

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Narrativas Territoriales en Diálogo: Subjetividades Políticas de Niños, Niñas y Jóvenes de Bogotá y Montería a través de Prácticas Artísticas y Culturales sobre las Violencias

Jeisson Jamaica Delgado, Línea de investigación Infancias y familias

Libeth Dereix Pacheco, Línea de investigación Jóvenes, culturas y poderes

Lina Hasthbleidy Garzón Sabogal, Línea de investigación Desarrollo social, comunitario y políticas públicas

Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde) en convenio con la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)

Maestría en Desarrollo Educativo y Social

Elsa Yolanda Castañeda Bernal

Tutora

Bogotá D.C. y Montería

2024

Agradecimientos

Agradezco a mis compañeros de investigación Libeth y Jeisson por sus múltiples enseñanzas y constancia, a la profe Elsa por su ejemplo y rigurosidad, Claudia quien con su ejemplo me han orientado a seguir el camino del saber cómo una forma de transformar mi realidad, a Carolina quien me ha motivado desde lo más profundo de mi ser a superarme, a Abraham, quien desde la comprensión y amor me ha ayudado a obtener mis títulos universitarios como el más grande legado que puede habitar en mí. A mi hijo Víctor Garzón, espero que todo el proceso de investigar (nos) ahonde en ti para que logremos transformar nuestras realidades a favor de la vida, el amor y la revolución.

Lina Garzón

A Dios, quien cumplió su promesa en mí.

A mi familia, especialmente a mi mamá. Quien con su apoyo amoroso estuvo allí en todo momento y es la motivación diaria para continuar mi superación personal.

A la gran maestra Elsa Castañeda, a quien expreso toda mi admiración por sus formas tan fraternas de guiar y enseñar.

A mis compañeros de grupo de estudio, con quienes logramos tejer múltiples ideas que dieron paso a la construcción de esta investigación.

Libeth Dereix Pacheco

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Primeramente, le agradezco a mis amigas y compañeras Lina y Libeth, por su trabajo en equipo y dedicación. Le agradezco también a la profesora Elsa por su paciencia, acompañamiento y cariño. También, a Fede, Isabella, Jessica H., Andy, Bibiana, Andrea, Ángela, Alejandra, Alejandro S., Karen, Katherin, Jessica M., Brian, Laura, Paola S., Tania, Omar, Sonia, Andrés, Paola R., Paola C., La Maga, Danny, Beto, Marcela, Mary, Alejandro J., Isabella, Nelly y Alberto por su amor y apoyo incondicional. Y, a Squall, por perseverar.

Jeisson Jamaica Delgado

Dedicatoria

A las niñas, niños y jóvenes de Bogotá y Montería participantes de esta investigación por dialogar y expresarse a través del arte, permitarnos compartir su visiones de mundo, subjetividades políticas y por resistir a la violencia cotidiana de sus territorios. Este camino nos nutrió de conocimientos, saberes y afectos que nos acompañarán en nuestra cotidianidad como investigadoras, docentes y seres sentipensantes.

Tabla de contenido

Resumen	12
Antecedentes.....	14
A Nivel Personal.....	14
A Nivel Conceptual.....	19
Justificación	29
Propuesta Interlíneas	34
Planteamiento del Problema	37
Estado del Arte.....	37
Estudios Internacionales con Énfasis en Expresiones Artísticas y Culturales	39
Estudios Nacionales con Énfasis en Expresiones Artísticas y Culturales	48
Estudios Internacionales con Énfasis en Violencias.....	57
Estudios Nacionales con Énfasis en Violencias	60
Estudios Internacionales con Énfasis en Subjetividades Políticas.....	64
Estudios Nacionales con Énfasis en Subjetividades Políticas	68
Estudios Internacionales con Énfasis en Territorio.....	80
Estudios Nacionales con Énfasis en Territorio	83
Consideraciones del Equipo Investigador Sobre la Lectura Transversal de las Tendencias Generales Contempladas en el Estado del Arte.....	92
Pregunta de Investigación	100
Objetivos.....	101
Marco Conceptual.....	102
Infancias y Juventudes	102
Las Subjetividades Políticas	110
Aproximación al Concepto de Subjetividad	111
Conceptualizando la Subjetividad Política.....	114
El Tránsito de las Subjetividades Políticas Hacia la Socialización Política	117
La Violencia.....	120
Teoría de Conflictos y Aproximaciones al Concepto de Violencia	120
Dimensiones de la Violencia Según Galtung.....	123
Compresiones y Formas Expresivas de la Violencia	125
Violencias, sus Formas Expresivas y las Subjetividades Políticas	127
Territorio.....	129
Compresiones Sobre el Territorio.....	130

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

La Escuela como Territorio	135
El Cuerpo mi Primer Territorio.....	138
Expresiones Artísticas y Culturales	141
El Giro Narrativo y las Revoluciones Artísticas y Estéticas	141
Sobre el Arte y las Expresiones Artísticas y Culturales	144
Las Narrativas y el Arte como Experiencia.....	149
Metodología.....	153
Diseño de Investigación	160
Grupo de Estudio o Población Definida	162
Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información	165
Abriendo caminos	170
Qué Pasa en Mi Barrio y Mi Rol Allí	171
Viviendo y Sintiendo en la Escuela	172
Conectando con Mi Cuerpo	174
Estrategias para la Organización e Interpretación de la Información	176
Aspectos Generales.....	176
La Rejilla de Registro.....	176
Consideraciones Éticas	180
Resultados y Discusión.....	183
Aplicando la Teoría de Autor	184
Abriendo el Camino en Bogotá y en Montería (Momento cero).....	185
Representaciones Visuales y Corporales de las Subjetividades Políticas y las Violencias – Bogotá: Narrativas que Transitan Entre la Urbe y la Montaña.....	193
Representaciones Visuales y Corporales de las Subjetividades Políticas y las Violencias – Montería: Narrativas Aledañas al Río Sinú.....	210
Interpretación Transversal de las Investigadoras.....	228
Representación Simbólica de las Violencias a Partir de las Subjetividades Políticas de Niños, Niñas y Jóvenes.....	229
El Arte como Elemento Reparador y Forma de Resistencia.....	234
Cuerpo y Performatividad a Partir de la Representación de las Subjetividades Políticas y las Violencias.....	237
Narrativas Territoriales en Diálogo.....	241
Conclusiones	250
Limitaciones y Recomendaciones.....	252
Referencias.....	253

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Índice de apéndices

Están relacionados en el siguiente enlace:

[Apéndices - Narrativas territoriales en diálogo](#)

Apéndice 1. Matriz de organización, identificación y análisis de la documentación rastreada.

Apéndice 2. Formato de consentimiento informado.

Apéndice 3. Ficha de identificación.

Apéndice 4. Mapa de la empatía.

Apéndice 5. Guía de orientación y aplicación del instrumento para la elaboración de cartografía visual.

Apéndice 6. Guía de orientación y aplicación del instrumento para la elaboración de topofilias y topofobias.

Apéndice 7. Guía de orientación y aplicación del instrumento para la elaboración de cartografía del cuerpo.

Apéndice 8. Consentimientos informados firmados.

Apéndice 9. Guía de orientación y aplicación del instrumento para la elaboración de cartografía visual, diligenciada – Bogotá.

Apéndice 10. Guía de orientación y aplicación del instrumento para la elaboración de topofilias y topofobias, diligenciada – Bogotá.

Apéndice 11. Guía de orientación y aplicación del instrumento para la elaboración de cartografía del cuerpo, diligenciada – Bogotá.

Apéndice 12. Guía de orientación y aplicación del instrumento para la elaboración de cartografía visual, diligenciada – Montería.

Apéndice 13. Guía de orientación y aplicación del instrumento para la elaboración de topofilias y topofobias, diligenciada – Montería.

Apéndice 14. Guía de orientación y aplicación del instrumento para la elaboración de cartografía del cuerpo, diligenciada – Montería.

Índice de tablas

Tabla 1. Estudios revisados para construir el objeto de estudio.

Tabla 2. Bases axiológicas, ontológicas, epistemológicas y metodológicas de la IBA como método de investigación independiente.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Tabla 3. Cuadro de codificación.

Tabla 4. Consolidado de técnicas e instrumentos de recolección de información.

Índice de figuras

Figura 1. Abriendo el Camino, fortalezas y debilidades I en Bogotá.

Figura 2. Abriendo el Camino, fortalezas y debilidades II en Montería.

Figura 3. Abriendo caminos, Montería – grupo de estudio.

Figura 4. Abriendo el Camino, lo que me gusta y no de mi barrio I en Bogotá.

Figura 5. Abriendo el Camino, lo que me gusta y no de mi barrio II en Bogotá.

Figura 6. Abriendo el Camino, lo que me gusta y no de mi barrio III en Bogotá.

Figura 7. Abriendo el Camino, fortalezas y debilidades III en Montería.

Figura 8. Abriendo el Camino, fortalezas y debilidades IV en Montería.

Figura 9. Abriendo el Camino, Montería - grupo de estudio.

Figura 10. Abriendo el Camino, percepción del conflicto en el barrio, Bogotá y Montería.

Figura 11. Abriendo el Camino, percepción del conflicto en el hogar, Bogotá y Montería.

Figura 12. Abriendo el Camino, participación en el hogar, Bogotá y Montería.

Figura 13. Abriendo el Camino, participación en el colegio, Bogotá y Montería.

Figura 14. Abriendo el Camino, participación en el barrio, Bogotá y Montería.

Figura 15. Momento 1, Bogotá – grupo de estudio.

Figura 16. Momento 1, Bogotá – cartografía visual del barrio I.

Figura 17. Momento 1, Bogotá – cartografía visual del barrio II.

Figura 18. Momento 1, Bogotá – cartografía visual del barrio III.

Figura 19. Momento 1, Bogotá – cartografía visual del barrio IV.

Figura 20. Momento 1, Bogotá – cartografía visual del barrio V.

Figura 21. Momento 2, Bogotá – grupo de estudio.

Figura 22. Momento 2, Bogotá – topofilias y topofobias I.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Figura 23. Momento 2, Bogotá – topofilias y topofobias II.

Figura 24. Momento 2, Bogotá – topofilias y topofobias III.

Figura 25. Momento 2, Bogotá – topofilias y topofobias IV.

Figura 26. Momento 2, Bogotá – topofilias y topofobias V.

Figura 27. Momento 2, Bogotá – topofilias y topofobias VI.

Figura 28. Momento 2, Bogotá – topofilias y topofobias VII.

Figura 29. Momento 2, Bogotá – topofilias y topofobias VIII.

Figura 30. Momento 2, Bogotá – topofilias y topofobias IX.

Figura 31. Momento 3, Bogotá – grupo de estudio

Figura 32. Momento 3, Bogotá – cartografía corporal I.

Figura 33. Momento 3, Bogotá – cartografía corporal II.

Figura 34. Momento 3, Bogotá – cartografía corporal III.

Figura 35. Momento 3, Bogotá – cartografía corporal IV.

Figura 36. Momento 3, Bogotá – cartografía corporal V.

Figura 37. Momento 3, Bogotá – cartografía corporal VI.

Figura 38. Momento 3, Bogotá – cartografía corporal VII.

Figura 39. Momento 3, Bogotá – cartografía corporal VIII.

Figura 40. Momento 1, Montería – grupo de estudio.

Figura 41. Momento 1, Montería – cartografía visual del barrio I.

Figura 42. Momento 1, Montería – cartografía visual del barrio II.

Figura 43. Momento 1, Montería – cartografía visual del barrio III.

Figura 44. Momento 1, Montería – cartografía visual del barrio IV.

Figura 45. Momento 1, Montería – cartografía visual del barrio V.

Figura 46. Momento 1, Montería – cartografía visual del barrio VI.

Figura 47. Momento 1, Montería – grupo de estudio.

Figura 48. Momento 2, Montería – topofilias y topofobias I.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Figura 49. Momento 2, Montería – topofilias y topofobias II.

Figura 50. Momento 2, Montería – topofilias y topofobias III.

Figura 51. Momento 2, Montería – topofilias y topofobias IV.

Figura 52. Momento 2, Montería – topofilias y topofobias V.

Figura 53. Momento 2, Montería – topofilias y topofobias VI.

Figura 54. Momento 3, Montería – grupo de estudio.

Figura 55. Momento 3, Montería – cartografía corporal I.

Figura 56. Momento 3, Montería – cartografía corporal II.

Figura 57. Momento 3, Montería – cartografía corporal III.

Figura 58. Momento 3, Montería – cartografía corporal IV.

Figura 59. Momento 3, Montería – cartografía corporal V.

Figura 60. Momento 3, Montería – cartografía corporal VI.

Figura 61. Puente Segundo Centenario en Montería.

Figura 62. Momento 1, Montería – Puente Segundo Centenario.

Figura 63. Alcaldía de Montería.

Figura 64. Momento 1, Montería – Alcaldía de Montería y alrededores.

Figura 65. Escuela Normal Superior de Montería.

Figura 66. Momento 1, Montería – Alcaldía de Montería y alrededores.

Figura 67. Institución Educativa El Dorado en Montería.

Figura 68. Momento 1, Montería – Barrio El Dorado, Escuela el Dorado y alrededores.

Figura 69. Iglesia del 20 de Julio.

Figura 70. Momento 1, Bogotá – Iglesia del 20 de Julio y Portal del 20 de Julio.

Figura 71. Momento 1, Montería – vía, glorieta y automóviles.

Figura 72. Momento 1, Bogotá – vías y accidentes.

Figura 73. Momento 1, Montería – riñas.

Figura 74. Río Sinú en Montería.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Figura 75. Momento 1, Montería – Río Sinú y alrededores.

Figura 76 Momento 1, Bogotá – CAI en barrio Guacamayas.

Figura 77. CAI en barrio Guacamayas.

Resumen

Este trabajo devela las narrativas territoriales de niños, niñas y jóvenes de Bogotá y Montería en relación con las subjetividades políticas sobre las violencias que ellos(as) identifican a partir de sus creaciones colectivas, individuales, visuales, corporales, sonoras y performáticas, expresadas en piezas artísticas y artefactos estéticos, en el marco de la investigación basada en artes (IBA).

Se realizó el estado del arte que implicó el rastreo documental de treinta y tres estudios, donde se evidenciaron múltiples abordajes sobre la subjetividad política de niños, niñas y jóvenes, sobre violencias, pero a la vez se hizo visible el vacío metodológico referente a la IBA y la teoría de autor con infancias y juventudes bogotanas y monterianas.

Los resultados dan cuenta de las creaciones y de los significados que le otorgan los estudiantes que participaron en el estudio a sus cartografías territoriales, visuales y corporales y a la lectura transversal que hacen de estas las investigadoras, donde emergen elementos como la representación simbólica de las violencias, el arte como elemento reparador y forma de resistencia, el cuerpo y la performatividad y los encuentros y desencuentros territoriales de niños, niñas y jóvenes de Bogotá y Montería.

El estudio concluye que las expresiones artísticas y culturales de infancias y juventudes monterianas y bogotanas develan subjetividades e intersubjetividades políticas sobre las violencias dándole preponderancia a sus haceres, sentires y pensares en los territorios que habitan y transitan en clave intergeneracional, comprensiones que se confrontan y, a la vez, se enriquecen mutuamente.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Palabras clave: niños y niñas; jóvenes; violencias; subjetividades políticas; expresiones artísticas y culturales; territorios; investigación basada en artes.

Antecedentes

Los antecedentes del estudio parten de los intereses personales de las investigadoras y de los antecedentes conceptuales, explicitados a continuación:

A Nivel Personal

Lina

Soy Lina Garzón, me titulo en mi papel de mujer que resiste a un sistema patriarcal, como madre por elección, que considera su deber transformar el mundo para su primogénito y educar y formar desde el amor, la exigencia y el reconocimiento de las territorialidades comprendiendo y sintiendo la tierra en todas sus formas vivas.

Soy docente Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, considero la educación más allá de las instituciones y la transmisión de conocimientos, como una manera de comprender y revolucionar la realidad desde los saberes: escolar, político, territorial y emocional. Mi práctica profesional ha transcurrido en instituciones de carácter privado del estrato 1, 2, y 3. Actualmente soy docente oficial en la localidad de San Cristóbal, en Bogotá; esta dicotomía me ha permitido ver de primera mano la desigualdad, desde los derechos básicos, hasta las huellas emocionales con las que deben vivir los y las estudiantes más precarizados(as) de la capital. En consecuencia, he contado con la experiencia de un proceso de enseñanza y aprendizaje, con niñas y niños de primaria hasta grado undécimo.

Además, desde mi bachillerato he participado en procesos de educación popular en sectores ubicados en el sur de Bogotá como Cazucá, Diana Turbay, Las Lomas, Las Cruces,

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Canadá Güira y Villa de la Paz, alrededor de aspectos artísticos, educativos y ambientales, lo que me ha permitido ahondar en la violencia estructural y hacerle frente desde la lucha por la educación y los territorios.

En la actualidad realizo la maestría en Desarrollo Educativo y Social de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE) en convenio con la Universidad Pedagógica Nacional y realizar el proyecto investigativo en torno a la Línea de investigación Desarrollo social, comunitario y políticas públicas como una forma de nutrir el saber académico y el saber práctico desde, con y para las comunidades en resistencia de la visión colonial, patriarcal y neoliberal.

Libeth

Soy Libeth Dereix Pacheco, licenciada en Ciencias Sociales y maestrante en Desarrollo Educativo y Social en la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE) en convenio con la Universidad Pedagógica Nacional.

Los siguientes aspectos cobran relevancia para mí, porque es desde donde me situó para poder reflexionar sobre los elementos que me unen y me permiten hilar visiones, emociones y construcción de ideas para la presente investigación.

Nací en la ciudad de Montería – Córdoba, lugar donde vivo actualmente, este territorio y su influencia social me ha permitido poder reconocirme como una mujer del Caribe colombiano, de la cultura del río y también del Sinú. A través de elementos como la música, el arte, las narrativas he podido alimentar las configuraciones de mundo que me identifican.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Crecí en un contexto social donde se observan condiciones de pobreza, precarias condiciones de acceso a una educación digna y violencias, pero a pesar de todas esas situaciones tuve la oportunidad de educarme y agenciarme socialmente.

El camino transitado me ha ayudado a ser alguien distinta a lo que el medio social sentenciaba a todos los y las jóvenes del barrio popular de la ciudad donde crecí. La diferencia estuvo en poder tener la oportunidad de participar como miembro de un movimiento social de niños y niñas de tipo comunitario desde los nueve años, donde aprendí sobre derechos humanos, ciudadanía y agenciamiento social, hasta que ingresé a mi pregrado universitario.

Estos elementos forjaron en mí el interés por las transformaciones sociales en medios hostiles, por lo que soy activista de derechos humanos a través de la corporación Construyendo Ciudadanía, una organización de base comunitaria juvenil en la que soy socia y miembro voluntario desde el 2015 hasta hoy. En ella desarrollamos la construcción de estrategias para el fortalecimiento de la democracia, el ejercicio de los derechos políticos y el acceso real a la ciudadanía de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos(as) del Caribe colombiano.

Como complemento a lo mencionado, también soy maestra de Ciencias Sociales; en mi trayectoria profesional he trabajado con grados desde nivel preescolar hasta la media académica. Hoy desarrollo mi trabajo en una institución del sector oficial del municipio de Montería como docente de planta; educar y enseñar para mí están ligados a devolverle a otras personas (sobre todo a jóvenes) lo que he aprendido, para que ellos(as) logren recorrer ese camino acompañados y al final decidan por convicción avanzar hacia su realización personal.

En mi experiencia profesional, he comprendido el valor y la importancia de la pedagogía y la educación como apuesta política, emancipadora y dignificante para identificar cuáles son

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

nuestros derechos, pero también nuestras responsabilidades, especialmente en aquellos entornos donde históricamente hemos sido invisibilizadas como personas.

En este sentido, es clave no sólo orientar el proceso formativo hacia la transmisión de conocimientos, sino también entender, apoyar y acompañar el sentido emocional de los sujetos, como lo menciona Noguera (2010) citando a Humboldt “esas dimensiones corresponderían a la triple formación de la ‘cabeza, el corazón y la mano” para lograr en quienes aprenden un sentido de coexistencia.

En el transcurrir académico dentro del posgrado que estoy estudiando, hago parte de la Línea jóvenes, culturas y poderes, donde he podido reafirmar el valor y la importancia de las juventudes, así como la relevancia de sus luchas y acciones colectivas de re-existencia. Por ello es fundamental que estos esfuerzos continúen siendo reconocidos y apoyados por la sociedad actual.

Jeisson

Soy Jeisson Jamaica Delgado, resido en la ciudad de Bogotá y he trabajado en el sector de la educación formal y no formal como docente e investigador, en el sector turístico y en colectivos focalizados en el abordaje y reflexión sobre las narrativas. En la actualidad trabajo con la Oficina para la Convivencia Escolar de la Secretaría de Educación del Distrito. Además, integro el Colectivo Contar-nos, donde hemos desarrollado apuestas por la aproximación y creación alrededor del patrimonio, la paz, la memoria y el conflicto desde las artes con infancias, comunidad sorda y ciclistas. Mi formación es bastante diversa, transita entre la administración y la gestión cultural, la investigación, la docencia, las artes y la educación comunitaria.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Siempre he tenido afinidad para compartir con niños y niñas. En 2019 y 2020 tuve la oportunidad de desempeñarme como profesor de Ciencias sociales, Cátedra de paz y Cívica de los grados tercero a noveno. La vida me dio la posibilidad de ser director de grupo de quinto y cuarto grado y desde entonces he presenciado de primera mano procesos de agenciamiento de los y las estudiantes desde sus propias narrativas y realidades.

En el ámbito personal, mi interés por la comprensión de las violencias parte tanto de vivencias propias con la violencia directa, así como estructural y cultural, además de luchas propias por el reconocimiento y construcción de mi propia identidad. Soy activista por los derechos humanos, la justicia social, el respeto y reconocimiento de la diversidad, la construcción de paz y la no violencia.

El arte me ha acompañado desde antes de mi llegada al mundo, crecí al ritmo del acordeón y el vallenato, siempre he tenido interés por la música y actualmente formo parte de una batucada. Para mí el arte ha sido una herramienta para la reafirmación y exploración identitaria, pero también una plataforma para la denuncia social y a la vez una ruta para la construcción de paz. Mis acercamientos más íntimos con las artes fueron inicialmente espontáneos y después, muy profundos, por lo que lograron reorientar gran parte de lo que soy ahora, permitiéndome reencontrarme conmigo mismo.

Las artes y el patrimonio en mi vida se han constituido como herramientas de sanación, de introspección y de conexión conmigo y con otros(as) y a su vez, como posibilidades narrativas para contar qué viví, cómo lo viví y qué sentí. Por lo que otra rama de interés es la salud mental, la cual parte de experiencias propias mediadas desde y hacia las artes, consigna es usar mi historia para apoyar a otros(as).

Me conmueve escribir estas líneas y, en conclusión, encuentro en todas las manifestaciones formales, informales, individuales, colectivas, estructuradas y no estructuradas

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

del arte diversas e inmensas posibilidades para construir paz, para hacer memoria y aproximarse a realidades atadas a violencias a las que históricamente el país y sus habitantes han estado sometidos(as). Creo firmemente que las artes nos permiten reconciliarnos con otros y otras y con nosotros(as) mismos(as), el arte nos brinda la oportunidad de contar(nos), de visibilizar(nos), el arte interpela y nos interpela, el arte abre rutas para explorar(nos).

En el programa de posgrado que estoy cursando integro la Línea de investigación nacional en Infancias y familias y el participar allí me ha abierto rutas para preguntarme por mi propia infancia y al mismo tiempo, por el agenciamiento de las primeras infancias, infancias y juventudes, ellos(as) tienen mucho por decir y aportar.

A Nivel Conceptual

Colombia ha sido marcada por una historia de violencias políticas que históricamente han influenciado las formas de vida de los colombianos y colombianas; lo podemos observar desde las confrontaciones entre culturas prehispánicas, la explotación de las culturas precolombinas, pasando por los vejámenes de la colonia, las guerras civiles durante la conformación de la República, guerras bipartidistas, la época de la violencia entre liberales y conservadores, la guerra de guerrillas y la incursión paramilitar desde mediados del siglo pasado, con diversos actores y consecuencias económicas, políticas, culturales y sociales que afectan en la actualidad la manera en la que la sociedad colombiana se relaciona.

Además, el narcotráfico a partir de la década de los 80, ha dejado centenares de muertos, prácticas como el reclutamiento, el sicariato que han logrado permear la vida de niños, niñas y jóvenes en muchos rincones del país e instaurado un imaginario de adquisición financiera de manera rápida por medio acciones ilegales y múltiples violencias.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Asimismo, en la última década, las violencias en nuestro país han estado ancladas a la profundización del conflicto armado, las fallidas negociaciones de paz, el asesinato de líderes sociales y ambientales¹, sumado a las acciones problemáticas que configuran las dinámicas políticas que desencadenan divisiones y polarización entre los colombianos y colombianas.

Dentro de todas estas realidades son las niñas, niños y jóvenes quienes más han sido afectados(as) por los impactos de la violencia pues, situaciones como el desplazamiento forzado, la confrontación de los diferentes grupos por la tenencia de la tierra, el despojo, la violencia intrafamiliar, barrial y entre pares, los infanticidios y los juvenicidios, el reclutamiento forzado; realidades que han impactado sus formas de vida y las maneras en las que las nuevas generaciones logran ver y relacionarse con el mundo.

Para el 2022, Colombia fue considerado como unos de los países más desiguales del mundo, ocupando el sexto lugar en Latinoamérica (Murillo, 2024). El crecimiento económico por sí solo no ha sido suficiente para reducir la desigualdad, pues las barreras a oportunidades económicas persistieron para ciertos grupos (incluyendo, entre otras, género, etnia, y ubicación geográfica), limitando así, la movilidad social (World Bank Group, 2021).

Además, según cifras del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2022a y 2020), entre el 2019 y el 2020 cerca de 3,5 millones de personas en Colombia cayeron en pobreza monetaria; inclusive, el 22,9 % de ellas estaban entre los 0 y 17 años. Partiendo de lo anterior y bajo la mirada de los aspectos antes mencionados, son los niños, niñas y jóvenes quienes sufren de manera cercana la precarización y la desigualdad en materia de conflicto.

¹ Indepaz, que lleva un registro sistemático sobre el asesinato de líderes sociales y defensores de derechos humanos ha informado que en 2017 asesinaron 207 personas, en 2018 a 298, en 2019 a 279, en 2020 a 310 y en 2021 a 168. [...] según la ONU, a octubre de 2021, casi 292 excombatientes habían sido asesinados tras dejar las armas (Comisión de la verdad, s.f.).

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Complementando lo anterior y al situarnos en cifras recientes, Colombia es uno de los países con la mayor tasa de homicidios a nivel mundial, se hace especial énfasis en el homicidio como principal vulneración del derecho a la vida y máxima evidencia de la violencia directa (Mantilla, 2023).

Según el Instituto Nacional de Medicina Legal, los homicidios aumentaron cerca de un 5.2% entre enero y noviembre de 2023 respecto del mismo periodo de 2022. En los primeros 11 meses de 2023, hubo 12.682 homicidios, 637 casos más que en 2022 cuando se registraron 12045. Estas cifras arrojan un promedio mensual de 1.152 (Universidad Externado de Colombia, 2024).

El país vuelve a encabezar la lista, junto a México y Honduras, como uno de los países más violentos de América Latina con tasas de homicidios por encima de los 25 por cada 100.000 habitantes, en tanto que el promedio global es de 5,8. Así lo señala en su última versión el *Estudio Global de Homicidios* publicado por la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC). Este estudio es una herramienta muy importante para evaluar cómo van las regiones y los respectivos países en materia de violencia homicida, pero sobre todo para pretender revertir el impacto y los efectos devastadores que producen las muertes violentas (Mantilla, 2023).

Ante esta realidad, las diversas políticas públicas nacionales, municipales o distritales no han sido suficientes para frenar o disminuir drásticamente las violencias que se viven en los territorios. Colombia al ser tan diversa requiere distintos enfoques que prevengan, mitiguen y actúen ante las violencias según las características propias de cada territorio. Por ejemplo, la capital del país no es la excepción, pues cuenta con una extensión de 1,636 km² y con una población de 11.508.000 habitantes para el año 2023 (Gestión Territorial Bogotá). Adicionalmente, la ciudad se ha visto afectada por múltiples violencias, disputas políticas y

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

situaciones de inseguridad y vulneración, por ello es uno de los territorios seleccionados para esta investigación.

Las múltiples violencias narradas anteriormente son reproducidas de manera constante en los territorios y con ello, las instituciones educativas son entendidas como espacios que complejizan las cualidades y problemáticas de la sociedad, ya que allí se evidencian muchas de las dinámicas familiares, del barrio y de otros lugares socializadores que rodean a los individuos.

Las instituciones educativas son permeadas por la violencia en sus diferentes aristas, así lo reporta el Observatorio de la Convivencia Escolar en Bogotá (Secretaría de Educación de Bogotá, 2023), el cual expresa respecto al número de reportes, que en la primera infancia (0 a 5 años) el incremento más alto se dio entre 2022 y 2023 con 374 casos y en el mismo periodo, “se observó que la adolescencia (12 a 17 años) fue la etapa de la vida que generó el mayor número de reportes, tanto en hombres como en mujeres” (p. 15).

La violencia escolar, según lo anterior, aumenta con cifras alarmantes; pero también los niños, niñas y jóvenes son afectados(as) por la violencia intrafamiliar; por violencias que se ejercen por sus pares dentro y fuera de las instituciones educativas, a nivel físico y psicológico (Secretaría de Educación de Bogotá, 2023).

En este sentido, las violencias que se viven en los hogares colombianos y en sus barrios, dentro y alrededor de las instituciones educativas configuran una estructura de violencia que se debe articular y tratar como un todo sin olvidar sus particularidades.

Una de las instituciones educativas objeto de estudio es el Colegio Alemania Unificada, el cual se ubica en el barrio Guacamayas de la localidad cuarta *San Cristóbal*, allí se reporta un aumento de los casos de violencia escolar de 2022 con un total de 1.778 y en el 2023 de 2.143,

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

es decir, un aumento de 563 casos (Secretaría de Educación de Bogotá, 2023). Si bien la institución ha tratado casos de convivencia escolar con diferentes campañas, se siguen presentando situaciones de violencia escolar al interior de la institución y a sus alrededores. Un hecho que evidencia lo anterior es el caso que se presentó en el 2022, se trató de una riña entre dos niños de 14 años a la salida del colegio, la cual dejó como consecuencias lesiones en la mano de uno de ellos, comprometiendo sus tendones (Malaver, 2022).

Por otro lado y en consonancia con lo anterior, el segundo territorio focalizado es el municipio de Montería en el Departamento Córdoba, ciudad que cuenta con 460.223 habitantes (DANE, 2005).

Montería es una ciudad ubicada en el noroeste de Colombia, está en proceso de expansión que la concibe como un espacio turístico y empresarial, llevando a las últimas administraciones a la adecuación y construcción de espacios físicos que modifican las prácticas tradicionales de ciudadanía y las formas de relación con la ciudad.

Además, se desarrollan actividades económicas relacionadas con la agroindustria, el comercio y la pesca ejecutada de manera artesanal por un grupo pequeño de pescadores familiares, en las orillas del río Sinú. Aunque estas fuentes de empleabilidad sostienen parte del desarrollo económico, la tasa de desocupación, como indica el boletín técnico de la Gran Encuesta Integrada de Hogares (DANE, 2024) reportada en enero del 2024, representa un 11,9% para Montería ubicándola en el quinto puesto a nivel nacional, para los meses de enero a diciembre de 2023. En otro boletín, según el DANE (2022b), se hizo un análisis a nivel nacional sobre la situación de niños, niñas y adolescentes en Colombia durante la pandemia del COVID-19, evidenciando implicaciones en materia de trabajo, alimentación, salud, entre otras y problemáticas como la pobreza multidimensional; lo anterior dio cuenta de las realidades en los municipios del país.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Igualmente, la ciudad de Montería recibe dos tipos de población relacionada con su dinámica geoespacial: una en calidad de migrante voluntaria y otra en calidad de migrante forzado por la influencia de situaciones relacionadas con el conflicto armado en la región, aspecto que atraviesa las formas de vida y cotidianidad de las personas en su arribo a los barrios de la capital cordobesa.

Las violencias ponen de manifiesto diversas problemáticas influenciando desde los ambientes sociales y colectivos hasta las dinámicas individuales, en lo que va corrido del año se registraron un total de 46 casos de homicidios, convirtiendo a Montería en el municipio más afectado por este flagelo en el departamento. La mayoría de estos crímenes se perpetraron con el uso de armas de fuego (La Razón, 2024a).

Así también, menciona el diario local (La Razón, 2024b) que en la ciudad se observa un aumento del 25% en los casos de violencia intrafamiliar que se han denunciado hasta marzo de 2024 en comparación con el año anterior, según informó el coronel Carlos García, comandante de la Policía Metropolitana de Montería.

Otras cifras que nutren la visión del contexto monteriano relacionan las afectaciones a la salud mental, situación que ha venido en alarmante aumento especialmente después de la pandemia por COVID- 19 reflejándose estas cifras especialmente en adolescentes y jóvenes (Simancas, et al. 2023).

En materia de educación, un porcentaje representativo de los niños, niñas y jóvenes monterianos están registrados(as) en las 61 instituciones educativas del sector público ubicadas en la geografía local, para los cuales se ha establecido como tasa de cobertura la proyección “la atención en el año escolar 2024 de 80.860 estudiantes” (Alcaldía de Montería 2023, p. 42).

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Considerando lo anterior, en lo que corresponde a los intereses de esta investigación, nos situamos en la institución educativa Normal Superior de Montería que cuenta con 2.264 estudiantes. La institución, ubicada a la margen izquierda del río Sinú, en el barrio Juan XXIII, tiene 65 años de experiencia enfocados a formar estudiantes con habilidades para desempeñar la docencia a través de un modelo humanista integrador. La Normal desarrolla sus procesos formativos desde preescolar hasta la media académica; ofertando además su programa en el ciclo complementario, facilitando a sus bachilleres el título de normalista superior.

La dinámica social del plantel educativo está guiada por relaciones consideradas cordiales, pero que integran algunas situaciones de violencias en la cotidianidad, pues se presentan espacios de conflicto, reflejados en algunas acciones de violencia física y verbal como insultos y amenazas a través de ofensas o señalamientos debido a desacuerdos que surgen entre pares. También, la evidencia y escritura de frases o sobrenombres en paredes de varios lugares de la institución donde se puede leer nombres despectivos o apodos hacia compañeros(as) con mensajes que intentan denigrarlos. Igualmente, se pueden observar casos de violencia entre docentes, en los que, a través de comentarios o señalamientos violentos, se puede notar acciones que agreden.

En conclusión, ambos territorios colombianos están atravesados por las violencias que se manifiestan en sus formas y modos de convivencia, directa e indirecta con los individuos y grupos sociales influenciados por la cultura, la herencia histórica del conflicto armado, la desigualdad, la configuración del territorio y un relacionamiento frágil con la institucionalidad.

En tal sentido, los sujetos aprenden a relacionarse en su entorno a través de acciones violentas, reflejando entonces en sus actitudes, principios y valores sociales una realidad en la que no puede no ser prioridad involucrarse en actuaciones de transformación para mejorar su entorno y condiciones de vida. Por lo que prima la supervivencia, donde es posible que se

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

repliquen comportamientos que evidencian y reproducen en círculo las agresiones recibidas y aprendidas como parte de la cultura.

La afirmación anterior, en el contexto del conflicto armado colombiano, se sustenta en Informe de la Comisión de la Verdad (2022), cuando se expresa que

[...] la rabia y el enojo social, la naturalización de la violencia o la desconfianza. El impacto no solo en los hechos, sino también en las creencias y en la cultura que penetró en la forma de ser y reaccionar de buena parte de la población. Las divisiones políticas y las actitudes ante la violencia han llevado a la sociedad a una visión dualista, en lugar de una Colombia incluyente. El país cuenta con una enorme riqueza de prácticas de resistencia, de movimientos sociales, campesinos, étnicos y de derechos humanos y con la pujanza de sus gentes (p. 33).

Respecto a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, son poblaciones que nutren sus narrativas, discursos y formas de ver el mundo de acuerdo con acciones de naturalización de las violencias donde los asuntos políticos y de interés dejan de ser relevantes debido a las dinámicas sociales del día a día, generado con ello poco involucramiento y desconfianza frente a la reflexión crítica del mundo que les rodea.

Sánchez, M. et al. (2015), mencionan sobre la guerra en el país y sobre las voces de niñas y niños, que se han:

instituido, naturalizado y multiplicado narrativas hegemónicas respecto a este fenómeno; desconociendo las experiencias, conocimientos, necesidades y perspectivas de actores sociales dependientes e inmaduros como los niños y niñas, concebidos como subalternos, sujetos inacabados e invisibilizados y enmudecidos (p. 2).

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Prácticas que también trascienden y se complejizan en la escuela, escenario en donde es imprescindible darles preponderancia a las narrativas alternativas de niños, niñas y jóvenes a partir de expresiones artísticas y culturales y de esta manera comprender el origen, las lógicas, dinámicas, actores, efectos y continuidades de las acciones violentas que recaen sobre ellos.

Por ello, es necesario que existan procesos educativos que apunten a acciones de transformación social sobre las formas en las que se viven y comprenden las violencias desde las subjetividades políticas. Además, es esencial resaltar la corresponsabilidad no sólo de las comunidades y familias, sino también de la institucionalidad pública, como Ministerios, Gobernaciones y Secretarías en articulación con las escuelas para aproximarse y accionar en torno al fenómeno de las violencias.

Considerando lo anterior, es preponderante darle participación a niñas, niños y jóvenes por medio de acciones alrededor del arte, que permitan el uso de otros lenguajes, para narrar lo evidente, pero también aquellos elementos que no se expresan por lenguajes verbales y escritos como lo visual, lo sonoro y lo performático. Es clave centrarse en las voces de las niñas, niños y jóvenes para explorar sobre las dinámicas de la violencia en la institución y su cotidianidad, pero a su vez, desde un panorama focalizado en el territorio como articulación a la escuela.

Lo que genera que persistan narrativas, sensaciones, creencias y visiones sobre la idea de una nación que naturaliza el relacionamiento violento con sus pares debido a su historia de conflictos y los impactos de este, evidenciando fracturas en ámbitos culturales, sociales, políticos y de la vida cotidiana, lo que nos debe llevar a la acción para poder comprender qué ideas, percepciones y sentimientos se generan en niños, niñas y jóvenes al enfrentar dicha

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

herencia especialmente en lugares como la capital del país y la región Caribe como espacios intencionales a abordar dentro de la presente investigación.

Justificación

La investigación se enmarca en la relevancia de los procesos sociales que develan información acerca de las subjetividades políticas que configuran a los niños, niñas y jóvenes sobre los asuntos políticos del contexto en el que viven y cómo a su vez, esa experiencia permite conocer y (re)conocer los significados de las violencias que los(as) rodean en sus territorios.

Las comprensiones y análisis de lo mencionado describen la perspectiva de los sujetos, en la medida en que reconocemos en ellos y sus narrativas elementos importantes para identificar las formas emancipatorias en las que lo simbólico y performativo se convierten en canales de expresión sobre la realidad construida socialmente.

Con base en ello, la potencialidad y fuerza de los discursos de los sujetos se expresan o representan mediante expresiones artísticas y culturales, donde se materializan las diferentes posturas derivadas de la interacción y vivencia enmarcados en por elementos socioculturales, económicos y políticos, en donde se evidencian, nombrando algunas, situaciones de desigualdad, violencias y formas de relacionamiento con el poder institucional.

De allí que la investigación basada en artes se convierta en la columna vertebral de este proceso de investigación, puesto que a través de dicha perspectiva se logra, como lo menciona Hernández (2008)

vincula[r], a partir de una doble relación, la investigación con las artes. Por una parte, desde una instancia epistemológica-metodológica, desde la que se cuestionan las formas hegemónicas de investigación centradas en la aplicación de procedimientos que 'hacen hablar' a la realidad; y por otra, mediante la utilización de procedimientos

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

artísticos (literarios, visuales, performativos, musicales) para dar cuenta de los fenómenos y experiencias (p. 87).

Por ello, el arte se convierte en dispositivo poderoso por el cual se pueden visibilizar las formas como las violencias son interiorizadas para así poder develar el sentido de los entramados que integran las subjetividades políticas desde lo individual hasta lo colectivo.

En ese sentido, resulta importante que la investigación vuelque su mirada hacia otras nociones sobre niños, niñas y jóvenes, quienes cuentan con conocimientos y experiencias y tienen mucho que decir y proponer, al respecto Amador y García (2021), expresan que los niños y las niñas son actores sociales, “individuos con agencia, portadores de experiencias y saberes; agentes sociales con biografías específicas e historias compartidas y con potencialidades para aportar a la construcción de mundos de vida y culturas propios” (p. 13).

Así mismo, Arias (2021) considera que los y las jóvenes

[...] también manifiestan cómo operan los cuadros sociales de memoria, al exponer memorias que no escapan a la circulación social de diversas memorias. Nos recuerda que las memorias nunca son puramente individuales. Nos trae a superficie palabras e imágenes, pero también silencios y omisiones (p. 10).

Por ello es importante visibilizar, comprender y escuchar las voces de niños, niñas y jóvenes para que se conciban y orienten iniciativas hacia la reconstrucción del tejido social, partiendo de acciones democráticas y pedagógicas que permitan ampliar el diálogo nacional desde el análisis de los acontecimientos y posturas que normalizan violencias hasta los lugares donde se generan propuestas que transforman estas situaciones en acciones propositivas hincadas en el agenciamiento social y la construcción de paz.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Inclusive, Sánchez, et al. (2015) citando a Rousseau (2000), hacen mención respecto a que los niños y las niñas “tienen sus propias maneras de ver, pensar y sentir y no hay nada más insensato pretender sustituir las por las nuestras”. Por fortuna, existen múltiples iniciativas que interpelan y problematizan el adultocentrismo, en donde se pretende imponer un discurso sobre otro, por lo que es necesario darle un lugar a las narrativas de niños, niñas y jóvenes, las cuales son válidas, contundentes, importantes y enriquecedoras.

Adicionalmente, las autoras anteriores citan a Ariés (1987), quien plantea que se debe deconstruir y transitar desde la concepción de los niños y las niñas como individuos que “no hablan” a entenderlos como personas que “construyen y socializan formas propias, precisamente porque tienen puntos de vista válidos y contruidos por sí mismos y, por ende, sus propias representaciones” (p. 3). Es decir, siguiendo a Sánchez, et al. (2015), es erróneo asumir que únicamente son resultado de distintos contextos, también participan, interpelan, cuestionan, enseñan, dialogan y (re)construyen desde, hacia, por y para estos contextos, se trata de reconocer “sus voces y existencias” (p. 3).

En consonancia con los aportes de las autoras Sánchez, et al. (2015), es imprescindible indagar por las singularidades (subjetividades políticas) de niños, niñas y jóvenes en Bogotá y Montería, ya que sus propias formas de narrar(se) son también maneras distintas de comprender, sentir y vivir las realidades, donde inclusive pueden explorarse potencialidades orientadas a la construcción de paz. De manera similar al estudio de las autoras mencionadas, esta investigación es pertinente por su interés en aproximarse y develar experiencias y voces alternativas con relación a las violencias y de esta manera, darle lugar a las “vivencias, necesidades, expectativas, propuestas y lenguajes de niños y niñas” (Sánchez, et al., 2015, p. 3). Pero al mismo tiempo, estos estudios son necesarios porque resaltan las potencialidades de niños, niñas y jóvenes para concebir, transformar y construir realidades, haciendo referencia a valores como:

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

el respeto, la justicia y la responsabilidad; la capacidad de comunicarnos con otros, la posibilidad de entender el lenguaje como una forma de construir realidades; la transformación del conflicto desde el despliegue creativo que permita la diferencia y la capacidad de participación política (Sánchez, et al., 2015, p. 8).

Por otro lado, los análisis políticos y sociales referentes tanto a la paz como a la violencia son en su mayoría textos académicos o lecturas de los medios de comunicación, dejando de lado visiones distintas, siendo también, plataformas monopolizadas por las y los adultos. Para citar un ejemplo y en relación con la imposición de narrativas alusivas al conflicto armado, Ospina-Alvarado et al. (2022), expresan que el

[...] silenciamiento de las voces y de las experiencias de aquellos sujetos considerados invisibles o carenciales, por ejemplo, los niños y las niñas desde sus primeros años; también quienes son asumidos como contestatarios como sucede con las y los jóvenes, asimismo aquellos territorios olvidados del país, y aquellos espacios invisibilizados como los educativos (p. 10).

Ahora, en el contexto educativo colombiano es necesario no sólo generar iniciativas para contrarrestar las violencias, sino también, se considera conveniente comprender sus orígenes, desde las voces de quienes viven la violencia como cotidiana en su territorio escolar y barrial, como factor central para lograr posibles soluciones y desplegar desde sus lugares en términos de contextos, discursos y acciones, qué consecuencias tienen y así, proponer rutas para su contención, prevención y atención.

En consonancia con lo anterior, y desde una visión educativa nos centramos también en la trascendencia de los abordajes sobre construcciones metodológicas para el análisis de fenómenos sociales expresando así, la importancia de emplear herramientas que describan las visiones individuales y acciones colectivas de los sujetos narrados especialmente desde su

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

imaginación, para que en sus sentires se revele el potencial creativo que genera acción artística como subjetividad política y como disciplina para vivir, expresar emociones y reflexiones sobre las problemáticas que les afectan en la realidad .

Esta propuesta investigativa cobra relevancia al explorar los encuentros, desencuentros y tensiones de carácter intercultural y político entre las narrativas de niños, niñas y jóvenes de Bogotá y Montería, como menciona Zapata (2012):

El problema de la violencia en su complejidad, y en especial, las implicaciones particulares sobre los territorios, en donde los fenómenos de violencia se apoderan de todo tipo de relaciones del tejido social, instalando en la memoria un continuo histórico cultural, que se actualiza y se adapta a las nuevas épocas y contextos (p. 13).

Bajo estas complejidades, entendemos al territorio como la construcción del tejido social en el que los individuos construyen su historia, su cultura, sus visiones locales y sobre el mundo y las afectaciones en él, pero también la formas de enfrentarlo. Allí, los(as) ciudadanos(as) se relacionan con el Estado, pero también con los conflictos que se encuentran inmersos en su espacio, y con las situaciones de violencia que emergen de su día a día. Teniendo en cuenta lo anterior, consideramos pertinente poner en movimiento diálogos entre las perspectivas de dos lugares geográficos del país junto con su manera de construir el territorio, para también reflexionar sobre él y sus relaciones de memoria, así como con las formas en las cuales suelen configurarse y expresarse las relaciones de violencia en la cotidianidad.

Por ello, dentro de los lugares de enunciación como estudiantes de la maestría, el equipo de investigación se sitúa desde una perspectiva amplia de la educación donde el foco son las voces de las niñas, niños y jóvenes como agentes políticos de su contexto que tienen la

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

capacidad de comprender los fenómenos sociales de la violencia a través del conocimiento práctico y cotidiano y proponer cambios desde, para y en su territorio.

Propuesta Interlíneas

Bajo esta perspectiva, la presente investigación construye su visión teórica y metodológica desde la interacción entre tres líneas de investigación de la Maestría en Desarrollo educativo y social: la *Línea de investigación Jóvenes, culturas y poderes*; la *Línea de Desarrollo social, comunitario y políticas públicas*; y la *Línea de Infancias y familias*. La decisión de articularnos para desarrollar nuestro trabajo de grado tiene como intencionalidad lograr una visión holística sobre las distintas problemáticas sociales que rodean las subjetividades políticas sobre las violencias en niños, niñas y jóvenes como sujetos involucrados y actores en la presente investigación.

La *Línea de Desarrollo social comunitario y políticas públicas* es pertinente para la investigación en la medida en que su campo de estudio da relevancia al territorio y al contexto como aspecto fundamental para realizar procesos investigativos, las cualidades y vicisitudes del espacio habitado por la población, que tejen lazos con aspectos físicos, económicos y sociales.

También, en ella comprenden desde la cotidianidad dinámicas que no son visibles desde el conocimiento académico, como la violencia que ha permeado a decenas de generaciones con cambios en sus dinámicas y requiere un tratamiento urgente desde las instituciones oficiales como la escuela incluyendo las políticas públicas orientadas a la prevención de violencias desde la primera infancia hasta la adultez para disminuir de manera radical los índices de la violencia en Colombia. Esto por supuesto debe estar acompañado de

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

un gran proceso pedagógico que logre permear la cultura y así aproximarse a la resolución de conflictos por medios pacíficos y además que conciba la promoción de los derechos humanos como eje central.

La *Línea de Jóvenes, culturas y poderes* se vincula a esta investigación a partir de las comprensiones hacia el papel de las juventudes, los cuales adquieren la capacidad de participar en procesos de transformación en el que asumen su papel como sujetos de derecho, y donde se logra adquirir comprensiones sobre el ser joven en la actualidad específicamente en un país como Colombia.

En este sentido, las formas de acción colectiva de los y las jóvenes permiten dar cuenta a través de sus expresiones, simbologías y formas de ver en el mundo; esto se evidencia con la riqueza y variedad existente en cuanto al potencial que este grupo social puede brindar a las acciones de transformación en los diferentes contextos de nuestro país.

A través de esta visión, es clave considerar la necesidad de desarrollar metodologías y procesos de investigación social que se preocupan por el reconocimiento del otro desde una perspectiva humana, de alteridad, teniendo en cuenta las dinámicas de sus lugares de enunciación junto con las narrativas que allí se producen.

Por su parte, la *Línea de Infancias y familias* se ancla a este estudio partiendo de su objetivo principal, el cual busca generar conocimiento sobre, con, para y por los niños y las niñas en las múltiples etapas de su historia de vida y también, las familias concebidas como uno de los agentes de relacionamiento que inciden en el desarrollo de los(as) niños(as). Considerando lo anterior, la línea de investigación pone en tensión tanto teorías como narrativas para que emerjan los sentidos y contrasentidos que fundamentan y median las políticas y también, las interacciones y prácticas entre adultos(as), niños y niñas (Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, 2024).

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Por lo tanto, busca proponer alternativas, partiendo de la construcción de conocimiento *situado*, para transformar las realidades de niños y niñas, así como identificar, mitigar, atender y prevenir las vulneraciones de sus derechos. Sus abordajes se encaminan en múltiples categorías y contribuyen a esta investigación en el sentido de aproximarse a las concepciones y narrativas propias de niños y niñas en sus contextos.

Por último, retomando el recuento de las tres líneas de investigación, se concluye que cada enfoque enriquece particularmente los abordajes y aproximaciones del estudio, lo cual también se enlaza con la propuesta investigativa y de formación de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). Complementando lo anterior, León (2018), quien profundiza sobre la investigación artística, destaca en las distancias formas de relacionamiento entre artes-investigación el alto componente trans, multi e interdisciplinar, siendo inclusive, un requisito propio de la investigación basada en artes.

Planteamiento del Problema

El problema de investigación se integra por el estado del arte, el cual integra múltiples investigaciones agrupadas en ocho apartados. Lo anterior le da paso a la formulación de la pregunta de investigación.

Estado del Arte

Con el propósito de definir y ubicar el problema de investigación en el campo de estudio y la interseccionalidad entre las líneas de investigación de la maestría, se definieron como descriptores: *expresiones artísticas y culturales, violencias, subjetividades políticas y territorio*, para desde allí realizar el rastreo documental, consignado en tesis de grado de maestría, artículos indexados, publicaciones de investigaciones contenidas en capítulos o libros completos. Dicho rastreo se llevó a cabo en plataformas tales como: Google académico, Scielo, Redalyc, Scopus, repositorios universitarios, revistas científicas y fuentes gubernamentales, nacionales e internacionales.

Así mismo, la temporalidad del rastreo documental fue de diez y ocho años (2006 a 2024). En el año 2006 se promulga la Ley 1098 de 2006, denominada Código de Infancia y Adolescencia, donde se establece la normatividad que cobija y brinda garantías en la protección y restablecimiento de derechos de niños, niñas, adolescentes y jóvenes (Ministerio de la Protección Social e Instituto Colombiano de Bienestar familiar, 2006).

Bajo estos parámetros, se identificaron 50 documentos investigativos, de los que se descartaron 17 por no cumplir con información relacionada con los descriptores definidos para el estado del arte.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

En consecuencia, se referenciaron 33 investigaciones de las cuales once se ubicaron en repositorios universitarios (nueve tesis de maestría, un artículo de investigación y un libro). En revistas científicas, se encontraron ocho en el descriptor artículos de investigación (ver Tabla 1).

Se identificaron en las plataformas de búsqueda los siguientes documentos: en Redalyc se rastrearon diez artículos de investigación publicados en revistas científicas; en Scielo se ubicó un artículo publicado en revista de investigación científica; en Scopus se localizaron tres documentos, dos son artículos de investigación publicados en revistas científicas y uno es el resultado de un proceso de investigación en fuente gubernamental (ver Tabla 1).

Tabla 1

Estudios revisados para construir el objeto de estudio.

Fuente: elaboración propia.

IBA, internacionales	IBA, nacionales	Total
5	6	11
Violencias, internacionales	Violencias, nacionales	Total
2	4	6
Subjetividades, internacionales	Subjetividades, nacionales	Total
2	7	9
Territorio, internacionales	Territorio, nacionales	Total
2	5	7
Total		33

En cuanto a la localización geográfica con respecto al ámbito internacional, se encontraron once trabajos investigativos de países como: Argentina, España, Chile, Costa Rica, Perú, Estados Unidos, México y Polonia. Y con respecto al ámbito nacional se compilaron 22 estudios.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

La presentación de los estudios encontrados y compilados en la *Matriz de organización, identificación y análisis de la documentación rastreada* (ver Apéndice 1²), la cual se estructuró en torno a los cuatro descriptores definidos, especificando: grupo de estudio o población, palabras clave, tipo de estudio, metodología, hallazgos-resultados y recomendaciones-conclusiones. Para construir el objeto de estudio, se presentan a continuación ocho apartados que engloban las líneas generales del estado del arte y cierran con los análisis de las investigadoras para dar cabida a la formulación de la pregunta de investigación.

