionadas con la dignidad, la justicia y el reconocimiento.

A propósito de lo anterior, Gergen (2007) afirma que “no sólo contamos nuestras vidas como historias, también existe un sentido significativo en el cual nuestras relaciones con otros se viven de forma narrativa” (p. 219). En este sentido, es a través del lenguaje que el sujeto aparece en la interacción, y es a través de este proceso que se generan formas diversas de relación con los demás y con la cultura. Diría con relación al posicionamiento político, que es en la interacción con otros, donde las distintas posiciones políticas entran en juego, incluso en ocasiones, en disputa, haciendo que en un episodio discursivo la negociación de posiciones entre los sujetos que participan de éste, se de origen a un posicionamiento político. Quizá sea útil traer un ejemplo de una conversación en la cual los niños están hablando respecto a quién decide por ellos; algunos expresan que ellos mismos, otros dicen que sus padres, otros que sus maestros, otros que sus abuelos o familiares; al preguntarles si están de acuerdo en que otros decidan por ellos, un niño expresa que no, que ellos pueden tomar sus propias decisiones, algunos están de acuerdo, luego una niña expresa que los adultos son quienes deben decidir, pues ellos son menores de edad y no siempre saben tomar decisiones, seguidamente, otros expresan acuerdo con esta posición, dando nuevos argumentos frente a la obediencia y el respeto, posicionándose finalmente la idea de que los niños y niñas requieren que otros tomen decisiones por ellos.

Desde la teoría del posicionamiento (Davies y Harré, 1990; Harré y Van Langenhove, 1991; Hollway, 1984), se defiende la idea de que, en los diferentes procesos de interacción y mediados por el lenguaje, las personas conjuntamente producen tramas argumentales y se ubican como participantes de dicho evento comunicativo. La participación de una persona en una conversación y el tipo de ideas que pretenda posicionar, dependerá del lugar de ubicación que asuma en la interlocución; ciertamente, Langenhove y Harré (2016) expresan que

el acto de posicionarse se refiere a la asignación de papeles o roles a los participantes en la construcción discursiva de las historias personales; lo cual contribuye a dar sentido e inteligibilidad a las acciones de una persona y de alguna manera las determina como actos sociales (p. 81).

Del mismo modo, Davies y Harré (2007) sostienen que el posicionamiento, es un proceso discursivo donde las identidades se localizan, es decir, donde los sujetos que participan del evento discursivo asumen un lugar de ubicación, para nuestro caso, un lugar de ubicación político. Plantean además los autores que “puede haber posicionamiento interactivo cuando lo dicho por una persona posiciona a otra. Y puede haber posicionamiento reflexivo cuando uno se posiciona a sí mismo” (p. 246). Esta misma diferenciación podemos adaptarla al concepto de posicionamiento político; y lo evidenciamos en los momentos de interacción de los niños y niñas; a modo de ejemplo, hay posicionamiento político interactivo cuando los niños posicionan a las niñas como “delicadas, frágiles, chismosas” y por tanto no aptas para representarlas en instancias de participación; y hay posicionamiento político reflexivo cuando las niñas se posicionan a ellas mismas como “inteligentes, solidarias, líderes” y por tanto con capacidad de llevar a cabo procesos en bien del colectivo al que pertenecen, en este caso la escuela. En un mismo espacio de conversación pueden tener lugar entonces ambos tipos de posicionamiento.

Dicho esto, argumento entonces que las conversaciones constituyen uno de los elementos fundamentales del mundo social, como lo plantea Estrada (2010) “...es en el marco de las conversaciones donde se crea el mundo social. La construcción colectiva del mundo social se logra mediante dos procesos discursivos que varios autores proponen denominar posicionamiento y redescipción retórica” (p. 267).

En esa construcción colectiva del mundo social, entran en juego las identidades. Con relación a la categoría de identidad, Langenhove y Harré (2016) han indicado que al parecer, las personas tienen dos tipos de identidad: Una identidad social y cultural, que se nos hace ver como una determinada clase de persona; y la identidad personal, referida a “ser uno y el mismo individuo a lo largo de la vida” (p. 79). Partiendo de esta idea, estaría planteando entonces que la identidad social es discontinua y variable, mientras que la identidad individual es en cierto sentido permanente. Esta concepción es apoyada también por la perspectiva construccionista, desde donde se plantea que no es posible exigir coherencia o estabilidad en la identidad:

La visión construccionista no considera a la identidad como un logro de la mente sino, en cambio, de las relaciones. Y debido a que uno permanece en relaciones cambiantes respecto a una multiplicidad de otras, uno puede o no lograr estabilidad en una relación, y no existen razones para sospechar de la existencia de un alto grado de coherencia entre las relaciones. En términos narrativos, esto subraya el énfasis previo en una variedad de autoexplicaciones. Las personas pueden retratarse a sí mismas en una variedad de formas, dependiendo del contexto relacional. Uno no adquiere un profundo y duradero “verdadero yo” sino un potencial para comunicar y ejecutar un yo. (Gergen, 2007, p. 178)

Partiendo de los anteriores argumentos, es posible plantear que un sujeto puede posicionarse de maneras distintas, incluso opuestas, ya que en dichos posicionamientos se están evidenciando ambos tipos de identidad, que no siempre son coincidentes; como lo afirman Langenhove y Harré:

Más aún, para hacer posible que una persona se comprenda a si misma como una unidad históricamente continua, ésta tendrá que implicarse en muy diferentes -y posiblemente contradictorias- formas de relatos biográficos. La misma persona puede presentar distintas facetas al mismo tiempo (Langenhove y Harré, 2016, p. 80).

Lo anterior explica cómo las niñas rurales explicitan dos tipos de posicionamiento político frente a lo que consideran debería ser su rol, por un lado parecieran asumir y reproducir el papel de la madre en términos de atender a los demás, ayudar en las labores domésticas, dejar que decidan por ellas, cuidar a los hermanos y permanecer en el espacio de la casa; pero por otro lado se posicionan políticamente como aquellas que participan, asumen el liderazgo, deciden y habitan el espacio de lo público. No obstante, ambas posibilidades de posicionarse se han expresado y entendido a través de las categorías que han interiorizado a través del discurso (Davies y Harré, 2007).

Así pues, la identidad constituida a lo largo de la experiencia de los sujetos, se hace evidente a través del discurso, por ser éste un proceso “público, polifacético a través del cual los significados se obtienen progresiva y dinámicamente” (Davies y Harré, 2007, p. 244). Cuando me refiero a la relación entre discurso e identidad, no solo estoy hablando de la identidad social, aquella que tiene una connotación plural, sino también de la identidad personal. Hago la claridad, dado que por lo general, las personas “dan por sentada su individualidad, poco conscientes de

que el aspecto más profundo de la misma puede ser un fenómeno generado en el discurso”
(Langenhove y Harré, 2016, p. 79).

Vemos entonces como desde las expresiones que hacen los niños de sus posiciones políticas, se consolidan individualidades e identidades políticas. Las cuales se manifiestan y se expresan prácticas discursivas. Cuando el niño hace referencia a la política, cuando cuenta cómo participan sus papás, cuando el niño analiza lo que sucede con las elecciones en una determinada población, cuando hacen preguntas frente la intención de voto y las razones de las preferencias, esto nos muestra cómo esa individualidad, esa identidad en referencia a contenidos políticos, se hace discursivamente, esto significa que yo como sujeto político hablo sobre ello, que reflexiono, que tomo postura, que discuto, o cuestiono al otro por una acción. Todo ello implica un proceso narrativo directamente relacionado con la memoria; como lo plantean Ruiz y Prada (2012):

Compartir y hacer públicas las memorias es poder narrarlas y esto nos permite/ exige recorte, resumen, abstracción, imaginación distorsión: una significación personal de lo vivido y de lo recordado. Sin configuraciones imaginativas es imposible representarnos a nosotros. Las memorias ubicadas en el tiempo y en espacio posibilitan configurar nuestra propia identidad. (p, 39).

Es interesante advertir cómo la práctica discursiva, además de permitir la expresión de la identidad, permite a los sujetos la construcción de relatos sobre sí mismos, dado que al hablar de nuestra historia, nuestros puntos de vista, nuestros anhelos, ampliamos el conocimiento de nosotros mismos; en palabras de Ruiz y Prada (2012) “podemos pensar a la narración como herramienta de poder y de capacidad que nos permite comprendernos” (p.45).

En el fondo de todo esto se encuentra la idea de que si es real que el niño se hace cuando asume la sociedad en la que está, podría decir que el niño se configura políticamente cuando reconoce la dinámica de lo público y de la institucionalidad; cuando toma postura frente al efecto que tiene la institución pública en su vida privada. En los niños evidenciamos esta configuración política cuando por ejemplo el niño y la niña deciden ir a la escuela, no ponerle limitaciones a su proyecto de vida, aprovechar la oportunidad que la educación les ofrece, así su familia no lo comprenda de esa misma manera. Esa proyección hacia lo académico, se convierte en la narrativa aprendida y reconfigurada que los posiciona como buenos estudiantes.

Quisiera ahora hablar de lo continuo y discontinuo de la identidad. Basados en Langenhove y Harré (2016), me arriesgo a plantear que hay unos elementos de la individualidad y de la identidad humana, que tienden a ser estables y singulares, pero hay otros que son móviles, variables, múltiples y resignificativos constantemente. Ambos elementos están presentes en el posicionamiento político. En el contexto colombiano, por ejemplo hemos venido presenciando un desplazamiento en la posición política, lo cual nos dice que ideológicamente se generan desplazamientos en el contenido, en la comprensión, en la significación, dependiendo de circunstancia social, psicológica e histórica que se está viviendo.

Para hablar de posicionamiento político, necesariamente debemos describir los tres elementos que componen la triada discursiva, los cuales se presentan a continuación.



Ilustración 9. Adaptación tríada mutuamente condicionante

Fuente: (Langenhove y Harré, 2016, p. 81)

Como se muestra en la gráfica, las líneas argumentales son sólo un elemento en la tríada discursiva; el hablante posicionado y la fuerza social de su narración también son elementos necesarios para que cualquier narrativa sea relativamente concluyente. En este sentido, la posición política que se construya y desde la cual se interactúe, incide en la fuerza ilocucionaria del discurso que se enuncie, así como en la línea narrativo-argumentativa que se sostenga. La relación de causalidad aplica en cualquiera de las direcciones que se aborde la figura. Podríamos decir también que hay una relación dialéctica entre conversación y posición política, es decir, la conversación tiene una incidencia en la manera como se evidencien las posiciones de los sujetos, pero al mismo tiempo la dinámica de la conversación que se presente, depende de las posiciones que tengan los sujetos que participan de ella.

