

Expedición Pacífica:

tejiendo ecosistemas transformadores
hacia la formación y territorialización de
la paz con mujeres, jóvenes, niños y niñas

Editores académicos:
María Camila Ospina Alvarado
Sara Victoria Alvarado Salgado
Claudia Marcela López Galeano



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud



CINDE
Fundación Centro
Internacional de Educación
y Desarrollo Humano

Expedición Pacífica:



tejiendo ecosistemas transformadores
hacia la formación y territorialización de
la paz con mujeres, jóvenes, niños y niñas

Editores académicos:

María Camila Ospina Alvarado
Sara Victoria Alvarado Salgado
Claudia Marcela López Galeano



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES®



Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud

Manizales, 2025

Expedición Pacífica: tejiendo ecosistemas transformadores hacia la formación y territorialización de la paz con mujeres, jóvenes, niños y niñas / María Camila Ospina-Alvarado (et al...). – Manizales: Fondo Editorial Universidad de Manizales, Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (CEANJ) (Manizales) 2025.

234 páginas.

ISBN Electrónico: 978-958-5468-66-5

DOI: <https://doi.org/10.30554/978-958-5468-66-5>

1. Construcción de Paz. 2. Territorialidad . 3. Socialización Política. 4. Narrativas Artísticas de Paz. I. Título. II. Ospina-Alvarado, María Camila, ed. III. Alvarado-Salgado, Sara Victoria, ed. IV. López-Galeano, Claudia Marcela, ed.

Dewey 303 cdd 23
Norma de descripción bibliográfica, RDA
Descriptores recuperados de Normas LEMB
Universidad de Manizales. Biblioteca



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES®



CINDE
Fundación Centro
Internacional de Educación
y Desarrollo Humano

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud

Universidad de Manizales

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud

Duván Emilio Ramírez Ospina
Rector

Sara Victoria Alvarado Salgado
Directora

Yamilhet Andrade Arango
Vicerrectora

María Camila Ospina Alvarado - Q.E.P.D.
Coordinadora Campo de Investigación y Desarrollo

Diego Enrique Ocampo Loaiza
Decano Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Lina Marcela Cardona Salazar
Coordinadora encargada

Héctor Mauricio Serna Gómez
Dirección de Investigaciones y Posgrados
Editor institucional

Danna Céspedes González
Coordinadora campo Circulación de conocimiento

Editores académicos:

María Camila Ospina-Alvarado, Sara Victoria Alvarado-Salgado y Claudia Marcela López-Galeano
Prólogo: Olga Lucía Fernández Arbeláez

Autores:

María Camila Ospina-Alvarado; Sara Victoria Alvarado-Salgado; Claudia Marcela López-Galeano; Johanna Alexandra Patiño-López; Simón Velásquez-Matijasevic; Lina Marcela Cardona-Salazar; Estefanía Aristizábal-Ramírez; Paola Andrea Carmona-Toro; Cristhian Torres-Pachón; Susy Yarley Hinestroza-Rodríguez; Omar Andrés Camacho-Sánchez; Leydi Johana Marín-López; Carolina Orozco-Santafe; Marleny Cardona-Acevedo; Martha Lucía García-Naranjo; Néstor Jaime Castaño-Pérez; David Arturo Ospina-Ramírez; Juan Carlos García-Castillo; Rosa Isela Herrera-Rodríguez y Néstor Daniel Sánchez-Londoño.

Expedición Pacífica: tejiendo ecosistemas transformadores hacia la formación y territorialización de la paz con mujeres, jóvenes, niños y niñas.

- © Universidad de Manizales
Carrera 9 No. 19-03 Manizales (Caldas). PBX: (+57-6) 8841450.
<http://umanizales.edu.co>
- © Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE)
Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (CEANJ) (Manizales)
Calle 59 No. 22 – 24 Barrio Rosales PBX: (+57-6) 5906255.
<https://www.cinde.org.co/sitio/index.php>

ISBN Publicación electrónica: 978-958-5468-66-5
DOI: <https://doi.org/10.30554/978-958-5468-66-5>

Claudia Marcela López-Galeano
Corrección de estilo

Gonzalo Gallego González
Diseño y diagramación

Fondo Editorial, Universidad de Manizales
Manizales, abril de 2025

Este libro es una iniciativa financiada por la Universidad de Manizales. Las obras derivadas de la investigación no tienen fin económico o comercial y son una iniciativa sin ánimo de lucro de divulgación de conocimiento.

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

Contenido

Prólogo	11
Expedición Pacífica: Introducción a un ecosistema transformador desde la investigación-acción-creación	13
Investigación-acción-creación	14
Comunicación e incidencia en política pública	14
Digitalización	15
Formación	15
Convidarte para la Paz: socialización política, participación, autonomía y agencia de los niños y niñas de la primera infancia, sus familias y otros agentes para la territorialización de la paz	17
Expedición Pacífica: sentidos y prácticas de los colectivos juveniles en procesos de territorialización de la paz, la memoria y la reconciliación ...	19
Afectaciones en el sistema socioambiental y económico de proyectos asociativos liderados por mujeres en territorios urbano marginales y rurales de Manizales	22
Expedición pacífica hijos de la paz.	
Niñas, niños y jóvenes: hijas e hijos de la paz	24
Hijos e hijas de la paz	25
Algunas consideraciones finales	26
Referencias	27

Capítulo 1

Expedición pacífica territorializando la paz: cartografiando y fortaleciendo pedagogías de la memoria y la reconciliación en escenarios escolares	30
Resumen	30
Introducción	31
Claridades necesarias: breve reflexión sobre la concepción acerca de la historia, la transformación pacífica de los conflictos y las prácticas artísticas y culturales	32
Superando la visión de la historia cómo única versión	32
Las prácticas artísticas y culturales como punto de partida	33
La concepción pacífica de la transformación de los conflictos	34
Fundamento conceptual	35
La enseñanza del pasado y la memoria	36
Prácticas artísticas y culturales de construcción de paces	38

Expedición Pacífica

Prácticas artísticas y culturales de reconciliación	41
Agenciamiento político	43
Metodología.....	46
Resultados	49
La enseñanza del pasado y la memoria.....	49
Prácticas artísticas y culturales de construcción de paces	52
Prácticas artísticas y culturales de reconciliación	54
Agenciamiento político	57
Algunas consideraciones finales.....	60
Referencias.....	63

Capítulo 2

Convidarte para la Paz: Socialización política, participación, autonomía y agencia de los niños y niñas de la primera infancia, sus familias y otros agentes para la territorialización de la paz.....	68
Introducción	68
Metodología.....	70
Resultados	72
Socialización política, construcción de paz y agenciamiento político de los niños y niñas de la primera infancia	73
Autonomías de los niños y las niñas de la primera infancia	88
Algunas consideraciones finales.....	95
Referencias.....	97

Capítulo 3

Colectivos juveniles en procesos de territorialización de la paz, la memoria y la reconciliación	101
Introducción	101
Colectivización y acción	104
Hallazgos	106
Motivaciones y movilizaciones.....	107
Acción política y territorialización de los espacios	111
La territorialización de la paz es una expansión de los afectos	115
Algunas consideraciones finales.....	118
Referencias.....	119

Capítulo 4

Asociatividad de los colectivos de mujeres en lo urbano-rural: una mirada a las capacidades y afectaciones a través del sistema socioambiental y económico ... 123

Introducción	123
Justificación	124
Metodología	126
Resultados	128
Análisis del contexto demográfico: Manizales y sus municipios aledaños ..	129
Análisis expediciones: Realidades de las mujeres expedicionarias en el territorio urbano – rural	142
Sentidos sobre el cuerpo-territorio	143
Afectaciones	149
Afectaciones personales	150
Afectaciones familiares	152
Afectaciones ambientales	154
Capacidades individuales y colectivas	155
Asociatividad como acción colectiva	156
Economía del cuidado – trabajo del cuidado es el cuidado de la vida ...	158
Cuidado de la vida y bien-estar	159
Algunas consideraciones finales	160
Referencias	162

Capítulo 5

Niñas, niños y jóvenes: hijas e hijos de la paz 165

Resumen	165
Un acercamiento al concepto	166
Empoderamiento pacifista y agentes relacionales significativos	168
La escuela como escenario de formación pacífica-imperfecta	169
La potenciación de subjetividades políticas en condiciones histórico-culturales favorables al agenciamiento pacifista	171
Resultados	172
Potenciales de la pacificación	172
Potencial afectivo	172
Potencial comunicativo	174
Potencial ético-moral	175

Expedición Pacífica

Potencial creativo para la transformación de conflictos	176
Potencial político	177
Hijos e hijas de la paz.	179
Referencias	182

Capítulo 6

La formación en la construcción de paz: experiencias, prácticas y apropiación de las comunidades	185
Introducción	185
Expedición pacífica como práctica social	187
El empoderamiento de la comunidad desde la formación.	189
Recogiendo voces de expedicionarios: estrategias de digitalización y comunicación	194
El proceso de digitalización	196
Algunas consideraciones finales.	198
Referencias	199

Capítulo 7

Territorializando la Paz –Capítulo de política–	201
Introducción	201
Problema	202
Desde los actores	205
Desde los ámbitos regulatorios.	208
Desde los procesos de financiamiento.	209
Método.	210
Resultados	211
Algunas consideraciones finales.	213
Referencias	214

Capítulo 8

Tejiendo paz: reflexiones y horizontes desde la <i>Expedición Pacífica</i>.	216
Consideraciones finales	216

Sobre los autores	229
------------------------------------	------------

Prólogo

Todas las religiones del mundo están de acuerdo con la paz. El Talmud dice: “La paz para el mundo es como la levadura para la masa”. El papa Pío XI, en *Urbi Arcano Dei Consilio*, expresó: “El desprecio de la persona humana es la raíz de todos los males de la sociedad”. La paz es un valor universal deseado, anhelado y necesario en el mundo.

La Carta de las Naciones Unidas de 1945 faculta a promover la paz y llamar la atención sobre las situaciones en todas las naciones. Reafirma la fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona. El art. 1 dice: mantener la paz y la seguridad internacionales colectivas eficaces para prevenir y eliminar amenazas a la paz; suprimir actos de agresión, lograr por medios pacíficos y de conformidad con los principios de justicia y del derecho internacional el ajuste o arreglo de controversias.

En la Constitución Política de Colombia (1991) la paz es solicitada desde el preámbulo como valor fundante del Estado; en el artículo 22 como derecho y como deber; en el artículo 67 como componente educativo; en el artículo 95 como obligación ciudadana; en el artículo 218 como función social y en el artículo 247 como jurisdicción especial.

Los autores del programa *Expedición Pacífica: territorializando la paz*, buscaron en sus investigaciones la comprensión de la paz desde el trabajo con las personas en los territorios, la promoción del respeto, la exigencia de la justicia, el reconocimiento de la igualdad y la dignidad de todas las culturas, entendiendo que el conflicto forma parte del ser humano y que la paz no es ausencia de conflictos.

Los elementos que constituyen la paz son: la verdad, la solidaridad, la justicia y la libertad, que se entrelazan como el tejido de una araña, por el que se construye cultura de paz y en el que se busca que cada persona lo vuelva natural y cotidiano; es decir, cultural. En el programa *Expedición Pacífica: territorializando la paz* la paz no surge de territorios de personas que piensan igual; la paz surge de personas con trasfondos y contextos muy diferenciados con formas de entender, percibir y ver el mundo de forma muy distinta. En estos se mezclan la verdad, la solidaridad, la justicia, la libertad, el respeto y la confianza; elementos que constituyen la paz.

Así, se muestra que la calidad en las relaciones interpersonales forma parte de este tejido, que teje lo diferente, lo improbable, lo que no se espera; pero, donde se empieza a caminar, a compartir desde lo humano de las personas

que participan para visualizar el futuro cercano o ver la otra orilla del puente; porque, cuando se territorializa, las personas son capaces de crear, no son neutrales, son personas comprometidas y tienen una palabra con la fuerza que emana del arraigo con la vida.

Por su parte, volver la mirada al lenguaje es un elemento fundamental porque en la actualidad es una nueva forma de violencia, en especial desde las redes sociales. Se requieren programas para pensar otras formas de hablar y de conversar desde el lenguaje verbal y no verbal. La pérdida o empobrecimiento del lenguaje complica las relaciones humanas.

El mal es la aniquilación del Otro, y busca generar resentimiento o rencor. Enseñar a hablar, a pensar, es la posibilidad de empezar a buscar que las personas se responsabilicen por lo que dicen o por lo que dejaron de decirse, y de hablar con precaución para el cuidado del Otro. Es decir, practicar el *logos* como palabra, como habla, como pensamiento.

En este sentido, la ética es una hoja de ruta que invita a la responsabilidad social. Ser personas buenas, decentes, confiables, respetuosas. No se trata sólo de “saber” que es solidaridad sino de ser solidarios, no se trata solo de “saber” qué es la verdad, sino de ser veraces; no es solo el saber, sino hacer propios los conceptos.

Si la violencia es fruto del miedo, la paz es fruto de la esperanza y tener libertad para soñar. Pensar la paz es un llamado a tener relaciones fecundas y sinceras; a perdonar y a que haya reconciliación; a ser transparentes en el diálogo y respetar la palabra. Es un compromiso permanente con el Otro.

Este libro invita a comprender que la paz abarca una paz interior que significa eliminar resentimientos, y una parte exterior que significa cultivar el diálogo, la colaboración, la solidaridad, la fraternidad y el respeto de los derechos de los demás.

Olga Lucía Fernández Arbeláez

Expedición Pacífica: Introducción a un ecosistema transformador desde la investigación-acción-creación

*Sara Victoria Alvarado-Salgado
María Camila Ospina-Alvarado
Claudia Marcela López-Galeano
Johanna Alexandra Patiño-López*

El programa de investigación *Expedición pacífica: territorializando la paz* es un ecosistema de gestión de conocimiento que articula su producción, apropiación social, circulación y los procesos de formación emergentes, que buscó generar nuevas comprensiones en torno a la construcción de la paz y potenciar transformaciones situadas en el territorio rural y urbano-marginal, a partir del agenciamiento colectivo de prácticas de investigación-acción-creación que permitieran transitar de la paz territorial a la territorialización de la paz, entendiendo este tránsito como un proceso de empoderamiento de las comunidades, los niños, niñas, jóvenes y mujeres.

La *Expedición Pacífica* comprende la territorialización de la paz, como un espacio de construcción colectiva, desde los potenciales de la primera infancia, la infancia, el papel de los jóvenes y las familias y los actores educativos como constructores de paz, así como el protagonismo de las mujeres rurales y urbanas, y de las comunidades, en la gestión de formas alternativas de educación para la paz, proyectos asociativos y movilización.

Por su parte, el horizonte de sentido de este programa es la potenciación y el fortalecimiento de distintos escenarios comunitarios que permitan desactivar las formas de violencia, históricamente constituidas, y abran la posibilidad para diseñar estrategias colectivas que permitan, desde el desarrollo humano, la viabilidad política de la construcción de paz, reconociendo las capacidades locales de las comunidades en la reconstrucción del tejido social a partir del enfoque de género, el enfoque de niños, niñas y jóvenes y el enfoque socioambiental.

El programa es una apuesta de investigación-acción-participativa e investigación-acción-creación reconociendo, a través de un ejercicio cartográ-

fico, las prácticas de memoria, paz y agenciamiento político presentes en las comunidades rurales o urbano marginales de Manizales, con participación de niños y niñas desde sus primeros años, jóvenes, mujeres, profesores, profesoras y familias, permitiendo fortalecer la red social territorial desde apuestas que, endógenamente, puedan desplegarse como estrategias fortalecidas por los ejercicios de socialización política con la propia comunidad, permitiéndoles actuar en el favorecimiento de sus capacidades para seguir tejiendo la vida política.

Por otra parte, el programa a su interior tuvo cuatro componentes transversales: *investigación-acción-creación*; *Comunicación e incidencia en política pública*; *Digitalización y formación*. Estos componentes permitieron la articulación y potenciación de los resultados de los proyectos que componen el programa; además, posibilitaron de manera contextualizada responder a los desafíos que debe encarar la sociedad en términos de las nuevas tecnologías y las nuevas formas de acceder al conocimiento.

Investigación-acción-creación

Este componente incorpora los cinco proyectos de investigación: *Expedición Pacífica: pedagogías de la memoria y la reconciliación en escenarios escolares*; *Convidarte para la Paz: socialización política, participación, autonomía y agencia de los niños y niñas de la primera infancia, sus familias y otros agentes para la territorialización de la paz*; *Expedición Pacífica: sentidos y prácticas de los colectivos juveniles en procesos de territorialización de la paz, la memoria y la reconciliación*; *Afectaciones en el sistema socio-ambiental y económico de proyectos asociativos liderados por mujeres en territorios urbano marginales y rurales de Manizales*, y *Expedición Pacífica: hijos e hijas de la paz*.

Comunicación e incidencia en política pública

Este componente está directamente relacionado con el uso del conocimiento generado, en términos de su capacidad para propiciar cambios en los procesos de las políticas públicas, tanto en lo territorial como en lo poblacional, y para el ejercicio de la ciudadanía y la transformación de prácticas sociales que se dan en ámbitos formales y no formales de los diferentes escenarios de la sociedad civil en términos de comunicación; en donde las políticas públicas son asumidas como formas de articulación entre actores sociales. Por tanto, la política pública **no es sinónimo de la acción unilateral del Estado**; es un proceso de mediación social para transformar realidades que permitirán tejer puentes y trasladar el análisis del papel del Estado. En la Expedición Pacífica las políticas públicas son una forma de mediación que facilita la apropiación

social del conocimiento; serán basadas en la confianza, en la capacidad deliberativa y la participación ciudadana.

En este componente transversal para la creación de lineamientos de política públicas, con enfoque territorial, se realizaron tres fases: fase de identificación y definición de los problemas articulados con la fase de construcción de cartografías; fase de generación de valor público o conciencia común del problema, que se trabaja desde piezas comunicativas que permiten apropiarse en la comunidad el problema identificado; y la fase de construcción de los lineamientos de la política pública, articulada con todos los escenarios de socialización de los resultados de programa.

Con la construcción de estos lineamientos, el programa aportó a los Objetivos de Desarrollo Sostenible -ODS 16: “Paz, Justicia e instituciones sólidas” lineamientos con enfoque territorial que le apuestan a la construcción de paz y a la articulación interinstitucional para el logro de los mismos.

Digitalización

La digitalización social crece con el uso del internet, los teléfonos inteligentes y las redes sociales generando una enorme cantidad de datos e información por minuto. A este almacenamiento, procesamiento y análisis se le denomina big data, la cual describe y modifica el comportamiento de la sociedad misma.

La digitalización social, como componente transversal del presente proyecto, encaja dentro las propuestas realizadas por la Misión de Sabios (2019) en su reflexiones y propuestas sobre el foco de tecnología convergentes e industrias 4.0, Colombia equitativa y CTI en la industria colombiana. En este componente, para lograr la creación de procesos de digitalización, se tuvieron en cuenta cuatro fases: Caracterización para la identificación de datos, el registro y la digitalización de la información de los proyectos; Construcción categorial y así identificar las posibilidades de interacción entre las categorías identificadas en la fase Caracterización; Cartografía social digitalizada, conectada con sistemas de información geográficos y Uso y apropiación social del conocimiento, fase donde hace uso de las herramientas tecnológicas.

Formación

En el marco del compromiso interinstitucional por una educación para la paz en épocas de posconflicto, el programa de investigación *Expedición pacífica: territorializando la paz* centra las estrategias formativas en el crecimiento del ser humano, apalancado por oportunidades reales en contexto, para el desarrollo de las capacidades de estudiantes, maestros, agentes comunitarios y

demás miembros participantes en los territorios. Las oportunidades también están direccionadas hacia la disminución de la inequidad determinada por las disparidades geográficas, de género y por otras formas de exclusión que se presentan en el ámbito rural y urbano-marginal. En ese sentido la formación en el Programa contribuye al mejoramiento de la educación en la región y en el país; se articula con los pactos transversales de la sostenibilidad, participación ciudadana, equidad de oportunidades, transformación digital de Colombia, ciencia, tecnología e innovación, entre otras (Ministerio de Educación -MEN, 2018).

Así mismo, en el marco de los ODS, el Programa aporta en la búsqueda de la “paz, justicia e instituciones sólidas”; se plantean alternativas formativas en las cuales los fines se direccionan hacia las capacidades humanas y la transformación social de estudiantes, docentes, agentes educativos, líderes comunitarios, asociaciones, entes gubernamentales u otros que tengan incidencia en las prácticas para la paz y vida rural, marginal y urbana de Manizales. Para llevar a cabo este componente se tuvieron en cuenta cinco fases: *Caracterización* (caracterización de los participantes en la formación [estudiantes, maestros, comunidades, asociaciones, agentes comunitarios, representantes gubernamentales]; identificación de necesidades en el territorio; inclusión de gobiernos locales; definición de los contenidos de la formación -derivada de los proyectos y sus hallazgos); *Diseño* (diseño de estrategias tecnológicas para la formación con el uso de la APP; incorporación de la formación a la escuela de saberes; producción de cartillas audiovisuales); *Uso Social* (difusión de oferta educativa convencional escuela itinerante de saberes: cursos, talleres, seminarios, conversatorios u otros; no convencional: otras estrategias mediadas por TIC); *Medios de circulación de dispositivos de formación* (audiovisuales, cartillas).

En este apartado, se presentan de manera concisa algunos de los resultados obtenidos a través de los cinco proyectos del programa, con el objetivo de brindar al lector una introducción breve, pero completa, de los proyectos y generar un panorama general de su alcance e impacto.

Expedición pacífica territorializando la paz: cartografiando y fortaleciendo pedagogías de la memoria y la reconciliación en escenarios escolares. Este proyecto, desarrollado por CINDE en colaboración y con financiamiento conjunto de la Universidad de Manizales, surge con la intención de trascender la noción de que solo existe una interpretación de la historia en relación con conflicto armado en nuestro país. Su propósito es fomentar nuevas perspectivas sobre lo ocurrido, especialmente en términos de pedagogías de la memoria, construcción de paz, reconciliación y empoderamiento político. Además, busca integrar experiencias, tanto de los territorios como de la organización

misma, involucrando activamente a todos los actores de la comunidad educativa en estos procesos. Con base en esto, el objetivo general del proyecto se plantea como:

Cartografiar, comprender y fortalecer las experiencias de enseñanza del pasado a través de pedagogías de la memoria, las experiencias de construcción de paz y las experiencias de reconciliación como prácticas artísticas y culturales de agenciamiento político de niños y niñas desde sus primeros años, jóvenes, familias, maestras y maestros en entornos educativos, a partir de la investigación – acción - creación en perspectiva performativa-creativa. (Ospina-Alvarado et al., 2022, p. 11)

Es relevante subrayar que el propósito fundamental de esta investigación no se limita únicamente a la generación de conocimiento, sino que también busca fomentar y consolidar la creación de lazos comunitarios más sólidos. Estos lazos, a su vez, tienen como objetivo influir en la comprensión de la historia y la realidad de nuestro país, desde perspectivas más cercanas a las personas que residen en el territorio. Esta iniciativa es fundamental para reflexionar sobre nuestra identidad como colombianos y colombianas, y para orientarnos hacia futuros comunes más prometedores y renovados.

Para cumplir con el objetivo y la intencionalidad en mención se plantearon cinco expediciones o momentos: *Expedición 0*, Reconociéndonos como expedicionarios y expedicionarias de paz; *Expedición 1*, Arribando al territorio y cartografiado la enseñanza del pasado y de memoria; *Expedición 2*, Cartografiando y construyendo paz; *Expedición 3*, Cartografiando y fortaleciendo la reconciliación; y *Expedición 4*, Cartografiando y agenciando políticamente.

En este contexto, el documento aborda en primer lugar los principales principios conceptuales que sirvieron de guía para la investigación; en segundo lugar, se describe la perspectiva metodológica empleada; en tercer lugar, se presentan los resultados clave para cada una de las áreas temáticas exploradas durante las expediciones; y, finalmente, se ofrecen algunas conclusiones generales acerca de todo el proceso.

Convidarte para la Paz: socialización política, participación, autonomía y agencia de los niños y niñas de la primera infancia, sus familias y otros agentes para la territorialización de la paz

Este proyecto tuvo como objetivo comprender y fortalecer los procesos de socialización política y constitución de subjetividades políticas, a través de la participación, la autonomía y el agenciamiento de niños y niñas de la primera

infancia, a partir de un trabajo conjunto con las familias y docentes, como vía para la territorialización de la paz.

Los hallazgos de este estudio se basan en una variedad de puntos de vista narrativos, que incluyen la perspectiva de niños y niñas en la etapa inicial de la infancia, así como la de educadores y otros actores relacionados; desde los cuales se crearon horizontes de sentido frente a la socialización política, a los trillos de la memoria, la reconciliación y a la aventura paz-eando por los potenciales del desarrollo humano alternativo, la cual arriba en el potencial político que se expresa en dos caminos, el del agenciamiento político y el de la autonomía desde los primeros años de vida.

Los trillos de la memoria recorren aquellos recuerdos individuales que se tejieron, mediante historias e imágenes, para crear tejidos colectivos de memoria asociados a la cotidianidad de los niños, las niñas y sus agentes relacionales.

La reconciliación como lugar de la vivencia cotidiana implica una palabra que se convierte en acción en el aula, el pasillo, el comedor, el patio, en todos los espacios del Centro de Desarrollo Infantil -CDI, donde se crean, transforman o resignifican las formas de relacionamiento, a través de prácticas como el hacer las paces.

Paz-ear por los potenciales del desarrollo humano alternativo, por sus caminos y bifurcaciones, permitió componer el paisaje por el que caminarán a continuación: el *potencial afectivo, de vida y del cuerpo*, comprendido como un espacio para co-construir relaciones pacíficas que permiten la expansión de la subjetividad y de la intersubjetividad, a través del amor y de la valoración y el cuidado de la vida y del cuerpo; el *potencial ético, espiritual y de cuidado de la naturaleza*, en el que la empatía y la alteridad emergen como posibilidad de reconocimiento y cuidado de las otras, los otros y lo otro; el *potencial comunicativo, cognitivo y creativo para la transformación de conflictos*, en el que la imaginación, la creación, la inteligencia como vía para comprender a las demás personas, las interacciones y los diálogos, son trayectos que conducen a un mejor relacionamiento y una transformación pacífica de los conflictos; el *potencial lúdico y de exploración*, como dimensión intrínseca de las niñas y los niños, donde el juego se convierte en el recurso utilizado para relacionarse con otros e intercambiar sentidos y significados, y la exploración del mundo permite empezar a preguntarse el porqué de lo que les sucede a los niños y las niñas en el encuentro con otras, otros y con lo otro; potenciales que unidos posibilitan el despliegue del *potencial político*, desde los primeros años de vida, como aquel en el que la autonomía, la participación y el agenciamiento político

se conectan para fortalecer procesos de socialización política y constitución de subjetividades políticas.