Estudios Internacionales con Énfasis en Expresiones Artísticas y Culturales

Como estudio internacional se encontró el artículo investigativo *Patrimonio e Identidad en la Investigación Educativa Basada en las Artes desde un Enfoque Multimodal* por Álvarez-Rodríguez y Bajardi (2016) en España. La población estudiada estuvo conformada por artistas y estudiantes de secundaria y educación superior, las categorías investigativas definidas fueron: *patrimonio, identidad, investigación educativa basada en las artes e investigación multimodal*. Su metodología fue la investigación basada en artes y la auto-etnografía con el *Proyecto C.A.L.V.I.N.O.: Cities Acquiring Live and Variable Identities Nourish Oneness*. Como objetivo pretendía

establecer las relaciones entre los participantes y la creación artística mediante diversas formas de representación del conocimiento artístico, desde las tradicionales (instrumentos clásicos de la enseñanza de arte como los lápices de grafito) pasando por herramientas más contemporáneas (cámaras de fotos y vídeo) o el propio cuerpo y los

² Los documentos de la lista de apéndices están agrupados en un enlace de OneDrive relacionado en la sección *Índice de apéndices*, justo después de la tabla de contenido.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

objetos personales (arte de acción y performance), hasta el uso de medios tecnológicos actuales (dispositivos móviles) (p. 225).

En el estudio la perspectiva etnográfica vinculaba la experiencia diaria con las representaciones artísticas, de tal manera que se llevaron a cabo ejercicios de memoria en torno a cómo se establecen relaciones con el mundo. Además, respecto a la educación patrimonial, reconocen en ella el potencial de concatenar lo artístico con saberes e “identidades visuales de las culturas minoritarias, populares o marginales” (p. 2016), lo cual se nutre con un debate en torno a las perspectivas hegemónicas alrededor de los patrimonios y como otras voces y posturas (lo popular) podrían enriquecerlas y/o interpelarlas, ampliando así la concepción de *patrimonio*, dándole preponderancia a los colectivos *glocales*. Como hallazgos se presentó que se debe expandir la noción de patrimonio, que esta no debe ser exclusivista, sino más bien integradora; por lo que las autoras plantean una crítica a las imposiciones culturales que establecen patrimonios en el orden nacional y local y hacen una invitación a mirar *lo particular*, dotando de sentido al patrimonio de la humanidad a partir del reconocimiento del ámbito personal y colectivo.

Este estudio es relevante porque se conecta con la intención de la presente investigación, primeramente, por la exploración de otras narrativas (subjectividades políticas) sobre una temática (violencias) y también, por la metodología multimodal con énfasis en artes visuales, donde los relatos y las historias se pueden contar con otras maneras, más interconectadas (colectividades) y situadas con realidades y formas comunicativas contemporáneas. La metodología, según Álvarez-Rodríguez y Bajardi (2016), se enmarca en lo que denominan la investigación educativa basada en artes, en donde la imagen visual crea “significados en contextos de conocimiento multi-experiencia” (p. 218) y la tecnología no sólo se ha integrado a la cotidianidad, sino también, a los procesos de aprendizaje, otorgándole

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

relevancia a los textos multimodales no tradicionales y, por tanto, como estas imágenes visuales representan la experiencia.

El proyecto CALVINO se desarrolló en 2007 con instituciones de educación superior centradas en Bellas Artes para explorar aspectos identitarios en torno a cinco ciudades de Europa mediante fotografía y grabado, por lo que se metaforizó el ejercicio investigativo entendiendo a quien investiga como un viajero(a) que descubre relatos que socializa, mediante el lenguaje visual, cada participante seguía un documento de trabajo y documentando su experiencia. Se pretendía “ver la ciudad a través de las representaciones artísticas” (p. 221), por lo que las fotografías y grabados son el resultado de la búsqueda, lo cual se nutría con entrevistas y la propia experimentación (narrativas), generando nuevas concepciones en torno al patrimonio cultural.

Para el estudio, el arte es una forma de conocimiento que representa la realidad misma, por lo que los resultados de las etapas del proceso creativo se agruparon en catálogos y en exposiciones conectadas con herramientas tecnológicas. Otra iniciativa citada por las investigadoras, dentro del mismo estudio, se denomina *En busca de la identidad*, desarrollada en 2014 con estudiantes de secundaria, planteada desde la investigación basada en artes y “a través del retrato y el autorretrato como forma de representación identitaria en la adolescencia” (p. 224) buscó acercarse a los(as) otros(as) y a sí mismos(as) en múltiples formatos, principalmente digitales. Se hicieron cuatro sesiones y participaron 14 estudiantes quienes usaron el lápiz, las cámaras de foto y video, el performance, objetos personales (arte en acción) y celulares. El proyecto buscó acercar a los(as) estudiantes al arte, así como explorar la representación y la identidad a través de lenguajes artísticos, la escritura de textos descriptivos, la intervención, la cooperación y la interacción con el(la) otro(a).

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Las investigadoras concluyen problematizando el lugar de lo patrimonial en la escuela, así como la deconstrucción del concepto de patrimonio hacia perspectivas más integradoras, abriéndole paso al patrimonio personal como una realidad cambiante y múltiple, donde lo autobiográfico y autoetnográfico cobra relevancia (la experiencia propia) para representar la propia imagen y el espacio habitado.

Por otro lado, el artículo investigativo titulado *La investigación basada en las artes: análisis de su uso y experiencia docente en el colegio Hispanoamericano*, narra de manera específica la experiencia pedagógica de Mela (2018), docente de artes en Chile, con estudiantes de grado séptimo. Allí explora el arte como una estrategia de aprendizaje e investigación para el maestro y para el(la) estudiante como un acto que permite acercarse al pensamiento crítico. Pero a su vez, propone incentivar el arte como parte esencial de la pedagogía en Chile, advirtiendo que las expresiones artísticas en la escuela se ven relegadas en comparación con otras áreas del conocimiento de carácter exacto. El propósito de esta investigación fue estimular a los estudiantes a tener una visión crítica sobre los mensajes sexistas reproducidos por los medios de comunicación masiva.

Los hallazgos de la anterior investigación parten de centrar al docente como un sujeto activo en la investigación, específicamente al artista, y ver la *Investigación Basada en Artes* como una forma de generar nuevos conocimientos desde diferentes expresiones artísticas, asumiéndola como una forma de interpretar y releer problemáticas sociales y además, el espacio habitado en las escuelas entorno a la divulgación del arte, pretendiendo que este se amplíe al estar tan ausente en la escuela (Mela, 2019).

Por su parte, el trabajo realizado por Krajewska-Kułak, et al. (2016) de la Universidad Médica de Białystok en Polonia parte de un análisis general de los impactos globales de la violencia, sus causas y tipologías, además de mencionar las que están perpetuadas hacia

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

niños y niñas, bien como testigos(as) o como víctimas de pandillas, robos, asaltos, tiroteos e incluso, en sus propios hogares y/o escuelas, concluyendo que son afectados(as) por la exposición a violencias en todas las edades.

También describen algunas cifras alusivas a violencias ejercidas en niños(as) en Polonia e introducen el dibujo como una forma de acceder a las representaciones mentales de sí mismos(as), de otros(as) y sus relaciones con ellos(as). Citando a Popek (2010), enlistan las capas del dibujo: realista con contenido representacional; simbólica con los significados; y, abstracta, que se refiere al valor y la originalidad. Allí niños y niñas expresan sus sentires, experiencias y emociones en sus diferentes contextos, lo que posibilita aprender sobre sus maneras de pensar, sus personalidades, su visión de mundo, sus roles, etc.

Su metodología, de corte descriptivo, se orientó en comprender cómo jóvenes, niños y niñas representan diferentes formas de violencia a través del dibujo, tomando así herramientas de la antropología y la investigación cualitativa para su análisis. El equipo de investigación considera que el dibujo es una forma de comunicación no verbal que incluso puede dar más información que otras formas de recolección de información, por lo que las metodologías visuales (películas, videos, fotografía, dibujos, entre otros) han tomado preponderancia en la investigación social.

Se analizaron un total de 163 dibujos (10 ciudades y 13 villas) inscritos en el concurso *Children against violence*, el cual abordó problemáticas como la adicción a las drogas, el alcoholismo, la agresión y la violencia. El concurso partía de interrogantes que indagaban por perspectivas sobre la violencia, sus causas y cómo se pueden mitigar. Las obras fueron hechas por niños, niñas y jóvenes entre los 5 y los 16 años y se elaboraron en collage, cera, páginas para colorear y pintura. Los criterios de análisis fueron los significados, la interpretación del

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

color, la ejecución, las líneas, la forma humana y la composición. Las obras se clasificaron en tipos de violencia, sus efectos y los lugares en donde ocurren los hechos violentos.

Los resultados del estudio describen obras que promueven la no-violencia, así como el no consumo de cigarrillo, alcohol y las drogas ilegales, que los(as) autores(as) definen como potenciales fuentes de violencia. Las obras también narran las consecuencias de la violencia, el acoso escolar, el cyberbullying, la violencia física, la violencia doméstica, la irrupción de los límites de niños(as) y jóvenes, la violencia verbal, dilemas y los comportamientos agresivos por el uso de videojuegos. Asimismo, las violencias representadas en las expresiones artísticas se daban en contextos como la escuela, las calles, los parques, patios de juegos, etc., y como objetos relacionados con la violencia se representaron cuchillos, puños, palos, piernas y jaulas.

Sin embargo, igualmente hay obras que hablan del amor, la amistad, la amabilidad, la empatía, el apoyo mutuo y la prevención de la violencia. Los(as) autores(as) consideran que las obras hacen posible acercarse a las comprensiones de mundo de niños, niñas y jóvenes alusivas a las violencias, así como el nivel de satisfacción de sus necesidades e intereses. Por ejemplo, en cuanto a los colores, identifican una tendencia en el negro y el rojo como la presencia de problemáticas; azules y verdes indican calma; amarillos y naranjas, alegría; las transparencias podrían ser situaciones o emociones ocultas; y, las líneas borrosas, se asocian con timidez o introversión. Krajewska-Kułak, et al., (2016) creen que las artes posibilitan que se representen roles, así como el establecimiento de relaciones positivas.

Asimismo, Campos, et al. (2023), de Perú, en su artículo de investigación abordan el caso de la violencia en relaciones de pareja, en donde esta puede ser física, psicológica y/o sexual y donde priman conductas como las amenazas y el control. Se sustentan también en cifras que expresan indicadores de violencia en Perú. El estudio hace un abordaje ecológico que tiene en cuenta los ambientes en donde cada persona interactúa y las relaciones que allí

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

establece. Los(as) autores(as) consideran imprescindible estudiar la violencia en relaciones de pareja desde una perspectiva social y desde lo preventivo, a través de estrategias que fortalezcan la autoestima y las relaciones interpersonales, para así promover relaciones sanas por medio de las artes.

Por lo tanto, su investigación tiene por objetivo evaluar los efectos de un programa basado en artes en torno a las habilidades interpersonales con miras a reducir la violencia en relaciones de pareja con estudiantes universitarios. A su vez, es de corte cuantitativo y de diseño cuasiexperimental trabajando con jóvenes entre los 18 y los 25 años. En 20 sesiones, cada una de 60 minutos, se aplicaba el Programa y se partía de un instrumento que evaluaba el abuso en relaciones de pareja en las áreas de “autoconsciencia, comunicación asertiva, autoconcepto, independencia emocional, habilidades sociales, resolución de conflictos, control de los impulsos y optimismo”³ (p. 181).

El Programa de habilidades interpersonales se desarrolló y aplicó en los grupos de teatro, música y danza. Adicionalmente, se hizo una medición antes y después de la aplicación del Programa. Los instrumentos se desarrollaron a partir de la estadística descriptiva y el análisis inferencial. Los resultados indican que, una vez implementado el programa, hubo una disminución, en promedio, en términos de comportamientos de violencia psicológica, física, sexual, económica y sociocultural y un aumento, en el manejo de las relaciones personales según las áreas previamente enunciadas.

Así, Campos, et al. (2023) concluyen que los talleres artísticos son una herramienta efectiva y preventiva no sólo para el entretenimiento, sino también, para reflexionar. Pues, en las artes, citando a Fernández (2017), Conde (2020) y Gonzales (2016), se afirma que éstas estimulan el desarrollo intelectual y enriquecen el estado emocional para expresarse con mayor

³ Traducción propia.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

facilidad y espontaneidad, así como impulsar procesos cognitivos e incidir en la toma de decisiones. También, inciden en la autopercepción para prevenir la violencia y generan “empatía, pensamiento crítico y asertividad en el individuo”⁴ (p. 182). Y, citando a Serón (2019), expresan que es necesario incluir las artes en los currículos ya que son otras maneras de trabajar en torno a los valores y las relaciones sociales entre estudiantes.

Campos, et al. (2023) consideran que las diferentes expresiones artísticas pueden desarrollar la confianza, la autoestima, la seguridad, el tejer otro tipo de vínculos, entre otras. Así, se constituyen como otras formas de expresarse con relación a las violencias, no solo vividas, sino también, para generar conciencia. Por tanto, concluyen que el participar en actividades artísticas fortalece el manejo de habilidades personales, reduce los comportamientos violentos y por último, se reitera sobre la necesidad de formar en habilidades blandas en la escuela.

Asimismo, la investigación desarrollada por Development Services Group (2021), adjunta a la *Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention* del Departamento de Justicia de Estados Unidos, hace una revisión de corte investigativo de intervenciones y programas basados en artes y en arteterapia con jóvenes en situación de riesgo, jóvenes implicados(as) con la justicia y/o con algún trauma. Los programas e intervenciones plantean estrategias desde el teatro, la danza, el trabajo manual, la literatura, la performance, el dibujo, la escultura, el canto, tocar instrumentos y escuchar música. Se cita el caso de la escritura, en donde los(as) jóvenes escriben sobre situaciones estresantes y sus sentires alusivos a sus vivencias para procesar emociones.

El grupo de estudio integró escuelas ubicadas en zonas con altos índices de violencia y en el marco del proyecto escribían historias, obras, canciones o poesía sobre sus

⁴ Traducción propia.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

pensamientos y sentimientos, en relación con las violencias que experimentaron directa y/o indirectamente e incluso, socializaban con sus compañeros(as). En el teatro, se fortalecían habilidades de comunicación, trabajo en equipo y resolución de problemas con la pintura y la escritura creativa, autoconsciencia y control del humor.

En el campo de la arteterapia, se buscó trabajar en torno a la autoconsciencia de la persona y de otras, así como el estrés, las experiencias traumáticas y el fortalecimiento de lo cognitivo, ya que le permite a los(as) jóvenes expresar sentires y pensares. Algunas metodologías se desarrollan en lo visual, lo teatral, la danza y la música, en donde jóvenes crean metáforas sobre sus sentimientos.

Los hallazgos del estudio indican que el involucramiento en actividades artísticas es terapéutico per se, por lo que se rastrearon iniciativas dirigidas hacia la prevención y la rehabilitación al abordar problemáticas como el manejo de la ira, problemas en salud, delincuencia, depresión, ansiedad, ideación suicida, entre otras. Los programas rastreados generalmente han tenido impactos positivos en el campo psicosocial, la resiliencia, la resolución de problemas, la autorregulación, los logros académicos y las dinámicas familiares.

También, se afirma, citando evidencia científica, que las artes tienen un impacto positivo en el desarrollo desde el nacimiento hasta la adolescencia. Citando a Menzer (2015), se expresa que las artes promueven emociones y actitudes como la empatía, el compartir y el control del estado de ánimo. De hecho, el estudio encontró que en niños, niñas y jóvenes en entornos escolares y en contextos vulnerables, mejoraban sus notas y disminuía la deserción. Todo lo anterior, se sustenta en múltiples teorías provenientes de la psicología sobre el comportamiento, el desarrollo y la neuropsicología.

Finalmente, el estudio menciona algunos proyectos analizados, como *Reading for life*, *Project Venture* y *Cognitive Behavioral Intervention for Trauma in Schools*, desarrollados con

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

niños, niñas y jóvenes entre los 10 y 18 años en Indiana y con jóvenes indígenas, quienes, a partir de la literatura, se relacionaron con historias y al mismo tiempo, relatan la vivencia propia alusiva a violencias desde una perspectiva más reflexiva. También, desde la ancestralidad y la espiritualidad exploran el autoconcepto, la comunicación, la resolución de problemas y otras habilidades personales y sociales para prevenir el consumo del alcohol y otras sustancias. Asimismo, el trabajo con niños, niñas y jóvenes víctimas de violencias y/o con estrés postraumático, cuyo objetivo fue reducir síntomas, generar resiliencia y conectar con otros(as) a través del dibujo y la escritura (Development Services Group, 2021).

Estudios Nacionales con Énfasis en Expresiones Artísticas y Culturales

Un estudio relevante para este estado del arte está descrito en el artículo de investigación titulado *Una reflexión sobre la violencia y la construcción de paz desde el teatro y el arte* (Tovar, 2014), estudio financiado por el *Departamento de Antropología de John Jay College of Criminal Justice* y desarrollado en Bogotá – Colombia. El objetivo de la investigación está dirigido a pensar en el arte, el legado de la violencia y la injusticia en la historia de la humanidad y en los esfuerzos trabajados desde diferentes proyectos artísticos en la resolución de conflictos.

El artículo menciona, las expresiones artísticas tales como la pintura, danza, artes visuales, el teatro y otras tradiciones culturales que se convierten en elementos que permiten disminuir conflictos en la sociedad, pues “el poder del arte para promover la paz reside en su carácter emotivo” (Tovar, 2014, p. 349).

La investigación centra su mirada en teatro, el drama y la comedia, donde se desarrollan trabajos colectivos de actuación y representación como elemento de resistencia y

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

de transformación. La idea tras la investigación está dirigida hacia el potencial que tiene el arte como promotor de paz y de qué manera el teatro puede incentivar la disminución de las violencias.

La autora considera que es necesario darle importancia al trabajo de aspectos simbólicos para recuperar la memoria histórica y así mismo, utilizar el poder creativo para el entendimiento propio y el de las otras personas. Logrando con esto, eliminar las diferencias y conflictos. Por ello, “se trata no solo de entender las causas de la violencia, sino de creer en la posibilidad de un cambio a través de la creatividad para poder escapar de ese ciclo” (Tovar, 2014, p. 351).

El documento abre la posibilidad a pensar en acciones para el abordaje de las violencias desde una perspectiva lejana de las formas tradicionales de análisis, puesto que el arte puede jugar un papel clave en la aproximación del trabajo con comunidades crónicamente afectadas por la violencia como lo menciona la investigación.

Por otro lado, el artículo de investigación titulado *Las prácticas artísticas en la construcción de memoria sobre la violencia y el conflicto* (Martínez, 2013), tiene como objetivo presentar la reflexión del proyecto de investigación: *El arte como archivo, lo otro como testimonio, el artista como testigo* y describir algunas prácticas artísticas en América Latina y Colombia, en las cuales se proponen distintas formas de hacer referencia a las memorias sobre la violencia, de cuestionar el pasado y las diferentes maneras de iniciar procesos colectivos de reparación simbólica, tomando como ejemplo algunas obras artísticas como: *Adiós Ayacucho* del Teatro Yuyachkani en Perú. *La Llorona*, una performance de Yorlady Ruiz con *Magdalenas por el Cauca* y Gabriel Posada entre otros(as), donde se analizan los escenarios de sus creaciones como una reivindicación, toma y denuncia.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Los hallazgos y conclusiones giran en torno a una crítica especialmente en Colombia, que es un país que sigue viviendo un conflicto armado, por lo cual se pone en riesgo la integridad de quienes denuncian. Y, por otro lado, se centra en las expresiones artísticas como una herramienta y estrategia no solo de denuncia como lo afirma el texto en reiteradas ocasiones, sino también, como una forma de terapia y reflexión.

Por su parte, la tesis de maestría titulada *Inteligencia emocional y educación artística: herramientas educativas para disminuir la violencia escolar* de la Universidad Externado de Colombia (Caballero, 2018), tiene como objetivo evaluar la potencialidad que tiene la enseñanza y aprendizaje de estrategias artísticas sobre la inteligencia emocional para incidir en el ambiente escolar. La investigación es de carácter mixto (cualitativo y cuantitativo). El grupo de estudio fue conformado por estudiantes de Bogotá, de primaria, específicamente del colegio público San Isidro del grado 502. Luego de una caracterización, con el uso de encuestas, su principal conclusión es que primaba la violencia psicológica, a la física y verbal. Por lo tanto, se desarrollan talleres alrededor de emociones para mejorar el ambiente escolar.

En sus conclusiones, relaciona las herramientas para comprender y tratar las emociones como un aspecto trascendental en la educación de las niñas y los niños y también, para lograr tener un ambiente escolar más armónico. Dentro de los factores limitantes se señala que las niñas y los niños no tienen conocimiento de algunos conceptos como emociones y violencias. Y por otro, llama la atención sobre la poca participación genuina de docentes en la implementación de los talleres.

Mientras tanto, el artículo de investigación *La violencia en Colombia: una perspectiva desde el arte* de la autora Silva-Cañaveral (2012), ganadora de una beca de Colciencias como joven investigadora. A partir de una selección de estudios y obras colombianas (críticos, teóricos y creadores artísticos) sobre violencia, cuerpo y arte, plantea como objetivo realizar

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

“una sucinta caracterización de tres períodos de la violencia delimitados por reconocidos historiadores” (p. 43); retomando, por ejemplo, la masacre de Trujillo y haciendo alusión a algunos hallazgos del *Grupo de Memoria Histórica* de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación. Por lo tanto, se referencian obras que en el contexto colombiano han narrado hechos violentos, por un lado, la masacre de Trujillo y por el otro, las representaciones de los ríos como escenarios donde tiene lugar la violencia; lo anterior, en diálogo con la obra *Río*, la cual se suscitó en el marco de la investigación poniendo en diálogo el paisaje y el contramonumento como categorías que orientaron lo que la autora denomina exploración creativa.

Los periodos que retoma la autora son la violencia bipartidista, la violencia revolucionaria y el narcotráfico. A partir de la época de *La Violencia* (1948-1958) y el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán el 9 de abril de 1948, se hace mención de rupturas en el país, pero también de prácticas que anulaban al otro, así como la división espacial y sociocultural, la dominación y las violencias ejercidas en los cuerpos. Posteriormente, cita la violencia bipartidista y el interés por dirigir el gobierno; la violencia insurgente (1961-1989) y la lucha contra el gobierno y; el narcotráfico. Contextos que han sido inapelables para las artes en Colombia.

También, Silva-Cañaveral (2012), alude al concepto de *historia* y su transformación en términos de reconocer otras narrativas y *experiencias humanas* en lugar verdades absolutas. Y según lo anterior, referencia la Masacre de Trujillo (Valle del Cauca) como un episodio marcado por desapariciones forzadas, torturas, homicidios, detenciones y masacres. Igualmente, resalta el trabajo de Gonzalo Sánchez y el Grupo de Memoria Histórica al enfocarse en la voz y experiencia de las víctimas, reconociendo también al río Cauca como “lugar simbólico del silencio y la impunidad [...] espacio real en el que se ha emplazado la violencia” (pp. 47-48).

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Asimismo, la autora se refiere al cuerpo, como “elemento inmediato sobre el que recae la violencia [...] es el lugar en el que se reafirma la experiencia del dolor y la superficie sobre la cual se escribe la historia” (p. 47), cuerpos (sintientes y sufrientes) que han sido profanados en distintos momentos históricos marcados por violencias y en donde la muerte no es el fin último del crimen.

A nivel metodológico, el estudio tuvo dos fases, uno de corte teórico, examinando obras y estudios de autores(as) colombianos(as) alrededor de las categorías *violencia*, *cuerpo* y *arte*, así como la selección de obras; y, otro, en torno a la creación de la instalación *Río*, tejida a partir de la violencia en Trujillo y los conceptos de paisaje y contramonumento. Se hicieron entrevistas y revisión documental y algunas de las creaciones a abordar son de artistas como Alejandro Obregón, Pedro Alcántara, Juan Roda, Fernando Botero, Miguel Rojas, Juan Manuel Echavarría, Doris Salcedo, entre otros(as), quienes en su quehacer plástico han narrado el fenómeno de la violencia en Colombia y profundizado tanto en el proceso creativo como la obra final, partiendo desde y hacia las voces, sentires y experiencias de las víctimas.

Para su creación, la autora retoma el trabajo de Rodrigo Grajales con la obra fotográfica *Las madres del silencio*. También, cita a Gabriel Posada y Yorlady Ruiz con el proyecto *Magdalenas por el Cauca*. Y, por último, a Erika Diettes con la serie fotográfica *Río Abajo*.

Considerando lo anterior, la autora introduce el concepto del río como *contramonumento*, ya que éste ha sido el testigo y escenario de múltiples violencias, el cual es la base para su propio proceso de creación. Su obra denominada *Río*, en donde representa cuatro actores: hombre, mujer, niño y víctimas mutiladas, figuras que se refieren a quienes han perdido la vida y sobrevivido a la violencia, así como a personas que se han desplazado dejando a sus seres queridos(as).

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

A partir de su obra, concluye que esta interpela la memoria al aludir al silencio y al olvido. Adicionalmente, reflexiona y representa la violencia desde su perspectiva significando así, una realidad, en este caso, la Masacre de Trujillo. Por tanto, la autora menciona en su estudio que los(as) artistas pueden hacer explícita una posición en sus obras “y devela[n] en su proceso de creación la experiencia privada y el estado del fenómeno” (p. 55).

Otro estudio nacional corresponde al de Caballero (2014), el cual inicialmente se contextualiza alrededor de las dinámicas del conflicto armado en Colombia y se hila con otras formas de violencia que se han dado y aún persisten en el país. Considerando esto, subraya la importancia de reconstruir la memoria histórica de la guerra en Colombia en las escuelas a partir de la pedagogía de la memoria, la formación ético-política y el reconocimiento del otro. Así, el autor en la memoria una “estrategia pedagógica y epistemológica que permite recuperar nuestra voz silenciada ante una historia sustentada en héroes, datos y fechas” (p. 130) y al mismo tiempo, un campo en pugna y en *litigio* que tensiona sujetos y poderes.

Con el proyecto *Museo de la Memoria: Recordar para el futuro* el autor abordó la realidad colombiana en sus clases de ciencias sociales para luego reflexionar sobre las posibilidades de paz con estudiantes de bachillerato de la Institución Educativa Distrital Colegio Delia Zapata Olivella. Por medio del museo, pretendía que el pasado violento se recordara desde la justicia y la dignificación, por lo que los(as) estudiantes iniciaron buscando información referente a la vulneración de derechos humanos en Colombia; también crearon obras, performances, pirámides informativas, curaron galerías fotográficas sobre hechos violentos en el país, entre otras.

El museo se cimentó en el pensamiento crítico para ahondar sobre episodios violentos, con la intención de entender qué, cómo, por qué, dónde y cuándo pasó, también, para acercarse a las narrativas y reflexionar para tomar otros caminos. Y de esta manera,

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

repensarse y generar conciencia y resistencia a la violencia. En consiguiente, el museo recopilaba casos donde se manifestaban las responsabilidades de cada actor en el conflicto, con especial énfasis en las víctimas y sus maneras de resistir. En fotografías, testimonios y material audiovisual los y las estudiantes se aproximaron a Bojayá, El Salado, Trujillo y la problemática de las ejecuciones extrajudiciales.

El *Museo de la Memoria: Recordar para el futuro* estaba integrado por instalaciones en artes plásticas sobre la paz y el conflicto armado; murales que contenían “graffitis, dibujos, fotografías, testimonios, noticias y resúmenes” (p. 134), así como formas de resistencia. A lo cual se sumó una galería de fotos representando escenarios de violencia tanto en la escuela como en los barrios, hechos relacionados con el conflicto armado colombiano y una performance. El museo finalizaba con interrogantes orientados hacia las contribuciones personales de la paz o el conflicto, esto para reconocer en los y las jóvenes la agencia para construir paz en la cotidianidad, así como complejizar y matizar las realidades atadas a la guerra en Colombia.

La iniciativa también se construyó por mesas de trabajo o mesas taller en el formato de ponencias que se alimentaban de interrogantes y material audiovisual, lo cual definió tres *reclamos* de la pedagogía de la memoria: i) la dignificación de las víctimas y la no repetición; ii) la resistencia civil; iii) la relación de estas realidades con las experiencias de los y las estudiantes-

Los resultados del proyecto escolar develaban

[...] reflexiones críticas desde lo ético y lo político sobre ese pasado reciente, de manera que las nuevas generaciones que están siendo formadas se asuman como ciudadanos partícipes de esas historias descubiertas y no como meros observadores y escuchas

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

pasivos de ellas, entendiendo que el papel de la memoria tiene sentido político en tanto busca recordar para transformar (p. 137).

El texto de Caballero (2014) también se compone de un apartado redactado por nueve estudiantes de grado noveno y décimo de la misma institución, quienes relatan su interés por temáticas como la historia, las relaciones de poder, las problemáticas sociales atadas a las violencias, así como su experiencia con el proyecto, sus impresiones y reconocen en la memoria una posibilidad para recordar, comprender y buscar la paz gracias a la empatía.

También, enuncian y defienden sus formas de expresión e imaginación como medios para narrar realidades a través de *colores e imágenes* y de alguna manera ser los y las portavoces de quienes han sido silenciados(as) e invisibilizados(as). Consideran que “mediante nuestro actuar, nuestro comportamiento, compromiso, dedicación y esfuerzo logramos cosas increíbles y que estos pequeños actos pueden cambiar realidades” (p. 140).

En conclusión, el museo se constituyó como una plataforma de diálogo para construir conocimiento, cuestionar(se) y actuar, además de relacionarlo con problemáticas que día a día se viven en la institución educativa, problematizando el aula de clases. De hecho, el museo formó parte como espacio expositivo en el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación y en la Biblioteca Local de Suba y según el autor, se concibe como una acción que le abre el camino a otros mundos (subjectividades y lo que el autor denomina *de-subjetivación*), los cuales se pueden transformar a través del agenciamiento y la participación (mutación de una subjetividad) y las imágenes.

Por su parte, Pérez y Cubillos (2022) quienes en su tesis de maestría plantean como objetivo comprender como las prácticas y experiencias artísticas construyen subjetividades políticas de jóvenes, entre los 19 y los 23 años que participaron en un proceso formativo integral de corte artístico en el Centro Cultural Bacatá en Funza, Cundinamarca. Una institución

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

para el trabajo y el desarrollo humano con énfasis en danzas, música, teatro, artes plásticas y literatura.

Sobre lo metodológico, el proyecto se enmarca tanto en la investigación basada en artes como en la investigación cualitativa con perspectiva epistemológica desde la fenomenología y la hermenéutica, por lo que sustentan su interés por profundizar sobre la experiencia y la práctica artística. Asimismo, las autoras integran en su enfoque la investigación biográfica y narrativa para trabajar en torno a los relatos de vida de los y las jóvenes, quienes dan cuenta de sí mismos(as) y sus múltiples relaciones; por lo tanto, hicieron uso de entrevistas a profundidad para obtener la información y ensamblar así, cuatro historias de vida.

El análisis de resultados se hizo mediante un análisis categorial alrededor de los significados y símbolos, el sentido de vida, la experiencia artística y los aspectos de la socialización política. Los hallazgos del estudio indican que para los y las participantes el arte es político, transformador y crítico, pero también, les permite enunciar(se). Además, las prácticas artísticas, para el grupo de estudio, lo disciplinan y son parte central de su historia de vida; las artes son un lugar seguro, un refugio y una manera de darle sentido a su vida.

En cuanto a los resultados referentes a la relación entre experiencias y prácticas artísticas con las subjetividades políticas, las autoras expresan que para los y las jóvenes las artes son una plataforma para el agenciamiento, el diálogo (intersubjetividad) y la transformación interna y externa. El estudio concluye que los y las jóvenes han encontrado en el arte un vehículo que les aproxima a la sensibilidad humana para “conocerse, empoderarse y conectar con sus talentos, pasiones, carencias y potencialidades” (p. 66) y, por tanto, reconocerse como miembros de un territorio con roles específicos.

Estudios Internacionales con Énfasis en Violencias

América Latina es una región en la que se logra observar altas cifras de acciones violentas, aspecto que ha influenciado no sólo en cuestiones personales de cada ciudadano, sino que también trascienden hacia lo colectivo de la sociedad en general. En este sentido el artículo de investigación *Jóvenes, Violencia y Arte* (Bonilla, et al., 2008), expresa las reflexiones sobre los elementos que impactan en las situaciones de violencias en México y que posteriormente se reflejan en los comportamientos de jóvenes entre 16 a 21 años, que ingresan a centros de reclusión en la Ciudad de México.

Las autoras desarrollaron una serie de talleres durante seis meses donde combinaron la enseñanza de la historia con el arte contemporáneo como modelo pedagógico para garantizar el involucramiento y la atención de los participantes. Además, el espacio estuvo acompañado de intervención psicológica para mejorar aspectos relacionados con el autoconcepto, autoestima y demás elementos de sensibilización para superar aquellas etiquetas en las que la sociedad les rotula como agresivos(as), delincuentes, problemáticos(as), entre otros.

El proceso genera reflexiones sobre qué quieren comunicar las instituciones a los jóvenes, pues enfrentan falta de espacios para su desarrollo personal, buscando otros lugares de expresión y socialización utilizando elementos como el grafiti o apropiándose de espacios públicos en la calle para poder sentirse reconocidos(as). No obstante, estas situaciones pueden convertirse en aspectos que la sociedad utiliza para etiquetarlos de manera negativa en su actuar.

El documento concluye destacando la importancia y los múltiples beneficios que ofrece el arte al vincular las emociones y la experiencia particular del individuo en su proceso de resocialización.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Por otra parte, Castellón (2016) en su trabajo *El arte frente a la violencia en centros educativos de Guanacaste* realizado con base a las investigaciones sobre la violencia social que afecta a planteles educativos de niveles de preescolar, primaria y secundaria, de las comunidades de Liberia y Santa Cruz, en la provincia de Guanacaste en Costa Rica, se centra en comprender y describir la problemática de la violencia escolar en el territorio y desde una perspectiva humanista.

La investigación describe elementos relacionados con la violencia que se vive en el lugar a partir de aspectos como: la migración, los índices de desigualdad y elementos de la pobreza en la comunidad.

El artículo reseña que se ejecutaron dos proyectos, el primero denominado *Juventud, violencia y educación integral. Estrategias para la comprensión y prevención de la violencia juvenil*, que buscó identificar estrategias en la familia y en las instituciones para prevenir la violencia juvenil y también, promover la convivencia pacífica y el desarrollo integral en la ciudad de Liberia.

Y, el segundo, llamado *Agresividad en el Desarrollo infantil: Estrategias para la comprensión y prevención de la violencia en la educación inicial*, enfocado en la comprensión de la violencia a partir de elementos socioculturales y psicosociales y su nivel de incidencia en el comportamiento agresivo en los grados de preescolar y primaria.

Ambos proyectos socializados en el *I Congreso Universitario de Estudios Humanísticos, Artes y Cultura*, y en el *VII Congreso de Pensamiento Humanista Regional*, realizados en 2016, brindan las bases conceptuales y metodológicas para elaborar un artículo aportando información sobre violencias en la región.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

En la metodología elegida para dirigir la investigación, se tomó como referencia el enfoque mixto descriptivo, desarrollando la metodología en varias etapas, combinando la recolección inicial de información cuantitativa con elementos cualitativos, propios de la Investigación Acción.

En cuanto a la muestra, el estudio usó muestreo probabilístico aleatorio simple para aplicar 700 encuestas a niños, jóvenes y funcionarios de la institución, que luego se acompañó con una etapa de entrevistas y observación cualitativa.

Los resultados presentados en el trabajo de investigación se señalan como parciales y destacan que en cuanto a la situación de la violencia en centros educativos, se considera que ha aumentado y que dentro de los elementos importantes que causan el fenómeno está la desinformación que hace que las personas no estén lo suficientemente informadas sobre las situaciones que generan la violencia. Muchos de los participantes consideran que la violencia hace parte de la cotidianidad, y lo consideran como algo: *normal*.

En cuanto a las formas de manifestación de la violencia, se concluye que existen tres aspectos que describen cada una de las formas en que la violencia se pone de manifiesto en la cotidianidad: la primera relaciona los elementos físicos de la violencia donde se incluyen las agresiones, las peleas, el cortar a otra persona o a sí mismo. La segunda describe los elementos psicológicos, que se expresan a través de la ira o los deseos de matar a alguien. Y, la tercera, relaciona los asuntos sociales donde se evidencian aspectos como el robo, consumo de estupefacientes, falta de valores, el no reconocimiento de la autoridad familiar o institucional junto con el uso de palabras obscenas para insultar o humillar a otros.

Con relación al aporte que representa el arte para enfrentar la violencia, el estudio señala que se convierte en una herramienta que hace el proceso más interesante y que, además

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

[...] para algunos estudiantes es una manera de alejarse de problemas en sus hogares o vecindario, lo cual resulta comprensible, si se toma en cuenta que una gran parte de la población estudiantil de estos centros educativos públicos de las ciudades de Liberia y Santa Cruz, provienen de familias que son afectadas por vivir en situación de pobreza (Castellón, 2016, p.19).

Estudios Nacionales con Énfasis en Violencias

El artículo de investigación *La paz una posibilidad desde los niños y niñas afectados por la violencia en Colombia* (Sánchez, et al., 2015), define como población la pertenencia al programa *Niños, niñas y jóvenes constructores de paz*, cuyas categorías son violencia, paz y niñez. El objetivo planteado fue “desarrollar reflexiones frente a las formas en las que niños y niñas narran sus experiencias de violencia, conflicto, paz y reconciliación en el contexto colombiano” (p. 1).

La investigación fue de corte cualitativo con enfoque histórico-hermenéutico, el trabajo de campo se llevó a cabo en Armenia – Quindío y las autoras parten reconociendo la presencia de la guerra y el conflicto en las sociedades en donde priman narrativas hegemónicas, “desconociendo las experiencias, conocimientos, necesidades y perspectivas de los actores sociales considerados dependientes e inmaduros, como son los niños” (p. 2).

El Programa es una propuesta por profundizar sobre las maneras en que los niños construyen y socializan tanto su identidad como su subjetividad de donde se desprenden acciones y discursos encaminados hacia la paz, la reconciliación y la democracia en el marco del conflicto armado y a su vez, no pretenden explicar el fenómeno unilateralmente.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Asimismo, el proyecto se focaliza en la categoría *generatividad del lenguaje*, el cual definen como una “condición previa del pensamiento y como manera esencial del ser, pues considera que el sujeto se encuentra inscrito en el lenguaje y a su vez, es un acto, una acción y por ello, tiene la capacidad de construir realidades” (p. 2), es decir, se enriquece la concepción del lenguaje desde la creación, construcción y su potencial para moldear.

Las autoras consideran imprescindible darle voz a quienes han sido callados(as) durante largo tiempo y a través de esto, comprender desde alternativas, un lado de la verdad que se había ignorado; además el estudio buscó construir sentidos en torno a una realidad específica, donde se han socializado en contextos de violencia y las subjetividades que allí emergen son congruentes con esta. Interesa también, explorar caminos que rompan con “las lógicas de la guerra” (p. 5). En la conclusión expresan:

A pesar de las violencias que afecta[n] a la niñez como consecuencia del conflicto armado, es posible que desplieguen sus potenciales para la construcción de paz, si su familia se convierte en un escenario para su fortalecimiento. Imitar acciones positivas, replicar comportamientos solidarios, utilizar expresiones de afecto, son aprendizajes que atraviesan la cotidianidad de niños y niñas, que tienen su principal fuente en la familia (Sánchez, et al. 2015, p. 14).

El estudio se enfocó en niñas y niños entre los 8 y 12 años, estudiantes de una institución pública en Armenia, Comuna dos, con afectaciones alusivas al conflicto armado en Colombia. Se aplicaron metodologías participativas como talleres, entrevistas y grupos focales con la población y sus agentes relacionales. Otro de los hallazgos del proyecto fue el potencial de niños, niñas y jóvenes para concebir y llevar a cabo alternativas, desde sus propias perspectivas, en pro de una vida más digna.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

También, como la familia y la escuela son agentes de socialización que a su vez se median por la afectividad, donde se legitima la cultura y se puede consolidar escenarios para la construcción de paz. El documento recopila voces de niños, niñas, familias y docentes, quienes reconocen la inminente necesidad de fortalecer la escuela más allá de un escenario para el aprendizaje, como un escenario para construir paz.

Por su parte, el artículo *La violencia no siempre es violencia. El significado para niños y niñas en situación de calle* (Valencia y Alcaraz, 2020); en donde el grupo de estudio fue constituido con niñas y niños habitantes de calle y como categorías investigativas se definieron: violencia, niñez y narrativas, bajo el objetivo “describir y comprender el significado de la violencia desde la mirada de niño/as con experiencia de vida en la calle en la ciudad de Medellín” (p. 435). El enfoque investigativo fue de tipo cualitativo y se optó metodológicamente por un estudio etnográfico, realizado entre febrero de 2005 y mayo de 2008, donde se entrevistaron 10 niños y 8 niñas menores de 18 años.

Un hallazgo relevante de esta investigación es la relación con la violencia y su legitimidad con sus pares, es decir con quienes han habitado la calle y son considerados parte de su vida cotidiana, por un lado, se concluye que

[...] en la calle las agresiones que no son violencia surgen en la relación con pares, en un marco de defensa, y como tal, son legítimas y validadas, contrario a ello, la violencia es ejercida por actores ajenos a la lógica de la calle, quienes buscan causar daño y sus actos no son justificados y por ello es ilegítima” (Valencia y Alcaraz, 2010, p. 435).

También, se expresa que “para los niños y niñas en situación de calle, la violencia es clasificada y vista como violencia, en este sentido hacen legitimación de la misma” (p. 435).

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

El artículo *Memorias de la violencia política en la narrativa de jóvenes escolares del sur del departamento de Casanare* (Pérez, 2016), tiene como objetivo la interpretación de subjetividades de corte ético y político de jóvenes en el sur del Casanare a partir de memorias narrativas que parten de vivencias y sucesos de la zona que tuvieron lugar durante el año 2003 y los primeros seis meses de 2004.

Con un enfoque cualitativo y metodología basada en el análisis de memorias, desde principios teóricos y metodológicos asociados a la fenomenología, la hermenéutica y la teoría narrativa de constitución y construcción del sí mismo, se definieron cuatro categorías de análisis para las narraciones de los jóvenes: “formaciones de la subjetividad ética y política en contextos de violencia, el valor de enfrentar la adversidad, lo mítico y religioso en las formaciones de la subjetividad, y la subjetividad militarista” (Pérez, 2016, p. 362). Como resultados de la investigación se arroja la relevancia de visibilizar las voces de los jóvenes que son testigos de acontecimientos violentos, además de ahondar en la visión ético-política desde sus narraciones y lenguajes propios para comprender de manera más amplia las subjetividades. Por último, recomienda la metodología del estudio para enriquecer el currículo escolar.

Por su parte, el artículo de investigación *Memorias de la violencia política y formación ético-política de jóvenes y maestros en Colombia* (Ortega y Herrera, 2012), define la población de estudio con jóvenes docentes que cursan la maestría en la Universidad Pedagógica Nacional; las categorías de investigación expuestas son: sujeto, memoria, formación ético-política y violencia política. Como principales objetivos se destaca el interés por identificar y comprender las narrativas tanto de jóvenes como de profesores(as) sobre la violencia política, dándole paso a la memoria individual y colectiva y también a la relación entre la identidad y configuración de subjetividades políticas, con el fin de diseñar un programa de formación ético-política que incida en el agenciamiento desde la pedagogía de la alteridad y de la memoria.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

La investigación se enmarca en el enfoque cualitativo, desde un paradigma interpretativo hermenéutico. Sus hallazgos se basan en la construcción de un marco teórico para el macroproyecto institucional de la Universidad Pedagógica Nacional, del grupo de investigación *Educación y Cultura Política*, con 10 años de trayectoria, en tal sentido, la investigación hace recomendaciones para implementar proyectos de transformación mediante una pedagogía de la memoria y de la alteridad como práctica democrática, sensible al contexto y políticamente transformadora.

Estudios Internacionales con Énfasis en Subjetividades Políticas

El artículo de investigación de Mejía y Zorro (2022) se encamina hacia el estudio del consumo y apropiación de medios audiovisuales en los países de Argentina, México y Colombia con la intención de explorar cómo éstos configuran subjetividades políticas y memoria en jóvenes universitarios en la era digital sobre la violencia política local. El equipo de investigación parte del análisis de la relación entre memoria y cultura popular alrededor de dispositivos como la televisión, el cine y los medios digitales (multimediales y transmediales) en un contexto latinoamericano marcado por la violencia política, hechos que suelen narrarse desde el *monopolio discursivo* y que, a su vez, influyen la subjetivación política.

También, a modo de contexto, proponen un enlace entre las tres naciones latinoamericanas para ahondar sobre las dinámicas de violencia ancladas a lo social, lo político, lo cultural, así como las lógicas de la opresión y la desigualdad en contraste con las nuevas ciudadanía, fijadas en “identidades intermedias, performáticas y procesos comunitarios deslocalizados, con una configuración de la memoria en términos de red y de proceso” (Mejía y Zorro, 2022, p. 183), por lo que la constitución de estas ciudadanía se da por medio de la

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

alteridad en donde tiene cabida la multiplicidad y, por ende, las nuevas y distintas formas de subjetivación y socialización.

El estudio se hizo durante la pandemia con jóvenes entre los 18 y 26 años, estudiantes de programas de pregrado en Artes plásticas, Arte digital, Mercadeo y publicidad, Derecho y Entrenamiento deportivo de la Universidad Nacional de Villa María, la Fundación Universitaria del Área Andina y la Universidad Autónoma del Estado de México.

Desde una perspectiva de corte cualitativo, a nivel metodológico se realizó un diagnóstico sobre el consumo audiovisual, a través de entrevistas semiestructuradas, grupo focal, etnografía digital (investigación multilocal), enmarcadas en la investigación basada en artes, lo que posibilitó que los y las jóvenes construyeran discursos audiovisuales propios como una ruta hacia la memoria colectiva, descentralizando las miradas e indagando por otras representaciones de la realidad (reconstrucción polifónica), cocreando once productos artísticos que narran distintas tipologías de violencia presentes en sus países (Mejía y Zorro, 2022).

Los resultados del estudio expresan que las plataformas de streaming han monopolizado el consumo cultural de carácter audiovisual de los y las jóvenes, así como una preminente diferenciación sobre la percepción de los productos europeos o estadounidenses de los latinoamericanos y un bajo consumo de medios informativos tradicionales. Igualmente, en los y las jóvenes se identificó un *reconocimiento emocional* cuando los productos audiovisuales tienen contenido violento tanto desde lo afectivo como desde la naturalización de las acciones violentas presentes en los contenidos.

También, se evidenció la consolidación de un *nosotros(as)* al empatizar con la historia y problemática del otro, representadas en los ensayos audiovisuales que dan cuenta de las realidades de sus territorios, sintiendo impotencia, ira y tristeza. Inclusive, reconocían en sus contextos las relaciones de poder, los patrones de dominación de la violencia política y su

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

normalización; por lo que “su proceso de subjetivación política los lleva a movilizarse por aquellos elementos que, a partir de su experiencia cercana, hacen más relevantes las luchas establecidas a partir de discursos oficiales o colectivos” (p. 194).

Mejía y Zorro (2022) concluyen que el discurso audiovisual posibilita hacer memoria colectiva de otra manera y desde nuevas representaciones para así narrar acontecimientos del pasado alusivos a las violencias en países latinoamericanos (descentralizar la mirada) por lo que existe, en sus palabras, una *imagen latinoamericana* de la violencia.

A su vez, Di Filippo (2015) en su artículo científico expone el trabajo del colectivo *Grupo de Arte Callejero* (GAC) de Argentina para hacer conexiones entre arte, política y subjetividad a partir del accionar del colectivo. Analiza cómo las prácticas artísticas constituyen subjetividades políticas orientadas hacia el uso y apropiación del espacio público, además de la dimensión estética de la política. La investigación fue de tipo cualitativo, por lo que en su metodología de alcance descriptivo y desde un paradigma hermenéutico y documental ahondan sobre el accionar del colectivo desde su conformación, además de ponerlo en diálogo con presupuestos teóricos en el campo de las artes y la política.

La autora inicialmente detalla la trayectoria y el quehacer del GAC, que surgió en 1997 en medio de un complejo ambiente económico, sociocultural y político en Argentina, por lo que el colectivo fue reconocido por su activismo artístico, ya que intervenían el espacio público con herramientas visuales para apoyar causas sociales, pues lo veían como *un lugar para construir* desde la gráfica urbana y la performatividad del cuerpo, generando “dispositivos de comunicación alternativos” (p. 14).

Con prácticas como el escrache, buscaban participar, denunciar y disrumpir sobre las realidades locales y nacionales, y también, crear “una memoria viva, creadora, activa y móvil” (p. 15). Con las iniciativas *Carteles viales*, *Aquí viven genocidas*, *Carteles de la memoria* y

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Juicio y castigo construyeron un lenguaje simbólico para protestar y denunciar la violencia, la corrupción, exponer su postura sobre las causas y consecuencias de la última dictadura militar y reflexionar sobre las Madres de la Plaza de Mayo. Posteriormente, con *Los bancos móviles*, instalaciones artísticas que por medio de siluetas se referían a la represión y abuso policial como formas de violencia institucional, por lo que también proponían una relación entre el cuerpo y la política.

En cuanto a los hallazgos de la investigación, el Grupo de Arte Callejero plantea un cruce entre el arte y la política, como “dos formas de interceder en la distribución de lo sensible [...] en el orden de los espacios, de los tiempos, de las percepciones, de los cuerpos [cada uno] con diferentes tipos de eficacia” (p. 18), por lo que se indagaba por la dimensión estética de la política convirtiendo el espacio público en experiencias estético-políticas y zonas sociales sensibles.

Adicionalmente, en cuanto a las subjetividades y su constitución, para el GAC el sujeto es proceso, es decir, hay construcciones permanentes y las prácticas artísticas “pueden actuar, maniobrar en ellas, impulsarlas, quizás desplegarlas” (p. 19). Con su accionar interpelan a los(as) transeúntes desprevenidos(as) con expresiones artísticas anónimas en el espacio público las cuales abren una conversación y están abiertas a (re)significarse, lo que se denomina *intersubjetividades políticas*.

Con sus obras pretenden cuestionar lo que Di Filippo denomina las *lógicas de subjetivación predominantes* y visibilizar así, una perspectiva *desde abajo*, por lo que la subjetivación política genera una multiplicidad de narrativas, una *constitución simbólica de lo social*. Se concluye que el GAC hizo política en y con el espacio público, el arte y la política “se entrometen y trabajan arduamente en la configuración de escenarios, en la constitución de

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

espacios-tiempos; y propician la gestación de sujetos, lugares de enunciación y funciones de palabra y acción que alteran la distribución de lo sensible” (p. 21).

Estudios Nacionales con Énfasis en Subjetividades Políticas

El artículo de investigación *Las concepciones de equidad y justicia en niños y niñas: desafíos en los procesos de configuración de la subjetividad política* (Alvarado y Ospina, 2006), explora por las subjetividades de la población adscrita al proyecto *Niños y niñas, constructores y constructoras de paz*, que se desarrolla en diferentes departamentos del país desde 1998 con el propósito de reflexionar sobre concepciones políticas desde las perspectivas de ellas y ellos, planteando que los escenarios infantiles merecen un cambio en la teoría y la práctica en cuanto a las relaciones de poder entre adulto - niñas y niños, generando un espacio público donde sea posible la construcción de ciudadanías.

Los resultados de este proceso investigativo se encuentran alrededor de comprender las ideas de equidad y justicia en niñas y niños, las cuales se ven influidas por el contexto (familia, escuela, medios de comunicación) categorizándolas según las diversas miradas y teniendo presente sus voces, un ejemplo que vale la pena resaltar es

lo justo y lo injusto se corresponden con las maneras prácticas y con los discursos, que las instituciones más cercanas (familia, escuela) agencian, pero a su vez son expresiones de los imaginarios sociales, que han despolitizado la “acción política”, reduciendo las consideraciones sobre lo justo y lo injusto a los ámbitos privados, individuales (reconocimiento por medio de la inclusión afectiva) o a los discursos y las prácticas sociales punitivos (aplicar las sanciones (p. 204).

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

En particular en Colombia el abordaje de las subjetividades políticas, existen estudios como el de Alfonso (2020) que aborda aspectos de investigación social sobre *Cultura política y configuración de subjetividades*, específicamente desde la mirada y experiencia de estudiantes de bachillerato pertenecientes al movimiento estudiantil. Este estudio aborda desde la investigación de tipo biográfico la configuración de subjetividades políticas de los individuos a partir de las narraciones. Éstas, se convierten en espacios en que se muestran las tensiones entre el mundo individual y el mundo social.

Asimismo, en el plano de la cultura política también se registran reconfiguraciones en la medida en que las prácticas y representaciones en torno al orden social se ven de un modo diferente en el interior de un colectivo, encontrando en ellos la estructuración de una subcultura que tiene otra forma de visualizar a las autoridades ya que participan en las manifestaciones públicas con sus ideas a través de sus performances artísticos para llamar la atención de las personas, cuestionando lo que se les presenta como realidad.

La organización y procesamiento de la información se hace a través de análisis textuales y contextuales de las narrativas e información recolectada. En ella participan cinco narrativas de jóvenes (4 mujeres, 1 hombre) que pertenecen a un colectivo social ubicado al sur de la ciudad en Bogotá. El proceso investigativo se desarrolló a través de acercamientos a la comunidad para la observación de sus actividades, así como también, a través de entrevistas de indagación sociolingüística, para describir elementos biográficos de sus narrativas; posteriormente se realizó el análisis a través de una matriz de información para obtener y analizar los resultados.

Como conclusiones del estudio, se destaca que la estructuración de subjetividades políticas se relaciona con el cuestionamiento de los acontecimientos de la realidad nacional sobre lo que sucede en el país con la intención de buscar soluciones.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Así mismo, se menciona que las subjetividades políticas están relacionadas con las ideas que se despliegan de los grupos sociales y las formas de relacionamiento que tienen los participantes con los diferentes grupos en los que se desenvuelven, por tanto

las narrativas de nuestros jóvenes referencias a las relaciones y vínculos establecidos con los otros, familia, docentes, amigos, con lo otro, con los medios de comunicación, con el magisterio, con los sucesos de la nación, relaciones en las que se han generado experiencias que van permeando a los sujetos, que van propiciando transformaciones en sus formas de percibir y entender lo que pasa en los contextos en los que se desarrollan (p. 104).

En esa línea de abordaje de investigación, Pérez (2022) desarrolló el estudio: Configuración de la subjetividad política de los estudiantes a partir de una experiencia formativa orientada a una mirada fotográfica. El proceso se desarrolló con 27 estudiantes de básica secundaria, con el objetivo de develar cómo se configura la subjetividad política de los estudiantes del grado séptimo de la Institución Educativa Llanos de Cuivá, ubicada en el municipio de Yarumal, Antioquia.