En ese proceso de compartir y narrar nuestra identidad personal o individualidad única Harré, 1983, plantea tres posibilidades de expresión: reclamando el sentido de agencia al asumir la responsabilidad moral de un acto; aportando a las propias declaraciones el punto de vista sobre el contexto conversacional concreto (indexicalidad); o presentando una descripción/evaluación

de algún evento o episodio pasado como una contribución a la propia biografía. (Langenhove y Harré, 2016, p. 82).

Para ejemplificar lo anterior, traeré el caso puntual de una conversación en la cual la estudiante que fue elegida como presidenta del gobierno escolar hace una reclamación en torno a la falta de apoyo recibido desde la parte directiva de la institución para ejecutar sus propuestas; de igual forma aporta su propio punto de vista frente a la situación, al afirmar que los estudiantes que son elegidos por sus compañeros para representarlos, deberían contar con el apoyo institucional para la consolidación de sus propuestas en hechos reales; en tercer lugar evalúa o enjuicia dicho acto de falta de colaboración, como un hecho de rechazo a los estudiantes y como una falta de reconocimiento a la capacidad de los niños y jóvenes para participar activamente en los procesos que los involucran, asunto que retoma para articular a su vida como un no deseo de volver a participar. Desde lo evidenciado, añadiría una cuarta acción que es la de reafirmar y reconstruir; por un lado reafirmar la posición asumida de no participar en la escuela, pero reconstruir su capacidad de agencia desde la práctica de un liderazgo que no está supeditado a lo institucional y que tiene que ver con posicionarse ella misma y sus compañeras como niñas y como jóvenes que sobresalen como buenas estudiantes, pues tienen expectativas en el mundo académico, expectativas que superan las dificultades que reconocen que posiblemente tendrán.

Finalmente, hago hincapié en la figura del interlocutor y su incidencia en la manera de posicionarnos políticamente. Cuando un sujeto se refiere a la práctica política y a las relaciones de poder, la comprensión que él tiene de estos asuntos políticos, varía significativamente frente a la expectativa que su interlocutor puede tener. Para dar una idea, cuando el maestro asume y

comprende que la principal práctica ciudadana de los niños es el gobierno escolar, consideran que cuando los niños votan, hacen campaña, participan y eligen, están participando políticamente y que este espacio propicia la formación política y ciudadana; no obstante, al preguntarle a una niña qué la motivó a participar y a lanzarse como candidata al gobierno escolar, en presencia de la docente, la niña habla de sacar adelante la escuela; pero en el descanso, la niña me dice que ella no quería participar, pero el profesor les dijo que uno de todos tenía que salir, que era obligación tener un representante de cada grupo en las elecciones, sus compañeros hacen comentarios similares. Esto me lleva a pensar que los niños consideran que participan más por obligación, que por un impacto real en crear condiciones distintas a las que la escuela tiene estructuradas. Así pues, lo que el niño exprese y haga políticamente, parece depender en gran parte de lo que éste considere que los otros significativos esperan de él. Es decir, el discurso del hablante está mediado por la expectativa del oyente.

6.1.2.5 Los posicionamientos políticos son la manera en que la subjetividad política se materializa en los procesos cotidianos de interacción frente a lo político

Cuando me refiero al posicionamiento político como expresión de la subjetividad política, estoy partiendo de la idea de que son dos categorías diferentes pero complementarias para la comprensión de la sociedad. Ambas categorías se relacionan de manera directa con los procesos de socialización; es por ello que iniciaré este apartado por una breve descripción de este proceso.

“...Yo no quisiera enviar el niño tan pequeño a la guardería, pero es importante que socialice con los amigos!”, “...ya es justo que la niña entre a la escuela, para que aprenda a

socializar!”, *hay que sacar el perrito al parque con collar, porque aún no se sabe si va a poder socializar!*, *“vamos a la fiesta, sé que no conoces a nadie, pero no importa, socializas!”*, *“la familia y la escuela son los principales espacios de socialización!”*; estas y seguramente muchas otras frases hemos escuchado, pronunciado, escrito o presenciado. La categoría de socialización parece haberse desflecado⁴, pareciera que los bordes que la delimitaban se han destejido, y su uso se ha expandido, hasta emplearse de manera indiscriminada incluso en el discurso oficial frente a la formación y la educación.

En este sentido, considero necesario plantear la manera en que estamos entendiendo la socialización y particularmente la socialización política. Pueden identificarse algunas tendencias que van desde el determinismo objetivista (Durkheim) que concibe al sujeto como un ser pasivo que es moldeado por la realidad social, pasando por perspectivas como el voluntarismo subjetivista (Schutz, Mead), que concibe un sujeto libre de determinaciones y creador de su propia realidad social; hasta perspectivas más dialécticas (Berger y Luckman, 1968) en las que se concibe un sujeto que se autoconstruye en su subjetividad y en su identidad, al mismo tiempo que produce dialécticamente el mundo social y es producido por él (Alvarado, Ospina-Alvarado, y García, 2012).

Comprensiones similares presentan Alvarado, Ospina y García, las cuales plantean que “la socialización política puede ser definida de manera general como un conjunto de actitudes, creencias, conocimiento político, modelos de comportamiento y tendencias comportamentales de

⁴ Según la RAE, desflecar significa: sacar flecos, destejiendo las orillas o extremos de una tela, cinta o algo semejante.

los sujetos que influyen en el sistema político” (Alvarado, Ospina-Alvarado, y García, 2012, p. 249). Plantean además las autoras que la socialización política ya no es un proceso exclusivo de las primeras etapas del desarrollo, dado que durante toda la vida los sujetos vivimos acontecimientos que tienen una fuerte implicación en la manera como configuramos y representamos nuestro mundo social y político. En este sentido, se entiende también que el posicionamiento político no es una categoría ligada a la niñez sino a los distintos sujetos en interacción.

Como lo refieren Berger y Luckman (1968) “estar en la sociedad es participar en su dialéctica” (p. 162); así, pues, el individuo es inducido a participar en la dialéctica de la sociedad, inicialmente a partir del proceso de internalización y posteriormente recrea el mundo del que entra a hacer parte. Mediante el proceso de internalización, el niño acepta los “roles” y actitudes de los otros significantes, o sea, los internaliza y se apropia de ellos. Por esta identificación con los otros significantes el niño se vuelve capaz de identificarse él mismo, de adquirir una identidad subjetivamente coherente y plausible. (Berger y Luckmann, 1968, p. 165).

Diríamos entonces que los niños al posicionarse políticamente de determinada manera, están explicitando los roles políticos y actitudes políticas que aprendieron de sus agentes significativos. A modo de ejemplo, cuando los niños expresan apatía hacia la política, la cual relacionan con corrupción y favoritismo, de alguna manera están expresando un reflejo de la posición que tienen sus padres frente a la política, con la cual se han identificado; en palabras de Berger y Luckman (1968) han experimentado un proceso que “...entraña una dialéctica entre la auto-identificación y la identificación que hacen los otros” (p. 165).

En el proceso de internalización necesariamente los sujetos requerimos del “otro significativo”, o bien, en palabras de Schutz (1977) “el término ‘mundo significativo’ (die sinnhafte Welt) en contraste con el término ‘mundo natural’, lleva dentro de sí una referencia implícita al ‘Otro’, que originó esta cosa que es significativa” (p. 246). El posicionamiento político implica la identificación con ciertas características de las personas que son significativas en la vida del sujeto; en este sentido, es posible que en gran parte, los referentes de mayor significación para las niñas rurales lo han constituido su madre, en torno al cuidado y la protección, así como también su maestra en torno a expectativas a futuro; dada la relación que con ella han llegado a establecer, es por ello que la mayoría de niñas, si bien asumen una posición de aparente aceptación de su lugar social, también asumen posiciones que las impulsan hacia la generación de cambios en la manera de ser vistas por la sociedad.

Finalmente, también Schütz (1977) propone que los seres humanos no somos seres individuales, puesto que no nos encontramos solos en el mundo; en nuestro mundo también existen sujetos y objetos diversos, en este sentido, en la interacción cotidiana compartimos con otros semejantes a nosotros: “únicamente en el mundo de la vida cotidiana puede constituirse un mundo circundante, común y comunicativo. El mundo de la vida cotidiana es, por consiguiente, la realidad fundamental y eminente del hombre” (Schütz y Luckmann, 2004, p. 25). En ese mundo comunicativo del que habla Schütz, es donde tiene lugar el posicionamiento político.

Pasando ahora a la categoría de subjetividad política, cuando afirmo que los posicionamientos políticos son la manera en que la subjetividad política se materializa en los

procesos cotidianos de interacción frente a lo político, estoy partiendo de la idea que plantean Davies y Harré (2007), quien afirma que

Al hablar y actuar desde una posición, la gente trae a ese contexto particular su historia como un ser subjetivo; esa historia es la de alguien que ha estado en posiciones múltiples y ha participado en diferentes formas de discurso (p. 246).

Esto no quiere decir que un sujeto se encuentra “atrapado en una posición”, sino que ésta se construye en medio de prácticas discursivas diversas.

Existen otras perspectivas frente a la subjetividad política, (González, 2007), (Alvarado, Ospina-Alvarado y García, 2012), (Díaz y Alvarado, 2012), las cuales tienen algunos aspectos comunes: el primero de ellos es la idea de que la subjetividad política debe entenderse íntimamente relacionada con el contexto, dado que integra los diversos ámbitos de vivencia de lo público, en momentos históricos y en contextos culturales concretos. El segundo, alude a la vida en común, entendida ésta como las múltiples experiencias compartidas por las personas entre sí, la cual incluye la tramitación de posturas, intereses y necesidades propias de la interacción humana. Un tercer aspecto, es la idea de que la subjetividad política se desarrolla en medio de continuas tensiones entre las tendencias a perpetuar ciertas condiciones y aquellas orientadas a crear unas nuevas formas de circulación del poder (Duque, Patiño, Muñoz, Villa, y Cardona, 2016).