Caminar de manera intencionada a través de todos los potenciales posibilitó confluir en el último potencial en cuestión, el político, proceso en el que, el comprender cada camino transitado, implicó también la pregunta por el agenciamiento como práctica política desde la primera infancia y por la autonomía.

El *agenciamiento como práctica política desde la primera infancia* implica las formas de ser, estar y de participar que las niñas y los niños de la primera infancia despliegan desde múltiples espacios de enunciación, proceso en el que se comienzan a desdibujar maneras adultocéntricas de comprender a las niñas y los niños.

Por último, el despliegue de las *autonomías de los niños y las niñas de la primera infancia* se produce en interacciones, entornos y prácticas relacionales alrededor del autocuidado, los juegos y el desarrollo de preferencias independientes.

Expedición Pacífica: sentidos y prácticas de los colectivos juveniles en procesos de territorialización de la paz, la memoria y la reconciliación

A partir del proceso metodológico desarrollado desde las cartografías y narrativas, se logró la recopilación, el análisis y la interpretación de las experiencias y piezas gráficas suministradas por los colectivos juveniles participantes: *Seamos nuestra tierra, Fundación Comunitaria Huellas de Vida, Corporación Emergiendo, Comunativa, Marcapasos Urbano, Chispas de Esperanza y Teje Caminos*, permitiendo a su vez la emergencia de caminos subcategoriales que recorren las tendencias halladas como visiones, miradas y rutas posibles para comprender los sentidos de la movilización, la acción política y la territorialización de la paz que realizan los colectivos juveniles de la ciudad de Manizales.

Motivaciones y movilizaciones. Asumiendo que “la política no es un sistema rígido de normas para los jóvenes, es más bien una red variable de creencias, un bricolaje de formas y estilos de vida, estrechamente vinculado a la cultura” (Jameson, 2000, p. 38), las manifestaciones políticas realizadas por los colectivos juveniles participantes constituyen una redificación territorial que motiva sentires y acciones políticas concretas de movilización social. De acuerdo con Valenzuela (2007), la política para los jóvenes va más allá del conjunto de *praxis* con las que se gestiona colectivamente el poder y, en ese sentido, más allá de las acciones de hecho y de discursos demagógicos, situándose mejor sobre una vertiente cultural, comunitaria e incluso artística por la cual es posible construir colectivamente.

Por consiguiente, las redes concebidas desde y por los colectivos juveniles, en la ciudad de Manizales, les han permitido crear espacios alternativos de acción política (ciberactivismo, foros, casas “tomadas” para el ejercicio de la participación) en los que se consolidan prácticas de territorialización de paz. Garavito (2007) lo define como una serie de políticas minoritarias que no “buscan los centros de poder ni el control de lo social desde un lugar central, ni mucho menos mecanismos burocratizados en la administración, sino que pretende constituirse como una conciencia por fuera de la autoridad” (p. 39).

En ese contexto, gracias a los colectivos juveniles se observó que es posible hacer política sin utilizar las fórmulas históricas de la participación. A través de las temáticas tratadas por estos grupos de jóvenes logran establecer un vínculo con la sociedad, tan legítimo como el sufragio, por el que reafirman bajo sus propias condiciones la pertenencia a nichos sociales, a agrupaciones comunitarias; en fin, a la sociedad misma.

A propósito de esto último, uno de los relatos de los y las jóvenes participantes expresa que: *Nos interesa pensar el conflicto armado desde nuestras propias vivencias e interpretaciones. Ya hemos escuchado largamente al gobierno y a los actores armados y nos parece que es el momento de escucharnos entre nosotros. Es muy difícil creer en un cambio; pero, si no creemos en nuestra participación, incluso desde eventos pequeños, nunca vamos a llegar a comprender nuestro propio contexto.* (Colectivo juvenil Comunitativa).

Por otra parte, el tránsito de la categoría de sujeto político a la de subjetividad política “implica posicionar al sujeto desde la posibilidad de ser en el mundo, desde una autonomía de sus subjetividades; es decir, un sujeto político que explicita reflexivamente su subjetividad” (Alvarado et al., 2008, p. 132). No obstante, este posicionamiento, desde la autonomía, pone de relieve la necesidad de pensar esa autonomía desde un posicionamiento ético (Levinas, 2002) que permita reconocer y pensar al otro y la otra desde sus propios marcos ideológicos y valorativos.

A nosotras nos importa mucho que las condiciones actuales en las que vivimos muchos jóvenes cambien, y que, independiente de si somos de la misma línea de pensamiento o si nos gustan o no las mismas cosas, o de dónde venimos o qué tenemos, podamos construir una opción de vida distinta a la violencia. Acá lo importante es encontrarnos para saber que no estamos solas, solos, y que existe la posibilidad, siempre, de imaginar otra cosa. (Colectivo juvenil Teje Caminos)

De lo anterior, y en clave con el trabajo realizado junto con los colectivos juveniles de la ciudad de Manizales, podemos entender que la subjetividad política está dada desde la (co) creación de sentidos y orientación de acciones inspiradoras de nuevas formas de vida social, alternas a las relaciones, roles, actitudes, mandatos, normas y creencias dominantes en el ordenamiento de lo público y lo privado, en el contexto que les rodea.

Acción política y territorialización de los espacios. Uno de los aspectos relevantes que se observó respecto al modo en que los colectivos se encuentran, y que se comprobó durante las expediciones, es que el proceso formativo-performativo se constituyó, antes que nada, en un encuentro que adquirió el carácter de condición agenciante de reconfiguraciones de la subjetividad política y la acción política. ¿Qué es la acción política en el marco de un encuentro de jóvenes?

Así, la pregunta por el sentido de la acción política, en el marco de los colectivos juveniles, solo puede realizarse en el ámbito de una libertad política que le pertenezca y pueda ser ejercida por todos y todas (Carriello-Fernández, 2020) en todo momento. Este despliegue de la acción que re-territorializan las experiencias permitió también un re-conocimiento del cuerpo en los jóvenes participantes de las expediciones, el cuerpo en movimiento, el cuerpo en acción, el cuerpo habitando lugares, el cuerpo entre emociones, el cuerpo personificado, el cuerpo atravesado por las vivencias, el cuerpo polifónico, en fin, cartografías análogas entre el ser (cuerpo) y el estar (espacio).

La territorialización de la paz es una expansión de los afectos. El elemento preponderante que emergió del análisis de cartografías y narrativas, realizado junto y gracias a los colectivos juveniles, muestra que todas y todos sus participantes se reafirman en el hecho de que la paz y localización en los territorios se construye en dinámicas relacionales y en el encuentro entre subjetividades e intersubjetividades, producidas y co-producidas constante y exponencialmente. La territorialización de la paz, como práctica, no tiene posibilidad de emprendimientos individualizantes que desconocen la interacción y la participación como motores sociales.

La construcción de paz debe atestiguar una conciencia de la relación (Lederach, 2016) que se sustente en lo colectivo, lo solidario y lo afectuoso. Para los colectivos juveniles de Manizales, el carácter territorial de la paz se expresa en los encuentros intergeneracionales, interbarriales, intermunicipales, nacionales e internacionales, donde logren prevalecer los proyectos que invocan la plurivocidad.

Afectaciones en el sistema socioambiental y económico de proyectos asociativos liderados por mujeres en territorios urbano marginales y rurales de Manizales

Desde este proyecto, dentro del desarrollo de cartografías y narrativas se logró evidenciar que las mujeres participantes, ante el interrogante por la territorialización de la paz, apareció de forma recurrente la relación cuerpo-territorio como aspecto central de los procesos de reconocimiento, reivindicación, reparación y colectivización de los que hacen parte:

Si asumimos que no todos los cuerpos son iguales ni tienen un mismo estándar y que además dependen de los roles de género, clase, etnia, edad y raza que les “imponen” el imaginario colectivo ¿Qué lugar ocupan los cuerpos de las mujeres en los territorios? (Cruz-Hernández, 2016, p. 40)

Para ellas, especialmente para las que vivieron o viven en territorios rurales, con mayor presencia de las formas de vida más comunitarias, no se puede comprender y agenciar paz sin hacer alusión a sus cuerpos y a su relación con los territorios, porque, desde sus experiencias, las violencias y las desigualdades estructurales que impiden la paz personal y colectiva pasan directamente por la afectación de los cuerpos como territorios. Si no hay cuerpo-territorio no hay paz. Algunos de los relatos de las mujeres indican que: *Uno se reconoce cuando se mira, cuando se acepta como es, cuando aprende a ver en el cuerpo lo que le ha pasado y también a soltar las iras y los dolores que le han causado* (Mujer urbana 1, exp. 2). *Yo soy este cuerpo, sin este cuerpo no puedo vivir, mi cuerpo es todo* (Mujer urbana 3, exp. 2). *Para la paz es necesario que los cuerpos nuestros no pasen hambre, que no nos violen, maten; sin estos cuerpos ¿de qué paz hablamos?* (Mujer rural 1, exp. 2).

Al mismo tiempo, las expedicionarias también hablan del territorio-cuerpo como tiempo biográfico tejido con el tiempo colectivo; así mismo, aluden que su configuración implica una historia familiar y comunitaria; y, a través de ello, dan cuenta de discursos y prácticas mediante las cuales han sido determinadas socialmente como mujeres; pero, también desde los que disputan y transforman los significados, roles, estereotipos y violencias. Así lo deja saber este fragmento de narrativa: *es que nosotras somos parte del territorio, nosotras estamos y también tenemos derechos y aportamos* (Mujer rural, exp. 2). Esto concuerda con el planteamiento acerca de la preocupación de las mujeres por visibilizar la relación cuerpo-territorio que es, a la vez, una necesidad y una capacidad para “analizar nuestro devenir como sujetas en acción” (Espinosa, 2014, p. 9).

Por su parte, en las narrativas de las mujeres rurales se muestra una concepción-percepción-vivencia en la que hacen una articulación territorio-cuerpo-acción y donde no hay una separación entre la naturaleza y la cultura; además, las narrativas dan cuenta del cuerpo territorio como un espacio de poder en el que constantemente se dan disputas para controlar la potencia y vida que genera.

El cuerpo humano es el primer territorio que uno tiene que conocer; es el primer territorio que uno habita; es el primer territorio que uno cultiva. El cuerpo se sostiene con la misma tierra, nos alimentamos de la tierra. Entonces, el cuerpo: territorio. Pero este cuerpo-territorio, está conectado directamente con nuestra tierra, con los árboles, el agua, el alimento; entonces, hay una conexión muy importante. (Mujer urbano-campesina, exp. 2)

De igual forma, las narrativas y cartografías de las mujeres campesinas, afro e indígenas participantes, reconocen el rol protagonista que tienen como mujeres en los territorios y en la territorialización de condiciones y relaciones de paz, entendidas como cuidado y ampliación de la vida misma. Por otra parte, las narrativas de todas las mujeres participantes del proceso identifican que los territorios rurales y urbanos marginados en los que han vivido están marcados por condiciones estructurales de desigualdad y violencia a nivel económico, político, cultural, que, según sus experiencias individuales y colectivas, atraviesan de forma diferencial las biografías y las oportunidades de las mujeres, limitando sus capacidades para desarrollar sus potenciales y alcanzar unos niveles de vida digna y bienestar acordes a sus expectativas y derechos. Sin embargo, en sus narraciones aparece el sentido naturalizando de las violencias y las situaciones vividas. En muchos casos se evidenció la comprensión del conflicto armado como algo natural, parte de su cotidianidad, algo sobre lo cual no podían incidir.

La amenaza que surge frente a situaciones de vulnerabilidad es una conducta del ser humano que genera miedos, dudas y desesperanza en quien la padece, afectando emocionalmente a las personas, adoptando actitudes de impotencia ante diversas situaciones. Tal es el caso de algunas mujeres entrevistadas que padecieron amenazas de grupos al margen de la ley o de sus propios parientes: *Fue muy trágico; eso fue en el 2004 y a los otros los amenazaron, entonces quedaron, entonces quedamos con una mano atrás y otra adelante* (Mujer rural, exp. 3). Es importante que cada mujer reconozca las virtudes y competencias que posee, y, **más aún**, que pueda replicarlas en los diferentes grupos a los que pertenece y aportar conocimientos, teorías a otras mujeres vulneradas para desarrollar diferentes proyectos, lo que permite que se unan los esfuerzos y se fortalezca el trabajo en equipo.

Las acciones de participación y la solidaridad hacen que la mujer se vincule en procesos asociativos que se tejen en espacios donde se desarrollan actividades de sobrevivencia, productivas y de trabajo (Cardona et al., 2017). Dichos procesos asociativos se convierten en espacios fundamentales para la participación y el empoderamiento de las mujeres rurales y la transformación de las relaciones desiguales de género, teniendo en cuenta que sus espacios se limitan entre lo doméstico, familiar y geográfico.

Expedición pacífica hijos de la paz

Niñas, niños y jóvenes: hijas e hijos de la paz

Potenciales de la pacificación. En el proceso de reflexión sobre la construcción de mediaciones pacifistas en niñas, niños y jóvenes, a su vez que, en la potenciación de subjetividades políticas, la investigación que nos convoca se pregunta por los potenciales del desarrollo humano, entendiéndolos como ejes que permiten configurar al sujeto desde la dimensión política para la transformación de imaginarios, valores y actitudes a favor de una construcción de paz.

Potencial afectivo. El desarrollo del potencial afectivo requiere, según el proyecto de Hijos de la Paz (2019), de todo un ejercicio de autorreconocimiento que obliga la toma de conciencia de sí desde el reconocimiento de la autobiografía, de las mediaciones y de los sueños de cada sujeto, y a partir de los cuales se constituye el autoconcepto.

Potencial comunicativo. La idea de que el potencial afectivo brinda las herramientas necesarias para que las personas puedan desarrollar la capacidad de reconocimiento y empatía hacia los otros sujetos iguales a sí, pero distintos en su esencia, permite comprender el potencial comunicativo. Quien se desarrolla en su dimensión comunicativa es capaz de interactuar significativamente e interpretar mensajes con sentido crítico.

Potencial ético – moral. Según Cota (2002) los valores se proyectan a través de actitudes y acciones ante personas y situaciones concretas; suponen un compromiso real y profundo de la persona ante sí misma y ante la sociedad en que vive. Los valores no existen en abstracto ni de manera absoluta: están ligados a la historia, a las culturas, a los diferentes grupos humanos, a los individuos y a las circunstancias que enfrentan.

Potencial creativo para la transformación de conflictos. Este potencial pretende reconocer el carácter no instrumental de la mediación proponiendo un nuevo horizonte conceptual y metodológico que permita pensar no solo

las relaciones entre comunicación y creatividad, sino a su vez el potencial de transformación social implícito en esas relaciones. Por ende, la mediación creativa se constituye en una fuente permanente de construcción de mundos posibles.

Potencial político. El potencial político se puede entender como una herramienta de acción con la que cuentan las sociedades democráticas actualmente, puesto que, por medio de dicha herramienta, las personas pueden generar acciones de participación política que van a tener repercusiones al interior de sus territorios. Estas acciones, según el proyecto de Hijos de la Paz (2019) favorecen la vindicación de los derechos individuales y colectivos para asegurar las condiciones de vida digna y del bienestar colectivo.

Hijos e hijas de la paz

Ser hijos e hijas de la paz es ser herederos y herederas de procesos colectivos que han encauzado las acciones hacia un bien común. Evoca un profundo reconocimiento hacia aquellas generaciones que, en momentos difíciles de la historia nacional, alzaron su voz y lucharon incansablemente por la construcción de una convivencia pacífica. En este sentido, y de acuerdo con Boulding (1977) la paz no es simplemente la ausencia de violencia, sino un proceso dinámico que requiere el cultivo de valores humanos fundamentales. De ahí que ser hijos e hijas de la paz signifique el arraigo pacífico de la reconciliación en los corazones y las mentes de las personas, para acceder a la promoción del respeto mutuo, la justicia social y el diálogo constructivo.

Así mismo, muchas y muchos opinan que a esta generación le corresponde continuar con el legado, cerrando los conflictos, en lo que Muñoz (2004) ha denominado paz negativa.

Yo creo que nos hace falta acabar definitivamente con los conflictos, o que aquellos que deban existir no sean a través de la violencia. Siempre se dice que nuestra generación es el futuro; pero, yo creo que cuando lleguemos a adultos habrá muy poco por hacer. En mi opinión, los jóvenes deberíamos acabar con cualquier tipo de conflicto para que los adultos se encarguen de brindar oportunidades. (Joven I.E. Alfonso Hoyos)

Si bien esta visión de la paz la limita a una disminución de los hechos violentos relacionados con el enfrentamiento armado (Berdal y Malone, 2000), muestra que estos jóvenes se están preguntando por la estructuración de bases sólidas para una paz que trascienda la ausencia de guerra, y se consolide en acciones políticas y de desarrollo eficaces. Otro factor que resalta es la identidad que conlleva la paz en el marco de los niños, niñas y jóvenes.

Por tanto, durante la lectura de esta obra podrán encontrar ocho capítulos distribuidos de la siguiente manera. 1) *Expedición pacífica territorializando la paz: Cartografiando y fortaleciendo pedagogías de la memoria y la reconciliación en escenarios escolares*, que hace parte del proyecto “Expedición Pacífica: Pedagogías de la memoria y la reconciliación en escenarios escolares”. 2) *Convidarte para la Paz: Socialización política, participación, autonomía y agencia de los niños y niñas de la primera infancia, sus familias y otros agentes para la territorialización de la paz* (que aborda el proyecto con su mismo nombre). 3) *Colectivos juveniles en procesos de territorialización de la paz, la memoria y la reconciliación* vinculado al proyecto “Expedición Pacífica: Sentidos y prácticas de los colectivos juveniles en procesos de territorialización de la paz, la memoria y la reconciliación”. 4) *Asociatividad de los colectivos de mujeres en lo urbano-rural: una mirada a las capacidades y afectaciones a través del sistema socio-ambiental y económico* (aborda el proyecto con su mismo nombre). 5) *Niñas, niños y jóvenes: hijas e hijos de la paz* dentro del marco del proyecto “Expedición Pacífica: hijos e hijas de la paz Hijos de la Paz”. 6) *La formación en la construcción de paz: Experiencias, prácticas y apropiación de las comunidades* en el marco de los transversales al igual que el capítulo Territorializando La Paz –7) Política. Finalmente, el capítulo 8) *Tejiendo Paz: Reflexiones y horizontes desde la Expedición Pacífica* en donde se presenta un conjunto de consideraciones finales en torno a la presente obra.

Algunas consideraciones finales

La emergencia de posibilidades de las mujeres rurales y marginal urbana es un proceso de experiencias continuas. Si bien es claro que existen afectaciones de las mujeres que potencian relaciones sociales y en contexto crean fuerzas de cooperación, se reconoce el abandono y escaso apoyo de algunas entidades que hacen que la mujer pierda la confianza en el accionar y la labor que desarrolla el Estado. En Colombia “la educación de las niñas, jóvenes y mujeres rurales, en términos de disponibilidad, reproduce estereotipos patriarcales y de género que afectan los contenidos curriculares, la autonomía y los derechos de las niñas” (Semillas, 2018, p. 18). Ante las barreras familiares, económicas y culturales a las que se ven sometidas, se encontró que la asociatividad es un camino de logros para ellas y sus entornos. La apuesta no es por lo individual, es por lo colectivo. Por eso, la asociatividad - organización y el sentido de cuidado les da más fuerza a la cooperación y colaboración; en ella se mueven las mujeres a proyectos colectivos y buscan multiplicar las experiencias en el trabajo asociativo.

Una característica fundamental de las mujeres es la fortaleza que van adquiriendo en sus grupos, sostenida en la conciencia y en las ganas de vivir, que permite construir nuevos trayectos y se reivindica la vida.

Por otro lado, ampliar la comprensión sobre los colectivos juveniles y, con eso, las posibilidades de que sean partícipes de asignaciones públicas, de responsabilidades cívicas, de visibilización, son parte de este esfuerzo que en sí mismo es colectivo por la paz; y que, a su vez, pretende disminuir las políticas del miedo y el terror que recaen sobre las y los jóvenes en Colombia.

Por eso es que la acción política enmarcada en los colectivos juveniles de Manizales se esfuerza, entre otras cosas, en desaparecer aquellas líneas divisorias que suelen trazarse en las organizaciones institucionales para la distribución de tareas, responsabilidades o ideologías, situándose en prácticas internas de autonomía colectiva, autogestión y corresponsabilidades que hacen circular los poderes de participación entre todos. De la misma manera, desconocen las jerarquías o estructuras fijas, como si estas impidieran pronunciarse sobre los contextos de vida, sus biografías y sus disrupciones.

Finalmente, el despliegue de los potenciales del desarrollo humano se facilita en contextos favorables, pero esto no implica que, en contextos desfavorables, los niños y niñas no agencien transformaciones, en las cuales ellos y ellas expresan que, a pesar de que algunos adultos siguen teniendo una visión adulta céntrica, se permiten (co)construir nuevas posibilidades de relacionamiento mucho más horizontales.

Los niños, las niñas y los jóvenes, siguiendo los planteamientos de Nussbaum (2012), cuentan con capacidades para la construcción de paz; sin embargo, estas pueden ser inhibidas o potenciadas de acuerdo con sus contextos. Cuando en el proyecto se habla de la metáfora de los “Hijos de la paz”, se busca reconocer que, en contextos favorables para la construcción de paz, niños, niñas y jóvenes despliegan sus conocimientos y capacidades para tejer una vida lejana de la violencia y cercana a las relaciones pacíficas, compasivas y solidarias.

Referencias

- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Botero, P., & 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.
http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-32482008000200003&lng=es&tlng=en

- Berdal, M., & Malone, D. (Eds.) (2000). *Greed and Grievance: Economic Agendas in Civil Wars*, Boulder: Lynne Rienner Publishers
- Boulding, K. (1977). Twelve Friendly Quarrels with Johan Galtung. *Journal of Peace Research*. *Peace Research Institute Oslo*, 14(1), 75-86. <https://www.jstor.org/stable/423312>
- Cardona, M., Castro, E., González, C., Serna, H., & Soto, I. (2017). Asociatividad rural en la región que conforma el Paisaje Cultural Cafetero en Caldas. *Revista Latinoamericana en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 1-78. https://www.researchgate.net/publication/317540339_Asociatividad_rural_en_la_region_que_conforma_el_paisaje_cultural_cafetero_en_Caldas
- Carrillo-Fernández, C. (2020). *Sobre la acción política*. [Tesis de doctorado, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/>
- Cota, O. A. (2002). *La importancia de los valores en el desarrollo humano de la organización*. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Nuevo León]. <http://eprints.uanl.mx/1001/1/1020147482.PDF>
- Cruz-Hernández, T. D. (2016). Una mirada muy otra a los territorios-cuerpos femeninos. *Solar*, 12(1), 1-12. <https://doi.org/10.20939>
- Espinosa, M. Y. (2014). Una crítica descolonial a la epistemología feminista crítica. *El cotidiano* (184), 7-12. <https://www.torrossa.com/gs/resourceProxy?an=5466814&publisher=FZP877#page=260>
- Garavito, H. (2007). Poder ciudadano: una propuesta de lo menor. En H. Garavito (Ed.), *Poder ciudadano y democracia radical en América Latina* (pp. 35-49). Universidad Nacional de Colombia.
- Jameson, F. (2000). *El giro cultural: escritos seleccionados sobre el posmodernismo 1983-1998*. Manantial.
- Lederach, J. P. (2000). *The moral imagination*. The art and soul of building peace.
- Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito*. Sígueme
- Ministerio de Educación –MEN. (2018). *Pacto por la equidad, pacto por la educación. Avances estratégicos y respuesta de política ante la emergencia sanitaria por el COVID 2019. Plan sectorial 2018-2022*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-349495_recurso_140.pdf
- Misión de Sabios. (2019). *Colombia hacia una Sociedad de Conocimiento*. https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/paginas/ebook-_colombia_hacia_una_sociedad_del_conocimiento.pdf
- Muñoz, F. (2004). *Manual de Paz y Conflictos*. Universidad de Granada.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades*. Paidós.
- Ospina-Alvarado, M. C. (2022). *Salir adelante: Construcción relacional de subjetividades políticas de niños y niñas de la primera infancia cuyas familias provienen de contextos de conflicto armado*. Fondo Editorial, Universidad de Manizales. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/4963>

Expedición Pacífica

Semillas. (2018). *Primer Informe: Sombra específico de mujeres rurales y campesinas en Colombia*.
<https://www.semillas.org.co/apc-aa-files/5d99b14191c59782eab3da99d8f95126/2.4-informesombramujeresruralescolombia.pdf>

Valenzuela, J. P. (2007). Cultura política y participación juvenil en América Latina: ¿De la apatía a la acción? In J. P. Valenzuela y S. M. Fayad (Eds.), *Juventud y política en América Latina: ¿Por qué (no) participan los jóvenes?* (pp. 27-63). Konrad Adenauer Stiftung.

Capítulo 1

Expedición pacífica territorializando la paz: cartografiando y fortaleciendo pedagogías de la memoria y la reconciliación en escenarios escolares

María Camila Ospina-Alvarado

Simón Velásquez-Matijasevic

Sara Victoria Alvarado

Resumen

El proyecto *Expedición Pacífica: Pedagogías de la memoria y reconciliación en escenarios escolares*, fue diseñado y ejecutado por la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano –CINDE, en alianza y cofinanciamiento por parte de la Universidad de Manizales.

Este proyecto nació, por un lado, del interés por superar la afirmación de que existe solo *una* forma de entender la historia sobre el conflicto armado de nuestro país, para así tender a la construcción de nuevas comprensiones sobre lo que ha sucedido, en términos de pedagogías de la memoria, de construcción de paz, de reconciliación y de agenciamiento político; y, por otro lado, del compromiso de poner en diálogo experiencias -de los territorios y de nuestra organización- con vinculación directa de todos los actores de la comunidad educativa -a este tipo de procesos. Teniendo en cuenta esto, se planteó como objetivo general del proyecto:

Cartografiar, comprender y fortalecer las experiencias de enseñanza del pasado a través de pedagogías de la memoria, las experiencias de construcción de paz y las experiencias de reconciliación como prácticas artísticas y culturales de agenciamiento político de niños y niñas desde sus primeros años, jóvenes, familias, maestras y maestros en entornos educativos, a partir de la

investigación-acción creación en perspectiva performativa-creativa. (Ospina-Alvarado et al., 2022, p. 11)

Es importante mencionar que la intencionalidad de esta investigación ha sido, más allá de construir conocimiento, tender a la formación y fortalecimiento de relaciones colectivas más estrechas que incidan, a su vez, en la comprensión de la historia y la realidad de nuestro país desde perspectivas más cercanas a las personas que habitan el territorio. Esto será algo indispensable para repensar lo que somos como colombianos y colombianas, y para dirigirnos a nuevos y mejores futuros comunes.