El estudio de enfoque cualitativo y con paradigma de investigación hermenéutico, plantea en su desarrollo una propuesta metodológica a través de la cual los estudiantes participaron en un proceso de etnometodología direccionado en cuatro fases: exploración, introducción a nuevos conocimientos, estructuración y síntesis, y aplicación. Además, se implementó un grupo de discusión donde se comparten sus visiones del proceso, lo aprendido, los acuerdos y desacuerdos y las emociones y sentimientos que surgen como categoría emergente en el acto comunicativo y reflexivo con la intención de identificar las subjetividades políticas en los estudiantes.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

El trabajo de investigación describe encuentros y desencuentros sobre las emociones, sentires, impresiones y demás ideas colectivas de los participantes mediante la mirada fotográfica y las subjetividades políticas para la formación política en la escuela. La intención en la investigación está enfocada a que los participantes puedan reflexionar sobre situaciones del contexto al que pertenecen.

En el estudio se destacan las posibilidades que facilitan el análisis de las subjetividades políticas dentro de la escuela ya que, es muy importante

[...] que los atributos que tiene o debe tener el sujeto para la vida en sociedad, atributos que contienen sus emociones, su autonomía, la capacidad reflexiva, capacidad crítica, de decidir, pensar, actuar y ser crítico en la realidad en la que vive (Pérez, 2022).

Por lo tanto, para el estudio los sujetos se consolidan a través de procesos políticos, como por ejemplo, los procesos que se desarrollan en cada plantel educativo.

Dentro de las conclusiones y hallazgos de la investigación, se menciona que es necesario incluir acciones que fortalezcan las subjetividades políticas en los estudiantes desde los contenidos y diferentes competencias que se desarrollan en el aula de clases. Y así, fortalecer el sentido de la realidad que les rodea y sus formas de relacionamiento con las instituciones que dirigen el poder en nuestro país, al respecto el autor menciona

[...] al no disponerse en la escuela un espacio para la reflexión y el autorreconocimiento como sujetos políticos, es decir, concebirse desde su propia subjetividad, conduce a que los estudiantes asuman lo político como algo ajeno a ellos, por eso lo atribuyen a funciones propias de la organización del Estado (p. 48).

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Se menciona, además, que dentro de las concepciones sobre la política que tienen los estudiantes, no se conciben a ellos(as) mismos(as) como parte de los espacios donde se desarrolla el poder político

[...] demuestra que los procesos de socialización política a los que se han visto inmersos los estudiantes están enfocados en la vivencia de los valores democráticos y no en el autorreconocimiento de sí mismos como sujetos políticos, es decir, de la propia vida de ellos como seres individuales y colectivos que reflexionan sobre lo que ocurre en su propia cotidianidad, desde acciones como el pensar, reflexionar, discutir, acordar, cuestionar, participar, juzgar y cambiar lo que creen (p. 52).

Por ello, es necesario para el autor profundizar en acciones que conciban e involucren a los estudiantes para reflexionar sobre nociones de cómo se concibe lo político en la escuela y contribuir de esta manera al involucramiento de todas las personas en el reconocimiento de sus derechos y responsabilidades, así como también de su incidencia en los escenarios sociales y culturales.

Otra investigación relevante la realizaron Ospina-Alvarado, M. et al. (2022), quienes desarrollaron la iniciativa *Expedición pacífica*, focalizada en niños, niñas, jóvenes, maestros, agentes educativos y familias con el objetivo de aproximarse y enriquecer la enseñanza del pasado violento por medio de la pedagogía de la memoria y experiencias en construcción de paz y reconciliación. El proyecto se desarrolló en instituciones educativas de los municipios de Colombia como Aguazul, Envigado, Manizales, Líbano, Miranda, Pitalito, Medellín y Bogotá. Todo esto, en torno a ejercicios artísticos y culturales de agenciamiento político a partir de la investigación acción creación en perspectiva performativa-creativa, reconociendo el rol de la escuela para problematizar y suscitar nociones sobre el conflicto y a su vez, para construir paz.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Esta iniciativa tuvo por objetivo recoger y concatenar múltiples miradas de la comunidad educativa desde lo individual y colectivo, nociones que se enriquecen entre sí, reconociendo que existen narrativas hegemónicas que se imponen y naturalizan sobre el conflicto armado en Colombia y a su vez, silencian las voces de niños, niñas y jóvenes. El equipo de investigación parte del reconocimiento de la multiplicidad tanto de paces, como de violencias (directa, cultural y estructural) y enfatizan en las capacidades y el agenciamiento de niños, niñas y jóvenes (por ejemplo, con su propuesta de la *paz generativa*).

A nivel metodológico, la investigación desarrolló grupos focales y ejercicios cartográficos en el marco de la investigación acción creación y la investigación acción participación con niños, niñas y jóvenes, docentes, familias y otros agentes relacionales. Las expediciones se articularon en cuatro momentos, el primero pretendía generar interacciones entre los distintos actores quienes también ponían sobre la mesa iniciativas. El segundo, mapeó y fortaleció iniciativas pedagógicas sobre la memoria y la enseñanza del pasado violento por medio de prácticas artísticas y culturales. El tercero, reconoció y enriqueció prácticas que promovían la construcción de paz también a través de las artes. El cuarto momento se focalizó en el agenciamiento político de los múltiples actores.

El análisis de los resultados se llevó a cabo por medio de una matriz analítica en torno a categorías centrales y subcategorías emergentes (interpretación hermenéutica), donde se identificaron tendencias y posibilidades orientadas hacia la construcción de paz desde la perspectiva de niños, niñas y jóvenes y sus agentes relacionales.

Los resultados del proyecto de investigación evidencian que en el contexto escolar los conflictos convivenciales se profundizan en lugares donde se complejiza la construcción de vínculos cimentados en la confianza. Asimismo, se identificó que en las instituciones educativas hay inconformidad e indignación con las dinámicas y el estado de algunos espacios escolares;

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

también existen tensiones externas que influyen en la convivencia escolar, por lo que también se suelen evitar y subestimar los conflictos en las instituciones educativas. En los relatos se hacían evidentes situaciones como el acoso escolar, la intolerancia a la diferencia, la agresión, el maltrato, entre otros.

Complementando lo anterior, se evidencian prácticas y marcos normativos que no se han consensuado en las instituciones y que se piensan desde voces adultas. En los encuentros también se abordaron algunos conflictos sociales por cuestiones estructurales y como estos se insertan en las escuelas, pero también, se reconoce el conflicto como inherente a la vida escolar. Del mismo modo, en los hallazgos se hace mención de lo intergeneracional, el papel de los medios de comunicación, los simbolismos y lugares de la memoria, las víctimas y los victimarios-

Adicionalmente, actividades como el teatro, la música, la cerámica, el cultivo de huertas, los juegos, entre otros, promueven el encuentro y el reconocimiento consigo mismos(as) y con el otro y, por tanto, hay espacios que favorecen la construcción de paz y la reconciliación (y sus capas) en la escuela, la cual se puede lograr en el entrecruce de subjetividades e intersubjetividades puntualmente con la búsqueda del bien común, la amistad, la articulación entre actores y el reconocimiento de la dignidad.

De hecho, el equipo de investigación insiste no sólo en formar la subjetividad política de niños, niñas y jóvenes, sino también resaltan la necesidad de pensarla y comprenderla desde sus propias perspectivas. Por lo que es preponderante analizar la participación en sus entornos y el rol de sus agentes relacionales para su ejercicio y de esta manera transitar hacia el agenciamiento y la transformación por medio del accionar individual y colectivo, pero también dándole valor a la organización comunitaria.

Igualmente, creen pertinente que se potencien atributos como

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

[...] la autonomía, la conciencia histórica como posibilidad de plantear utopías, la reflexividad como duda de sí, la ampliación del círculo ético y relacional, 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 (pp. 34-35).

Adicionalmente, la tesis de maestría desarrollada por Gutiérrez (2022) titulada *Gobierno Escolar y formación de subjetividad política. El caso de la IED La Toscana Lisboa*, tiene como objetivo describir las potencialidades de una figura de participación y representación ciudadana como es el gobierno escolar, según la comprensión de las subjetividades políticas en la ciudad de Bogotá.

El proceso investigativo se desarrolló a través del trabajo con dos grupos focales en el que participaron seis ex-personeros(as) de la institución educativa y ocho aspirantes a personería durante el año 2020. El estudio de tipo cualitativo se orienta desde el paradigma de investigación interpretativo fenomenológico y se enfoca en experiencias individuales subjetivas. Incluyendo, además, tres entrevistas semiestructuradas. Igualmente, la metodología de la investigación se apoyó en técnicas de recolección de información como la revisión documental descriptiva y un grupo focal con estudiantes egresados.

La investigación se centra en comprender la subjetividad política de los estudiantes participantes en ese espacio de representación democrática, evidenciando la necesidad de elaborar lecturas de contexto y la visualización de propuestas que generen alternativas para mejorar esos espacios de participación, ayudando así a la escuela a situarse como lugar de emancipación y formación política.

El estudio plantea un diálogo de intersubjetividades que dentro de los hallazgos o resultados mencionan la insistencia y necesidad de fomentar el liderazgo de los estudiantes en los órganos de representación y el mejoramiento de su proyecto de convivencia escolar, ya que

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

en este tipo de espacios se fortalecen las concepciones de los estudiantes para la vivencia juvenil de la participación política, la autonomía estudiantil y el respeto por el otro.

Por ello, se menciona que la configuración de las subjetividades políticas, son concebibles “narrativamente mientras se ejerza la autonomía y la ciudadanía a favor de intereses compartidos por un colectivo y en contra de la exclusión y la vulnerabilidad” (p. 84).

En este sentido, el despliegue de la subjetividad política se da en el ejercicio práctico y el reconocimiento de sus valores sociales frente al mundo que le rodea para encontrar una perspectiva emancipadora:

A su vez, esta subjetividad debe estar relacionada con la autonomía, la reflexividad, la conciencia histórica, el valor de lo público, la articulación acción vivida y narrada y la redistribución del poder. La subjetividad política contiene percepciones, representaciones, ideas, sentimientos, expectativas y deseos que orientan las prácticas sociales de los sujetos, desde la construcción de autoconciencia y el autoconocimiento de los sujetos por medio de la comprensión histórica de aquellas estructuras que los determinan, y de ahí la posibilidad de participar en ellas, cuestionarlas o cambiarlas (p. 106).

Por otro lado, la investigación de Alzate (2022) en su tesis de maestría *Tonos y trazos que despliegan la vida: literatura y artes en la configuración de la subjetividad política de los jóvenes en ámbitos escolares de la Comuna 13 de Medellín*, que tiene como objetivo develar los sentidos pedagógicos, éticos y estéticos implicados en los procesos de formación de la subjetividad política de estudiantes de secundaria y egresados de instituciones educativas de la Comuna 13, a partir de una Investigación Narrativa (autobiográfica) que vincula la literatura y las artes.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

En la investigación participaron los estudiantes de grado 10° y 11° de dos instituciones educativas en la ciudad de Medellín, la investigación estuvo mediada por acciones artísticas en las que dibujar y sentir fueron elementos claves para poder explorar el contexto social y lograr comprenderse a ellos mismos.

Además, se utilizaron técnicas interactivas como el desarrollo de cartografías sociales, elaboración de siluetas y árbol de posibilidades. Apoyado, además, de una revisión documental sobre investigaciones y producciones teóricas alrededor de los ejes temáticos de esta investigación, los cuales permitieron construir rutas orientadas a la observación, la participación, el diálogo, la interpretación y la creación.

En su trabajo de investigación, la autora destaca que no suelen ser recurrentes investigaciones relacionadas con la escuela, señalando organizaciones comunitarias, estatales y sociales que han tratado de mediar y proponer soluciones en torno a lo que la autora describe como la apropiación del territorio y la defensa de los derechos, tanto colectivos como individuales.

Menciona, además, como la escuela se ha convertido en un referente para aquellos jóvenes que quieren seguir el camino del arte y las letras, pero también ha sido el epicentro de espacios donde se despliega la creatividad, el pensamiento y el cuerpo a través de eventos como *Festival de Hip Hop Kolacho*, *Expoarte*, y *Ser Teatro*.

Sobre la configuración de las subjetividades políticas, la autora menciona que las formas expresivas y los relatos emergentes de las vivencias y formas de sobrevivir al conflicto que vivieron en carne propia los jóvenes participantes de la investigación posibilitan aproximarse a los acontecimientos de su contexto inmediato mediante ejercicios de memoria histórica en combinación con la poesía, varias formas literarias y distintos ejercicios creativos:

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Ellos se sitúan en la historia, no como sujetos sujetos a un pasado sino como seres capaces de transformar a través de la memoria, las raíces del horror al que Orión los sometió (p. 100).

Además, la investigación plantea dentro de sus conclusiones que las reflexiones descritas en la tesis de maestría fueron producto de las propias voces de los participantes, quienes despliegan sus subjetividades políticas a través de acciones de resistencia mediadas desde la escuela:

[...] dieron a entender que la escuela les ha permitido desplegarse como seres de acción y creación, pues los actos de resistencia enmarcan el descontento frente a ciertos hechos políticos, históricos y sociales a los que se han visto expuestos por años, además de la violencia que les ha limitado sus derechos, anulando la alteridad (p. 100).

El proceso investigativo logra develar las subjetividades políticas y su relación con lo literario desde tres líneas de sentido emergentes: a) la primera, como menciona Alzate son los *horizontes éticos*, que giran en torno al cuidado mutuo, el respeto por la diferencia y la otredad y la construcción de memoria a partir de elementos como lo cotidiano, los sentires y los dolores que se incorporan en narraciones para reconciliarse con la vida; b) la segunda, denominada *horizontes estéticos*, “en los que se reinventa el lenguaje y la existencia a través de la creación, el arte, la literatura, el cuerpo y las historias narradas” (p. 101); dándole protagonismo al arte como elemento creador y mediador del conocimiento y las emociones. Y, c) la tercera, nominada *el horizonte político*, en la cual lo artístico es una plataforma de resistencia, refugio y denuncia frente a las situaciones de violencia del día a día.

A su vez, la tesis de maestría *Construcción de la subjetividad política experiencias de prácticas políticas en el colegio distrital Carlo Federici de Bogotá* (González, 2020), define como población a estudiantes de grado noveno y décimo y la investigación es de tipo

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

cualitativo. El objetivo principal se basa en “identificar los elementos que inciden en los procesos de construcción de subjetividad política en los estudiantes de secundaria del Colegio Carlo Federici (p. 10).

La recolección de información se hizo mediante 232 encuestas realizadas a jóvenes de la institución educativa, sistematizadas y analizadas estadísticamente. Los principales hallazgos evidencian a la escuela como una institución socializadora que proyecta, pero a la vez limita las decisiones de los jóvenes por estandarizar y propiciar la competencia entre pares. Por tanto

Las prácticas políticas, son un constructo que los jóvenes van desarrollando a lo largo de su vida y son un elemento fundamental para la configuración de la subjetividad política. Dichas prácticas, pueden ser producto de un movimiento social o un sentir individual, pero impactan de determinada manera en cada ser y de este modo se presenta la construcción del sujeto. Las prácticas recaen sobre todos los aspectos que lo conforman: cuerpo, espíritu, discurso y van modificándolo (transformándolo) (p. 81).

El trabajo de grado también enmarca las reflexiones sobre la escuela como potenciador del ser individual, haciendo uso del saber escolar como una práctica política que se ve reflejada en su cotidianidad y sobre el concepto de lo político, que influye en la formación de ciudadanos ampliando la libertad para la toma de decisiones que definan la identidad como seres individuales y colectivos.

Para concluir, la autora expresa varios puntos de reflexión que giran alrededor de la escuela como una institución que debe ser modificada para ampliar la participación de los estudiantes desde la confianza para ejercer el derecho a la libre expresión sin tener jerarquías generacionales que pudieran considerarse como visiones adultocéntricas.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Lo anterior incide en la noción de la escuela como una institución policial que prepara a los(as) jóvenes para una sociedad regida por normas influyendo en su vestimenta, forma de ser y pensar. A esto se le suma la brecha digital entre docentes (adultos) y estudiantes donde los primeros, no la ven como una herramienta sino como una amenaza al orden establecido y los segundos, como una forma de relacionarse y expresarse de manera diferente en la escuela y la sociedad.

Estudios Internacionales con Énfasis en Territorio

El proyecto de investigación sobre el Estado de Michoacán, financiado por la *University of Aberdeen* y la *London School of Economics and Political Science* (Guerra, et al., 2019), gira en torno a la violencia política y social, así como el crimen organizado, que ha generado violencias reflejadas en acciones como desapariciones forzadas, secuestros, tortura, asesinatos, narcotráfico, violencia sexual y falta de acceso a servicios y al espacio público. Hechos que han impactado a personas, colectivos y organizaciones, por lo que en el marco del estudio se encontró en las artes y las actividades culturales una respuesta a través de la denuncia a esas violencias, que dan cuenta de la experiencia en su amplitud a partir de la formación y la construcción paz.

A nivel metodológico, el estudio opta por la etnografía comparativa y pretende mapear y describir actividades por parte de organizaciones sobre accionan en pro de los derechos humanos y a su vez, contrarrestar las causas y efectos de la delincuencia en los territorios (UK Research and Innovation, s.f.).

Guerra, et al. (2019) reconocen en las artes un camino para protestar y denunciar violencia política e injusticia social, lo que permite que emerjan las voces de quienes han sido

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

silenciados(as) y han experimentado, directa o indirectamente, la violencia. También consideran que las actividades culturales pueden incidir en la construcción de paz, en establecer otras formas de relacionamiento y en la cohesión social; igualmente, pueden reducir las violencias en distintas escalas. Sin embargo, es un sector en donde hay tensiones y encuentros entre las políticas culturales estatales, lo local y el *activismo cultural*.

No obstante, el activismo cultural puede promover el involucramiento y la participación social y política por medio de las artes en contextos donde se ejerce, pero también, se agencia contra la violencia. Y, en el caso del estudio, se da desde centros culturales independientes y actividades barriales organizadas por las comunidades. El proyecto de investigación se enfoca en dos áreas urbanas de Michoacán, Lázaro Cárdenas y Apatzingán, zonas en donde hay marginalización política y social, así como crimen organizado, pandillas y narcotráfico y a su vez, la ciudadanía reclama el uso y acceso del espacio público.

Iniciativas desarrolladas tanto en Lázaro Cárdenas, como en Apatzingán, por ejemplo en el *Centro Cultural Juksikani*, en el *Centro Cultural Catalina Carbajal* y en *Poemantas*, involucran jóvenes, mujeres y niños(as) en torno al grafiti, el teatro, la pintura, los libros y la literatura, el cine, la poesía, la danza y la música; siendo las artes una vía alterna a la delincuencia y la adicción, donde también se establecen espacios seguros para narrar vivencias enmarcadas en la violencia doméstica y en violencias basadas en género.

Al respecto, siguiendo a Guerra, et al. (2019), las artes y las actividades culturales “han emergido como esfuerzos societales en contra de la violencia y estimuló formas no-violentas de interacción”⁵ (p. 3), el texto describe como distintos colectivos y organizaciones se movilizan, protestan y denuncian en múltiples formatos y expresiones artísticas y culturales, dando cuenta de la capacidad organizacional y los distintos grados de independencia estatal, aportando no

⁵ Traducción propia.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

sólo una reacción, sino una perspectiva sobre las violencias en el territorio y las comprensiones y experiencias de las comunidades. Por lo cual, se constituyen como otras formas de hacerle frente a la violencia, promoviendo formas pacíficas de interacción a través de la identificación de valores comunes y la reconstrucción del tejido social.

Algunos de los hallazgos del proyecto en relación con las áreas urbanas de Lázaro Cárdenas y Apatzingán resaltan como las actividades culturales convocan a la ciudadanía para recuperar el espacio público y de esta manera, generar un sentido de comunidad y “reducir la vulnerabilidad a la violencia”⁶ (p. 5), pero también, como el arte y la performance rescatan las voces y vivencias de los(as) participantes, así como reafirmar referentes identitarios colectivos, ya que significan “experiencias compartidas en contextos sociales y políticos, y sus violencias, y la posibilidad de cambiar y responder” (p. 5)⁷.

Asimismo, artistas y gestores(as) culturales, desde la co-creación y lo comunitario, pretenden suscitar y fortalecer una cultura de la no violencia, donde se visibilizan los traumas, sucesos y las múltiples formas violentas, además de denunciar a los(as) responsables. Pero paralelamente, se crean espacios seguros, se reconstruye el tejido social, se reflexiona en torno a la violencia estructural, se impulsa la movilización y el agenciamiento desde y hacia las artes, se transitan sentires, entre otros; también reconocen las limitaciones del activismo cultural en términos de su impacto que no siempre es estructural, así como su instrumentalización y la falta de recursos para ejercerlo.

Por otro lado, el artículo de investigación *Marcas territoriales corporales: navegando las aguas de mujeres rurales en el Valle del Aconcagua de Chile* de Rodó (2023), tiene como grupo de estudio un grupo de mujeres rurales pertenecientes al Valle del Aconcagua y sus

⁶ Traducción propia.

⁷ Traducción propia.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

categorías agrupan: las mujeres rurales, la sostenibilidad de la vida, el género, el cuerpo y las resistencias.

El artículo de investigación se basa en el desarrollo previo de una tesis doctoral que planteó en su objetivo “abordar los mecanismos de resistencia colectiva que las mujeres rurales despliegan a partir de las transformaciones en la habitabilidad rural del Valle del Aconcagua en Chile” (p. 1). El proyecto relaciona la categoría de territorio desde el aspecto simbólico, ya que trata el cuerpo como primer territorio, más no desde una concepción geográfica.

En su metodología, se usó la “etnografía encarnada colaborativa, mediante técnicas de historias de vida con mujeres rurales en talleres colectivos y entrevistas abiertas a agentes clave” (p. 2). En cuanto a los hallazgos, la investigación incorpora los elementos del territorio físico y su relación con el cuerpo de las mujeres, por ejemplo, con los usos del agua, la recolección y producción de alimentos, las huertas caseras, entre otros. Otro de los resultados hace explícita la concepción por parte de las mujeres de un cuerpo que está limitado por los roles de género, lo que la autora complementa con la perspectiva de las economías solidarias y el cuidado, ya que en el territorio se evidencian distintas problemáticas; lo anterior sugiere, entonces, una relación entre sexo, género y territorio. Por tanto, “[...] el cuerpo es el que se pone en movimiento y también el que moviliza los afectos y las emociones, cuerpo material, cuerpo subjetivo” (p. 6).

Estudios Nacionales con Énfasis en Territorio

Con respecto a procesos investigativos sobre la categoría de territorio, el trabajo investigativo de Morelo (2013), en la tesis de maestría titulada: *Percepciones de seguridad urbana de hombres y mujeres entre 14 y 26 años en Montería – Córdoba* pretende indagar por

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

el uso del espacio y su composición. También, profundiza sobre cómo el género incide en el uso del espacio enfatizando en la concepción de la ciudad como territorio, la teoría de la producción del espacio, el concepto de juventud y las percepciones urbanas. Esto lo complementa haciendo un análisis sobre la ciudad, la cual ha sido atravesada por múltiples violencias.

A nivel metodológico, el estudio se encauza hacia un diseño mixto (cualitativo y cuantitativo) y de tipo descriptivo, por lo que se aplicaron encuestas, grupos focales y cartografías a 380 jóvenes entre los 14 y 26 años de todos los estratos de las nueve comunas de Montería sobre las perspectivas, usos y sentires asociados al espacio público de la ciudad. Los resultados se analizaron en torno a las categorías de sendas, bordes, barrios, nodos y mojones.

En cuanto a los hallazgos de la investigación, Morelo (2013) manifiesta que los y las jóvenes consideran que la ciudad de Montería ha mutado, pero sin que ellos(as) y otros actores sean incluidos en dichas transformaciones. También, expresaron que lugares de la ciudad les generaba seguridad o inseguridad, por lo que reclaman que el espacio público se debería poder transitar con libertad (derecho a la ciudad), pues esto posibilita que se *conecten con el mundo*. Complementando lo anterior, se evidencia mayor sensación de inseguridad por parte de las mujeres, quienes declaran que el tránsito en la ciudad está supeditado al lugar y la hora e incluso, han tenido que modificar su vestimenta.

Morelo (2013) concluye que, según el grupo de estudio, las calles de Montería “son inseguras, que los espacios para compartir, interactuar, socializar son limitados a lugares específicos y contados; que las mujeres se sienten inseguras en los sitios públicos y acceden a ellos siempre y cuando vayan acompañadas” (p. 14). Además, que la ciudad no les está teniendo en cuenta como jóvenes, por lo que algunos(as) ya se han acostumbrado a vivir así,

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

mientras otros(as) proponen y participan, otros(as) son ignorados(as) y otros(as) simplemente no se quieren involucrar.

Asimismo, los y las jóvenes recalcan la necesidad de políticas públicas participativas que acojan sus propias voces y no *prácticas fragmentarias* que no tienen en cuenta sus derechos, como la igualdad territorial. También, resaltan la importancia de la seguridad urbana, ya que las dinámicas de los espacios imposibilitan no sólo el tránsito, sino también, el disfrute y la participación. Demandan un espacio público como un

[...] lugar de encuentro, recreación, movilidad, tránsito, acceso, llegada (de origen y destino). Un espacio vinculante, de intercambio y de producir hitos simbólicos, cuyo resultado parte de lo físico hacia la relación con el hombre por el uso que hace de él. Entonces el espacio público cumple dos funciones dentro de una ciudad, le da sentido y forma a la vida colectiva y es elemento de representación de colectividad. Claro está en ese espacio público los jóvenes, objeto de estudio, reclaman el reconocimiento de la alteridad y la diferencia (p. 154).

Así mismo, Vega (2018), en su artículo de investigación: *Pensar la ciudad. Una mirada a las dinámicas urbanas en la ciudad de Montería* describe la relación entre la ciudad y el ciudadano, y como los elementos físicos, sociales, económicos y culturales se configura, según menciona el autor la

[...] apropiación de lo político y lo ético del ciudadano monteriano que involucran, por un lado, una nueva cartografía urbana de la democracia en la ciudad, pero, también, una visión de encuentro más allá de la fragmentación en las formas de sociabilidad propuestas por el ciudadano (p. 2).

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

El estudio se interesa en las representaciones surgidas por el modo de habitar la ciudad, y en cómo las personas construyen imágenes y símbolos a partir de sus vivencias e interacciones, pues la investigación identificó las motivaciones, percepciones y opiniones del ciudadano monteriano sobre su vivencia de la ciudadanía desde las prácticas cotidianas instituidas e instituyentes del acceso a la ciudad.

Además, hace un análisis de la relación entre las prácticas ciudadanas y la normatividad vigente en torno al uso del espacio urbano que se debaten entre lo que “debe ser” y lo que realmente “es” la vida urbana para proyectar nuevas formas de apropiación del ciudadano respecto al poder y su ciudadanía.

Sobre la metodología empleada, se orientó hacia un enfoque cualitativo de tipo etnográfico, acompañado de revisión documental de la prensa local. Los resultados de la investigación se deben a la compilación de estudios que desarrolló el *Grupo de investigación Sociedad Imaginarios y Comunicación* de la Universidad de Córdoba para la redacción de la ponencia del artículo, describiendo “que existen fricciones entre la norma y las prácticas legales e ilegales que tienen como base condiciones objetivas y condiciones afectivas de la vida urbana” (p. 16).

Agregando a lo anterior, el artículo menciona que en la ciudad se despliegan condiciones afectivas de la vida urbana, en la que el ciudadano

proyecta sobre el espacio urbano sus encuentros, emociones, decepciones y deseos, relacionados con la ciudad y ejerce su ciudadanía. En otras palabras, las condiciones afectivas hacen referencia a las vivencias y subjetividades de los individuos que a diario habitan la ciudad y hacen uso del espacio urbano (p. 18).

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

En este contexto, los(as) monterianos(as) dan sentido y significado a la ciudadanía mediante elementos como la circulación libre y la posibilidad de utilizar el espacio público o transporte alternativo, y también el poder ocupar el suelo para vivir aspectos convertidos en elementos de supervivencia.

Por su parte, Bayuelo, et al. (2013) en su artículo científico parten del contexto y origen del *Museo Itinerante de la Memoria en los Montes de María* (MIM), desde el bombardeo en El Carmen de Bolívar – Colombia en octubre de 2002 por parte de grupos armados que se disputaban la zona de los Montes de María, afectando así, las dinámicas territoriales y comunitarias. No obstante, se hace hincapié en las acciones de resistencia civil, así como de movimientos campesinos, palenqueros y sindicatos. En Los Montes de María desde los años setenta han hecho presencia múltiples grupos armados, generando mayores afectaciones en la sociedad civil, violencias que además se profundizaron en la década del noventa.

Posteriormente en la década de los 2000 se implementaron algunas políticas de carácter gubernamental que inclusive complejizaron y generaron otras violencias con la seguridad democrática y la presencia de multinacionales en la zona. Sin embargo, a pesar de la disminución de grupos guerrilleros en la zona, en el territorio han confluído grupos emergentes, bandas criminales y delincuencia común.

Sumado a lo anterior, algunas de las problemáticas se relacionan con la proletarización, dificultades para ejercer acciones colectivas, el silenciamiento de organizaciones sociales, el consumo de sustancias, la violencia urbana, entre otras, lo que ha fracturado “sus estructuras familiares, comunitarias y organizativas” (p. 164). Todo esto ha movilizó acciones que buscan comprender y orientar las dinámicas del territorio montemariano, por ejemplo, iniciativas territoriales que buscan proteger a las comunidades, pero que no tienen mucho alcance por las violencias en la región.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Por ello, se han gestado iniciativas como el Cine Club Itinerante *La Rosa Púrpura del Cairo*, una iniciativa que tenía por objetivo que la gente saliera a la calle y así “reconquistar los espacios públicos” (p. 160). El Cine Club se consolidó como una estrategia del *Colectivo de Comunicaciones Montes de María Línea 21*, el cual recopiló distintos testimonios sobre las violencias de las últimas cuatro décadas y también, ha diseñado e implementado “metodologías pedagógicas como dispositivos para la prevención, mitigación y superación del ejercicio de la violencia en la cotidianidad de sus habitantes” (p. 161). Ejercicios encaminados hacia la promoción y fortalecimiento del liderazgo, la participación política, la vida digna, entre otros, por medio de la radio, lo audiovisual y lo cinematográfico desde las voces de las mismas comunidades.

Buscando así, hacer memoria individual y colectiva de lo sucedido en el marco de la guerra, pero también, trascender la resignación, el silencio, la dependencia y la victimización en territorios históricamente afectados por diferentes tipos de violencias.

Adicionalmente, en el marco de la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras (1448 de 2011), el Colectivo de Comunicaciones Montes de María Línea 21 ha gestado el *Museo Itinerante de la Memoria y la Identidad de los Montes de María* (MIM), el cual emula “el vuelo del Mochuelo, el ave más característica del territorio montemariano” (p. 165) y tiene por objetivo servir de plataforma de diálogo para darle fuerza a las voces y narraciones sobre el territorio y la ciudadanía.

De hecho, el MIM se constituyó con una metodología participativa focalizada en la memoria histórica y la reparación simbólica donde tienen lugar actividades que visibilizan y activan la memoria del territorio y sus comunidades, donde al mismo tiempo se promueve el intercambio de experiencias y el diálogo colectivo: *llevar y recoger memorias*.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Su consolidación inició con los y las integrantes de los *Colectivos de narradores y narradoras de la Memoria*, que desde 2008 han sido escenarios de formación y participación comunitaria con un horizonte y accionar propio; el trabajo de los colectivos nutre los ejes narrativos del museo: a) territorio, definido como un lugar que se habita tanto en cuerpo como en espíritu y como un sitio de encuentro, pero también, como un espacio atravesado por el conflicto armado, buscando a través del museo una nueva configuración territorial; b) memoria, representada en palabras, imágenes, documentos, testimonios y recuerdos, en donde a su vez tiene un tinte de corte político e identitario. Por lo que la memoria es un *dispositivo colectivo* que construye nuevas realidades; y, c) identidad cultural, que abarca las formas de pensar y hacer y de organizarse, así como las expresiones, imaginarios y manifestaciones culturales: la danza, la música, la oralidad, la pintura, la literatura, las artesanías, entre otras (Bayuelo, et al., 2013).

El MIM gira en torno a tres dimensiones, la del territorio donde se coexiste y se habita, la de la memoria como una ruta para narrar(se) y en aras de la no repetición y, la dimensión de la comunicación, concebida como el *derecho a la palabra*. Asimismo, el museo itenera en la región, por lo que la exposición se lleva a otras comunidades e incluso, ha viajado a otras zonas dentro y fuera del país, consigna que se cimenta en la participación, la movilización social y la “visibilización de voces que han sido históricamente excluidas de los relatos del conflicto, de sus causas y sus consecuencias” (p. 167).

Siguiendo a Bayuelo, et al. (2013), el MIM, al *emprender su vuelo*, también logra articular comunidades locales para preguntar desde lo individual y lo colectivo por lo ocurrido, el museo itinerante de la memoria busca *tomarse las calles* y así, reconstruir y fortalecer el tejido social. De hecho, gracias a la itinerancia, el museo también aprende, retroalimenta y reflexiona en cada territorio, por lo que pretende

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

[...] desplegar todas las capacidades posibles para lograr que en este diálogo comunitario las palabras vuelen con libertad y respeto y sean capaces de contar a otros su propia percepción sobre su pasado y su presente, y, de recordarse a sí mismos, que ese territorio soñado debe parecerse a lo que siempre han anhelado (p. 174).

En el museo hay elementos y voces representativas del territorio como las mecedoras, fotografías y mapas interactivos de los Montes de María, narrativas de mujeres, canciones y narraciones de personajes montemarianos, un homenaje a las personas ausentes, muestras artísticas y culturales y, por último, un patio de juegos (patio de las casas solariegas). Este último espacio se concibió para los niños y las niñas y se integra de actividades y juegos sobre el territorio y la identidad cultural.

Paralelamente, el artículo de investigación *Construcción del lugar por la niñez en la localidad de San Cristóbal, de la ciudad de Bogotá* (Silva, 2019), desarrollado con niñas y niños pertenecientes a cinco colegios distritales de la misma localidad. Las categorías de la investigación se focalizan en la centralidad, la ciudad, el derecho, la geografía y el ordenamiento territorial.

El objetivo de esta investigación es “conocer cómo percibe, crea y construye la niñez sus lugares en la localidad y tomar decisiones que beneficien y garanticen el goce efectivo del derecho a la ciudad por parte de ellos” (p. 68), siendo además de carácter cualitativo, basando su metodología en observación, cartografía social y análisis documental.

Sus principales hallazgos se basan en la poca participación que tiene las niñas y los niños en el ordenamiento territorial, pues en palabras del autor, la localidad de San Cristóbal no tiene presente la perspectivas de las niñas y los niños, además empleando la cartografía social realizada por el grupo de estudio se infiere que no hay un respeto por el derecho a la ciudad, pues no se ven incluida la perspectiva de ellos(as), al cuestionar sobre cómo les gustaría que

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

fuese su localidad, son enfáticos(as) en querer espacios de diversión seguros como parques con atracciones mecánicas, piscina, entre otros.

Este ejercicio permitió que el investigador focalizara los sitios donde niños y niñas se sienten inseguros(as), entre ellos los parques, ya que no hay disfrute de estos. Durante la investigación, también se perciben los colegios como centros de socialización e instituciones bastante significantes para niños(as). Adicionalmente, el artículo recomienda realizar actividades en la localidad que permitan presentar las voces de las infancias, con información veraz y amplia para los habitantes de la localidad y así garantizar el derecho a la ciudad.

Entretanto, la Tesis de investigación *El cuerpo en la escuela: subjetividades de jóvenes de las Instituciones Educativas Distritales Alemania Unificada y Fabio Lozano Simonelli* de la ciudad de Bogotá (Niño, et al., 2015), define como población de estudio los(as) jóvenes de los colegios distritales mencionados. Referencia categorías como biopoder, escuela, cuerpo-sujeto, subjetividad, socialización política y juventudes.

Conforme a lo anterior, el trabajo de investigación tiene por objetivo “describir las subjetividades que se constituyen como cuerpos - sujetos, de los jóvenes de las Instituciones Educativas Distritales Alemania Unificada y Fabio Lozano Simonelli de la ciudad de Bogotá D.C.” (p. 10). La investigación es de cohorte hermenéutico, haciendo uso de observación participante, grupos focales, talleres de cartografía corporal y análisis de documentos institucionales.

Los principales hallazgos giran en torno a la subjetividad que los(as) jóvenes tienen sobre el paso de la adolescencia a la juventud, como un proceso de cambio y maduración, además de ver la adolescencia como un disfrute, la investigación también describe que el uso de accesorios como piercing, aretes o gorras o chaquetas que no son del uniforme definen de

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

manera significativa la identidad de los jóvenes, y se pueden leer como un proceso de resistencia ante el poder donde se relaciona con las teorías del biopoder.

Además, identifica la perspectiva de adultocentrismo en los testimonios de los jóvenes en donde adultos como las familias y docentes quieren imponer una visión de la cual ellos hacen resistencia con el color del cabello, tatuajes entre otros. Asimismo, reconoce la

[...] creatividad como acción política que entabla relaciones de resistencia a los discursos adultocéntricos de las instituciones (la familia, el barrio, la escuela, la sociedad). Reconocer en el arte potencia transformadora, reflexiva y creadora por medio de la cual los jóvenes expresan sus emociones e impactan las realidades en las que se hallan inmersos, resignifican situaciones dolorosas de sus hogares, la violencia, las agresiones, la burla; la tristeza, la soledad, el miedo, la ira y la alegría, alteran la monotonía y proponen en la danza, el break dance, el hip hop, la música, la improvisación, el grafito, las modificaciones corporales y las modas, formas de expresar sus sentires, de generar conciencia, de reflexionar y criticar el presente y el futuro (p. 10).

Para finalizar, la tesis aporta conclusiones alrededor de las expresiones artísticas como la manera en que los(as) jóvenes canalizan distintos tipos de emociones y donde también se establece un lugar de encuentro con sus pares y ellos(as) mismos(as).

Consideraciones del Equipo Investigador Sobre la Lectura Transversal de las Tendencias Generales Contempladas en el Estado del Arte

Teniendo en cuenta lo descrito anteriormente y con relación con los *estudios internacionales con énfasis en expresiones artísticas y culturales*, se puede afirmar que los

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

trabajos investigativos de este apartado aportan a nuestro proceso, las experiencias metodológicas de la IBA y la relación de creaciones artísticas, desde conceptos como el patrimonio y lo simbólico, teniendo presente la identidad desde las creaciones colectivas y también, la autorrepresentación.

Por lo que, al revisar los estudios, se concluye que se emplearon distintas herramientas para explorar y desenmarcar la cotidianidad de sujetos y contextos, así como extender la definición de conceptos y concebir otras voces. Se hacen también críticas a la institucionalidad y como las expresiones artísticas pueden visibilizar otras identidades y formas de habitar los espacios.

Así mismo, las investigaciones relacionan el arte, el pensamiento crítico y el activismo cultural, para hacer frente al discurso hegemónico de los medios de comunicación trabajando en torno a expresiones artísticas y culturales con la comunidad educativa, lo cual es crucial para nuestra investigación, enfocando el papel de los(as) docente como investigadores(as) y creador(as), siendo entonces el arte una forma de expresar las problemáticas sociales, pero a su vez, de reclamar espacios para el arte en la escuela.

La Investigación Basada en Artes logra abrir un campo de conocimiento que se legitima en la interpretación de las voces de jóvenes, niñas y niños sobre las problemáticas que marcan su experiencia, usando el arte como vehículo de interpretación de su realidad social. Pero a la vez, generando procesos de autoconocimiento que, pasan por el desarrollo identitario, la comprensión de las violencias ejercidas desde la vida cotidiana y en la vida privada y violencias sistemáticas y estructurales.

Sobre los *antecedentes nacionales con énfasis en expresiones artísticas y culturales*, como elemento central se enfatiza en permitir comprender que las relaciones sociales desde el teatro, la danza, las artes plásticas y las artes visuales al relacionarse con los legados de

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

violencia e injusticia en la historia de la humanidad y con los proyectos artísticos propician la resolución de los conflictos. Siendo el arte un dispositivo de la memoria y una ruta para gestionar las diferencias de las comunidades que han sido afectadas por la violencia.

El arte se relaciona con las memorias sobre la violencia, con el objetivo de cuestionar lo acontecido y a su vez, reflexionar sobre los procesos de reparación simbólica, aportando a través de las expresiones artísticas estrategias de terapia y reflexión, al potenciar procesos de enseñanza y aprendizaje, centrados en acciones para fortalecer la inteligencia emocional.

Aquí es evidente plantear nuevas alternativas para comprender hechos violentos en el país mediante las artes, dando apertura a las narrativas e interpretaciones de niños, niñas y jóvenes en la escuela, además de interrelacionar el museo con realidades, potencialidades e intereses, donde se develan las problemáticas de sus territorios.

También, se analizan los significados y símbolos con ideas de corte filosóficos, como el sentido de la vida y lo artístico relacionado con la experiencia y los elementos que constituyen la socialización política. El interés de estos postulados para nuestra investigación subyace en concebir el arte convertido en lo político, lo transformador y lo crítico.

Es importante expresar que en este grupo de trabajos de investigación se vislumbró el arte como herramienta y factor clave para la producción de conocimiento, asociado con la comprensión de la realidad social desde manifestaciones artísticas que centran la investigación como punto trascendental para analizar y evidenciar las voces de grupos etarios (niños, niñas jóvenes) excluidos(as) históricamente por las jerarquías generacionales e institucionales.

En cuanto a los *antecedentes internacionales con énfasis en violencias*, se evidenció una tendencia hacia los procesos pedagógicos e investigativos. Por tanto, se relaciona, por ejemplo, la enseñanza-aprendizaje de la historia acompañada por el arte como modelo

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

pedagógico, involucrando jóvenes dentro del ejercicio investigativo desde espacios de intervención psicológica, para trabajar en torno a elementos de las realidades propias de los y las jóvenes

En este sentido, es menester ampliar la comprensión de la violencia escolar desde una perspectiva humanista, caracterizando los elementos que se relacionan con este fenómeno tales como la migración, los índices de desigualdad y elementos de la pobreza, a ello se suma la desinformación sobre las violencias que tienen las personas y que, a su vez, desde una perspectiva de naturalización reproduce y amplía el círculo de vulneraciones. Por todo lo anterior, se pone de manifiesto la necesidad de ejecutar estrategias para atender situaciones donde se expresen comportamientos violentos en la juventud.

En cuanto a los *antecedentes nacionales con énfasis en violencias*, se evidencia una cifra significativa de investigaciones, esto posiblemente porque Colombia es un país que es y ha sido afectado por el conflicto armado y social por más de setenta años, por lo cual ha transitado por múltiples violencias. Pero también, es interés de los(as) investigadores(as) expresar de diversas formas lo ocurrido durante los acontecimientos de la guerra interna y los alcances de otros tipos de violencia.

Los estudios profundizan, por ejemplo, en cómo los(as) niños(as) narran sus experiencias relacionadas con acontecimientos violentos, lo cual motiva a extender las voces y experiencias de ello](as) a partir del trabajo con las subjetividades políticas y también, debatir las narrativas hegemónicas para generar discursos y acciones que puedan contribuir a la construcción de paz.

Otro aporte significativo, es la concepción de la familia como un escenario para el fortalecimiento de la niñez junto con la escuela como agentes de socialización, mediado por la afectividad, legitimando de esta manera, la cultura y la construcción de paz.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Además, las investigaciones se sitúan en diferentes escenarios, como la calle, la escuela y la formación universitaria, centrandó su atención en estudiar las acciones que generan violencia política y promueven la formación ético-política de jóvenes y maestros para identificar y comprender narrativas sobre dicho fenómeno, por medio de memorias de carácter individual y colectivo.

En los *estudios nacionales con énfasis en subjetividades políticas*, se tiene como población de referencia a infancias y jóvenes, donde la dimensión democrática se sitúa en el cambio de las relaciones de poder (adulto / niño(a) / joven), lo que permite explorar en las diversas concepciones de los individuos sus subjetividades políticas. También, la formación pedagógica de las ciudadanías sin dejar de lado el contexto familiar y social que rodea a las infancias y juventudes.

Se ubica la escuela como una institución socializadora de subjetividades políticas y se resaltan los atributos pertinentes que fortalecen capacidades en los sujetos para la vida en sociedad. La escuela permite espacios de reflexiones y autorreconocimiento, potenciando el ser individual a través del saber escolar como práctica política. En los trabajos referenciados se motiva la ampliación del diálogo intersubjetivo que pone de manifiesto la necesidad de fomentar el liderazgo de estudiantes por medio de los órganos de representación y con ello, el mejoramiento de su proyecto convivencial. De esta manera, se pretende modificar o transformar la escuela en aras de ampliar la participación considerando las prácticas artísticas como facilitadoras para los espacios que despliegan la creatividad, el pensamiento y el cuerpo.

En consonancia con lo anterior, las subjetividades políticas se expresan evidenciando: (i) el horizonte ético, donde es central el respeto por la otredad y la ética del cuidado para generar narraciones en donde se reconcilien con la vida; (ii) los horizontes estéticos, donde la creación, el cuerpo y las narraciones convierten al arte en un componente protagónico; (iii) el

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

horizonte político, que convierte lo artístico en una plataforma de resistencia y de denuncia, frente a las situaciones de violencia y vulneraciones de derechos humanos.

Complementando lo anterior, las narrativas de los y las jóvenes respecto a la cultura política, se manifiestan en prácticas y representaciones desde el orden social, así como la conformación con sus propios colectivos juveniles.

Además, dichas perspectivas y acciones son mediadas por vínculos con otros grupos sociales y medios informativos. Por ejemplo, los medios de comunicación o las redes sociales generan transformaciones en la forma en que perciben sus contextos.

El abordaje de las investigaciones facilitó aportes y referentes conceptuales para aproximarnos a caminos metodológicos orientados desde lo creativo y lo artístico, dando relevancia a paradigmas como la hermenéutica y la etnometodología, y el desarrollo de cartografías para reconocer el territorio. También, las experiencias y relaciones con el contexto social estudiado y con el cuerpo como territorio.

En relación con los *estudios internacionales con énfasis en territorio*, hay que aclarar que el rastreo de investigaciones y el análisis de la información incidieron en el equipo investigador para incorporar la categoría de análisis emergente de Territorio a la presente investigación.

En este sentido, uno de los aportes significativos del rastreo documental es la concepción del territorio no sólo desde el ámbito geográfico, sino también desde el aspecto simbólico. Para lo que se emplean herramientas como las cartografías corporales y las entrevistas para entender el cuerpo como un territorio que no está dividido o separado del espacio geográfico,

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Inclusive, en algunos estudios se relacionan las concepciones de las mujeres desde las epistemologías feministas, ya que esta da una mirada diferencial que no se había contemplado inicialmente en esta investigación.

Asimismo, las contribuciones se encauzan hacia el reclamo por el uso y acceso al espacio público a través de la organización colectiva, la movilización y la protesta. Lo cual, por medio del arte promueve formas pacíficas de interacción para la reconstrucción del tejido social.

Según los *estudios nacionales con énfasis en territorio*, se analizan los vínculos y percepciones de los y las jóvenes con sus territorios desde y hacia distintas categorías identificando las relaciones, dinámicas, usos y niveles de participación en el espacio público.

Considerando lo anterior, se develan así, no sólo sentires y pensares, sino también, necesidades, intereses y exigencias de las juventudes. Para referenciar este aspecto es indispensable enfatizar en el modo de habitar los espacios, cómo se construye la percepción de la ciudadanía y las prácticas cotidianas indagando entonces por las vivencias, las subjetividades y las condiciones afectivas que propician la habitabilidad y uso del espacio.

Otro hallazgo en la categoría de territorio está relacionado con las comprensiones sobre el conflicto armado con relación a las dinámicas territoriales y comunitarias como movimientos civiles y formas de resistencia a la guerra.

También, se menciona que, como aporte significativo a la categoría, se especifican las percepciones y tomas de decisiones de los y las estudiantes quienes han reclamado el derecho a la ciudad por medio de procesos cartográficos donde se analizan los puntos seguros e inseguros y también, se señalan los colegios como lugares de socialización.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Para finalizar el apartado de análisis y resultados del estado del arte, se concluye que estos hacen énfasis en cinco tendencias, las cuales se relacionan según la naturaleza de la información encontrada:

1. El arte como vehículo transformador y visibilizador de realidades complejas.
2. Las voces de los niños, las niñas y jóvenes en cuanto a las problemáticas sociales de su contexto.
3. La escuela como institución socializadora que se debe transformar para ampliar la participación democrática.
4. La importancia del territorio como espacio geográfico, simbólico y relacionado con el cuerpo.
5. La relevancia de las subjetividades políticas desde las diferentes maneras de narrar(se), a través de las biografías y de prácticas artísticas y culturales.

Pese a las tendencias identificadas en el estado del arte no se encontraron estudios enfocados desde la teoría de autor en el contexto de la investigación basada en artes donde niños, niñas y jóvenes interpretan sus propias creaciones estéticas para dar cuenta de sus realidades sin que necesariamente los(as) investigadores(as) produzcan sus propios análisis. Asimismo, se reconfirma la importancia de métodos alternativos construidos a partir de los lenguajes propios de las infancias y juventudes como son las prácticas artísticas y culturales pensadas como dispositivos movilizados de subjetividades políticas construidas desde diálogos interterritoriales. Así las cosas, se formula la pregunta de investigación.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Pregunta de Investigación

¿Cuáles son las subjetividades políticas territorializadas de las infancias y las juventudes bogotanas y monterianas sobre las violencias que se manifiestan a través de la investigación basada en artes?

Objetivos

Objetivo General:

Develar las subjetividades políticas territorializadas de las infancias y las juventudes bogotanas y monterianas alrededor de las violencias a través de expresiones artísticas y culturales.

Objetivos Específicos:

- I. Identificar las subjetividades políticas individuales y colectivas en torno a las violencias significadas por niños, niñas y jóvenes de Bogotá y Montería a través de procesos de creación y cocreación artística y cultural.
- II. Reconocer en las infancias y juventudes bogotanas y monterianas sus narrativas visuales, performáticas y corporales sobre sus subjetividades políticas relacionadas con las violencias, aplicando la teoría de autor.
- III. Comprender los encuentros y desencuentros propios de cada territorio a partir de la socialización y el diálogo sobre las subjetividades políticas en torno a las violencias expresadas en las prácticas artísticas y culturales de niñas, niños y jóvenes de Bogotá y Montería.

Marco Conceptual

Comprender las formas de expresión y significación de las infancias y juventudes sobre sus subjetividades políticas vinculadas con las violencias, requiere construir una estructura conceptual que articule visiones y teorías de diferentes autores. Por eso, este apartado reconoce diversos horizontes conceptuales y teóricos para que las investigadoras cuenten con un andamiaje teórico que les permita comprender las creaciones del grupo o población de estudio, desde múltiples ámbitos.

Para dar respuesta a la pregunta de investigación y a los objetivos se definieron las siguientes categorías conceptuales: i) *infancias y juventudes*; ii) *subjetividades políticas*; iii) *violencias*; iv) *territorio*; y, v) *expresiones artísticas y culturales*.

Infancias y Juventudes

Las aproximaciones conceptuales sobre la categoría de infancias y juventudes se agrupan en una primera sección focalizada en infancias y posteriormente se profundiza sobre la categoría de juventudes. Presupuestos teóricos que se articulan con las demás categorías, pero que también sitúan el trabajo del equipo de investigación con los grupos o población de estudio.

Infancias

Amador y García (2021) y Amador (2021) hacen un breve recorrido sobre el concepto de infancias. Inicialmente, consideran que en los últimos cuatro siglos los niños y las niñas han

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

asumido “como sujetos de prescripción y como objetos de estudio” (p. 8). Por un lado, dichas prescripciones han tenido la intención de adaptar las conductas y pensamientos de niños y niñas a perspectivas predominantes (proceso *civilizatorio* y regulación). Y, por el otro, como objetos de estudio, en donde los discursos sobre ellos(as) se han orientado en los límites etarios (elementos psicobiológicos y grupos de edad).

Partiendo de una crítica a lo anterior, Amador y García (2021) enlistan algunos fenómenos contemporáneos alusivos a las infancias, los cuales no son profundizados por estas dos perspectivas, nombran, por ejemplo, las transformaciones en la familia y el hogar; la vida de niños y niñas en sociedades que tienen problemáticas de carácter estructural que se asocian con la violencia, la desigualdad y la exclusión; y, el *mercado infantil* en relación con los medios digitales. Por lo que los autores consideran imprescindible otros abordajes más contextualizados.

Retomando el estudio de Amador y García (2021), en la década de los 80 surgen en Inglaterra, Noruega y España los *estudios de la infancia*, se trata de un campo interdisciplinar que asume la infancia como

[...] realidad socialmente construida, como un espacio (social, político, cultural y simbólico) en el que se desarrolla la vida de los niños, y también como un componente fundamental para el funcionamiento de la estructura social [y, a su vez,] como el conjunto de discursos sobre los niños, producidos en condiciones históricas particulares, que, al contar con un orden específico y ser distribuidos de cierta forma en la sociedad, pueden alcanzar determinados efectos en las prácticas, las interacciones y los modos de pensar de los agentes sociales (p. 14).

Campo que también considera que niños y niñas son actores(as) sociales que forman parte de grupos sociales y que, por tanto, integran, se relacionan y transforman la sociedad,

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

tienen entonces, experiencias y saberes, biografías individuales o colectivas e igualmente, *potencialidades*.

Siguiendo a Amador (2021), para el caso de América Latina, los estudios sobre la infancia se han incrementado desde los noventa, partiendo de una perspectiva historiográfica, así como de un interés por comprender cómo se constituye la infancia en relación con su ingreso a la escuela moderna. Asimismo, hay otras miradas inter y transdisciplinarias sobre la infancia en la región, situadas hacia las situaciones límite, las políticas públicas y las infancias contemporáneas. También, complementa que es preponderante estudiar la infancia en conjunto con categorías como el género, la clase social, la etnia, entre otros.

Por su parte, Sosenki y Jackson (2012) desde una perspectiva latinoamericana, problematizan las concepciones de la infancia, las cuales han sido múltiples, pues estas se han enmarcado en diversos esquemas de pensamiento y se han constituido en contextos específicos, las autoras expresan que

[...] las representaciones sobre la infancia no fueron homogéneas, el niño se configuró como un depositario de diversos idearios, proyectos políticos y sociales, así como de diferentes mentalidades a lo largo de la historia de Latinoamérica. El niño se encontró siempre en una suerte de bisagra entre el Estado y la familia (p. 8).