Mientras escribo en relación con estos conceptos, me pregunto cuál ha sido la manera como se han configurado estos procesos en mí, cómo se han definido mis actitudes frente a lo político y la política, qué creencias se han instaurado en mí, qué conocimientos políticos tengo,

qué prácticas políticas he experimentado, de qué se compone mi historia socio-cultural y dónde me ubico con respecto a la política. Siento que la pregunta va íntimamente relacionada con lo que hemos venido construyendo frente al posicionamiento político, el cual se refiere a una práctica social discursiva donde los participantes tienen una serie de ubicaciones específicas que delimitan su lugar de comprensión de la política (Echavarría y Carmona, 2017).

En este sentido, planteo entonces que las tres categorías descritas brevemente, posicionamiento político, socialización política y subjetividad política, se relacionan de manera directa, toda vez que el posicionamiento político es la forma de expresión de la subjetividad política, en tanto constituye formaciones discursivas que permiten evidenciar unos rasgos de identidad que se han construido a lo largo de la historia del sujeto, pero que no es fija o cerrada sino que “se mantiene a través del interdiscurso mediante un trabajo incesante de reconfiguración” (Charaudeau y Maingueneau, 2005, p. 452)

Para continuar dando sustento a esta idea, retomo las palabras de Gergen (2007):

Aquí, quiero proponer una visión relacional del auto concepto, que vea la concepción del yo no como una estructura cognitiva privada y personal sino como un *discurso* acerca del yo, el desempeño de los lenguajes disponibles en la esfera pública. Reemplazo el interés tradicional por las categorías conceptuales (autoconceptos, esquemas, autoestima), por el yo como una narración que se vuelve inteligible dentro de relaciones en curso (p. 153).

La pregunta por el posicionamiento político, es, pues, una pregunta por la socialidad, por los asuntos de la esfera pública. Los eventos narrativos se convierten entonces en el espacio donde nuestra identidad se expresa y entra en diálogo con otras identidades, en palabras de

Gergen (2007) se convierten en “los medios críticos a través de los cuales nos hacemos inteligibles dentro del mundo social. (p. 153). De este modo, es en el terreno de lo colectivo donde tienen lugar estos procesos; dicha idea también se encuentra en la línea de lo expresado por Arroyo y Alvarado quienes proponen que la subjetividad política está directamente relacionada con la acción cotidiana de los sujetos:

La subjetividad política se realiza finalmente en el campo del actuar, de la existencia en la vida cotidiana que deviene mundo y deviene en el mundo; actuar entendido como acción vivida y narrada, como prácticas humanas y sociales que son siempre con otros para el logro de lo construido, “sentido común” que siempre es plural. (Arroyo y Alvarado, 2017, p. 395)

En el proceso de constitución de la subjetividad política, existen escenarios privilegiados para la interacción; entre ellos se encuentran la familia, la escuela, los grupos de pares y los medios y sistemas de comunicación, en los cuales circulan discursos, prácticas, relaciones de poder, género y territorio, “que pueden ser entendidos como despliegues de la subjetividad política operantes en esos espacios y tienen a su vez, alcances en la constitución de subjetividades”. (Duque, Patiño, Muñoz, Villa, y Cardona, 2016, p. 140).

En los anteriores escenarios se dan interacciones de diverso orden y se establecen relaciones igualmente diversas, estando el lenguaje como elemento que las posibilita; Gergen nos diría que “existe un sentido significativo en el cual nuestras relaciones con otros se viven de forma narrativa”. (Gergen, 2007, p. 154)

Finalmente, el posicionamiento político, como constructo psico-socio-lingüístico, es el elemento más móvil de la individualidad y de la identidad, esto nos lleva a pensar que ese sentido de la política, de la acción política, de la comprensión de las relaciones de poder y de cómo el sujeto puede entrar en esa dinámica, a jugar también como protagonista, a ubicarse en un territorio y a construir un lugar de poder, se da de manera histórica y contextualizada en una cultura política.

Todo esto significa que con el posicionamiento político se constituyen los elementos, las condiciones y los sentidos de lo público, (lo institucional, el poder) desde el cual se constituye el sujeto político. En la conversación informal, en el debate sobre asuntos de lo político y en la discusión acerca de la opinión política, es donde se explicita en fuerzas ilocutivas, qué ideas, qué adherencias y qué sujetos políticos se posicionan. Esto significa, en otras palabras, cómo en la trama discursiva se concibe, se performa y se arriesga un tipo de subjetividad política. La práctica discursiva crea entonces una condición en la que hablantes y escuchas se posicionan como sujetos políticos y posicionan sus comprensiones de la política.

En concreto, es posible inferir que el posicionamiento político en términos categoriales configura subjetividad política por las siguientes cuatro razones: 1. Es una forma de reconocer la aparición del sujeto político en el discurso, 2. Es una forma central de cómo el sujeto político subjetiva, representa, conceptúa y habla de la política; 3. Es una manera contundente de cómo los sujetos delimitan en sus prácticas discursivas interacciones relacionadas con la política. 4, es la manera de evidenciar como a través del discurso se performa la política.

6.1.2.6 Los posicionamientos políticos pueden darse bien sea como reproducción o perpetuación de condiciones y prácticas, o, por el contrario, como transformación e instauración de nuevas condiciones en relación con la circulación del poder en las relaciones sociales.

Los posicionamientos políticos, como ya lo he expresado, tienen como uno de sus componentes fundamentales las narrativas aprendidas en los procesos de socialización, las cuales no son necesariamente perennes, en el sentido en que cada sujeto no solo las incorpora, sino que las reflexiona y re-construye, lo cual encarna sentidos diversos; como lo diría Gergen, constituyen un tipo de descriptores que “cargan consigo toda la fuerza pragmática de las clases precedentes, pero sin la misma garantía” (Gergen, 2007, p. 130). La percepción de la realidad por parte del sujeto no constituye entonces una fiel copia o una traducción, sino una interpretación de dicha realidad; la cual orientará las formas de actuar en ella; en palabras de Shütz, siempre existirán elementos que condicionan e influyen en las interpretaciones del mundo y las acciones llevadas a cabo en él, para mantenerlo o para cambiarlo (Schütz, 1977). En la misma línea, González, sostiene que es necesario analizar los componentes ideológicos de las prácticas humanas, que muchas veces operan en sentidos contradictorios; para discernir entre sistemas conservadores y sistemas orientados al desarrollo de opciones nuevas de vida. (González, 2007, p. 23).

En este sentido, planteo que el posicionamiento político no tiene un único *telos*, no conduce al sujeto a un solo punto de llegada. Por el contrario, puede existir posicionamientos políticos que, basados en la interpretación que el sujeto hace de la sociedad, se orienten hacia la aceptación de las condiciones actuales, que llegan incluso a la reproducción de situaciones de

dominación, asunto que requiere análisis, ya que se deben reconocer estas otras formas del posicionamiento político o de otro tipo de construcciones subjetivas que posibilitan la pervivencia del estado de cosas (Duque, Patiño, Muñoz, Villa, y Cardona, 2016, p. 142).

Con lo anterior, no necesariamente estoy diciendo que un posicionamiento político de perpetuación de la situación se produzca porque el sujeto tenga un conocimiento pleno de la realidad que le circunda y le afecta, existe también la posibilidad de que el sujeto no considere que una realidad por ejemplo inequitativa, le afecte; lo que genera cierta enajenación del sujeto con respecto a la situación. Algunos autores llaman a este tipo de situaciones subjetividades apáticas; las cuales, “son ejemplo de una producción subjetiva situada en el entramado social, cuyos orígenes, funcionalidad y efectos pueden no ser claros para los mismos individuos, lo que demuestra una vez más el carácter socialmente construido de la subjetividad política”. (Duque, Patiño, Muñoz, Villa, y Cardona, 2016, p. 143). Pude evidenciar casos de niñas y jóvenes rurales, que claramente reproducen papeles aprendidos culturalmente: no finalizan sus estudios, forman un hogar a temprana edad, se circunscriben al espacio y los oficios de la casa (los cuales no son valorados como trabajo), dependen económicamente de su esposo, no toman decisiones en el hogar y no conciben otras formas de ser mujer en la ruralidad. Puede decirse entonces que el asumir un lugar de ubicación político, no conduce necesariamente a la configuración de un sujeto emancipado.

Por el contrario, también existirán posicionamientos políticos que se orientan hacia la transformación de modos de vida. Para que ello suceda, necesariamente deberá darse un proceso reflexivo que posibilite una interpretación crítica de la realidad, es decir, que se presenten ciertos

acontecimientos o procesos que generen una movilización en el sujeto y que por tanto posibiliten el agenciamiento. En este sentido, en la historia del sujeto se produciría lo que Deleuze y Guattari reconocen como una ruptura, una fisura, una línea de fuga que hace que la representación que se tenga de la realidad implique un deseo de que ésta sea modificada; a manera de ejemplo, traeré el caso de una niña que en vivió un acontecimiento en el que se sintió discriminada por ser niña, pues no le permitieron su participación activa en el gobierno escolar, por tratarse de una estudiante que sólo tenía 10 años, esto la lleva a afirmar que en su colegio, todos son llamados y obligados a participar como candidatos, pero sólo los estudiantes de grados superiores pueden ser elegidos como representantes. En respuesta a ello, la niña y sus compañeros solicitan y demandan una mirada diferente por parte de sus maestros y directivos; proponiendo entonces que si solo van a elegir estudiantes de grados superiores, solo se presenten candidatos de estos grados; o bien, que exista un gobierno escolar para los asuntos de educación primaria y otro gobierno escolar para los asuntos que impliquen a los estudiantes de educación secundaria. En palabras de Vargas, diríamos que un asunto adverso se reconoció como injusticia y solo así pudo volverse agenciante (Vargas et al., 2009). En este caso, los estudiantes fueron conscientes de que las cosas en ese momento no estaban funcionando de manera equitativa y deberían funcionar de otra manera, es así como un asunto escolar adquirió un sentido político. Parfraseando a Arroyo y Alvarado, se dio una des-identificación y desterritorialización de los lugares asignados (Arroyo y Alvarado, 2017, p. 394), me refiero aquí, al lugar de no elegible, incapaz o inexperta en que ubicaron a la niña. Este acto, de alguna forma se constituyó en el rechazo a la manera como las niñas son posicionadas por otros, lo cual implica no seguir de manera lineal un proceso de adaptación a las estructuras sociales coercitivas (Davies y Harré, 2007).