Para cumplir con el objetivo y la intencionalidad en mención se plantearon cinco expediciones o momentos: *Expedición 0*: Reconociéndonos como expedicionarios y expedicionarias de paz; *Expedición 1*. Arribando al territorio y cartografiado la enseñanza del pasado y de memoria; *Expedición 2*. Cartografiando y construyendo paz; *Expedición 3*. Cartografiando y fortaleciendo la reconciliación; y *Expedición 4*. Cartografiando y agenciando políticamente.

En este sentido, en el presente texto se expondrán, primero, los principales fundamentos conceptuales que se utilizaron para orientar la investigación; segundo, la perspectiva metodológica implementada; tercero, los principales resultados para cada una de las categorías en las que se centraron las expediciones; y cuarto, algunas conclusiones generales sobre todo el proceso.

Introducción

El presente capítulo tiene por objetivo explicar los principales elementos conceptuales y metodológicos de la investigación “Expedición Pacífica: Pedagogías de la memoria y la reconciliación en escenarios escolares”. Así mismo, pretende exponer los resultados más importantes.

Para cumplir con lo anterior, el capítulo está estructurado en los siguientes apartados: en el primero, se realizan tres aclaraciones relacionadas con las concepciones seguidas en la investigación acerca de la historia, la transformación pacífica de los conflictos y las prácticas artísticas y culturales; en el segundo, se desarrollan los principales referentes teóricos utilizados para las cuatro expediciones temáticas (enseñanza del pasado reciente, prácticas artísticas y culturales de construcción de paces y de reconciliación, y agenciamiento político); en el tercero se explican los principales elementos metodológicos; en el cuarto, se presentan los resultados obtenidos para cada una de las expediciones temáticas; finalmente, en el quinto, se incluyen las conclusiones de todo el proceso.

Claridades necesarias: breve reflexión sobre la concepción acerca de la historia, la transformación pacífica de los conflictos y las prácticas artísticas y culturales

Como se mencionó, en este apartado se realizan tres claridades teóricas y metodológicas que son necesarias para entender el enfoque que siguió *Expedición Pacífica*. En primer lugar, se tiene una breve reflexión sobre la concepción de la historia seguida en el proceso; en segundo lugar, se explica qué son las prácticas artísticas y culturales; en tercer lugar, se realiza una conceptualización en torno a la transformación pacífica de los conflictos.

Superando la visión de la historia cómo única versión

El proyecto *Expedición Pacífica* partió del reconocimiento de que es necesario cuestionar y trascender las narrativas hegemónicas sobre el conflicto armado colombiano en las cuales se enseña una sola versión de la historia, del conflicto y de la paz. Una sola versión en donde se tiende a hacer énfasis en las causas, el desarrollo y los actores involucrados, pero de una forma externa, ajena a las personas, y desde una perspectiva que tiende a recalcar, principalmente, la vulneración de derechos humanos, las carencias y los déficits de las comunidades e individuos, sin reconocer sus potencialidades.

En relación con esto, White y Epston (1993) explican que, si bien las versiones alternativas e individuales de las personas pueden surgir a partir de la historia dominante y hegemónica, es probable que se construyan de forma simultánea y paralela a esta. Sin embargo, estas historias alternativas suelen ser suprimidas o no tenidas en cuenta por la versión dominante. Esto quiere decir que, en parte, la condición de “dominante y hegemónica” se adquiere por medio de la supresión e invisibilización de las otras versiones alternativas, lo cual, en palabras de Foucault (2009) incide en la formación de cuerpos y personas dóciles, útiles, subordinadas, obedientes, coaccionadas y disciplinadas. A su vez, esto puede generar tensiones entre las diferentes versiones.

Debido a lo anterior, estos autores White y Epston (1993) invitan a recuperar y reconocer los relatos e historias de los individuos y las familias, pues esto no solo permite tender a una versión de la historia mucho más rica y cercana a las personas y comunidades, sino que, además, se construye la oportunidad para entender la realidad desde otras perspectivas. Específicamente, afirman que en el transcurso de reconocer y re-escribir las experiencias de una persona o familia se pueden re-escribir sus vidas, es decir, construir nuevas formas para relacionarse consigo mismo, con las demás personas y las diferentes problemáticas o conflictos que se pueden presentar.

Ahora bien, Dussel (1980) explica que este conflicto deriva en un proceso de adoctrinamiento que lleva a que las personas solo reconozcan la versión dominante de la historia, algo que adquiere especial importancia cuando se comprenden las relaciones con los niños, niñas y jóvenes. Específicamente, Dussel (1980) explica que el mundo adulto, que puede ser representado por el padre y la madre, el maestro, el médico, el filósofo, la cultura, el Estado, entre otros, constantemente está agrediendo y dominando a las poblaciones más jóvenes. Esta agresión, que puede ser física, pero también simbólica e ideológica, “es siempre un tipo de alienación, dominación, aniquilación de alteridad” (p. 15).

Así mismo, explica que América Latina es la expresión de una historia de adoctrinamiento: los procesos de conquista y de evangelización de los amerindios, el Estado Imperial, el Neocolonialismo y las relaciones eurocéntricas han marcado la historia dominante de esta región (Dussel, 1980). Este adoctrinamiento se evidencia en la superioridad asignada al conocimiento europeo que muy bien expresan Castro-Gómez y Grosfoguel (2007) cuando afirman que: “Europa es el modelo a imitar y la meta desarrollista era (y sigue siendo) ‘alcanzarlos’. Esto se expresa en las dicotomías civilización/barbarie, desarrollado/subdesarrollado, occidental/no-occidental” (pp. 14-15), lo cual, a su vez, ha llevado a que “los conocimientos subalternos fueron excluidos, omitidos, silenciados e ignorados” (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007, pp. 19-20).

Debido a lo anterior, el equipo de investigación entendió que este proyecto, por medio de las pedagogías de la memoria, puede brindar alternativas para que la sociedad y la escuela, como colectividades, y los niños, niñas, jóvenes y sus agentes relacionales como individuos, puedan repensar lo que se les ha enseñado durante los procesos de aprendizaje, para así entender la historia del país desde una perspectiva mucho más cercana, significativa y no solo desde la hegemónica y dominante.

Siguiendo esta perspectiva es posible, además, encaminarse a la construcción de paz y reconciliación, siguiendo la idea de que, al pensar cómo el pasado ha configurado los tiempos actuales, se brinda la oportunidad de comprender que pasado, presente y futuro se encuentran entretejidos, y que, por lo tanto, tenemos la posibilidad de transformar nuestro presente para apostarle a un futuro deseado. En este sentido, *Expedición Pacífica* no tiende solamente a pensar en el pasado, sino que pretende repensarlo, para así resignificar el presente y poder proyectarse hacia el futuro.

Las prácticas artísticas y culturales como punto de partida

De acuerdo con el objetivo de la investigación, las cuatro expediciones se abordaron a partir de las prácticas artísticas y culturales en las que participan

niños, niñas, y jóvenes, de la mano de las comunidades educativas a las que pertenecen. Debido a esto, es indispensable realizar una breve explicación sobre las razones por las cuales se decidió seguir este enfoque.

En primer lugar, se ha demostrado que la educación y las prácticas artísticas de niños, niñas y jóvenes les permiten un acercamiento a la realidad en la que viven, promoviendo la reflexión crítica sobre su entorno (Ñáñez-Rodríguez & Castro-Turriago, 2016; Sánchez-Ruíz et al., 2017; Urra et al., 2018). Siguiendo esto, se ha concluido que las prácticas artísticas pueden contribuir a hacer “visible aquello que el consenso dominante tiende a ocultar” (Mouffe, 2014, p. 99).

En segundo lugar, se ha reconocido que las prácticas culturales -al igual que las artísticas- pueden convertirse en espacios “para la demanda de reconocimiento tanto simbólico como material y como ámbito de activismos desplegados por una diversidad de agentes” (Benedetti e Infantino, 2022, p. 8), y que estas son indispensables para reconocer y fortalecer una memoria colectiva que permita a las comunidades escribir una nueva historia (García, 2019).

De otro lado, reconocemos que los distintos actores de la comunidad educativa, niños, niñas, jóvenes, familias, docentes, entre otros, son seres relacionales, sociales, culturales, históricos y arraigados a los territorios que habitan. Como lo ha propuesto Gergen (2007, 2012), los seres humanos nos construimos a través de las relaciones de las que participamos y los significados que co-construimos con un sentido relacional, social, cultural e histórico; y podemos paralelamente, a través de dichas dimensiones, propiciar ciertos cambios en las relaciones y los significados, y por ende en las comunidades a las que pertenecemos y en los territorios que habitamos. Así mismo, Gergen y Gergen (2012) enfatizan en el sentido performativo presente en aquello que liga los significados con las acciones y, a la vez, el actuar con el cuerpo. En particular, dichos sentidos culturales incorporan, en el caso de los niños, niñas y jóvenes, múltiples lenguajes expresivos y performativos, que trascienden la oralidad, en los cuales las prácticas artísticas tienen un lugar fundamental.

En este sentido, en una investigación que ha buscado cuestionar la idea de que la historia tiene una sola versión, al tiempo que promueve la pedagogía de la memoria, la construcción de paces, la reconciliación y el agenciamiento político, las prácticas artísticas y culturales se constituyen en un ensamble de alta pertinencia.

La concepción pacífica de la transformación de los conflictos

El concepto de *conflicto* suele ser entendido solo desde la perspectiva negativa, relacionada estrechamente con la violencia y los conflictos armados;

sin embargo, dicho concepto puede significar mucho más (Albert, 2005; Lederach, 2007). De acuerdo con la definición de Moliner (1997), citada por Albert (2007) “el conflicto tiene lugar cuando chocamos los unos con los otros” (p. 158). Esto quiere decir que estos no son ni positivos ni negativos en sí mismos, sino que lo positivo y lo negativo está relacionado con los medios utilizados para solucionarlos.

Siguiendo esta misma tendencia, Albert (2005) menciona que las investigaciones para la paz han propuesto una perspectiva diferente a la negativa. Esta forma alternativa de comprender los conflictos parte del reconocimiento de que estos son -y seguirán siendo- inherentes al humano, a sus relaciones humanas y a la interdependencia. Por esta razón, lejos de ser comprendidos como algo que debe evitarse, se reconoce que “el conflicto se puede convertir en una situación de aprendizaje si es transformado. En este sentido, las partes aprenden en el reconocimiento y el empoderamiento” (Albert, 2005, p. 15). Así mismo, Lederach (2009) afirma que el conflicto no solo es normal en las relaciones humanas, sino que, además, es un motor de cambio. Por esta razón, este autor decide hablar sobre la *transformación de los conflictos*, pues esto brinda un claro horizonte hacia el cual dirigirse, este es, el de construir relaciones y comunidades saludables a nivel local y global (Lederach, 2009).

En síntesis, es posible mencionar que *Expedición Pacífica* sigue esta perspectiva de la transformación de los conflictos que hemos denominado como pacífica -para trascender el marco normativo de lo negativo y lo positivo-, dado que implica transformar los conflictos a través de prácticas como el cuidado de las relaciones, el afecto, el reconocimiento de las demás personas y de lo otro en su diversidad, la comunicación y la construcción del entre nos. Si bien no ignora el hecho de que los conflictos son en ocasiones resueltos por medios nombrados por los autores, referidos como negativos y estar mediados por relaciones violentas entre las personas -como en el caso del conflicto armado colombiano-, el proyecto pretende trascender esta perspectiva para encaminarse a nuevas formas de entender y transformar pacíficamente las relaciones humanas. Teniendo en cuenta lo anterior, cuando en el capítulo se hable de *conflictos*, no se estará haciendo solo mención a los violentos, sino a todas las posibles formas de estos. Por el contrario, cuando se desee hacer mención al conflicto armado o a un conflicto violento, se mencionará explícitamente.

Fundamento conceptual

La investigación en cuestión utilizó diferentes referentes conceptuales para emprender las cuatro expediciones temáticas sobre: la enseñanza del pasado y la

memoria; las prácticas artísticas y culturales de construcción de paces; las prácticas artísticas y culturales de construcción de reconciliación; y el agenciamiento político. Sin embargo, el proyecto no pretendió realizar las expediciones de forma separada, sino que, por el contrario, tendió al relacionamiento de todos los temas, para así promover una perspectiva más completa y rica sobre estos. En este sentido, a continuación, se exponen los principales referentes conceptuales para cada una de las expediciones. Estos serán fundamentales para comprender adecuadamente los hallazgos encontrados durante todo el proceso.

La enseñanza del pasado y la memoria

Cuando se aborda la enseñanza del pasado y la memoria es importante iniciar del reconocimiento de que hablar sobre la enseñanza del pasado no es solamente pensar sobre lo que ya pasó, sino que, las pedagogías de la memoria y el pasado implican, indispensablemente, reflexionar sobre la relación entre presente, pasado y futuro, como lo hemos reconocido en estudios previos (Alvarado et al., 2012a).

De acuerdo con lo que plantea Domínguez-Acevedo (2019) “la pedagogía de la memoria hace referencia al soporte temporal del pasado reciente como marco de enseñabilidad de la experiencia social de la ciudadanía” (p. 256). Esto quiere decir que, en un primer momento, reflexionar sobre la memoria y el pasado en un país como Colombia insta a pensar sobre lo que ha sucedido en términos del conflicto armado, de la violencia y de la destrucción simbólica y física que han sufrido las personas y las comunidades, para así entender cómo se ha configurado la memoria individual y colectiva. En un segundo momento, por medio del reconocimiento de las experiencias, de la teoría y de la práctica, las pedagogías de la memoria buscan construir una ciudadanía que reconozca su pasado, y mantenga viva su memoria por medio de exposiciones, sitios históricos, símbolos, relatos, monumentos, murales y otras expresiones artísticas que transforman la memoria en narrativas, para así poder construir un presente y futuro consecuente con el pasado. En Colombia, dos instituciones que han promovido la enseñanza del pasado y las pedagogías de la memoria han sido Centro de Memoria, Paz y Reconciliación (2015) y el Centro Nacional de Memoria Histórica (2018).

Sin embargo, cabe interrogar la apuesta neoliberal, moderna y occidental por la ciudadanía, al irnos más atrás en la historia, en una deconstrucción como la que realiza Dussel (1980) frente a la historia de la colonización en América Latina y sus implicaciones en propender por la pedagógica orientada a los niños, niñas y jóvenes como ciudadanos futuros, o como la que realizan Sosenski y Jackson (2012), quienes también visibilizan dicha situación de idea-

lización de los niños y las niñas, desde su potencial ejercicio de la ciudadanía: “destaca entonces la renovada visibilidad del niño en los esfuerzos oficiales hacia la población infantil, los ‘futuros ciudadanos’ o los ‘ciudadanos utópicos’ que, bajo el tutelaje correcto, podían asegurar el futuro político y económico de las respectivas naciones” (p. 18).

Es por ello que el proyecto en cuestión pone en diálogo la perspectiva de futuro, inserta en las pedagogías de la memoria, con otro tipo de apuestas más políticas, como se ve en los siguientes apartados teóricos. En otras palabras, las pedagogías de la memoria se convirtieron, en la presente investigación, en uno de los primeros pasos para dirigirse a la construcción de paz, la reconciliación y el agenciamiento político.

Ahora bien, además de las pedagogías de la memoria, para esta Expedición fue importante el concepto de “acontecimiento”, abordado desde la perspectiva fenomenológica. De acuerdo con Romano (2012), los acontecimientos dependen del sentido que las personas suscriban a ellos. Por esa razón, para entender la trascendencia de un hecho para un individuo o comunidad, es indispensable comprender el significado que los actores involucrados le otorgan a dicho hecho. Esto es similar a lo explicado por Gadamer (1977) con el concepto de “vivencia”, quien afirma que “algo se convierte en una vivencia en cuanto que no solo es vivido, sino que el hecho que lo haya sido ha tenido algún efecto particular que le ha conferido un significado duradero” (p. 97). En este sentido, no todo lo que sucede en la vida de las personas se convierte en vivencia, pues no todos los hechos generan un significado duradero. Esto también quiere decir que los acontecimientos y las vivencias tienen un protagonista -individual, relacional o colectivo-, pues dependen de ese significado que se les ha atribuido en un contexto social, histórico, cultural y territorial particular.

En este sentido, los acontecimientos y las vivencias se convierten en escenarios para construir biografías que empiezan a entrelazarse entre sí y, de esta forma, terminan por incidir en la construcción no solo de memorias individuales, sino también colectivas.

Lo anterior implica, por lo tanto, que en la presente investigación no se abordó el pasado como una sucesión de hechos desconectados de los individuos y las comunidades; por el contrario, se partió del interés de comprender los hechos históricos relevantes vinculados, necesariamente, a las personas y las comunidades que los vivieron. De esta forma, se puede trascender la perspectiva de que el conflicto armado de Colombia solo tiene una versión, para empezar a entenderla desde múltiples aristas, temporalidades, actores y perspectivas. Esto permitirá promover una reflexión colectiva sobre los significados asociados a los hechos, para luego dirigirse a una mejor comprensión

sobre la memoria individual y colectiva y, así, hacia una transformación del presente para dirigirse al futuro deseado.

Esta perspectiva también se siguió en la elaboración de los informes de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (2015) y de la Comisión de la Verdad (2023); por ejemplo, en el primer informe en mención, en el cual participaron dos relatores y doce personas expertas, que integraron dos relatorías independientes y doce ensayos individuales, se reconoció que el conflicto armado del país no se puede entender en un solo informe o basándose en una única historia, sino que, por la complejidad del conflicto armado colombiano y las múltiples dimensiones y aristas que este tiene, se deben hacer esfuerzos para entender las diferentes tramas, versiones y perspectivas de lo acontecido y vivido por las personas y comunidades. De manera similar, el segundo informe se basó en más de 30 mil testimonios y 2.000 procesos de diálogo público, para así construir no solo *un* relato sobre el conflicto, sino *múltiples* relatos. Entre estos se destaca un relato para cada una de las regiones del país, desde la perspectiva de diferentes actores, como la de los niños y las niñas, y desde diferentes enfoques.

Prácticas artísticas y culturales de construcción de paces

Una de las premisas centrales para reflexionar sobre las prácticas artísticas y culturales de construcción de paces es que no deberían ser comprendidas o abordadas solo desde las concepciones negativas de la paz; es decir, desde las perspectivas que afirman que hay una única paz que corresponde a la ‘ausencia de guerra’. Por el contrario, tal como permite entenderlo Galtung (2003), es necesario realizar un ‘giro epistémico’ para comprender la paz, esto es, un cambio de perspectiva que tienda a reflexionar sobre la paz desde un paradigma diferente. El giro en cuestión, tejido con los abordajes del proyecto y el grupo de investigación en el que se inserta, se expresa en las siguientes tres ideas expuestas por Galtung (2003). En primer lugar, hace un llamado a pensar la paz no desde la idea de ‘ausencia de guerra’, sino desde la paz misma. En segundo lugar, y siguiendo también a Calderón (2009), este cambio de perspectiva debe tender a la búsqueda y construcción de paz desde medios pacíficos, y no, como se tiende a pensar, por medios violentos (piénsese en la idea de hacer la guerra para alcanzar la paz). Esto para promover la coherencia entre medios y fines.

En tercer lugar, Galtung (2003) propone superar la perspectiva de que la paz es un ideal lejano al que se debe llegar, para empezar a entenderla como un proceso que inicia en el presente. Gracias a este punto, se reconoce la importancia que tienen los procesos de enseñanza de y para la población, pues esto permitirá que cada vez más personas se vinculen, y así se potenciará -como lo

hemos aprendido en investigaciones desarrolladas por nuestro grupo de investigación (Alvarado et al., 2018; Ospina-Alvarado, 2015; Ospina-Alvarado, 2018; Ospina-Alvarado et al., 2018)- la generación de nuevas prácticas relacionales y colectivas de construcción de paces en plural, en las que la creación, el arte y la cultura son centrales.

Finalmente, en cuarto lugar, y en consonancia con lo anterior, es fundamental cambiar la idea de que existe *la* paz en el sentido de que hay *una*, dado que la diversidad, poli-vocalidad, pluriversidad y complejidad de las prácticas artísticas y culturales de *paces* es tal que nombrarles de otro modo tiende a generalizar y reducir sus significados.

Siguiendo el último punto, Muñoz (2001) prefiere hablar de “paces imperfectas”¹ que hacen alusión, por un lado, a la pluralidad de espacios en los que se transforman pacíficamente los conflictos, y, por otro, a la imposibilidad práctica de alcanzar un total y perfecto estado de ‘paz’. De forma precisa, afirma que la paz imperfecta se puede entender como las:

Experiencias y estancias en la que los conflictos se han regulado pacíficamente; es decir, en las que los individuos o grupos humanos han optado por facilitar la satisfacción de las necesidades de los otros, sin que ninguna causa ajena a sus voluntades lo haya impedido. (p. 14)

La perspectiva anterior ha resultado interesante para nuestro grupo de investigación; sin embargo, al reconocer las dimensiones generativas y performativas del lenguaje que puntualizan Gergen (2007, 2009, 2012) y Gergen y Gergen (2012) y las implicaciones del tránsito entre la narrativa dominante y las narrativas alternativas (White & Epston, 1993), hemos propuesto la construcción de las “paces generativas”, como aquellas que retoman la fuerza creadora de los múltiples lenguajes -performativos, artísticos, lúdicos, entre otros-, las relaciones y las acciones, para encaminar prácticas de construcción de paces orientadas a seis procesos: el fortalecimiento de las relaciones; la ampliación de las potencias, los recursos y las fortalezas; la orientación a posibilidades futuras; la participación en acciones colaborativas a través de las cuales se tejen narrativas alternativas, plurales y con finales abiertos -orientadas a la deconstrucción de aquella narrativa dominante basada en la violencia y la vulneración-; la consolidación de expresiones de educación popular; y el afianzamiento de la socialización y el agenciamiento políticos (Ospina-Alvarado, 2020, 2022; Ospina-Alvarado et al., 2020).

1 Esta concepción se contrapone a la noción de ‘paz positiva’, entendida como una pretendida paz ‘total’ o ‘perfecta’ en donde no existe la violencia. Esta noción ha hecho que la paz sea poco realista; incluso, frustrante.

La construcción de paces generativas se relaciona, además, con la perspectiva de López (2001) quien afirma que la paz hace referencia, necesariamente, a un proceso cultural, es decir, “a procesos de socialización, interacción, enseñanza y aprendizaje de seres con capacidad para comportarse pacíficamente” (p. 8). En esta misma línea, Alvarado et al. (2012b) y Patiño y Alvarado (2018) proponen, desde la perspectiva de la socialización política, que la construcción de paces debe entenderse como un proceso relacional que crea y construye significados culturales, sentidos y prácticas entre las personas que participan de manera activa. Esto invita a los individuos y a las comunidades a comprender sus contextos sociales, culturales e históricos, para así entender cuáles son los recursos y prácticas disponibles que les permitirán construir nuevas identidades y subjetividades. En otras palabras, esta perspectiva promueve la construcción de paces y la transformación de los contextos *desde, con y para* las mismas comunidades.

Ahora bien, siguiendo a Niño (2012), en esta perspectiva alternativa de paces, los niños, niñas y jóvenes son individuos que, al igual que los adultos, tienen capacidades como agentes de cambio para incidir en la transformación de su realidad y en la construcción de paz. En este sentido, una vez más en diálogo con la construcción de paces generativas (Ospina-Alvarado, 2020, 2022; Ospina-Alvarado et al., 2020), y como lo ha propuesto Gergen (2007), al reflexionar alrededor de los seres humanos en su conjunto es necesario reconocer a los niños, niñas y jóvenes que han vivido en contextos de violencia, no desde sus carencias y dificultades, sino desde sus recursos, fortalezas y potencialidades para construir paces (Ospina-Alvarado, 2020, 2022; Ospina-Alvarado et al., 2020; Ospina-Alvarado & Gallo, 2011; Ospina-Alvarado et al., 2014; Ospina-Alvarado et al., 2018; Ospina-Alvarado et al., 2022b).

Por último, es en la investigación, en diálogo con la apertura a múltiples posibilidades futuras propuesta por la construcción de paces generativas (Ospina-Alvarado, 2020, 2022; Ospina-Alvarado et al., 2020), que ha sido importante incorporar la perspectiva de Lederach (2007) quien habla de la imaginación moral. Este concepto se fundamenta, primero, en la necesidad de comprender clara y profundamente las realidades en las que las personas y comunidades viven; segundo, en la importancia y posibilidad de imaginar creativamente otras posibilidades de mundo -en las que son centrales las prácticas artísticas y culturales-; y, tercero, en la idea de trascendencia, es decir, en la posibilidad de irrumpir en territorios para alcanzar nuevas realidades.

En suma, el referente conceptual para las prácticas artísticas y culturales de construcción de paces se fundamenta, en primer lugar, en el giro epistémico de Galtung (2003) que transforma el concepto de paz; en segundo lugar, en la

idea de “paz imperfecta” de Muñoz (2001) que supera la idea utópica de un estado de paz total; tercero, en la construcción relacional, performativa, política y popular de paces generativas orientadas a las relaciones, las potencias, las posibilidades futuras, las prácticas colaborativas en la co-creación de narrativas alternativas, la educación popular y el agenciamiento político propuesto por Ospina-Alvarado (2020, 2022) y por esta misma autora en diálogo con otros colegas (Ospina-Alvarado et al., 2020); en cuarto lugar, en la socialización política argumentada por Alvarado et al. (2012a) y Patiño y Alvarado (2018), que comprende las paces como procesos relacionales y culturales de construcción de significados y subjetividades; y en quinto lugar, desde el concepto de imaginación moral de Lederach (2007) que invita a pensar, imaginar creativamente -por ende artísticamente- y promover nuevas realidades.

Prácticas artísticas y culturales de reconciliación

Una aproximación inicial al concepto de reconciliación es aquella que la comprende como un proceso de encuentro social y cultural en el cual se abren las puertas para reconocer y aceptar el pasado, al tiempo que se imagina y vislumbra un futuro deseado. Según Lederach (1998), estos -el pasado y el futuro- son los dos ingredientes esenciales para reconstruir el presente. En estas tres temporalidades las prácticas culturales y artísticas, ligadas al potencial de creación, son fundamentales para dinamizar la transformación de la realidad.