Complementando lo anterior, Alvarado, et al., (2012a), en Colombia, proponen una concepción de la infancia desde el desarrollo humano que vaya más allá de las posturas biológicas y de la psicología tradicional en torno a lo evolutivo, las cuales proponen que el máximo desarrollo es alcanzado en la adultez, en donde los individuos son receptivos (medios instrumentales), más no activos, orden que

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

facilita la reproducción del orden institucionalizado mediante la producción de seres sujetados, con razón, sin cuerpo y emoción, sometidos a las formas puras de conocimiento y a la idealización de un mundo definido únicamente por las formas de conocimiento científico (p. 57).

De la misma manera, Sánchez, et al., (2015) proponen trascender la mirada que se focaliza en la vulnerabilidad y el riesgo en torno a los niños y las niñas, esto implica concebirlos como sujetos activos en torno a su desarrollo y con todas las facultades para ser, sentir, pensar y estar en el mundo, desplegando así, narrativas o acciones propias o colectivas.

Ahora, también es imprescindible delimitar lo que esta investigación se entiende como niños y niñas, que en palabras de Amador (2021) son “actores sociales portadores de experiencias, necesidades e intereses propios”. Niños y niñas que “apropian y reinterpretan tanto las prácticas como los códigos culturales” (p. 24) de manera individual o con sus pares. Experiencias que están influenciadas por narrativas y representaciones “de campos institucionales como la infancia, la religión, la educación, la política y los medios de comunicación” (p. 24), recalcando que también producen y transforman las dinámicas culturales.

Enriqueciendo lo anterior y en el caso colombiano, el Código de Infancia y Adolescencia (Ministerio de la Protección Social e Instituto Colombiano de Bienestar familiar, 2006) y la Convención sobre los Derechos del Niño (Unicef, 2006) reconocen a los niños, las niñas y adolescentes como sujetos de derechos, los cuales, a su vez, se deben garantizar, proteger y reestablecer. En Colombia, el Código de Infancia y Adolescencia establece que los derechos de niños, niñas y adolescentes prevalecen sobre los derechos de otros sujetos, además, resalta la noción de corresponsabilidad de la familia, el Estado y la sociedad.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

De igual manera, se relacionan derechos como la libertad de expresión, asociación, conciencia y religión, la protección de su vida privada y de malos tratos, el derecho a la salud, a un nivel de vida adecuado para su desarrollo, a la educación, al esparcimiento y al juego, a la protección del uso de estupefacientes y sustancias psicotrópicas, así como de cualquier forma de explotación, entre otros (Ministerio de la Protección Social e Instituto Colombiano de Bienestar familiar, 2006 y Unicef, 2006).

Igualmente, este estudio se ancla en la postura de Amador (2021) referente a la existencia y despliegue de “múltiples experiencias de niñez en espacios y tiempos diversos. Estas distintas formas de ser niño en contextos específicos dependen de varias condiciones societales y culturales” (p. 49). Aspecto clave en el contexto de la investigación pues existen infancias bogotanas y monterianas.

Ahora, en términos de las subjetividades políticas, siguiendo a Ospina, et al. (2018), se reconoce que los niños, niñas y jóvenes no deben ser vistos(as) únicamente como víctimas de la violencia, sino también, como “agentes con capacidades para sobreponerse a los hechos, resignificar el pasado, enfrentar el presente y construir opciones de futuro” (p. 54).

Finalmente, es imprescindible manifestar que este estudio se plantea a partir de un horizonte intergeneracional, donde se suscitan diálogos entre niños, niñas y jóvenes de dos territorios, espacios en los que resisten, se asocian, participan, se (re)construyen y se narran. Pues, siguiendo a Amador (2021) conocen y son conscientes de las realidades que les atañen directa e indirectamente, por lo que también, pueden narrarlas en múltiples lenguajes, sea en términos de hechos, vivencias o percepciones. Y, asimismo, en el contexto de esta investigación, niños, niñas y jóvenes interactúan con las adultas que orientan el estudio (equipo de investigación), así como coexisten con los y las adultos(as) de sus distintos contextos.

Juventudes

En esta investigación, las juventudes se entienden como un constructo sociocultural en el que el significado de ser joven se toma con mucha relevancia. Nombrar a los(as) jóvenes implica reconocerles desde la pluralidad en sus formas de ser y estar, por ello muchas veces su significado en varios de los apartados de esta investigación están escritos de manera plural. Entendiendo a las juventudes desde identidades y subjetividades que dan cuenta de intereses propios y dinámicos sobre distintos momentos, emociones, situaciones y posturas históricas, más allá de un ciclo etario descrito a través de elementos biológicos.

Al respecto, Reguillo (2003) menciona

La juventud es una categoría construida culturalmente, no se trata de una “esencia” y, en tal sentido, la mutabilidad de los criterios que fijan los límites y los comportamientos de lo juvenil está necesariamente vinculada a los contextos sociohistóricos, producto de las relaciones de fuerza en una determinada sociedad (p. 104).

Describir la categoría de juventudes se asocia a elementos en los que se pueden identificar y comprender múltiples simbologías, pensamientos, relaciones sociales y configuraciones de mundo en las que emerge la pluralidad ante la vida, razón por la cual el interés de este estudio se centra develar sus narrativas como un elemento importante a través del cual se pueden conocer y comprender las realidades sociales junto con su funcionamiento y los aspectos que la constituyen.

En palabras de Fernández (2021)

ser joven, de hecho, se ha convertido en una identidad que está de moda, la cual se procura conservar y proyectar como una actitud ante la vida, aunque vale acotar que,

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

por otra parte, también se asocia a diversos problemas que preocupan a la humanidad” (p. 3).

Muchas visiones a lo largo de la historia han estado atravesadas por una desatención histórica frente a los intereses juveniles, así como también han direccionado su mirada hacia el pensamiento que identifica la posición que ocupa este grupo, asociándola a pensar que son el problema.

Conforme a ello, entender el significado de las juventudes también implica comprender que atraviesan realidades y situaciones complejas en la que la vulnerabilidad y las realidades de pobreza atraviesan las condiciones de bienestar y dignidad humana. Limitando con ello las condiciones y oportunidades para el acceso herramientas adecuadas con las que puedan aprender a desplegar sus pronunciamientos y posturas frente a lo que les afecta.

Al respecto, Villa (2011) menciona que “estudiar las juventudes, desde el conocimiento que delinea la historia de las sociedades humanas, referirse a ellas es centrarse en lo que las relaciones de poder social han configurado, en cada sociedad histórica, como condición juvenil (p. 150).

Según ello, los sujetos están inmersos en un entramado de influencias frente a los grupos sociales y de poder en su entorno, los cuales facilitan y constituyen un elemento clave para que luego puedan desplegar sus concepciones sobre su lugar en el mundo formando sus posturas políticas, sociales y frente a la vida. Lo menciona Villa (2021) al afirmar que “la condición social juvenil alude, por el contrario, a la identidad social que desarrollan las individualidades humanas” (p. 149)

A lo largo de la historia muchas de las aproximaciones para definir quienes son los(as) jóvenes, han estado ligadas a una concepción relacionada con lo etario, quienes a su vez,

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

según estas perspectivas, han estado al cuidado de los adultos, asociándoles a aquella persona que por su inexperiencia y poco tiempo de vida carece de conocimiento y experticia sobre la realidad social y la vida misma.

En palabras de Villa (2021)

la condición juvenil como proceso social, que genera una condición de subordinación frente a la condición adulta, se construye socialmente en las disputas que se suceden, en las sociedades, para construir situaciones de dominación en el marco de unos ordenamientos sociales que especifica la política. En este caso, las situaciones de dominación son las que se configuran entre las diversas generaciones (p. 151).

Bajo esta lógica el adulto es quien o quienes hacen las veces de cuidadores(as), y el sentido del cuidado se devela a través de un lugar de superioridad en el que se excluyen en algunas situaciones las configuraciones de mundo e intereses de joven protegido(a), así, entes gubernamentales, medios de comunicación u cualquier agente externo desde su concepción *adulta* y de *experiencia* han sido quienes construyen los relatos, las narrativas y el conocimiento sobre las realidades y visiones de mundo que les rodean. Negando de esta forma, espacios y condiciones donde se pueden desplegar sus expresiones, simbologías, formas de identidad y subjetividades políticas, entre otros.

Por ello la inminente necesidad de facilitar espacios y desplegar investigaciones que cada vez más se enfoquen y profundicen sobre el reconocimiento de dichas visiones bajo una consideración de respeto y horizontalidad en el que se debata el conocimiento situado, también se visibilicen las transformaciones y capacidad de agencia sobre las formas de identidad, asociatividad, comprensiones del mundo y se diseñen y ejecuten acciones para lograr alcanzar su desarrollo humano.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Retomando lo anterior, el desarrollo humano consiste en el despliegue e interacción entre la subjetividad y la intersubjetividad, en la posibilidad de transformar(se), repensar(se), sentir, acceder y hacer uso de, de participar, recrear(se), socializar, reconocer(se) y potenciar(se) desde y hacia múltiples dimensiones, abriendo así, en las particularidades del contexto y la construcción histórico-cultural del sujeto, diversas formas –tal y como se mencionó anteriormente– de ser, existir y relacionarse consigo mismo(a), el otro y el mundo (Alvarado, et. al, 2022 y Torres, 2011).

Lo que permite democratizar el conocimiento y evidenciar los procesos de reflexividad que persigue esta investigación a través de las narrativas de los niños, niñas y jóvenes sobre sus subjetividades políticas con respecto a las violencias. Así como también, consolidar aportes que expliquen esos discursos sobre la realidad emergiendo y reconociendo las múltiples formas de comprenderla y narrarla.

Con respecto a esto último, en este estudio se valoran las infancias y juventudes desde y hacia el reconocimiento de sus intereses particulares, pero también los elementos que se vinculan a sus intereses colectivos, haciendo aportes a la transformación con respecto a las comprensiones del mundo físico, simbólico – social que les integra, partiendo igualmente desde y hacia su agenciamiento.

Las Subjetividades Políticas

Este apartado se estructura alrededor de un tránsito conceptual que parte inicialmente con el abordaje de las *subjetividades*, lo que posteriormente se nutre con la concepción de los *yo*es, permitiendo introducir y explorar tanto las subjetividades políticas como los elementos de

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

la socialización política en los sujetos. Y, por último, un aterrizaje en los constructos teóricos por los que opta este proyecto de investigación.

Aproximación al Concepto de Subjetividad

Es preciso ahondar en el concepto de subjetividades, el cual, desde la dimensión humana, se entiende como la producción de significados sobre las vivencias de la realidad que los sujetos atraviesan a partir del relacionamiento con los demás en la vida cotidiana. Como lo menciona González (2002), citado por Duque, et al. (2016)

la subjetividad es una realidad ontológica del ser humano que, siendo psicológica, no atañe a una esencia interna del individuo, sino que por el contrario tiene un carácter social: se constituye en las experiencias compartidas y en las relaciones que las personas sostienen entre sí, en momentos históricos y en contextos culturales concretos (p. 130).

Es en la riqueza de la vida cotidiana donde se desenvuelven las experiencias, allí las personas a través de la relación con los(as) demás ponen de manifiesto prácticas como el lenguaje, junto con distintos simbolismos y emociones que esa interacción trae. Por su parte, Sánchez, et al. (2015) citan a Bruner (2004), quien expresa que la subjetividad está relacionada desde y hacia la existencia cultural propia, esto implica la presencia del otro, por lo que la subjetividad a su vez está conectada, como ya se mencionó, con el lenguaje, visto como una forma de actuar, de interpretar, de construir, de sentir, de develar, de transformar la realidad propia o externa e igualmente, como un sistema de símbolos.

En este sentido, Alvarado, et al. (2008), plantean el recorrido de la subjetividad a partir de una relación entre sujeto y discurso, en donde a su vez se gestan tanto individualidades

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

como formas de interacción. Tomando como punto de referencia a los y las jóvenes, consideran que más allá de cognición y razón, igualmente son “sensibilidad, cuerpo, emociones, anhelos, tradiciones, sentimientos, es decir, son historia en construcción, son experiencia vital” (p. 26).

La subjetividad es una forma personal de expresión y despliegue sobre las visiones del individuo quien ocupa lugares y espacios determinados, pero que no se conforma por sí sola, que tiene elementos que la integran según las dinámicas sociales que nutren la perspectiva e ideas en cuanto comienza a interactuar con otros y con diferentes sistemas sociales a lo largo de toda la vida.

Cuando las subjetividades dialogan es posible hablar entonces de intersubjetividad (territorial, en el contexto de este proyecto de investigación), esto significa que los sujetos están conformados por un sinnúmero de complejidades, contradicciones, tensiones, potencialidades y lo que Alvarado, et al. (2008) denominan *realidades múltiples*.

Los(as) autores(as) también hacen mención al reconocimiento de su *enteridad*, comprendida como la transición desde el individualismo hacia la subjetividad, definida ésta última como “expresión y expansión del sujeto histórico, social, político, que sólo puede darse entre el nosotros, en tramas complejas de intersubjetividad” (p. 27), este nosotros a su vez, forma parte de una sociedad fragmentada, en donde se imponen las lógicas del mercado, sin dejar de lado sus impactos en el cuerpo individual y colectivo.

Son precisamente esas concepciones y el posicionamiento que adquieren en la sociedad, las que permiten que se produzcan reflexiones sobre sí mismos(as), pero también pueden ayudar a constituir elementos en colectivo. Aspecto que junto a lo público se relacionan con lo político.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Entonces, la subjetividad política se entiende desde esa posición de relaciones que teje la vida en sociedad y, por su parte, lo político se despliega en el carácter relacional que puedan tener las personas no siendo solo una cuestión de poder, como comúnmente se denota, sino que implica la participación en los asuntos de la vida pública.

En palabras de González (2012)

[...] la política como derecho y práctica social implica múltiples sujetos políticos en escenarios de contradicción y polémica frente a proyectos diferentes elaborados con amplia participación de la población. Esos sujetos múltiples de la política generan sentidos subjetivos con implicaciones políticas sobre temas que, en un momento histórico anterior, pueden no haber sido considerados políticos (p. 27).

Así también, la política puede facilitar la capacidad de instituir y establecer un orden en la sociedad, construyendo la configuración donde se despliegan las capacidades presentes en los individuos, convirtiendo este elemento en el centro de la acción política. Y, junto a ello, lograr producir subjetividades ancladas a transformar el contexto en el que los individuos expresan sus ideas, visiones, decisiones, sentimientos y emociones.

Martínez y Cubides (2012) proponen un enlace entre las subjetividades, la política y su producción con lenguajes artísticos. Por lo tanto, mencionan que

[...] la política como capacidad instituyente que instalada en el sujeto contribuye a mantener activa la conflictiva y nunca acabada construcción del orden deseado, Lechner (1986). Postura y la noción que instala al sujeto como centro de acción política porque lo hace visible como inherentemente político y porque posibilita pensar la política como subjetividad y como producción subjetiva; es decir, como el arte y la disposición de construir además de lo posible, lo deseable, donde tiene cabida la memoria, la

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

resistencia, la imaginación, la creatividad, la utopía, la multiplicidad de saberes y experiencias que organizan nuestra existencia individual y colectiva (p. 73).

Conceptualizando la Subjetividad Política

Las subjetividades políticas pueden entenderse, como mencionan Martínez y Cubides, (2012) como una “producción de sentido y condición de posibilidad de un modo de ‘ser’ y ‘estar’ en sociedad, de asumir posición en esta y hacer visible su poder para actuar” (p. 76).

El sujeto dirige desde su posicionamiento unas formas de percepción apoyadas en un contexto donde confluyen ideas y formas de relacionamiento del orden social establecido. Y, por ende, puede convertir a las subjetividades políticas en resultados de acciones plurales dado a su acercamiento, encuentro o desencuentro con el poder y con otros individuos.

Dicho así, las subjetividades políticas permiten a los seres humanos el enriquecer la capacidad de reconocerse a sí mismos(as) en un entorno. Desde esta perspectiva, el sujeto piensa, habla y siente sobre la vida y los problemas en sociedad, reflexionando no solo sobre sus asuntos personales, sino también sobre los aspectos comunes que le vinculan al grupo social al que pertenece.

De esta manera, las subjetividades políticas, según Martínez y Cubides (2012) “se convierten en un proceso que configura una determinada modalidad de acercamiento y lectura de la realidad y que, en consecuencia, pone en evidencia un sujeto producido a través de diversas prácticas de saber y poder” (p. 193).

Por consiguiente, cada individuo tiene su propia perspectiva específica sobre los asuntos que, a su vez, comparte con las personas que se involucran en su realidad. Entonces,

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

el sujeto, tiene una similitud con sus pares a partir de elementos comunes como su identidad y las experiencias particulares, donde adquieren como seres humanos, la capacidad de reflexionar de manera autónoma sobre los asuntos que les involucran, desplegando con ello sus subjetividades políticas.

En palabras de Alvarado et al. (2012b), respecto al despliegue de la subjetividad política, esta

implica la potenciación y ampliación de las tramas que la definen: su autonomía, su reflexividad, su conciencia histórica, la articulación de la acción y de lo narrado sobre ella, la negociación de nuevos órdenes en las maneras de compartir el poder, y el reconocimiento al espacio público (p. 249).

Lo que le da la condición al individuo de ser artífice de su propia realidad, de incluir elementos para poder construirla, no sólo como quien asume el rol en donde se cumplen las normas establecidas sino también, como aquél que comprende el lugar de su papel dentro de la colectividad que le rodea; asumiendo de esta manera, una posición diferente e involucrándose en un *nosotros*.

En palabras de Arias y Villota (2007),

que el individuo asuma una actitud reflexiva sobre su condición de ser político; [...] cuando reflexiona sobre su interés y el de los demás, lo que se impone no es uno de los intereses, lo que se impone es la coherencia y correspondencia entre unos y otros (p. 42).

Esta concepción de lo colectivo también pasa por elementos de la afectividad, en donde las relaciones sociales entre individuos están atravesadas por emociones y sentimientos que emergen en los encuentros y desencuentros que puedan tener a partir de las experiencias en

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

esa realidad vivida. Este elemento puede influir de manera muy relevante tanto en los lugares, como en el posicionamiento que las personas asuman frente a sus configuraciones de mundo. Desde esta postura, las subjetividades políticas se pueden relacionar con la significación personal y colectiva de las experiencias que adquieren los sujetos y con base a esto, orientar sus acciones.

Adicionalmente, retomando algunos elementos de lo previamente mencionado, se concluye que el sujeto (yo) no posee una única identidad, sino que esta se pluraliza (yoes). En este sentido, las narraciones de los sujetos están atravesadas por variadas identidades, que dependiendo del contexto en el que se ubica, logran dar cuenta de producciones y perspectivas simbólicas dentro de las relaciones sociales que estos individuos establecen. Dichas identidades se superponen, se dinamizan, se tensionan y se reestructuran. Considerando lo anterior, Ospina-Alvarado (2013) cita a Gergen (2006) quien afirma que

el mismo sujeto y sus múltiples identidades y subjetividades se construyen y controlan en las interacciones mediadas por el lenguaje que cobran sentido en una cultura específica; con lo que no existiría un único yo, sino que se construyen varios “yoes” a partir de las narraciones hechas por otros acerca de uno mismo, que se internalizan en las relaciones sociales (p. 38).

Esta amalgama de elementos suscita la consolidación de diferentes yoes, múltiples formas de relación y organización. Yoes de donde también se desligan condiciones identitarias y, por tanto, pertenecen a lo que Alvarado et al. (2008), llaman *colectivos desregulados* (nosotros), lo que da paso a realidades diversas y va en contrapartida de un sistema sustentado en idearios y normativas.

Asimismo, Alvarado, et al. (2008), en cuanto a la autoproducción de los sujetos, afirman que se da a partir de la construcción del mundo social junto con las configuraciones de

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

universos de sentido donde se constituyen historias y procesos complejos. También, coexisten colectivos sociales, entornos socializadores y el individuo en sí mismo y en donde hay a su vez, resistencias, adhesiones o tensiones, dando paso a múltiples identidades tanto en lo individual, como en lo colectivo.

Inclusive, citando a Zemelman (2004), también definen algunos factores como el miedo, la ignorancia, la apatía y el aislamiento, los cuales obstaculizan el despliegue del sujeto sobre sí y sus relaciones; ya que atrapan al yo y le imposibilitan reflexionar(se) y tener perspectivas propias.

También, Sánchez, et al. (2015), citando a Bruner (2004) y a Gergen (2007), resaltan que las subjetividades no son estáticas, sino que más bien son dinámicas y se van (re)estructurando como construcciones sociohistóricas que se tejen en múltiples y complejos contextos, las cuales se comprenden analizando las relaciones y agentes de socialización en las que niños, niñas y jóvenes “se apropian de un mundo y en donde se forman la idea de sí mismos y de los demás” (p. 7).

El Tránsito de las Subjetividades Políticas Hacia la Socialización Política

En palabras de Alvarado, et al. (2012b), la socialización política puede entenderse “de manera general como un conjunto de actitudes, creencias, conocimiento político, modelos de comportamiento y tendencias comportamentales de los sujetos que influyen en el sistema político” (p. 249).

Conforme a ello, las subjetividades políticas de los individuos permiten reconfigurar las experiencias y representaciones de la sociedad en la que vive adoptando normas, reglas y

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

valores para convertirse en un(a) ciudadano(a) consciente de sus problemáticas y de las acciones para transformar su entorno.

Sánchez, et al. (2015) igualmente definen la socialización, la cual enuncian como inseparable de la subjetividad y citando a Berger y Luckmann (1968) expresan que la socialización posibilita que cada persona interiorice y construya una realidad, pero a su vez, “implica la construcción y reconstrucción constante de significados, prácticas y sentidos, tanto de forma individual como colectiva” (p. 8), por lo que consideran imprescindible que no se trate sólo de interacción, sino que trascienda a la reflexión en búsqueda del bien común y se abrace la diferencia, las resistencias y otras formas de entender el mundo. Ahora, respecto a la subjetividad política, expresan que niños y niñas la manifiestan en torno a acciones y decisiones en múltiples escenarios, como la familia y la escuela, generando, además, diálogos intersubjetivos.

De acuerdo con Alvarado, S. y Ospina, M. (2009) la socialización política es “la autoproducción del sujeto en subjetividad y su identidad, en contextos conflictivos de la vida cotidiana, a través del fortalecimiento de sus capacidades, el reconocimiento de sus titularidades y el agenciamiento de oportunidades en procesos intersubjetivos” (p. 56).

Las autoras retomando la intersubjetividad y la expresión de sentires, pensares y acciones, introducen el concepto de *agenciamiento*, en donde se reconoce que niños, niñas y jóvenes tienen experiencias y conocimientos, tanto de sí mismos(as) como de sus contextos y las relaciones que allí se tejen y, en ese sentido, pueden proponer alternativas en el discurso o en la acción según sus intereses, realidades, necesidades y potencialidades.

Por lo que es imprescindible, según Sánchez, et al. (2015), que la socialización política se geste desde la afectividad y de esa manera, interpelar concepciones absolutistas que limitan

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

los sentires, acciones, pensares e interacciones de niños y niñas. Es, por tanto, una invitación a adoptar posturas que los(as) conciban desde sus propias potencialidades.

Incluso, Alvarado, et al. (2008) consideran que en procesos orientados en torno a la socialización política es imprescindible romper con el “miedo, la apatía, la incredulidad y el escepticismo frente a la posibilidad de pensar futuros, para construir futuros por parte de los agentes socializadores, pero también de los y las jóvenes” (p. 28) y, por ende, retomando a Zemelman (2004), esto significa activar el sujeto en su enteridad. Un sujeto que es crítico, que tiene conocimientos y experiencias, que puede nombrar el mundo, que siente, que se involucra, que armoniza y se tensiona, que decide, narra y acciona. Es por lo que, en términos de la socialización política, se debe promover un profundo conocimiento de sí mismo(a) y de las realidades circundantes.

Ahora bien, Alvarado, et al. (2008) expresan que la subjetividad política sucede finalmente en el accionar cotidiano en donde el sujeto transita lo individual y lo colectivo e identifica qué lo diferencia y qué lo hace igual (reconocerse plural en lo común). En términos prácticos implica la pluralidad, el reconocer y legitimar el discurso del otro y en compartir o no mundos simbólicos.

Esto significa, para Alvarado, et al. (2008), que la *subjetivación política* tensiona las relaciones de poder, las narrativas, los órdenes institucionales desde y hacia otras perspectivas, por lo que emergen posturas y prácticas planteadas desde sus propias realidades.

En el contexto de este proyecto de investigación, dichas subjetividades giran en torno a las relaciones, concepciones y vivencias alrededor de las violencias en múltiples contextos (personales, barriales y escolares).

La Violencia

Para el abordaje conceptual de la *violencia* se despliega su definición y se exploran sus tipologías. También, se hilan algunas aproximaciones sobre la teoría de conflictos. En seguida, se hará un esbozo relacionado con las comprensiones y las formas expresivas de la violencia en relación con las subjetividades políticas.

Teoría de Conflictos y Aproximaciones al Concepto de Violencia

Calderón (2009) referencia a Galtung⁸ como uno de los autores que ha teorizado, desde una mirada antropológica, sobre la violencia y el conflicto. Por lo que en su artículo científico aborda distintos aportes de Galtung, quien propone el *sentido humano* como una invitación a irrumpir con la dualidad y el etnocentrismo. Además, plantea la trilogía *paz-violencia-humanidad*, de donde resalta la complejidad humana y, por tanto, emergen historias y realidades en lugar de una única historia y realidad.

Según Calderón (2009), múltiples investigaciones han ahondado sobre la naturaleza, la comprensión y la transformación de los conflictos, siguiendo a Galtung (2003a), señala el perfil o la identidad del conflicto en siete aspectos: a) es crisis y oportunidad; b) es un hecho natural, estructural e inherente al ser humano; c) es el cruce de objetivos incompatibles, o sea, en él hay contradicciones; d) se transforma, más no se soluciona; e) requiere una experiencia vital holística; f) podría abordarse desde dimensiones estructurales. Por tanto, considerando lo

⁸ Galtung fue un académico noruego que se destacó en los estudios sobre la paz, el desarrollo y la Teoría del Conflicto (Calderón, 2009), autor que se toma como referente clave para la presente investigación.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

anterior, la teoría de conflictos busca comprender los conflictos a partir de criterios y metodologías para después, transformarlos.

Por otro lado, Galtung (2003a) en el marco de la teoría de conflictos, destaca la *dimensión multinivel*, la cual parte del reconocimiento de *personas* que entienden como sistemas complejos y con componentes de orden cognitivo, emocional e intrapersonal; sujetos que también generan interacciones y consolidan sociedades, las cuales al relacionarse forman Estados y naciones e incluso, civilizaciones o regiones; integrando en conjunto lo que se conoce como el *mundo*. En conclusión, la dimensión multinivel es imprescindible porque llama la atención sobre las distintas *capas* que integran al ser humano,

Considerando lo anterior, Galtung (2003a), citado por Calderón (2009), define el conflicto a partir de tres elementos: i) las actitudes y presunciones, más relacionadas con lo motivacional, pues aluden a los sentimientos y pensamientos de los individuos que forman parte de un conflicto; a su vez, ahondan sobre la percepción del otro, sus propios objetivos, sus perspectivas sobre el conflicto en sí y se condicionan por el subconsciente colectivo; ii) el comportamiento, de carácter objetivo, el cual se refiere a las acciones por parte de quienes integran un conflicto, sea que buscan el bien común o hacer daño, lo cual se determina por patrones y pautas; y, iii) la contradicción, mucho más subjetivo, ya que se ocupa de la manifestación del conflicto y los temas vinculados a este, por lo que allí inciden los imaginarios culturales.

De hecho, Galtung, (2003b), en el marco del conflicto, también reconoce lo no verbal y, adicionalmente, distingue dos variables, la dimensión espacial, que alude a lo geográfico y la dimensión temporal, que puede ser sincrónica o diacrónica.

Ahora, respecto a las aproximaciones al concepto de violencia, Galtung (2016) la define como una agresión a la vida y también es

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

[...] una privación de los derechos humanos fundamentales, en términos más genéricos hacia la vida, *eudaimonia*, la búsqueda de la felicidad y prosperidad, pero también lo es una disminución del nivel real de satisfacción de las necesidades básicas, por debajo de lo que es potencialmente posible (p. 150).

Paralelamente, para nutrir las concepciones sobre violencia desde otros(as) autores(as), Castañeda y Torres (2015) hacen un recorrido sobre el concepto de violencia a partir de diferentes autores y contextos históricos. Primero, citan a Arendt (2006), quien en el contexto de la Guerra Fría expresa que la violencia es singularizada y también hace un enlace entre las relaciones de poder y la política. Adicionalmente, expone una relación entre violencia y emociones, las cuales manifiestan sentires producidos por la violencia como la percepción de justicia e injusticia.

También, las autoras acuden a Wolf (2001), quien, haciendo un cruce entre cultura y acciones políticas, señala las posturas y los intereses de unos grupos dominantes que quieren mantener el poder desde una perspectiva sistemática y estructural, lo que podría desplegarse entonces en violencia de carácter estructural.

Además, Žižek (2009), citado por Castañeda y Torres (2015), propone una triada que se integra por la violencia objetiva, subjetiva y sistémica; violencias que a su vez respalda y reproduce la élite junto con los medios de comunicación; en donde existe una contradicción, pues se promulga una narrativa liberal-capitalista que sanciona todo tipo de violencia y al mismo tiempo, el capitalismo la genera. Ahora, sobre la violencia que denomina subjetiva, Žižek (2009) indica que esta se caracteriza por estar naturalizada e ideologizada por medio de la cultura y también, mantiene “la estructura de poder existente” (p. 11), por lo que se *oficializa*, se trata de una economía despiadada y organizada.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Otra autora citada por Castañeda y Torres (2015) para definir el concepto de violencia es Butler (2009 y 2011), quien reflexiona en torno al 11 de septiembre de 2001 en Estados Unidos y allí se pregunta cuáles son los criterios para que unos sujetos califiquen como valiosas o no, las vidas de otros seres humanos. También, se interroga por las *vidas invivibles* y la precariedad. Complementa, afirmando que, quien ejerce la violencia es responsable de la misma y ni los contextos, ni antecedentes, justifican que ocurra.

Complementando lo expuesto por Wolf y Žižek, la perspectiva de Butler declara que las violencias no sólo transitan en lo estructural, sino que inclusive, están en la cotidianidad e hilando esto, acuña lo que llama los *cuerpos que no importan*, los *desechables*, en el sentido de quitarle la vida a alguien sin dolor y sin duelo; con lo que concluye que la violencia acarrea actos que desrealizan y deshumanizan. Razón por la cual, desde el feminismo, hace una invitación a repensar los lazos, los vínculos y las relaciones, así como “la recuperación de la indignación moral por el Otro, junto con el análisis de las implicaciones profundas de la no violencia” (p. 13).

Dimensiones de la Violencia Según Galtung

Galtung (1998), citado por Calderón (2009), expone las dimensiones de la violencia, las cuales clasifica en directa, estructural y cultural. La violencia directa se refiere a elementos explícitos, por lo que “[...] es el aspecto más evidente de esta. Su manifestación puede ser por lo general física, verbal o psicológica” (p. 75), se podría ejemplificar, siguiendo a Galtung (2016) en los golpes, los gritos, los empujones, la manipulación, las mutilaciones, el asesinato, las guerras, la represión, etc.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Por su parte, la violencia estructural es *intrínseca* y menos explícita, por lo que alude a cuestiones socioculturales, económicas y políticas en situaciones como la pobreza, el hambre y la malnutrición, la falta de acceso a la salud y/o educación, la explotación, entre otras. Esto significa, que hay una relación entre la forma en que alguien muere y su posición en una estructura social en particular (Calderón, 2009 y Galtung, 2016). Galtung (2016) cree, sobre la violencia estructural, que es un proceso continuo o discontinuo y a su vez, “deja marcas no sólo en el cuerpo humano, sino también en la mente y en el espíritu” (p. 152).

De hecho, Galtung (2016) identifica cuatro tipos de violencia estructural; el primero, el adoctrinamiento, en donde se imponen e implantan maneras de pensar; el segundo, el ostracismo, que es cuando se manipula con versiones parciales o sesgadas; el tercero, que quiere aplacar los procesos de autorreconocimiento personal, así como la concepción de la dignidad; y, el cuarto, la alienación, en donde se emplean distintos factores externos con el fin de desmotivar o limitar libertades de orden individual y colectivo. También, sugiere contextualizar el abordaje desde perspectivas de género y, adicionalmente, llama la atención sobre las acciones violentas cometidas contra la naturaleza como la deforestación, el cambio climático, el crecimiento urbano, los ecocidios, etc.

Por su parte, la violencia cultural hace referencia a elementos de la cultura que se instrumentalizan para justificar una violencia, sea de carácter directa o estructural, por ejemplo, la religión, la lengua, la ideología, la simbología, etc., esto significa que dichas formas de violencia son aceptables para una sociedad en específico y que la violencia cultural es inalterable y persistente. Pero Galtung aclara al respecto que no se trata de que un aspecto de la cultura sea violento, sino que existen comprensiones y transformaciones mediadas por los sujetos hacia acciones violentas (Galtung, 2003a y Galtung, 2016).

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Galtung (2016) documenta detalladamente algunas manifestaciones de la violencia cultural como la religión, que incita dicotomías entre lo bueno y lo malo, al reconocimiento –y a veces imposición– de deidades. La ideología, donde se niegan otras concepciones de mundo, se cimentan prejuicios alrededor del color de piel, la promoción del nacionalismo, la existencia del machismo, etc. El idioma, cuando se invisibilizan las mujeres en el uso de las palabras o la imposición de una lengua sobre otra. El arte, cuando se instrumentalizó durante la colonia para la evangelización de los pueblos indígenas.

Compresiones y Formas Expresivas de la Violencia

Después de profundizar conceptualmente sobre la violencia, cabe preguntarse por las formas en que los sujetos la reconocen, identifican, clasifican y comprenden. Por lo que este apartado agrupa ideas que pretenden dar luz al respecto, aterrizando después, en el contexto colombiano.

Siguiendo a Calderón (2009), quien cita el trabajo de Galtung (2003b), parte de la violencia como una forma de tramitar los conflictos, expresa que estos tienen un nivel tanto observable o manifiesto (empírico y consciente) como latente (teórico y deducible) y para su comprensión expresa que “el ir en profundidad en busca de *subtextos, sobretextos y contextos nos darán una mirada más cabal del conflicto*” (p. 71), es decir, es necesario determinar una serie de elementos más allá de lo evidente en el marco de la comprensión de un conflicto. Generalmente se alude a la metáfora de la punta del iceberg, la punta que sobresale es el nivel manifiesto de los conflictos y lo que está por debajo corresponde al nivel latente.

Asimismo, sobre las tres dimensiones, Galtung (2016) enfatiza en “la forma en la que un tipo de violencia puede ser reducido o controlado a expensas de aumento o mantenimiento de

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

otro” (p. 151). Esto significa reconocer las *interconexiones* entre las distintas tipologías de violencias, pues estas pueden entrecruzarse, se influyen y se convierten en el motivo, la causa y el efecto. Para ejemplificar, enuncia que hay violencias de carácter cultural que pueden discurrir hacia la violencia directa, esto se ve reflejado en prácticas como la represión o la discriminación.

A la vez, Zapata (2012) hace énfasis en estudios sobre la violencia en Colombia, en donde expresa que existe una amplia producción de corte académico y artístico, de hecho, señala que el texto *La violencia en Colombia* de Germán Guzmán Campos, Orlando Fals Borda y Eduardo Umaña Luna es precursor en el abordaje de las causas y consecuencias generadas por la violencia a mediados del siglo XX, también subraya sobre la producción de más de 700 títulos entre 1990 y 2007.

Zapata (2012) considera que se identifican dos tendencias, en Colombia, también relacionadas entre sí, respecto al trabajo sobre la violencia, una acerca de la violencia como fenómeno político, orientada hacia conflictos de orden ideológico “que encarnan las confrontaciones por los proyectos de Estado nación y los modelos de desarrollo” (p. 11) como las guerras civiles, la época de la violencia, el conflicto armado interno, la persecución a movimientos sociales, etc. Y, la segunda, en torno a la violencia como fenómeno social, encauzada en las relaciones cotidianas en fenómenos como “la violencia juvenil, la violencia urbana, la violencia intrafamiliar, la criminalidad organizada, el negocio de la protección ilegal, la delincuencia común, el narcotráfico, entre otras” (p. 11).

Zapata (2012) explora los estudios sobre las confrontaciones armadas del siglo XIX, los cuales hacen una relación entre violencia y política, por lo que profundizan sobre la clase social, las relaciones económicas, los movimientos sociales, entre otras, es decir, no se ahonda por la violencia como fenómeno social. Otras investigaciones reflexionan sobre la época de la

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

violencia a mediados del siglo XX, las cuales se alimentaban de memorias de actores o testigos(as).

Después, a partir de los 80, se incrementan los estudios regionales que pretenden particularizar las lógicas territoriales, con hallazgos sobre políticas y conflictos socioeconómicos. Y, más recientemente, las investigaciones se han interesado por el narcotráfico y el paramilitarismo en el conflicto armado, las bandas criminales urbanas, las violencias sociales, etc.

Asimismo, Zapata (2012) busca explicar la violencia como *fenómeno cultural* que se reproduce a través del tiempo y también, propone la noción de *formas expresivas de la violencia*, un recurso metodológico que busca examinar la memoria de las experiencias de la violencia, así como la naturalización y el mantenimiento de la misma como respuesta a los conflictos.

Violencias, sus Formas Expresivas y las Subjetividades Políticas

Este último apartado se articula en dos momentos, inicialmente, ahonda sobre la noción de las formas expresivas de la violencia como narrativas y formas de reproducción. Y, la segunda, que vincula la violencia y las subjetividades políticas.

Retomando a Zapata (2012), quien, a partir de su propuesta sobre la violencia como fenómeno cultural, agrupa tres formas de expresión: i) el discurso de la modernidad y la violencia contra los derechos; ii) el despojo territorial; y, iii) los rituales de la violencia.

La primera, se fundamenta en la conformación del Estado y el proyecto de nación, los cuales se han impuesto por la fuerza y en contraparte a comunidades que exigen el ejercicio de

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

los derechos. Esto significa que el Estado impone su visión a partir de narrativas, normas y violencias, lo que se ejemplifica con la lucha bipartidista, la discriminación racial y étnica, la espiritualidad hegemónica, entre otros, por lo que existe una *construcción política del enemigo* que piensa y hace distinto y el *amigo*, cuyas posturas y apuestas están alineadas.

La segunda forma expresiva, que ha generado la recomposición de las relaciones con los territorios y, por tanto, la resignificación de los conflictos sociales, lo que se materializa en violencias como la explotación, el conflicto rural y agrario, la concentración de la tierra, entre otras. Despojo que el autor define como el *arrebato* de donde se desprenden una serie de actos violentos cimentados en el modelo exportador agroindustrial, el desarrollo desigual y la colonización.

Y, la tercera, donde Zapata (2012) expresa que la violencia se ejemplifica por medio del terror, por lo que esta se ritualiza (violencia como *performance*, hay una puesta en escena). Rituales que “también generan un aprendizaje del ejercicio de la violencia como forma de vida y la eliminación del otro” (p. 65), estableciéndose entonces como formas expresivas que promueven la comunicación, la naturalización, la reproducción y la legitimidad de las prácticas violentas.

La noción de formas expresivas de la violencia se sustenta en la antropología de la experiencia y la teoría del arte. Esta última se ancla en “diversas formas de representación cultural como la danza, la música, el ritual, el mito y las artes escénicas y plásticas, como actos performativos” (p. 37), en donde la *experiencia vivida* se explicita y comunica por medio de dichas formas expresivas de la violencia a través de las artes (vehículos). Experiencias que se vuelven *memorias* y gracias a la socialización nuevamente se transforman en *experiencias vividas*.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

El autor parte de proponer que la violencia es una acción que genera una experiencia, la cual construye memorias, que se manifestarán por algún medio y desde una perspectiva específica. Por lo tanto, la noción de las *formas expresivas de la violencia* “puede ser entendida como los medios por los cuales se comunica y recrea la organización y el ejercicio de la violencia, instalando una experiencia en las personas y las comunidades que por medio de la memoria puede ser nuevamente activada” (pp. 43-44).

Recogiendo lo expresado por Zapata (2012) acerca de las formas expresivas de la violencia, transversalizadas con la categoría de violencias y subjetividades políticas entendidas como lecturas de realidad (significados) por parte de sujetos que también han sido producidos (significantes), quienes a partir de su reflexividad transitan entre lo individual y lo colectivo, emergiendo así, configuraciones de mundo.

Territorio

El territorio es una categoría que cobra sentido en la presente investigación cuando se plantea en la metodología estudiar dos zonas de Colombia, donde cada una se considera como un territorio con sus particularidades geográficas, culturales, políticas, históricas y formas de manifestación de las violencias. El abordaje parte de las comprensiones sobre el territorio, para posteriormente transitar hacia la escuela como territorio y finalizar con la concepción del cuerpo como primer territorio.

Comprensiones Sobre el Territorio

El territorio ha sido un concepto trascendental para comprender de qué manera se relaciona la sociedad con la naturaleza, lo cual es significativo para entender los fenómenos que se tejen en la sociedad, así se puede analizar desde distintas aristas del conocimiento, como las ciencias exactas, las ciencias sociales o las artes.

No obstante, el espacio geográfico hace parte del conocimiento propio de la geografía, y se divide en ramas según la perspectiva: a) la geografía física, que se encarga de los procesos referentes a la naturaleza; b) la geografía radical, que presenta las desigualdades desde los aspectos económicos asociados a las teorías marxistas; c) geografía humana, la cual tiene como propósito comprender las relaciones territorio/humanidad, centrando el papel del ser humano en la toma de decisiones sobre el espacio y las maneras en que se modifica de acuerdo con las necesidades de la sociedad.

Hacer un recorrido histórico es fundamental para analizar el concepto de territorio, pues bien, este se ha modificado de acuerdo con la necesidad de comprender y poner en práctica acciones en el espacio físico, como lo advierte el geógrafo Harvey (1990):

es importante poner en tela de juicio la idea de un sentido único del tiempo y el espacio, a partir del cual podemos definir las distintas concepciones y percepciones humanas [...] el horizonte de tiempo implicado en una decisión afecta materialmente el tipo de decisión que tomemos (p. 228).

Así, es imprescindible filosofar sobre la idea de espacio y tiempo que concibe una sociedad, pues estos conceptos en la práctica entran a moldear ámbitos de la vida cotidiana, como lo es: la productividad, la política, la cultura, las relaciones interpersonales, entre otros. Estos conceptos no son inmutables, y cambian a lo largo del tiempo.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Hasta el siglo XIX, el concepto de territorio se basaba en inventariar los recursos naturales de un país y limitar sus fronteras, esto se queda corto para analizar los procesos de intercambio económico y la toma de decisiones políticas en las naciones.

Siguiendo a Llanos-Hernández (2010) es durante el siglo XIX que se concibe la naturaleza como aspecto que gira alrededor del hombre, es decir, se trata de una concepción antropocéntrica, hay explotación de los recursos naturales, entendiéndolos como ilimitados, que a su vez son administrados por el Estado Nación.

Siguiendo a Llano-Hernández (2010), entrados el siglo XX, se presentan enfrentamientos bélicos, (I Guerra Mundial, entre guerras, II Guerra Mundial) y su asimilación a nivel global, lo que nuevamente transforma el concepto de territorio, ampliando así la complejidad de los paradigmas investigativos y sociales desde la visión hegemónica de la economía cuyo efecto es el desarrollismo como práctica política y excluyente a nivel mundial.

Desde 1970, el mundo entró en un proceso de globalización, lo cual repercutió en las relaciones sociales y económicas a nivel mundial, a lo que, por supuesto no es ajeno el espacio geográfico, pues con los procesos de macro producción capitalista, las redes de conectividad en la economía y la mundialización de políticas económicas en donde el estado nación desdibuja su autonomía para cumplir con *acuerdos* económicos desiguales, presentándose entonces, enfrentamientos y bloqueos económicos.

Con estos cambios “se requería de nuevos instrumentos analíticos para explicar las transformaciones económicas y la[s] de tipo sociocultural que transformaban al mundo” (Llanos, 2010, p. 213). Un ejemplo de las transformaciones, son las redes sociales, estas permiten tener una comunicación en tiempo presente; y, por otro lado, los movimientos sociales, que exigen y reclaman espacios colectivos y comunitarios junto con la ampliación de políticas públicas de

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

carácter nacional e internacional que permitan entrever la amalgama de visiones al convivir en el espacio.

En las últimas décadas del presente siglo, se amplía la complejidad del concepto *territorio*, debido a la lucha y resistencia de distintos grupos sociales y a las investigaciones que se desenmarcan de la academia colonial, dando luz a otras alternativas que se distancian del determinismo geográfico (Santos, 1996).

Santos (1996), desde la visión geografía humana plantea que “no se puede entender el espacio de manera estática, ni la historia como acontecimientos abstractos a un espacio, se debe hacer énfasis en los procesos sociales, desde la base material” (p. 28), comprendiendo y poniendo en práctica, que el espacio se construye socialmente. Tal y como lo asevera Delgado (2003):

El intrincado control social por el orden espacial, las formas de desafío del orden social por las transgresiones de los límites espaciales, los espacios simbólicos y la semiótica de los órdenes espaciales, crean textos que deben ser leídos en términos sociales. La organización espacio-temporal interna del hogar, del lugar de trabajo, de las ciudades, es el producto de luchas entre fuerzas sociales opuestas por mantener o cambiar un orden social (p. 83).

En esta misma línea se posiciona la investigación, en la cual se requiere analizar las visiones de los jóvenes, niñas y niños de Bogotá y Montería, desde la perspectiva de la geografía humana, así el territorio no se compone únicamente por los elementos físicos, o económicos alrededor de un entorno, sino es una complejidad de factores en que los procesos sociales tiene el foco, por ello

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

[...] al adentrarse en el territorio como referente empírico, puede observarse que en el despliegue de la vida social persisten los diversos tiempos presentes en las diversas sociedades: lineal o progresivo, circular o cíclico, y cada vez más, el tiempo simultáneo que penetra la organización de la vida social, económica y cultural en los territorios (Llanos, 2010, p. 212).

Con lo anterior, se puede expresar que los procesos de cambio del espacio a nivel mundial, como la migración de la esfera rural a la urbana han tenido procesos complejos que en la práctica varía según cada territorio, pero con el desarrollo de la globalización ningún lugar es ajeno a otro. Y, para profundizar en la comprensión del territorio se deben ver con amplitud los procesos macrosociales, sin dejar de lado las características, conocimientos, saberes y contradicciones propias de cada zona.

Por ello, es trascendental plantear que en Colombia parte de los procesos de urbanización se han desarrollado a raíz de conflicto armado y social, pues es el desplazamiento forzado el que ha generado que millones de colombianos(as) se vean obligados(as) a asentarse en las ciudades capitales, al respecto (Restrepo, 2019) afirma que influyó en gran medida:

[...] la fuerte oleada de violencia política que cubrió al país. Los enfrentamientos radicales y sanguinarios entre diferentes actores sociales se concentraron básicamente en el campo y en las zonas rurales, lo que provocó la migración de la población rural a las urbes, primero huyendo de la violencia, y segundo para encontrar mejores oportunidades de desarrollo (p. 671).

Las ciudades en Colombia no estaban preparadas para recibir población desde diferentes partes del territorio, es necesario plantear que América del Sur es una de las regiones con un lento desarrollo urbano. En Colombia, pese a las políticas del siglo XX,

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

orientadas hacia la industrialización del país, así como al cambio en el transporte masivo, el despliegue del Estado de Bienestar y las leyes de urbanización, no fueron suficientes para acoger la población desplazada y brindar condiciones dignas (Restrepo, 2019).

Así, las víctimas afectadas por el desplazamiento se ven obligadas a ubicarse en zonas periféricas y en condiciones de precarización que generalmente, distan de los centros urbanos y la infraestructura en términos de servicios públicos. También, presentando dificultades para acceder a un empleo en condiciones dignas, así como a la oferta institucional en materia de educación y salud, falta de vías y sistemas de transporte, insuficiencia de infraestructura para la recreación y el deporte, entre otras (Restrepo, 2019).

De esta manera, la población migrante decide llevar a cabo procesos de apropiación del territorio en las capitales, lo que se concibió como *barrios piratas* o de *invasión*, aquí las comunidades de manera organizada se disputan los servicios públicos, pero, además, acuerdan ubicar dos espacios primordiales como lo son la junta de acción comunal y la escuela. Según Restrepo (2019)

Estas condiciones, sumadas a otras más, produjeron que en Colombia el sistema urbano se desarrollara de manera desigual y desequilibrada, creando entre sus ciudades enormes diferencias, tanto sociales y económicas, como urbanísticas y arquitectónicas; por ejemplo, en la misma ciudad se concentran zonas de desarrollo urbano óptimo con gran acumulación de riqueza, y también zonas de desarrollo urbano insuficiente con grandes niveles de pobreza (p. 682).

Considerando lo anterior, se instauran las luchas por la democratización de los espacios, hacia una multiculturalidad y respeto de todas las formas de ser y habitar en los territorios. Así, se exige el *derecho a la ciudad* como una necesidad que ha transcurrido con los procesos de urbanización, el cual es definido por la ONU-Hábitat (s.f.) como: “el derecho de

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

todos los habitantes a habitar, utilizar, ocupar, producir, transformar, gobernar y disfrutar ciudades, pueblos y asentamientos urbanos justos, inclusivos, seguros, sostenibles y democráticos, definidos como bienes comunes para una vida digna” (párr. 1).

Retomando lo anterior, se amplía el concepto de territorio, concebido como un espacio socialmente construido donde se mezclan visiones y prácticas de la realidad social, en donde es indispensable darle protagonismo a la población sin exclusión en pro de democratizar, diversificar y habitar equitativamente el territorio como humanidad.

Retomando lo anterior, Bayuelo, et al. (2013), define el territorio como un espacio que se habita por dos elementos: el cuerpo y el espíritu. También, es un sitio de encuentro en donde cada quien se relaciona y tiene un rol específico, contribuyendo así a su permanente construcción. El territorio también tiene una forma de representarse y se compone de dimensiones geográficas, sociales, políticas y económicas. Para las autoras los territorios, sus dinámicas e historias se narran desde las voces de quiénes los habitan.

Por otro lado, y sin distanciarnos de la reflexión espacial, la investigación quiere ubicar a las instituciones educativas como parte fundamental de un territorio, siendo estas recolectoras de las experiencias que se entretajan en la vida social, pero a su vez se limitan por características físicas. Así, se asume la escuela como un territorio en sí, donde emergen realidades sociales, subjetividades políticas, configuraciones de mundo y narrativas.

La Escuela como Territorio

La educación y formación de los seres humanos es una cuestión histórica, que ha tenido su trascendencia hasta la actualidad, planteando establecimientos dedicados a ello

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

según las necesidades de una determinada sociedad, así en la cultura occidental se requirió tener un espacio específico para los métodos de enseñanza y aprendizaje.

La educación y la formación de los seres humanos en una sociedad es histórica, trascendente hasta hoy, planteando instituciones dedicadas a ello según las necesidades de una determinada sociedad, así que en la cultura occidental se requirió consolidar un espacio específico para los métodos de enseñanza y aprendizaje.

El pedagogo Paulo Freire ha señalado la limitación de la escuela como el único centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues asume sus planteamientos en la memorización de conocimientos, que no son propios del contexto.

Con lo anterior, se propone filosofar alrededor de la experiencia de la escuela, más allá de las clases académicas de carácter bancario, Freire (2004) afirma que:

[...] es una pena que el carácter socializante de la escuela, lo que hay de informal en la experiencia que se vive en ella, de formación o de deformación, se ha desatendido. Se habla casi exclusivamente de la enseñanza de los contenidos, enseñanza lamentablemente casi siempre entendida como transferencia del saber (p. 21).

Enfocar la escuela como escenario exclusivo para el aprendizaje, además de delegar la responsabilidad en algunos actores (docentes, coordinadores(as), rectores(as), etc.), hace que la sociedad adquiera ideas en los que la centraliza como un único territorio de aprendizaje, lo que contrasta con el potencial o conocimiento adquirido en calles, parques, esquinas y espacio público.

Planteando lo anterior, en el contexto colombiano, la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (Fecode), el sindicato de maestros y maestras a nivel nacional se ha caracterizado por investigar, comprender y analizar la educación en Colombia, teniendo

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

como énfasis la escuela y la exigencia de políticas públicas en el sector educativo (Hidalgo, J., et al., 2016).

Así, Hidalgo, J., et al., (2016) proponen la *Escuela como territorio de paz*, con el objetivo de comprender y practicar, la resolución de conflictos, para ello hacen un recorrido histórico por los cambios que ha tenido la concepción de la escuela desde las luchas sindicales de Fecode, distanciándose de la formación de capital humano, para la producción capitalista encasillada en un currículo para las pruebas estandarizadas Saber y PISA, entre otras, cuyo objetivo es clasificar el conocimiento de miles de estudiantes de una forma tajante sin tener presente sus realidades.

La propuesta por una educación para la paz “requiere la desnaturalización de la educación como mercancía, como artículo de consumo para entrenar individuos que compitan permanentemente en un mercado laboral flexibilizado” (Hidalgo, J., et al., 2016, p. 4).

Desde la perspectiva de esta investigación, entendemos a la escuela como espacio de socialización, donde emergen y se contribuye con la formación alrededor de emociones, sentimientos, valores, autonomía y reflexividad; aspectos que facilitan acciones de socialización política en los individuos.

En línea con Paulo Freire, en Colombia, Ospina, et al. (2021) concibe la escuela como *productora de diversos significantes* y al mismo tiempo esta

[...] trasciende en mucho de su condición de edificio enclavado en un territorio específico, para convertirse en un dispositivo de inscripción de experiencias y generador de relaciones que son parte estructurante de los mecanismos mediante los cuales el espacio social se articula, se dota de sentidos, reproduce la memoria colectiva y alimenta la imaginación del porvenir (p. 17).

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

La escuela no es únicamente un lugar físico, ella está integrada por niñas, niños, jóvenes, docentes, entre otros actores, a quienes consideramos el alma de dicha institución, que conviven en el espacio, transformándolo desde lo simbólico, estético o físico según las necesidades de cada territorio y de cada grupo poblacional.