De acuerdo a este caso particular, la niña asume que participó; sin embargo, es una participación dentro de la comprensión de una institución que asume la participación del niño de manera formal, por decreto. La niña lo asume y juega el juego político, lo vive dentro de la trayectoria discursiva de cómo le dicen que es; pero viene un segundo momento, en el que una vez experimentada la manera en que le dijeron que viviera lo político, hay un desplazamiento hacia una segunda práctica discursiva, en la que la niña se interroga cuál es el efecto que tiene esa vivencia; hay una aprehensión o internalización de cómo se vive y lo pone en conversación con la manera como ella cree que debería vivirse. Lo ideal se convierte entonces en el criterio moral de enjuiciamiento de lo real. Se posiciona una idea de desesperanza de lo político en la escena de lo público escolar. La regla de juego aparece en el enjuiciamiento que la niña hace de la acción a partir de la negociación de lo que ella cree que debería ser. Por un lado, la niña entiende cognitivamente la importancia de su participación, pero en su emocionalidad política, ella inteligiblemente asume que dicha participación no es clara, ni equitativa, entonces enjuicia lo que vivió. Se presenta allí un enjuiciamiento moral de la situación vivida, la niña lo contrasta y posteriormente significa de manera diferente la política, en el caso mencionado, la niña apropia e internaliza la política no con un sentido real de la participación sino un sentido frustrante de ella.

Lo que vemos aquí es cómo un significado cognitivo en relación con la política se sedimenta como una emoción política de desesperanza. Hay un rompimiento entre el discurso político de la escuela y las prácticas políticas que en ella se dan; generando una expansión de dicha emoción de desesperanza a otros ámbitos, pues al indagárseles por sus expectativas en

torno a la participación política como representantes de sus grupos o comunidades, en su gran mayoría muestran desmotivación hacia ello. El desplazamiento se da entonces, por el efecto que tiene el ejercicio político de la escuela, no por el discurso político, el cual es acorde con lo que los niños y niñas esperan. No tienen objeción en cuanto a éste, pero en la acción que debería ser coherente con ese discurso hay una fisura que deja una sensación de engaño, desesperanza inutilidad, y por tanto instaura apatía en alguien que en principio mostró interés en la participación. No obstante, el deseo de participar se reconfigura y se direcciona a otros espacios; pareciera que en esa intención de participar está un interés en ayudar a otros, pero ya se busca hacerlo desde otras instancias diferentes a la política. Esto puede explicarnos por qué las profesiones que las niñas plantean en su proyecto de vida tienen que ver con labores de cuidado por el otro, tales como médica, pediatra, enfermera, profesora y estilista; en este caso, el ayudar a otros no depende de que otros las elijan sino de que ellas tomen sus propias decisiones. Dicho en otras palabras, la niña es posicionada en el marco de la narrativa aprendida como alguien que puede estar subordinada a asuntos de lo doméstico, no obstante, en la comprensión actual de lo que significa la mujer, su lugar también es el espacio del mundo productivo, el espacio de lo público.

El hecho de que se generen estas fugas, no implica contradicciones, como lo expresaban Langenhove y Harré (2016), siempre es la misma persona quien tiene una identidad, pero en otro sentido ésta es siempre mutable, es por ello que podemos encontrar que el niño y la niña ubican en las interacciones sus posiciones políticas, no solo en términos de narrativas aprendidas en incorporadas, sino también de nuevas configuraciones de lo político desde su propio proceso de

constitución identitaria. En teoría del posicionamiento, el desplazamiento que se da en la percepción y la acción, es el carácter reconstructivo de la biografía política.

Para concretar la idea, con base en los planteamientos de Castoriadis; diría que existen posicionamientos políticos que pueden contribuir a preservar temporalmente el imaginario instituido que se asuma pertinente para una sociedad en particular, o también posicionamientos políticos que se orienten a concretar nuevos imaginarios instituyentes que viabilicen proyectos de mayor autonomía individual y social . Podemos argumentar que la manera como se configure la subjetividad política y se constituya el posicionamiento político, (ambos procesos mediados por la creación de sentidos y significados frente a la realidad circundante), va a definir el lugar de poder del sujeto en la sociedad, el cual, como ya se dijo, puede orientarse a mantener el estado de las cosas, o bien, a procurar procesos emancipatorios y de agenciamiento.

6.1.2.7 Los posicionamientos políticos se entienden como rizomas

Para dar desarrollo al asunto de que los posicionamientos políticos son rizomáticos, y retomando algunos aspectos ya enunciados, he presentado en un primer momento, la definición de posicionamiento político, he expuesto sus características, componentes y formas de expresión, profundizando en la relación de éstos con la subjetividad política. Para este momento, explicito los planteamientos que me llevan a enunciar-formular una forma de comprensión del posicionamiento político, a partir de su interdependencia con la subjetividad política; proponiendo la opción de rizoma, en tanto cada uno de los componentes del posicionamiento

político se conecta con los demás y al mismo tiempo deja la posibilidad abierta de dar origen a nuevos componentes.

Si partimos de establecer una relación directa entre posicionamiento político y subjetividad política, es preciso retomar el concepto de tramas de la subjetividad política planteado por Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz, el cual hace referencia a la idea de que la subjetividad política está definida por ciertas tramas; como los autores lo mencionan:

a manera de hipótesis, éstas podrían ser: la autonomía, la conciencia histórica y la posibilidad de plantearnos utopías, la reflexividad, la ampliación del círculo ético, la articulación de la acción y sus narrativas, la configuración del espacio público como escenario de realización de lo político y la negociación del poder. (Alvarado, Ospina, Botero, y Muñoz, 2008, p. 29)

Desde mi perspectiva, reconozco que el concepto de “tramas” posibilita entender un entretrejimiento de aspectos constitutivos de la subjetividad política; por otra parte, para comprender los posicionamientos políticos en su carácter dinámico y cambiante, propongo el concepto de “rizomas”, basados en los planteamientos que al respecto realizan Deleuze y Guattari (1972), al referirse a un tipo de organización del conocimiento en el que no hay un orden o jerarquización, sino que cualquier elemento puede afectar o incidir en cualquier otro. Los autores adoptan esta noción de la estructura de algunas plantas que tienen brotes, los cuales pueden ramificarse en cualquier punto, así pues, en términos del sistema cognoscitivo propuesto, no hay puntos centrales, es decir “proposiciones o afirmaciones más fundamentales que otras”. (Deleuze y Guattari, 1972, p.35). Retomando los principios del rizoma, presento ahora los argumentos para afirmar este modo de comprensión del posicionamiento político.

En primer lugar, atendiendo a la relación propuesta entre posicionamiento político y subjetividad política, y partiendo del carácter histórico, dinámico y reconstructivo del posicionamiento político planteo que este debe entenderse no como una estructura fija, sino como un sistema siempre en transformación, no de manera lineal, ascendente o descendente sino en cualquiera de estas direcciones; en palabras de Duque et al (2016) “si se quisiera recurrir a una imagen, el carácter plural de la subjetividad política no podría representarse como un sólo tejido, liso y transparente, sino como el despliegue de múltiples subjetividades políticas que a su vez incluyen pliegues irregulares” (p. 144). Así pues, el posicionamiento político guarda el principio de conexión y heterogeneidad de la formación rizomática, desde el cual se plantea que “cualquier punto del rizoma puede ser conectado con cualquier otro, y debe serlo” (Deleuze y Guattari, 1980, p. 13).

En segundo lugar, y basados en el principio de multiplicidad, desde el cual se afirma que “una multiplicidad no tiene ni sujeto ni objeto, sino únicamente determinaciones, tamaños, dimensiones que no pueden aumentar sin que ella cambie de naturaleza” (Deleuze y Guattari, 1980, p. 14) argumento que los posicionamientos políticos son variables, expresan identidades, son lugares de producción discursiva específicos, pero múltiples, en tanto “ninguna identidad enunciativa queda cerrada y fijada sino que se mantiene a través del interdiscurso mediante un trabajo incesante de reconfiguración” (Charaudeau y Maingueneau, 2005, p. 453).

Como tercer punto relaciono el principio de rupturas asignificantes, el cual expresa que “un rizoma puede ser roto, interrumpido en cualquier partes, pero siempre recomienza según esta o aquella de sus líneas, y según otras” (Deleuze y Guattari, 1980, p. 15), este principio en

relación con el posicionamiento político, nos estaría indicando que éste no es un concepto esencialista ni determinista, ya que la asunción de un posicionamiento político implica rupturas que generan variaciones, prolongaciones, o que en algunos casos quiebra con lo establecido.

Finalmente, con respecto a los principios de cartografía y calcomanía, desde los cuales se argumenta la diferencia entre un mapa y un calco, indicando que “el mapa es abierto, capaz de ser conectado en todas sus dimensiones, desmontable, alterable, susceptible de recibir constantemente modificaciones. Puede ser roto, alterado, adaptarse a distintos montajes, iniciando por un individuo, un grupo, una formación social” (Deleuze y Guattari, 1980, p. 18), planteo que el posicionamiento político también se asemeja a un mapa que se construye y se reestructura en la interacción social, siempre es modificable, en tanto indica la manera cómo se sitúa el sujeto en un episodio discursivo. Igualmente, como forma de expresión de la identidad personal y social, posee escasa consistencia y su permanencia o modificación dependerá de la “posición que ocupa un locutor en un campo de discusión, los valores que defiende (de manera consciente o inconsciente), y que caracterizan a la vez su identidad social e ideológica” (Charaudeau y Maingueneau, 2005, p. 453), lo cual se traducirá en formas de comportamiento social diferentes.

Mi apuesta entonces es no pensar el posicionamiento político en términos lineales y deterministas, sino en términos sociolingüísticos, interaccionales y transformadores. Este tipo de comprensión se aproxima a lo rizomático y se distancia de lo arborizado. Más aún, los mismos sujetos lo somos, a lo largo de nuestras historias de vida nos comportamos como rizoma, nos abrimos, expandimos, engrosamos, formando los rasgos identitarios, que son discontinuos,

moviles y reconfigurativos; los que finalmente se encaminan a constituir un lugar desde el cual poder posicionarse como sujeto que interactúa con relación a lo político, para hacer de su vida una vida digna. En esa interacción el sujeto no es visto como raíz, arraigada a la tierra que la sostiene, sino como rizoma en continua formación de nuevos brotes.