Siguiendo esta línea, es fundamental reconocer que, al igual que las prácticas artísticas y culturales de construcción de paces, los procesos de reconciliación son a largo plazo. Específicamente, estos se fundamentan en escenarios sociales y culturales que promueven la participación de las personas y comunidades que han sido afectadas por los conflictos, para así construir relaciones cada vez más fuertes entre estas. Lo anterior se respalda en varios autores: por un lado, de acuerdo con Saunders y Slim (1994), es importante que la reconciliación se centre en las relaciones, pues esto facilita un diálogo constante en sociedades afectadas por conflictos en general, y conflictos armados, en particular. Por otro lado, Lederach (1998) afirma que “la reconciliación tiene que ver, ante todo y en último término, con las personas y sus relaciones” (p. 842). La relevancia de las relaciones en la reconciliación da cuenta de su profundo carácter cultural.

Ahora bien, aquí es fundamental traer nuevamente a colación la explicación realizada sobre la transformación pacífica de conflictos. Como se mencionó en dicho apartado, si bien los conflictos pueden tener expresiones violentas (como en los conflictos armados), no todos son de esta índole. Por esta razón,

es importante recordar esta distinción para comprender que la reconciliación puede presentarse en ambos escenarios.

Por un lado, cuando se hace referencia a contextos afectados por conflictos armados, la reconciliación necesita de espacios en los cuales los diferentes actores involucrados, y las comunidades, puedan dialogar. De acuerdo con esto, se hace comprensible que el horizonte de la reconciliación sea generar una profunda transformación en los contextos afectados por las violencias, para así impactar a las esferas de la vida personal y social, involucrando a todos los actores implicados, y no solo a los directamente enfrentados. Lo anterior, en palabras de Bloomfield et al. (2015), significa que la reconciliación tiene influencia en la vida social y política de una nación y, por ende, también en la vida cultural. Estos autores explican de forma sintética y adecuada este tipo de reconciliación, cuando afirman que es un:

Proceso continuo de reconstrucción del 'tejido social' y de instituciones legítimas y legales constituidas bajo un orden democrático estable. Se trata de un proceso en el cual se entra en un diálogo abierto para hacer frente a la violencia que se hizo presente en una parte de la historia de un pueblo o una nación, y se busca proyectar, con bases sólidas, un futuro viable para todos los actores que han intervenido en el conflicto. (pp. 36-37)

Sin embargo, y como ya se afirmó previamente, *Expedición Pacífica* no reconoció la reconciliación solo como un proceso que tiene sentido en contextos afectados por la violencia; pues, por el contrario, también es esencial reconocer la inherencia y potencialidad que tienen los conflictos, si se orientan pacíficamente.

En sintonía con lo anterior, lo primero que debe reconocerse es que, al igual que en las concepciones positivas sobre la paz, la reconciliación se ha percibido como el anhelado punto final, lo cual ha planteado una perspectiva poco realista que puede generar desilusión, frustración, resignación e indiferencia. Por esta misma razón, estos procesos no siguen una línea recta, sino que se presentan en forma de espiral, sin un principio o un final predeterminado, con múltiples direcciones. Esto quiere decir, además, que la reconciliación puede proponer caminos diversos y plurales de reconstrucción de relaciones que se tejen, tanto desde la cúspide hacia las comunidades como desde estas hacia arriba, dependiendo del contexto específico.

En este sentido, es importante concebir la reconciliación no como el punto de llegada, sino como una bisagra, con gran fuerza en las prácticas culturales, que permite reflexionar sobre el pasado y su influencia sobre el presente. De esta forma, es posible imaginar nuevos presentes tendientes a nuevos futuros,

en los cuales la creación, lo performativo y las prácticas artísticas son fundamentales.

Ahora bien, de acuerdo con Lederach (1998), la reconciliación necesita de un espacio social en donde las personas puedan confluír, para construir un encuentro en el que se reconozca lo que ha sucedido, se hable con la verdad, se replanteen las relaciones, se compartan y conozcan ideas, sentimientos y experiencias, y, finalmente, se creen nuevas percepciones para encaminarse a una nueva experiencia compartida. Así mismo, Gergen (2012) reconoce el potencial transformador que las relaciones humanas pueden tener; sin embargo, afirma que, si no se cuidan de manera creativa estas relaciones, momento en donde las prácticas artísticas y culturales son fundamentales, los potenciales negativos del conflicto pueden conducir a la alienación y a las violencias como sucede en los conflictos armados. Pero, si se logran construir relaciones cuidadas creativamente, podrá emerger lo inimaginado y, así, las mayores transformaciones del presente.

Por lo tanto, es de alta pertinencia entender que la reconciliación no se limita a la finalización de un conflicto armado y violento, sino que se relaciona estrechamente con la vida cotidiana de las personas en donde los conflictos suelen aparecer constantemente. Así mismo, debe destacarse que tender a la reconciliación implica procesos de resistencia simbólicos -por ende, la importancia de las prácticas artísticas y culturales-, que ofrecen una perspectiva de lo que acontece entre todas las personas involucradas.

En síntesis, frente a las prácticas artísticas y culturales de construcción de paces de reconciliación es posible afirmar: que estas implican reconocer y aceptar el pasado mientras se visualizan y construyen futuros deseados; que se centran en la construcción de relaciones estrechas entre todas las personas involucradas en los conflictos; que, si bien la reconciliación puede hacer referencia a conflictos armados y violentos, no se limita solo a estos; que dichas prácticas son de gran importancia para reflexionar, resignificar y transformar las relaciones humanas afectadas por conflictos; que son de largo plazo y requieren de un alto involucramiento social y por ende cultural; que no son el punto final, sino que, por el contrario, son procesos en espiral que implican diálogo, reflexión, y construcción de relaciones renovadas y creación; y que las prácticas artísticas y culturales son de gran ayuda para dinamizar y potencializar pacíficamente estos procesos de reconciliación.

Agenciamiento político

La reflexión en torno al concepto de agencia en las ciencias sociales es bastante rica, pues ha sido abordada desde diferentes disciplinas. En la inves-

tigación se utilizaron las siguientes perspectivas y nociones sobre el agenciamiento.

En primer lugar, se reconoce que el concepto de agencia está estrechamente ligado a tres categorías fundamentales que se entrelazan: 1) a la noción de “sujeto”, analizada desde una perspectiva crítica respecto al “sujeto universal” del racionalismo y humanismo moderno; 2) a su posición en el ámbito político; y 3) a la importancia de la acción política de los individuos. Siguiendo a López y Enrique (2004), este concepto tiende a centrarse en la noción de un individuo comprometido y situado políticamente en un entorno determinado, es decir, de alguien que se entiende como parte de un contexto socio-histórico y cultural dado que tiene capacidad para reflexionar y posicionarse frente a este. Por esta razón, la agencia implica también la responsabilidad para actuar reconociendo, por un lado, el pasado y el presente como puntos de partida; y, por otro lado, la comunidad como el contexto en el que se está inmerso. Esto permitirá que tanto los individuos como las comunidades tengan mayor conciencia para reconocer su pasado, comprender su presente y, así, plantear y construir nuevos futuros. López y Enrique (2004) lo explican cuando afirman que:

La noción de agencia (...) no lo deja todo del lado de la voluntad y la racionalidad humana (...). El descentramiento del sujeto humano significa que no estamos solas; sin embargo, no podemos esperar que alguien lo haga por nosotras. Nuestra agencia es nuestra capacidad de establecer vínculos, de articular, de participar junto con otras. De ser con otros y de hacer-nos con otras. (p. 22)

En segundo lugar, es importante tener en cuenta los enfoques sociológicos, desde los cuales un agente está definido por su relación con la estructura social, pero no necesariamente como sujeto individual. Sobre esto cabe decir que se sigue una postura intermedia entre el dualismo estructura-acción, en el cual se reconoce que: “el sujeto-agente es un actor situado en contextos concretos estructurados y estructurantes” (López & Enrique, 2004, p. 14). Esto quiere decir que las personas están situadas en un contexto sociohistórico y cultural, y que este las marca en mayor o menor medida; pero que, a su vez, tienen la oportunidad de trascender y superar esta estructuración, lo cual les permitirá encontrar nuevas formas de transformar los contextos estructurados.

En tercer lugar, se abordó desde la perspectiva de la subjetividad y la socialización política. En concreto, se destaca la perspectiva de Alvarado et al. (2012a), quienes han demostrado que la socialización política incide profundamente en la formación de la persona y el carácter social de los individuos. En concreto, afirman que:

Las experiencias y acontecimientos que de una u otra forma impliquen al sujeto, en cualquier etapa de su vida, podrán ejercer una influencia en su forma de ver, configurar y representar su mundo social y político. Tomando en consideración lo anterior, la socialización política puede ser definida 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)

Ahora bien, en relación con las infancias y las juventudes se traen a colación dos aportes importantes: por un lado, y de acuerdo con Pávez y Sepúlveda (2019), es posible afirmar que se han hecho avances en el proceso de reflexión de la capacidad de agencia en niños, niñas y jóvenes. Este autor afirma que la agencia es un concepto de mucha utilidad para definir y comprender la acción social de niños, niñas y jóvenes en el mundo actual. Por otro lado, siguiendo a Butler (2017), se reconoce que el poder que ejerce el mundo adulto sobre el infantil y juvenil imposibilita que los niños, niñas y jóvenes sean vistos en igualdad de condiciones para el intercambio social. En otras palabras, esta autora explica que las acciones políticas de estas poblaciones se orientan por parámetros diferentes a los del mundo adulto, y, que, como estos parámetros se consideran inferiores, dichas prácticas terminan invisibilizadas y en un segundo plano.

Este es uno de los hechos que brindan más relevancia a los procesos de promoción del agenciamiento político en niños, niñas y jóvenes. Lejos de continuar con la subordinación, el agenciamiento invita a re-significar, a hacer, a actuar, a existir, a re-existir y a resistir, para que, valorando y potenciando la vida colectiva, se puedan producir nuevos acontecimientos que tiendan a irrumpir con las prácticas tradicionales y hegemónicas del poder, constituidas por la institucionalidad (Alvarado et al., 2012b; Heredia, 2014; Ospina-Alvarado et al., 2018), para transformar pacíficamente la realidad social.

En suma, en *Expedición Pacífica*, el agenciamiento político supera la concepción del sujeto universal y abstracto, para vincularlo con la capacidad de acción de actores sociales y políticos, así como de colectivos, en contextos sociohistóricos y culturales concretos, en los cuales se construyen relaciones, prácticas y formas de expresión -entre las que lo performativo y el arte son de vital importancia-. Es en estos contextos en los que la colectividad, incluyendo a los niños, niñas y jóvenes (quienes históricamente han sido excluidos de estos escenarios), así como a las comunidades educativas en su conjunto, a las que se suman docentes, familias, entre otros actores, logra construir un sentimiento de responsabilidad, tendiente a promover acciones políticas en conjunto que transformen la realidad.

Metodología

El proyecto contó con la participación de diversas comunidades educativas (7 de Manizales, 12 de Bogotá, 3 de Medellín, y una de Envigado, Líbano, Aguazul, Miranda y Pitalito). Específicamente, participaron como expedicionarias y expedicionarios los niños, niñas y jóvenes, así como sus agentes relacionales (228 niños, niñas y jóvenes, 78 familias, 62 docentes y 16 agentes educativas). Estos fueron los protagonistas de la investigación. Así mismo, participamos como expedicionarias y expedicionarios 15 investigadoras e investigadores, 2 estudiantes de doctorado, 7 estudiantes de maestría y 3 jóvenes investigadores. Y contó con la participación de los siguientes grupos de investigación: por parte de la Fundación CINDE los grupos *Perspectivas Políticas, Éticas y Morales de la Niñez y la Juventud*, y *Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades*; por parte de la Universidad de Manizales, los grupos *Centro de Investigaciones en Medio Ambiente y Desarrollo* y *Conocimiento en Diversidad y Cultura en América Latina*; y por parte de la Universidad Católica Luis Amigó, el grupo *Jurídicas y Sociales*.

Teniendo en cuenta el objetivo mencionado en el resumen del capítulo orientado a cartografiar, comprender y fortalecer experiencias de pedagogías de la memoria, la construcción de paces y la reconciliación como prácticas artísticas y culturales de agenciamiento político de los diversos actores de las comunidades educativas, las expedicionarias y los expedicionarios caminaron los territorios con la investigación-acción-creación en perspectiva creativa-performativa (Ospina-Alvarado et al., 2022a) como episteme y método. Este abordaje se fundamenta en la idea de que, es posible y necesario, construir conocimiento colectivo con las personas que habitan en los contextos donde se desarrollan las investigaciones. Esto, para encaminarse a una comprensión más rica de los fenómenos sociales y a la construcción de opciones que tiendan a la transformación de la realidad social. Además, este enfoque reconoce la importancia de plantear investigaciones que no solo tiendan a comprender problemáticas, carencias y deficiencias, sino también capacidades, potencialidades y posibilidades de acción que promuevan la superación pacífica de dichas problemáticas.

Por lo anterior, este método no solo permitió cumplir con el objetivo de generar nuevo conocimiento históricamente situado, que pudiera cuestionar y complementar las perspectivas más tradicionales sobre la historia, sino que, además, fue de ayuda para conocer y fortalecer las voces de los actores con los que se trabajó en la investigación. Esto, siguiendo la perspectiva de “lo comunal” que, tal como lo plantea Narváez-Meneses (2020), tiende a encontrar y construir nuevos vínculos entre las personas que habitan y viven un territorio.

Entendiendo esto, es posible afirmar que las prácticas artístico-culturales funcionan en esta investigación como herramientas pedagógicas para promover la reflexión, las preguntas, la comprensión sobre lo que los individuos y comunidades han sido, son y pretenden ser; además, estas prácticas permiten construir relaciones entre las personas y el territorio, en tanto se promueven y fortalecen escenarios para volver a pensarnos como colectivo y como comunidad.

Ahora bien, la investigación estuvo dividida en cinco expediciones. Cada una de estas, salvo la primera expedición que se centró en el reconocimiento de las y los participantes, giró en torno a una de las cuatro categorías explicadas en el capítulo de Fundamento Conceptual. Además, teniendo en cuenta dichas categorías, se diseñaron diferentes talleres lúdicos y prácticos para trabajar de forma diferenciada con niños, niñas, jóvenes y agentes relacionales el desarrollo de las cartografías.

A continuación, se indican y explican algunas características para cada una de las cartografías:

1. Expedición: Arribando al territorio y reconociéndonos como expedicionarios y expedicionarias de paz². Tuvo como objetivo promover el reconocimiento mutuo de las y los expedicionarios (esta fue la forma para llamar a las y los participantes), identificar los recursos necesarios para las futuras expediciones, y, finalmente, presentar las principales características del proyecto.
2. Expedición: Cartografiando la enseñanza del pasado y la memoria. El objetivo era reconocer y fortalecer las experiencias de enseñanza del pasado y de la memoria, para explorar la forma cómo las y los expedicionarios rememoran los acontecimientos y vivencias experimentados en sus comunidades y territorios. Aquí, se hizo énfasis en los acontecimientos relacionados con el conflicto armado del país, y el papel de la escuela en la enseñanza de este.
3. Expedición: Cartografiando y construyendo paces. Se centró en reconocer, mapear y fortalecer las prácticas artísticas y culturales de construcción de paces en las que niños, niñas, jóvenes y agentes relacionales participan. En este sentido, se tuvo por objetivo reconocer cómo las

2 Aquí cabe aclarar que, debido a que la primera expedición no partió del interés de profundizar en un tema en específico, sino de la importancia de que las personas se reconocieran entre sí, esta expedición no fue explicada ni en los fundamentos conceptuales ni en los hallazgos.

y los expedicionarios comprenden la construcción de paces, y cómo, en su cotidianidad, las promueven con su actuar.

4. Expedición: Cartografiando y fortaleciendo la reconciliación. De forma similar a la anterior, esta expedición pretendió reconocer, mapear y fortalecer las prácticas artísticas y culturales de reconciliación realizadas por las y los expedicionarios.
5. Expedición: Cartografiando y agenciando políticamente. Finalmente, la última expedición tuvo por objetivo reconocer, mapear y fortalecer los procesos de agenciamiento político, enfatizando en aquellos realizados por los niños, niñas y jóvenes.

Ahora bien, las cartografías realizadas en el proyecto se caracterizaron por seguir un enfoque participativo que involucra directamente a las y los participantes, no como objetos de investigación, sino como sujetos que tienen la capacidad de comprender y representar su territorio, sus experiencias y sus ideas. En este sentido, se decidió realizar cartografías pues estas permiten que las personas se involucren directamente con lo que se está haciendo en el proyecto, al tiempo que promueven la comunicación entre las personas. Así mismo, es de gran importancia reconocer que estas cartografías no solo identifican los desafíos y las oportunidades, sino que también promueven la generación de acciones concretas que contribuyan a la construcción de paces y de reconciliación. En otras palabras, las cartografías ayudan a hacer evidentes las prácticas artísticas y culturales en las que las y los expedicionarios participan (Ospina Alvarado et al., 2022a).

En relación con estas cartografías, se invita a las y los lectores a observar directamente las cartografías creadas, en la recopilación realizada en el libro *Arte Expedición Pacífica. Territorios de Paz. Libro arte* (Ospina-Alvarado et al., 2022c). Allí podrán observar cómo los niños, niñas, jóvenes, docentes y demás agentes relacionales representaron, luego de una serie de reflexiones, sobre la enseñanza del pasado y la memoria, las prácticas artísticas y culturales de construcción de paces y reconciliación, y el agenciamiento político. Así mismo, podrán detallar personalmente la variedad de colores, texturas y materiales utilizados para construir una serie de símbolos y representaciones que se convirtieron en uno de los legados de esta expedición.

Finalmente, una vez se terminaron las expediciones, se procedió a realizar el análisis de la información, lo cual se hizo siguiendo las orientaciones de la investigación-acción-participación; es decir, siguiendo la idea de que los actores interpretan sus creaciones y narraciones, para así construir significados compartidos (Fals-Borda, 1999). En este sentido, al analizar la información, nunca se

perdió de vista que este era un conocimiento históricamente situado que podía ser puesto en diálogo con otros, para construir visiones más amplias de la realidad. Es de importancia recalcar que en este ejercicio de análisis también participaron distintos actores que hicieron parte de la investigación, específicamente, expedicionarios y expedicionarias docentes de la Secretaría de Educación de Bogotá que ayudaron, desde sus experiencias, a complementar lo aprendido.

Resultados

A continuación, se describen y analizan los principales resultados para las expediciones realizadas durante el proceso de investigación, a través de un ejercicio que posibilita comprender las concepciones de las y los participantes alrededor de la enseñanza del pasado y la memoria, las prácticas artísticas y culturales de construcción de paces, las prácticas artísticas y culturales de reconciliación y el agenciamiento político.

La enseñanza del pasado y la memoria

Los hallazgos relacionados con la enseñanza del pasado y la memoria pueden agruparse en tres tendencias: la importancia del vínculo generacional para aprender sobre el pasado; el reconocimiento de los lugares de la memoria, los monumentos y los símbolos como expresiones del conflicto; y la estrecha relación entre conflicto y emociones. A continuación, se explican estos en mayor detalle.

En relación con los vínculos intergeneracionales, se encontró que estos son fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje del pasado. De acuerdo con Sánchez-Meertens (2017) explorar cómo los niños y jóvenes conocen y comprenden el pasado es clave para comprender sus fuentes y formas de aprendizaje. En efecto, en la investigación se confirmó que lo que los niños, niñas y jóvenes aprenden sobre la historia en general, y el conflicto armado en particular depende, en buena medida, de lo que los adultos les expliquen. Un niño de Aguazul explicó esto al decir: *Cuando hablamos con nuestros amigos y nuestra familia, podemos compartir historias y entre todos crear una nueva historia* (Niño participante, Aguazul).

Ahora bien, específicamente, se identificó que los tres agentes socializadores más importantes para dichas poblaciones son la familia, los medios de comunicación y la escuela.

En relación con la familia, se encontró que esta es la principal fuente de conocimiento sobre la historia y el pasado. De forma específica, se destacó la

transmisión de recuerdos entre generaciones, especialmente aquellos que vivieron en áreas afectadas por la violencia. Los relatos íntimos compartidos en el hogar construyen una narrativa de la historia familiar y transmiten valores de resistencia y supervivencia a las nuevas generaciones. Además, se destacó que para los niños, niñas y jóvenes es fundamental la coherencia entre las palabras y las acciones de sus familiares. Por esta razón, recalcan la importancia de que los adultos brinden un ejemplo activo y comprometido para promover un cambio positivo en el presente y el futuro, por medio de la enseñanza del pasado. Esto fue explicado de forma muy acertada por una docente de Bogotá, cuando dijo *Diálogo con mi familia: que mi hogar sea un espacio de encuentro. Si escucho las historias de mis padres y abuelos sobre la paz y el conflicto en Colombia, sabré cómo ha sido la vida en nuestro país*” (Docente participante, Bogotá).

Sobre los medios de comunicación, se identificó que los noticieros televisivos tradicionales (principalmente los de los canales RCN y Caracol) son los que más utilizan los niños, niñas y jóvenes para obtener información sobre el conflicto armado. Sin embargo, es de destacar que las y los participantes también expresaron sus preocupaciones sobre la manipulación de la información y la forma en que se enfoca la responsabilidad en la narrativa mediática. De forma específica, se reconoció que, a pesar de que estos medios suelen posicionarse como una fuente relevante para entender el conflicto, presentan un alto riesgo de estar influenciados por la selectividad y las ideologías, tal como lo explica Sánchez-Meertens (2017). Esto, por lo tanto, subraya la importancia de fomentar el pensamiento crítico entre los niños, niñas y jóvenes para que puedan interpretar de manera informada y consciente las noticias y los discursos mediáticos.

Finalmente, en cuanto al ámbito educativo, se concluyó que, aunque las instituciones educativas son esenciales en la formación de ciudadanos, a menudo carecen de contenido curricular adecuado y suficiente para estudiar y comprender el conflicto armado del país. De forma específica, se identificó una preocupante falta de enseñanza, reflexión y discusión sobre el conflicto armado en el currículo escolar. Por esta razón, los participantes indicaron que no se les ha enseñado lo suficiente sobre este tema en las instituciones educativas; y, cuando se hace, suele ser por iniciativa personal de los docentes más que por un enfoque explícito en el currículo. Esto revela una deuda histórica de las instituciones educativas en la enseñanza de la memoria histórica del conflicto, lo cual debe ser corregido de inmediato, entendiendo que Colombia se encuentra en un proceso de posacuerdo de gran importancia, en el que la enseñanza de lo acontecido es central, tal como lo explica la Comisión de la Verdad (2023).

Ahora bien, en relación con el segundo hallazgo, se encontró que los conocimientos que aprenden las personas, adquieren una representación tangible en forma de lugares de la memoria, donde los monumentos conmemorativos y los símbolos sobre el conflicto armado son los más reconocidos. De forma particular, los monumentos y símbolos asociados con las ‘víctimas’ y los ‘perpetradores’ fueron los más mencionados en la investigación.

En este sentido, se encontró que los lugares de la memoria, los monumentos y el simbolismo, han surgido como aspectos relevantes en la construcción de la narrativa sobre el conflicto. Así, se observó cómo las historias familiares se complementan con prácticas sociales y públicas en espacios comunes, y cómo los monumentos a las víctimas de desaparición forzada en diversas localidades se destacan como lugares de memoria, donde la historia se actualiza y se recuerda. De acuerdo con Nora (1992), los ‘lugares de la memoria’ son aquellos en donde se realiza una constante actualización y un recorrido frente a lo acontecido. Por esta razón, se convierten en espacios de disputa política con respecto a lo recordable y lo olvidable del pasado.

Estos simbolismos y prácticas de memoria viva, que narran las y los participantes del presente estudio, permiten un vínculo entre la política y lo político, la toma del espacio público por las comunidades como oportunidad de visibilizar y transformar, de no repetir aquello vivido. Esto permite una articulación entre lo subjetivo y lo identitario, lo íntimo y lo público, lo vital y lo común.

Finalmente, en relación con las emociones, se identificó que, a pesar de que se reconoció en algunas personas la alegría y la añoranza derivada de la evocación de viajes familiares, del descubrimiento de lugares novedosos y de la compañía de seres queridos, la tristeza, la ira y, principalmente, el miedo, siguen siendo las emociones que más se vinculan con el conflicto armado. Esto se puede evidenciar en el relato de una niña de Aguazul quien dijo: *a veces cuando recuerdo sonrío y a veces se me salen las lágrimas (...). Mis recuerdos están hechos de diferentes emociones* (niña participante, Aguazul); y en el de un joven de Manizales que expresó: *Colombia es un país de contrastes; tenemos recuerdos positivos y negativos* (joven participante, Manizales).

Sobre esto debe mencionarse, siguiendo a Nussbaum (2014), que “El miedo es una fuerza centrífuga: disipa la energía” (p. 390). En otras palabras, que el miedo tiende a limitar notablemente la capacidad de acción individual y colectiva para comprender lo que ha sucedido o está sucediendo, y, más problemático aún, para actuar y transformar la realidad. Por esta razón, es fundamental abordar el miedo en relación con la tristeza y la ira, para poder tender a una resignificación de las vivencias, individual y colectiva, que permita transformar las prácticas relacionales, sociales y culturales.

Prácticas artísticas y culturales de construcción de paces

Los resultados de este apartado se agruparon en tres partes: la comprensión que tienen las y los participantes sobre las prácticas artísticas y culturales de construcción de paces; la escuela como escenario dicotómico para la paz; de manera similar, la familia como ambiente dicotómico para la paz.

En primer lugar, para las y los participantes, la construcción de paz se entiende, por un lado, como el proceso mediante el cual las personas crean contextos, relaciones y prácticas cercanas a la solidaridad y el bien común, como formas legítimas de relacionarse y propiciar transformaciones frente a la naturalización de la violencia. Una joven lo expuso así: *¡Hagamos la diferencia! La paz es ser solidarios. Cuando pensamos en el bien de los demás, hacemos de nuestro planeta un mundo mejor* (joven participante, Líbano). Por otro lado, se comprende como un proceso de aprendizaje y construcción de significados y prácticas cotidianas para la transformación de conflictos y el despliegue de la vida. Algunos ejemplos de las prácticas cotidianas éticas, afectivas, de emancipación y de amistad, que se mencionan en esta segunda tendencia, fueron brindados por uno de los jóvenes de Líbano, quien afirmó: *construir paz es verdad, solidaridad, respeto, amor, libertad, tranquilidad* (joven participante, Líbano) y una niña de Manizales que expresó: *La paz es volverse amigos* (niña participante, Manizales).

Estas perspectivas y relatos permiten, por lo tanto, evidenciar la superación de la visión tradicional sobre la paz; esta es, la que la entiende solo como la ausencia de conflictos, al tiempo que reconoce la importancia de las prácticas cotidianas que las personas pueden realizar diariamente para transformar pacíficamente la vida.