De esta manera, centrar nuestra atención en los sujetos que habitan el espacio como punto clave de la investigación es concebir, que son mundos y sentires que comparten un mismo universo, como lo es la escuela, cada uno de estos mundos tiene historias, muchas veces guardadas en bóvedas de silencio, en su memoria, otras veces queriendo detonar de manera impulsiva sus experiencias. Cada niña, niño, joven en esta investigación es incomparable y no se limita, pero si encarna un único cuerpo.

El Cuerpo mi Primer Territorio

El cuerpo está en disputa con el yo, y también se impregna por las relaciones sociales, atravesadas por la configuración ético-política y el acervo sociohistórico y cultural, donde las corporalidades cambian según el rol que habita cada individuo en la sociedad, y en particular desde sus entornos como la familia, la escuela, el barrio, entre otros.

Comprender el cuerpo como el primer espacio que habitamos, es vital para el empoderamiento personal, visible desde la comprensión del control de la corporalidad como una relación de poder, que se ejerce simultáneamente, enmarcada en una concepción hegemónica de origen colonial, para ser moldeado y estandarizado por y a partir de las características fisiológicas (Haesbaert, 2020).

Siguiendo a Haesbaert (2020), quien hace un recorrido epistemológico por la relación cuerpo-territorio, indica que, son “los indígenas y las mujeres (muchas de ellas también

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

indígenas) los principales protagonistas en tratar el territorio como cuerpo, o mejor, a problematizar la concepción de “cuerpo-territorio” en América Latina y utilizarlo como herramienta de lucha” (p. 276).

Esta lucha, pasa por hacer frente a las posturas que han ultrajado y clasificado los cuerpos por su género, raza, edad y otras características inherentes al cuerpo/territorio, ejerciendo así, violencias que han sido históricas y sistemáticas. Para el contexto latinoamericano, es preciso tener presente el

[...] amplio dominio, histórico, de una visión patriarcal de la sociedad -fortalecida por el proceso de dominación y explotación colonial pero que, sin duda, le antecede, impregnada en lo histórico cultural, opresor de muchas comunidades pre-coloniales- sin ignorar que algunas de ellas, al contrario, matriarcales, se destacaron por el papel protagónico de las mujeres” (Haesbaert, 2020, p. 276).

Si bien, las características físicas al igual que los territorios se deben centrar en sus propias comprensiones, es necesario expresar, que el cuerpo no sólo se basa en sus condiciones físicas, sino que está altamente relacionado con el ser, así lo afirma Cachorro (2008), al manifestar que “el cuerpo no se reduce a su morfología. El cuerpo tiene una estrecha relación con la subjetividad. (p. 1)”.

Las prácticas corporales, a la luz de comprender la relación cuerpo/subjetividad son esenciales para la investigación en ciencias sociales y humanas, pues el cuerpo humano se construye socialmente, es dinámico, móvil, pero a su vez limitado por un espacio/tiempo.

Los conocimientos de la corporalidad y sus saberes no son suficientes, por lo que es imprescindible escuchar que narran los cuerpos, y entendiendo la originalidad de cada uno de ellos, la comprensión con el cuerpo propio, la relación con el cuerpo ajeno, las miradas, las

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

emociones y los sentires que emanan de las experiencias. No sólo es como se vive sino como se cuenta lo que se vive, como traspasa las paredes del cuerpo físico, y, acompaña desde los procesos de memoria transformados de una manera impredecible, que dota de conocimientos prácticos a la vida social.

En palabras de Díaz (2012), “la subjetividad se expresa, por lo tanto, como narración biográfica de, sobre y desde la vida cotidiana. He ahí su potencia, es vida viva” (p. 19). Desde esta perspectiva, el cuerpo como espacio se relaciona con los tiempos, las edades, los ciclos y las etapas evaluadas por el paso del tiempo. En ese sentido, las concepciones sobre las realidades cobran sentido a partir de elementos como la reproducción, la productividad, las narrativas, la fertilidad, la cultura, los conflictos, el relacionamiento entre sujetos, entre otros, impactando con ellos las subjetividades de una sociedad, por lo que, siguiendo a Cachorro (2008) “existen cuerpos y subjetividades, como productos emergentes de realidades múltiples. Existen diversos casilleros de la vida social, donde se producen una heterogénea variedad de sentidos y significados culturales” (p. 2).

En consonancia con lo anterior, es útil comprender las configuraciones sociales que los cuerpos desarrollan en su devenir histórico en miras de la construcción social que depende de la transversalización espacio-territorio, así como el despliegue de expresiones como la ética, las tradiciones culturales, lo simbólico, entre otras, que constituyen la subjetividad corporal y con ello las subjetividades políticas.

Por otro lado, esas subjetividades políticas se despliegan también desde elementos como la autoimagen enmarcada en la apariencia, lo cual no es ajeno al sistema económico, que a través del bombardeo mediático promueve estándares únicos de belleza y estereotipos, alimentando con sus narrativas el ideario sobre los significados que construyen e instituyen la aprobación o rechazo social, lo que algunos autores denominan una *belleza capitalista* que

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

nutre el mercado de la estética corporal influyendo con esto las identidades de los niños, niñas y jóvenes.

Lo anterior también repercute en el relacionamiento con el propio cuerpo y el cuerpo ajeno, ya que la hegemonía estética suscita violencias ancladas a concepciones que alimentan discursos y acciones que pueden vulnerar el ser, sus historias de vida y sus formas de reconocimiento social; un ejemplo de ello es el racismo, la xenofobia, el machismo, entre otros.

Expresiones Artísticas y Culturales

El abordaje de este apartado se desarrolla en tres momentos clave. Se inicia con el giro narrativo de las ciencias sociales en diálogo con las revoluciones enmarcadas en el arte y la estética, lo cual posteriormente desencadena perspectivas como la investigación basada en artes. Después, se ahonda en el concepto de arte y expresiones artísticas y culturales para transitar hacia las narrativas con perspectiva artística y el arte como experiencia.

El Giro Narrativo y las Revoluciones Artísticas y Estéticas

Desde el siglo XIX, el surgimiento del positivismo como resultado de la necesidad del hombre por medir, analizar y comprender lo que sucede a su alrededor, especialmente los procesos relacionados con la naturaleza, se traduce en la manera sistemática para catalogar, estandarizar, objetivizar sus realidades, como única forma de saciar la sed de conocimiento.

Siguiendo a León (2018) la investigación positivista se legitima en el argumento de los datos cuantitativos como válidos por su naturaleza, la neutralidad del investigador, y por ser un

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

proceso racional, que se articula como universal junto con el ideal del progreso, la meta como el saber absoluto y la posesión de la verdad.

Estas cuestiones permean la vida académica, investigativa, social y cultural, entablando imaginarios que persisten hoy en día en nuestra sociedad. El arte no es una excepción, en la medida en que generalmente se asocia con la recreación, el entretenimiento o lo decorativo, por lo que no se legitima como proceso y no se reconoce su potencial social, cultural y político.

Siguiendo a Quijano (2007), desde finales del siglo XIX y principios del XX, se viene generado un giro epistemológico en cuanto a las Ciencias Sociales, en donde busca darle mayor legitimidad a la investigación cualitativa, partiendo de una crítica a los modelos de investigación eurocentristas, así como a las visiones colonialistas e imperialistas. Perspectiva hegemónica que "opera como dominante y determinante sobre todas y cada una de las partes, y que por lo tanto cree que hay sólo una lógica que gobierna" (p. 100).

Herrera (2010) expresa que los estudios humanos, culturales y sociales propios de la disciplina no tienen cabida bajo los estándares propuestos por el positivismo a lo largo de los años. Por esto, se establecen críticas que delimitan las praxis y metodologías tradicionales, ya que estas se aproximan de formas lineales y racionalistas a la vida de los individuos en comunidad y, también, no se detienen a construir teorías que se acerquen a las realidades de los sujetos, por ejemplo, con categorías y enfoques como lo racial, lo queer, lo poscolonial, el feminismo, etc. Estas críticas abren un panorama de posibilidades que fortalecen el avance de las dinámicas humanas a lo largo del tiempo sobre los retos que atraviesan las ciencias sociales.

Por su parte, León (2018) distancia de manera coherente la investigación cuantitativa y cualitativa de la investigación de las artes, argumentando las características propias de cada campo disciplinar, pues se deben precisar herramientas, metodologías y estrategias como un

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

campo propio de conocimiento. Aquí, desde una perspectiva investigativa y dándole preponderancia a lo humano se relaciona a Ros (2004) quien considera al arte “un medio específico de conocimiento, porque nos permite conocer, analizar e interpretar, producciones estéticamente comunicables mediante los diferentes lenguajes simbólicos (corporales, sonoros, visuales, dramáticos, literarios)” (p. 2).

León (2018) respecto al giro epistemológico, también aporta que, con el declive del ideal moderno y positivista, se abre paso a perspectivas que comprenden el saber desde una visión más pluralista, facilitando el reconocimiento a las formas legítimas de investigación desde y hacia las prácticas artísticas como conocimiento propio.

Dicho autor, alude a revoluciones institucionales en torno al arte y la universidad, en donde el trabajo artístico ha tensionado las estructuras y rutas de investigación. A finales de los años 80 surge en Europa el *Programa Erasmus*, que promueve debates sobre la posición de las artes en el campo académico. Y, una década después, con el Proceso de Bolonia, se impulsa el vínculo entre las prácticas artísticas y los marcos generales de investigación. Lo anterior, ha representado un reto para las facultades de arte, que deben acoger lineamientos de la academia, pero esta también debe aceptar que es posible hacer investigación desde y hacia las artes (León, 2018).

Y, por otro lado, León (2018) hace alusión a la revolución estética, partiendo inicialmente de las transformaciones artísticas en la década de los 70. Por ello, citando a Heinrich (2014) menciona los tres paradigmas estéticos: clásico, modernista y contemporáneo. El primero inicia en la Antigüedad hasta mediados del siglo XIX, caracterizado por la *representación figurativa* (mimesis) y el *ideal de belleza*.

El segundo, brota del impresionismo durante la segunda mitad del siglo XIX hasta la década de 1950 con el expresionismo abstracto americano, caracterizado por el

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

cuestionamiento dogmático, así como “el ideal del arte por el arte, la visión del autor como genio, la imposibilidad de explicar racionalmente la obra, el dominio elevado de la técnica, la autonomía de los medios expresivos, etcétera” (p. 27). Interpelando entonces, las formas de producción artística, apartándose del paradigma clásico.

Y, el tercero, que desde los sesenta toma distancia de los dos anteriores, lo que genera que sea difícil de acoger, apreciar y comprender, se focaliza en “la creación como expresión de la vida interior del artista, la autenticidad, la originalidad, la genialidad, la intuición y la sensibilidad como origen de la obra de arte, la autonomía y pureza de los medios, etcétera” (p. 28). Esto significa que el cambio se da en términos de la estructura, así como las condiciones, factores, objetivos y lógicas del campo artístico, ubicándose en lo *autorreflexivo* (León, 2018).

El autor expresa que fue Marcel Duchamp quien desplegó al paradigma y le daba preponderancia a la idea en sí misma: se transita de la modelación material a la modelación de conceptos, produciendo así, *dispositivos estéticos* abordados desde y hacia la experimentación. Esto genera empoderamiento en los artistas en campos como el del concepto, el discurso, la crítica y la relación arte–política, además a partir de perspectivas interdisciplinarias.

Sobre el Arte y las Expresiones Artísticas y Culturales

Un término muy relacionado con el arte es la estética, definida por Oliveras (2004) como “el vasto campo de la representación sensible de la experiencia humana” (p. 21), lo que significa que el ser humano tiene una imagen de sí por medio de esa representación sensible, así que reflexiona y toma conciencia de sí, por lo que se ve. También aclara que la estética estudia las representaciones sensibles que se materializan en el arte.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

La estética no se abordó a profundidad durante la Antigüedad, pero sí se teorizó en ese entonces sobre el arte, analizado desde posturas metafísicas y, en la Edad Media incluyó sus perspectivas desde la religión, lo que se materializaba en pinturas, esculturas, murales, retablos, vitrales, entre otros.

Siguiendo a Oliveras (2004), la estética surge propiamente como disciplina entre el *Renacimiento* y la *Ilustración*, concepto que se acuña en conjunto con la concepción del hombre como sujeto y también, se convierte en disciplina propia cuando el arte también se independiza de funciones educativas y religiosas. En la Ilustración la apuesta por la estética se encamina hacia la defensa de la “libertad creadora del artista más allá de los cánones tradicionales” (p. 26),

Respecto al arte, existen múltiples acepciones relacionadas con el concepto, Longan (2011) plantea que el arte ha acompañado al ser humano en todo su transitar histórico, pues la estética integra a todas las culturas con sus propias particularidades, al mismo tiempo que cada época prioriza valores estéticos específicos sobre otros, según distintas variables. Lo anterior, complejiza la definición misma del *arte*.

Longan (2011) manifiesta que han existido múltiples intentos para definir el arte, incluso desde la Antigüedad, definiciones que se tensionan, interpelan y complementan. Oliveras (2005) expone que hasta el siglo XX existía una definición medianamente consensuada del arte, pero con la ruptura del paradigma estético tradicional de Duchamp el concepto se ha fragmentado, por lo que en las últimas décadas se ha *des-definido*. De hecho, esta diversidad de manifestaciones y formatos ha generado debates aún vigentes, se cuestiona qué clasifica como arte y qué no, problematizando entonces sus límites.

Las manifestaciones artísticas, de alguna manera, *capturan visualmente* las distintas formas de comprender, resolver, interpretar y enfrentar el mundo y los sujetos que lo

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

componen, plasman visualmente la filosofía de su época y las realidades que le acompañan. Realidades que también son dinámicas, por lo que se reconstruyen constantemente (Baumgart, 1991 y Longan, 2011).

En consonancia con lo anterior, Longan (2011) propone que el arte se puede entender como una filosofía visual y las producciones están íntimamente conectadas con los contextos sociales en que se generan, porque éstas recogen historias, sentires, pensares, haceres, proyecciones, desafíos, etc., también logran “poner en escena el sistema de pensamiento de su pueblo, aunque en otro lugar son casi irreconocibles, al ser reescritos/leídos” (p. 78).

Las expresiones y piezas artísticas, según el autor, engloban sistemas de pensamiento (quehaceres filosóficos). El autor llama la atención sobre a la concepción del arte que al parecer está relegado y profundiza sobre las prácticas artísticas más contemporáneas que incluso vinculan el ser humano en su constitución, tal y como ocurre con las performances.

Oliveras (2004), enlista múltiples rasgos distintivos: a) el arte representa o reproduce la realidad (mímesis); b) pero también, la hiperboliza, confronta, proyecta, etc., c) el arte es expresión y también crea formas, discursos, texturas, entre otras; d) el arte produce la experiencia estética, emergiendo entonces, la contemplación; y, e) el arte produce un choque, es decir, tiene efectos en el receptor.

Por su parte, el Ministerio de Educación (2023) de Perú define el arte como una forma de expresión de corte creativo que tienen las personas, el arte es esa capacidad para concebir y crear y de esta manera “representar ideas, sentimientos, emociones y percepciones acerca de nuestras vivencias y del entorno que nos rodea” (p. 10). Además, las expresiones artísticas se refieren al empleo del arte para dar cuenta de las comprensiones y configuraciones de mundo, del mundo interior. Para el Ministerio, en contexto educativos, “el desarrollo de la

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

expresión artística permite a las y los estudiantes conocer, explorar, experimentar y descubrir el mundo a través de sus sentidos” (p. 10).

Las expresiones se traducen en lenguajes artísticos, entendidos como modos diversos para expresar y comunicar, por los que los sujetos dan cuenta de sus concepciones de mundo, ideas, emociones, sentires, etc. (Ministerio de Educación, 2023). Siguiendo con este razonamiento, Hernández (2008), plantea un vínculo entre las artes y las ciencias sociales y humanas, en la medida en que el arte permite dar cuenta de fenómenos y experiencias a través de los procedimientos artísticos, convirtiéndose en una manera de representar la realidad de forma no convencional utilizando lenguajes evocativos (imaginación), contextuales (devela complejidades) y vernaculares (representación polifónica).

De acuerdo con Hernández (2008), existen tres perspectivas

Literaria: intenta conectar experiencias por la literatura, el investigador que hace parte del proceso es creador de historias y narra un relato que permita que los otros se reconozcan en él y que haya nuevas narraciones (incorpore al lector/visualizador). Por lo tanto, se dota de sentido la experiencia a partir de las creaciones.

Artística: el interés no se centra en elementos visuales, sino en la producción de conocimiento que se efectúa a partir del producto artístico visual. Las artes median y posibilitan diálogos y conexiones con el inconsciente de los sujetos o con sus referentes culturales. Aquí el relato visual y el textual se complementan integrando lo intelectual. El sentimiento y la práctica a través de la recreación, la indagación y el reaprendizaje de la comprensión del mundo junto con nuestras experiencias y memorias para interconectar imágenes y textos con sentido (lo que denomina *a/r/tography*), obteniendo así, nuevos significados e inclusive, generando conocimiento.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Performativa: se focaliza en prácticas artísticas como la música, las artes escénicas y las artes visuales. Algunos de los elementos centrales de esta perspectiva son su énfasis en el rol que juega el cuerpo para la construcción de narrativas autoetnográficas, cobrando así relevancia la noción de sujeto en donde se habla de sí mismo(a), reconstruyendo y visibilizando realidades y contextos. También, la escritura performativa, la cual resalta el texto, el testimonio y la corporeización en donde la experiencia se recrea.

Retomando los postulados de Hernández (2008), este proyecto de investigación se ancla principalmente en la perspectiva artística y la performativa, aspecto que se ampliará en la sección de metodología.

Ahora, respecto a las expresiones culturales, la Unesco (2005) y Bernier (s.f.) las definen como el resultado de la creatividad tanto de personas, como de grupos y sociedades, pero que particularmente tienen contenido cultural. Dichas expresiones se manifiestan y también, se transmiten a través de procesos como “la creación, producción, difusión y distribución de actividades, bienes y servicios culturales y el acceso a éstos” (Unesco, p. 15).

La protección de dichas expresiones culturales y su diversidad se refiere a la historia, la identidad, la cultura y sus manifestaciones, etc., de un sujeto individual y colectivo, partiendo, además del reconocimiento de un principio de dignidad e igualdad de todas las culturas.

Las expresiones culturales también pueden ser *tradicionales*, las cuales, según Vargas-Chaves, et al. (2018) dan cuenta del espíritu creativo, las cosmovisiones, las costumbres, la gastronomía, los mitos y leyendas, la música, rituales y ceremonias, la historicidad, entre otras, de una comunidad. Para el autor las expresiones culturales tradicionales son importantes porque representan una percepción del mundo, pero a su vez, una forma de interpretarlo y simbolizarlo a la luz de los saberes, experiencias y sentires de un grupo social. Una

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

particularidad es que tienen una trayectoria, por lo que suelen transmitirse de generación en generación, por ello se denominan *tradicionales*.

Las Narrativas y el Arte como Experiencia

Comunicarnos como seres humanos implica interactuar de persona a persona, estas interacciones se realizan no solo en la presencialidad sino también a través de las múltiples formas en el que el lenguaje se expresa y se hace visible; lo que permite poder transmitir ideas para comprender el sentido de lo que el otro nos quiere decir, pero el proceso de producción y comprensión de esas ideas está influido por factores como la cultura, las condiciones sociales, las relaciones de poder históricamente normalizadas, el arte y el acceso a los recursos, entre otros.

Desde esta perspectiva, la comunicación implica el acto de narrar, y es allí donde se logra conectar con otros y otras, a través de emociones y experiencias que vinculan las ideas de la realidad con los sujetos que integran su mundo y también identifican y describen las visiones, vivencias y sensaciones con respecto a lo narrado. Pero a su vez, alimentan la esencia sobre las construcciones que según los ciclos, etapas y contextos de la vida en los que el individuo se encuentre, logra comprender el mundo que le rodea desde las experiencias del otro.

En palabras de Han (2023), “las narraciones capaces de transformar el mundo y de descubrir en él nuevas dimensiones nunca las crea a voluntad una sola persona. Su surgimiento obedece más bien a un proceso complejo, en el que participan diversas fuerzas y distintos actores” (p. 7).

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Según cita Aquino y Mutti (2006), hay varios estilos y enfoques sobre el discurso, dicha variedad, como mencionan las autoras, describe la importancia del análisis del lenguaje “ya que el proceso de análisis discursivo tiene la pretensión de interrogar los significados establecidos en diferentes formas de producción, que pueden ser verbales y no verbales, siempre que su materialidad produzca significados para la interpretación”⁹ (p. 680). Por ello, se logra entender la producción de las palabras no solo desde la perspectiva enunciativa, sino también, como aquella herramienta que permite comprender el discurso como construcción de su contexto sociohistórico.

Desde una perspectiva artística y estética, estas palabras y narrativas pueden manifestarse desde y hacia múltiples formatos como la música, el dibujo, las instalaciones artísticas, las cartografías visuales, entre otros, los cuales dan cuenta de sentidos de expresión artística que recogen el lenguaje de la realidad.

Por su parte, Arcos (2009) citando a Rancière (2004), expresa que “el arte [es] un dispositivo de exposición y una manera de hacer visible determinadas experiencias de creación enmarcadas en el complejo tejido de la cultura” (p. 144).

En este sentido, el arte se convierte en un dispositivo a partir del cual emergen y se visibilizan las formas e ideas que los sujetos construyen desde la realidad que viven y también su identidad. Son entonces, los elementos de creación los cuales ayudan a que se develen las distintas narrativas y discursos poderosos en él a partir de las creaciones.

En su forma de comunicar y expresar, existe un elemento poderoso en el cual se logra describir el sentido mismo de las realidades sociales y naturales del ser humano, ayudando de esa manera, a acercar discursos a todas las poblaciones, grupos sociales y de poder.

⁹ Traducción propia.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Permitiéndose así, ser un canal que facilita las condiciones para el cuestionamiento de los acontecimientos que se explican y reflejan a través de esta creación artística junto con sus narrativas.

De allí la importancia que concede el arte y su relación con lo estético, pues es a través de la experiencia que se amplían las visiones de conocimiento sobre el mundo, generando entonces una relación entre lo social, lo político y la estética privilegiando que existan posibilidades para que el pensamiento humano pueda reflexionar y el espíritu crítico aparezca.

Para Arcos (2009) “la política y la estética generan la posibilidad de que lo crítico surja, agrandando el espectro del arte en el complejo tejido de la cultura” (p.147), formando a través de este proceso, seres más críticos y sensibles frente al mundo y sus complejidades.

Facilitando que las expresiones artísticas y el arte se conviertan en puentes de expresión en sí, donde las personas puedan cuestionar el orden social, las normas establecidas de manera histórica y también algunas lógicas sociales instauradas de manera perpetua por las lógicas de poder.

Para Arcos (2009), citando a Rancière (2004), en torno al arte crítico, expresa que este posibilita que los(as) espectadores(as) tomen un papel activo en cuanto a su experiencia estética y logren cuestionar el contenido y las sensaciones estéticas a las cuales se están sometiendo. Por ello, Rancière (2007) menciona que “el arte crítico, en su forma, la más general, se propone generar conciencia de las mecánicas de la dominación para convertir al espectador en actor consciente de la transformación del mundo” (p. 147).

Finalmente, como cierre de este apartado cabe mencionar que la investigación implica sumergirnos en un ejercicio de estudio de varios autores, para construir una perspectiva teórica y conceptual que respalde la organización y análisis de la información, el diseño de técnicas e instrumentos de investigaciones que, por supuesto, den cabida a lo emergente, a lo diverso, a

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

la inesperado. Todo esto, con el fin de desarrollar sistemas “conceptuales desde los que se comprenden e interpretan las dinámicas sociales particulares” (Torres y Jiménez, 2004, p. 25), desde las realidades y circunstancias individuales, colectivas y territoriales, de manera flexible pero rigurosa.

Metodología

Este trabajo se enmarca en la investigación basada en artes (IBA), entendida como una forma de generar conocimiento en sí misma y no solo como una herramienta metodológica, instrumentada en ocasiones por las investigaciones de corte cualitativo. Como método independiente posee su propio armazón teórico y filosófico (axiológico, epistemológico, ontológico y metodológico), ver Tabla 2. Gracias a su potencial expresivo, cognitivo, comunicativo y pedagógico, la IBA se considera legítima para comprender aspectos no artísticos de las realidades sociales y humanas. Posibilita develar, comprender y poner en diálogo subjetividades desde los lenguajes artísticos y culturales, la experiencia, la aproximación, la reflexión o la (co)creación (Castañeda-Bernal, 2024).

Tabla 2

Bases axiológicas, ontológicas, epistemológicas y metodológicas de la IBA como método de investigación independiente.

Fuente: Castañeda-Bernal, 2024.

	Inmediatez
	Creatividad
Axiología	Imaginación
	Belleza y estética
	Realidad artística
	Subjetiva
Ontología	Intersubjetiva
	Emergente y cambiante
	Dialéctica
	Requiere para su diseño un equilibrio técnico-artístico
	mantenido dentro de unos parámetros de referencia
Epistemología	metodológicos claramente identificados y bajo unos criterios

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

<p>Metodología</p>	<p>de validez que le imprimen la calidad necesaria para su adecuado desarrollo y aplicación</p> <p>Relacional</p> <p>Participativa</p> <p>Colaborativa</p> <p>Útil y generativa para solucionar problemas en contextos particulares (Camargo-Borges, 2018).</p> <p>Diseño metodológico que permita captar la complejidad y la multiplicidad. En consecuencia, debe tener un componente holístico y transdisciplinar para poder unir elementos de distintas aproximaciones</p>
--------------------	---

La IBA, en la investigación social y humana, como constructo cobra vida mediante el ejercicio riguroso para la comprensión o la transformación del mundo simbólico mediante la enunciación del lenguaje, el sentido de los hechos y la reflexividad para comprender las narrativas estéticas de los sujetos, dado que el arte posibilita contar lo que a veces las palabras no permiten, Hernández (2008) ve las representaciones artísticas como “el medio para los mensajes que necesitamos escuchar y mostrar a los otros para quebrar las narrativas y visiones hegemónicas” (p. 110). Es decir, como enfoque investigativo puede generar aproximaciones a la realidad alrededor de las compresiones, experiencias y sentires de los sujetos desde y hacia prácticas artísticas y culturales.

Dado que el propósito investigativo planteado en esta investigación está enfocado a develar las subjetividades políticas territorializadas, en torno a las violencias de las infancias y las juventudes bogotanas y monterianas a través de expresiones artísticas y culturales, se desarrolla desde los paradigmas crítico transformativo y pragmático, ubicando a la investigación basada en artes como elemento fundamental del proceso de creación e investigación donde se crea una nueva realidad. (Castañeda-Bernal, 2024)

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

En tal sentido, se piensa al sujeto desde su individualidad para que pueda desplegar, e incluso partir desde, expresiones artísticas que develan, explican y significan su mundo junto a la colectividad que le rodea. Lo expresan Cerda y Falleti (2017), al decir que el “sujeto se coloca en una arena en la que es representado por otros, y en la que, al mismo tiempo, lucha por expresarse mediante su obra, de producirse a sí mismo a partir de su creación artística” (p. 8).

Así las cosas, se opta por la perspectiva hermenéutica, siguiendo a Leyva (s. f.), cuando afirma que la hermenéutica implica interpretar la realidad y los hechos sociales que suceden dentro, considerando que dicha interpretación puede ser rigurosa y permita conocer el objeto o situaciones a partir de su realidad histórica y su traducción. En este sentido, el análisis y la comprensión involucran, como lo menciona el autor, “la aparente paradoja de que la comprensión de la sociedad por parte del investigador implica siempre ya una precomprensión de la misma tanto por parte de él como por parte de los propios actores sociales” (p. 13).

A partir de la interpretación, la hermenéutica permite a los seres humanos, apropiarse de herramientas para la correcta comprensión de los teóricos, investigadores, y las voces de los niños, niñas y jóvenes participantes de la investigación, así como sus perspectivas, intenciones, paradigmas, motivaciones, contextos, ideologías políticas, entre otras.

Por otro lado, la historia permite ayudar a configurar y transmitir tradiciones y nociones para que los sujetos construyan su visión del mundo, dado que la comprensión estructural del ser humano está guiada por la posibilidad del conocimiento a partir de la interpretación de sí mismo al ubicarse en una realidad objetiva e histórica que puede traducirse mediante el adecuado análisis del lenguaje, construcción de significados, las nociones de sujeto y las representaciones e imaginarios sociales derivadas de ello.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

El avance y desarrollo de los postulados hermenéuticos han permitido migrar hacia una posición, en las que “el pluralismo de tradiciones y enfoques constituyen una condición fundamental para una discusión constante que promueve la revisión continua de presupuestos teóricos, metodológicos y epistémicos al interior de cada tradición” (Leyva, s.f., p. 21).

Por su parte, Sánchez, et al. (2015), expresan que la hermenéutica no busca una única verdad ni tampoco imponerla, así como no pretende anular a los individuos. Por otro lado, no cuenta con un único método, ya que “la comprensión es una actitud práctica” (p. 4) y se orienta hacia la construcción de sentido. Para el caso de esta investigación, se busca develar realidades a través de un diálogo mediado por las expresiones artísticas y culturales y el discurso.

Amador-Bech (2012) hace un intercambio entre la hermenéutica y lo artístico, por lo que define la obra de arte como “manifestación y como revelación de lo que estaba presente pero no podía ser visto sino a condición de ser transformado para poder ser re-conocido” (p. 48). Es decir, el arte puede representar, construir y transformar realidades, por lo que las obras son creaciones autónomas que se refieren al mundo en sus propios lenguajes. Por tanto, hay un cruce entre quien crea la obra (autor) y en sus espectadores (intérpretes).

En el contexto de la Investigación basada en artes (IBA), según Hernández (2008), esta busca representar las experiencias e interpretar las problemáticas de una sociedad, para lo cual contempla su desarrollo metodológico desde la *perspectiva artística*, con el objetivo de que la participación de los sujetos no se centre solo en información de corte visual, sino que exista una producción de conocimiento a partir del producto interno visual, corporal, performático, sonoro o literario, mediando a través del arte los diálogos, narrativas emociones y perspectivas de los participantes.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Consecuentemente, las subjetividades políticas en relación con la IBA facilitan la expresión y el sentido que conecta un fenómeno social con su manera crítica de representarse y a su vez, permite, encontrar formas de expresión de las consideraciones de mundo trascendiendo a la visión artística como perspectiva de investigación.

Bajo esta premisa, la presente investigación no solo busca visibilizar las narrativas propias de niños, niñas y jóvenes sobre las situaciones de violencia en la realidad cotidiana que viven en sus barrios, escuelas y hogares como lugares de socialización. También, el estudio indaga por las formas de configuración de sus vivencias y visiones sobre el mundo que les rodea junto a sus pares y entornos socializadores. Por lo anterior, facilitar espacios de diálogo, reflexión y representación a través de las expresiones artísticas y culturales, es un proceso clave para comprender las comprensiones y construcciones socioculturales sobre las violencias en sus territorios.

Para resumir, el arte se convierte no solamente en un procedimiento artístico, sino también, en una forma de conocimiento que permite dar cuenta de las interpretaciones y formas de análisis de las personas desde una perspectiva individual de creación hasta espacios de reflexión colectiva en sus territorios (barrios, escuelas y cuerpos).

Para complementar, Hernández (2008) cita varios(as) autores(as) que reflexionan alrededor de la IBA. Primeramente, Leggo, et. al, (2004-2006), añaden que la IBA representa y puede ser publicada para las audiencias, incorporando formas de indagación visual, performativa, musical y narrativa. De igual forma, Mullen (2003), expresa que esta se pregunta y trabaja en torno a la creatividad y su interpretación, de donde emergen formas de conocimiento desde lo emocional y lo cognitivo, mientras que Mason (2002) y Sclater (2003), señalan que la IBA posibilita conectar abstracciones ideológicas con situaciones específicas, usa elementos personales y colectivos de la experiencia cultural.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Asimismo, León (2018) define la investigación como una manera de relacionarnos con el entorno a través de procesos rigurosos, la filosofía, la duda, la reflexión, pero además es una conducta cotidiana de los seres humanos y, planteando una relación entre arte, investigación y conocimiento, el autor indica que inicialmente el arte es el fin de la enseñanza, como aprender a dibujar o pintar y también, el arte puede ser medio para otro estudio, por ejemplo, aprender sobre gastronomía por medio del cine. Por lo tanto, citando a Frayling (1993) y a Borgdorff (2012) enlista distintas formas de relacionamiento entre arte e investigación:

a) Investigación en arte, caracterizada por prácticas artísticas que generan y orientan una forma de investigación, basándose igualmente en la práctica creativa. Estudios que se conciben como un proceso que es simultáneamente tanto creación como reflexión.

b) Investigación sobre arte, en donde las prácticas artísticas son el objeto de estudio, por lo que generalmente se parte de disciplinas no artísticas para comprender y/o aproximarse a un campo del arte, estudios que suelen orientarse hacia el reconocimiento del valor de las manifestaciones artísticas.

c) Investigación para el arte, la cual pretende aportarle novedades al medio artístico, por lo que las artes son su objetivo, así que por medio de disciplinas no artísticas procura potenciar el “aspecto técnico, material o procesual de las prácticas artísticas” (p. 35).

d) Investigación a través del arte, aquí las artes son un dispositivo para que los sujetos transiten a un “estado más complejo de comprensión de sí mismos y del mundo” (p. 35), por lo que las artes son una herramienta.

León (2018) expone algunos elementos centrales en la investigación artística (IA): focalizar en el trabajo artístico, la IA es autorreflexiva y crítica, comunica y puede ser intersubjetiva, parte desde y hacia un contexto específico, acude a herramientas metodológicas

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

que no están estandarizadas; al realizarse en colectividad promueve la crítica, intercambia y promueve la legitimación entre pares, y posee un carácter simbólico, cultural y social.

En cuanto a la metodología, la IBA, puede ser intuitiva, improvisada según una situación en particular, por lo que es difícilmente replicable. También puede estructurarse, estableciendo un proceso, un paso a paso. En cualquiera de los casos posee un carácter performático en cuanto se sustenta en la acción y la improvisación (Castañeda-Bernal, 2024).

No obstante, como los métodos no son universales, la IBA recurre a metodologías de otras ciencias y disciplinas, pero también a las propias, haciendo alusión al pluralismo metodológico que puede ser riguroso, creíble, inteligible, transparente y transferible.

León (2018) insiste en que la investigación sobre, para, a través y en artes es legítima y tiene presupuestos teóricos y metodológicos propios y compartidos, en cuanto produce conocimiento y posibilita aproximarse, comprender y hasta transformar realidades. Siendo aún un campo en construcción que se nutre desde y hacia múltiples enfoques, pero que poco a poco ha ganado reconocimiento.

Según Borgodoff (2012), la investigación artística permite

Producir un pensamiento material dirigido a cuestionar nuestros fundamentos de la realidad con la finalidad de permitir la emergencia de lo no pensado. Estos pensamientos materiales enriquecen y complejizan el mundo que habitamos al expandir nuestra comprensión de la realidad y de nosotros mismos cuando se nos aparecen como nuevos productos (composiciones, imágenes, performances) que transforman nuestra experiencia cotidiana (p. 48).

En Colombia, existe el enfoque de la investigación + creación, que, según el Ministerio de Ciencia, Innovación y Tecnología (2021), es un modelo de generación de conocimiento que

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

abarca disciplinas creativas al inscribirse en la creación y en la apropiación social del conocimiento.

Finalmente, la investigación + creación tiene una amplia diversidad de maneras de concebirse, generando un diálogo entre creación y conocimiento y también, entre práctica y discurso, donde igualmente “intervienen la interpretación, la creación y la creatividad” (p. 11). Así que hace un enlace con distintas áreas del conocimiento (Ministerio de Ciencia, Innovación y Tecnología, 2021).

Diseño de Investigación

Para poder desarrollar los objetivos de la presente investigación, se propone como método la *teoría de autor*, que según Mannay (2017) se focaliza en la observación, interpretación y lectura de imágenes, quien además señala como los individuos tienen sus referentes visuales de acuerdo con sus experiencias y contextos, lo que denomina *sus propias maneras de observar*. Esto significa que a menudo las subjetividades de una persona pueden distar de las conexiones e intenciones que establecen otros sujetos. Además, la autora referencia el sistema metafórico para referirse al entramado cultural de una sociedad y un individuo, que puede incidir en las lecturas e interpretaciones de una obra o discurso.

Por lo tanto, hay tensión entre el sentido de quien crea una obra artística y la interpretación de quien se aproxima a la misma, por lo que la audiencia “construye activamente sus propios sentidos a partir de una imagen” (p. 74). Por ello, Mannay (2017) propone reconocer tanto el rol de la imagen como de quien la creó y de esta manera, acercarse a la narrativa interna tanto de la obra como del sujeto, lo que en palabras de Mannay, significa que

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

la teoría de autor cobra relevancia en la medida en que este proceso permite adentrarse en las creaciones para comprender las motivaciones y sentidos del sujeto que la piensa y expresa.

Esta metodología posibilita “adquirir una comprensión de las producciones creativas de los participantes [y] reconocer la polisémica naturaleza de las creaciones” (Manny, 2017, p. 75), es decir, en lugar de asumir e interpretar a partir de los propios referentes, se trata de develar en las palabras, sentires y prácticas de los(as) creadores(as) de las narrativas de las obras artísticas, aun considerando que en algunas ocasiones puede que el sentido de una obra esté oculto o su interpretación o sea parcial.

Reavey (2011), citada por Mannay (2017), expresa que también es imprescindible que las interpretaciones de una obra no sean estáticas, entonces, estas se pueden movilizar, complementar e interpelar a través del diálogo con la obra, así como con su creador(a); para de esta manera “mediar entre las interpretaciones de su mundo y las subjetividades de su relación familiar dentro de dicho mundo” (Mannay, 2017, p. 77), por lo que se logra *acceder* al marco simbólico y experiencial expuesto en la creación artística.

Esto significa que las narrativas visuales emergen en interacciones enmarcadas en la investigación, por ejemplo, las *preguntas de elucidación*, las cuales por medio de entrevistas tienen el objetivo de, a partir de preguntas, dar cuenta de los significados y las narrativas plasmadas en las obras. Por ello, es preponderante el vínculo entre la teoría de autor y las preguntas de elucidación, siendo las últimas una herramienta para tejer reflexiones ancladas a las creaciones artísticas de los(as) participantes.

De igual manera, Mannay (2017) acude al planteamiento de Lowenfield (1939), el cual resalta la necesidad de centrarse en la *perspectiva subjetiva* de los y las participantes en lugar de superponer las lecturas e ideas preconcebidas de quien investiga, posibilitando así una comunicación intra e interpersonal gracias a la “expresión de pensamientos y sentimientos a un

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

nivel simbólico [para] encontrarse a sí mismo” (pp. 80-81), evitando entonces silenciar los sentidos e intenciones de una obra y su creador(a).

Sin embargo, Mannay (2017) también reconoce que la teoría de autor tiene sus limitaciones, porque no siempre los(as) creadores(as) están presentes cuando se interactúa con la obra, además que a veces no es posible terminar de comprender y acceder a los contextos y circunstancias en los que se produce una imagen (lecturas sin escritores), para lo cual propone acudir a otras estrategias como la semiótica, los estudios culturales, las representaciones sociales, o simplemente romper el marco, propuesta por Butler (2009), citada por Castañeda-Bernal (2024).

Grupo de Estudio o Población Definida

Esta investigación se nutre de la experiencia (cotidianidad) y narrativas de niños, niñas y jóvenes ubicados(as) en dos territorios (Montería y Bogotá), así como sus encuentros y desencuentros. Por lo tanto, operan como grupo de estudio conformado por 21 participantes en edades de entre los 10 y los 13 años. Siendo característico del grupo lo que se expresa a continuación:

En la ciudad de Bogotá, el grupo está conformado por 11 niños, niñas y jóvenes de grado sexto de la institución educativa oficial *Colegio Alemania Unificada*, ubicada en la localidad de San Cristóbal, específicamente el barrio Guacamayas. En este grupo de estudio participaron seis niños y jóvenes y también, cinco niñas y jóvenes; dos integrantes se identifican como afrodescendientes y tres como migrantes venezolanos. Vale la pena mencionar que uno de los(as) estudiantes solo asistió al primer momento.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

El segundo grupo está en Montería–Córdoba y está integrado por 10 participantes de grado séptimo que forman parte de la *Escuela Normal Superior de Montería* ubicada en el Barrio XXIII; 4 niños y jóvenes y a su vez, 6 niñas y jóvenes. Dos de los(as) participantes se identifican como pertenecientes a una etnia indígena.

Los niños, niñas y jóvenes participantes en ambos grupos se seleccionaron por el interés y la disposición de participar en el ejercicio investigativo, la afinidad con las artes o expresiones artísticas, que reportaran alguna experiencia o relación con cualquier hecho violento y que tuvieran la autorización (aval y permiso) de sus padres, acudientes o cuidadores validado mediante el consentimiento informado (ver Apéndice 2¹⁰).

La selección de la Institución Educativa Distrital (IED) Alemania Unificada estuvo motivada por la labor docente ejercida por la investigadora Lina Garzón, quien actualmente es docente de Ciencias Sociales en el plantel educativo. Esta institución se ha visto permeada por acciones del contexto, donde se han identificado problemáticas sociales relacionadas con disputas territoriales por el microtráfico, la inseguridad, la pobreza, la desarticulación familiar, el abandono, la malnutrición, el abuso sexual, violencia física, entre otras características que convierten al contexto en un lugar precarizado y vulnerable. Respecto a la ubicación geográfica, la mayoría de los y las estudiantes habitan en el barrio Guacamayas.

Otro de los criterios para seleccionar la población, se relaciona con el Proyecto Institucional Educativo “*Desarrollo del Pensamiento con Énfasis en Habilidades Comunicativas y Cultura Ciudadana*” el cual tiene distintos alcances y marcos de acción según el ciclo y las áreas de Humanidades, Artes, Ciencias sociales y Ciencias naturales. La IED Alemania

¹⁰ Los documentos de la lista de apéndices están agrupados en un enlace de OneDrive relacionado en la sección *Índice de apéndices*, justo después de la tabla de contenido.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Unificada se interesa en la formación de ciudadanías por medio de la construcción de narrativas como una característica fundamental para lograr una cultura de paz.

En el caso de la Escuela Institución Educativa Normal Superior de Montería, el criterio lo orientó la cercanía de una de las profesoras investigadoras con el centro educativo, Libeth Dereix, quien es docente oficial de la planta de la Secretaría de Educación Municipal, lo que implica la relación directa del lugar con procesos de formación pedagógica y de investigación social escolar. La institución educativa se dirige a la formación de personas íntegras y capaces de desempeñarse en procesos pedagógicos desde el nivel preescolar, básica primaria y en el que su horizonte institucional se dirige hacia la formación de sujetos críticos los cuales adquieren la capacidad de apropiar herramientas para la transformación de la realidad sociocultural según los contextos en los que viven.

Los lugares en los que se desarrolló el estudio fueron Bogotá y Montería. La primera situada en un entorno urbano, es la capital de Colombia, ciudad dividida por su plan de ordenamiento territorial en 20 localidades, entre ellas San Cristóbal al sur oriente de la ciudad, limitando con localidades como Usme, Rafael Uribe y Antonio Nariño; es un lugar que colinda con los cerros orientales, lo que permite tener un área rural considerable con páramos y fuentes de agua cruciales para la ciudad, no obstante, y pese a ello, es una localidad con niveles de precarización (Institución Educativa Distrital IED Alemania Unificada, 2014), que acoge a migrantes nacionales e internacionales, víctimas de conflicto armado y minorías étnicas.

Bogotá es una ciudad con niveles de inseguridad y violencias con cifras considerables que han puesto la atención del gobierno por violencias basadas en género, teniendo como víctimas principales las mujeres y las infancias, donde la localidad de San Cristóbal no es la excepción.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Por su parte, Montería es la capital del departamento de Córdoba. El trabajo de investigación se desarrolló en un entorno urbano que en los últimos 12 años ha presentado un avance infraestructural a ciudad intermedia. Al ser receptora de población migrante, presenta situaciones notables y destacadas en acciones relacionadas con las violencias heredadas por el conflicto armado de gran parte del departamento, influyendo esto en el control del territorio por grupos insurgentes y bandas criminales, y con ello, las formas emergentes en las que las violencias se evidencian cotidianamente en múltiples aspectos de vida de sus ciudadanos y ciudadanas.

El lugar donde se desarrolla la investigación se encuentra en la Comuna 2 de la ciudad, entre sus características se puede señalar lo siguiente: prevalecen los estratos 1 y 2, los servicios públicos son de baja calidad, algunas viviendas están en estado precarizado, se observan barrios donde las personas no tienen vivienda y recurren a invadir terrenos privados o a vivir en asentamientos subnormales, allí las familias enfrentan dinámicas sociales complejas en la conformación de sus núcleos.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información

Partiendo de la investigación basada en artes, entendemos que el abordaje desde la recolección de información debe privilegiar y democratizar el arte como acción creadora y transformadora de las subjetividades que despliegan los sujetos en un contexto social determinado. Esto se convierte en un elemento provocador que logra atravesar la experiencia estética en torno a las violencias y su impacto sobre las visiones de mundo de los(as) integrantes del grupo de estudio conformado para la investigación

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

El estudio optó por dispositivos metodológicos que reconocen el conocimiento humanizado, empleando acuerdos mediante el diálogo horizontal, relacional, artístico y lúdico para privilegiar que los momentos de recolección de información, se conviertan en espacios que resignifiquen el sentido y cuidado de ser niño, niña y joven.

Así, se organizaron y consolidaron tres fases: i) creación de la metodología por parte del equipo investigador; ii) socialización con actores claves con participación directa e indirecta; y, iii) el desarrollo de tres momentos a modo de taller, entendido a la manera de Malaguzzi (1996),

como "lugar impertinente", como el taller o estudio de un artista, como espacio principalmente de experimentación, de búsqueda de nuevas técnicas y procesos artísticos, donde la participación del *atelierista*, profesional formado o sensible al arte, que en consonancia con los maestros(as) o investigadores, ofrece riquezas combinatorias y creativas que desde los lenguajes y formas de expresión y comunicación de los niños y niñas, permite la búsqueda de la multiplicidad, la emergencia de significados múltiples, de espacios ilusorios pero posibles, con carácter democrático y comunicación intersubjetiva" (citado por Castañeda-Bernal, 2024, p. 3).

Estas tres fases permitieron desplegar las intenciones y objetivos del equipo investigador en el tejido de sus categorías conceptuales, sin desconocer la realidad de cada contexto, y tener apertura a las sugerencias y recomendaciones que los(as) participantes contemplaron para los espacios desarrollados.

Los momentos de encuentro con niños, niñas y jóvenes permitieron un acercamiento cercano con la realidad del contexto, donde entendemos a los y las participantes como expertos del conocimiento frente a las subjetividades políticas tanto del mundo como de los espacios donde viven y por ello no existe una posición dominante del saber por parte de las

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

investigadores; en palabras de Bonilla-Castro y Rodríguez (2005). “el miembro de una sociedad, de una comunidad es el experto de su propio mundo vive así, lo conoce y sabe cómo describirlo de manera detallada” (p.158).

Lo anterior buscó construir una mirada colectiva en la que el conocimiento de la realidad pueda llevar a un marco de comprensión que permita resignificar *sus* y *nuestras* experiencias a partir de las obras o artefactos estéticos creadas. Como lo menciona Mannay (2017), “hay un intento por producir investigación con los participantes, en vez de limitarse a recoger datos de los mismos” (p. 20).

En ese orden de ideas, la recolección de información estuvo dirigida por acciones colaborativas en las que, de manera intencionada a partir de la observación, un ejercicio de identificación a través de una ficha, la grabación de los momentos, la cartografía visual del territorio y del cuerpo, la formulación de preguntas de elucidación, las fotografías, entre otros, se pudo dar cuenta de las experiencias y creaciones de los sujetos participantes. Las técnicas e instrumentos de recolección de información se relacionan en conjunto en el siguiente esquema (ver Tabla 4):

Tabla 4

Consolidado de técnicas e instrumentos de recolección de información.

Fuente: elaboración propia.

Momento	Técnica	Instrumentos de Recolección de Información	Documento
Momento 0 - Abriendo caminos	Taller de aproximación	Ficha de identificación Mapa de la empatía Registro fotográfico	Apéndice 3 Apéndice 4 En el índice de figuras del documento

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

		Guía de orientación y aplicación del instrumento para la elaboración de cartografía visual (información por obtener)	Apéndice 5
		Cartografía visual del territorio	Apéndice 5
		Preguntas de elucidación - Teoría de autor	Apéndice 5
Momento 1 - Qué pasa en mi barrio y mi rol allí	Taller de cocreación artística	Guía de orientación y aplicación del instrumento para la elaboración de cartografía visual (información obtenida):	
		*Registro de elementos verbales en audio	Apéndice 9
		*Registro de elementos no verbales por medio de observación	
		*Registro de observaciones adicionales	
		Registro fotográfico	En el índice de figuras del documento
Momento 2 - Viviendo y sintiendo en la escuela	Taller de cocreación artística	Guía de orientación y aplicación del instrumento para la elaboración de topofilias y topofobias (información por obtener)	Apéndice 6
		Plano del colegio, topofilias y topofobias	Apéndice 6
		Preguntas de elucidación - Teoría de autor	Apéndice 6

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

		<p>Guía de orientación y aplicación del instrumento para la elaboración de topofilias y topofobias (información obtenida):</p> <p>*Registro de elementos verbales en audio</p> <p>*Registro de elementos no verbales por medio de observación</p> <p>*Registro de observaciones adicionales</p> <p>Registro fotográfico</p>	<p>Apéndice 10</p> <p>En el índice de figuras del documento</p>
		<p>Guía de orientación y aplicación del instrumento para la elaboración de cartografía del cuerpo (información por obtener)</p> <p>Cartografía corporal</p>	<p>Apéndice 7</p> <p>Apéndice 7</p>
		<p>Preguntas de elucidación - Teoría de autor</p>	<p>Apéndice 7</p>
Momento 3 - Conectando con mi cuerpo	Taller de creación artística	<p>Guía de orientación y aplicación del instrumento para la elaboración de cartografía del cuerpo (información obtenida):</p> <p>*Registro de elementos verbales en audio</p> <p>*Registro de elementos no verbales por medio de observación</p> <p>*Registro de observaciones adicionales</p> <p>Registro fotográfico</p>	<p>Apéndice 11</p> <p>En el índice de figuras del documento</p>

Proceso de trabajo de campo

Abriendo caminos

La acción se dio a través de cuatro momentos de trabajo participativo con niños, niñas y jóvenes, en las que se hizo un acercamiento al grupo de estudio. Como espacio inicial se presentó a las investigadoras, el contenido del proyecto de investigación y la explicación de la importancia de los formatos de consentimiento informado (registro visual, sonoro y expresiones artísticas y culturales). Así como también se explicó la cantidad de momentos y su estructura.

El primer momento permitió conocer aspectos relevantes de la composición del grupo mediante un formato de identificación que busca, como menciona Jansen (2012), identificar diversos aspectos de una población específica haciendo explícitos elementos comunes y particulares dentro del grupo de estudio.

El objetivo fue poder ubicar información general de la composición del grupo y algunos elementos con respecto al uso del tiempo libre, entre otros. Lo cual se registró en la *Ficha de identificación* (ver Apéndice 3).

En este momento también se desarrolló un mapa de la empatía (ver Apéndice 4) que en palabras de Villaescusa (2019) describe que puede ser útil para “mejorar la accesibilidad emocional de nuestras aulas: entender mejor a nuestro alumnado, sus intereses, motivaciones, capacidades, lo que hacen y cómo lo hacen; ofrecer una mejor respuesta educativa” (p. 29). Esta estrategia pretendió identificar gustos e intereses, visiones de mundo, así como prácticas artísticas y culturales afines a los y las participantes.

Los momentos plantearon su desarrollo a partir de tres grandes fases, la primera, de aproximación; la segunda, de desarrollo de actividades o acciones según el instrumento

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

propuesto por el equipo investigador; y, la última, socialización, planteamiento de preguntas generales y de elucidación y recomendaciones.

Qué Pasa en Mi Barrio y Mi Rol Allí

El segundo momento inició con la activación de los sentidos a partir de un paisaje sonoro¹¹ en el que niños, niñas y jóvenes relacionan con su escucha activa y profunda, elementos de la cotidianidad de Bogotá y Montería identificando voces y sonidos de cada territorio. El audio se reproduce y mientras tanto, el grupo de estudio performa el paisaje con sus cuerpos y hacen sonidos que complementan. El ejercicio permitió hacer una aproximación a los sonidos del territorio a manera de introducción en el momento en el que se escucha cómo suenan las calles, las plazas, los ríos, los alimentos, entre otros.

Posterior a ello, se buscó mapear realidades y problemáticas de la cotidianidad experimentadas en torno a las violencias a partir del desarrollo de una *cartografía visual del territorio* (ver Apéndice 5), utilizando la técnica teatral de animación de objetos, para conocer a profundidad el entorno y las dinámicas sociales del grupo de estudio.

La cartografía buscó identificar los elementos gráficos, verbales y no verbales en cuanto a aspectos geográficos y su relación con el constructo de relaciones que despliegan las personas en torno y dentro del territorio, pero expresado desde las propias creaciones artísticas y visiones de mundo de los actores (grupo de estudio o población). Al respecto Mannay (2017) refiere que “las imágenes evocan elementos más profundos de la conciencia de lo que lo hacen las palabras solas” (p. 30).

¹¹ El paisaje sonoro, en el contexto de esta investigación, estuvo integrado por distintos sonidos de la cotidianidad de cada territorio. Se constituyó como una estrategia inicial de activación que alude al uso de la escucha para articularse posteriormente con los siguientes pasos del Momento 2.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Por medio de la cartografía se indagó por la cotidianidad en los diferentes barrios donde viven los participantes, pero también se centró en elementos que configuran las violencias dentro de esos lugares y como se ven a sí mismos (as) y frente a los otros. En palabras de Mannay (2017), “la producción de imágenes requirió pensar mucho durante un periodo extenso de tiempo y las participantes tuvieron que evaluar activamente su sentido del lugar, del espacio y del yo” (p. 46).

Para finalizar, se realizó un ejercicio de socialización a través de las preguntas de elucidación (ver Apéndice 5), tal y como son propuestas por la teoría de autor, donde se comparte y se dialoga en torno a las propias creaciones.