6.1.2.8 Posicionamientos políticos como formaciones discursivas

Finalmente podría agregar que los Posicionamientos Políticos son formaciones discursivas a través de las cuales el niño y la niña explicitan la subjetividad política. Para hablar de formación discursiva, es necesario traer en primera instancia la definición inicial que hace Foucault como conjuntos de enunciados referibles a un mismo sistema de reglas históricamente determinadas (Foucault, 1970, p. 55). Sin embargo, la noción que retomamos es la de Haroche, Henry y Pêcheux (1971), quien plantea que:

“toda “formación social”, caracterizable por cierta relación entre clases sociales, implica la existencia de “posiciones políticas e ideológicas que no son obra de individuos sino que se organizan en formaciones vinculadas entre sí por relaciones de antagonismo, alianza o dominación”. Éstas formaciones ideológicas incluyen “una o varias formaciones discursivas interrelacionadas que determinan lo que puede y debe ser dicho (articulado en forma de arenga, sermón, panfleto, exposición, programa etc.) a partir de una posición dada en una coyuntura dada. (p. 276)

Lo anterior nos lleva a pensar que dicha formación discursiva se produce en la interacción, a partir de un conjunto de enunciados, que van estructurando la identidad

enunciativa, mediante la cual el niño y la niña posicionan su identidad política, valiéndose del lenguaje como recurso por medio del cual logran dotar de significado el mundo social; vale la pena aclarar que esa manera de significar no es estática, sino cambiante. Como lo plantean algunos autores de la teoría del discurso político:

la construcción social de la realidad es conflictiva, eminentemente política y visibiliza las relaciones de poder en juego en una sociedad, donde los sujetos recurren y usan discursos para interpretarla y transformarla, en disputa con otros sujetos que intentan hacer alternativamente lo mismo (Groppo, 2009, p. 58)

Reitero entonces que hablar de posicionamiento político es hablar de un lugar de poder, desde unos referentes y contenidos que se hacen explícitos en la interacción, desde un conjunto de ideologías sedimentadas y evidenciadas en narrativas aprendidas, que a la vez el sujeto reconfigura; en el caso de la niñez rural, hay todos unos enunciados producidos a través de la historia que ponen a la mujer en una situación no favorable, enunciados que los niños replican en sus conversaciones, en sus modos de relacionarse, en el acceso a ciertos espacios y privilegios, incluso en sus desempeños académicos, como lo muestra el estudio sobre Brechas de género en el rendimiento escolar, el cual hace un llamado frente a lo que está pasando con las niñas en el país, pues, es evidente la amplia brecha en los resultados, frente a los de los niños. En el análisis realizado se encontró que en el puntaje global descriptivo de las pruebas Saber 11, los niños obtuvieron 5,8 puntos más que sus compañeras, la brecha existente en Colombia es la peor en matemáticas frente al resto de países del mundo. En este asunto hay un fuerte contenido cultural, puesto que los avances en cuestiones de equidad no son suficientes; en la mayoría del territorio colombiano, a la mujer se le siguen delegando labores relacionadas con el cuidado del

hogar, de los hijos, e incluso algunas responsabilidades económicas, que no dejan espacio a la mujer para pensar su propio proyecto vital, ni para participar en otros espacios.

Con base en dicha investigación se generan en mi muchos cuestionamientos; escuchar que el sistema educativo es discriminatorio, que la niñez tiene dificultades y que esas dificultades las padecen especialmente las niñas, poder evidenciar que nuestro sistema vulnera doblemente a las niñas, me hacen pensar y reafirmar que a los niños y niñas rurales, (pero principalmente a las niñas), les resulta casi adversa la manera como ella es concebida dentro de la cultura, la sociedad y el tiempo presente. Ver un informe como estos, paralelo a la escritura de este último capítulo de mi tesis doctoral me refuerza la idea de que la niña rural es posicionada por la sociedad en general, en su deber ser, en su rol, bajo marcos dominantes que la aquietan a lo doméstico. Y me genera también un cuestionamiento frente al papel de la educación en la transformación de dichos posicionamientos, hacia unos más equitativos y congruentes con los proyectos de vida de las niñas rurales.

Retomando el planteamiento en torno a afirmar que el posicionamiento político se entiende como una formación discursiva, y que éstas son dinámicas del discurso de poder, diría que en tal sentido, el niño y la niña cada vez amplían sus posibilidades de actuación en el escenario de lo público, construyen su territorio de poder. Diría que la formación discursiva es toda una producción de entramados de sentidos, donde la cultura, la ciencia, la religión, la ideología, la política, en la vida práctica y cotidiana se tejen, desde la forma como el sujeto se posiciona, que de acuerdo a lo planteado por Pêcheux, puede ser a partir de cuatro maneras diferentes: resistencia, antagonismo, alianza o dominación.

Asumir una de estas maneras, pasa por un proceso de comprensión, de repliegue del sí mismo, versus la expansión, constituye un proceso íntimo, en cercanía con otros cercanos, el padre, la madre, el hermano, el profesor o el amigo. Se presenta resistencia cuando un sujeto, en alianza con otros sujetos que en las mismas comprensiones de su comprensión del mundo, entienden que pueden tener un estilo de vida distinto. Dicha comprensión pasa por entender los hilos ideológicos, de poder, las formaciones discursivas de dominación que hay que enfrentar. Ya lo han mencionado Deleuzze y Guatari, para poder que surja la resistencia, primero debe haber un proceso de reconocer que existe la dominación.

La gran pregunta no es pues orientada solo a los posicionamientos políticos, sino también por las posibilidades de reconstrucción de la identidad. Cómo esa autobiografía política de la niña me ayuda a entender aquellos rasgos que configuran identidad política y constituyen sentido político. Esta es una pregunta que se relaciona también con las culturas particulares dentro de las cuales niños y niñas hablan de la política, entre ellas sobresalen el patriarcado, el adultocentrismo y los discursos de subalternidades del niño, la niña y la mujer.

La diferenciación grande que he venido encontrando no es sólo entre los niños y las niñas, en términos de género, sino también en términos generacionales, entre niños y adultos. Hay unas gramáticas políticas constituidas por la lucha de poder, es necesario entonces reconocer lo autobiográfico en las gramáticas políticas.

A simple vista pareciera que los niños y niñas no se nombran en sus discursos políticos, pareciera que su autopoicionamiento estuviera por fuera de las gramáticas de la política; sin

embargo, una mirada diferente me estaría indicando que el solo hecho de que el niño enjuicie lo institucional de la política ya lo implica, aunque el mismo niño no lo perciba de esa manera. Necesariamente hay un reconocimiento de lo político, así no se explicita sino lo que significa para ellos, pues la significación no es separable del referente.

6.1.2.9 ¿Y el posicionamiento político qué?

Ya he desglosado y fundamentado lo que teóricamente propongo como nueva categoría, me refiero al posicionamiento político; en este momento, comparto con el lector algunas reflexiones en torno al proceso investigativo y la temática que decidí abordar. En principio, los resultados me llevan a pensar que para las niñas y los niños, la política y la ética no se desligan, no toman una trayectoria distinta a la de vivir en su propia felicidad, o en su propia frustración, o en la propia asunción de su historia, ya sea porque hay una aceptación de que ese es su destino, o ya sea porque se abre una fuga en sus comprensiones, que les permite verse distintas y distintos en un futuro, bien sea como profesionales, o como ciudadanos que participan en asuntos de lo público de manera diferente a como lo hacen los que ella o él conocen.

Pareciera que hay una tensión entre aceptación de su condición y un deseo de estar en otra condición, pero al mismo tiempo una racionalización de que aún no es el momento, que ese no es el *kairós*. No obstante, se abre una fuga, que me permite decir que es la aceptación de una condición, pero ello no implica paralización, pues no se trata de una determinación, sino de una situación temporal que abre una fisura por la cual se muestran luces de esperanza.

Se puede hablar entonces de posicionamiento político, como algo que no se refiere a las condiciones de la niñez, sino de la vida del niño y la niña. En ese sentido, al indagar por el posicionamiento político no he estado interrogando por su comprensión de la política, sino por sus experiencias vitales en torno a ella. Cuando niños y niñas se reúnen alrededor de un pliego de papel en blanco a dibujar la sociedad imaginada, como si fuese un planeta, no están jugando a los conquistadores interplanetarios, están jugando a verse distintos en un mundo distinto al que habitan. Puedo notar en este punto lo que Zizek y Laclau (citados por Gropo, 2009) plantean: “La conexión entre “discurso” e “identidad” está en que el sujeto se identifica con los significantes que componen un discurso y a través de esa identificación construye una identidad para sí mismo, al mismo tiempo que resignifica la realidad (p. 59). En esta resignificación de su realidad, los niños y niñas rurales me proponen un mundo que no se queda en su narrativa aprendida, en la norma y el saber que interiorizaron e internalizaron, proponen un mundo con el que se sienten vinculados, pues han hecho parte de su construcción. Asunto que no ocurre con el mundo real, en el que se sienten enajenados y transparentados.

Pero no basta con comprender este hallazgo, ¿qué hacer con esa ensoñación de los niños y niñas?, ¿qué hacer como sociedad actual para parecernos a la sociedad ideal planteada por los niños y las niñas rurales?, ¿Qué están haciendo los niños y niñas con sus sueños?, ¿qué hice yo con mi propia historia y cómo pude marcar una posición de vida, establecer un lugar de poder? ¿Cómo pude evitar ser transparentada por la sociedad? ¿Qué pasó con las demás niñas y niños con quienes ingresé por primera vez a la escuela?, ¿Dónde están Jhon Fredy, Yolanda, Iván, Mercedes, Luceny, Evencio, Adriana, Socorro, Carlos y Lucy?, ¿Qué pasó con sus sueños?. La historia de haberse posicionado políticamente y tener visibilidad pública, un lugar de importancia

en la sociedad, no debería contarla sólo yo, esa tendría que ser la historia que puedan contar todos los que la concibieron como ideal de vida.