En segundo lugar, se identificó que la escuela se comprende como un espacio dicotómico, pues se reconoció su importancia, pero también se hicieron críticas a tener en cuenta para mejorar los procesos de construcción de paz. Por un lado, se reconoció que la escuela es un escenario que brinda oportunidades de crecimiento para las personas, al tiempo que promueve procesos para construir acuerdos, crear climas escolares fortalecidos y reconocer la diversidad. Este papel fundamental de la escuela en el cuidado de las relaciones a través del juego, en el aprendizaje centrado en la exploración, el despliegue de la creatividad, el pensamiento y la utopía, así como en la ampliación del círculo ético donde es relevante el cuidado de las demás personas, el medio ambiente y el mundo en su conjunto, fue descrito por varios participantes del proyecto. Por ejemplo, uno de los niños de Aguazul dijo: *¡Juego, creo y descubro! Mi escuela es un lugar para pensar, aprender y compartir en paz con otros y con la*

naturaleza. Disfruto, aprendo y sueño con un mundo mejor (niño participante, Aguazul).

Específicamente, se destacó la importancia de espacios como el teatro, la música, la radio, la cerámica y las huertas escolares, donde los participantes pueden conectarse emocionalmente, reconocer sus necesidades y capacidades, y compartir experiencias significativas. Además, se reconoció que el juego, el arte y la literatura tienen una gran influencia en la formación de subjetividades políticas y el desarrollo de los potenciales afectivo, ético, lúdico y de exploración, y político en los niños y jóvenes, con lo cual es posible afirmar que estas actividades les permiten a las personas construir y recrear su realidad, promoviendo la equidad, el respeto por otros y la transformación constructiva de conflictos; es decir, aportar a la construcción de paz. Esto lo explicó otra niña: *En la cancha no busco competir, busco compartir y disfrutar junto a mis compañeros y compañeras (...) A través del juego puedo descubrir el valor del compañerismo y cómo puedo ser mejor cuando estoy con otros* (niña participante, Aguazul).

No obstante, por otro lado, se reconoció que las escuelas también son espacios en donde las violencias permean las relaciones entre las personas. Específicamente, se identificaron diferentes espacios de inseguridad para los niños, niñas y jóvenes. Primero, los baños, que suelen ser reconocidos como como uno de los lugares de mayor inseguridad; las canchas deportivas como un lugar en donde se promueve más la competencia y no la convivencia basada en el reconocimiento mutuo; y el salón de clase como un espacio en el que la violencia simbólica -por medio del hostigamiento y acoso basados en el género o la edad- son recurrentes. Debido a lo anterior, no es posible afirmar que las escuelas sean entendidas por todas las personas como un escenario para promover la construcción de paces; embargan una serie de tensiones y contradicciones.

En relación con las estrategias para lidiar con los conflictos, se encontró que una práctica recurrente empleada por las personas es la de evitarlos, ignorarlos y subestimarlos. Específicamente, varios participantes indicaron que, en vez de dialogar con quien los ha violentado, prefieren ignorarlos para promover un espacio de relativa tranquilidad. A pesar de esto, se reconoció que esta práctica puede ser dañina a largo plazo, pues le resta importancia al diálogo y fortalece la indiferencia frente a las prácticas violentas, al tiempo que disminuye la probabilidad de promover prácticas artísticas y culturales que tiendan hacia la construcción de paces.

En tercer lugar, en relación con la familia se encontró una tendencia similar. Por un lado, se reconoce que esta es fundamental para promover prácticas

artísticas y culturales para tender a la construcción de paces. Sin embargo, se reconoció que las prácticas de maltrato, críticas y falta de respeto, que se suelen presentar en las familias, pueden afectar la capacidad de convivir sin violencia.

Teniendo en cuenta esto, es fundamental fortalecer las prácticas de construcción de paces que ya están presentes en las escuelas y las familias y, a la vez, diseñar y llevar a cabo procesos que tiendan a transformar, desde la cotidianidad, pacíficamente los espacios educativos y las familias. Esto, sumado al hecho de que son estos dos contextos en donde más tiempo tienden a pasar los niños, niñas y jóvenes.

Para enfatizar en la importancia de la familia y la escuela se trae también a colación otro relato de un niño, quien mencionó: *La construcción de paz tiene lugar en nuestros colegios, en nuestros hogares* (niño participante, Aguazul), lo cual fue complementado luego por la siguiente afirmación: *Hay paz donde no hay gritos ni agresiones, donde podemos estar tranquilos con nuestras familias* (niño participante, Aguazul).

Para finalizar, es importante aclarar que, aunque en la escuela existen conflictos, las y los participantes la valoran como un lugar donde se promueven, por un lado, encuentros, diálogos de saberes y desarrollo de la comunidad; y, por otro, procesos de formación y fortalecimiento de subjetividades políticas. Esto quiere decir que la escuela es comprendida como un territorio en donde se puede tender a la transformación pacífica de los conflictos y a la construcción de paces; tal y como sucede con la familia.

Prácticas artísticas y culturales de reconciliación

En relación con las prácticas artísticas y culturales de reconciliación, los resultados se organizaron, principalmente, en tres agrupaciones: los ámbitos de la reconciliación (personal, colectivo y territorial), las mediaciones para la reconciliación, y los espacios para la mediación, los cuales se detallan a continuación.

En primer lugar, frente a los ámbitos de reconciliación, se encontró que estos son claros para las y los participantes. En relación con el ámbito personal, se destacó la importancia de la reconciliación con uno mismo, incluyendo la relación con el propio cuerpo, las emociones y los errores cometidos. En este caso, los niños, niñas y jóvenes reconocen que es fundamental promover, por medio de narrativas de reconciliación, la aceptación del cuerpo, el perdón hacia uno mismo por errores pasados y la transformación de emociones negativas en compasión y amor propio, que a la vez posibilitan cambios en el accionar. Por ejemplo, una joven explicó: *Yo me reconcilio con los otros y me*

reconcilio conmigo misma, cuando reconozco que me he equivocado y trato de hacer las cosas de otra forma, mejor, diferente (joven participante, Aguazul).

A su vez, el ámbito colectivo de la reconciliación fue entendido como el proceso tendiente a fortalecer la relación entre individuos y grupos. Aquí se destacaron el respeto mutuo, el diálogo y la empatía como los elementos fundamentales para promover una reconciliación entre las personas. Además, a través de relatos como los de un niño de Miranda, quien dijo: *Mi escuela, un lugar de reconciliación* (niño participante, Miranda), se reconoció que las instituciones educativas juegan un papel de gran importancia, pues son los principales espacios en los que se aborda y reflexiona sobre temas sociales, y se construyen -y deconstruyen- diferentes realidades. En relación con esto, una niña reflexiona alrededor de la diversidad, las diferencias, frente a las cuales es central la reconciliación; en sus palabras: *Mi salón es un universo de miles de colores, todos somos diferentes, no siempre estamos de acuerdo, a veces peleamos, pero luego nos reconciamos (...)* Hemos aprendido a convivir (niña participante, Miranda). En este sentido, se evidenció que la escuela y el salón de clases son espacios fundamentales para hablar de reconciliación, pues se brindan oportunidades para relacionarse con otros y otras, al tiempo que se aprende a convivir, y, así, a desarrollar habilidades tendientes a transformar la realidad y los conflictos a través de “hacer las paces” con los demás.

Finalmente, la reconciliación en el ámbito territorial se entendió, principalmente, desde las prácticas artísticas y culturales de construcción de paces, para promover, desde la cotidianidad, la convivencia pacífica en un entorno sociogeográfico específico. En este ámbito también se reconocen como importantes la reflexión y la transformación de los imaginarios sociales asociados a un territorio, la superación de estigmas y la construcción y fortalecimiento de un sentido compartido de identidad y de país.

Ahora bien, a pesar de que estos tres ámbitos de la reconciliación fueron examinados y explicados de forma separada, las y los participantes reconocieron que necesariamente están interconectados; es decir, que los distintos ámbitos tienen incidencia en los demás. Esta es, por lo tanto, una mirada que amplía la perspectiva de la reconciliación y promueve la transformación pacífica de la realidad.

Con respecto a la segunda agrupación, las mediaciones para la reconciliación, se encontró que la reconciliación, para las y los participantes, no se asocia solo con el espacio físico, sino que también está estrechamente relacionada con las experiencias que tienen. Así mismo, se reconoció que la reconciliación no es algo solo de adultos, sino que los niños, niñas y jóvenes también participan de este tipo de procesos en su cotidianidad, tanto entre pares a través del juego

como de manera intergeneracional con sus familias. Una docente lo explicó al afirmar que: *La reconciliación no solo es un asunto de adultos, también se puede dar en mis juegos con mis amigos, en mi relación con mis hermanos y mis tíos* (docente participante, Bogotá).

En relación con estas experiencias se destacaron, en el caso de los niños, niñas y jóvenes, los rituales de encuentro en donde la reconciliación emerge por medio del juego, de la pelota, del contacto con el árbol y de escuchar música. Teniendo en cuenta esto, y en relación con las pedagogías de la memoria, cuando se habla de reconciliación se tiende también a conectar y reflexionar sobre lo que ya ha sucedido. Así, aparecen imágenes, objetos, creaciones o fragmentos que recuerdan un pasado violento, pero que, por medio de espacios de reconciliación, se pueden resignificar para tender a construir paz y convivencia.

También se reconoció que, por medio del arte, los niños, niñas y jóvenes son capaces de construir nuevos significados y representaciones que sirven como mediaciones para comprender lo que no es fácil de comprender, como el dolor y la violencia. En este sentido, se encontró que el arte funciona como un vehículo para hablar de temas para los que las palabras pueden quedarse cortas; es así como el arte puede ser una herramienta de gran importancia para hablar sobre el pasado doloroso y violento, y, por lo tanto, para dirigirse a nuevas formas de comprenderlo y superarlo. Entre estas nuevas formas de reflexionar sobre el pasado se encuentran el juego, la narración de historias, la pintura y la cerámica, entre otras mediaciones. En todas estas, el cuerpo se comunica a través de códigos colectivos que permiten aumentar la empatía colectiva, lo cual incide profundamente en el proceso de sanación de las heridas y, por lo tanto, de resignificación y de reconciliación.

Esto quiere decir que, al igual que en las concepciones sobre la construcción de paces, para el caso de la reconciliación también se reconocen las prácticas artísticas y culturales cotidianas como elementos esenciales para resignificar y fortalecer las relaciones entre las personas, y, por lo tanto, para la transformación pacífica de la realidad.

Otro elemento importante fue la reflexión que se hizo sobre el perdón y la acción como elementos fundamentales para la reconciliación. En relación con el perdón, se encontró que, aunque este es importante para tender a la reconciliación tan central en la amistad, no siempre es algo sencillo de lograr. Una niña lo expresó de la siguiente forma: *No siempre es fácil perdonar. A mí a veces me cuesta. Pero, lo más importante es que lo intento porque no me gusta estar enojada con mis amigos* (niña participante, Manizales). En este sentido, se entiende el perdón como un sentimiento que permite superar la venganza y el resentimiento para reconstruir relaciones entre las personas; por otro lado,

se afirmó que la acción se convierte en la posibilidad para construir un nuevo comienzo en relación con el conflicto. En estos procesos el diálogo y la empatía son necesarios.

Finalmente, en relación con la tercera agrupación -espacios de mediación- se concluyó que es esencial comprender cómo los niños, niñas y jóvenes interactúan con su entorno y cómo se relacionan con sus conflictos pasados, para así entender los procesos de reconciliación. En este sentido, los espacios de mediación se exploraron desde dos perspectivas: por un lado, centrándose en los lugares del territorio en los que se ha sido testigo de las experiencias vividas durante los conflictos o el conflicto armado; por otro lado, comprendiendo que ciertos lugares como museos, canchas deportivas o escuelas se transforman en escenarios donde se construyen metáforas colectivas de la realidad. Los primeros son espacios donde se evocan recuerdos sobre hechos conflictivos (y en algunos casos violentos), que se convierten en lugares vivos del pasado; y los segundos se transforman en espacios para contemplar, evocar e interpretar los conflictos no solo desde una perspectiva individual y personal, sino también colectiva.

Ahora bien, se encontró que dotar de nuevos significados a estos espacios es algo necesario para reconciliarse con las experiencias pasadas. Aquí las prácticas artísticas y culturales adquieren una gran importancia, pues les permiten a las personas y comunidades proyectar nuevas formas de habitar y relacionarse con estos lugares, permitiendo la creación de medios para la resignificación y la reconciliación, por lo tanto, para promover la transformación pacífica de la realidad.

Para el caso de los niños, niñas y jóvenes, se reconoció que los espacios escolares son escenarios fundamentales para la reconciliación, pues en estos se tiene la posibilidad de compartir, jugar y hacer arte para expresar sentimientos, promover los tres ámbitos de la reconciliación (personal, colectivo y territorial) y, por lo tanto, tender a la construcción de paz y la transformación de las realidades. En pocas palabras, es posible afirmar que la escuela se reveló como uno de los principales espacios para la reconciliación, especialmente en entornos rurales donde tiene un papel crucial en la construcción social de toda la comunidad.

Agenciamiento político

Los resultados de la expedición sobre el agenciamiento político se agruparon en tres grandes temas: los niños, niñas y jóvenes como sujetos de derechos y agentes activos para la protección de estos derechos y la promoción de la

ciudadanía, con énfasis en los derechos a un medio ambiente sano, la promoción del bienestar colectivo y los espacios comunitarios para la participación; la relación entre ellos, ellas y los adultos como un elemento fundamental para el agenciamiento político; y las prácticas de resistencia que promueven.

En relación con la primera categoría, se destacó la importancia del reconocimiento de los niños, niñas y jóvenes como sujetos de derechos y agentes activos en la promoción y exigencia de dichos derechos, en particular aquel orientado a la participación y la libre expresión. Por ejemplo, un niño mencionó: *Las decisiones no son solo cosas de adultos. Nosotros los niños y las niñas también podemos decidir lo que nos gusta y lo que no. Expresar nuestros pensamientos y emociones siempre nos ayuda a sentirnos mejor* (niño participante, Manizales). Esto sigue la perspectiva de Suriel (2006), quien explica que estas poblaciones transmiten e intercambian ideas y conocimientos que son fundamentales para su desarrollo en la sociedad.

En este sentido, se encontró que los niños, niñas y jóvenes llevan a cabo prácticas de participación ciudadana, que promueven la consolidación de su pensamiento crítico, su generación de conciencia y la construcción de sus subjetividades. En palabras de una docente: *todos los niños y niñas tienen poderes inmensos para participar. Son super-chiqui-ciudadanos* (docente participante, Manizales). Así mismo, las y los participantes del presente estudio reconocen la importancia de promover el bienestar colectivo para promover, así, el agenciamiento político de todas las personas.

Sin embargo, las y los participantes también reconocieron que los gustos e ideas de niños, niñas y jóvenes están limitados fuertemente por decisiones externas. Por esta razón, se concluyó que es importante promover una comunicación efectiva con la población en general, pues esto aumenta la autoestima, el reconocimiento exterior y las habilidades sociales. En este sentido, algunas personas recalcaron la importancia de propiciar espacios de escucha y organización comunitaria, pues estos se convierten en escenarios fundamentales para promover el agenciamiento político. Estos espacios no solo permiten el fortalecimiento de relaciones y redes de apoyo, sino que también fomentan la construcción de pensamiento crítico y la visibilización de desafíos sociales y culturales en sus territorios.

Además, se identificó la importancia de dos escenarios para la promoción del agenciamiento político: el gobierno escolar que sirve como un ejercicio democrático directo; y la comunicación con las familias en las que se puede realizar una transmisión de valores y habilidades políticas. Frente a estas dos se considera que contribuyen positivamente a su desarrollo integral y a la comprensión social del sujeto.

Adicionalmente, niños, niñas y jóvenes reconocieron la centralidad de diferentes derechos, tales como el de la educación, la vivienda y la alimentación. De otro lado, se encontró que ellos y ellas reclaman su ‘derecho al medio ambiente’, evidenciando su compromiso con la naturaleza y la necesidad de relaciones armónicas y solidarias con el entorno. Ejemplo de esto es el relato de un niño de Aguazul, quien habló de la importancia de cuidar y proteger el medio ambiente, cuando se le preguntó por las prácticas para promover relaciones pacíficas. Específicamente, mencionó: *Descubro y reconozco riquezas naturales y planeo acciones para el cuidado y protección de los animales y las plantas* (niño participante, Aguazul).

En clara relación con los derechos y escenarios para el agenciamiento político y la participación, la segunda agrupación realizada se centró en el reconocimiento de la importancia de la mediación y relación entre los niños, niñas y jóvenes con los adultos. De forma específica, se confirmó que las relaciones con las personas adultas son fundamentales, pues influyen de forma directa en el desarrollo de capacidades, lo cual, a su vez, tiene incidencia en cómo se relacionan con otros y otras. Sin embargo, estas relaciones se deben presentar desde el cuidado, tanto consigo mismos como con las demás personas y con la naturaleza. Una docente lo explicó diciendo que: *El cuidado es un superpoder para amarme y amar a mis amigos, mi familia, mis profes, los animales, las plantas y el mundo. El planeta es muy feliz y se pinta de colores cuando todos participamos en su cuidado* (docente participante, Bogotá).

En este sentido, se concluyó que los procesos de socialización realizados por las familias son potenciadores del agenciamiento político, y que el afecto y el amor son elementos esenciales para este proceso. Así mismo, los procesos de socialización con los pares también son fundamentales, pues es allí en donde niños, niñas y jóvenes pueden poner a prueba lo que van aprendiendo a medida que crecen. Específicamente, se destaca el afecto, el trabajo en equipo y el respeto como habilidades que suelen desarrollarse a temprana edad si se tienen procesos de participación y comunicación con otros niños, niñas y jóvenes.

En tercer lugar, esta expedición se centró en las prácticas de resistencia que desarrollan los niños, niñas y jóvenes. En relación con estas, se encontró que estas poblaciones, a diferencia de lo que suele decir, sí participan en procesos de resistencia, tanto a nivel individual como colectivo. Por ejemplo, en el caso de las y los jóvenes, se reconocieron las movilizaciones sociales como un proceso que tiende a la defensa de la vida, de los derechos humanos y a la construcción de paces. Así mismo, se evidenció, tal como explica Ospina (2021), que los niños y niñas, desde temprana edad, reconocen algunos de sus derechos y, principalmente, cuáles están siendo vulnerados. Además, se

encontró que las prácticas de resistencia también pueden relacionarse con acciones cotidianas que les proporcionan satisfacción y que dependen principalmente de ellos y ellas; es decir, en las que se sienten independientes. Esto se observó en el uso de dispositivos electrónicos o en la participación en actividades que les gustan.

Sin embargo, a pesar de estas prácticas de resistencia, se encontraron importantes limitaciones para enfrentar problemas más profundos, como la violencia y el conflicto armado en la comunidad. Específicamente, los niños, niñas y jóvenes no encuentran formas de contribuir a estas problemáticas, pues consideran que no pueden hacer nada siendo tan pequeños. Por esta razón, tienden a delegar las tareas a los adultos, principalmente al gobierno. Esto es algo que debe empezarse a abordar desde las familias, los medios de comunicación y las instituciones educativas, pues, como se mencionó antes, los niños, niñas y jóvenes están en la capacidad de participar en procesos intergeneracionales que tiendan a la construcción de paces, de reconciliación y de transformación pacífica de la realidad.

Algunas consideraciones finales

En síntesis, la *Expedición pacífica* desarrollada en la presente investigación-acción-creación se dedicó a explorar y analizar las percepciones y experiencias de niños, niñas y jóvenes en relación con cuatro temas cruciales: la enseñanza del pasado y la memoria; las prácticas artísticas y culturales de construcción de paces; las prácticas artísticas y culturales de reconciliación; y el agenciamiento político. A través de las expediciones realizadas, se encontraron una serie de hallazgos que arrojan luz sobre la comprensión y la relación de estas poblaciones con los procesos sociales, históricos y políticos que han marcado el contexto en el que viven. A continuación, se explican las principales conclusiones para cada una de las expediciones, para luego resaltar las diferentes relaciones que se presentan entre estas.

En relación con la enseñanza del pasado y la memoria, se evidenció que el vínculo intergeneracional es fundamental para el proceso de aprendizaje del pasado en los niños, niñas y jóvenes. Específicamente, se encontró que estas poblaciones adquieren conocimiento sobre el conflicto armado colombiano a través de tres fuentes adultas principales: la familia, la escuela y los medios de comunicación, especialmente los televisivos. Además, se concluyó que es fundamental fortalecer los procesos que tienden a fomentar el pensamiento crítico de las nuevas generaciones. Esto, porque es fundamental que los niños, niñas y jóvenes adquieran herramientas para poder reflexionar críticamente sobre lo que los adultos mencionan. Así mismo, se hizo una fuerte crítica a la escue-

la, en tanto existe una carencia significativa sobre temas alusivos al conflicto armado del país; por lo tanto, se convierte en una deuda histórica que debe corregirse para contribuir a la comprensión colectiva del pasado y el presente, y, así, tener más herramientas para la transformación pacífica de la realidad.

En el contexto de las prácticas artísticas y culturales de construcción de paces, se reconoció a la escuela como un espacio dicotómico porque, por un lado, promueve oportunidades de crecimiento y diálogo; pero, por otro lado, también está permeada por expresiones de violencia. Por esta razón, se enfatizó en que es fundamental promover más prácticas artísticas y culturales que tiendan a fortalecer el diálogo, la comunidad y la construcción de paz. Además, en relación con las paces, se encontró que las artes, la literatura y la expresión creativa son, como se creía al inicio de la investigación, herramientas cruciales para comprender y aceptar el pasado, sanar las heridas que se tienen, tender a la transformación pacífica de los conflictos y a la formación de subjetividades políticas. Finalmente, se concluyó que, a pesar de los desafíos que presenta la escuela, esta es un motor indispensable para la construcción de paces, especialmente en contextos rurales donde desempeña un papel central en la comunidad.

En el ámbito de las prácticas artísticas y culturales de reconciliación, se identificó que estas se manifiestan en diferentes niveles: el personal, el colectivo y el territorial. Al enfatizar en esto, se encontró que es fundamental promover procesos que tiendan a la reconciliación en los tres niveles; es decir, se debe promover la reconciliación propia, con otras personas y grupos, y a nivel sociogeográfico. Tender a esto será un elemento claro para construir relaciones pacíficas entre las personas. Así mismo, se evidenció que la reconstrucción de lugares de la memoria y la resignificación de espacios contribuyen a la sanación y la transformación del pasado; y que, tal como sucedió con la construcción de paces, las prácticas artísticas y culturales sirven como mediaciones significativas para abordar el dolor y la violencia, permitiendo una reflexión profunda y un diálogo sensible con el pasado, que puede influir en la percepción del presente y las perspectivas de futuro.

En relación con el agenciamiento político, se destacó el papel fundamental de los niños, niñas y jóvenes como agentes activos en la promoción y defensa de sus derechos. Las relaciones con los adultos y la socialización en la familia y la escuela fueron identificadas como impulsoras de su agenciamiento político. Además, se reconoció que, a pesar de enfrentar limitaciones, estas poblaciones participan en prácticas de resistencia individual y colectiva, como sucede con el apoyo a movilizaciones sociales, en el gobierno estudiantil, en la defensa del medio ambiente, en la promoción del bienestar colectivo y en las agrupaciones

comunitarias. Esto, por lo tanto, demuestra que los niños, niñas y jóvenes pueden tener un importante compromiso con la transformación social.

En clara relación con lo anterior, esta investigación subrayó la relevancia de escuchar y reconocer las voces de los niños, niñas y jóvenes en la construcción de una sociedad justa, inclusiva y en paz. Las conclusiones extraídas de las cuatro expediciones iluminan cómo estas poblaciones se relacionan con sus territorios y entornos, así como con su pasado, su presente y su potencial futuro. El entendimiento profundo de sus experiencias y perspectivas ofrece valiosas lecciones para guiar las acciones y políticas que buscan promover un futuro más equitativo y justo.

Para cerrar el capítulo, es de importancia recalcar una vez más que la presente investigación-acción-creación no abordó los temas de forma desarticulada, sino que partió de la pretensión de unir los cuatro temas, para así brindar una serie de perspectivas mucho más ricas sobre la memoria y el pasado, las prácticas artísticas y culturales de construcción de paces y reconciliación, y el agenciamiento político.

Enunciando esta relación de forma sucinta, se partió de la memoria y la comprensión del pasado, pues esto es lo que permite entender de dónde se viene, para saber en qué punto se está. Una vez se comprende, reconoce y acepta el pasado, es posible reflexionar sobre la construcción de paces y la reconciliación. Esto, entendiendo que no existe ni una sola forma de paz ni de reconciliación ni una sola forma de alcanzarlas. En este sentido, se reconoce que las paces y la reconciliación no son lineales; por el contrario, se mueven en formas de espiral en donde el diálogo entre actores diversos es una forma propicia de tender a construir nuevas relaciones entre personas y comunidades, que permitan promover la transformación pacífica de las realidades. Finalmente, como un marco general a todo el proceso, se siguió la perspectiva del agenciamiento político, que engloba todas las acciones anteriores, en las que se reconoce la importancia de que los sujetos entiendan su historia y su presente, para comprender la importancia de actuar colectivamente en pro de prácticas artísticas y culturales de construcción de paces y reconciliación, y, así, fortalecer la potencialidad que la acción política tiene para transformar las realidades. Este es, en última instancia, el objetivo de esta nuestra *Expedición Pacífica*: transformar pacíficamente la realidad de Colombia, promoviendo prácticas artísticas y culturales para conocer nuestra historia, construir escenarios para la construcción de paces y reconciliación, y promover el agenciamiento político en niños, niñas, jóvenes y agentes relacionales.