Viviendo y Sintiendo en la Escuela

Por su parte, el tercer momento se enfocó en indagar por las relaciones de niños, niñas y jóvenes con los diferentes espacios de sus colegios a partir de las emociones y sus experiencias dentro de cada plantel educativo. En este sentido, la escuela como territorio se convierte en un espacio de socialización donde emergen las emociones que relacionan aspectos positivos y no gratos con los lugares donde se experimentan, que dependiendo de la relación tejida con el contexto pueden cobrar diferentes significados.

El espacio inicial, en su momento de aproximación, facilitó una conversación con el grupo de estudio sobre la historia de cada colegio para indagar por los conocimientos que los y las estudiantes tienen y han construido sobre institución educativa durante su trayectoria académica en los diferentes espacios que la conforman.

Posteriormente, para identificar los sentires y emociones en la escuela, se desarrolló un ejercicio de topofilias y topofobias (ver Apéndice 6). Al respecto, Delgado (2003) citando a Tuan

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

(1977), considera que “es imposible discutir la experiencia del espacio sin tener en cuenta los lugares que lo definen, el espacio abstracto se vuelve concreto en el lugar y se llena de significados” (p. 118). Así, existen relaciones subjetivas e intersubjetivas con los espacios, las cuales se definen a partir de la experiencia individual y colectiva (en pasado, presente y futuro), por lo que dichos significados emergen, pero a su vez, se transforman. Por ejemplo, un lugar cotidiano podría no generar ninguna emoción en un principio, pero sí allí se vive una experiencia que de alguna manera marcó la historia personal, puede que ese lugar cotidiano adquiriera otro significado.

Vargas y Sánchez (2010) complementan lo anterior, expresando que de un espacio también se puede aprender, pero para ello es imprescindible que la relación sea directa, lo que implica “acercarse a él y a quienes le habitan, en este sentido, la instrucción formal impartida tradicionalmente desde la escuela se ha quedado corta” (p. 148). Es decir, hacen evidente la necesidad de explorar en las instituciones educativas las relaciones de los y las estudiantes con los espacios, porque allí emergen sentires asociados a experiencias y percepciones que podrían incidir en la experiencia formativa.

Sobre las experiencias, Vargas y Sánchez (2010) manifiestan que éstas se constituyen de formas específicas en las que cada individuo conoce y construye una realidad, bien sea a partir de los sentidos o las formas indirectas de representación. Citan a Tuan, (2007) quien en el campo de la geografía humanista se ha focalizado en identificar y comprender las relaciones afectivas entre personas, espacios y lugares a partir de las emociones, actitudes, percepciones y valoraciones.

Para ello, los y las estudiantes dibujaron el plano del colegio en un pliego de papel, identificando en sus distintas zonas, sus sentires y emociones partiendo de un listado de emojis gráficos. Adicionalmente, hicieron un dibujo o usaron palabras para describir su relación sobre

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

cada espacio específico. Las topofilias se refieren a aquellos espacios que les hace sentir felicidad, tranquilidad, cariño, etc., Vargas y Sánchez (2010) se refieren a estas como “una verdadera filiación entre el sujeto y el lugar” (p. 149). Y, de acuerdo con Tuan (2007), los autores dicen que la topofilia se determina por afectos y emociones donde los “lugares adquieren sentido en tanto el sujeto deposita en ellos una carga afectiva” (p. 150).

Y, por su parte, las topofobias son lugares que despiertan otras emociones como la tristeza, el asco, la rabia, entre otras. Siguiendo a Lindón (2006), las topofobias hacen alusión, por ejemplo, al pánico o repudio por un espacio específico, por lo que transita distintos niveles desde la incomodidad y hasta el rechazo profundo e inclusive, por ejemplo, puntualmente el miedo, Barinas (2014) propone que se puede tomar como “una dimensión espacial limitando dinámicas, desmovilizando o limitando actividades de trabajo, ocio y recreación en la vida cotidiana de las personas” (p. 44).

En esa línea Mannay (2017), refiere que “las interacciones de los participantes de su investigación deben expresarse por medio de otros elementos además de la palabra escrita; deben reflejar las identidades [...] y lo visual brindaba una plataforma para implicarse al nivel de los afectos” (p. 51).

Para terminar el tercer momento, los y las participantes socializaron y reflexionaron sobre las cocreaciones y conversan sobre los resultados a través de preguntas de elucidación (ver Apéndice 6), según teoría de autor.

Conectando con Mi Cuerpo

El cuarto momento exploró elementos del cuerpo como el primer territorio en el que habitan experiencias, sentimientos, acciones y proyecciones desde el sí mismo y sobre los

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

otros, utilizando el arte como vehículo de expresión individual y colectiva, a través de una cartografía corporal como primer territorio.

El espacio de aproximación inicial planteó un ejercicio de relajación corpórea ambientado con música relajante, así como la interacción con sus compañeros y compañeras alrededor de una narración sobre la historia de un cuerpo que transita por las diferentes etapas de la vida hasta la juventud. Al final, el ejercicio facilitó un breve diálogo sobre la experiencia de activación indagando sobre cómo se sintieron con la actividad, su recuerdo más importante, entre otras preguntas.

En la etapa de desarrollo de actividades, se exploraron elementos a través de una cartografía corporal como primer territorio, en donde a su vez se albergan experiencias, recuerdos, identidades, pensamientos, sentires y haceres (ver Apéndice 7). Al respecto, siguiendo a Mannay (2017), “los procesos repetidos de dibujar y hablar sobre y en torno al cuerpo les ayudaban a articular sus emociones” (p. 51).

Adicionalmente, previo a este momento se solicitó que llevaran objetos personales que tengan significado y/o importancia para ellos(as). Por ejemplo: accesorios, juguetes, ropa, imágenes significativas (personas, animales, paisajes), entre otros. Elementos que sirvieron para elaborar una instalación que se relacionó con la silueta de sus cuerpos. Cada participante elaboró una pequeña ficha técnica a partir de un formato impreso para exponer su creación a manera de obra artística.

Para finalizar se planteó una conversación alrededor de las creaciones de los y las participantes a través de preguntas de elucidación (ver Apéndice 7), con énfasis en la teoría de autor.

Estrategias para la Organización e Interpretación de la Información

Esta sección se asocia con lo descrito anteriormente en la metodología, pero puntualiza en las rutas que orientaron la organización y registro y la posterior interpretación de la información una vez consignada tras aplicar los instrumentos metodológicos. Por lo tanto, se elaboró una matriz denominada *Guía de orientación y aplicación del instrumento* (ver Apéndices 5, 6 y 7).

A pesar de que la matriz tiene una estructura transversal para los tres momentos, esta se adecuó según las lógicas y necesidades de cada uno. En ese sentido, dicha matriz se divide en dos secciones:

Aspectos Generales

Aquí se enlistan varios elementos: i) los objetivos de cada guía de orientación y aplicación, dando indicaciones respecto al registro de la información; ii) la descripción, la cual focaliza el registro de los componentes verbales como no verbales; iii) la descripción técnica, la cual alude a aspectos como el momento de inicio y finalización, la cantidad de participantes, el género y el lugar donde se desarrolla el momento; iv) un barrido general de la metodología para cada momento, dando cuenta del paso a paso.

La Rejilla de Registro

Se desarrollaron tres rejillas, cada una adecuada a los enfoques, intereses y objetivos de cada momento, por lo que tienen sus propias particularidades. La primera, se centró en la co-construcción artística de la cartografía visual de los barrios de cada territorio, por lo que se

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

compone de momentos de activación, creación, reflexión y diálogo (ver Apéndice 5). La segunda, orientó la elaboración del plano con topofilias y topofobias, igualmente integró la creación colectiva y plástica con elementos de la emocionalidad, reflexión y socialización (ver Apéndice 6). La tercera, estructuró el momento sobre el diseño de la cartografía del cuerpo, subdividida en un primer acercamiento al cuerpo y las narrativas, la representación del cuerpo como primer territorio en diálogo con las instalaciones y, asimismo, un momento de reflexión y conversación (ver Apéndice 7).

Cada rejilla, a su vez, tiene dos grandes apartados, el primero denominado *Información a obtener*, se subdivide en la columna *Momento y tema*, donde se agrupan las actividades a desarrollar en el momento correspondiente, las cuales se articulan en tres espacios: a) la aproximación, en donde se hace un primer acercamiento a partir de ejercicios con el cuerpo, la sonoridad, el relato, la fotografía y el video; b) la (co)creación del elemento plástico central como la cartografía visual, el plano y la exploración del cuerpo; c) la socialización, reflexión y diálogo, etapa que consiste en compartir las creaciones y conversar en torno a unas preguntas de elucidación específicas; y, d) cierre del momento, pensado para la reflexión y la recepción de preguntas y/o comentarios.

También, dentro del primer apartado se encuentra la columna *Preguntas orientadoras (de motivación y de elucidación)*, la cual tiene el objetivo de narrar el desarrollo del momento, por lo que contiene las instrucciones, las pautas generales, las actividades y/o preguntas rompehielos o de motivación y el elemento central, las preguntas de elucidación. Estas últimas se focalizan en *develar* sentires, pensares y haceres por medio de preguntas que se orientan en la producción plástica y las experiencias de los y las participantes por parte del equipo investigador; de hecho, para su mejor comprensión y desarrollo, cuenta con divisiones.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Ahora, respecto al segundo apartado de la rejilla llamado *Información por obtener*, hay tres columnas, una se refiere a la *Transcripción de elementos verbales*, es decir, los discursos orales de los y las estudiantes, por lo que se hacen grabaciones en videos y audios; por tanto, se transcriben las voces a formato de texto y, aquí, importante aclarar que la grabación se focalizó en el desarrollo de las preguntas de elucidación.

Por su parte, la segunda columna, *Elementos no verbales*, se encarga de las observaciones centradas en los cuerpos de los y las participantes, por lo que se interesa por las posturas, los gestos, los movimientos, la disposición, la interacción individual y colectiva, entre otros. Y, por último, en la tercera columna titulada *Observaciones adicionales*, se exponen sucesos, ideas y/o percepciones que no se alinean con el contenido de las demás columnas, pero que igualmente podrían contribuir con información valiosa.

Complementando lo anterior y a manera de tejer narrativas con obras, de igual modo se hace un riguroso registro en formato video, fotografía y audio, esto gracias a la solicitud de la autorización por parte de cada participante y su familia a través del consentimiento informado (ver Apéndice 8).

La *Guía de orientación y aplicación del instrumento* se diligencia entonces primeramente durante el desarrollo de los momentos de encuentro con niños, niñas y jóvenes y, para la posterior transcripción, hay un segundo momento de registro de información.

Igualmente, se elaboró un cuadro de codificación donde se identifica el territorio, el(la) estudiante, el momento, contemplando los posibles cruces entre las múltiples identificaciones.

Tabla 3

Cuadro de codificación.

Fuente: elaboración propia.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Territorio	Estudiante	Sesión	Código
Montería (M)	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9 y E10	S1, S2 o S3	ME1S1, ME2S1, ME3S1, ME4S1, ME5S1, ME6S1, ME7S1, ME8S1, ME9S1, ME10S1, ME1S2, ME2S2, ME3S2, ME4S2, ME5S2, ME6S2, ME7S2, ME8S2, ME9S2, ME10S2, ME1S3, ME2S3, ME3S3, ME4S4, ME5S5, ME6S6, ME7S3, ME8S3, ME9S3 y ME10S3.
Bogotá (B)	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10 y E11	S1, S2 o S3	BE1S1, BE2S1, BE3S1, BE4S1, BE5S1, BE6S1, BE7S1, BE8S1, BE9S1, BE10S1, BE11S1, BE2S2, BE3S2, BE4S2, BE5S2, BE7S2, BE8S2, BE9S2, BE10S2, BE1S3, BE2S3, BE3S3, BE4S3, BE5S3, BE6S3, BE7S3, BE8S3, BE9S3 y BE10S3.

A partir de la organización de la información los resultados de la investigación se presentan en dos grandes bloques: a) orientado por los postulados de la teoría del autor y la

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

exploración de los significados de las narrativas expresadas por las voces de niños, niñas y jóvenes; y, b) análisis transversal por parte de las investigadoras.

Finalmente, se socializan los resultados y creaciones de Bogotá y Montería por separado, para posteriormente, según los objetivos, hacer cruces interterritoriales. En conclusión, se trata de hilar narrativas oralizadas, corporales y artísticas compuestas por discursos, obras (cartografías visuales y corporales), fotografías, videos y audios.

Consideraciones Éticas

Las consideraciones éticas que orientaron el curso de esta investigación se relacionan a continuación:

- La autorización explícita de niños, niñas, jóvenes y sus respectivas familias fue un requisito para participar en el estudio, y para el registro sonoro, fotográfico y audiovisual.
- Al utilizar la teoría de autor, se podría decir que la participación de niños, niñas y jóvenes fue genuina, en cuanto que los resultados reflejaron las interpretaciones que ellos y ellas hicieron sobre sus creaciones, desde sus propias formas de expresión, representación y explicación de los artefactos estéticos construidos. Esta consideración ética hace manifiesta la postura del equipo de investigación hacia la horizontalidad y acerca del rol y las voces de niños, niñas y jóvenes como elemento central y fundamental del estudio, quienes se consideran como poseedores(as) de experiencias, saberes y sentires que interpelaron y construyeron conocimiento.
- Se (co)construyeron acuerdos con el equipo de investigación y los y las participantes para cada uno de los momentos. Acuerdos que profundizaron sobre la sensación de seguridad y confianza para expresarse; también, el respeto de las opiniones y creaciones de sus

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

compañeros(as); la atención a los tiempos y los turnos de participación; la escucha activa, así como la posibilidad de retirarse del espacio cuando lo desearan; las rutas de comunicación; dejan claridades para que los y las estudiantes sepan que no estaban obligados(as) a participar; las orientaciones sobre la formulación de preguntas y/o comentarios, entre otras. Pero toma especial relevancia el trabajo en equipo y el compartir con otros(as).

- Un principio fundamental acordado por el equipo de investigación es el no indagar directamente por las violencias, y en esta sintonía, se tejieron espacios que concatenaron las categorías de la investigación alrededor de las realidades y cotidianidades del grupo de estudio, pretendiendo que las violencias emergieran sin generar revictimización y situándose desde y hacia la acción sin daño. Tampoco se presionó a los y las participantes para la adquisición de información, por lo que se respetaron y tuvieron en cuenta los silencios como parte del proceso y los resultados investigativos.
- Los conflictos que se presentaron durante el desarrollo de los momentos se resolvieron de manera dialógica y mediante vías pacíficas.
- Un riesgo en la interacción directa con el grupo de estudio es que emergieron o se evocaron recuerdos, vivencias o episodios dolorosos en las historias de vida de los(as) participantes, por lo que el abordaje de las violencias fue cuidadoso, profesional y respetuoso, evitando emitir juicios o ahondar en una situación específica. Inclusive, siempre fue una opción brindar el acompañamiento o la remisión correspondiente si se evidenciaban altos grados de afectación. Igualmente, fue indispensable contar con estrategias de apoyo y canalización emocional donde el arte y el juego fueron algunas de ellas.
- Otra consideración ética central en lo metodológico consiste en la promoción del respeto entre todas las partes involucradas, donde igualmente se validaron los sentires, los pensamientos y los haceres; por lo que cada momento fue una oportunidad para el diálogo y el aprendizaje.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

- El equipo investigador procuró el uso de un lenguaje claro, sencillo, entendible y contextualizado, evitando tecnicismos y confusiones en la comunicación.
- El desarrollo de la metodología no implicó que no se pudieran flexibilizar o adecuar elementos de ésta al momento de trabajar con los grupos de estudio en cada territorio.
- El equipo de investigación siempre estuvo dispuesto a ser retroalimentado, interpelado y en estado permanente de aprendizaje.
- El proyecto de investigación privilegió no sólo la creación individual, sino también la cocreación y la creación colectiva, en la medida en que se reconoció el potencial del intercambio de reflexiones a partir de experiencias, sentires y saberes, pero también, se contribuyó en términos de la disposición, el compañerismo, el debate, el diálogo respetuoso y la empatía.

Resultados y Discusión

A continuación, se presentan los resultados en dos segmentos: a) un primer segmento que es producto de la aplicación de la teoría de autor (apartado 1), donde se reflejan las impresiones, creaciones y narrativas de niños, niñas y jóvenes inicialmente en Bogotá y posteriormente en Montería según cada *Momento*. Y, b) un segundo segmento, que despliega un análisis transversal de la información por parte del equipo investigador (apartado 2), recogiendo allí, las interpretaciones e impresiones propias de los resultados en el proceso investigativo.

Un insumo para los resultados y discusión fueron las rejillas de los momentos ya diligenciadas, en las cuales se hizo la transcripción de la información, tanto para el caso de Bogotá (ver Apéndices 9, 10 y 11) como Montería (ver Apéndices 12, 13 y 14).

El primer apartado se enfoca en explorar las expresiones artísticas de niños, niñas y jóvenes, primeramente, en Bogotá y después, en Montería (creaciones colectivas). Un elemento central del apartado es que se partió desde y hacia las voces de los y las participantes, diálogo que se nutre con imágenes de cada momento y algunas citas. Por su parte, el segundo apartado se compone de las interpretaciones de las investigadoras (cocreación), por lo que se distribuye en seis apartados: i) profundización sobre la ficha de identificación y el momento cero; ii) la importancia de las subjetividades políticas; iii) las comprensiones sobre las violencias; iv) el componente artístico articulado en experiencias y lenguajes; y, v) las narrativas territoriales.

Es importante recordar que en torno al arte transitan tanto el creador como el espectador y de allí surgen matices: el primer matiz se compone de las visiones de las

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

investigadoras como espectadoras; el segundo matiz, se refiere a espectadores más amplios, por ejemplo, los(as) lectores(as) del proyecto de grado. Lo anterior, es un asunto también aplicable a la IBA, pues generalmente en las investigaciones de corte cuantitativo o cualitativo, éstas se cierran a las interpretaciones y resultados específicos. Para el caso de esta investigación, las creaciones artísticas, representadas en las narrativas visuales, corporales, sonoras y performáticas tienen tantas interpretaciones como espectadores.

Aplicando la Teoría de Autor

Esta sección transita desde los cerros en Bogotá hasta el Río Sinú en Montería, haciendo uso de la teoría de autor, desplegando los resultados a raíz de la aplicación de la metodología. Pero también, se incluyeron elementos de carácter narrativo y visual (fotografía) que nutren y contextualizan las expresiones artísticas de los y las estudiantes.

Al acompañar el proceso creativo y la experiencia artística de los y las participantes en ambos territorios se identificó una ruta de trabajo desde una perspectiva práctica: a) primero, el equipo de investigación hizo una propuesta pensada desde y hacia los objetivos del estudio, la cual se hace evidente en la materialidad, el uso y ocupación de un espacio y la (co)creación artística; b) los y las participantes reflexionaron acerca de las cosas que van a representar en el plano individual o colectivo (primera curaduría); c) seleccionaron una materialidad y se asignaron unos roles específicos (segunda curaduría); d) tejieron sus pensares, sentires y haceres en su creación, momento en donde se enriquecieron y/o interpelaron distintos elementos, ya que la experiencia artística es dinámica y espontánea; e) compartieron su proceso con una audiencia, donde emergieron diálogos.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Lo anterior es un paneo muy general de cada momento desde una perspectiva más artística, pero tampoco es una camisa de fuerza, ya que cada proceso creativo a nivel personal, colectivo y territorial tiene sus propias particularidades.

Abriendo el Camino en Bogotá y en Montería (Momento cero)



Figura 1
Abriendo el Camino,
fortalezas y debilidades I
en Bogotá.
Fuente: propia.



Figura 2
Abriendo el Camino,
fortalezas
y debilidades II en Montería.
Fuente: propia.

Como primer acercamiento a los grupos de estudio tanto en Bogotá como en Montería, se desarrolló el momento denominado ***Abriendo el camino*** (Momento cero), espacio que se constituyó así: a) presentación del equipo de investigación y del proyecto; b) aplicación de la ficha de identificación (ver Apéndice 3); una breve exploración sobre las dinámicas territoriales indagando por lo que les gusta y no de sus barrios; c) el desarrollo del mapa de la empatía (ver Apéndice 4), el cual profundizó sobre sus intereses, gustos, prácticas y visiones de



Figura 3
Abriendo caminos, Montería – grupo de estudio.
Fuente: propia.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

mundo de manera muy general; y, d) un cierre al espacio.

Estos encuentros posibilitaron conocer algunos aspectos generales de los grupos de estudio, así como aproximarse a sus relaciones con los entornos, las maneras en que perciben y son percibidos(as), la forma en que se ven a sí mismos(as), entre otros.

Para el primer grupo de estudio, en Bogotá, se obtuvo que las niñas, niños y jóvenes ven a su barrio como un lugar inseguro, debido a los robos y la suciedad en las calles. También, les preocuparon de su barrio los animales abandonados como los perros. Por otro lado, les gustó de sus barrios los vecinos amables, junto con los grafitis y los parques.

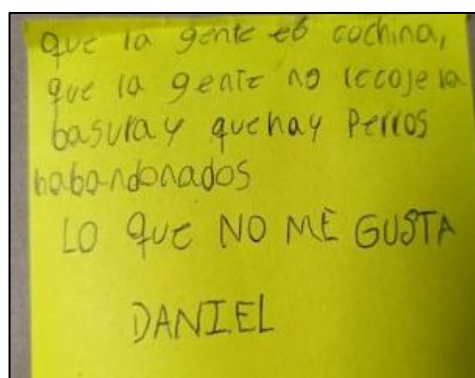


Figura 4
Abriendo el Camino, lo que me gusta y no de mi barrio I en Bogotá.
Fuente: propia.

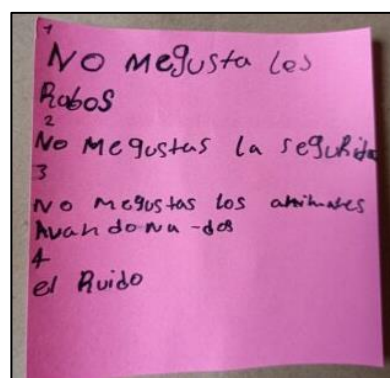


Figura 5
Abriendo el Camino, lo que me gusta y no de mi barrio II en Bogotá.
Fuente: propia.

De esta manera, se ve que las niñas niños y jóvenes de Bogotá son conscientes de lo que sucede en el barrio, son observadores(as) de su espacio, creando percepciones de sus entornos.

En relación con la escuela, se percibió una asociación directa con elementos como las *groserías*, las peleas y la enseñanza. Aluden también a instrucciones impartidas por docentes respecto a cómo deben sentarse o a que modifiquen sus actitudes e inclusive, BE5S1 manifiesta que se siente invisibilizado(a) porque “no le hablan”. Asimismo, la mayoría de los

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

estudiantes expresa que usa las redes sociales y, de hecho, nombran constantemente a TikTok.

Sobre sus fortalezas, resaltaron el vínculo con sus familias, así como sus habilidades artísticas (dibujo, escritura y danza). Y en sus debilidades, relataron prácticas como el uso de *groserías* y también, acontecimientos negativos en la familia.

Y, en cuanto a la autoimagen, los niños y jóvenes se refirieron a sí mismos como *chimbos* y *hermosos*; y por su parte, las niñas y jóvenes usaron palabras como *fea* o *normal*. En ambos casos sus sueños se encaminaron a profesiones como ser cantantes, enfermeros(as), artistas, el mundo empresarial o ingresar a una universidad.

El barrio lo perciben como peligroso e inseguro debido a peleas, además de mencionar constantemente los niveles de ruido. De igual manera, sienten miedo e inseguridad por los constantes robos, los cuales también les generan tristeza.



Figura 6
Abriendo el Camino, lo que me gusta y no de mi barrio III en Bogotá.
Fuente: propia.



Figura 7
Abriendo el Camino, fortalezas y debilidades III en Montería.
Fuente: propia.

En cuanto al territorio de la ciudad de Montería, el espacio que se constituye como Momento cero, permitió hacer un acercamiento hacia las visiones y gustos de los y las participantes.

Por cual, expresan que dentro de lo que es importante para ellos(as), se encuentra las

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

relaciones familiares y cercanía con sus padres, amigos, mascotas y todo lo relacionado con su proceso académico y estudios.

Así, también desde sus intereses, manifestaron que tienen sueños y metas relacionadas con acceder a una carrera profesional a través de las cuales aspiran a ser ingenieros de sistemas, docentes de tecnología, médicos, veterinarios(as), entre otros.



Figura 8
Abriendo el Camino, fortalezas y debilidades IV en Montería.
Fuente: propia.

Además, su autoimagen y sus vínculos se proyectaron como un aspecto positivo en el que aspiran a tener relaciones empáticas, cumpliendo sus metas siendo exitosos(as), entre otros.

Dentro de sus pasatiempos se destacaron el uso de las redes sociales, los programas de televisión del momento, películas y escuchar música.

En cuanto a las relaciones sociales y vivencias que desarrollan en su casa y barrio, es frecuente que los y las estudiantes escuchen que son buenas personas.

En su entorno familiar se citaban situaciones como consejos frente a sus actitudes, palabras de afecto, así como



Figura 9
Abriendo el Camino, Montería - grupo de estudio.
Fuente: propia.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

también gritos, desacuerdos o en algunos casos, que no existe diálogo frecuente con sus padres.

En relación con su barrio expresaron que de manera frecuente escuchan vendedores(as) ambulantes promocionando frutas y verduras, música a todo volumen por parte de los vecinos, o saludos de personas conocidas.

Otro Abordaje a la Ficha de Identificación.

En el apartado metodológico se hilaron algunos componentes de la Ficha de identificación (ver Apéndice 3), la cual permitió recoger información de carácter sociodemográfico, datos personales, entre otros. No obstante, a continuación, se desagregan otros aspectos relevantes de dicha ficha, los cuales alimentan no sólo el proceso de análisis de la investigación, sino también, una comprensión más detallada sobre las realidades, intereses y concepciones del grupo de estudio. Por lo tanto, se agrupa en tres categorías: a) percepciones

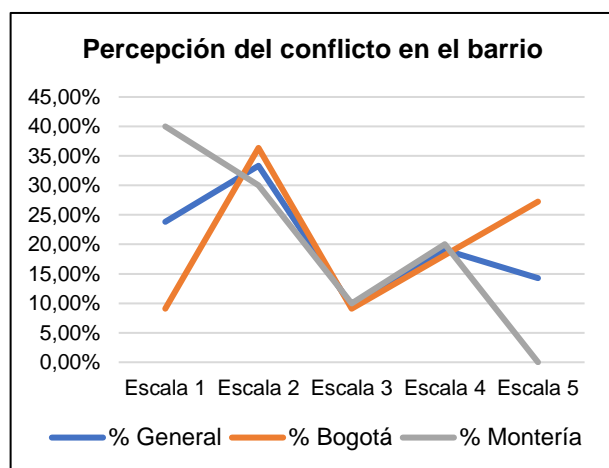


Figura 10

Abriendo el Camino, percepción del conflicto en el barrio, Bogotá y Montería.

Fuente: propia, ficha de identificación.

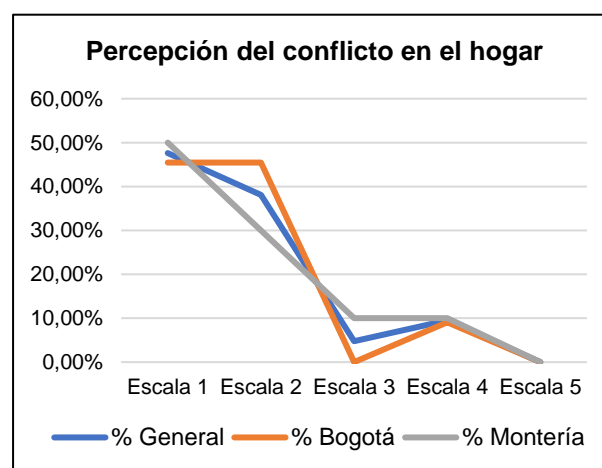


Figura 11

Abriendo el Camino, percepción del conflicto en el hogar, Bogotá y Montería.

Fuente: propia, ficha de identificación.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

sobre el conflicto; b) participación; y, c) actividades y pertenencia a grupos. La información se organizó por escalas, siendo el número 1 la más baja y el número 5, la más alta.

Respecto a las percepciones sobre el conflicto, se indagó inicialmente por el barrio. Tal y como se puede observar en la Figura 10, se puede evidenciar que la percepción general del conflicto en el barrio tanto en Bogotá como en Montería para las escalas 1 y 2 correspondieron al 57,14%, para la escala 3 el 19,05% y para las escalas 4 y 5, el 33,33%.

Lo anterior, permite concluir que a nivel general más de la mitad de los y las participantes percibieron bajas escalas de conflicto en sus barrios, mientras la tercera parte percibió escalas más altas. En Bogotá, casi la mitad percibió escalas bajas de conflicto en sus barrios y la otra mitad, escalas altas; siendo así, más altos los niveles de percepción en comparación con el otro territorio. Mientras en Montería, tres cuartas partes percibieron bajas escalas de violencia y un cuarto de la población, altas escalas.

En la misma línea, siguiendo la Figura 11 se interrogó por la percepción del conflicto en el hogar, aquí tanto a nivel general, como en Bogotá y en Montería, los porcentajes oscilan entre el 80% y el 90,91% para las escalas 1 y 2. Esto posibilita inferir que a nivel general y en

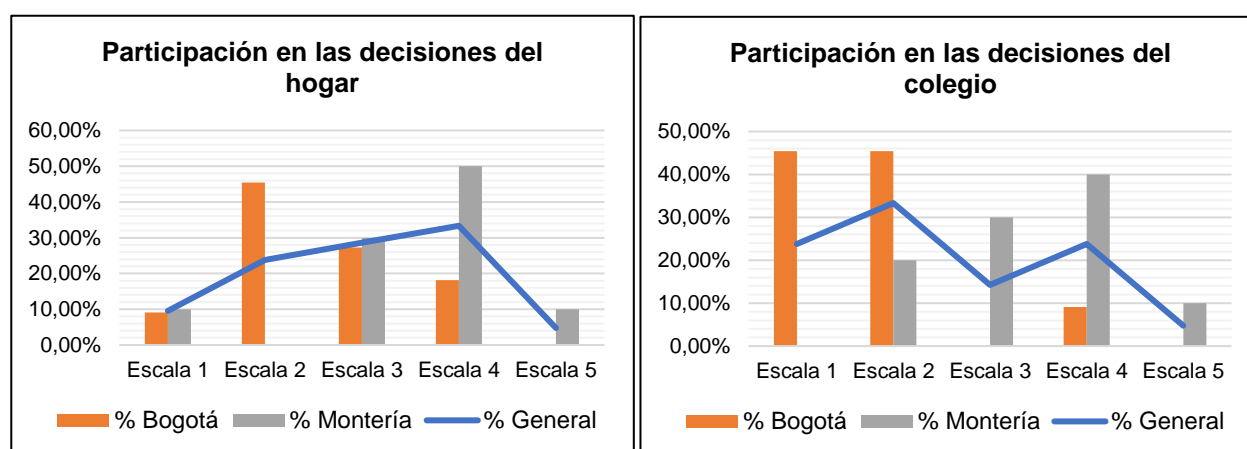


Figura 12

Abriendo el Camino, participación en el hogar, Bogotá y Montería.

Fuente: propia, ficha de identificación.

Figura 13

Abriendo el Camino, participación en el colegio, Bogotá y Montería.

Fuente: propia, ficha de identificación.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

cada territorio, las percepciones del conflicto en el hogar son mayoritariamente bajas y para una décima de los y las participantes hay una percepción alta.

Respecto a la participación en tres escenarios específicos, la ficha de identificación inicialmente ahondó por la percepción de los niveles de participación en el hogar (ver Figura 12), siendo 1 la escala más baja y 5 la más alta. Los resultados arrojan que en Bogotá los y las estudiantes percibieron mucha menos participación en el hogar en comparación con la población de Montería, quienes además expresaron una participación alta en sus hogares, constituyéndose entonces, una participación media al promediar ambos territorios.

Sobre la percepción de la participación en las decisiones del colegio (ver Figura 13), se evidencia que en Bogotá la percepción agrupó el 90,91% en las escalas más bajas y el 9,09% en la escala 4. En Montería, en escalas 1, 2 y 3 se percibió en el 50% y en escalas 4 y 5, el 50%. Esto significa que en Montería se percibió mucha más participación en el colegio en comparación con Bogotá, donde esta última se ubicó en las escalas más bajas.

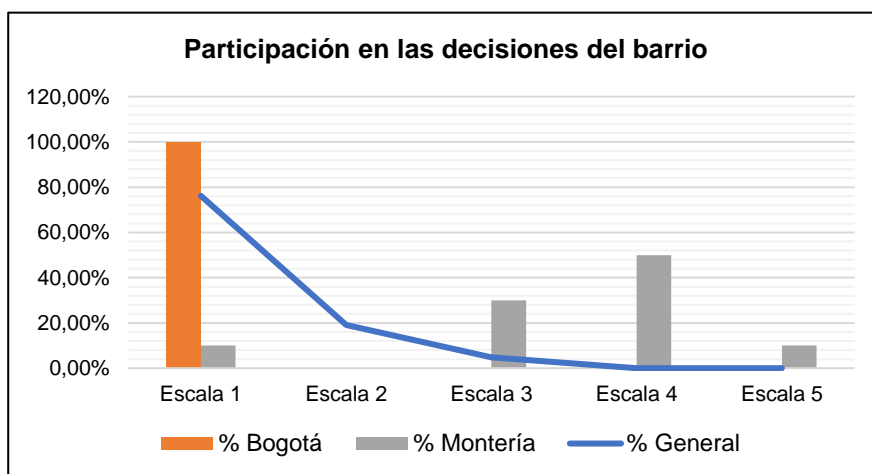


Figura 14

Abriendo el Camino, participación en el barrio, Bogotá y Montería.

Fuente: propia, ficha de identificación.

También, se indagó por la percepción de la participación en las decisiones del barrio (ver Figura 14), los resultados expresan que la percepción de la participación en las decisiones

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

del barrio para el grupo de estudio bogotano fue prácticamente nula y para Montería se ubicó representativamente de escalas medias a altas.

Por último, la ficha preguntó por dos aspectos adicionales. Por un lado, la pertenencia a un grupo juvenil, donde el 61,90% dice que no integra ninguno y el 38,10% forma parte de organizaciones enfocadas en el deporte, las artes o la religión. Y, por otro, se consultó por el desarrollo de actividades en el tiempo libre, arrojando los siguientes resultados:

Esparcimiento: ver televisión, videojuegos, ver películas, salidas, pasear, jugar, comer, dormir, ver anime y cocinar.

Expresiones artísticas y culturales: dibujar, música, poesía, leer, bailar y cantar.

Deportes: patinar, boxear, jugar fútbol y montar bicicleta.

Relacionamiento social: uso de redes sociales, mascotas, jugar con familiares y hablar con amigos.

Otros: estudiar y oficios del hogar.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Representaciones Visuales y Corporales de las Subjetividades Políticas y las Violencias***– Bogotá: Narrativas que Transitan Entre la Urbe y la Montaña******Momento 1, el Barrio***

Sobre el primer momento ***Qué pasa en mi barrio y mi rol allí***, once (11) estudiantes de grado sexto se ubicaron en un salón de paredes blancas, techo alto, que cuenta con un televisor, una cartelera, un armario, tablero, pupitres y una vista panorámica del barrio. Es la 1 de la tarde y el día está soleado.



Figura 15
Momento 1, Bogotá – grupo de estudio.

Fuente: propia.

Cuando ingresaron los y las estudiantes al salón se ven sorprendidos(as) por los materiales que hay en el pupitre dispuestos por el equipo de investigación, como lápices, esferos, colores, hojas iris entre otros.

Iniciando este primer momento con el intercambio sonoro entre Bogotá y Montería algunos(as) cubrieron sus ojos con las manos, se recostaron en el puesto o se tapan la cabeza con manos y brazos. A veces se observaban con curiosidad, miraban a escondidas, se reían, se sorprendían, se asustaban o expresaban en sus rostros extrañeza o familiaridad. Mientras se reproduce el audio imitaron el tráfico, la alarma, un perro, el agua y hasta relataron experiencias “en un bus una vez me agarré con alguien por una silla” (BE1S1). Al preguntar por los elementos en común entre ambos territorios, se emocionaron por responder, levantaron la mano, interrumpían la palabra de sus pares y a su vez, enlistaron: los carros, la música, el sonido del agua, el ruido, las peleas y los trancones.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

**Figura 16**

Momento 1, Bogotá – cartografía visual del barrio I.

Fuente: propia.

El territorio se introdujo con algunos mapas del barrio y la localidad y luego se proyectó un video que explora la zona por medio de un dron, los(as) participantes se miraban entre sí con curiosidad y asombro y allí reconocieron el colegio, un parque, el CAI, entre otras. En cuanto a la construcción de la *cartografía visual*, partieron de la ubicación del colegio y los cerros orientales que son característicos de la localidad, luego

hicieron la traza de las calles y comenzaron a ubicar allí los lugares representativos y sus hogares.

Sobre las realidades del territorio, mencionaban frecuentemente el consumo de sustancias psicoactivas, haciendo incluso alusión a los(as) niños(as): “empiezan a darles un montón de cosas, hasta dulces, profe, le meten marihuana y ya ahí los chinos, se meten, ya se vuelven adictivos, y ya, que se despeguen de eso es muy difícil” (BE1S1). Además, expresan “en el mirador, profe, se la pasa mirando y echando baretas o drogas así” (BE3S1), al obtener esta respuesta se le pregunta “¿quiénes, son abuelitos, son jóvenes, son niños? ¿Quiénes?” A lo que responden: “jóvenes y niños” (BE11S1), “fuman, Marihuana, basuco y cigarrillo. En los parques” (BE1S1).

Sobre los robos, refirieron que suceden en distintas zonas y momentos del día: “en el parque La Victoria pasan muchos

**Figura 17**

Momento 1, Bogotá – cartografía visual del barrio II.

Fuente: propia.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

robos también, por este lado del colegio también pasan muchos robos” (BE3S1). De hecho:

Sí, eh, ahí, profe, ahí se hacen los pelaos y graban videos de los manes que roban ahí.

Profe, y también aquí en el CAI, ustedes pueden ver que están robando, que le están haciendo algo y los policías se quedan ahí mirando y ya, no hacen nada” (BE11S1).

Los y las participantes compartieron los materiales, recorrían el espacio y la cartografía visual, debatían sobre la localización de los lugares y un estudiante en particular es más observador que hacedor. En la cartografía se señalaron lugares de interés, de encuentro o que son representativos para ellos(as) como el mirador, el colegio, el CAI, tiendas, carreteras, casas, el comedor comunitario, bancos, supermercados, las montañas, parques, el Portal de Transmilenio, buses, personas, Hospital La Victoria, entre otros. De hecho, intervinieron, renombraron y refuncionalizan los elementos, por ejemplo, un *banco* se transformó en *asadero* o las casas se volvían tiendas.



Figura 18
Momento 1, Bogotá – cartografía visual del barrio III.
Fuente: propia.



Figura 19
Momento 1, Bogotá – cartografía visual del barrio IV.
Fuente: propia.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Sobre la sensación de las dinámicas que les agradan en su barrio manifiestan interés por las fiestas familiares, los billares, las *chiquitecas* que denominan *ilegales* o los parques para compartir con sus allegados(as). Al preguntar donde se reúne la gente del barrio responden: en las cantinas, tiendas, parques, las casas y calles.

Durante la creación de las niñas, niños y jóvenes se formularon varias preguntas que fueron alimentando el ejercicio, pero a su vez como una posibilidad de contar, ubicar y graficar las vivencias de cada uno(a). Al preguntar *¿quiénes están en las esquinas?* Expresaron de manera directa “ladrones” (BE5S1) “fumadores”, (BE4S1), “los policías” (BE7S1) y, “los vendedores de calle, periqueros, marihuaneros, cuchilleros, gatilleros” (BE1S1).

En cuanto a la sensación de inseguridad, resaltaron el consumo de sustancias psicoactivas en parques, esquinas y el mirador, el Transmilenio por las *groserías*, las avenidas por la alta accidentalidad, los robos, los callejones y al dialogar sobre el colegio afirman, “el colegio no es malo, hay niños que hacen malo el colegio” (BE1S1). Recordaron lugares donde hay confrontaciones: “ahí fue donde se pelearon dos peladas, se dieron bien duro, eh, se pelearon, se dieron bien duro, más allá, también suelen a ver, más derecho”, señalando el asadero de la cartografía (BE3S1).



Figura 20
Momento 1, Bogotá –
cartografía visual del barrio V.
Fuente: propia.

Para la mayoría, los parques no son seguros, excepto para BE1S11 lo son, pues “porque ya a mí me conocen en todos lados y el que se meta conmigo le echamos machete para que sea serio [risas]”, dice que a quienes no les conocen en algunas zonas les pueden robar. En las esquinas refirieron ladrones, fumadores, vendedores y policías. Sobre estos

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

últimos la percepción es negativa, pues les generan desconfianza. Un(a) participante prefiere no salir a la calle por la inseguridad en las calles (*personas calientes*).

Por último, sobre la visión que tienen de sí mismos(as) se veían jugando, de manera indiferente, interactuando y habitando distintos lugares, expresaron: “chismoseando con mis amigas” (BE3S1), “en el colegio” (BE1S1 y “una persona diminuta” (BE3S1).

Con la pregunta: ¿en mi barrio hay alguna organización comunitaria, colegio, parque, biblioteca, iglesia, equipo de fútbol o algún deporte? Reconocieron procesos organizativos alrededor del boxeo y el deporte. “Las de boxeo, profe y el centro de recreación que queda abajo en San Martín de jóvenes, persona que se quieren rehabilitar y todo eso allá abajito en San Martín” (BE11S1) y “yo también tengo una, profe, el parque del puente, que también, hay piscinas, taekwondo, natación, danzas, todo eso” (BE6S1).

Momento 2, la Escuela

Transitando al segundo momento **Viviendo y sintiendo en la escuela**, los y las estudiantes estaban en el mismo salón de paredes blancas y techo alto, es la 1 de la tarde, la sensación de temperatura es fría, los pupitres estaban en círculo y en el centro, el papel Kraft para elaborar el plano, había nueve (9) participantes de grado sexto, tres se ausentaron para este momento (BE1S2, BE6S2 y BE11S2).



Figura 21
Momento 2, Bogotá – grupo de estudio.
Fuente: propia.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Al aproximarse a la historia del colegio señalaron conocer poco, refirieron “que antes había muchos uniformes diferentes todos los días” (BE9S2), nombraron familiares que antes estudiaron en la institución, relatan que hay un mito referente a la muerte de un niño y alguien dijo “pues yo he escuchado que el colegio antes era un cementerio, pues dicen, no.” (BE7S2).

La investigadora hizo un recuento sobre el IED Alemania Unificada, a lo que los y las participantes mostraron interés, sorpresa, participan activamente y conversan entre sí.

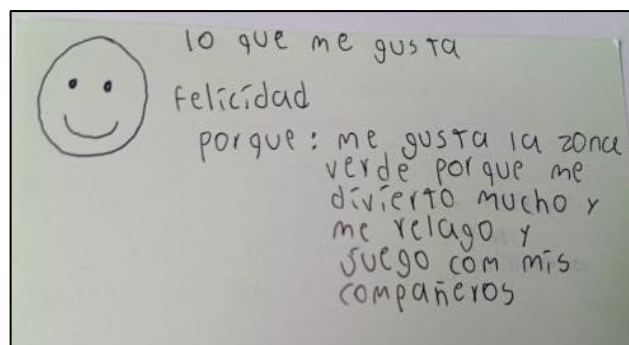


Figura 22

Momento 2, Bogotá – topofilias y topofobias I.

Fuente: propia.

Posteriormente, con la construcción del *plano de topofilias y topofobias*, se

sentaron en círculo y plantearon una relación entre su emocionalidad y los espacios que habitan en su institución educativa y de esta manera, se develaron narraciones sobre las dinámicas y realidades en su escuela. Se destacó el interés por participar, el querer compartir información sobre sus sentimientos y el debate en torno a lugares-emociones. Siendo el plano entonces un dispositivo artístico que hizo manifiestos sus sentires, haceres y pensares sobre su colegio como territorio.

Inicialmente, en su representación destacaron la entrada del colegio, el auditorio, los salones, la huerta, el baño, la cancha donde juegan y se sientan, espacios donde pueden bailar y compartir, la reja por donde los(as) demás saltan y se *escapan*, la biblioteca donde se puede leer y se siente felicidad, la zona verde como lugar de interacción y de descanso.



Figura 23

Momento 2, Bogotá – topofilias y topofobias II.

Fuente: propia.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

En cuanto a sentires asociados al miedo, la tristeza, el desagrado y la rabia, emociones que reflejaron en sus rostros, referenciaron la violencia física, mencionaron dos peleas por semana:

[...] pues hay niños peleando, porque pues, peleando porque en los dos sitios donde más ocurren peleas son en las canchas y en la zona verde, que aquí suelen acumularse más a ver peleas y eso. Es muy raro el día que no haiga pelea en el colegio (BE3S2).

En sus relatos señalaron un salón donde estudiantes se reúnen a bailar, pero aluden a bailes que consideraron *inadecuados* por parte de otras niñas: “y pues, luego sí se andan quejando que porque las tocan o algo así” (BE3S2). Y, respecto a las escaleras contaron que son peligrosas y suelen haber empujones.

Al dialogar sobre los baños, son las niñas quienes tomaron la palabra refiriéndose al consumo de sustancias psicoactivas, “el baño de mujeres en donde pues más que todo, en los descansos, suelen reunirse a echar vicio a fumar sustancias psicoactivas. Igual en el baño de los niños. Acá hay un niño fumando [señalando la cartografía visual]” (BE3S2).



Figura 24
Momento 2, Bogotá – topofilias y topofobias III.
Fuente: propia.

Se hizo un énfasis especial en los baños al ser un lugar público-privado, donde se desarrollan muchas dinámicas cotidianas, al respecto los estudiantes manifestaron que “se drogan, meten marihuana” (BE2S2)

la investigadora que dirige la entrevista de elucidación consulta “¿quiénes?”, responde alguien “No sé [ocurre un silencio]” (BE2S2), rápidamente BE5S1 dice “los niños de octavo y de noveno”. La investigadora pregunta “¿por qué creen que lo hacen acá en el colegio?” BE7S2

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

contesta “porque es una felicidad para ellos” y, de acuerdo con BE3S2 “porque quieren guiar a otros a que se pierdan como ellos”.

Al indagar por las emociones y sentires en torno a los sanitarios BE3S2 expresó: “a mí me gusta porque yo me puedo, o sea ver al espejo y eso, pero tampoco me gusta porque por ejemplo hay días que uno entra al baño de niñas o están cochinos o huelen a puro vicio” Y BE5S2 afirmó que huele “a marihuana”, por lo que siente “nervios, (...) hay niñas que entran al baño, cierran la puerta y de pronto las amigas se van por arriba y lo ven a uno”.

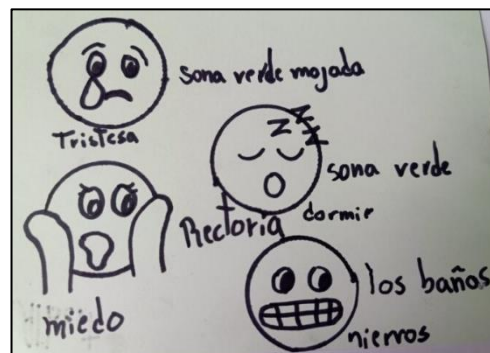


Figura 25

Momento 2, Bogotá – topofilias y topofobias IV.

Fuente: propia.

Se les pregunta “¿qué cosas hay escritas en los baños?” BE3S1 afirma:

una vez alcancé a leer que hablaban de una tal Nicole, que decían no sé si era que [suspenso] que era una, una [perra] y ponían un número telefónico ahí. Yo me acuerdo que, yo entré, y yo llamé a varios para que fueran, para que fueran a ver.

Muy interesada en la conversación la (BE5S2) dijo “yo sí me acuerdo de ese día, yo estaba ahí en el baño y todos corran, corran, ven a ver, ven a ver [Chismosas]” Además, dialogaron sobre *dibujos cochinos*. Entonces, se les preguntó “¿qué son dibujos cochinos?” BE8S2 afirmó “digamos partes íntimas”. Pregunta la investigadora, “¿partes íntimas, como qué?” BE5S2 respondió “como las de un hombre y una mujer” La investigadora dijo “¿las dos por igual?” Estudiante 3 expresó “sí, pero más las del hombre [Risas]”.

Ubicaron la rectoría como un lugar que no les gusta, se les pregunta “¿qué partes no te gustan?” BE5S2 dice “la rectoría” y para BE3S2: “la que menos me gusta rectoría”.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Es un espacio que emana el miedo, durante el Momento 2 se enfatizó de esta manera. “¿Y en rectoría por qué tendrá esa carita? [Refiriéndose a la carita de la cartografía visual]”, BE3S2 responde “pues porque a uno le da miedo, porque le ponen una citación, un acta”.

Otro lugar que nos les gusta de su colegio es la zona verde cuando llueve, pues es un lugar que no tiene techo, por lo cual cuando hay precipitaciones este lugar se moja: “no me gustan, la zona verde, pues depende, cuando por ejemplo está así el día lluvioso no me gusta, porque está todo mojado y se ensucia uno los zapatos” (BE3S2).

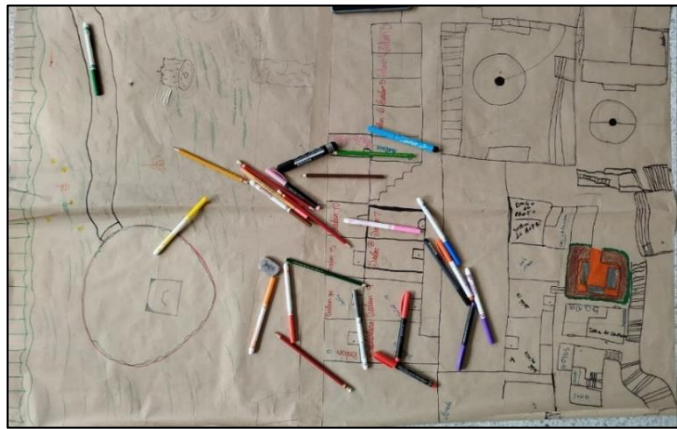


Figura 26
Momento 2, Bogotá – tofilias y topofobias V.
Fuente: propia.

Como lugares de su preferencia comentaron varias zonas, entre ellas las rejas del colegio que tienen la función de separar la institución de la calle, mencionan: “A mí me causa gracia estar al lado de las rejas porque digamos, hay veces que nos ponemos a gritarles a las personas “Señor se le cayó un billete”, así, cosas así” (BE5S2), también dijeron, según BE8S2 “uno se ve unas personas vestidas, pero de unos trajes tan exóticos” al ver confusión en la expresión de las investigadoras, afirman, sobre las personas *exóticas*:

hay diferentes formas de decirlo por ejemplo una persona que lleve una media de una y otra de otra, entonces uno dice: ay esas medidas tan exóticas, una media rosada y otra azul. O por ejemplo cuando de pronto vemos a alguien mal peinada, yo suelo decir ese peinado tan exótico; o una niña mal maquillada yo suelo decir así, pero de pronto en la

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

calle cuando uno ve, de pronto a una niña, una joven con poquita ropa uno también dice, yo suelo decir, ay, pero como que hay escasez de tela (BE8S2).

Otro lugar que expresaron como de su agrado, fue la zona verde dado que pueden interactuar de una manera *libre* con sus pares, jugar, dormir y ver peleas. Por su parte, BE3S2, BE8S2, BE9S2 y BE2S2 manifestaron gusto por la zona verde, las sillas frente a rectoría, la cancha de fútbol, el salón 1¹², la granja y los tronquitos.

En la cartografía visual se destacó una zona por sus colores, así que se les preguntó “¿por qué será que esta cancha sí está coloreada y el resto no tiene colores?” Estudiante BE7S2 les respondió “porque esa es la cancha donde más se juega”.



Figura 28
Momento 2, Bogotá – topofilias y topofobias VII.
Fuente: propia.

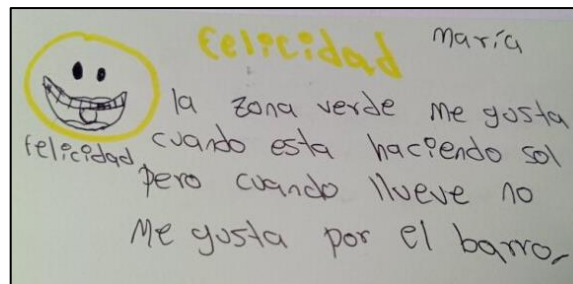


Figura 27
Momento 2, Bogotá – topofilias y topofobias VI.
Fuente: propia.

Para dar cierre al espacio se abrió un momento de reflexión para que identificaran sus emociones en el colegio “¿cómo se sienten en el colegio?” Algunos(as) de manera inmediata respondieron: “Yo dice “yo me siento feliz” (BE3S2), BE5S2 complementa “bien, feliz”. Y, BE5S2 diijo “porque sí. Porque nos enseñan valores nuevos”.

¹² El salón 1 es la sala de informática donde los estudiantes deben sentarse de a dos.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Sin embargo, hay un silencio en el salón, el cual rompe BE4S2 dice: “A veces triste”, “¿por qué? Consulta la investigadora, a lo que respondió: “porque me buscan pelea y me hacen bullying. Una china se pone a inventar cosas malas”,



Figura 29
Momento 2, Bogotá –
topofilias y topofobias VIII.
Fuente: propia.

Lo anterior, abrió paso a que otros(as) estudiantes fuesen sinceros(as) con sus emociones expresando, según BE5S2 “me siento feliz porque puedo jugar y me siento mal porque hay veces que me tratan mal por mi color”. La investigadora consultó “¿por qué a veces se sienten mal en el colegio?” BE5S2 le dice “porque nos critican”, a lo que la investigadora cuestionó “¿los mismos estudiantes?” Y le respondió “Sí”. A lo que la investigadora contestó “¿aparte de sus compañeros alguien más los critica dentro del colegio?” A lo que los y las estudiantes respondieron que

no.

A raíz de lo compartido se interrogó “¿cómo se da el bullying en el colegio?” BE5S2 aportó expresando que “discriminando a las personas por lo que son”. La investigadora le dijo “¿y cómo son?” BE5S2 le respondió “emm, pues seres humanos no sé profe, A los afros. A las personas gay, Que es pequeño, que es enano”. Además, BE3S2 reafirmó lo anterior manifestando que “hay un niño que



Figura 30
Momento 2, Bogotá – topofilias y topofobias IX.
Fuente: propia.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

me suele molestar mucho y me dice pitufo y yo no soy pitufo yo soy plataforma”. Otros(as) se resistieron a compartir más sobre sus sentires, así que se les motivó a nombrar palabras que sean comunes escuchar en la institución y enlistaron: *dientón, narizón, orejón y capul de burro*.