La lucha por la construcción del lugar de poder, es una lucha interna, subjetiva, soportada en la propia intimidad, soportada en la propia fuerza de ser mujer, o de ser hombre rural; que se externaliza y manifiesta a partir del posicionamiento político, el cual es en algunos casos un rizoma con un brote de adaptación y otro de agenciamiento. Pude vivir en mi propia historia y pude ver en las historias de muchas niñas rurales manifestaciones de aparente aceptación sumisa de lo que les toca hacer y decir. Una simple respuesta con un “sí señora” o “bueno señor”, indican que es un buen niño, o una buena niña; que están dentro de los cánones, dentro de lo legítimo, dentro de lo acordado y lo definido; eso es lo que se muestra, pero internamente también se libran unas luchas por lo anhelado. Podría decir entonces que cuando aparece una posición de los niños y niñas en torno a lo posible, a lo deseado; hay un agenciamiento del deseo, que genera movimiento distintos, que hace levantarse cada mañana tenga un efecto diferente al de sólo obedecer, hace que ir a la escuela tenga mayor sentido, pues estar allí los acerca a las condiciones de vida anheladas.

Nuevamente afirmo que se abre una fisura en medio de la lucha por constituir un lugar de poder, esa que hizo que con toda la admiración y el amor que siento por mi madre, hubiese querido verme en un lugar distinto al de ella; esa que hace que también las niñas que participaron, sientan admiración por sus madres, pero sus proyectos de vida se orienten hacia horizontes distintos a los de ellas. En cierto sentido, hay una posición de no comprensión de la dominación que lleva a generar esos pasos de resistencia, incluso desde algo no todavía logrado,

sino desde la configuración de sus proyectos de vida; es como si sus propios sueños fuese una forma de resistir, desde la autonomía y la libertad de soñar con ser quien se quiera ser. En palabras de Estrada:

El posicionamiento de las personas hace referencia a los lugares de poder y no poder que, en sus distintas narrativas, las subjetivan y actualizan permanentemente, mediante el ejercicio de unos roles/performances específicos. Lo anterior configura las redes de significado co-construidas a lo largo del ciclo vital en los procesos de socialización en las culturas locales. Tales redes de significado construyen atribuciones identitarias, tanto en lo público como en lo privado. (Estrada, 2010, p. 268).

El posicionamiento político es pues un constructo sobre la constitución del propio lugar de poder, sobre el proceso de conformación de la identidad política, que para el caso de la niñez, parecen estar aún navegando en las aguas de la tradición, con el peso de la historia y las ideologías, que son referentes fuertes y contundentes en los niños, pero que de acuerdo a lo que los niños y niñas me van mostrando, no son determinantes en la construcción y reconstrucción de su historia de vida, una historia que ha encontrado en esas aguas llenas de tradición, no solo posibilidades de repetición sino condiciones de agenciamiento de su propio ser en el mundo.

5. BIBLIOGRAFÍA

Acevedo, M., Álvarez, M., Gaviria, L., y Saavedra, C. (1993). *Educación con base en parámetros de democracia participativa*. Universidad Javeriana. Bogotá: Universidad Javeriana.

ACNUR. (2017). *Tendencias Globales*. Colombia: ONU.

Acuerdo de Paz. (24 de Noviembre de 2016). *ACUERDO FINAL PARA LA TERMINACIÓN DEL CONFLICTO Y LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PAZ ESTABLE Y DURADERA*.

Obtenido de Oficina del Alto Comisionado para la Paz:

<http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/Documentos%20compartidos/24-11-2016NuevoAcuerdoFinal.pdf>

Adams, J. (2010). Perspectiva de la niñez en Colombia en el sistema nacional de protección al menor . *Revista iberoamericana de psicología, ciencia y tecnología*, 3(1), 81-89 .

Aguilar, J. F., y Betancur, J. G. (2000). *Construcción de cultura democrática*. IDEP- INNOVE. Bogotá: IDEP- INNOVE,.

Alcaldía de Marquetalia. (2013). *Perfil epidemiológico 2013 Marquetalia - Caldas*. Recuperado el 13 de Abril de 2018, de http://observatorio.saluddecaldas.gov.co/desca/perfil/Perfil_epidemiol%C3%B3gico_Marquetalia_2013.pdf

Alvarado, S. V. (2012). La subjetividad política y la socialización política desde las márgenes de la psicología política. *Revista de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 235-256.

- Alvarado, S. V., y López, M. (2013). Constitución de subjetividades jóvenes a partir de nuevas tecnologías del poder en una escuela pública urbana. *Revista anales*, 14(1), 51-67.
- Alvarado, S. V., y Ospina, H. F. (2006). Las concepciones de equidad y justicia en niños y niñas: desafíos en los procesos de configuración de la subjetividad política. *Revista Colombiana de Educación*, 199-215.
- Alvarado, S. V., Ospina-Alvarado, M. C., y García, C. M. (2012). La subjetividad política y la socialización política, desde las márgenes de la psicología política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 235-256.
- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Botero, P., y Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, 19-43.
- Alvarado, S., y Botero, P. (2007). *Procesos de Socialización Política, Formación Ciudadana y Participación. Diplomado Formación en Investigación para la Red Childwatch en Latinoamérica*. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Alianza CINDE – U. de Manizales.
- Alvarado, S., Ospina, H., y Luna, M. T. (2005). Concepciones de justicia en niños y niñas que habitan contextos urbanos violentos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 213-255.
- Alzate, M. V. (2002). Concepciones e imágenes de la infancia. *Ciencias Humanas*(28), 1.
- Alzate, M. V. (2003). *La infancia: concepciones y perspectivas*. Pereira: Papiro.
- Amador, J. C. (2012). Condición infantil contemporánea, hacia una epistemología de las infancias. *Pedagogía y Saberes*, 73-87.

- Amezcuca, M., y Gálvez, A. (2002). Los modos de análisis en investigación cualitativa en salud: perspectiva crítica y reflexiones es voz alta. . *Revista Esp Salud Pública*, 76(5), 423-436.
- Amézquita Quintana, C. (Mayo de 2008). Fuerzas políticas movilizadas ante el referendo de 2003. *Análisis político*(63), 78-102.
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós.
- Aristizábal, A. (2018). Fotografía Panorámica. *Panorámica Marquetalia* .
- Arroyo, A., y Alvarado, S. V. (2017). Subjetividad política: intersecciones afrodescendientes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 389-402.
- Arroyo, A., y Alvarez, M. J. (2018). Violencias cotidianas: perspectivas situadas desde las experiencias de niñas y mujeres en el municipio de Medellín, Colombia. *Sexualidad, Salud y Sociedad. Revista Latinoamericana*, 123-146.
- Avila, M. (2016). La educación para la ciudadanía en la formación inicial de maestros. *Foro de Educación*, 153-175.
- Barcos, M. P., Díaz, A., y Arrieta, R. (2017). De la garantía formal a la real: derecho a la participación de niños, niñas y adolescentes en tres instituciones educativas de Cartagena. *Diálogos de saberes: investigaciones y ciencias sociales*, 59-77.
- Bardín, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal Universitaria.
- Beauvoir, S. d. (1973). *El segundo sexo*. Madrid: Cátedra.
- Berger, P., y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar?.Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.

- Blanco, M. (2012). Autoetnografía: Una forma narrativa de generación de conocimientos. *Andamios*, 9(19), 49-74.
- Blumer, H. (1937). "Social Psychology" Symbolic Interactionism. Perspective and Method. En S. y. Emerson, *Man and Society. A Substantive Introduction To The Social Sciences* (págs. 144-198). Los Angeles: University of California Press.
- Borda, S. (Mayo de 2012). La administración de Alvaro Uribe y su política exterior en materia de derechos humanos: de la negación a la contención estratégica. *Análisis político*(75), 111 - 137 .
- Borroto, L. (2018). Familia, escuela y construcción ciudadana . *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 160-164.
- Bravo, D. (2003). Actas del Primer coloquio del Programa EDICE . *La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: Identidad sociocultural de las Comunidades*. Actividades de cortesía, imagen social y contextos socioculturales: una introducción.: Programa EDICE.
- Butler, J. (1990). *El género en disputa*. Barcelona: Paidós.
- Butler, J. (2009). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Butler, J. (2009a). *Dar cuenta de sí mismo: violencia ética y responsabilidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. . Barcelona: Gedisa.

- Calsamiglia, H., y Tusón, A. (2012). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Cárdenas, F. (2012). Aparato discursivo del expresidente Álvaro Uribe Vélez. Horizontes miméticos del pensamiento hegemónico neoliberal en Colombia (2002-2010). *Análisis político*(76), 139 - 157 .
- Carmona, D. (2008). *Concepciones de ciudadanía en niños y niñas de un municipio de Caldas, Colombia*. Manizales: Tesis de maestría.
- Carmona, J. A. (2012). *Las niñas de la Guerra en Colombia*. Manizales: UCM.
- Castro, L. (enero de 2012). El marketing político en Estados Unidos: el caso Obama . *Norteamérica*(7), 209-222.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *¡Basta Ya! Colombia: Memoria de Guerra y Dignidad*. Bogotá: Pro-Off Set.
- Charaudeau, P., y Maingueneau, D. (2005). *Diccionario de Análisis del Discurso*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Congreso de la República de Colombia. (2013). *SISTEMA NACIONAL DE CONVIVENCIA ESCOLAR Y FORMACIÓN PARA EL EJERCICIO DE LOS DERECHOS HUMANOS, LA EDUCACIÓN PARA LA SEXUALIDAD Y LA PREVENCIÓN Y MITIGACIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR*. Bogotá: Presidencia de la República.
- Contreras, C., y Perez, A. (2011). Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11-25.

Corte Constitucional de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá: Consejo Superior de la Judicatura, Sala Administrativa Centro de Documentación Judicial (CENDOJ).

Christensen, Pia, & James, Allison. (2000). Childhood Diversity and Commonality: Some Methodological Insights. En & A. Pia Christensen, *Research with Children. Perspectives and Practice* (págs. 160- 179). London: Falmer Press.

Clandinin, D. a. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research* . San Francisco: Jossey-Bass.

Davies, B., y Harré, R. (2007). Posicionamiento: La producción discursiva de la identidad. *Athenea Digital* , 242-259.

Deleuze, G., y Guattari. (1980). *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Les Editions de Minuit, París,.

DeMause, L. (1991). La evolución de la infancia. En L. (. DeMause, *Historia de la infancia* (págs. 15-92). Madrid: Alianza Universidad.

Departamento Nacional de Planeación. (2015). *El campo colombiano: un camino hacia el bienestar y la paz*. Bogotá: Nuevas Ediciones.

Diaz, A. (2012). *Devenir Subjetividad Política: Un Punto de Referencia sobre el Sujeto Político. (Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud)*. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Universidad de Manizales – CINDE, Manizales.