Para cerrar, se quiere hacer énfasis en que, si bien Colombia ha estado marcada por múltiples y largas historias de violencia, es posible tender a su

transformación pacífica por medio de la enseñanza del pasado y la memoria, de las prácticas artísticas culturales de construcción de paz y reconciliación, y del agenciamiento político. Trayendo las palabras críticas, pero a la vez esperanzadoras de un joven de Manizales: *Colombia se encuentra enferma de tanta sangre que se derrama, pero se puede transformar como una mariposa.*

Referencias

- Albert, S. P. (2005). *La transformación de los conflictos desde la filosofía para la paz.*
- Albert, S. P. (2007). El conflicto como cambio y su transformación pacífica como desafío en el siglo XXI. *Recerca: Revista de Pensament i Anàlisi*, 145–162.
<https://www.e-revistas.uji.es/index.php/recerca/article/view/184>
- Alvarado, S. V., Luna, M. T., Ospina, H. F., Quintero, M., Ospina-Alvarado, M. C., & Patiño, J. A. (2012a). *La escuela como territorios de paz: construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado.* Clacso.
- Alvarado, S. V., Ospina-Alvarado, M. C., & García, C. M. (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://revistaumanizales.cinde.org.co/rclsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/597/326>
- Alvarado, S. V., Ospina-Alvarado, M. C., Loaiza, J., Pineda, J. y Gómez, M. P. (Eds.) (2018). *Investigación transformadora sobre paces y memorias con niños, niñas y jóvenes: narrativas generativas, subjetividades políticas y movilización y acción política.* CINDE-Universidad de Manizales. Universidad Pedagógica Nacional-CINDE.
- Benedetti, C. & Infantino, J. (2022). Políticas y politizaciones en torno a las prácticas artísticas y culturales. *Cuadernos de Antropología Social*, 56, 7–23.
<https://doi.org/10.34096/cas.i56.12058>
- Bloomfield, D., Fernández, C. H., & Angulo, A. (2015). Reconciliación: perspectivas y aportes conceptuales para su comprensión. *Colección Papeles de Paz*, 10. CINEP/Programa por la Paz.
- Butler, J. (2017). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas.* Paidós.
- Calderón, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista Paz y Conflictos* (2), 60-81.
<https://www.redalyc.org/pdf/2050/205016389005.pdf>
- Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, R. (2007). Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. En S. Castro-Gómez, y R. Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.* Siglo del Hombre Editores.
- Centro de Memoria, Paz y Reconciliación. (2015). *Memoria, Paz y Reconciliación.* Centro de Memoria, Paz y Reconciliación.
<http://www.indepaz.org.co/wp-content/uploads/2017/09/Memoria-paz-y-reconciliaci%C3%B3n.pdf>

Expedición Pacífica

- Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH]. (2018). *Recordar y narrar el conflicto, herramientas para narra memoria histórica*. Centro Nacional de Memoria Histórica y University of British Columbia.
- Comisión de la verdad. (2023). *Hay futuro, si hay verdad*. Legado Comisión de la Verdad. <https://www.comisiondelaverdad.co/>
- Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas. (2015). *Informe de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas: contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. La Habana: Mesa de Conversaciones.
- Domínguez-Acevedo, J. D. (2019). Pedagogía de la memoria e historia del tiempo reciente: un diálogo entre la pedagogía, la memoria y la historia. *El Ágora USB*, 19(1), 253–278. <https://doi.org/10.21500/16578031.4129>.
- Dussel, E. (1980). *La pedagógica latinoamericana*. Nueva América. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/otros/20120423090342/historia.pdf>
- Fals-Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis político* (38), 73-90. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/79283/70535>
- García, L. N. (2019). Experiencias estéticas de empoderamiento en niños, jóvenes y adultos del Centro de Expresión Cultural de Usme. *Inclusión y Desarrollo*, 7(1), 21-29. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.7.1.2020.21-29>
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Gadamer, H. G. (1977). *Verdad y Método*. Ediciones Sígueme.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Gernika Gogoratuz.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social: aportes para el debate y la práctica*. Ediciones Unian-des. <http://hdl.handle.net/1992/8050>
- Gergen, K. (2009). *Relational Being*. Oxford University Press.
- Gergen, K. (2012). *Principios orientadores del Construccionismo social*. <http://www.construccionismosocial.net/2012/05/taos-institute.html>
- Gergen, M. y Gergen, K. (2012). *Playing with purpose: Adventures in performative social science*. Left Coast Press.
- Heredia, J. M. (2014). Dispositivos y/o Agenciamientos. *Revista Internacional de Filosofía*, 19(1). <https://doi.org/10.24310/Contrastescontrastes.v19i1.1080>
- Lederach, J. P. (1998). *Construyendo la paz. Reconciliación sostenible en sociedades divididas*. Oxford University Press.
- Lederach, J. P. (2007). *La imaginación moral: El arte y el alma de la construcción de la paz*. Gernika Gogoratuz. <https://www.gernikagogoratuz.org/wp-content/uploads/2020/04/RG09-la-imaginacion-moral.pdf>

- Lederach, J. P. (2009). *El pequeño libro de transformación de conflictos*. Los Pequeños Libros de Justicia y Construcción de Paz.
- López E. & Enrique, J. (2004). Del sujeto a la agencia (a través de lo político). *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social* (5), 1-24.
<http://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/viewFile/34133/33972>
- López, M. (2001). La noviolencia como alternativa. En A. Muñoz (Ed.), *La paz imperfecta*. (pp 181-251). Editorial de la Universidad.
- Mouffe, C. (2014). *Agonística. Pensar el mundo políticamente*. Fondo de Cultura Económica.
- Muñoz, F. (2001). *La paz imperfecta*. Universidad de Granada.
<https://www.ugr.es/~fmunoz/documentos/pimunozespa%C3%B1ol.pdf>
- Narváez-Meneses. M. I. (2020). *Experiencias estéticas comunales y praxis artísticas en las narrativas alternativas de resistencia a la “violencia cultural” de artistas comunales de la ciudad de Cali*. [Tesis de doctorado, Universidad de Manizales, CINDE].
- Niño, N. (2012). *Los derechos están torcidos. Una aproximación desde el enfoque de género y generacional a la vivencia de los derechos de las niñas en zonas de conflicto (Cúcuta y Tibú)*. Fundación Creciendo Unidos.
<http://www.natsper.org/upload/Los%20derechos%20estan%20torcidos.pdf>
- Nora, P. (1992). *Lugares de la memoria*. Ediciones Trilce
- Nussbaum, M. C. (2014). *Emociones Políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Paidós.
- Náñez-Rodríguez, J. & Castro-Turriago, H. (2016). Educación artística y formación ciudadana: espacio para forjar la sensibilidad en la Corporación Colegio San Bonifacio, de Ibagué, Colombia. *Entramado*, 12(2), pp. 154-165,
<http://dx.doi.org/10.18041/entramado.2016v12n2.24221>
- Ospina, G. L. (2021). *Infancia, campo, vida y trabajo como procesos de resistencia de los niños de Guinando, Chocó, Colombia*. [Tesis de pregrado, Universidad Externado de Colombia].
<https://bdigital.uexternado.edu.co/server/api/core/bitstreams/56970d36-e4a9-4cae-aacd-d41123b79133/content>
- Ospina-Alvarado, M. C. (2015). *Construcción social de las paces desde las potencias: niños y niñas de la primera infancia y sus agentes relacionales le cierran la puerta a Don Violencio*. En D. F. Schnitman (Ed.), *Diálogos para la transformación: experiencias en terapia y otras intervenciones psicosociales en Iberoamérica*, 2 (pp. 34-53). Taos Institute Publications, WorldShare Books.
- Ospina-Alvarado, M. C. (2018). Narrativas generativas y prácticas discursivas de paces y memorias. En S. V. Alvarado, M. C. Ospina-Alvarado, J. Loaiza, J. Pineda y M. Gómez (Eds.). (2018). *Investigación transformadora sobre paces y memorias con niños, niñas y jóvenes: narrativas generativas, subjetividades políticas y movilización y acción política*. CINDE-Universidad de Manizales. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional-CINDE.
- Ospina-Alvarado, M. C. (2020). *Niños y niñas en contexto de conflicto armado: de la victimización a narrativas que contribuyen a la construcción de paz*. [Tesis doctoral, Free University of Brussels/The Taos Institute, Ohio, EE. UU.].

Expedición Pacífica

- Ospina-Alvarado, M. C. (2022). *Salir adelante: Construcción relacional de subjetividades políticas de niños y niñas de la primera infancia cuyas familias provienen de contextos de conflicto armado*. Fondo Editorial, Universidad de Manizales.
<https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/4963>
- Ospina-Alvarado, M. C. & Gallo, L. (2011). Intervención sistémica: Cambio narrativas de identidad en un centro de atención infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(9), 827-846.
<https://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/476/268>
- Ospina-Alvarado, M. C., Carmona-Parra, J. A., & Alvarado-Salgado, S. V. (2014). Niños en contexto de conflicto armado: narrativas generativas de paz. *Infancias Imágenes*, 13(1), 52-60.
<https://doi.org/10.14483/16579089.7838>
- Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V., & Fajardo, M. A. (2018). Subjetividades políticas de la primera infancia en contextos de conflicto armado: narrativas colectivas de agencia. *Psicoperspectivas*, 17(2), 1-13.
<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1186>
- Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V., Ospina, H. F., & Fajardo, M. A. (2020). Paz generativa con niños y niñas: Apuesta performativa, política y popular. En A. K., Runge-Peña, H. F., Ospina, & Y., Pino (Coord. acad.). *Voces infantiles heterogéneas en contextos institucionales cambiantes*. Siglo del Hombre Editores.
- Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V., Castañeda, E., Álvarez, C., Cardona, L. M., Ospina-Ramírez, D. A., Pino, Y. A., Loaiza, J. A., Guarín, G., Carmona-Toro, P. A., Reyes, M. C., Velásquez, S., Hernández, A., Patiño, J. A., Quintero, A. F., Amaya, J. F., Chindoy, J. A., Romero, R. M., Ochoa, V. H., ... Camacho, O. A. (2022a). *Expedición pacífica. Territorializando la paz*. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE.
<http://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/3003>
- Ospina-Alvarado, M. C., Luna, M. T., & Salgado, S. V. (2022b). Salir adelante: subjetividades políticas en primera infancia y familias en el destierro. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(1), 6.
<https://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/5012/1105>
- Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V., Castañeda, E., Pino, Y. A., Cardona, L. M., Reyes, M. C., Ospina-Ramírez, D. A., Carmona, P. A., & Hernández, A. (2022c). *Expedición Pacífica: Territorios de Paz. Libro Arte*.
<https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/3004/LA%20Expedici%C3%B3n%20pac%C3%ADfica%20territorios%20de%20paz.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Patiño, J., & Alvarado, S. (2018). Estado de la investigación en familia, socialización política, democracia familiar y construcción de paz en Iberoamérica. En S. V. Alvarado, M. C. Ospina-Alvarado, J. A. Patiño, & M. A. Fajardo-Mayo (Eds.), *Aproximación a un estado de la cuestión sentidos y prácticas políticas de niños, niñas y jóvenes en territorios marcados por la violencia: paz, democracia, reconciliación y memoria* (pp. 155-208). Editorial Zapata
https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2349/11_APROXIMACION_A_UN_ESTADO.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Pavez, S., & Sepúlveda, K. N. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica. *Sociedad e Infancias*, 3, 193-210.
<https://revistas.ucm.es/index-php/SOCI/article/view/63243/4564456551797>
- Romano, C. (2012). *El acontecimiento y el mundo*. Ediciones Sígueme.
- Sánchez-Ruiz, M. T., Morales, M. A., & Rodríguez, M. N. (2017). Fortalecimiento de la creatividad en la educación preescolar orientado por estrategias pedagógicas basadas en el arte y la literatura infantil. *Zona Próxima* (26),61-81.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=853/85352029005>.
- Sánchez-Meertens, A. (2017). *Los saberes de la guerra: memoria y conocimiento intergeneracional del conflicto en Colombia*. Siglo del Hombre Editores.
- Saunders, H., & Slim, R. (1994): *Dialogue to Change Conflictual Relationships*, Higher Education Exchange.
- Sosenski, S., & Jackson, E. (2012). Introducción. *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina: Entre prácticas y representaciones*. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas.
- Suriel, A. (2006) *Derecho a la participación de los niños, niñas y adolescentes. Guía práctica para su aplicación*. UNICEF.
- Urra, D., Urra-Dávila, L., & Jiménez, L. (2018). La educación estética: una mirada desde la formación profesional pedagógica. *Atenas*, 2(42), 122-136.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4780/478055152009>
- White, M., & Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Paidós.

Capítulo 2

Convidarte para la Paz: Socialización política, participación, autonomía y agencia de los niños y niñas de la primera infancia, sus familias y otros agentes para la territorialización de la paz

María Camila Ospina-Alvarado

Sara Victoria Alvarado-Salgado

Lina Marcela Cardona-Salazar

Estefanía Aristizábal-Ramírez

Paola Andrea Carmona-Toro

Cristhian Torres-Pachón

Susy Yarley Hinestroza-Rodríguez

Introducción

Este capítulo refleja el encuentro de múltiples voces, nacidas del diálogo de experiencias, resonancias, vivencias y búsquedas en torno a las niñas y los niños de la primera infancia, encuentro que se realizó en el marco del proyecto *Convidarte para la Paz: socialización política, participación, autonomía y agencia de los niños y niñas de la primera infancia, sus familias y otros agentes para la territorialización de la paz*, que tuvo como objetivo comprender y fortalecer los procesos de socialización política y constitución de subjetividades políticas, a través de la participación, la autonomía y el agenciamiento de niños y niñas de la primera infancia, a partir de un trabajo conjunto con las familias y docentes, como vía para la territorialización de la paz.

Los resultados de esta investigación tienen como equipaje narrativo diferentes lugares de enunciación, niñas y niños de la primera infancia, agentes edu-

cativos y agentes relacionales desde los cuales se crearon horizontes de sentido frente a la socialización política, a los trillos de la memoria, la reconciliación y a la aventura paz-eando por los potenciales del desarrollo humano alternativo, la cual arriba en el potencial político que se expresa en dos caminos: el del agenciamiento político y el de la autonomía desde los primeros años de vida.

Los trillos de la memoria recorren aquellos recuerdos individuales que se tejieron, mediante historias e imágenes, para crear tejidos colectivos de memoria asociados a la cotidianidad de los niños, las niñas y sus agentes relacionales.

La reconciliación, como lugar de la vivencia cotidiana, implica una palabra que se convierte en acción en el aula, el pasillo, el comedor, el patio, en todos los espacios del Centro de Desarrollo Infantil -CDI, donde se crean, transforman o resignifican las formas de relacionamiento, a través de prácticas como el hacer las paces.

Paz-ear por los potenciales del desarrollo humano alternativo, por sus caminos y bifurcaciones, permitió componer el paisaje por el que caminarán a continuación: el *potencial afectivo, de vida y del cuerpo*, comprendido como un espacio para co-construir relaciones pacíficas que permiten la expansión de la subjetividad y de la intersubjetividad, a través del amor y de la valoración y el cuidado de la vida y del cuerpo; el *potencial ético, espiritual y de cuidado de la naturaleza*, en el que la empatía y la alteridad emergen como posibilidad de reconocimiento y cuidado de las otras, los otros y lo otro; el *potencial comunicativo, cognitivo y creativo para la transformación de conflictos*, en el que la imaginación, la creación, la inteligencia como vía para comprender a las demás personas, las interacciones y los diálogos, son trayectos que conducen a un mejor relacionamiento y una transformación pacífica de los conflictos; el *potencial lúdico y de exploración*, como dimensión intrínseca de las niñas y los niños, donde el juego se convierte en el recurso utilizado para relacionarse con otros e intercambiar sentidos y significados, y la exploración del mundo permite empezar a preguntarse el porqué de lo que les sucede a los niños y las niñas en el encuentro con otras, otros y con lo otro; potenciales que unidos posibilitan el despliegue del *potencial político*, desde los primeros años de vida, como aquel en el que la autonomía, la participación y el agenciamiento político se conectan para fortalecer procesos de socialización política y constitución de subjetividades políticas.

Caminar de manera intencionada a través de todos los potenciales posibilitó confluir en el último potencial en cuestión, el político, proceso en el que, el comprender cada camino transitado, implicó también la pregunta por el agenciamiento como práctica política desde la primera infancia y por la autonomía.

El *agenciamiento como práctica política desde la primera infancia* implica las formas de ser, estar y de participar que las niñas y los niños de la primera infancia despliegan desde múltiples espacios de enunciación, proceso en el que se comienzan a desdibujar maneras adultocéntricas de comprender a las niñas y los niños.

Por último, el despliegue de las *autonomías de los niños y las niñas de la primera infancia* se produce en interacciones, entornos y prácticas relacionales alrededor del autocuidado, los juegos y el desarrollo de preferencias independientes.

Metodología

Este estudio asumió la investigación-acción-creación -IAC, en perspectiva performativa creativa, como una apuesta para la consolidación de relaciones horizontales y colaborativas en el territorio, la comprensión de la realidad, el reconocimiento y el fortalecimiento de las voces y experiencias de niños y niñas de la primera infancia y sus agentes relacionales alrededor de la memoria, la reconciliación, los potenciales del desarrollo humano para la construcción de paces, el agenciamiento político y la autonomía.

La IAC, como apuesta metodológica centrada en la comprensión de las realidades y construcción de alternativas de transformación colectiva y situada, se enriqueció con la perspectiva performativa-creativa en la que, como lo expresa Mannay (2017) es necesario entretejer las narrativas de los actores vinculados en el proceso de investigación con elementos creativos y visuales para imaginar, interpretar y co-construir otras maneras de ver y estar en el mundo.

Esta manera de investigar reconoce que las apuestas participativas, creativas y colaborativas permiten comprender las experiencias en territorio e incidir en su agenciamiento o transformación. En este sentido, el proyecto a la base de este capítulo forma parte del programa de investigación *Expedición Pacífica: Territorializando la Paz*, con un foco especial en el programa educativo *Convidarte para la Paz*³, que, por un lado, vincula de manera directa a

3 El programa nace en el año 2009 y está orientado a los procesos de socialización política y construcción de subjetividades políticas desde los primeros años de vida. Se estructura a partir del componente educativo en el que se abordan los procesos de resignificación de las memorias, la externalización de la violencia, los potenciales del desarrollo humano para la construcción de paz, la orientación a posibilidades futuras y la construcción de historias alternativas de paces, y el componente investigativo-transformador que comprende y fortalece los procesos de socialización política y de constitución de subjetividades políticas con los niños y las niñas y sus agentes relacionales.

los niños y las niñas de la primera infancia, sus familias y otros agentes para la territorialización de la paz; y, por otro, se centra en el desarrollo humano como proceso fundamental para la construcción de paz a partir de diferentes dimensiones, las cuales se han denominado en términos de potenciales: afectivo, de vida y del cuerpo; ético, espiritual y de cuidado de la naturaleza; comunicativo, cognitivo y creativo para la transformación de conflictos; lúdico y de exploración; y político (Ospina-Alvarado, 2015; Ospina-Alvarado et al., 2016).

En este proceso investigación se recogen las voces y experiencias de 22 agentes educativas y 320 niños y niñas de la primera infancia, sus familias y cuidadores, pertenecientes al CDI San Sebastián, ubicado en la ciudad de Manizales, Caldas. De esta manera, la participación fue uno de los principios fundamentales de esta investigación. A través de las expediciones y cartografías las agentes educativas, las niñas y los niños de la primera y sus familias o cuidadores reconocieron social y críticamente sus prácticas de agenciamiento, autonomía y participación.

El trabajo de campo fue desarrollado a partir de las siguientes expediciones:

Expedición identificándonos como expedicionarios: este espacio permitió el encuentro con las demás personas allí presentes, como un pretexto para conocernos y reconocernos entre familias y agentes educativas como expedicionarias; así mismo, se socializó el propósito del proyecto de investigación y se co-construyó de manera colectiva el cronograma de las siguientes expediciones.

Expedición viaje al pasado: mediante la cartografía se evocaron los recuerdos de los actores participantes vinculados a la sensibilidad, al conocimiento de los recuerdos individuales y colectivos a través de los cuales se teje memoria social y de país.

Expedición reconciliándonos: este encuentro permitió rememorar las historias entrelazadas que viven los niños y las niñas en la cotidianidad, en torno a la tramitación de los conflictos y sus posibilidades de transformación.

Expedición paz-eando por los potenciales del desarrollo humano alternativo: a través de talleres lúdico-creativos se posibilitó un diálogo de saberes y experiencias en torno a los potenciales del desarrollo humano: afectivo, de vida y de cuerpo; ético, espiritual y de cuidado de la naturaleza; comunicativo, cognitivo y creativo para la transformación de conflictos; lúdico y de exploración; y político; todos ellos orientados a fortalecer las prácticas de agenciamiento, autonomía y participación de los niños y las niñas desde sus primeros años de vida y sus agentes relacionales para la construcción paz.

Expedición agenciamiento político: espacio de diálogo entre los saberes propios y la experiencia acontecida como expedicionarias, implementada por las agentes educativas, familias, niños y niñas de la primera infancia a través de la feria *Convidarte para la Paz*, mediante los murales de participación, las narrativas, los juegos, las interacciones pacíficas y la música, en donde se reconocieron las voces de los actores como protagonistas del proyecto.

Finalmente, es importante decir que, para el análisis de las narrativas y las cartografías derivadas del trabajo de campo, se empleó el software Atlas.ti, en el que a partir de un momento inicial se cargó la información y posteriormente se realizó un análisis en función de las categorías previamente establecidas en la investigación, para finalmente presentar los resultados en dos grandes categorías: *Socialización política, construcción de paz y agenciamiento político de los niños y niñas de la primera infancia, y Autonomías de los niños y las niñas de la primera infancia*, resultados que se presentan a continuación.

Resultados

El proceso de investigación para la territorialización de la paz, desde la experiencia de *Convidarte para la Paz* enmarcada en la *Expedición Pacífica* con la participación de los niños y las niñas de la primera infancia y de sus agentes relacionales, permitió fortalecer su capacidad de agencia en el relacionamiento consigo mismos o consigo mismas, con las demás personas y con lo otro a partir de la resignificación de las memorias frente a los hechos vividos, de la reconciliación personal, colectiva y territorial y del despliegue de sus potenciales para la construcción de paz (potencial afectivo, de vida y del cuerpo; potencial ético, espiritual y de cuidado de la naturaleza; potencial comunicativo, cognitivo y creativo para la transformación de conflictos; potencial lúdico y de exploración; y potencial político).

Por tanto, cartografiar las prácticas de agenciamiento, participación, autonomía y construcción de paz, a través de un proceso de formación a agentes educativas y comunidades, permitió transformaciones en el grupo de actores sociales, así como en las comprensiones alrededor de los procesos de socialización política y constitución de subjetividades políticas. Ambos procesos emergen en un marco relacional y son vivenciados en la esfera pública y en lo político. Alvarado et al. (2012) han planteado que lo político debe ser “comprendido como una realidad que se expresa y adquiere forma en el ámbito público, en el terreno de lo colectivo, del “nosotros”, pero está significado por el “mí mismo”, cargado de los sentidos instituyentes de la esfera privada” (p. 247), lo cual recalca una vez más la importancia del for-

talecimiento de la autonomía desde los primeros años de vida, como una de las tramas de la subjetividad política.

En consecuencia, visibilizar y fortalecer las prácticas que promueven la subjetividad política y la participación de niños y niñas de la primera infancia, sus familias y sus docentes, contribuye a la construcción de paz en la generación de alternativas para la configuración de relaciones construidas a través del afecto, el reconocimiento del otro, la posibilidad creativa para la transformación de los conflictos, la comunicación asertiva y la capacidad de agencia.

Socialización política, construcción de paz y agenciamiento político de los niños y niñas de la primera infancia

La implementación de *Convidarte para la Paz* como programa educativo de agenciamiento e investigativo en el marco de la *Expedición Pacífica*, fue una posibilidad de territorialización de la paz, la memoria, la reconciliación y la reconstrucción del tejido comunitario, generando alternativas que permitieron a los niños y niñas, desde sus primeros años, empezar a constituir disposiciones como sujetos políticos, en diferentes escenarios relacionales a través de la expansión de su capacidad de agencia; un ejercicio que se logró a través de las cartografías sobre las experiencias en territorio que facilitó ampliar los saberes y las perspectivas del grupo de agentes educativas y permitió la co-creación de espacios de diálogo y reflexión con las familias gestantes o con las personas cuidadoras de la primera infancia.

La territorialización de la paz propiciada en el diálogo entre las experiencias presentes, entre los niños y las niñas de la primera infancia y sus agentes relacionales, y el programa *Convidarte para la Paz*, posibilitó procesos relacionales de construcción de paz, memoria y reconciliación, en un escenario inspirado por la paz generativa. Esta categoría, emergente en unos primeros ejercicios investigativos alrededor del programa en mención desarrollados por Ospina-Alvarado (2020, 2022), implica aportar de manera cotidiana a la construcción de paz a través de prácticas dialógicas y relacionales. Prácticas que involucran diversos procesos: la co-creación de significados y múltiples lenguajes, orales, artísticos, lúdicos, entre otros, como constructores de realidades –en este caso pacíficas, justas, dignas, ligadas al reconocimiento ético del otro como legítimo–, que parte de reconocer la dimensión performativa y generativa de los múltiples lenguajes, de la visibilización y de la ampliación de las potencias y las potencialidades presentes en los actores sociales; el cuidado creativo de las relaciones, que involucra la potencia creadora presente en las mismas; por ende, la importancia del afecto, el cuidado de las vidas y de los cuerpos, el relacionamiento ético, el juego, el diálogo, la transformación de los

conflictos, el entre nos; así como la participación activa y, a la vez, la escucha y el aprendizaje en un entramado entre el territorio –vivido en función de los contextos relacionales y el tiempo– que conecta las memorias de las vivencias pasadas y su resignificación, así como la transmisión a las nuevas generaciones de los aprendizajes adquiridos por las familias en contextos con amplias vulneraciones y violencias, con las experiencias presentes y con las posibilidades futuras que se tejen desde el ahora y con raíces en los territorios y en las vivencias propias, familiares y comunitarias (Ospina-Alvarado, 2020, 2022).

La construcción de paz generativa, que ligada a la socialización política y a la educación popular ha sido propuesta por dicha autora en diálogo con su equipo de investigación (Ospina-Alvarado et al., 2020) como una práctica relacional, performativa, política y popular, intencionada, como una apuesta ético-política que se constituye desde las bases, las comunidades, las familias y en la que la participación genuina y la subjetividad política de los niños y las niñas tienen un papel central.

Por su parte, la reconciliación lograda en el proceso educativo, de agenciamiento e investigativo hace eco a los planteamientos de Arendt (2009) y de Ospina-Alvarado (2022) que la reconocen como una práctica de comprensión y de apertura al mundo, que en términos de esta última autora se limita en contextos como los del conflicto armado colombiano en los que se gestan algunos silencios ligados a la falta de comprensión y de educación política.

Las prácticas de reconciliación política en las que las familias –en una articulación permanente entre el lenguaje, la relación y la acción– logran construir nuevos significados acerca de sus experiencias y a partir de la resignificación frente a lo vivido se mantienen en el mundo, actúan en él, se abren a su entorno y a quienes lo habitan a pesar de las vivencias desgarradoras del conflicto armado, se expresan como lo han relatado las propias familias en el trabajo –como motor de posibilidades que rompen con patrones deterministas de violencia–; en las prácticas relacionales entre las que se encuentran el afecto –como construcción del entre nos–, el respeto, el perdón, la solidaridad, la unión y la valentía –como compromisos políticos con los otros y las otras–, la comunicación y la espiritualidad –como mediaciones que permiten crear lo inesperado– y el arraigo simbólico al territorio –como expresión de resistencia y posibilidad de re-existir–; así como en la articulación familia-escuela –como posibilidad de mantenimiento de una apuesta por las relaciones (Ospina-Alvarado, 2022).