Finalmente, relataron que no se sienten bien en su institución debido a múltiples robos dentro del colegio, han perdido colores, borradores, cartucheras, teléfonos, almuerzos y un iPad. Se les enfatizó en lo que acaban de narrar planteando el interrogante “¿y ustedes qué sienten cuando les roban algo?” Respondieron sentirse desesperados(as), o que les pueden regañar y sienten también bastante enojo y desespero; mencionaron los salones y zonas verdes como lugares donde ocurren los robos, incluso les intentan abrir sus maletas y concluyeron expresando que casi todos los días roban en la institución.

Momento 3, el Cuerpo

El recorrido por las primeras dos cocreaciones estuvo centrado en el arte como una plataforma narrativa, lo que hace transitar aspectos de sí mismos(as), sean sus identidades, sus vínculos, sus emociones, sus experiencias, entre otros, elementos que también se albergan en las distintas dimensiones del cuerpo, lo



Figura 31

Momento 3, Bogotá – grupo de estudio.

Fuente: propia.

que le dio paso al tercer momento llamado **Conectando con mi cuerpo**, actividad que inició con la narración que invitó a recorrer las distintas etapas de la vida.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Respecto a sus logros (manos, las cuales observan mientras reflexionan), mencionaron reconocimientos, buenas notas, pertenencia a grupos y competencias ganadas. Con sus manos han destruido objetos principalmente, pero también amistades. Sobre sus vínculos (corazón) destacaron sus familias, cantantes y los animales.

Los y las participantes manifestaron que sus sueños (cabeza) son estar con sus familias, dibujar, tener una tractomula, ser profesionales, terminar el colegio, viajar por el país y el mundo, tener su propio negocio y, BE5S3 dice “cuando esté grande quisiera sacar adelante a mi familia”. Y, respecto a su propia mirada (ojos), se veían como personas alegres, orgullosas de sí. Por ejemplo, BE8S3 “pues, acá, cuál es mi sueño, pues cuando grande, de pronto futbolista, o dibuje, o doctor, o soldado, pues, quiero hacer muchas cosas cuando grande”. Y, BE2S3 “mis sueños es ser policia, o si no también veterinaria”. Por su parte, BE1S3 “mis sueños, pues, estudiar belleza, profe y tener mi propio salón de belleza y ayudar pues, a mi familia.

Relacionando lo que dicen sobre ellos(as) destacaron la apariencia física, por ejemplo, un cabello largo y *lindo*, los ojos, la altura, que son *bonito(as)*, existe el uso de apodos, les han dicho *feos(as)s* y a su vez, les ven con alegría.

Y, sobre el diálogo interno, mencionaron un cabello *alborotado*, que son *bonitos(as)*, *divertidos(as)* e *inquietos(as)*, se proyectan a futuro y que son buenas personas. Sin embargo, las respuestas se complejizan e igualmente

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

[...] como me veo, muy linda, hermosa y preciosa, pero pues, también tengo muchas debilidades, profe, que son, que soy muy grosera, que no respeto a las demás personas, que ante todo va mi ego y de malas a las demás personas (BE1S3).



Figura 34
Momento 3,
Bogotá –
cartografía
corporal III.
Fuente: propia.

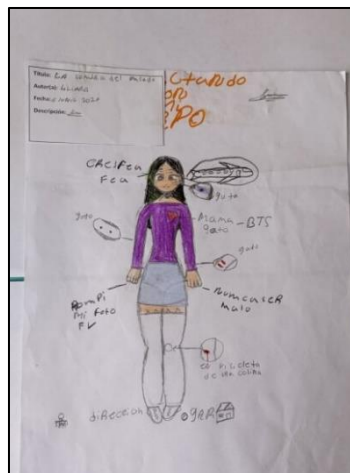


Figura 35
Momento 3, Bogotá –
cartografía corporal IV.
Fuente: propia.

Al preguntar por los vínculos que ubican en el corazón, ellas y ellos presentaron sus relaciones familiares; por ejemplo, BE2S3 “eh, en mi corazón, mi familia” y para BE1S3 “el corazón este representa la familia lo hicimos yo y mi hermano”. Asimismo, (BE5S3) dice “mamá, mi gato y unos cantantes, que la verdad quisiera conocerlos”.

En sus manos ubican los logros, lo que han construido y lo que han destruido. Con respecto a lo primero afirman que: “mis logros que he, no he perdido ningún año y siempre salgo bien” (BE1S3). Por su parte, según BE3S3

[...] y eh, acá, mis logros, que no he perdido ningún año y que estuve en una academia de fútbol. Mis logros han sido que pues, he sido de las mejores del curso y logré entrar a la filarmónica de Bogotá que pues, es un logro muy grande para mí.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO



Figura 36
Momento 3, Bogotá –
cartografía corporal V.
Fuente: propia.

En cuanto a las cosas que han destruido, refirieron asuntos materiales como: “he dañado un teléfono y un atari y unos auriculares” (BE10S3), de acuerdo con BE8S3 “ajá, eh, que he destruido, profe, qué he destruido, un celular, un televisor, dos celus [haciendo referencia al concepto de celular]). Además, para BE5S3 “las cosas que he destruido digamos como el maquillaje de mi mami, un día se me cayó y se me partió. He destruido una foto que la verdad me gustaba mucho y para mí fue lamentable, bien trágico”.

Los lugares relevantes o que prefirieron (pies) son otros municipios, parques, el cine, sus casas, Monserrate, la *Piedra del amor*, el mar, canchas y el colegio por criterios deportivos, de interacción y de descanso. En contraparte, veían irrelevantes o no les gustan las canchas, los centros comerciales, la rectoría, los sitios con basura, la calle y los callejones, así como otros municipios, la iglesia, la Policía y los bosques por indiferencia, nervios, peligro y miedo.



Figura 37
Momento 3, Bogotá –
cartografía corporal VI.
Fuente: propia.



Figura 38
Momento 3, Bogotá –
cartografía corporal VII.
Fuente: propia.



Figura 39
Momento 3, Bogotá –
cartografía corporal VIII.
Fuente: propia.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Las marcas de los cuerpos agrupan accidentes, caídas, cirugías, quemadas, peleas, golpes, puñaladas, malos recuerdos, duelos, enfermedades o frases como “no sirves para nada” BE6S3 o “buena para nada” BE2S3. Marcas ejercidas hacia sus cuerpos o cuerpos ajenos.

Sus instalaciones artísticas se componen por objetos representativos como audífonos, ropa, accesorios, celulares, besos, labiales, gafas, lápices y pinceles, un bolso, fotografías, un saxofón, computadores, zapatos, muñecos(as), libros, balones, peluches, ya que son elementos que aluden a regalos, pasiones, emociones, recuerdos, pasatiempos, compañía, vocaciones, prácticas, luchas, fortalezas y representaciones simbólicas. Cuando exploraban o escuchaban a sus compañeros(as) lo hacían con curiosidad, risas, empatizan y a veces, simplemente se dispersaban y recorrían otra instalación.

En cuanto a sus comentarios sobre los tres momentos mencionaban sonriendo y algunos(as) con cansancio, el interés por aprender, le agradecieron al equipo investigador y a Dios, decían que a veces les es difícil exteriorizar qué sienten y piensan. Les gustó hablar de sí mismos(as), ya que a veces sienten pena o le restan importancia, compartieron cosas que nunca le contaron a nadie y creen que los espacios pueden aportar en términos de reflexionar sobre el respeto hacia otros(as).

También, les gustó que se tengan en cuenta sus propias voces, que el espacio fue *chévere* y les permitió expresarse, se sintieron *felices* y *relajados(as)* lo que se refuerza con la percepción de cuerpos y rostros tranquilos y con expresión de agrado. Sugieren desarrollar más actividades en espacios abiertos.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Representaciones Visuales y Corporales de las Subjetividades Políticas y las Violencias

– Montería: Narrativas Aledañas al Río Sinú

Los ejercicios de comprensión descritos a continuación retratan las ideas y creaciones de niños, niñas y jóvenes del territorio en Montería – Córdoba en la Institución Educativa Escuela Normal Superior a partir de impresiones propias y producción creativa con respecto al ejercicio investigativo reseñando tres momentos de creación y cocreación.

La descripción realizada propone reconocer las significaciones que otorgan las infancias y juventudes bogotanas y monterianas expresadas en sus narrativas visuales, performáticas y corporales sobre sus subjetividades políticas relacionadas con las violencias, aplicando la teoría de autor.

En ese sentido, los y las participantes ubican en su territorio elementos geográficos

relevantes, desde una perspectiva de lo general a lo particular. Ese recorrido geográfico implica que, a través de un enfoque participativo, colaborativo, horizontal y creativo, los y las estudiantes desarrollen las creaciones visuales donde afloran lugares y aspectos importantes de su ciudad, colegio y cuerpo.

Momento 1, el Barrio

Ahora bien, en cuanto al primer momento denominado ***Qué pasa en mi barrio y mi rol allí***, diez (10) estudiantes del grado séptimo se encuentran en un salón de clases con techo y



Figura 40
Momento 1, Montería – grupo de estudio.
Fuente: propia.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

paredes blancas, hay ventiladores, archivadores, mesas, sillas y usan uniformes con los colores blanco y azul. Es de día, son las 8 de la mañana y hace calor.

En la exposición interterritorial, se disponen en el espacio, se sientan, se tapan los ojos e incluso algunos(as) movían sus cuerpos. Del paisaje sonoro resaltan el sonido del agua, el peto y el perro; son familiares para ellos(as) sonidos como el peto¹³, el *tutti frutti*¹⁴, el tráfico, el colegio, niños(as) diciendo *groserías* y el mercado. Pero también, son distantes sonidos como las sirenas y la música rap, a los que reaccionan con extrañeza con gestos en su rostro; de hecho, un participante cree que en Montería regañan más que en Bogotá. Un estudiante expresa que “me pareció muy chévere la experiencia porque así se despiertan más los sentidos; algunos fueron conocidos y otros muy graciosos como el *peto* y el perro” (ME7S1).

Como segundo elemento abordado en lo que respecta a la construcción de la *cartografía visual*, al ritmo de la música, los y las participantes perciben la ciudad desde una división demarcada por el río. En ese sentido, este afluente marca la división geográfica del municipio en dos márgenes (izquierda y derecha), la mayoría de los y las participantes vive en la margen izquierda del río Sinú, razón por la que casi todos los elementos de la cartografía visual se manifestaron en esta parte de la representación visual.



Figura 41
Momento 1, Montería – cartografía visual del barrio I.
Fuente: propia.

¹³ El peto es una bebida casera y típica de la región Caribe colombiana elaborada a base de maíz blanco que se vende en carretas por deambulan por las calles.

¹⁴ El tutti frutti es una bebida casera y típica de la región Caribe colombiana elaborada con frutas tropicales y leche condensada que se vende en carretas que deambulan por las calles.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Con base a esto, identifican formas de materializar las violencias físicas y estructurales en los lugares donde viven, evidenciando la naturalización de expresiones alusivas a problemáticas en sus barrios:

En mi barrio también se puede encontrar muchas cosas, [Situaciones] por ejemplo, varias riñas, varios accidentes día a día y eso afecta mucho a la..., a la..., a las personas que viven en ese barrio, ya que ellas, pues, no tiene nada que ver con algunas cosas y salen a veces afectadas (ME7S1).

Las narrativas sobre las violencias se ven reflejadas en las acciones cotidianas, mediante elementos como la ocupación del territorio, donde las violencias se convierten en un común denominador de escenarios de miedo en los barrios donde viven, siendo recurrente la mención del consumo y expendio de sustancias psicoactivas y alcohol en el territorio y en se manifiesta la ausencia de agentes de seguridad en sus comunidades:

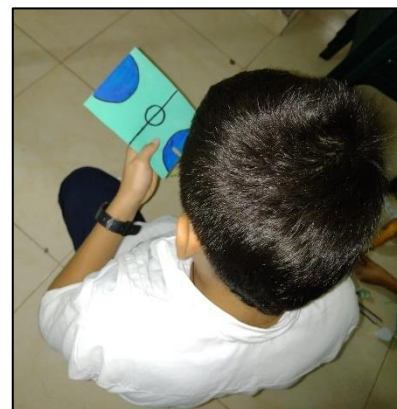


Figura 42
*Momento 1, Montería –
cartografía visual del
barrio II.*

Fuente: propia.

Eh, en las esquinas de los barrios, bueno del barrio donde yo estoy habitando ¡eh..., a veces se juntan jóvenes donde consumen! ¡eh...!, drogas, consumen todo y también hay donde se reúnen así para explotar carpetas [Artefactos explosivos de pólvora que se utilizan en época navideña] o a poner juegos pirotécnicos (ME7S1).

Las producciones realizadas por los y las participantes detallan narrativas donde nombrar el fenómeno se convierte en algo complejo, pues se perciben expresiones incómodas para referirse a acciones que desencadenan violencias, así como en algunas situaciones justifican su utilización para la protección y la supervivencia:

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Eh, como dije anteriormente, en mi barrio cuando hay personas así malas, las mandan a matar por así decirlo a piu..., piu... [simula con su mano apretar el gatillo de un arma] de las malas, las personas malas las mandan a matar para que en el barrio haya más seguridad y más protección, pero lo que a mí más me causa como inseguridad es que en los puntos, diferentes puntos como por ejemplo en la cancha en la noche o en la madrugada las personas se ponen a consumir sustancias ilícitas ahí y eso da miedito uno meterte para allá y que le vayan a hacer algún daño (ME4S1).

Por lo tanto, la creatividad en la obra desarrollada permite que los estudiantes hagan representaciones a escala de los lugares donde viven, lo que se evidencia también en la percepción de una actitud de interés en el aporte de los elementos en común para obtener la obra artística. Enuncian barrios del sector donde viven como El Dorado, Rancho Grande, El Amparo, Juan XXIII, La Esperanza y Seis de Marzo y resaltan lo que significa para ellos(as) la institución a la que pertenecen.

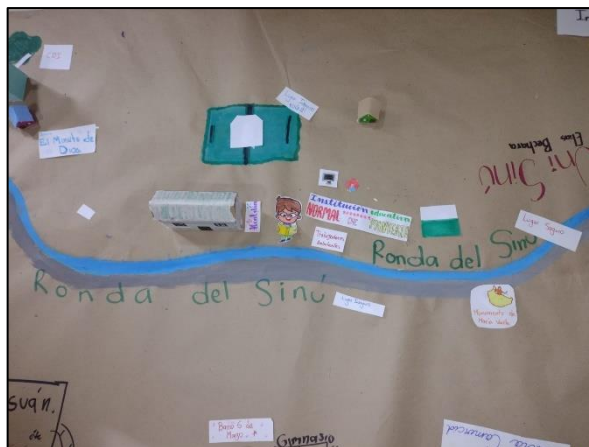


Figura 43
Momento 1, Montería – cartografía visual del barrio III.
Fuente: propia.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Cada participante en calidad de artista adopta un rol de acuerdo con su habilidad para la creación deseada, de esta manera, algunos(as) elaboran el croquis de los lugares, otros(as) pintan, otros(as) representan a escala el espacio, otros(as) recortan, etc. De hecho, en el desarrollo del ejercicio, se evidencia cooperativismo, trabajo en equipo, así como la búsqueda de soluciones colectivas.



Figura 44
Momento 1, Montería – cartografía visual del barrio IV.
Fuente: propia.

En el proceso, se recrean dentro de la cartografía visual algunos espacios en escala unidimensional y tridimensional, simbolizando lugares emblemáticos de la ciudad, así como lugares de encuentro, por ejemplo, las iglesias, la Alcaldía municipal, los puentes de acceso entre el río, uno de los centros comerciales, supermercados, parques, tiendas, canchas, un CAI, el Parque Recreativo Tacasuán, entre otros. Tal lo expresa la Figura 44.



Figura 45
Momento 1, Montería –
cartografía visual del barrio
V.
Fuente: propia.



Figura 46
Momento 1, Montería – cartografía visual del
barrio VI.
Fuente: propia.

Complementando lo anterior, sobre el barrio la Esperanza se expresa que a veces es tranquilo, pero también a veces “hay chismes, peleas y persecuciones en motocicletas con armas blancas y gas pimientas en la invasión que queda cerca al barrio por motivos de robo” (ME4S1), haciendo alusión también a barrios que se denominan *de invasión*.

Sobre la protección y la seguridad, (expresan efusivamente) la perciben en las noches de lluvia, en los encuentros comunitarios, los juegos o quienes se sientan en sillas alrededor de sus casas. Sin embargo, en cuanto a la inseguridad, se refieren a *personas malas* que son asesinadas, así como eluden espacios donde hay consumo de sustancias psicoactivas y/o alcohol y alta circulación de vehículos, zonas donde se almacenan basuras o hay mucho ruido, así como sentir desconfianza con personas que están en las calles.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Momento 2, la Escuela

En cuanto al segundo momento **Viviendo y sintiendo en la escuela**, los y las participantes están en el salón de investigación, pintado de blanco con algunos posters y textos colgados en las paredes, es una mañana cálida y lluviosa en Montería y hay diez (10) participantes de grado séptimo. Están sentados(as) alrededor de una mesa. La mayoría lleva varios años estudiando en el colegio, por lo que tienen recuerdos y *aventuras*. También se perciben enérgicos(as) y animados(as).



Figura 47
Momento 1, Montería – grupo de estudio.
Fuente: propia.

El momento parte del abordaje de la historia del colegio, también, recoge apreciaciones de los y las estudiantes, quienes refieren vivencias de todo tipo, tanto individuales como colectivas, así como inconformidades o experiencias negativas en la institución, constituyéndose el espacio como un lugar seguro para expresarse: “yo puse una emoción en el poli, ya que es un lugar recreativo, donde nos distraemos y pasamos tiempo con los amigos”. (ME3S2).

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Después, haciendo referencia a la creación colectiva, se desarrolla la construcción del *plano de topofilias y topofobias*, el cual demuestra una relación entre el sentido dado a cada lugar y las emociones que emergen de la interacción social allí, para luego configurar narrativas sobre las subjetividades políticas que se desprenden de ella. Se resaltan los debates donde hay consensos y disensos sobre la relación entre los lugares y las emociones.



Figura 48
Momento 2, Montería – topofilias y topofobias I.
Fuente: propia.

Por consiguiente, los dibujos se convierten en un elemento que permite identificar a través del arte aspectos desde las propias visiones de los niños, niñas y jóvenes donde emergen sus emociones y sentimientos.

Destacan el salón, la biblioteca, zonas verdes, el *kiosquito*, la salida del colegio, la sala de tecnología, la sala de arte, el laboratorio y el *poli*, como espacios de diversión, aprendizaje, recreación, descanso y encuentro: “yo puse una carita felicidad en el salón porque ahí es donde principalmente juego con mi compañero, hacemos locuras y todo eso y no principalmente es escribir y eso, también jugar, divertirnos” (ME5S2). Otro elemento que se puede



Figura 49
Momento 2, Montería – topofilias y topofobias II.
Fuente: propia.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

mencionar como consecuencia de la producción artística está dirigido a que el arte y la teoría de autor le permiten a los y las participantes expresar elementos relacionados con su historia personal:

Y otro lugar que también se me olvidó mencionar es también la sala artística, ver, ver las paredes pintadas y los diferentes diseños me da como cierto agrado, a mí siempre me llamó la atención todo lo que sea, tenga que ver con arte no solo los dibujos, también hay un cuadro de alguien que no veo bien las firmas, un día me la puse de fondo de teclado que me encanta y también por el hecho de que dibujar eh,... es algo que yo suelo hacer y me gusta mucho. También a veces, una vez tuve que exponer sobre una cartelera que hice allá y es como al ser una sala como más grande por alguna razón veo menos gente y su gente como más tranquilizante (ME8S2).

Las obras de creación de las y los autores permiten poner de manifiesto la conversación frente a elementos de desagrado y emociones no tan positivas, aspecto con el cual se da significado a las experiencias de la cotidianidad, lo que se puede ver al ubicar espacios dentro del plano del colegio. Por ejemplo, manifiestan descontento e incomodidad con el estado las banderas en el colegio, en la fotocopidora emergen emociones como el estrés, la tristeza, la rabia y la frustración. De acuerdo con ME5S2:

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO



Figura 50
Momento 2, Montería – topofilias y topofobias III.
Fuente: propia.

Yo puse una, una, una emoción de miedo y frustración en la fotocopiadora porque, porque, o sea, no atienden a uno tan temprano, uno llega primero y atienden a los otros primero y además, la señora coge rabia con uno, sin uno hacerle nada porque uno está ahí enseguida y entonces uno va a sacar una copia y le dice, ¡ay! ¿Qué es lo que quieres? Así con rabia, sin uno

hacerle nada.

Sobre el salón también se identificó estrés por la asignación de trabajos o cuando se acortan los tiempos de descanso. En la biblioteca una persona dice no sentirse a gusto tampoco, aquí igualmente se percibió preocupación por parte de los y las participantes por el



Figura 51
Momento 2, Montería – topofilias y topofobias IV.
Fuente: propia.



Figura 52
Momento 2, Montería – topofilias y topofobias V.
Fuente: propia.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

estado de las instalaciones en su institución, principalmente por el uso de los(as) más pequeños(as).

En el último paneo sobre cómo se sienten en el colegio, inicialmente permanecieron en silencio, expresaron que no podían decirlo todo, pero también, se percibió conexión con el ejercicio. Los y las participantes afirmaron que se sintieron alegres por la compañía de sus compañeros(as) y amigos(as).

Por otro lado, se detectó un tono de burla al evidenciar que algunos(as) no cumplían un rol específico en casa, pero en cambio, en el colegio se les tenía más en cuenta, proponiendo alternativas desde la solidaridad y la creatividad para el abordaje de problemáticas como la organización en las tiendas y la fotocopiadora, el arreglo de los baños, el mantenimiento de salones y la diversificación de actividades y la flexibilidad en clase. Igualmente, también sentían tristeza, estrés o enojo por vivencias en el colegio por la asignación de tareas y lo que denominaron *regaños*.

Los ejercicios de creación permitieron que los y las estudiantes participantes realizaran *obras de arte* que se convirtieron en dispositivos de mediación para mostrar su identidad y que, a través de técnicas creativas posibilitaron que el equipo investigador comprendiera experiencias, sentimientos, acciones y proyecciones sobre lo que expresa el cuerpo.



Figura 53
Momento 2, Montería – topofilias y topofobias VI.

Fuente: propia.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Momento 3, el Cuerpo

Lo anterior introduce el tercer momento titulado ***Conectando con mi cuerpo***, el cual se introdujo con la música y la narración que profundizó sobre sus historias de vida. Por lo cual, los y las participantes comunicándose con el sonido y las indicaciones, abrieron su imaginación, percibiendo así tanto alegría como tristeza, pero a su vez, expresiones de agrado y aceptación con el ejercicio propuesto. Es un día lluvioso, son las nueve de la mañana y hay diez (10) estudiantes en la biblioteca, que es un espacio grande con paredes de color beige, hay ventanas grandes, así como mesas, sillas y libros. Para el primer ejercicio, la mayoría estuvieron acostados(as) en el suelo con los ojos tapados y concentrados(as) al ritmo de la música y la narración.



Figura 54
Momento 3, Montería – grupo de estudio.
Fuente: propia.

Este apartado reflexionó sobre las creaciones de los y las participantes como artistas de su retrato a través del dibujo. Los niños, niñas y jóvenes se convierten en autores de su obra dándole un nombre, un significado y una relación con lo que quieren expresar. Sin embargo, algunos(as) se mostraron incómodos(as) frente a la idea de construir su cuerpo, por lo que se separan entre sí y después, algunos(as) se agrupan. Asimismo, ellos(as) logran captar el sentido de convertirse en autores que desarrollan y comunican su sentir a través de elementos visuales en los que priman, las características de identificación personal.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

persona (percepción general de incomodidad), y respecto a la percepción externa, mencionó que siente inseguridad por la forma en que otros(as) le ven.

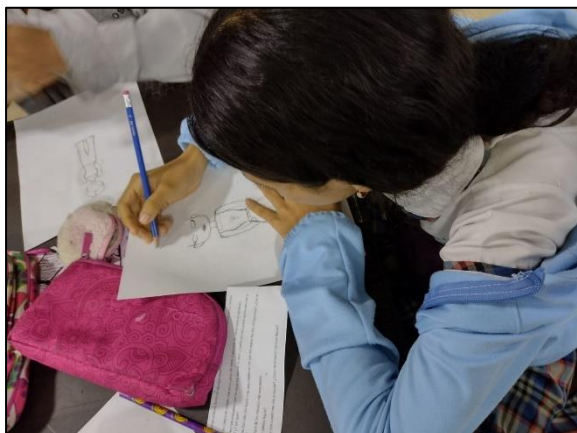


Figura 57
Momento 3, Montería – cartografía corporal III.
Fuente: propia.

Y con sus manos, han destruido objetos propios o ajenos, han perdido amistades, lo que les ha despertado tristeza, culpa y estrés. En sus vínculos (corazón) resaltan el amor, la familia, el apoyo, los recuerdos y las fotografías.

Pero también tienen sueños (cabeza), quieren ser profesionales, viajar por el mundo, comprar objetos o terrenos, cuidar animales, trabajar en lugares determinados, graduarse del

colegio, tener reconocimiento o ser artistas. Y sobre su propia mirada (ojos), resaltan sus características físicas, valores, su personalidad, vínculos y habilidades y al mismo tiempo, señalan partes que nos les gustan de sus cuerpos, así como cosas que les gustaría mejorar en su forma de ser.

En cuanto a lo que dijeron sobre ellos(as), mencionan comentarios que resaltan sus personalidades y habilidades, como la alegría, la inteligencia, el ser detallistas y la amabilidad. Y también, expresaron discursos que dicen lo contrario, “me dicen que soy una mala persona y que soy una antipática y egoísta” [expresa con emotividad y sentimiento] (ME10S3), e incluso,

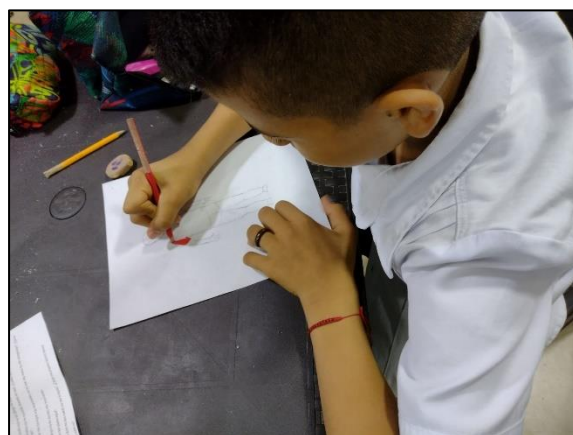


Figura 58
Momento 3, Montería – cartografía corporal IV.
Fuente: propia.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

se alude a malos tratos o que se los(as) perciben como egoístas y orgullosos(as).

Las instalaciones que construyen con el dibujo de sus cuerpos y objetos personales les generaron alegría, compañerismo, espontaneidad, estímulo de la participación y les permitió reconocer esos objetos valiosos. Llevaron cartas con las que se divierten y comparten, patines y un cubo Rubik por la distracción y diversión y un peluche, que recrea ternura, recuerdos y cuidado. Al explorar las creaciones de sus compañeros(as) se les vio interesados(as), otros(as) se burlaban y a veces pedían explicación de la obra.

Un(a) participante se refirió al hostigamiento escolar: “por ahí unos cuatro o tres años, bastantes niños me hacían bullying sobre mi físico, entonces eso me creó muchas inseguridades” (ME10S3), pero al mismo tiempo, su peinilla¹⁵ de alguna manera le empodera respecto a esta situación:

Bueno eh, yo traje a peinilla porque aquí donde ustedes me ven así malote, intimidante así, hace no tanto, por ahí unos cuatro o tres años, bastantes niños me hacían bullying sobre mi físico, entonces eso me creó muchas inseguridades y esas cosas y ajá yo paso es ahora, paso es (ME4S3).

Lo anterior, da cuenta de una situación de hostigamiento en la escuela la cual se simboliza a través de la peinilla. Pero también, esta se convierte en la forma en que un(a) estudiante le da trámite al acoso escolar por medio de un elemento de uso cotidiano.

¹⁵ Elemento personal que se emplea para peinarse el cabello.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

También, hacen comentarios sobre el ejercicio de creación. En este sentido (ME6S3) manifestó con sentimiento de empatía: “yo digo que esta obra para nosotros representa como una parte de cómo nos vemos nosotros, cómo nos sentimos o cómo nos llegamos a ver por cómo nos ven las otras personas o así”.

Sobre las afectaciones y marcas, hay comentarios sobre el peso, la inseguridad, la baja autoestima, la dificultad para ser auténticos(as), la frustración, las rupturas familiares, los duelos, la violencia doméstica, la añoranza y el desconsuelo al compartir experiencias adversas:

“mis abuelos eran personas que convivían bien, eran una pareja feliz hasta que un día mi abuelo empezó a comportarse de una manera extraña, llegaba y enseguida le pegaba a mi abuela o le faltaba, eh como la golpeaba o cosas malas así, hasta que un día no, no sé controló llegó a la casa rompiendo las ventanas “[...pausa y llanto]” (ME7S3).

Por lo anterior, el espacio entró en contacto con lugares sensibles y heridas profundas, no obstante, hubo validación, apertura y hasta se dejaron fluir emociones como la tristeza y el llanto.

Por su parte, (ME1S3), expresó con comprensión y respeto sobre la diferencia:

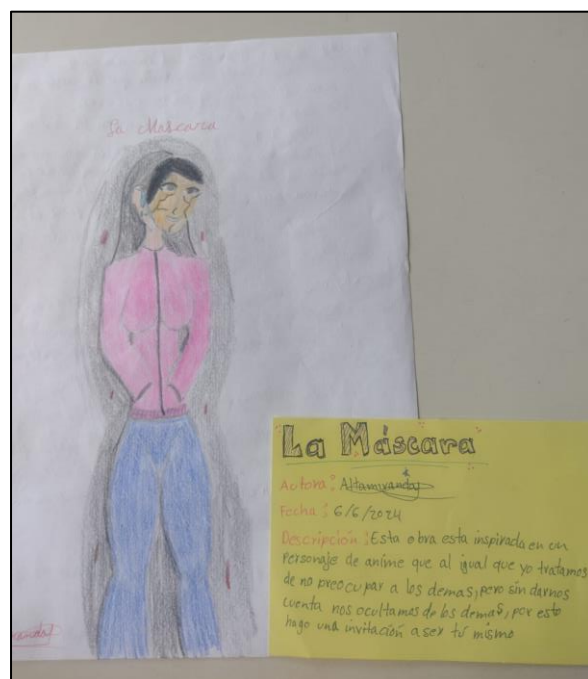
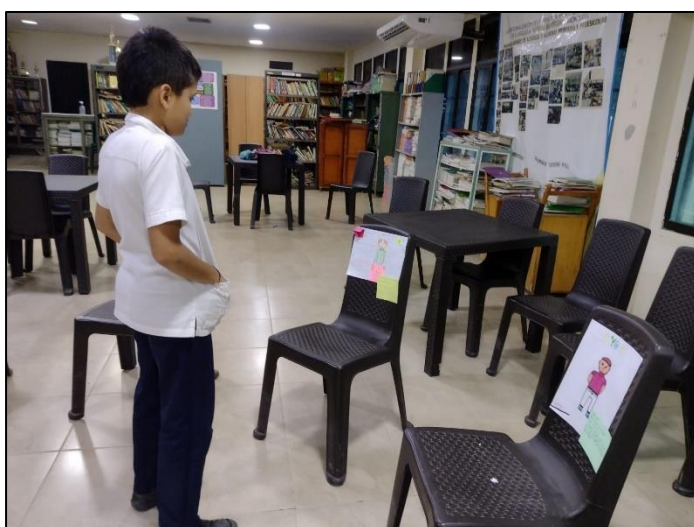


Figura 59
Momento 3, Montería – cartografía corporal V.
Fuente: propia.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Pues yo veía a mis compañeros en sus dibujos eh, representados como a sí mismos, viéndose superficialmente y viendo qué detalle uno se puede representar mejor, qué detallito, qué atuendo, eh, qué vestimenta es la que más los representa y los llena de satisfacción o algún sentimiento representativo de ello, eh en el caso de mi compañera [...] me gustó mucho sus dibujos y la parte de la escritura me pareció muy llamativa ya que muchas obras se escriben y es una idea que también tenía en mente pero decidí dejarla.



Ven en sus creaciones representaciones de sí mismos(as), pero también cómo los(as) ven otras personas, una persona usa un alter ego y en el ejercicio de creación manifiestan vivencias, sentires, emociones y reflexiones.

Figura 60
Momento 3, Montería – cartografía corporal VI.
Fuente: propia.

De los tres momentos resaltaron la creación colectiva, además de percibir agrado, así como entrega, interés, dinamismo y cooperación, creen que fueron *chéveres*. Sobre el último momento, destacaron la posibilidad de resignificar el dolor y apreciarlo como parte de la vida humana.

A manera de cierre de este primer apartado que enfatiza en la teoría de autor para la lectura de los resultados, se concluyó que las creaciones tanto en Bogotá como en Montería de

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

niñas, niños y jóvenes permitieron facilitar un espacio de socialización sobre la percepción de los contextos cotidianos en los que viven y sus propios cuerpos.

Por tanto, lograron transformar materiales simples como papel Kraft, colores, marcadores y elementos tridimensionales (casas, carros, muñecos, árboles, etc.), en cuatro cartografías visuales, dibujos e instalaciones, obras únicas que hablaron de los territorios que a diario transitan. Conciliaron por donde iniciar trazar las carreteras, las tiendas, las entradas del colegio y la distribución de cada espacio fue una experiencia que se sale de lo común en cada institución.

Un aspecto para resaltar fue el uso y disposición de objetos tridimensionales en la construcción de la cartografía visual del barrio, algunos ya hechos y otros diseñados por ellos(as) mismos(as). Por lo tanto, dispusieron en los territorios casas, hospitales, iglesias, puentes, árboles, barcos, etc., elementos que inclusive intervenían; dándole así, otros alcances estéticos y artísticos a la cartografía.

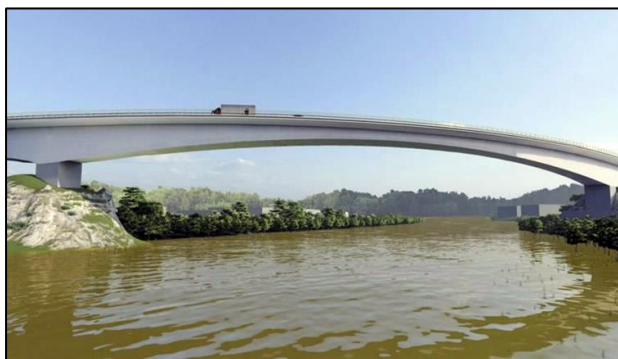


Figura 61
Puente Segundo Centenario en Montería.
Fuente: Región Caribe (2023).



Figura 62
Momento 1, Montería – Puente Segundo Centenario.
Fuente: propia.

Y, progresivamente, partiendo de las percepciones propias, la interacción y la experiencia en el territorio, complementaron sus barrios con otros objetos que performaron, en el sentido de que les fueron asignadas funciones, espacios y significados, además de ser

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

diseñados y/o intervenidos. Por ello, en Bogotá, los y las participantes situaron el trazado de las calles junto con tiendas, casas, un CAI, buses, personas, entre otros. Y, en Montería, situaron puentes, barrios, casas, canchas, etc., principalmente en la margen izquierda del río, ya que es la zona que más transitan y habitan.

Interpretación Transversal de las Investigadoras

El segundo apartado, concatenó las categorías conceptuales con los resultados expresados e interpretados por sus autores(as) (niños, niñas, jóvenes), dando cabida a lo emergente o lo inesperado. Así, se contemplaron reflexiones sobre la representación simbólica de las violencias a partir de las subjetividades políticas de niños, niñas y jóvenes; se ahondó en torno al arte como elemento reparador y forma de resistencia; para transitar hacia abordajes sobre el cuerpo y la performatividad que se mueven entre las subjetividades políticas y las violencias; y, por último, se culminó con las narrativas en diálogo en términos de encuentros y desencuentros entre Bogotá y Montería.

Adicionalmente, es importante tener en cuenta que las diversas miradas de interpretación se tejieron a raíz de profundas reflexiones, debates y perspectivas dentro del grupo de investigación, considerando que las categorías de subjetividades políticas, violencia, territorio y expresiones artísticas nos ofrecieron una mirada amplia e interseccionalizada de las problemáticas sociales, económicas y culturales de los territorios estudiados.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Representación Simbólica de las Violencias a Partir de las Subjetividades Políticas de Niños, Niñas y Jóvenes

Retomando estos abordajes conceptuales y trasladando al lector al contexto de Bogotá y Montería, es importante considerar las visiones, sentimientos y elementos a través de lo que niños, niñas y jóvenes significaron frente a las experiencias que acontecen en los contextos que les rodean.

Bajo este supuesto, aspectos como la identidad describieron las formas en las que los participantes se ven a sí mismos (as), expresaron sus gustos, sus intereses, y construyeron símbolos que describen sus realidades según su edad y sus territorios. De hecho, Alvarado, et al. (2008) manifiestan, que los y las jóvenes poseen la capacidad de pensar su historia, así como su contexto y sus condiciones, además emiten juicios de valor, expresan percepciones y preferencias propias, adhesión, rechazan o construyen marcos simbólicos. Así, emerge lo que denominan las *singularidades* y a su vez, profundizan en las maneras en que niños y niñas se narran a sí mismos(as), así como construyen, individualmente y en colectivo, sus realidades y “nuevas formas propias de ser y estar en el mundo” (p. 3).



Figura 63

Alcaldía de Montería.

Fuente: Alcaldía de Montería (2018).



Figura 64

*Momento 1, Montería –
Alcaldía de Montería y
alrededores.*

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Esto exige considerar a los niños, niñas y jóvenes desde una perspectiva horizontal, en la cual los sujetos conocían muchos elementos de la realidad en la que se encuentran, son expertos en ellos, desplegando reflexiones a través de las cuales pudieron expresar y explicar sus narrativas con respecto a los asuntos políticos, según sus intereses.

Por tanto, sus experiencias de vida fueron clave para develar, comprender y expresar los significados de sus subjetividades políticas respecto a sus lugares de enunciación (pares, familia, escuela, barrio, territorio) intentando lograr avances y transformaciones de los lugares donde transcurre su vida cotidiana. En concordancia, compartimos que las subjetividades políticas son la manera en que cada persona “concibe, interpreta, transforma y construye [...] los modos como decide estar en el mundo, las múltiples formas de pensarlo y pensarse y a su vez, la apropiación de eso que vive siente y de lo que hace parte” (Sánchez, 2015, p. 6).

Los y las participantes de esta investigación manifestaron formas colectivas de creación en las obras, a través de las cuales recogieron parte de los mundos que los constituyen. Lo simbólico logra capturar y expresar las representaciones sobre cómo se ejercen y emergen las violencias, sus posibles formas de naturalización y ritualización, y las situaciones cotidianas que expresa la vida misma, en ese sentido, la representación artística recogió trozos o pedazos de cada sujeto individual o colectivo y la obra en sí, (cartografías visuales) narra esas historias entrelazadas.

Retomando a Amador-Bech, J. (2012), quien entrecruza arte y hermenéutica, las expresiones artísticas de infancias y juventudes bogotanas y monterianas representan, construyen y hasta podrían transformar realidades, sus artefactos estéticos son relatos autónomos y en este caso, ellos(as) son los(as) autores(as) y las investigadoras quienes los(as) interpretan.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Desplegar acciones para situarse como sujetos, llevó a comprender sus espacios de participación, cómo sienten que se consideran y si se involucran o no en las decisiones de su entorno, aquí existe un paralelo entre los dos territorios. Por un lado, los y las estudiantes de la ciudad de Bogotá, mencionaron que no es tan cercano para ellos(as) poder tener espacios de participación; pero en cambio, en la ciudad de Montería se observaron algunos elementos que dieron cuenta de las formas de relacionamiento a través de las cuales la participación de los niños, niñas y jóvenes son importantes para los adultos que les acompañan. Según ME2S1

Pues en mi barrio hay una junta de acción comunal donde debatimos problemas pues, eh, no hace mucho hicimos como una votación para qué barrio, porque yo vivo por cerca del colegio y esa calle, la calle es destapada, entonces buscamos un proyecto para pavimentar la calle; nuestro proyecto quedó de cuarto porque no hubo tantas personas que votaran.

Un aspecto para destacar en ese segmento está relacionado con la flexibilidad planteada por Mannay (2017), encarnada en la postura que adopta el equipo investigador y la capacidad propositiva de los y las participantes, al punto que una de las estudiantes, se atreve a proponer una pregunta que indaga por soluciones para mejorar su entorno escolar, esto atribuido a la dinámica del momento.

En palabras de Mannay (2017)

Es importante ofrecer flexibilidad en el planteamiento de investigación, así como una gama de opciones de producción visual, brindando también la oportunidad de que los participantes tomen parte en una entrevista más tradicional, u ofrezcan sus propias sugerencias, que pueden incorporarse al estudio (p. 108).

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Lo que, a su vez, se pudo vislumbrar en las comprensiones que expresaron los niños, niñas y jóvenes frente a acciones de interés, hacia donde posiblemente ellos(as) podían involucrarse para lograr el mejoramiento de los lugares que habitan (especialmente la escuela). Por lo que sus preocupaciones manifestaron ideas como:

Una cosa que si podría lo cambiaría son muchos espacios en la institución que no son usados y pues generan residuos, ¡ah!, por lo menos a través de los salones de sexto, pues la basura y la humedad hacen que los mosquitos puedan, los mosquitos, nazcan mosquitos y los niños pueden sufrir dengue y otras enfermedades, pues la institución no ha hecho mucha fuerza para fumigar, entonces ese es otro problema, cambiaría todos esos espacios que no son habitables, los limpiaría y les diera otro uso (ME2S2).

Un participante en la cartografía visual del grupo de estudio en Bogotá mencionaba adicionalmente

Porque es que deberían de poner un semáforo ahí, la verdad porque es que pasan por acá, pasan por acá y mire acá queda el colegio es una zona escolar y uno tiene que tener ojos acá, ojos acá, ojos acá, en todos lados, muchos accidentes (BE1S1).

Otro aspecto para mencionar frente a las subjetividades políticas estuvo relacionado en que las artes, en el marco de esta investigación, permitieron la manifestación de disensos, denuncias y resistencias sobre las violencias que enfrentan en la cotidianidad como menciona ME5S2:

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

“Un lugar que a mí no me gusta pues del colegio es, o sea, no es que no me guste, sino que no me gusta verlo así, y es la cancha que no le prestan atención, no la pintan, porque ajá, es la cancha de primaria, mejor dicho, porque es la que más utilizan ellos, porque nosotros muy poquitos usamos el poli, entonces, no la pintan, no la arreglan, está toda partida, toda rota, entonces no es que sea un lugar tan presentable del colegio”



Figura 65
Escuela Normal Superior de Montería.
Fuente: Normal Superior de Montería (2021).



Figura 66
Momento 1, Montería – Alcaldía de Montería y alrededores.
Fuente: Normal Superior de Montería (2021).

Además, de acuerdo con (BE3S2)

Aquí es la cancha donde no podemos pasar porque nos pegan balonazos. Y aquí, pues hay niños peleando, porque pues, peleando porque en los dos sitios donde más ocurren peleas son en las canchas y en la zona verde, que aquí suelen acumularse más a ver peleas y eso. Es muy raro el día que no haiga pelea en el colegio.

Al analizar estas ideas, las ciencias sociales cuestionan las narrativas hacia una visión eurocéntrica o hegemónica que “opera como dominante y determinante sobre todas y cada una de las partes, y que por lo tanto cree que hay sólo una lógica que gobierna” (Quijano, 2007, p. 100).

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Por ello, las Ciencias Sociales y Humanas empiezan a plantear, analizar y estudiar las realidades en las que se describen otras visiones sobre el mundo a partir del conocimiento y la reconstrucción de la memoria histórica, las realidades de las infancias y juventudes, el feminismo, entre otras.

El Arte como Elemento Reparador y Forma de Resistencia

La acción de negarse a participar en acciones violentas de su contexto se cataloga como un acto de resistencia, esto se evidenció a partir de la desaprobación por parte de ellas y ellos al hacer afirmaciones como: “no me gusta”, o catalogar las acciones en los espacios con emociones negativas.

Hay situaciones de vulnerabilidad en ambos territorios, por lo que fue imprescindible profundizar sobre las lógicas e impactos que las violencias generan en los entornos cercanos a la vida de niños, niñas y jóvenes considerando algunas realidades sobre el consumo desmedido de alcohol y sustancias psicoactivas, que señalan en la cotidianidad en sus comunidades, ME3S2 manifiesta:

Eh, algo que como había dicho anteriormente me causa miedo es que como hay mucha gente borracha que no está en estado normal, eh, comienzan a haber peleas y discusiones y como no se encuentran en estado de razonamiento y las peleas pueden ser tan graves que pueden usar hasta arma.

Por su parte, ME1S1 expresa que “[...] empiezan a darles un montón de cosas, hasta dulces, profe, le meten marihuana y ya ahí los chinos, se meten, ya se vuelven adictivos, y ya, que se despeguen de eso es muy difícil”.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Aunque los lugares donde viven están rodeados por dinámicas sociales que los ponen en peligro, asumieron una postura desde la resistencia, en las que identifican las circunstancias de riesgo, adquieren la conciencia que ello representa y buscan la manera de no enfrentarse, pero tampoco someterse.

Pareciese que todas estas violencias, lastimosamente, se dan de manera cotidiana en cada contexto, suscitando así, todo tipo de emociones, reacciones y comportamientos.

Ahora bien, el abordaje de las violencias no sólo generó preguntas por su representación o resistencia, sino también, por sus marcas o *cicatrices*, que pueden ser temporales o permanentes, individuales o colectivas, visibles o invisibles, profundas o superficiales, citando a Castillejo (2015):

[...] ¿qué pasa cuando el tiempo pasa, después de ocurrir hechos casi inimaginables? ¿cuáles son sus rastros, sus marcas, sus heridas? ¿Cómo aprenden las sociedades a reconocer estas heridas como heridas? ¿Dónde está la violencia, dónde está la cicatriz?: ¿en el pasado, en el presente, en el futuro? o ¿en la comunidad?, pero ¿en dónde exactamente?; ¿en el cuerpo marcado de la persona?, ¿en el “cuerpo” de la comunidad? (p. 40).

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Respecto a las emociones, se podría afirmar que el tránsito por el proceso investigativo activó las sensibilidades y la emociones. Cada elemento dispuesto, trazo o color tiene una carga, un sentir, un mensaje, qué va más allá de lo objetivo, lo superficial o lo no dicho. Las expresiones artísticas posibilitaron a los participantes que pudieran hablar de sí mismos(as), a la vez que hacían manifiesto aquello que les cuesta o no pueden decir: narran y se narran, *la obra es parte de mí*. Por lo que el arte, según el Ministerio de Educación (2003) representa ideas, sentimientos, emociones y percepciones.



Figura 67
Institución Educativa El Dorado en Montería.
Fuente: La Razón (2023).



Figura 68
Momento 1, Montería – Barrio El Dorado, Escuela el Dorado y alrededores.
Fuente: Propia.

El arte les permitió comunicarse desde la empatía, les generó sorpresa, les hizo sentir alegría y espontaneidad, les orientó hacia la validación propia y de otros(as), generó cooperativismo y trabajo en equipo y hasta logró resignificar el dolor, evidenciando entonces, en algunas oportunidades, un gusto por lo artístico que va más allá de lo recreativo e instrumental, lo ven como una vocación. ME5S3 dice “estos lápices y este pincel eh, representan los dibujos porque me gusta dibujar mucho y colorear” y para ME7S2 “ya que ahí puedo ser yo con mí, mi personalidad, mi, mi lado artístico”.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

A pesar de crecer en un entorno social de concepciones que alimenta ideas para reforzar y reproducir dinámicas violentas las comprensiones de los y las participantes se orientaron hacia una perspectiva distinta donde afloró la no reproducción de la violencia poniendo de manifiesto sus sueños en el presente y futuro, anhelos, y afectos.

Así, los y las participantes manifestaron, proyectarse con sus familias, siendo bachilleres, profesionales, viajando, siendo propietarios de un negocio o tractomula, BE5S3 dice “cuando esté grande quisiera sacar adelante a mi familia”. Y, BE1S3: “mis sueños, pues, estudiar belleza, profe y tener mi propio salón de belleza y ayudar pues, a mi familia. Con respecto a las concepciones en la ciudad de Montería, ME5S3 manifestó también: “los sueños que quiero lograr es convertirme en profesional y viajar a otros países ya sea para trabajar o estudiar”.

Como última acción de resistencia a la violencia, niños, niñas y jóvenes en Bogotá y Montería reconocieron en sí mismos(as) cualidades y habilidades, resaltaron aspectos de su apariencia física, identidad, valores y principios, así como su personalidad. Al respecto, (BE3S3) dice: “Eh, los ojos, yo me veo al espejo y yo siempre me veo con esa alegría que me caracteriza, por decirlo Flow que me caracteriza también y eso me representa mucho”. Y, adicionalmente, para (ME2S2) “soy una persona crítica, amable, respetuosa, responsable, amigable, etc, y lo mismo proyecto hacia los demás”.

Cuerpo y Performatividad a Partir de la Representación de las Subjetividades Políticas y las Violencias

En cuanto al abordaje del cuerpo como performatividad, este es parte de lo individual, pero está socialmente construido, así lo demuestran las instalaciones artísticas de niñas, niños

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

y jóvenes en los territorios bogotanos y monterianos. Sus creaciones tomaron vida al ser narradas por ellos, y en la forma en que se apropiaron del espacio exponiendo lo que crean y complementándolo con objetos y materialidades que trajeron de sus casas para participar en los talleres propuestos por las investigadoras.

La experiencia artística, en relación con los niños, las niñas y jóvenes bogotanos(as) y monterianos(as) se expresó en múltiples elementos: en la disposición de sus cuerpos en el desarrollo de cada momento, a veces estaban sentados(as), acostados(as), recorriendo el espacio y en ambos territorios, generalmente en círculos; en la apertura y la adopción de una posición contemplativa; y en la construcción de dispositivos narrativos, que, según el territorio, tienen sus propias particularidades.

Ahora, planteando una relación entre arte-cuerpo, se puede afirmar que la obra no se compone únicamente de la materialidad, ésta también integra lo que sucede en el cuerpo. Si durante la creación disminuyó o aumentó la respiración, si el sujeto decidió elaborarla de pie o acostado, si el proceso movió fibras internas, o si suscitó felicidad o tristeza, o si simplemente el cuerpo estuvo en disposición o no. Lo que significa que hay una conexión profunda y el cuerpo igualmente narra con sus propios lenguajes.

Por su parte, haciendo alusión a la performatividad y el cuerpo y lo evidenciado en elementos no verbales, se hizo visible mayor movimiento y sonoridad en los cuerpos de los y las estudiantes de Bogotá en comparación con el grupo de estudio en Montería, esto puede ser relativo a diversos factores socioculturales y de contexto.

Retomando lo planteado en el marco conceptual sobre el cuerpo, concebido como el primer territorio, los grupos de estudio recorrieron su propia historia, con una narración, que motivó a los participantes a recordar de dónde viene el cuerpo (el vientre materno) y como transita, se tensiona y se transforma; en la reflexión espacial, en la conciencia del tiempo como

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

asuntos distintos del espacio, pero inseparable (Harvey, 2007). De igual manera en el territorio-cuerpo, según la trayectoria de vida (tiempo) cambian las características físicas y la forma de relacionarnos con los otros.

En este sentido, el cuerpo permitió aflorar y suscitar las emociones y conexiones con lo familiar, su existencia y el mundo que les rodea, durante los momentos varios (as) estudiantes demostraron sus emociones por medio del llanto, al recordar sus primeros momentos en el vientre, lo que se muestra como un aspecto sumamente importante de la existencia del ser humano, es el primer contando con el planeta tierra, y lo que transcurre en ese instante queda marcando el cuerpo y el ser de las niñas, niños y jóvenes.



Figura 69

Iglesia del 20 de Julio.

Fuente: Periodista Confidencial Colombia (2021).



Figura 70

Momento 1, Bogotá – Iglesia del 20 de Julio y Portal del 20 de Julio.

Fuente: Propia.

Por otro lado, profundizando sobre la apariencia y la estética, se hizo evidente la violencia cultural dirigida hacia los cuerpos, por ejemplo, los estereotipos y los estándares de belleza que se originaron desde la visión colonial (Sánchez, 2019). ¿Qué pasa con los cuerpos que son violentados de esta manera? Al respecto, y en el contexto de la investigación, BE1S3 expresa: “me dicen que soy fea, pero bueno, lo soy. Me dicen cosas feas, que soy grosera, que tengo nariz de tucán”.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Los cuerpos albergaron conductas, personalidades y culturas, pues, en ambos territorios, al hablar sobre sí mismos(as) destacaron características propias como la alegría, la inteligencia, el humor y la atención al detalle. Lo cual, contrastó con narrativas que descalificaban a los y las participantes, por ejemplo, ME10S3 y ME6S3 expresaban que se refieren a ellos(as) como personas antipáticas, egoístas o incapaces. Lo anterior, puso el cuerpo en tensión, ya que existen narrativas que navegan dentro del sujeto y al mismo tiempo, narrativas que vienen desde afuera y pueden interiorizarse.

En Bogotá, uno(a) de los(as) participantes se refirió al racismo y críticas al físico, así como la discriminación por orientaciones sexuales no hegemónicas. Asimismo, los y las participantes citaban casos en donde se hostiga la apariencia haciendo uso de comentarios y/o apodos.

Estas reflexiones también se lograron enlazar con la autoimagen, en donde el sujeto reconocía emociones ancladas a pensamientos, las cuales igualmente se manifestaban en las expresiones corporales y la perspectiva sobre sí mismos(as). Llamaba la atención la notable percepción negativa que tienen las niñas en comparación con los niños sobre sus cuerpos, lo cual no es ajeno a lo planteado por Sánchez (2019) sobre los estándares patriarcales, capitalistas y los estereotipos de belleza, dispositivos que “han sido utilizados como una forma de normalizar, normatizar y administrar los cuerpos. (...) existen narrativas sobre los cuerpos que ya circulan y se socializan, las cuales posteriormente integran el pensamiento y los sentires de otros sujetos” (p. 165).