- Díaz, A., y Alvarado, S. (2012). Subjetividad política encorpada. *Revista Colombiana de Educación*, 111-128.
- Díaz, A., y González, F. (2005). Subjetividad: una perspectiva histórico cultural. Conversación con el psicólogo cubano Fernando González Rey . *Universitas Psychologica*, 4(3), 373-383 .
- Díaz, A., González, F., y Arias, A. M. (2017). Pensar el método en los procesos de investigación en subjetividad. *CES Psicología*, 129-145.
- Díaz, J. A. (Enero de 2011). La independencia y los héroes en los discursos de la izquierda colombiana. *Análisis político*(71), 29-46.
- Díaz, N. (1999). El relato de una vida: apuntes teóricos-metodológicos en comunicación. *Revista Latina de Comunicación Social*, 1-8.
- Duque, L. F., Patiño, C. D., Muñoz, D. A., Villa, E. E., y Cardona, J. J. (2016). La subjetividad política en el contexto latinoamericano. Una revisión y una propuesta. *CES Psicología*, 128-151.
- Durán, E. (2017). Derechos de niños y niñas: del discurso a la política local. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 879-891.
- Echavarría, C. V. (2009). La educación moral desde algunas orientaciones filosóficas. *Revista De Investigación*, 83-90.
- Echavarría, C. V. (2009). La formación Avanzada en clave ético-moral y política. *Actualidades Pedagógicas*, 1(54), 213-225.
- Echavarría, C. V. (2011). Concepciones de ciudadanía y de ejercicio ciudadano en un grupo de jóvenes en situación de protección. *Revista Educación Y Pedagogía*, 23(59), 197-211.

- Echavarría, C. V., y Vasco, E. (2006). Justificaciones morales de lo bueno y de lo malo en un grupo de niñas y niños provenientes de contextos violentos y no violentos de una ciudad de la Zona Andina Colombiana. *Acta Colombiana De Psicología* , 9(1), 51-62.
- Echavarría, C., y Carmona, D. (2017). Juventud, ciudadanía y posicionamientos políticos: una lectura desde el aula de clase. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 153-178.
- Echavarría, C., Murcia, N., y Castro, L. (2014). *Construcción de convivencia y paz en escenarios educativos*. Bogotá: Universidad de La Salle - La Salle Distrito Bogotá.
- Echavarría, C., Vargas, H., Restrepo, J., y Alvarado, S. (2007). Sentidos de ciudadanía de un grupo de jóvenes escolarizados de la ciudad de Manizales, Colombia. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud* , 5(2), 691-721.
- Ellis, C., & Adams, T. (2015). *Autoetnografía: Un panorama*. Astrolabio.
- Escobar, A., y Kries, S. (2018). El género en cuestión y el 'ser social mujer. *Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 281-290.
- Estrada, A. M. (2010). Recursos crítico-interpretativos para la psicología social . *Revista Colombiana de Psicología*, 261-270.
- Fajardo, M. A., Ramírez, M. P., Valencia, M. I., y Ospina-Alvarado, M. C. (2018). Más allá de la victimización de niñas y niños en contextos de conflicto armado: potenciales para la construcción de paz. *Universitas Psychologica*, 1-14.
- Fals Borda, O. (1957). *El hombre y la tierra en Boyacá: bases sociológicas e históricas para una reforma agraria*. Bogotá: Ediciones Documentos Colombianos.
- Farah, M. A. (2008). Cambios en las relaciones de género en los territorios rurales: aportes teóricos para su análisis y algunas hipótesis. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, 71-91.

- Farah, M. A., y Pérez, E. (2004). Mujeres rurales y nueva ruralidad en Colombia. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, 137-160.
- Feliu, J. (2007). Nuevas formas literarias para las ciencias sociales: el caso de la autoetnografía . *Athenea Digital*(12), 62-271 .
- Fernandez, E. R. (2008). La sociedad rural y la nueva ruralidad. En M. Chiape, y M. Carámbula, *El campo Uruguayo: una mirada desde la sociología rural* (ps. 33-48). Montevideo: Facultad de Agronomía .
- Ferro, M. (2009). Consideraciones sobre las tensiones de la ciudadanía moderna. *Lecciones y ensayos*(86), 99-149.
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. Mexico: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2012). *El poder, esa bestia magnífica*. México: Siglo XXI.
- Gálvez Mozo, A. M., Ardèvol Piera, E., Núñez Mosteo, F., y Vayreda i Duran, A. (Agosto de 2004). La teoría del posicionamiento como herramienta para el análisis de los entornos virtuales. *Scripta Nova Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales* , VIII(170), <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-170-3.htm>.
- Galvez, A. M. (1 de Enero de 2004). *Posicionamientos y puestas en pantalla. Un análisis de la producción de sociabilidad en los entornos virtual*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- García, B. (1996). Los procesos rurales en el ámbito de la Unión Europea. En H. Grammont, y H. Tejera, *La sociedad rural mexicana frente al nuevo milenio* (ps. 35-68). México: Plaza y Valdés.
- García, V. (2014). La creación del sí mismo. Verdad y ficción en los relatos de vida. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 195-218.

- Gascón, F., y Godoy, L. (2015). Presencia e in-diferencia. Por un estatuto visual de la niñez. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 645-656.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social, Aportes para el debate y la práctica*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social, Aportes para la .* Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Ghiso, A. (1999). Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 141-153.
- Gil, A. S. (2010). Género y Posicionamiento político/editorial en los medios de comunicación hegemónicos. (U. d. Carabobo, Ed.) *Estudios Culturales*(6), 47-62.
- Giorgi, V. (2010). *La Participación de Niños, Niñas y Adolescentes en las Américas*. Montevideo: Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes (IIN).
- Goffman, E. (1963 - 2003). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, E. (1981). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez, M. P. (2017). El primer día de la niñez después de la guerra. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1382-1385.
- González, F. (2003). *Sujeto y subjetividad: una aproximación histórico cultural*. México: Ediciones Paraninfo.
- González, F. (2007). Posmodernidad y subjetividad: distorsiones y mitos. *Revista de Ciencias Humanas*, 7-25.
- González, F. (2013). Subjetividad, cultura e investigación cualitativa en psicología. *LIMINALES. Escritos sobre psicología y sociedad* , 13-36.

- González, M., Mercer, R., y Minujin, A. (2016). *Lo esencial no puede ser invisible a los ojos*. México: Universidad Autónoma de México.
- González, M., Núñez, C. G., Galaz, C., Troncoso, L., y Morrison, R. (2018). Editorial Sección Temática: Los usos de la diversidad sexual en la acción pública. *Psicoperspectivas*, 1-6 .
- Grammont, H. (2004). La nueva ruralidad en América Latina. *Revista Mexicana de Sociología*, 279-300.
- Grosso, A. (2009). La construcción de la identidad política en los orígenes del peronismo en Argentina y del varguismo en Brasil. Un análisis desde la teoría del discurso político. *Papel Político* , 55-80.
- Guerrero, A. L., Clemente, A., Milstein, D., Dantas, y Whitney. (2017). *Bordes, límites y fronteras: Encuentros etnográficos con niños, niñas y adolescentes*. . Santafé de Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Gutiérrez Tamayo, A. L. (2009). Educación y Formación ciudadana: reflexiones para el debate latinoamericano. *Uni-pluri/versidad*(9), 1-11.
- Harré, R. (1982). *El ser social. Una Teoría para la Psicología Social*. Madrid: Alianza .
- Harré, R., y Langenhove, L. (1999). *Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action*. Oxford: Blackwell.
- Hernández, M. d., y Alcántara, N. (2017). Construcción de ciudadanía en organizaciones sociales: propuesta de un marco analítico. *Sociológica*, 99-139.
- Herrera, J. (2010). *La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. Bogotá: Ediciones Antrophos Ltda.

- Herrera, J. (2016). Los Métodos de Investigación como Dispositivos de Recuperación-
Construcción del Saber Social: La Cartografía y las Historias de Vida. *Investigación
Cualitativa en Educación*, 165-172.
- Herrera, M. C. (1 de Enero de 2009). Esbozos históricos sobre cultura política y formación
ciudadana en Colombia: actores, sujetos y escenarios. Bogotá, Cundinamarca, Colombia:
Universidad pedagógica nacional.
- Herrera, M., y Soriano, R. M. (2004). La teoría de la acción social en Erving Goffman. *Papers
Revista de Sociología*, 59-79.
- Horach Miralles, J. A. (2009). Sobre el concepto de ciudadanía: historia y modelos. *Factótum
(6)*, 1-22 .
- ICBF, I. C. (2012). *Recomendaciones para la garantía de derechos de la niñez indígena en
Colombia*. Mesa de seguimiento a la situación de la niñez indígena en Colombia. Bogotá:
Carvajal Soluciones de Comunicación S.A.S .
- Jaramillo, L. (2007). Concepción de infancia. *Zona próxima (8)*, 108-123.
- J., L. (2007). Concepción de infancia. *Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación
Universidad del Norte*, 108-123.
- Juarez, J. (Agosto de 2003). Hacia un estudio del marketing político: limitaciones teóricas y
metodológicas. *Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad(27)*, 1-1.
- Krings, H. e. (1989). *Handbuch philosophischer Grundbegriffe. Munich, Kösel. Conceptos
fundamentales de Filosofía*. Barcelona: Herder.
- Lakoff, G., y Johnson, M. (1995). *Metáforas de la vida cotidiana*. España: Catedra Teorema.

- Langenhove, L. V., y Harré, R. (2016). Posicionamiento y Autobiografía: el relato de vida. *Revista de educación* , 77-96.
- Lapadat, J. (2009). Writing our way into shared understanding: collaborative autobiographical writing in the qualitative methods class. *Qualitative Inquiry*, 15(2), 955-979.
- León, M. (2004). Reflexiones para un debate sobre los estudios de género. En C. Millán, y A. M. Estrada, *Pensar (en) género. Teoría y práctica para nuevas cartografías del cuerpo* (ps. 354-371). Bogotá: Universidad Javeriana.
- López, A., Carmona, D., y Vargas, H. (2015). Escuelas de formación ciudadana a través de la práctica deportiva. *Revista de Investigaciones*, 94-106.
- Lozano, M. (2008). Los procesos de subjetividad y participación política de estudiantes de psicología de Bogotá. *Diversitas*, 001-002.
- Lozano, M., y Alvarado, S. V. (2011). Juicios, discursos y acción política en grupos de jóvenes estudiantes universitarios de Bogotá. . *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(1), 101-114.
- Luciani, L. (2010). La protección social de la niñez: subjetividad y posderechos en la segunda modernidad . *Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y Juventud*, 8(2), 885 - 899 .
- Luna, M. T. (2007). La intimidad y la experiencia en lo público. . *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 5(5), 367-389.
- Luna, M. T. (2018). *Cuerpo, territorio y política*. Manizales: CINDE, Universidad de Manizales y Universidad Pedagógica Nacional.
- Maldonado, M. O. (Octubre de 2004). Formación del ciudadano participativo. *Educere*, 8(27), 469-474.