En este sentido, la investigación acoge un diálogo entre los procesos de socialización política, de construcción de paz generativa y de reconciliación –en el significado de hacer las paces – con niños, niñas y familias desde el despliegue de los potenciales que se construyen intersubjetivamente en la vida diaria,

dado que estos procesos tienden al fortalecimiento de los individuos y grupos para actuar sobre sus propias vidas (Alvarado et al., 2012).

Fue así como el ejercicio cartográfico y de expedición, en el que se pusieron en diálogo las experiencias de los niños, las niñas y sus agentes relacionales con la propuesta educativa *Convidarte para la Paz*, evidenció y fortaleció los procesos de socialización política desde los primeros años de vida, así como los procesos de territorialización de la paz, la memoria y la reconciliación como prácticas de agenciamiento político a través de los diferentes potenciales del desarrollo humano.

A partir del campo conceptual del desarrollo humano alternativo que se encuentra a la base del programa en mención desde su emergencia, Ospina-Alvarado et al. (2020a) definen la socialización política como una

Opción de organización social para la construcción de lo público, mediante la participación de niños, niñas y adultos como actores políticos en la vida individual y colectiva, con capacidad de agencia para reconstruir dinámicas internas que permitan reconfigurar un orden social alejado de la violencia. (p. 42)

Desde un diálogo interdisciplinar con base en la psicología política, algunas de las autoras mencionadas integran el abordaje anterior en un engranaje entre lo político y la política, a través del cual la socialización política puede ser definida como un conjunto de actitudes, creencias, conocimientos políticos, modelos de comportamiento y tendencias comportamentales de los sujetos que influyen en el sistema político (Alvarado et al., 2012). A su vez, Somoza et al. (2015) se refieren a los procesos de socialización política, por medio de los cuales los miembros de una sociedad aprenden a hacer propios los principios, las normas, los valores, los modelos de comportamiento, directa o indirectamente relevantes para los fenómenos políticos.

De acuerdo con lo anterior y haciendo eco a los planteamientos de Alvarado et al. (2008), esta investigación se centra en la posibilidad de construir imaginarios, valores y actitudes que favorezcan el reconocimiento del otro, la construcción de proyectos de futuro, la reflexividad, la autonomía, la conciencia histórica, la ampliación del círculo ético, la configuración de escenarios públicos y la negociación del poder; permitiendo a su vez la emergencia de caminos posibles de potenciación de las dimensiones humanas de los niños, niñas y sus agentes relacionales que favorecen su acción política.

En el marco del programa *Convidarte para la Paz*, los niños y las niñas han reconocido la importancia del potencial lúdico y de exploración, y el potencial

comunicativo, cognitivo y creativo para la transformación de conflictos, como una estrategia en la construcción de paz desde los contextos cotidianos, y de relacionamiento entre pares, con las familias y agentes educativas. Por tanto, es fundamental construir las relaciones desde la primera infancia a partir de las habilidades y potenciales, trabajados a profundidad por Ospina-Alvarado et al. (2016) en *Potenciales de paz*, y que son de suma importancia en trabajos como los desarrollados por Ospina-Alvarado (2020, 2022) y Ospina-Alvarado et al. (2021).

Partiendo de lo anterior, la familia, la escuela, la sociedad civil y el Estado son entornos de socialización de la primera infancia y tienen el desafío de fortalecer las prácticas de construcción de paz de los niños, niñas y sus agentes relacionales, lo que implica el reconocimiento de sus capacidades favorables a la vida digna, y ser asumidos como sujetos políticos capaces de actuar desde las potencias individuales y colectivas.

A partir de estos enunciados, los procesos de socialización política, construcción de paz y agenciamiento político desde la primera infancia, requieren trazar un horizonte investigativo y de transformación enfocado en niños, niñas, docentes y sus familias, teniendo en cuenta las múltiples voces de la sociedad civil, la academia y su incidencia en la política pública, como una vía alterna y disruptiva a favor de la paz.

En este sentido, el programa *Convidarte para la Paz* se interesa en el desarrollo humano alternativo y la participación en procesos de construcción de paz de los niños y niñas de la primera infancia y sus agentes relacionales, con una apuesta diferente a la de procesos previos enfocados en la afectación frente a las violencias, consistente en el fortalecimiento de los potenciales humanos.

Por consiguiente, las expediciones realizadas: *Viaje al pasado, reconciliándonos, paz-eando por los potenciales del desarrollo humano alternativo, y agenciamiento político*, permitieron una aproximación a los sentidos compartidos, las prácticas pedagógicas y la territorialización de la paz, como se presenta a continuación.

Trillos de la memoria. La pregunta por el pasado y su sentido en el presente provocó dos líneas de representación asociadas a la memoria colectiva y a la memoria individual. La memoria colectiva se tejió con diferentes acontecimientos sociales ocurridos en Colombia; entre ellos, a modo de ilustración, se narraban devastaciones asociadas a fenómenos ambientales, asuntos relacionados con la participación política y en pocas ocasiones alusión al pasado violento del país; siendo estos los temas más recordados.

El pasado se relaciona con momentos dolorosos y de impacto de la vida; fue así como el recuerdo más mencionado durante las actividades de recorda-

ción estaba representado por el caso de la avalancha de Armero, especialmente la figura de Omaira, como una niña afectada por una situación que no se podía cambiar. La emoción predominante del recuerdo fue el dolor, la cual prevaleció durante la rememoración de las participantes.

Con relación a los modos de aprendizaje del pasado, las agentes educativas referenciaron los medios de comunicación, especialmente la televisión, como fuente primaria para conocer algunos aspectos relacionados con problemáticas sociales o el conflicto armado colombiano. Este aspecto dialoga con los hallazgos de la investigación realizada por Meertens-Sánchez (2017), en instituciones educativas de Colombia: “la televisión es de lejos la fuente más citada; y dentro de la televisión, el formato más referenciado son los noticieros” (p. 143); los participantes “aprendieron observando noticias como todo el mundo” (p. 148).

Como segunda fuente de conocimiento está la experiencia, esto es, las vivencias del ser jóvenes en barrios con problemáticas asociadas al microtráfico, la guerra entre “combos” o grupos de jóvenes y la precariedad económica; punto en el que Meertens-Sánchez (2017) encuentra expresiones que dan cuenta de una situación similar con las vivencias de los jóvenes entrevistados en los colegios: “lo sé porque lo he vivido (...) porque se aprende en la vida diaria, en carne propia” (p. 148). Así, la memoria colectiva se construye a la base de saberes que se nutrieron de los medios de comunicación y de la experiencia vivida.

Por otro lado, con relación a la memoria individual, durante los encuentros, los recuerdos individuales fueron narrados desde la experiencia de ser niñas hasta la experiencia de ser agentes educativas. En el ser niñas, los juegos se convirtieron en la evocación y rememoración común. Jugar permitió crear futuros recuerdos relacionados con la interacción con otros y con lo otro, a partir de formas de lo sensible que conectan con el pasado: las sonrisas, el olor de la calle, el sonido del balón al golpear con el asfalto, las miradas encontradas y desencontradas, los colores del día y las texturas que acompañaban cada juego, posibilitaron tejer los recuerdos alegres que en el presente rememoran las agentes educativas. Como lo menciona Amengual (2018) “re-cordar significa entonces el movimiento de vuelta al corazón, a lo que la vida ha ido dejando como poso en él, volver al corazón o traer al corazón algo vivido” (p. 29); los recuerdos son para las agentes educativas “volver al corazón” y ese volver las impulsa al anhelo de acompañar a las niñas y niños para que en el presente puedan crear nuevos y futuros recuerdos.

El paso seguido es generar los espacios para la escucha, la recordación y la narración; lo que en palabras de Amengual (2018) es que “al mandato de la escucha sigue el de que las palabras escuchadas queden en tu corazón, para así poder ser recordadas, volviendo al corazón lleno de tales palabras, y para

así transmitir las” (p. 31). Escucha, palabras y corazón que ellas buscan unir mediante actividades como izadas de bandera, donde las niñas y los niños se convierten en protagonistas de historias familiares, educativas y sociales, que presentan a sus compañeros, pero con visión de realidad de la primera infancia. De esta forma, recuerdos individuales se convierten para las agentes educativas en impulsores para acompañar futuros pasados más alegres para las niñas y los niños.

Reconciliación. La reconciliación se construye narrando; son las historias el camino encontrado por las docentes del CDI para enseñar a las niñas y los niños la acción de reconciliarse; porque la reconciliación no es concepto, no es palabra, es acción, es el movimiento constante que posibilita el relacionamiento de los niños y de las niñas. La reconciliación se vive en los actos perlocutivos, afectivos y performativos: *hablando con el amiguito, pídale disculpas, dele amor al amiguito, dele un abrazo, dígale que lo siente* (Agente educativa, 2022, Manizales). Es así como, en palabras de las agentes educativas, la reconciliación pasa tanto por los significados como por las acciones: *el reto no es sencillo, porque implica lograr que ellos entiendan la reconciliación, como palabra y como acción; adicional a lo cual, es necesario que ellas y ellos se comprometan a no hacerlo*” (Agente educativa, 2022).

La palabra, el concepto “reconciliación” no es cercano a las niñas o niños; no como abstracción conceptual o teórica, sino como la acción cotidiana de hablar, de ofrecer excusas, de dar la mano a las compañeras y compañeros, de mirar al otro. La reconciliación como práctica también se enseña: *porque de pronto en la casa no se ve eso, el abrazo y con los niños más grandes aparece el orgullo* (Agente educativa, 2022).

Por eso la reconciliación se vive en el aula, en los pasillos, en el patio, en el comedor y en cada espacio del CDI. Una de las agentes educativas narra: *Existía un patito feo al que nadie quería y todos rechazaban, sintiéndose solo. En el patio siempre buscaba quién lo amara hasta que un día alguien posó sus ojos sobre él; por primera vez alguien lo miró con calma, con un cariño cálido y sobrecogedor, haciendo que se sintiera bello. Una mirada cálida permitió que el patito encontrara la belleza en su diversidad, en su manera diferente de ser, un pato o un cisne* (Agente educativa, 2022).

Enseñar a mirar la diferencia es para las maestras una ruta para educar en la reconciliación como acción diaria en el microespacio del CDI. Es decir, lograr que las niñas y los niños identifiquen que el patito feo no es feo; todo lo contrario, es hermoso por ser diferente y que ser diferentes es parte de la esencia de lo humano. Así, existe una variedad de patitas hermosas y patitos hermosos que se aprenden a querer en tanto son diferentes.

El filósofo Han (2012) plantea la idea de acostumbrar el ojo a mirar con calma, una pedagogía del mirar como rol de los educadores, como lo hacen las agentes educativas del CDI, no para comprender al sujeto del rendimiento, sino para conocer al otro, reconocer su diferencia y las diferencias que se crean entre seres humanos distintos. Esta pedagogía de la mirada no se teje solo con personajes, fábulas y cuentos donde las niñas y los niños no son protagonistas directos, pero se sienten representados por cada ser narrado. También existen fibras narrativas donde los protagonistas son ellos y ellas, con otros nombres –ficticios-, pero en situaciones reales. Narraciones de las situaciones en las que las niñas y los niños, ante una dificultad de relacionamiento, plantean posibles maneras para reconciliarse con sus compañeros, compañeras, docentes y otros integrantes del CDI.

Hola Miguel, ¿vamos a jugar con las fichas?

Sí, juguemos, —responde Miguel e invita a Juanita,

¿Armamos unas casitas?

Miguel y Juanita están armando las casas; de repente llega Damián y les quita las fichas; entonces los niños se ponen a llorar. Ingresa la profe Camila y les dice: —niños recuerden que deben hablar con los compañeros, jugar con ellos y no pelar.

Entonces los niños decidieron aprender a compartir y a reconciliarse. Fin (Agente educativa, 2022).

A partir de la narración de este tipo de historias, las agentes educativas identifican que compartir los juguetes es la acción que mayor dificultad representa para las niñas y los niños, y es la situación donde más problemas se generan: *ellos comienzan a jugar y si están muy entretenidos, entonces, no prestan los juguetes a los compañeros. Ahí inician las peleas* (Agente educativa, 2022). Este hallazgo ue difiere de lo encontrado en estudios previos con niños y niñas de la primera infancia cuyas familias provienen de contextos de conflicto armado, en los que el compartir los juguetes e intercambiarlos, por turnos, se identifica como un modo creativo de transformación pacífica de conflictos en los primeros años de vida (Ospina-Alvarado, 2020, 2021, 2022; Ospina-Alvarado et al., 2021). Es, entonces, en el hallazgo referido frente a la presente investigación, cuando las docentes crean la historia: *Un día en mi salón: cuando no se comparte e inician las peleas, porque los dos niños dicen que los juguetes son de ellos y no quieren compartir con los otros* (Agente educativa, 2022).

La historia plantea una situación que necesita ser resuelta, y las niñas y los niños son los encargados de encontrar la forma de solucionarlo. Así, se for-

mula el interrogante: ¿qué se debe hacer para que los dos quieran compartir?, ante el cual suelen responder que los juguetes son de todos y que pueden jugar juntos o que uno juegue primero y luego el otro. Seguidamente les plantean el ejemplo de la pelea y de la necesidad de reconciliarse: ¿cómo lo haría? Las respuestas frecuentes y comunes son: *hablando; diciéndole a la profe; no pegarle al compañerito; pidiendo perdón.*

Sin embargo, las palabras no se corresponden con la forma en la se acostumbra a vivir la situación. Una explicación es que a los niños y niñas les cuesta pedir disculpas o decir que se equivocaron; no están enseñados a hacerlo ni a verbalizarlo, ya que en las familias no aprenden de la reconciliación ni del perdón. En clave de Bloomfield (2015) la reconciliación, en este tipo de situaciones, se puede entender como construcción de relaciones; esto es, como una acción que redefine las relaciones entre personas que compartieron una situación “pasada”, ocurrida, acontecida y una situación presente en la que deben tomar acción para conservar la relación, transformarla o resignificarla.

Paz-eando por los potenciales del desarrollo humano alternativo. El programa *Convidarte para la Paz* ha configurado escenarios de socialización política y construcción de paz, al reconocer el desarrollo humano de los niños y niñas desde una perspectiva, alternativa a la tradicional, lineal, evolutiva, homogénea, universal y exclusivamente centrada en las necesidades, que incluye sus múltiples capacidades, titularidades y potencialidades, así como su constitución como sujeto situado, performativo, inacabado, en devenir, con subjetividades o sentidos propios, con identidades o arraigos colectivos, con cuerpo, sensibilidad y afectos, buscando fortalecer su capacidad de agencia desde el fortalecimiento de diferentes dimensiones, las cuales se han denominado como potenciales del desarrollo humano para la construcción de paz, que involucran a la vez la potencia o fuerza y lo potencial o posible.–

Potencial afectivo, de vida y del cuerpo. En clave de Ospina-Alvarado (2015), el fortalecimiento del potencial afectivo, de la vida y del cuerpo lo expresan los niños y las niñas en el reconocimiento del autocuidado, a través del cual identifican la importancia de la salud desde la alimentación, la prevención de las enfermedades y el respeto a la vida misma. Además de estar relacionado con el respeto y el cuidado al cuerpo desde el bienestar físico, el autocuidado también incluye el reconocimiento de sus propias cualidades, el amor y el cuidado de sí mismos, de otros y de la vida.

En este orden de ideas, es fundamental trabajar con los niños y las niñas de la primera infancia su potencial afectivo, de vida y del cuerpo, lo que implica un ejercicio de autorreconocimiento; es el punto de entrada al despliegue de su subjetividad política en la valoración de sí mismos y de las otras personas en la diferencia.

Nosotras nos encargamos de que los niños puedan expresar sus emociones de diferentes formas; bien sea, por medio del juego, de la música, del teatro, de los títeres, y les estamos enseñando a diferenciar esas emociones; les estamos diciendo que pueden hablar con los gestos, les decimos de los gestos de la cara.
(Agente educativa, 2021)

Fortalecer el potencial afectivo, de vida y del cuerpo, desde los primeros años de vida, contribuye a la construcción de un tejido social, plural y diverso, capaz de reconocerse en la diferencia y amar al mismo tiempo la otredad, de tal manera que permita a los sujetos construir activamente las condiciones necesarias para vivir dignamente y superar las múltiples violencias.

Así mismo, al indagar con las agentes educativas sobre las prácticas cotidianas que ellas realizan para fortalecer y expandir las relaciones consigo mismas y con los otros, basadas en el afecto, el respeto por la diferencia y el cuidado, manifiestan: *cuando estamos alegres brincamos, trotamos, bailamos, porque demostramos alegría y diversión. Caminamos juntas para respirar para liberar energías. Y muchas veces cuando estamos agotadas, nos relajamos, nos lavamos los pies* (Agente educativa, 2021).

El potencial afectivo, de vida y del cuerpo, como una dimensión para territorializar la paz, se manifiesta como posibilidad de co-construir relaciones pacíficas que permitan la expansión de la subjetividad e intersubjetividad de los actores. Por tanto, los procesos de socialización política de la primera infancia, donde se reconoce su capacidad de agencia, son escenarios para la construcción de paz.

Potencial ético, espiritual y de cuidado de la naturaleza. De acuerdo con Ospina-Alvarado (2015) las niñas y los niños hacen referencia a este potencial desde el reconocimiento de las diferencias y similitudes que hay en su entorno social, comunitario y educativo, a partir de acciones en las que se preocupan por los otros tomando como referencia criterios de reparación, justicia, solidaridad e indignación, por medio de prácticas transformadoras que aporten a la construcción de paz a través de resignificar sentimientos de tristeza y de dolor.

El cuidado de sí mismo, del otro y de lo otro, emergen como posibilidad para el despliegue del potencial ético, espiritual y de cuidado de la naturaleza, partiendo no solo del principio de la empatía y la alteridad, sino también de la capacidad de *ampliación del círculo ético*, en el marco del respeto, la responsabilidad y la justicia entre seres humanos y con el medio ambiente, como categorías axiológicas a la construcción de paz.

El frailejón; por medio de la canción ellos se motivan para el cuidado ambiental, el cuidado del agua, el cuidado de los niños, el cuidado de la energía. Y ellos aprenden mucho, no solamente de lo teórico, sino que con práctica se puede enseñar el cuidado ambiental y al entorno. (Agente educativa, 2021).

La dimensión ética es fundamental en los procesos de construcción de paz, porque requiere de cada uno y cada una su máxima expresión de autocuidado y, por ende, poder pensar en los otros y otras como parte de sí; es decir, que el dolor ajeno, la necesidad del otro y las acciones con daño hacia cualquier manifestación humana o medio ambiental no le sean indiferentes, e invita, por el contrario, a configurar prácticas solidarias, de acogida y hospitalidad con otros, otras y con lo otro:

Me cuido y cuido a los demás. Si yo me cuido entonces voy a cuidar el agua, voy a cuidar las plantas, voy a cuidar los animales y voy a cuidar a los demás (...); desde pequeños se les enseña el cuidado por la naturaleza y se enfatiza también en los recursos (Agente educativa, 2021).

Por tanto, gestar en la familia, en los CDI y en los contextos comunitarios prácticas de cuidado desde edades tempranas, posibilita que los niños y las niñas configuren nuevas formas de ser y estar en el mundo, un mundo compartido y construido con otros.

Potencial comunicativo, cognitivo y creativo para la transformación de conflictos. Con relación a este potencial, las madres, los padres y acudientes de las niñas y los niños del CDI coinciden en mencionar que el potencial se teje con retacitos de imaginación, de historias, de momentos, de sueños, de exploración y de mucho amor.

La imaginación es el elemento central sobre el cual se fundan los procesos creativos. Las niñas y los niños son creadores de realidades alterativas y mágicas a través de la exploración y la generación de historias:

Ella, con su gran imaginación, disfruta de todas las cosas cotidianas que se presentan día a día y crea su mundo mágico contando historias que sale instantáneas de su pensamiento (...); a ella le gusta mucho explorar todo y así crear historias mágicas que le permiten imaginar un mundo creativo lleno de amor y felicidad. (Madre, comunicación personal, 2021, Manizales)

En ocasiones, la creación retoma elementos de la cotidianidad, aun cuando las niñas y los niños no solo crean historias que narran su cotidianidad. En varias de esas historias despliegan sus intereses y su capacidad para transformar aspectos de la cotidianidad que no les satisfacen o que no responden a sus expectativas.

Estos mundos que están a la base de la cotidianidad, con las personas cercanas al entorno, con escenarios como la escuela, la casa o diferentes lugares que frecuentan, se transforman cuando son invitadas e invitados a imaginar y crear; cuando aparece la provocación; como lo plantea Reyes (2007): “había una vez (...) y se abre la casa imaginaria, nos deja que la habitemos” (p. 10). La frase abre la casa imaginaria alternativa, capaz de transformar los microespacios que habitan diariamente. Quintero (2022) complementa esta idea poniendo el asombro como forma de interpretar el mundo real y los mundos construidos: “tienen un sentido performativo de la realidad en la que viven y de las formas en que interactúan con los otros” (p. 134). Este universo de sentido no solo lo habitan en el mundo de lo fáctico; también guarda relación directa con el mundo axiológico, con los valores y formas de acción que marcan las subjetividades y la vida con relación a los otros y con lo otro. Así, fue común encontrar que las niñas y los niños asumen, en sus procesos creativos, valores que consideran importantes, tales como el liderazgo, el compañerismo, la felicidad y la autonomía, entre otros.

En esta línea de valores o elementos no fácticos aparece el amor como potencia para la creación, el relacionamiento y la resolución de los problemas o situaciones que, en su perspectiva, afectan la vida diaria. El amor es el movilizador de las acciones; es impulso, fuerza y capacidad para desplegar con otros todo el potencial creativo. Es así como los diversos potenciales no se constituyen en categorías estancas, sino en entramados relacionales que conectan los tres potenciales, mencionados hasta el momento, con el par de potenciales que se presentan a continuación.

Potencial lúdico y de exploración. En palabras de Ospina-Alvarado (2015), en la primera infancia, el juego se convierte en una práctica inherente a las formas de relacionamiento de los niños y las niñas consigo mismos, con los otros y con lo otro; en especial el juego que les permite compartir y cuidar del otro, llegar a acuerdos en medio de las conflictividades y divertirse; es el juego que aporta a la construcción de paz. Por esto, el potencial lúdico y de exploración logra integrar los demás potenciales para la construcción de paz (Ospina-Alvarado, 2015; Ospina-Alvarado et al., 2016).

El potencial lúdico y de exploración es una dimensión intrínseca de los niños y las niñas; es un recurso para relacionarse con sus pares, agentes educativas y familias. A través del juego y la lúdica intercambian simbólicamente sus sentidos y significados; son maestros y maestras del juego libre, la imaginación y la creatividad; son capaces de recrear escenarios en los que se sienten cómodos y felices; exploran su propio entorno con asombro y les divierte el mundo externo. Por tanto, hay una curiosidad permanente por conocer mediante el

juego las representaciones, los imaginarios y las expresiones culturales: *juegan con todo lo que encuentran, crean y exploran el entorno donde están. En el parque exploran si hay árboles, el sol, porque saben cuándo está frío o soleado; montaña porque todo lo quieren conocer y mirar* (Agente educativa, 2022). *Grandes pintores, crayolas para pintar y salen dibujos reales. Ellos crean e imaginan. Rayan y dibujan todo lo que tiene que ver con movimiento; por ejemplo, con los balones* (Agente educativa, 2022).

La exploración del entorno y su relación con la naturaleza les permite trascender la comunicación verbal con los otros y lo otro. Los espacios abiertos, como el parque del barrio o del CDI, les permiten un contacto cercano con la naturaleza para jugar, explorar y comunicarse con los animales y las plantas:

Jugar con la flor del diente de león, soplar los pétalos. Jugar con mariposas (...); jugar al balón, ver la lluvia el sol o los animales (...); jugar con lo que encuentran a su alcance, explorar en el vidrio los insectos (...); imaginan los animales y los nombran de múltiples formas. (Agente educativa, 2022).

Potencial político. Finalmente, los niños y las niñas, como sujetos políticos, tienen un papel activo dentro de su formación y participan en sus contextos educativos, familiares y comunitarios, en donde sus acciones se encuentran direccionadas a un interés que va más allá de lo individual: el bien común, enfocado hacia el bienestar de sus pares, familiares y vecinos, entendiendo lo político como la construcción colectiva de relaciones que se encuentran en la cotidianidad (Ospina-Alvarado et al., 2020).

El potencial político legitima la capacidad de agenciamiento de los niños y las niñas, y les reconoce junto con sus familias, agentes educativos y comunitarios como actores relevantes en la co-construcción de su presente y del porvenir. Por tanto, fortalecer el pensamiento crítico y divergente de los agentes relacionales, de la primera infancia, amplía las concepciones y miradas deficitarias del adulto hacia el niño y la niña.

Este cambio de perspectiva permite no solo la emergencia de prácticas de agencia, participación y autonomía de los niños y las niñas, sino también la posibilidad de potenciación de sus dimensiones afectivas, éticas, comunicativas, creativas, lúdicas y de exploración como sujetos políticos, como se muestra a través de metáforas ligadas a la preparación de recetas de cocina para la paz:

Receta: *Bufé de la diversidad*

Entrada: *Pastel de la democracia*

Preparación: *En un recipiente se mezclan todos los ingredientes, se revuelve hasta obtener una mezcla consistente, se lleva al horno a 180 g, luego se retira,*

se deja enfriar, lo ponemos en una bandeja y se decora con los 100 g de semillas de amor y listo para compartir.

Plato fuerte: Estofado de amor

Preparación: Combina el amor con el calor, mezclar profundamente con la ternura, añadir el perdón, mezclar con la esperanza, mezclar con el resto de ternura, remover con la fe y brisa y con la luz del sol y servir a diario.

Postre: De la convivencia

Preparación: En una taza vertemos una taza de escucha y en la licuadora se agregan la taza de tolerancia, la taza de respeto, un sobre de un abrazo gelatinoso y lo licuamos. En otra taza batimos una taza de sonrisas, y, por último, una taza de chips de amor y lo llevamos a la nevera. (Agente educativa, 2022).

Las expediciones permitieron, por un lado, comprender y fortalecer los procesos de socialización política y constitución de subjetividades políticas alrededor de la autonomía, la participación y el agenciamiento de niños y niñas de la primera infancia y sus agentes relacionales; y, por otro, la promoción de ambientes relacionales centrados en una cultura de paz que invita a reflexionar y realizar prácticas cotidianas en los diferentes contextos (familiar, educativo, comunitario) desde el cuidado, el afecto, el respeto, la valoración de sí mismo y del otro, entre otros aspectos que se convierten en apuestas centrales de la construcción de paz.