En conclusión, estas narrativas sobre el cuerpo dieron cuenta de las violencias ejercidas sobre las infancias y juventudes, donde vale resaltar el lugar que ocupan los pares en estas situaciones.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Narrativas Territoriales en Diálogo

Este apartado profundizó sobre los encuentros y desencuentros que ambos territorios identificaron y comprendieron como subjetividad política sobre las violencias a partir de expresiones artísticas y culturales y, adicionalmente, aportó elementos considerados emergentes por el equipo de investigación.

En la categoría interpretativa *representación simbólica de las violencias a partir de las subjetividades políticas*, se hizo mención de la participación, lo cual implica ser parte “de” un grupo social específico y/o iniciativa, aspecto que orientó la reflexión hacia la pertenencia a grupos y también, a las formas de relacionamiento a través de ellos.

Por ello, como resultado, se infirió que los(as) participantes se sienten incluidos(as) en grupos juveniles de acuerdo con sus intereses y prácticas, evidenciándose ello, en el deporte como elemento común entre los dos territorios. A través de estos procesos, los sujetos empiezan a formar y construir sus habilidades de liderazgo y asociatividad, para posteriormente tomar conciencia sobre las dinámicas, problemáticas y actores de sus territorios.

Lo anterior, se reforzó con la ficha de identificación, la cual hace manifiesto que los y las participantes no se sienten incluidos(as) en las decisiones de sus entornos, lo que significa que se estaría vulnerando su derecho a la ciudad (Harvey, 2007).

En sus producciones artísticas, lo que podría clarificar sobre el nivel involucramiento tanto en el discurso como en las decisiones dentro de grupos juveniles, que enmarcan sus quehaceres en territorios específicos a los que sus integrantes podrían pertenecer permanente o transitoriamente.

También, la participación se puede hilar con los lugares que ellos(as) disfrutan, enlistando, en los dos territorios los parques, miradores, zonas al aire libre y, en el caso de

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Montería, los palos de mango. Son estos espacios de encuentro, que adquirieron significado a raíz de las experiencias que ellos y ellas les otorgaban, así como la interacción con sus pares.

Y, por otro lado, considerando las comprensiones sobre las violencias y sus representaciones en barrios, escuelas y cuerpos, valdría la pena interrogarse por los impactos que justamente los entornos y las acciones violentas tienen en la participación de niños, niñas y jóvenes. Por lo tanto, la violencia podría minimizar o anular la participación, pero también, existen escenarios cuyas motivaciones personales y colectivas buscan mitigar las violencias.

El segundo elemento para profundizar, en términos de encuentros y desencuentros, parte de las tres dimensiones de la violencia que propone Galtung (1998) –directa, estructural y cultural–, de allí se puede inferir que los escenarios de violencia son sumamente complejos, ya que pueden estar atravesados por una o más de estas dimensiones, que, de hecho, igualmente tienen una clasificación interna. Por ello, resulta preponderante que el abordaje y comprensión de las violencias no se limite a las cuestiones superficiales, que incluso pueden estar naturalizadas.

Indagar, por ejemplo, no sólo por las *marcas*, sino también por el contexto tanto de perpetradores(as), como de afectados(as), conlleva también a interrogarse por las formas y los espacios, así como preguntarse por los elementos de carácter *estructural* y *cultural* que, además, complejizan su naturaleza.

Considerando lo anterior, es importante señalar que las violencias en Bogotá y en Montería son diversas. En territorio bogotano mencionaron frecuentemente los robos, que se dan tanto en el barrio como al interior de la institución educativa, práctica que está aparentemente naturalizada por la frecuencia de su ocurrencia; también las riñas y asesinatos, además de sentirse desprotegidos(as) por parte de la institucionalidad (policía).

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

En Montería, también se mencionaron fenómenos como el asesinato, el robo y la sensación de inseguridad presentes en los lugares que ellos y ellas frecuentan. Por otro lado, ambos grupos de estudio señalan como inseguros los callejones, así como zonas verdes, para (BE11S1) “profe usted si ha visto que hay callejones cerrados, ahí sí que roban”. Y, otro aspecto relevante relacionado con lo anterior es la accidentalidad, donde ambos territorios manifestaron temor a las calles y el tráfico, (BE5S1) advierte inseguridad porque “siento que me van a atropellar” y para (ME7S1) “varios accidentes día a día”. Siendo mayoritarias las narrativas en Bogotá sobre accidentalidad, inclusive representadas artísticamente en la Figura 72.

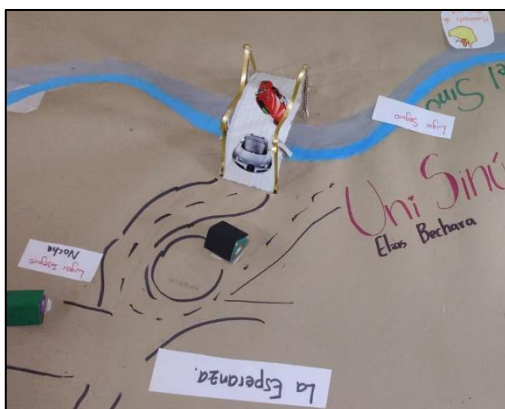


Figura 71
Momento 1, Montería – vía, glorieta
y automóviles.
Fuente: Propia.



Figura 72
Momento 1, Bogotá – vías y
accidentes.
Fuente: Propia.

Complementando esto, partiendo de la Ley 1620 de 2013 que constituye el Sistema de Convivencia Escolar, el cual surge debido a los altos índices de violencia en las escuelas del país y en entornos escolares; manifestándose en prácticas como la violencia escolar o el hostigamiento, caracterizándose esta última por dañar o maltratar a otro sujeto de manera intencional y sistemática y a través de distintos medios (Congreso de Colombia, 2013).

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Partiendo de lo anterior y retomando lo planteado por Zapata (2012) sobre las compresiones de la violencia en la escuela, se podría afirmar entonces que la subjetividad política de la violencia giraron en torno a las compresiones individuales y colectivas de los y las estudiantes sobre prácticas como el hostigamiento escolar u otros episodios de violencia en la escuela, los cuales se podrían develar a partir de sus formas de expresión haciendo uso de las artes, representaciones que se particularizan en cada territorio.



Figura 73
Momento 1,
Montería – riñas.
Fuente: Propia.

Por lo cual, profundizando y trazando un contraste respecto a las narrativas sobre la violencia en sus colegios, en Bogotá expresaron empujones en escaleras, gritos, peleas, robos, intimidaciones, apodos, entre otras, cuyas representaciones fueron mayoritarias en comparación con el otro territorio, BE3S2 dice que “hay un niño que me suele molestar mucho y me dice pitufo”. Y, en Montería, emergieron el grito, el maltrato psicológico y la intimidación, ME4S3 dice que “por ahí unos cuatro o tres años, bastantes niños me hacían bullying sobre mi físico, entonces eso me creó muchas inseguridades y esas cosas”.

En ese sentido, las violencias parecieran ser cotidianas y naturalizarse en sus contextos, porque no resultan alarmantes o como sucedió en algunos de los momentos, para los y las participantes producen risas. Justamente Žižek (2009) expresa que hay violencias naturalizadas e ideologizadas por medio de la cultura, las cuales agrietan los cuerpos y los territorios. De hecho, tanto en Bogotá como en Montería, las narrativas se dirigieron tanto a los discursos y actitudes propias de la naturalización como a apuestas enmarcadas en la resistencia y la mitigación.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

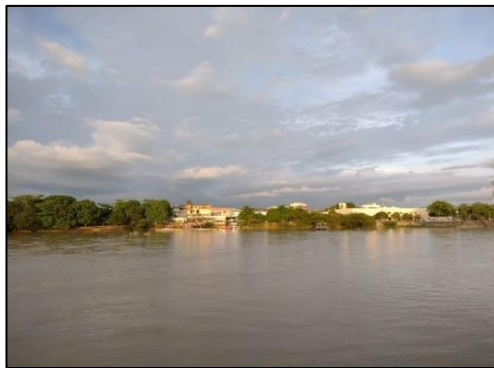


Figura 74
Río Sinú en Montería.
Fuente: Propia.



Figura 75
*Momento 1, Montería –
 Río Sinú y alrededores.*
Fuente: Propia.

Ahora, respecto a las subjetividades políticas sobre la violencia por medio de dispositivos artísticos, en Bogotá las comprensiones suelen ser más explícitas en términos de actores, espacios y actos violentos. Y, en Montería, si bien hay representaciones, estas no eran recurrentes, por lo que en ambos territorios era el discurso –verbal y no verbal– el que profundizaba sobre los sentidos de las violencias.



Figura 76
Momento 1, Bogotá – CAI.
Fuente: Propia.



Figura 77
CAI en barrio Guacamayas.
Fuente: Propia.

Otro elemento que articula lo artístico con las subjetividades políticas se relaciona con los cerros orientales en Bogotá como punto de partida y característica clave en la localidad de San Cristóbal y, en el caso de Montería, el río Sinú en la Comuna 4. Lo que devela familiaridad y vínculos entre sujetos y territorios, referentes que posteriormente se hilan, en las cartografías

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

visuales, historias, emociones, pensamientos y violencias. Por ello, las experiencias que ellas y ellos construyen sobre su territorio se dan a partir múltiples recorridos y tránsitos que forman parte transcendental de la manera en que piensan, habitan y organizan su vida cotidiana y, por ende, constituyen sus subjetividades políticas.

En cuanto a los intercambios sonoros interterritoriales, los y las estudiantes identificaron elementos conocidos y desconocidos que relacionaron con sus cuerpos, saberes y experiencias. Esto significa que, desde la perspectiva de las subjetividades políticas, las creaciones artísticas abren conversaciones sobre lo que conecta y desconecta, lo que habla o no de mí, lo que me conmueve o me es indiferente, etc. ME7S1 manifestó “me pareció muy chévere la experiencia porque así se despiertan más los sentidos”.

Ahora bien, desde una perspectiva territorial y particularizando sobre el origen de los centros urbanos en Colombia, a partir de un vínculo espacio-tiempo, a continuación, se exploran las lógicas y realidades que moldean cada espacio. Primeramente, el barrio Guacamayas de Bogotá tiene las características propias de las periferias, en Colombia como lo menciona (Peña et al., 2001) el barrio es cercano a los procesos de asentamiento, este también sufre precarización de servicios básicos, marginalidad, robos e inclusive, consumo de sustancias, generando así, miedo e inseguridad.

Por su parte, el barrio El Dorado, referido por la mayoría de las niñas, niños y jóvenes en Montería, tiene una historia de lucha por el acceso a los servicios públicos como el agua y la energía eléctrica, territorio que al no estar organizado sufrió una trágica inundación, por lo que han surgido procesos por la reivindicación de los derechos básicos y el pavimento de sus calles (Com Social Unisinú Unisinu, 2017).

Ambos procesos de urbanización se desarrollan en las últimas décadas del siglo XX, y, también, siguen la línea de profundización de la desigualdad por medio del desarrollo urbano

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

característico de América Latina, condiciones que igualmente influyen en la constitución de subjetividades políticas.

Si bien los dos territorios tienen características similares como la edad de las niñas, niños y jóvenes y el pertenecer a una institución educativa oficial del mismo país, se viven problemáticas que no se pueden desarticular del panorama nacional, pero que se desarrollan de manera distinta en el plano local.

En definitiva, las expresiones artísticas y culturales tejieron estos encuentros y desencuentros a través de trozos de papel, colbón, tijeras, colores, marcadores, elementos tridimensionales, entre otros, siendo entonces un puente que permitió que las niñas, niños y jóvenes, recrearan sus realidades en las cartografías de su barrios, escuela y cuerpo, posibilitando, también, la reflexión crítica alrededor de sus territorios desde la reflexión espacial, simbólica y social desde la individualidad y la colectividad; para su posterior intersubjetivación.

Sobre los elementos emergentes y considerando los objetivos trazados en la investigación y la intersección encuentros-desencuentros, estos igualmente contribuyen con otras comprensiones y reflexiones en el marco del estudio.

Los silencios se constituyen como emergentes en múltiples sentidos: a) por decidir no desarrollar las narrativas en una obra; y, b) por la inexistente o poca participación en los diálogos.

Silencios que posibilitan ahondar por los diálogos internos de cada niño, niña y joven mientras elabora una obra, así como por las decisiones respecto a lo que no desean representar o si está representado y en la socialización no es develado, así que, ¿qué nos dicen los silencios? Estos enuncian posturas completamente legítimas, por lo que cuando hay silenciamiento los múltiples escenarios de socialización enmarcados en las violencias,

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

siguiendo a Berger y Luckmann (1968), imposibilitan el despliegue de significados, prácticas y sentidos.

Por otro lado, durante el momento dos (2) en Bogotá los estudiantes se refirieron a lo escrito en los baños a dibujos del pene y la vagina como “dibujos cochinos”, lo que se relaciona con la estigmatización del cuerpo entono a la sexualidad.

Finalmente, no sobra recordar que la investigación se orientó desde y hacia principios conceptuales y políticos que reconocen el rol activo, crítico y transformador de niños, niñas y jóvenes que, siguiendo a Amador y García (2021), se ocupan de problemáticas estructurales relacionadas con las violencias y situaciones límite, para el caso procurando principalmente su comprensión y abordaje a través de expresiones artísticas y culturales.

Las voces, saberes y experiencias de niños, niñas –y jóvenes–, en clave de subjetividades políticas sobre las violencias, fueron el foco central de este estudio. Narrativas que se desplegaron y se comprendieron desde y hacia las expresiones artísticas y culturales. Perspectiva que, siguiendo a Cussiánovich (2013) y Liebel (2013) se enfocan en la participación y el protagonismo infantil, en contraparte de posturas hegemónicas y normalizadoras.

No se pone en consideración que existan formas correctas o incorrectas de narrar(se) y representar(se), cada niño, niña y joven se situó y se expresó desde y hacia sus contextos particulares y, por tanto, desde sus lenguajes propios, que pueden ser singulares o colectivizados. Reconociendo entonces el valor de sus propias narrativas no hegemónicas, así como todos los elementos que las conforman.

Después de transitar por los resultados de este proyecto de investigación cabe preguntarse por la garantía de estos derechos, si en un principio no se evidencian muestras

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

representativas de participación de estas poblaciones en sus distintos territorios, que además no suelen concebirse en la constitución de estos, son, al mismo tiempo, víctimas de distintos tipos de violencia, las cuales tienen afectaciones en el cuerpo tangible, intangible y colectivo.

Por tanto, aunque en Montería o Bogotá los niños, las niñas y los(as) jóvenes viven en un mismo barrio y convivan bajo condiciones socioculturales, políticas y económicas similares, cada forma de ser niño, niña o joven (subjetividades políticas) es válida, única e irrepetible, pero también, es susceptible de ser interpelada y/o enriquecida.

En consecuencia, en torno a estas consideraciones se proponen las conclusiones.

Conclusiones

Partiendo de la pregunta problema que orienta esta investigación: *¿cuáles son las subjetividades políticas territorializadas sobre las violencias de las infancias y las juventudes bogotanas y monterianas a través de la investigación basada en artes?* Se enlistan las siguientes conclusiones

La investigación fue un proceso académico riguroso que pretendió dar cuenta de los postulados de la Investigación Basada en Artes, como una invitación a innovar mediante expresiones artísticas y culturales para generar conocimiento, sin distanciarse de la transformación de las realidades sociales de nuestros territorios.

En este sentido, se puede afirmar que las creaciones artísticas de niños, niñas y jóvenes de Bogotá y Montería develan elementos propios sobre las subjetividades políticas en torno a las violencias al dialogar con sus sentires, pensares, emociones y experiencias como relatos primarios susceptibles a enriquecerse desde distintos frentes, los cuales parten de sus comprensiones y configuraciones de mundo resaltando las potencialidades, conocimientos e interacciones que nacen de ello.

A través de los lenguajes visuales, corporales, sonoros y performáticos, las infancias y juventudes despliegan un inmenso potencial creativo, que posibilita comprensiones sobre las situaciones complejas en las que la vulnerabilidad y las condiciones de pobreza influyen en su bienestar, en la realización de sus derechos y, por ende, en dignidad humana.

Ahora bien, ¿cómo y de qué manera se expresan dichas realidades, desde las narrativas artísticas y culturales? La intención del estudio permitió que los y las participantes exploraran y se expresaran a través del arte. En él emergen mundos de creación que muchas veces no se alcanza a imaginar. Con respecto a ello, el poder de las imágenes se convierte en

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

una herramienta poderosa para establecer y develar vínculos afectivos y sociales en los que niños, niñas y jóvenes pueden reflejar sus formas de ver y percibir el mundo que les rodea, demostrando que son conocedores(as) de su entorno, que se preocupan por lo que ocurre allí y que pueden proponer soluciones para mejorar sus contextos.

Por consiguiente, darles protagonismo a los creadores a partir de la teoría de autor fue un puente que permitió que las niñas, niños y jóvenes, desarrollaran e hicieran comprensiones sobre las creaciones colectivas e individuales desde las realidades sus territorios. Las preguntas de elucidación dieron una mirada interseccional a las obras, y a su vez sobre las visiones de mundo que les atraviesan.

Igualmente, el trabajo interlíneas de investigación consolidó a través de elementos de construcción y acuerdos donde afloraron la construcción de ideas y comprensiones sobre las dinámicas en las que se sitúan las infancias y juventudes bogotanas y monterianas, ya que, a través de este proceso, se logró tener perspectivas más amplias y de comprensión sobre el reconocimiento de los otros, sus narrativas, visiones, formas de vivir en los territorios, e idearios de transformación.

Por último, estas comprensiones e interpretaciones sobre las narrativas y los discursos alimentan concepciones donde se desconfía del modelo de ciencia moderna colonial, cuestionando para qué es útil y cuál es el sentido de mantener el poder dominante en las estructuras culturalmente establecidas, como ideario de transformación. Por lo tanto, este proceso investigativo incorpora referentes teóricos y conceptuales, que se preocupan en lo posible por la pertinencia y el análisis del contexto, suman rutas metodológicas alternativas para el abordaje de fenómenos sociales, vinculan otras voces y discursos construyendo con, desde, hacia y para los territorios y comunidades junto con sus impresiones, formas de abordaje de problemáticas y soluciones ante estas últimas.

Limitaciones y Recomendaciones

Esta investigación no pretende dar una mirada única del fenómeno de la violencia, al contrario, advierte que se debe considerar el arte con sus múltiples sentidos. En consecuencia, las creaciones artísticas, desarrolladas e interpretadas por sus autores se pueden valorar desde diversas visiones, por lo cual no se producen verdades o respuestas absolutas, sino al contrario, múltiples preguntas, análisis y reflexiones donde damos paso al lector para hacer parte de su interpretación.

No obstante, a pesar que la investigación no tuvo incidencia en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), ni en el currículo, ni en las actividades planteadas en las instituciones educativas IED Alemania Unificada en Bogotá y la Normal Superior en Montería, abre la posibilidad de tejer conocimientos con las directivas, docentes, estudiantes y la comunidad educativa en general en pro de emplear el arte como dispositivo para comprender y transformar las problemáticas alrededor de las violencias.

Un planteamiento que se tejió en medio de las reflexiones y debates del equipo de investigación es el interés por emplear la investigación basada en artes de manera similar con directivos, docentes, familias y comunidad educativa en general, para profundizar sobre comprensiones alusivas a otros aspectos que afectan e inciden en las dinámicas de la escuela, el barrio y la familia.

Referencias

Alcaldía de Montería. [AlcaldiaDeMontería]. (16 de diciembre de 2018). Este es el Centro Verde de la Ciudad, una obra que representa la unidad de Montería. Un gran espacio dotado [Publicación de estado] Facebook.

<https://web.facebook.com/watch/?v=2200798443574514>.

Alcaldía de Montería (2023). *Informe de gestión de educación*. <https://>

<https://www.monteria.gov.co/documentos/682/rendicion-de-cuentas-2023/>.

Alfonso, K. (2020). *Cultura política y configuración de subjetividades, una mirada desde la experiencia de estudiantes de bachillerato y su movimiento estudiantil*. (Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional). Repositorio Institucional Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/12695>.

Alvarado, S. y Ospina, H. (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*, 50, 198-215. <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635244011.pdf>.

Alvarado, S., Ospina, H., Botero, P. y Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, 6(11), 19-43. <https://www.redalyc.org/pdf/269/26911765003.pdf>.

Alvarado, S. y Ospina, M. (2009) Contexto teórico para la reflexión sobre la socialización política. En G. Tonon (Coord.) *Comunidad, participación y socialización política* (pp. 55-78). Espacio Editorial. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3107388>.

Alvarado, S. Ospina-Alvarado, M. y Sánchez, M. (2012a). Procesos de configuración de subjetividad política de niños y niñas en contextos de conflicto armado desde una

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

perspectiva alternativa del desarrollo humano. En Alvarado, et al., *Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado* (pp. 28-68). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130313112059/LasEscuelascomoTerritoriosdePaz.pdf>.

Alvarado, S., Ospina-Alvarado, M. y García, C. (2012b). La subjetividad política y la socialización política, desde las márgenes de la psicología política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 235-256. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77323982014>.

Alvarado, S., Camacho, O., Briceño, P. y Robayo, S. (2022). *Perspectivas del desarrollo humano: enfoques y reflexiones*. CINDE.

Álvarez-Rodríguez, D. y Bajardi, A. (2016). Patrimonio e Identidad en la Investigación Educativa Basada en las Artes desde un Enfoque Multimodal. *Arte, Individuo y Sociedad*, 28(2), 215-233. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5634286>.

Amador-Bech, J. (2012). La interpretación de la obra de arte desde la perspectiva de la Hermenéutica Filosófica de Hans-Georg Gadamer. *Investigación y educación multidisciplinaria*, 11(11), 42-50. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4281056>.

Alzate, P. (2022). *Tonos y trazos que despliegan la vida: literatura y artes en la configuración de la subjetividad política de los jóvenes en ámbitos escolares de la Comuna 13 de Medellín*. (Tesis de maestría, Universidad de Antioquia). Repositorio Institucional Universidad de Antioquia. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/28876>.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Aquino, R. y Mutti, R. (2006). Pesquisa qualitativa: Análise de discurso versus análise de conteúdo. *Texto Contexto Enferm*, 15(4), 679-684.

<https://www.scielo.br/j/tce/a/9VBbHT3qxByvFCtbZDZHgNP/?format=pdf&lang=pt>.

Amador, J. (2021). Estudios de infancia: la emergencia de un campo que asume a los niños como agentes sociales. En J.C. Amador Baquiro y C. I. García Suárez (Ed.), *Infancias, cultura y poder* (pp. 23-60). Siglo del Hombre Editores.

Amador, J. y García, C. (2021). Infancia, cultura y poder: puntos de partida. En J. C. Amador Baquiro y C. I. García Suárez (Ed.), *Infancia, cultura y poder* (pp. 8-22). Siglo del Hombre Editores.

Arcos, R. (2009). La estética y su dimensión política según Jacques Rancière. *Nómadas*, 31, 138-155. <http://www.scielo.org.co/pdf/noma/n31/n31a10.pdf>.

Arendt, H. (2006). *Sobre la violencia* (Trad. G. Solana). [On violence]. Alianza Editorial.

Arias, D. (2021). *Memorias encontradas. ¿Qué piensan los estudiantes del conflicto armado?*
https://www.academia.edu/61020502/Memorias_encontradas_Qu%C3%A9_piensan_los_estudiantes_del_conflicto_armado.

Arias, G. y Villota, F. (2007) De la política al sujeto político. *Anfra*, 14(23), 39-52.

Ariés, P. (1987). El descubrimiento de la infancia. En Ariés, P., *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Taurus ed.

Barinas, J. (2014). *Lugares de miedo (topofobias): experiencias e imaginarios sobre el espacio urbano en la localidad de Chapinero*. (Tesis de maestría, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia e instituto Geográfico Agustín Codazzi). Biblioteca IGAC.
<https://biblioteca.igac.gov.co/janium/Documentos/1-01104WEB.pdf>.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Baumgart, F. (1991). *Historia del arte*. Ediciones del Serbal.

Bayuelo, S., Samudio, I. y Castro, G. (2013). Museo itinerante de la memoria y la identidad de los Montes de María: tejiendo memorias y relatos para la reparación simbólica, la vida y la convivencia. *Ciudad Paz-ando*, 6(1), 159-174.
<https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.cpaz.2013.1.a09>.

Berger, P. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores.

Bernier, I. (s.f.). *Las expresiones culturales en peligro en la convención sobre la diversidad de las expresiones culturales de la UNESCO*.
https://www.unescodec.chaire.ulaval.ca/sites/unescodec.chaire.ulaval.ca/files/expresiones_culturales_en_peligro.pdf.

Bonilla, A., Guzmán, L. y Lara, M. (2008). Jóvenes, Violencia y Arte. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 3, 23-36.
<https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE>.

Bonilla-Castro, E y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en Ciencias Sociales*. Colombia: Norma.

Borgodoff, H. (2012). *The Conflict of the Faculties. Perspectives on Artistic Research and Academia*. Leiden University Press.

Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa.

Butler, J. (2009). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia* (Trad. F. Rodríguez). [Precarious Life. The Powers of Mourning and Violence]. Paidós.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas* (Trad. B. Moreno). [Frames of War. When Is Life Grievable?]. Paidós.

Caballero, D. (2018). Inteligencia emocional y educación artística: herramientas *educativas para disminuir la violencia escolar*. (Tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia). Repositorio Institucional Externadista.
<https://bdigital.uexternado.edu.co/entities/publication/fb6dddf9-dab4-4412-8859-af13939d95cb>.

Caballero, L. (2014). Los museos de la memoria como posibilidad de reflexión ético-política. *Ciudad Paz-Ando*, 7(1), 126-145.
<https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.cpaz.2014.1.a07>.

Cachorro, G. (2008) *Cuerpo y subjetividad: Rasgos, configuraciones y proyecciones. Jornadas de Cuerpo y Cultura de la UNLP*.
http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.697/ev.697.pdf.

Calderón, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de Paz y Conflictos*, 2, 60-81. <https://www.redalyc.org/pdf/2050/205016389005.pdf>.

Camargo-Borges, C. (2018). Creativity and imagination: Research as world-making. En Leavy, P. (Ed.), *Handbook of arts-based research* (pp. 88-100). The Guilford Press.

Campos, L., Ramírez, R., García, L., Jaimes, M., Sánchez-Chero, M. y Villavicencio, M. Interpersonal Skills Program Based on Artistic Expressions to Reduce Intimate Partner Violence in University Students. *Human review*, 21(1), 179-187.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

- Castañeda-Bernal, E. (2024). *El litigio estético en la construcción de paz*. El lugar de las infancias. Seminario Educación y justicia restaurativa. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Doctorado en Educación para la paz.
- Castañeda, M. y Torres, P. (2015). Concepciones sobre la violencia: una mirada antropológica. *El Cotidiano*, 191, 7-19. <https://www.redalyc.org/pdf/325/32538023002.pdf>.
- Castellón, L. (2016). El arte frente a la violencia en centros educativos de Guanacaste. *Revista Estudios*, 34, 1-25. <https://doi.org/10.15517/re.v0i34.29480>.
- Castillejo, A. (2015). *La imaginación social del porvenir: reflexiones sobre Colombia y el prospecto de una Comisión de la Verdad*. CLACSO.
- Cerda, A. y Falletti V. (2017). Arte, subjetividad y política Los desafíos de la praxis de los movimientos sociales contemporáneos. *Revista tramas*, 47(8) 7-15. <https://tramas.xoc.uam.mx/index.php/tramas/issue/view/47>.
- Comisión de la Verdad. (2022). *Hay futuro si hay verdad: Informe Final de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición*. https://www.comisiondelaverdad.co/sites/default/files/descargables/2022-08/FINAL%20CEV_HALLAZGOS_DIGITAL_2022.pdf.
- Comisión de la Verdad. (s.f.). *Asesinato de líderes sociales y excombatientes*. <https://www.comisiondelaverdad.co/asesinato-de-lideres-sociales-y-excombatientes#:~:text=Las%20cifras%20manejadas%20por%20ONG,y%20en%202021%20a%20168>.
- Com Social Unisinú Unisinu. (13 de junio de 2017). *Historia del barrio El Dorado, Montería* [Archivo de video]. https://www.youtube.com/watch?v=0k9_tFtC57U

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Conde, R. (2020). Art and its role in violence prevention; experiences in the field. *Escenia*, 4, 1-9. <https://www.esceniaensamble.org/post/el-arte-y-su-papel-en-la-prevenci%C3%B3n-de-la-violencia-experiencias-en-el-campo-de-trabajo>.

Congreso de Colombia. (15 de marzo de 2013). Ley del 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. [Ley 1620 de 2013]. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52287>.

Cussiánovich, A. (2013). Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos de la infancia. En A. Cussiánovich (Ed.), *Historia del pensamiento social sobre la infancia* (pp. 86-102). Universidad Nacional Mayor de San Marcos - Facultad de Ciencias Sociales.

David TORRES CORRE (5 de junio de 2011). *¿Qué es el desarrollo humano?* [Archivo de video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=SR-5RM_ysBE.

Delgado, O. (2003). *Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea*. Red de Estudios de Espacio y Territorio, RET. Universidad Nacional de Colombia.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (2005). *Censo general*. https://www.dane.gov.co/files/censo2005/PERFIL_PDF_CG2005/23001T7T000.PDF.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (2020). *Boletín Pobreza Monetaria en la niñez y adolescencia en Colombia*. <https://www.dane.gov.co/files/lineas-de-tiempo/pobreza-monetaria-ninez-adolescencia-en-colombia/index.html#:~:text=Entre%202019%20y%202020%20cerca,3%20millones%20a%20nivel%20nacional>.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (2022a). *Comunicado de prensa, Pobreza monetaria.*

https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/pobreza/2021/Comunicado-pobreza-monetaria_2021.pdf.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (2022b) Situación de las familias con niños, niñas y adolescentes en Colombia en medio de la crisis por COVID-19. <https://www.unicef.org/colombia/media/8541/file/Nota%20Estad%20C3%ADstica%20DANE-%20UNICEF%202022.pdf>.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (2024) *Gran Encuesta Integrada de Hogares (GEIH)*. <https://www.dane.gov.co/files/operaciones/GEIH/bol-GEIH-dic2023.pdf>.

Development Services Group (2021). Arts-Based Programs and Arts Therapies for At-Risk, Justice-Involved, and Traumatized Youths. *Literature review*, 1-9. <https://www.ojjdp.gov/mpg/litreviews/Arts-Based-Programs-for-Youth.pdf>.

Díaz, A. (2020). *Devenir subjetividad política: un punto de referencia sobre el sujeto político*. (Tesis de doctorado, Universidad de Manizales y Cinde). Repositorio Institucional de CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130401053108/TesisAlvaroDG.pdf>.

Di Filippo, M. (2015). Arte, política y subjetividad. Algunas reflexiones a partir del análisis del grupo de arte callejero. *Revista Pilquen*, 18(2), 12-22. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=347539286002>.

Duque, et al. (2015). La subjetividad política en el contexto latinoamericano. Una revisión y una propuesta. *Rev. CES Psicol.*, 9(2), 128-151. <http://dx.doi.org/10.21615/cesp.9.2.9>.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Fernández, A. (2021) Juventudes, definición y autorreflexión. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 10(19), 158-193.

<https://doi.org/10.23913/ricsh.v10i19.236>.

Fernández, T. (2017). The art that heals: Application of techniques vs. violence. Experiences in Baja California, Mexico. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social*, 12, 95-107. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6669332>.

Frayling, C. (1993). Research in Art and Design. *Royal College of Art Research Papers*, 1(1), 1-5.

https://static1.squarespace.com/static/5cc851dfb91449434d7fe52a/t/5d0251c754e8ee0001429ba1/1560433137577/Frayling_Research-in-Art-and-Design.pdf.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía* (Trad. P. Freire). [Pedagogia da autonomia] Paz e terra SA.

Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. (2024). *Línea de investigación nacional en infancias y familias*. Cinde.

Galtung, J. (1998), *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Gernika Gogoratuz.

<https://gernikagogoratuz.org/wp-content/uploads/2020/05/RG06completo.pdf>.

Galtung, J. (2003a). *Violencia Cultural*. Gernika Gogoratuz:

<https://www.gernikagogoratuz.org/wp-content/uploads/2019/03/doc-14-violencia-cultural.pdf>.

Galtung, J. (2003b). *Trascender y transformar. Una introducción al trabajo de conflictos*.

Transcend – Quimera. <https://www.redalyc.org/pdf/2050/205016389005.pdf>.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

- Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuadernos de estrategia*, 183, 147-168. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832797>.
- Gergen, K. (2006). *Construir la realidad. El futuro de la psicoterapia*. Paidós.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social aportes para el debate y la práctica*. Universidad de los Andes. <http://hdl.handle.net/1992/8050>.
- Gestión Territorial Bogotá. (18 de septiembre de 2023). Bogotá entra en el top 10 de las ciudades más pobladas de Latinoamérica. *Región Central RAP-E*. <https://regioncentralrape.gov.co/bogota-entra-en-el-top-10-de-las-ciudades-mas-pobladas-de-latinoamerica/#:~:text=De%20acuerdo%20con%20la%20plataforma,%2C%20con%201%2C45%25>.
- González, A. (2020). *Construcción de la subjetividad política experiencias de prácticas políticas en el colegio distrital Carlo Federici de Bogotá*. (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana). Repositorio Institucional Javeriano. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/50588>.
- González, F. (2002). *Sujeto y subjetividad: Una aproximación histórico-cultural*. Thomson.
- González, F. (2012). La subjetividad y su significación para el estudio de los procesos políticos: sujeto, sociedad y política. En C. Piedrahita, A. Díaz y P. Vommaro, *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 11-45).
- Gutiérrez, J. (2020). *Gobierno Escolar y formación de subjetividad política. El caso de la IED La Toscana Lisboa*. (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana). Repositorio Institucional Javeriano. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/49995>.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

- Guerra, E., Sánchez, A. y Domingo, P. (2019). *Responding to violence through art and culture. Lessons from Michoacán*. <https://odi.org/en/publications/responding-to-violence-through-art-and-culture-lessons-from-michoac%C3%A1n/>.
- Haesbaert, R. (2020). Del cuerpo-territorio al territorio-cuerpo (De la tierra): contribuciones Decoloniales. *Cultura representaciones soc*, 15(29), 267-301.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102020000200267.
- Han, B. (2023). *Byung-Chul Han. La crisis de la narración*. (Trad. A. Ciria). [Die Krise der Narration]. Lectulandia.
- Heinich, N. (2014). *Le paradigme de l'art contemporain. Structures d'une révolution artistique*. Gallimard.
- Harvey, D. (1990). *La condición de la posmodernidad investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Amorroortu editores.
- Harvey, D. (2007). *Espacios del Capital hacia una geografía Crítica*. Akal.
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118.
<https://revistas.um.es/educatio/article/view/46641/44671>.
- Herrera, J. (2010). *Los supuestos fallidos de las ciencias sociales*. Cinde.
- Hidalgo, J., Correa, M., Palomino, M., Rojas, G. y Rey, B. (2016). *Escuela, territorio de paz*.
<https://fecode.edu.co/ceid/images/documentos2017/Escuela%20territorio%20de%20paz.pdf>.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Institución Educativa Distrital IED Alemania Unificada. (2014). *Proyecto Educativo Institucional*. IED Alemania Unificada.

Jansen, H. (2012) La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas*, 5(1), 39-72

Krajewska-Kułak, Kułak, W., Stelcer, B., Jasiński, M., Kowalczyk, K., Łukaszuk, C., Guzowski A., Cybulski, M. Lewko, J. y Van Damme-Ostapowicz, K. (2016). The perception of violence in children's drawings. *Prog Health Sci*, 6(1), 78-85.
https://www.umb.edu.pl/photo/pliki/progress-file/phs/phs_2016_1/78-85_krajewska-kulak.pdf.

La Razón. (2023). Estudiantes de la Institución Educativa El Dorado regresaron a las aulas tras la remodelación de sus áreas. *La Razón*. <https://larazon.co/monteria/estudiantes-de-la-institucion-educativa-el-dorado-regresaron-a-las-aulas-tras-la-remodelacion-de-sus-areas/>.

La Razón. (13 de abril de 2024a) Los cinco municipios de Córdoba que más casos de homicidios registran en lo corrido del año. *La Razón*. <https://larazon.co/cordoba/los-cinco-municipios-de-cordoba-que-mas-casos-de-homicidios-registran-en-lo-corrido-del-ano/#:~:text=Monter%C3%ADa%2C%20la%20capital%20de%20C%C3%B3rdoba,en%20comparaci%C3%B3n%20con%20a%C3%B1os%20anteriores.>

La Razón. (13 de abril de 2024b) Montería registra un aumento del 25% en los casos de violencia intrafamiliar. *La Razón*. <https://larazon.co/monteria/monteria-registra-un-aumento-del-25-en-los-casos-de-violencia-intrafamiliar/>.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Leggo, C., Grauer, K., Irwin, R. L., y Gouzouasis, P. (2004-2006). *Arts-based Research in Education: Contentious Compromise or Creative Collaboration? Summary of UBC Hampton Funded Research Grant 2004-2006*. <http://m1.cust.educ.ubc.ca/Artography>.

León, A. (2018). *El paradigma performativo. Anotaciones sobre la naturaleza de la investigación artística*.

https://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/133148/LEON_CANNOCK_PARADIGMA_PERFORMATIVO.pdf?sequence=5.

Leyva, G. (s.f.). La hermenéutica clásica y su impacto en la epistemología y teoría social hoy en De La Garza, E. y Leyva, G. (eds.) (s.f.). En G. Leyva, *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales* (pp. 140 – 209). Fondo de Cultura Económica. <https://imaginariosyrepresentaciones.com/wp-content/uploads/2015/05/tratado-de-metodologia-de-las-ciencias-sociales-de-la-garza-toledo.pdf>.

Liebel, M. (2013). *Niñez y justicia social. Repensando sus derechos*. Pehuén.

Lindón, A. (2006). Del suburbio como paraíso a la espacialidad periférica del miedo. En D. Hiernaux, et al. (Coord.), *Lugares e imaginarios de la metrópolis* (pp. 85-105). Anthropos.

Longan, S. (2011). Sobre la definición del arte y otras disquisiciones. *Revista Comunicación*, 20(32), 75-79. <https://www.redalyc.org/pdf/166/16620943011.pdf>.

Lowenfeld, M. (1939). The World Pictures of Children. *British Journal of Medical Psychology*, 18, 65-101.

Llanos-Hernández, L. (2010). El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales. *Agricultura, sociedad y desarrollo*, 7(3), 207-220.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

- Malaguzzi, L. (1996). *The Hundred Languages of Children (Exhibition Catalogue)*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Malaver, C. (11 de febrero 2022). Estudiante fue herido por un compañero cuando salía del colegio. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/bogota/estudiante-fue-herido-en-el-colegio-alemania-unificada-por-companero-650935>.
- Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Narcea, S.A. De ediciones.
https://www.academia.edu/39900601/M%C3%A9todos_visuales_narrativos_y_creativos_en_investigaci%C3%B3n_cualitativa_Dawn_Mannay.
- Mantilla, J. (18 de diciembre de 2023). Los más violentos del mundo. *Razón pública*.
<https://razonpublica.com/los-mas-violentos-del-mundo/#:~:text=Colombia%20vuelve%20a%20encabezar%20la,25%20por%20cada%20100.000%20habitantes>).
- Martínez, F. (2013). Las prácticas artísticas en la construcción de memoria sobre la violencia y el conflicto. *Eleuthera*, 9(2), 39-58
http://eleuthera.ucaldas.edu.co/downloads/Eleuthera9_4.pdf.
- Martínez, M. y Cubides, J. (2012). Sujeto y política: vínculos y modos de subjetivación. *Revista Colombiana de Educación*, 63, 67-88. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n63/n63a5.pdf>.
- Mason, J. (2002). Qualitative interviewing: Asking, listening and interpreting. En T. May (Ed.), *Qualitative research in action* (pp. 225-242). Sage.
- Mejía, D. Zorro, N. (2022). Violencia en la imagen. Acciones y usos de los medios audiovisuales en la construcción de memorias sobre la violencia política nacional en

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

- jóvenes universitarios de México, Colombia y Argentina en 2020. *Estudios políticos*, 64, 175-197. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/estudiospoliticos/article/view/347922>.
- Mela, J. (2019). La investigación basada en las artes: análisis de su uso y experiencia docente en el colegio Hispanoamericano. *Páginas de Educación*, 12(2), 107-123. <https://doi.org/10.22235/pe.v12i2.1839>. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v12n2/1688-7468-pe-12-02-107.pdf>.
- Menzer, M. (2015). *The Arts in Early Childhood: Social and Emotional Benefits of Arts Participation. A Literature Review and Gap-Analysis (2000–2015)*. National Endowment for the Arts.
- Ministerio de Ciencia, Innovación y Tecnología. (2021). *Apéndice 3. Investigación + creación: definiciones y reflexiones*. https://minciencias.gov.co/sites/default/files/ckeditor_files/M601PR04G02%20Investigacion%20%2B%20Creacion%20-%20Definiciones%20y%20reflexiones.pdf.
- Ministerio de Educación. (2023). *El desarrollo de la expresión artística en el centro de educación básica especial (CEBE). Guía de orientaciones*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de la Protección Social e Instituto Colombiano de Bienestar familiar (8 de noviembre de 2006). Código de la infancia y la adolescencia. [Ley 1098 de 2006]. <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>.
- Morelo, G. (2013). *Percepciones de seguridad urbana de hombres y mujeres entre 14 y 26 años en Montería – Córdoba*. (Tesis de maestría, Fundación Universidad del Norte). Repositorio Institucional Universidad El Norte. <https://manglar.uninorte.edu.co/handle/10584/7396>.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

- Mullen, C. (2003). A self fashioned gallery of aesthetic practice. *Qualitative Inquiry*, 9(2), 165-182. <https://doi.org/10.1177/1077800402250927>
<https://revistas.udc.es/index.php/ijaber/article/view/ijaber.2022.1.2.8679>.
- Murillo, J. (30 de junio de 2024). Colombia sigue entre los países más desiguales de América Latina. *Portafolio*. <https://www.portafolio.co/economia/finanzas/colombia-entre-los-paises-mas-desiguales-de-america-latina-una-vez-mas-607641>.
- Niño, C., Galindo, J. y Domínguez, V. (2015). *El cuerpo en la escuela: subjetividades de jóvenes de las Instituciones Educativas Distritales Alemania Unificada y Fabio Lozano Simonelli de la ciudad de Bogotá*. (Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional y Cinde). Repositorio Institucional CINDE.
<https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/1575>.
- Noguera, C. (2010). La constitución de las Culturas Pedagógicas Modernas: una aproximación conceptual. *Pedagogía y saberes*, 33, 9 – 25.
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/752>.
- Normal Superior de Montería. [NormalSuperiorMtria]. (25 de septiembre de 2021). Semana por la paz [Publicación de estado] Facebook.
<https://web.facebook.com/NormalSuperiorMtria/videos/407670747378451>.
- Oliveras, E. (2004). *Estética. La cuestión del arte*. Grupo Editorial Planeta S.A.I.C.
http://www.kaleidoscopio.com.ar/fs_files/user_img/textos_estetica%20recepcion/OLIVERAS_ESTETICA_LA%20CUESTION%20DEL%20ARTE.pdf.
- ONU-Hábitat, (s.f.). *Componentes del derecho a la ciudad*.
<https://onuhabitat.org.mx/index.php/componentes-del-derecho-a-la-ciudad>.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

- Ortega Valencia, P. y Herrera, MC (2012). *Memorias de la violencia política y formación ético-política de jóvenes y maestros en Colombia*. Revista Colombiana de Educación, 62, 89-115. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n62/n62a06.pdf>.
- Ospina-Alvarado, M. (2013). La subjetividad de niños y niñas en el conflicto armado colombiano: una construcción social. En S. Alvarado y J. Patiño (Ed.), *Jóvenes investigadores en infancia y juventud, desde una perspectiva crítica latinoamericana: aprendizajes y resultados* (pp. 37-59).
- Ospina-Alvarado, M., Alvarado, S., Carmona-Parra, J. y Arroyo-Ortega, A. (2018). *Construcción social de niñas y niños en contextos de conflicto armado*. Universidad Pedagógica Nacional, Cinde y Universidad de Manizales.
- Ospina-Alvarado, M., Alvarado, S., Castañeda, E., Álvarez, C., Cardona, L., Ospina-Ramírez, D., Pino, Y., Loaiza, J., Guarín, G., Carmona-Toro, P., Reyes, M., Velásquez, S., Hernández, A., Patiño, J., Londoño, N., Quintero, A., Amaya, J., Chindoy, J., Romero, R., ... Builes, J. (2022). *Expedición pacífica. Territorializando la paz: una experiencia de Investigación-acción-creación en perspectiva performativa creativa con niños, niñas, jóvenes y maestros en territorios escolares*.
<https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/3003/Expedición%20pacífica%20territorializando%20la%20paz%20Comp.pdf?sequence=3&isA>.
- Ospina, C., Montoya, V. y Sepúlveda, L. (2021). *La escuela es territorio. Cartografía social de experiencias pedagógicas en instituciones educativas de Medellín y Bello, Colombia*. *Territorios*, 44, 1-20.
<https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.9024Apuntes>.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Peña, L., Torres, S. y Rodríguez, B. (2001). *Historia del Barrio Guacamayas*.

https://www.academia.edu/4003602/HISTORIA_DEL_BARRIO_GUACAMAYAS_2001.

Pérez, A. y Cubillos, C. (2022). *El Arte como Propuesta Política en la Construcción de Subjetividades de los Jóvenes Artistas del Municipio de Funza*. (Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional). Repositorio Institucional Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/18362>.

Pérez, J. (2022). *La configuración de la subjetividad política de los estudiantes a partir de una experiencia formativa orientada en la mirada fotográfica*. (Tesis de maestría, Instituto Tecnológico Metropolitano). Repositorio Institucional ITM. <https://repositorio.itm.edu.co/handle/20.500.12622/5754>.

Pérez, M. (2016). *Memorias de la violencia política en la narrativa de jóvenes escolares del sur del departamento de Casanare*. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 361-382. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162016000200015.

Periodista Confidencial Colombia. (2021). Restringen celebración de Semana Santa en la Iglesia del 20 de Julio. *Confidencial Colombia*. <https://confidencialnoticias.com/bogota/restringen-celebracion-de-semana-santa-en-la-iglesia-del-20-de-julio/2021/03/30/>.

Popek, L. (2010). *The artworks psychology*. Wydawnictwo Impuls.

Quijano, A. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura un manifiesto. En S. Castro Gómez y R. Grosfoguel (Ed), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 93 -126). Siglo del Hombre Editores. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/5887344.pdf>.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Quintero, F. (2013). Las prácticas artísticas en la construcción de memoria sobre la violencia y el conflicto. *Eleuthera*, 9(2), 39-58.

Rancière, J. (2004). *Malaise dans l'esthétique*. Galilée.

Reavey, P. (2011). The Return to Experience: Psychology and the Visual. En: P. Reavey (Ed.).

Visual Methods in Psychology: Using and Interpreting Images in Qualitative Research, pp. 1-16. Routledge.

https://www.researchgate.net/publication/275019455_Visual_Methods_in_Psychology_Using_and_Interpreting_Images_in_Qualitative_Research.

Región Caribe (7 de marzo de 2023). INVIAS presenta los diseños del Tercer Puente sobre el río Sinú. *Región Caribe*. <https://regioncaribe.com.co/invias-presenta-los-disenos-del-tercer-puente-sobre-el-rio-sinu/>.

Reguillo, R. (2003). Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 103-118.

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ws3yrDqQvbm7P4pgdNpXwHb/?format=pdf&lang=es>.

Restrepo, A. (2019). Aproximación a la planeación urbana en Colombia. Apuntes para su comprensión histórica. *Estudios demográficos y urbanos*, 34(3), 665-690.

<https://doi.org/10.24201/edu.v34i3.1879>.

Rodó, F. (2023). Marcas territoriales corporales: navegando las aguas de mujeres rurales en el Valle del Aconcagua. *Convergencia*, 13, 1-28. <https://doi.org/10.29101/crcs.v30i0.21280>.

Ros, N. (2004). El lenguaje artístico, la educación y la creación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-7. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie3512901>.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Rousseau, J. (2000). *Emilio o la educación* (Trad. R., Viñas). [Émile ou De l'éducation].

Ediciones Elaleph.com.

<https://www.heterogenesis.com/PoesiayLiteratura/BibliotecaDigital/PDFs/Jean-JacquesRouseeau-Emilioolaeducacin0.pdf>.

Sánchez, A. (2019). Fanon, el cuerpo y la colonialidad: una lectura feminista.

EntreDiversidades, 2(13), 137-170. <https://doi.org/10.31644/ED.V6.N2.2019.A05>.

Sánchez, L. (2015). Preguntarle a un otro. *Revista Anual del CINA-ESAY*, 4, 41-47.

<https://avinvestigacion.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/03/4-avi-05-sancheztual.pdf>.

Sánchez, M., López, L. y Serna, I. (2015). La Paz: Una posibilidad desde los niños y niñas afectadas por la violencia en Colombia. *Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 46(2), 85-100. <https://www.redalyc.org/pdf/181/18153279005.pdf>.

Santos, M. (1996). *La naturaleza del espacio técnica tiempo razón y emoción*. Ariel S.A.

Sclater, D. (2003). The arts and narrative research. *Qualitative Inquiry*, 9(4), 621-625.

<https://doi.org/10.1177/1077800403255294>.

Secretaría de Educación de Bogotá (2023). *Boletín anual del sistema de alertas enero-diciembre 2023*.

https://educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/2024-01/BOLETIN%20ANUAL%20SISTEMA%20DE%20ALERTAS%202023.pdf.

Serón, F. (2019). Art, science, technology and society. An approach to science teaching and learning in an artistic context. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y*

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Sociedad, 14(40), 197-224.

https://biblioteca.semisud.org/opac_css/index.php?lvl=notice_display&id=14546.

Simancas, M., Uribe, A., Muñoz, M., Sánchez D. y Ruiz, E. (2023). Contexto de la Salud Mental Poscovid-19 en Córdoba, Colombia: Una Revisión Documental. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 10571-10590. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8680.

Silva, M. (2019). Construcción del lugar por la niñez en la localidad de San Cristóbal, Bogotá, Colombia. *Revista Ciudades, Estados y Política*, 6(1), 53-70.
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/revcep/article/view/83988>.

Silva-Cañaveral, S. (2012). La violencia en Colombia: una perspectiva desde el arte. *Revista nodo*, 13(7), 43-56. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4014141.pdf>.

Sosenki, S. y Jackson, E. (2012). *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina: entre prácticas y representaciones*. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5005425.pdf>.

Torres, A. y Jiménez, A. (2004). La construcción del objeto y los referentes teóricos en la investigación social. En A. Jiménez y A. Torres (Comp.), *La práctica investigativa en ciencias sociales*. UPN, Universidad Pedagógica Nacional.
<https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/dcs-upn/20121130050354/construccion.pdf>.

Tovar, P. (2014). Una reflexión sobre la violencia y la construcción de paz desde el teatro y el arte. *Universitas Humanística*, 80, 347-369.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-48072015000200014.

Tuan, Y. (1977). *Space and Place: The Perspective of Experience*. University of Minnesota Press.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Tuan, Y. (2007). *Topofilia*. Melusina.

UK Research and Innovation. (s.f.). *Assessing the potential of civil organizations within regions affected by organized crime to hold state institutions to human rights-based development*.

<https://gtr.ukri.org/projects?ref=ES%2fP006167%2f1&pn=0&fetchSize=25&selectedSortableField=firstAuthorName&selectedSortOrder=ASC>.

Unesco. (2005). *La convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales*. <https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2019/10/9-Convencion-de-2005-sobre-la-proteccion-y-la-promocion-de-la-diversidad-de-las-expresiones-culturales.pdf>.

Unicef. (2006). *Convención sobre los derechos del niño*.

<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>.

Universidad Externado de Colombia. (3 de enero de 2024). Balance preliminar en materia de homicidios, afectaciones de Derechos Humanos y enfrentamientos armados en Colombia durante el 2023. *Delfos, Centro de Análisis de Datos*.

<https://www.uexternado.edu.co/delfos-centro-analisis-datos/balance-preliminar-en-materia-de-homicidios-afectaciones-de-derechos-humanos-y-enfrentamientos-armados-en-colombia-durante-el-2023/>.

Valencia, G. y Alcaraz, G. (2010). La violencia no siempre es violencia. El significado para los niños y niñas en situación de calle. *Investigación y Educación en Enfermería*, 28(3), 435-443.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

- Vargas-Chaves, I., Manotas-Bolaño, I. y Cassiani, I. (2018). Las expresiones culturales tradicionales: un dimensionamiento a partir de la caracterización del Lumbalú como conocimiento tradicional. *Justicia*, 33, 71-90. <https://doi.org/10.17081/just.23.33.2883>.
- Vargas, F. y Sánchez, E. (2010). Escuela: tofophilias y desarraigos. *Uni-pluri/versidad*, 10(3), 145-154. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.9588>.
- Vega, A. (2018). Pensar la ciudad. Una mirada a las dinámicas urbanas en la ciudad de Montería. *Ambiente Jurídico*, 23, 11-27.
- Villa, M. (2011). Del concepto de juventud al de juventudes y al de lo juvenil. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(60), 147-157. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4157845.pdf>.
- Villaescusa, M. (2019). Mirar el mundo con los ojos del otro. El mapa de la empatía. *Aula de secundaria*, 34, 25-29. <https://consejoescolar.educacion.navarra.es/web1/wp-content/uploads/2019/12/2261.pdf>.
- World Bank Group. (2021). *Hacia la construcción de una sociedad equitativa en Colombia*. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/602591635220506529/pdf/Main-Report.pdf>.
- Wolf, E. (2001). [1998]. *Figurar el poder. Ideologías de dominación y crisis* (Trad. K. Rheault). [Envisioning Power. Ideologies of Dominance and Crisis]. Antropologías Ciesas.
- Zapata, C. (2012). Las formas expresivas de la violencia en Colombia. En Instituto Popular de Capacitación, *Conflicto y formas expresivas de la violencia en contextos situados: aproximación a cuatro territorios de Antioquia: informe de derechos humanos 2012* (pp. 7-84). IPC, Instituto Popular de Capacitación.

NARRATIVAS TERRITORIALES EN DIÁLOGO

Zemelman, H. (2004). En torno de la potenciación del sujeto como constructor de historia. En

M. Laverde, G. Daza y M. Zuleta. *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas* (91-104). Siglo del Hombre Editores.

Žižek, S. (2009). *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales* (Trad. A. Antón). [Violence].

Paidós.