- Mansilla, F. (2005). La mentalidad colectiva como factor retardatario de la democratización en Bolivia. *Reflexión Política*, 7(13), 6-15.
- MARÍAPAZGÓMEZ-GAVIRIA. (s.f.).
- Marquetalia, M. d. (2016). *Plan de Desarrollo 2016-2019*. Marquetalia: Alcaldía de Marquetalia
- Martín, Á. E. (26 de junio de 2016). *Votar sin cañas ni móvil y otras costumbres electorales internacionales*. Recuperado el 14 de septiembre de 2018, de HuffPost:
https://www.huffingtonpost.es/2016/06/26/story_n_10671474.html
- Martínez, M., y Oraison, M. (2016). Educación moral y ciudadanía en la educación superior. *41st Asociation for moral education conference* (ps. 1-14). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Mejía, M. R., y Restrepo, G. (2003). *Formación y educación para la democracia en Colombia 1994 – 2002*. . Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán – Unesco. . Bogotá: Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán – Unesco. .
- Mesa Arango, A. (2008). La Formación ciudadana en Colombia. *Uni-pluri/versidad*, 8(3), 01-02.
- Meyer, M. (2003). Entre la teoría, el método y la política: la ubicación de los enfoques relacionados con el ACD. En R. Wodak, y M. Meyer, *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Mieles, M. D., y Cristina, G. M. (2010). Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales . *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y Juventud*, 8(2), 809 - 819 .

- Morales, E. (2011). Hacia dónde va el análisis del discurso. *Revista electrónica de estudios filológicos*(21), 11.
- Muñoz, C., y Pachón, X. (1991). *La niñez en el siglo XX. Comienzos de siglo*. Santafe de Bogotá: Editorial Planeta.
- Murillo, L. F. (Julio de 2005). el marketing político y sus consecuencias para la democracia. . (U. d. Guadalajara, Ed.) *Comunicación y Sociedad*(4), 1-10.
- Negret, J. (2016). Formación ciudadana, cultura física y deporte: estrategia para una formación de calidad. *Revista Cubana de Educación Superior*, 4-17.
- Niño, M. F. (2017). *Biodesarrollo, territorio y población en comunidades rurales. Un acercamiento a la construcción social del territorio en la zona rural del Valle de Tenza*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Olave, G. (2012). La construcción retórica del conflicto armado colombiano: Metáfora y legitimación del carácter bélico del conflicto. *Revista Signos. Estudios de Lingüística* (45), 300-321.
- Oraison, M. (2016). La Participación como Generadora y Garante de Democracia y Ciudadanía. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 89-107.
- Ospina, D., y Ospina, M. C. (2017). Futuros Posibles, el Potencial Creativo de Niñas y Niños para la Construcción de Paz. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 175-192.
- Ospina, M. C., Carmona, J., y Alvarado, S. V. (2014). Niños en contexto de conflicto armado: narrativas generativas de paz. (Unesco, Ed.) *Infancias Imágenes*, 13(1), 52-60.
- Palacios, N., y Herrera, J. D. (2013). Subjetividad, socialización política y derechos en la escuela. *Magis Universidad Javeriana*, 413-437.

- Pareja, R. I. (2011). Ruralidad en Colombia. *Revista de la Universidad de La Salle*, 139-144.
- Pazos, A. (2005). El otro como sí-mismo. Observaciones antropológicas sobre las tecnologías de la subjetividad. *Revista de Antropología Iberoamericana*, Redalyc.
- Patiño, J., Alvarado, S. V., y Ospina, M. C. (2014). Ampliación de sentidos sobre las prácticas políticas de jóvenes con vinculación a siete movimientos sociales en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 257-275.
- Pazos, A. (2005). El otro como sí-mismo. Observaciones antropológicas sobre las tecnologías de la subjetividad. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 0.
- Perry, S. (2010). La pobreza rural en Colombia. *Documento preparado para ser distribuido en la reunión de conformación del Grupo de Trabajo sobre Pobreza Rural* (ps. 1-14). Bogotá: Centro latinoamericano para el desarrollo rural.
- Plan International . (2017). *Libera el poder de las niñas ahora*. Madrid: Plan International .
- PNUD. (2011). *Colombia rural: Razones para la esperanza*. Bogotá: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo .
- PNUD. (2011). *Informe Nacional de Desarrollo Humano*. Bogotá: INDH PNUD .
- Prieto, S. C. (2017). *Reflexiones sobre el género, el cuerpo y el poder. Cinco voces trans en diálogo con Judith Butler*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Restrepo, G., Ayala, C., y Rodríguez, J. (Junio de 2002). La Educación cívica en Colombia: una comparación internacional. *Educación Integral*, 11(15), 1-15.
- Reyes, O. G., y Rivera, J. R. (2018). Construcción de ciudadanía: la educación desde la infancia encaminada a la inclusión social. *Revista de Ciencias Sociales*, 52-71.

- Revista Semana. (15 de octubre de 2012). *ONU denuncia que el campesinado colombiano sufre un "déficit de ciudadanía"*. Recuperado el 13 de febrero de 2018, de <https://www.semana.com/nacion/articulo/onu-denuncia-campesinado-colombiano-sufre-deficit-ciudadania/266385-3>
- Rios, T. (2013). *La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional y social*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Rodríguez, A. (1989). Socialización política. En J. Seoane, y A. Rodríguez, *Psicología Política* (ps. 133-164). Madrid: Pirámide.
- Rodríguez, A. (1998). *Formación democrática y educación cívica en Colombia*. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Rodríguez, A. (Enero de 2005). La caída del voto cautivo: personalización de la política. *Interações*, X(19), 177-196.
- Roldán, O. (1 de Enero de 2006). La institución educativa: escenario de formación política, que se configura desde el ejercicio mismo de la política. Manizales, Caldas, Colombia.
- Romero, J. E. (Junio de 2012). Hugo Chavez, la construcción hegemónica del poder y desplazamiento de los actores tradicionales en Venezuela (1998-2000). *Utopía y praxis latinoamericana*, 7(17), 73-86.
- Ruiz, A., y Prada, M. (2012). *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Sánchez, R. (2017). Política, democracia y ciudadanía. *Desafíos*, 8-37.
- Schütz, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Schütz, A. (1977). *La construcción significativa del mundo social*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Schütz, A., y Luckmann, T. (2004). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Seoane, J. (2010). Nueve tesis sobre educación para la democracia. *Revista de educación inclusiva*, 79-96.
- Seoane, J., y Rodríguez, A. (1988). *Psicología Política*. Madrid: Pirámide.
- Serres. (1991). *El Contrato Natural*, . Pretextos: Valencia, España. .
- Sierra, S. (11 de Octubre de 1994). Una pintura de Débora Arango. *El Tiempo*, p. 12.
- Tarres, M. L. (2001). De la necesidad de una postura crítica en los estudios de género. *La Ventana*, 107-136.
- Tessada, V. (2013). Democracia en el país y en la casa. Reflexión y activismo feminista durante la dictadura de pinochet (1973-1989) . *Cuadernos Kóre. Revista de historia y pensamiento de género* , 96-117.
- The post. (s.f). *Débora Arango*. Recuperado el 13 de Noviembre de 2018, de <https://app.emaze.com/@AORZFZWFR#HOME>
- UNICEF. (2014). *¿Cómo están las niñas y los niños en Colombia?* Bogotá: UNICEF.
- UNICEF. (2014). *Estado Mundial de la Infancia en cifras 2014*. New York: unicef.
- UNICEF. (2014). *Informe Anual 2013 Unicef Colombia*. Bogotá: UNICEF.
- UNICEF. (2015). *Informe Anual 2014 Unicef Colombia*. UNICEF.
- UNICEF. (2017). *Estado mundial de la infancia 2017*. New York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

- Unicef. (2002). *La niñez colombiana en cifras*. Bogotá: UNICEF Colombia.
- UNICEF. (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Madrid: Nuevo Siglo.
- Unicef. (2018). *Consulta nacional a niños, niñas y adolescentes ¿Y La Niñez Qué?* Colombia: Unicef.
- Van Dijk, S. (2012). La política pública para abatir el abandono escolar y las voces de los niños, sus tutores y sus maestros. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* , 17(52), 115-139.
- van Dijk, T. (2003). La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad. . En R. Wodak, y M. Meyer, *Métodos de análisis crítico del discurso* (ps. 143-177). Barcelona: Gedisa.
- van Dijk, T. A. (2005). *El discurso como interacción social*. España, Barcelona: Gedisa.
- Vargas, H., Carmona, D., Ramírez, C., y Orrego, J. F. (2012). *Construcción ciudadana. una posibilidad desde la formación deportiva*. Manizales: Hernán Humberto Vargas López.
- Velasco, C. (25 de Septiembre de 2010 de 2010). *Concepción de niñez*. Obtenido de carmenvasquezdevelasco: <http://carmenvasquezdevelasco.blogspot.com>
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P., y Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico de Discursos. *Psicoperspectivas, individuo y sociedad*, 55-65.
- Vergara, W. (2011). Desarrollo del subdesarrollo o nueva ruralidad para Colombia. Cartografías del desarrollo rural. *Revista de la Universidad de La Salle*, 33-66.

Viveros, M. (2004). El concepto de "género" y sus avatares: Interrogantes en torno a algunas viejas y nuevas controversias. En C. Millán, y A. M. Estrada, *Pensar (en) género. Teoría y práctica para nuevas cartografías del cuerpo*. (ps. 170-193). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Wodak, R. (2003). De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. En R. Wodak, y M. Meyer, *Métodos de análisis crítico del discurso* (ps. 17-34). Barcelona: Gedisa.