Agenciamiento como práctica política desde la primera infancia. El ejercicio de las ciudadanías, como un bastión de la democracia, exige la inclusión y la visibilidad de todos los sujetos. Por lo tanto, la ciudadanía no se limita a desempeñar un papel como electorado o a la participación en organizaciones partidistas, corporativas o sociales. Si bien el momento electoral es de gran importancia, porque a través de este se elige a los gobernantes y representantes, los derechos que amplían o desafían las normas establecidas no siempre provienen de este tipo de iniciativas (Cheresky, 2011).

En el caso de las niñas y los niños, concebir las ciudadanías implica reconocer su participación en la vida política, no desde el lugar de potenciales votantes, sino como agentes de transformación a lo largo del curso de sus vidas. Pensar en las niñas y los niños en el marco de ejercicios democráticos, con miras a la participación, implica comprender que las subjetividades se desarrollan a partir de una conciencia crítica. Como lo plantea Gaitán (2015):

El tema de la participación en la infancia se enmarca en el discurso más amplio sobre la participación como condición de ciudadanía, que se produce en las sociedades occidentales, a partir de los años sesenta del pasado

siglo. De esta manera, puede considerarse como el reflejo de un movimiento generalizado hacia el reconocimiento de la participación como elemento central en el concepto de democracia, que incluye cada vez a más capas de la población. (p. 78)

De ahí que la concepción de la ciudadanía es, en este contexto, un elemento central en las sociedades modernas. Esta idea se complementa con la importancia de la diversidad, que implica el respeto hacia diferentes opiniones y comportamientos así como la disposición a asumir responsabilidades, tanto a nivel colectivo como en las estructuras organizativas. Además, implica la capacidad de defender los derechos civiles, si llegaran a ser cuestionados en algún momento. Esta ciudadanía está estrechamente vinculada al concepto de democracia deliberativa, que requiere que los ciudadanos, sin importar su género, participen en debates con igualdad de oportunidades, posean conocimientos suficientes para tomar decisiones informadas y estén dispuestos a asumir sus responsabilidades en cada situación (Fernández, 2009).

Dado lo anterior, las ciudadanías desde el lugar de niñas y niños se conciben como un asunto cercano al protagonismo infantil (Gaitán, 1998) anclado al desarrollo de capacidades y responsabilidades sociales (Osorio, 2003); coherente con la autonomía y las responsabilidades de niñas y niños en sus diferentes entornos (Livingstone et al., 2020). Sin embargo, para que ello sea factible, se requiere considerar tanto los vínculos como las estructuras de poder dominante, la promoción de espacios para la comunicación entre las diferentes generaciones, el intercambio y el diálogo entre estas generaciones (Polo-Garzón & López-Valencia, 2020). Es decir, se requiere que las niñas y los niños sean visibilizados desde el lugar de la potencia y no de la carencia (de ideas, de voces, de existencia).

Lo anterior implica revisitar las maneras en las cuales se han configurado las nociones de infancias y niñez (niñeces, según campos disciplinares como la historia y la sociología, quienes problematizan las narrativas hegemónicas alrededor de características uniformes, apropiadas para describir a niñas y niños, dejando de lado sus múltiples contextos y trayectorias vitales), nociones que continúan en diálogo social, a partir de una mirada reflexiva y más profunda en torno a la cultura de las infancias. De este modo, las prácticas sociales, al igual que las representaciones, las tradiciones y los marcos institucionales e ideológicos se vienen revisitando para reconocer el lugar de alta incidencia que niñas y niños tienen en los entornos que habitan.

En este sentido, el reconocimiento de los sujetos inicia por visibilizar sus formas de ser, estar y participar. En relación con esta última categoría, se asume la participación como un proceso activo de la vida, abierto y constructivo que

emerge en medio de condiciones éticas y relaciones de confianza que permiten a niñas y niños expresarse de maneras múltiples, las cuales trascienden lo fonético y ponen en jaque prácticas adultocéntricas y subordinadoras de las emociones.

En efecto, la participación de niñas y niños expande sus lugares de enunciación alrededor de aspectos relacionados con vivencias personales conexas, por ejemplo, al género, la etnia, las diversidades, la familia, el juego y las relaciones inter e intrageneracionales. El reto frente a la participación consiste, por consiguiente, en apostarle a la educación ciudadana para lograr que las opiniones de niñas y niños cuenten con peso social, ético y político (Cussiánovich, 2013).

Asimismo, abordar la participación, desde edades tempranas, implica asumir posturas epistemológicas en relación con las categorías de ciudadanía (Marshall et al., 1997); libertad de expresión (ONU, 1989); reconocimiento de la diferencia, la igualdad y la capacidad de diálogo (Fitzgerald et al., 2009); prácticas que transitan entre lo simple, lo consultivo, lo proyectivo y meta-participativo (Trilla y Novella, 2001); *agency* (Gaitán, 2015); el protagonismo infantil (Liebel, 2000); y la asimetría en las relaciones asimétricas de poder que se establecen socialmente entre adultos, niños y niñas.

Por consiguiente, apostarles a procesos de participación de niñas y niños sugiere controvertir perspectivas hegemónicas y verticales que establecen de manera anticipada las metodologías y los lugares en los cuales los sujetos deben aparecer. “Cambiar esta dinámica requiere auscultar tres interrogantes cruciales ¿quién es el sujeto que participa? ¿cuáles son las condiciones y motivaciones para su participación? y ¿cuáles son los fenómenos que denotan la visibilidad de esta participación?” (Hinestroza & García, 2022, p. 404).

Estos interrogantes se trasladan al ámbito familiar, donde la participación de niñas y niños tiene cercanía con prácticas de cuidado, como formas políticas y respetuosas para el intercambio de saberes. Es la familia, como colectivo político, donde se construyen redes conscientes para el goce de los derechos; a su vez, es el entorno donde se asume la participación en clave del reconocimiento de lo singular y de lo colectivo, como lo enuncia una de las participantes del proyecto:

Decide en las mañanas qué quiere desayunar, qué ropa quiere que le pongan, le gusta mucho ponerse unos tenis blancos o las botas de Mini Mouse. También dice que quiere ponerse la chaqueta palo de rosa. También decide con qué cobija dormir, qué pijama quiere que le pongan. También ella decide qué muñecos quiere ver y que le pongan. Ella también decide qué frutas le gusta comer. Y,

por último, ella siempre decide ir a jugar en el parque de diversiones y montar en todos los juegos. (Madre, comunicación personal, 2022, Manizales)

Con lo anterior, se ratifica el carácter performativo de la participación, al expandir los potenciales de niñas y niños, fortalecer sus lazos afectivos con los agentes relacionales y afianzar la toma de decisiones de manera autónoma, a partir de acciones con gran impacto en sus dinámicas de vida y en sus emociones, para dar paso a biografías que se inscriben en el tiempo de lo narrado (Bárcena y Mélich, 2000). La participación es, por consiguiente, una práctica política que conecta a niñas y niños con el mundo.

Como resultado de ello, impulsa la creatividad, permea nociones como las de diversidad e inclusión, mejora el ejercicio de las ciudadanías y reduce brechas ideológicas, con el propósito de fortalecer el reconocimiento de niñas y niños desde la primera infancia, en el marco de las diversidades político-ideológicas de sus prácticas genuinas de participación (Robayo, 2021).

Así, la participación de niñas y niños es un asunto no solo de índole normativo, sino que se inserta en el resorte de las experiencias humanas, buscando trascender la falsa participación, simbólica o *tokenismo* que “invita a los niños y niñas a participar, para que haya la apariencia de una participación real, pero sin intención de tomar en cuenta lo que dicen ni actuar sobre lo que proponen” (Shier, 2010, p. 36).

Autonomías de los niños y las niñas de la primera infancia

Las autonomías de los niños y las niñas en sus primeros años de vida están atravesadas, en *Convidarte para la Paz*, por el fortalecimiento de un desarrollo humano alternativo que se aparta de las miradas tradicionales, hegemónicas y lineales, que trasciende un lente individualista y reconoce el peso de las condiciones relacionales, sociales y culturales, y que posibilita, en últimas, el que ellos y ellas desplieguen sus autonomías en prácticas cotidianas.

Algunas ideas para pensar las autonomías en el marco del desarrollo humano alternativo. Asumir el desarrollo humano de la primera infancia de manera holística y alternativa pasa por comprender los diferentes elementos constitutivos de los sujetos: las individualidades, las colectividades, el contexto, la historia y la cultura. Como lo expresan Alvarado et al. (2006) el desarrollo humano tiene que ver con el proceso activo en el que los sujetos se constituyen en contextos relacionales para lograr la conciencia de sí y de su mundo. Desde esta perspectiva, es necesario pensar en las niñas y los niños, desde sus primeros años de vida, como sujetos que se van constituyendo en relaciones con los otros, las otras y el mundo de manera diversa, con ritmos y estilos dife-

rentes que responden a unos procesos históricos y culturales, y no tanto a una manera única y lineal.

Por tanto, pensar en la autonomía de niñas y niños de la primera infancia requiere ampliar las comprensiones para no reducir las perspectivas a procesos desarrollistas, que limitan las posibilidades que tienen niñas, niños, familias y comunidades para actuar sobre sus cuerpos y territorios, tomar decisiones de acuerdo con sus intereses/necesidades y autodeterminarse.

Con base en la anterior premisa, y desde el reconocimiento de las niñas y los niños de la primera infancia como sujetos políticos, la autonomía se plantea como un derecho (Cillero, 1997; Galvis, 2006; Lozano-Vicente, 2016), y con el despliegue de la misma se invita a vislumbrar y posibilitar su participación en escenarios distintos al familiar, en los que también se gesta la construcción de ciudadanías. Esto requiere asumir y educar a las niñas y los niños como agentes activos, sujetos con quienes se pueden construir conjuntamente mundos posibles, presentes y futuros.

En esta misma línea, se puede entender la autonomía de las niñas y los niños como la capacidad para realizar todo tipo de actividades cuya iniciativa proviene de los sujetos sin la intervención directa de otros; iniciativa que está orientada por el deseo de hacer las cosas (Falk, 2018) y conlleva a la toma de decisiones. En otras palabras, la autonomía se relaciona con la capacidad de tener poder sobre las propias acciones (Herrán et al., 2022).

Asimismo, es posible afirmar que la autonomía empieza desde el nacimiento, y adquiere matices y transformaciones particulares en cada uno de los momentos de desarrollo (Falk, 2018) y de vida. Este proceso entra en diálogo con los contextos en los que crecen y participan las niñas y los niños de la primera infancia; por tanto, es factible concebir múltiples formas de ejercer este derecho y capacidad. Por ejemplo, el despliegue de la autonomía de una niña indígena en un contexto urbano es diferente al de una niña campesina; algo similar sucede con el despliegue de la autonomía de un niño afrocolombiano y el de un niño que crece en un proceso migratorio. Dicho esto, la expresión “autonomías” se puede usar para explicitar su carácter interseccional, relacional, contextual y diverso.

Ahora bien, desde los primeros días de vida, las niñas y los niños son capaces de actuar, experimentar, conocer y apropiarse sus cuerpos y el mundo que les rodea, haciendo uso de sus propios potenciales, movimientos y aprendizajes cotidianos. En ese sentido, el despliegue de las autonomías va más allá del desarrollo cognitivo y de las expresiones orales, puesto que comprende los múltiples “lenguajes” de ellas y ellos y de sus capacidades subjetivas, haciendo

indispensable identificar, acompañar y dar sentido a sonidos, gestos corporales, desplazamientos e interacciones sociales (Falk, 2018).

Por otro lado, las autonomías influyen en la constitución de subjetividades y autodeterminaciones, que se gestan a partir de la participación en colectivos sociales y contextos históricos, que inicialmente les plantean a las niñas y los niños la apropiación de normas y prácticas preestablecidas, que, en la medida de las interacciones y de manera discontinua, se reproducen, reinterpretan, interpelan y transforman (Lozano-Vicente, 2016). Los contextos y las relaciones son los trasfondos para la construcción de las opciones, oportunidades y condiciones que posibilitan y limitan las disposiciones y preferencias de las niñas y los niños en el despliegue de las autonomías (Álvarez, 2015).

Este despliegue emerge y se desarrolla en el marco de interacciones conflictivas entre los sujetos y sus contextos, entre autonomías y dependencias (Galvis, 2006; Álvarez, 2015). Al respecto Arévalo y De Grande (2021) manifiestan que los despliegues de las autonomías se desenvuelven en “una trama de interdependencias que acompañan a los sujetos durante toda su existencia” (p. 107), más que en escenarios dualistas de sujetos totalmente autónomos o heterónomos. Esta postura (de relaciones conflictivas) se distancia de la construcción moderna de infancia, en la cual se piensa que las niñas y los niños van desarrollando su autonomía de manera lineal, mientras son totalmente dependientes de las personas adultas; además, se les ubica como seres sin capacidad de agencia, autodeterminación y se valora enormemente su obediencia (Cillero, 1997; Galvis, 2006).

El programa *Convidarte para la Paz* se articula a todos los anteriores planteamientos de la construcción de los niños y las niñas como sujetos políticos, admitiendo que la autonomía tiene una correspondencia con la creatividad y la capacidad que tienen los niños y las niñas de inquietarse y asombrarse; esto como una invitación permanente para que los agentes relacionales de la primera infancia generen cambios en la manera de ser y estar en el mundo (Ospina-Alvarado et al., 2020b).

Convidarte para la Paz asume que las subjetividades políticas de los niños y las niñas desde sus primeros años de vida se constituyen en las prácticas dialógicas en las que participan; de ahí la importancia de plantear la autonomía como un elemento constitutivo de la creatividad y la exploración de la primera infancia, que los lleva a realizar acciones y a tomar decisiones sencillas en su cotidianidad. Las autonomías de la primera infancia son asuntos relacionales que posibilitan la construcción de sujetos y contribuyen a la configuración de subjetividades políticas, como posibilidades de encuentros, creaciones y transformaciones (Ospina-Alvarado, 2021). De este modo, se trascienden algunos

de los discursos carenciales que conciben a los niños y las niñas como seres que deben obedecer y ser moldeados; por el contrario, se visibiliza su potencial para proponer y actuar en el mundo.

Condiciones relacionales y sociales que potencian las autonomías. Para el ejercicio de la autonomía de los niños y las niñas de la primera infancia se requiere de respeto, confianza y reciprocidad, por parte de sus agentes relacionales. Estos son asuntos fundamentales para potenciar las acciones autónomas de ellos y ellas en su cotidianidad (Falk, 2018). En el marco de la presente investigación se encontró que las familias de los niños y las niñas perciben la autonomía como un eje central en el acompañamiento de sus hijos e hijas. Se evidenciaron algunas narrativas que permiten observar la relación de la autonomía con la capacidad que tienen los niños y las niñas, desde sus primeros años de vida, para la toma de decisiones y la independencia a la hora de realizar actividades cotidianas: *la capacidad de tomar sus propias decisiones, aprender a ser independiente en lo cotidiano y reconocer sus intereses y gustos* (Familias, comunicación personal, 2022, Manizales).

Como lo expresa Ospina-Alvarado (2021) la posibilidad de estar con otros y otras le permite a las niñas y los niños de la primera infancia configuraciones subjetivas orientadas a la construcción conjunta; pero, también a desplegar su creatividad, su exploración, su decisión y, por ende, su acción cotidiana. De esta manera, la emergencia de sus autonomías es fundamentalmente acompañada por los actores familiares, los cuales tienen un rol clave en su potenciación:

La acción de la familia es para promover actividades que conlleven a los niños que resuelvan inquietudes, como elegir un alimento, un juego, un programa (...); para fortalecer su independencia, se alimenta, se viste, se cepilla sus dientes; recoge los juguetes después de usarlos; pide ir al baño; sabe lo que le gusta y sabe pedir las cosas (...); enseñarle y guiarle es importante que para cuando tengan que aprender, primero enseñarle cómo hacer con paciencia y cariño. (Familias, comunicación personal, 2022, Manizales)

Los relatos de las familias expresan que, en sus formas de relacionamiento, se privilegia el cuidado, la compañía y el afecto como posibilidad para que los niños y las niñas experimenten y fortalezcan su autonomía, en momentos específicos de sus actividades diarias, en los primeros años de vida. De acuerdo con Remorini (2011 citada en Arévalo y De Grande, 2021) la autonomía se despliega no solo en las acciones que no requieren de la presencia o acompañamiento de otros y otras, sino también en aquellas acciones conjuntas y de cuidado con los agentes relacionales.

Otro asunto que toma fuerza en el fortalecimiento de la autonomía de la primera infancia es el reconocimiento de las fortalezas y capacidades con las que cuentan los niños y las niñas:

Desde muy pequeño ha sido un niño muy independiente; él mismo ha adoptado esa disciplina en él. Puesto que siempre se le enseña el valor de aprender y desaprender de la misma manera (...); enseñándole que dentro de sus capacidades es capaz de lograr muchas cosas por sí solo, reforzándole que es un niño muy inteligente. Felicitándolo por cada acción buena que hace. (Familias, comunicación personal, 2022, Manizales)

De acuerdo con Gergen (2007, 2009 y 2012), desde el lenguaje se incide en la construcción de realidades culturales, sociales y relacionales. Por tanto, al enunciar a los niños y las niñas como sujetos con capacidad para aprender, decidir y hacer de manera autónoma, se favorecen sus experiencias cotidianas y sus condiciones de posibilidad para formarse como sujetos políticos.

Desde esta perspectiva, el programa *Convidarte para la Paz* admite también la importancia del lenguaje generador de realidades, haciendo énfasis en las potencias y los recursos individuales y colectivos de los niños y las niñas, para que, desde una mirada apreciativa, sean concebidos como sujetos políticos capaces de construir, desde el presente, procesos de transformación futura (Ospina-Alvarado, Alvarado, Cardona-Salazar et al., 2020; Ospina-Alvarado, Alvarado, Ospina y Fajardo, 2020). De allí la importancia que las personas adultas y los contextos en general reflexionen e indaguen sobre sus sistemas de creencias sobre la autonomía de las niñas y niños en sus primeros años de vida.

Finalmente, los relatos de las familias muestran que la autonomía está relacionada con los espacios, emociones y objetos que se disponen para las actividades cotidianas de los niños y las niñas, en especial con las elecciones, el uso y cuidado de los mismos:

Como papás le ayudamos a nuestro hijo a reforzar la autonomía enseñándole que el cuarto donde duerme es un espacio muy lindo y que lo debe mantener en orden con los juguetes que usa para jugar después de usarlos. Se le enseña una hora fija para dormir; se le permite hablar sobre sus emociones, si está triste, feliz o enojado; puede elegir libremente qué juegos jugar cada día, siempre y cuando no lo afecte para el desarrollo mental o emocional; ejemplo: jugar con carros, otro día puede jugar con su bici, o dibujar o rayar, etcétera. (Familias, comunicación personal, 2022, Manizales)

Llama la atención de la anterior narrativa que las familias le asignan a la expresión de las emociones un valor importante en el fortalecimiento de la

autonomía; explorar las emociones y sentimientos de los otros y las otras no solo se convierte en una apuesta por reconocer a los niños y las niñas desde su afectividad y diferencia, sino también desde su capacidad para expresar y visibilizar sus sentires y voces como un aporte fundamental para transformar las maneras de ser, hacer y estar en el mundo, o como lo manifiesta Falk (2018) la autonomía les permite a los niños y las niñas expresarse libremente y experimentar los efectos y aprendizajes de sus acciones, para aportar a la transformación de sus contextos y relaciones inmediatas y cercanas.

Los despliegues cotidianos de las autonomías. De acuerdo con los relatos de los agentes relacionales de las niñas y los niños de la primera infancia (padres, madres y agentes educativas) participantes de la presente investigación, se podría afirmar que ellas y ellos despliegan sus autonomías en interacciones, entornos y prácticas cotidianas relacionadas con el autocuidado, los juegos y el desarrollo de preferencias independientes. Esto es coherente con lo planteado por Ospina-Alvarado (2021) quien además argumenta que estos despliegues son relacionales (autonomía relacional) porque se componen de acciones y decisiones sencillas en las que se tiene “en cuenta la alteridad en la acción propia” (p. 269).

Dicho esto, el autocuidado se materializa a través del aprendizaje de rutinas cotidianas y prácticas de higiene en los entornos familiares y de educación inicial: *Bañarme con un poco de ayuda de mamá (...); vestirme solo (...); cuelgo mi mochila para ir al jardín (...); comer de todo y sin ayuda*” (Niños, niñas y familias, comunicación personal, 2022, Manizales). Estas autonomías se acompañan con la construcción de creencias y sensaciones de poder y responsabilidad sobre los propios cuerpos, los objetos y los lugares inmediatos:

Guardo mi ropa en el closet (...); dormir solito en mi habitación (...); tengo tres años de edad; me gusta vestirme sola; estoy aprendiendo a ponerme los zapatos solita; cuando juego me toca recoger los juguetes y guardarlos en la bolsa verde. Si tomo aguapanela siempre llevo el pocillo para la cocina. (Niños y niñas, comunicación personal, 2022, Manizales)

Por su parte, el desarrollo de preferencias independientes son acciones en las que las niñas y los niños manifiestan sus gustos, criterios y deseos, y toman decisiones en coherencia con estos. A su vez, las preferencias se gestan en el marco de condiciones sociales y relacionales que les posibilitan decidir, considerando una gama de opciones. De acuerdo con Álvarez (2015) las condiciones externas a los sujetos configuran el abanico de oportunidades que les posibilita a los sujetos identificar y asumir determinado nivel de participación y toma de decisiones, lo cual complementa lo expuesto por Ospina-Alvarado (2021) al respecto de la autonomía relacional.

En ese sentido, las familias de las niñas y los niños participantes de esta investigación expresan que sus preferencias están asociadas con las rutinas cotidianas de aseo personal y actividades lúdico-estéticas que pueden realizar de manera independiente, las cuales están dentro de las oportunidades que sus contextos les posibilitan: *Busco la ropa que me quiero poner (...); me gusta mucho peinar mi cabello (...); escojo mi ropa solita cuando llego al jardín (...); la niña ha tenido mucho interés por pintar y escribir (...); “disfruto jugar sola* (Niños, niñas y familias, comunicación personal, 2022, Manizales).

La autonomía relacional que empieza a desplegarse en los niños y las niñas en la primera infancia aporta significativamente a la exploración del mundo, el desarrollo de su creatividad y la construcción de vínculos afectivos con los otros. Estos aspectos contribuyen a que las niñas y los niños se sientan “parte de”, conciban que “participan en y con”, cooperando con los otros y en sus contextos cotidianos más cercanos, lo que resulta fundamental en la constitución de sus subjetividades e identidades (Ospina-Alvarado, 2021).

Lo anterior es percibido por las niñas y los niños en la realización de tareas domésticas, bien sea de manera individual o en compañía de otros, principalmente de miembros adultos de sus familias: *Mi mamá me deja barrer la casa sola (...); ayudo a mi mamá en las labores de la casa (...); cocinar en familia y ayudar a hacer el desayuno porque soy un chef* (Niños y niñas, comunicación personal, 2022, Manizales).

Los momentos compartidos con los otros y las otras son altamente valorados por las niñas y los niños de la primera infancia, en los que se perciben con capacidad para participar y sentir independencia al “estar con”. Por consiguiente, la alteridad es un correlato en la constitución de subjetividades políticas, lo que se articula con los despliegues de sus autonomías. En esta línea, la independencia no se construye de manera individualizante, sino a partir del goce y de la significación de los encuentros con las otras personas (Ospina-Alvarado, 2021). En palabras de algunos niños, niñas y familias se enfatiza en las acciones compartidas:

Jugar con los abuelos (...); ver películas con mamá y hermanito (...); salir a caminar con mis tías (...); montar bicicleta con mi hermano (...); compartir con otros niños (...); ella baila con los bebés, les enseña canciones (...); me gusta contarles historias. (Niños, niñas y familias, comunicación personal, 2022, Manizales)

Finalmente, se destaca que hay un pequeño grupo de relatos en los que las niñas y los niños de la primera infancia y sus agentes relacionales expresan aprendizajes y el desarrollo de habilidades que están en sintonía con sus au-

tonomías, que además no están directamente relacionados con los escenarios familiares, las tareas domésticas o los aprendizajes comunes de la educación inicial, sino, más bien, se asocian con espacios públicos y saberes sociales específicos de alguna práctica: *Ayudo a mi abuelo con sus trabajos de mecánico y sé manejar muy bien el computador (...); él sabe que para pasar la calle debe mirar para los dos lados; sabe dónde vive y cómo llegar a casa*” (Niños, niñas y familias, comunicación personal, 2022, Manizales). Este punto requiere de mayor investigación y abre línea de trabajo para indagar sobre las autonomías de niñas y niños en primera infancia en diferentes escenarios y contextos que se han vuelto cada vez más cotidianos, como, por ejemplo, las interacciones con las tecnologías de la comunicación y la información, los barrios, los tiempos de descanso en el jardín infantil, entre otros.

Algunas consideraciones finales

La memoria es la posibilidad de articular el pasado con el universo presente y futuro, tanto de las agentes educativas como de los niños y las niñas, y a través de ellas se evocan maneras de estar con los otros, con las otras y con lo otro. Así, la memoria colectiva genera hilos narrativos de acontecimientos escuchados, aprendidos y vividos; por un lado, registros creados por los medios de la comunicación y la información; por otro lado, a través de la experiencia, de la vivencia. Ambas evocaciones suelen estar acompañadas de sentimientos de dolor. Mientras que, la memoria individual es vivencia narrada con alegría, con colores, sabores, sensaciones y demás formas de lo sensible; desde allí las agentes quieren acompañar a las niñas y niños a transitar por presentes más felices, para que en el futuro puedan tener recuerdos alegres.

En cuanto a la reconciliación no es abordada como concepto, sino comprendida como acción, como palabra que se realiza a sí misma. Es decir, desestructura la conceptualización para dar paso a la acción; porque en el trabajo con las niñas y los niños en el CDI resulta complejo lograr que aprendan formas de relacionamiento, donde se privilegie el reconocimiento y la aceptación de la diferencia, desde el afecto. Es así como las acciones pequeñas de cuidado, entre las niñas y los niños, se van convirtiendo en prácticas de reconciliación en el microespacio que es el CDI.

El fortalecimiento de los diversos potenciales del desarrollo humano alternativo desde los primeros años de vida, y entre agentes relacionales como las maestras, las agentes educativas y las familias, es a la vez pertinente y necesario para contribuir a la construcción de paces desde prácticas cotidianas, en las que se despliegan los diversos potenciales con múltiples entramados que les vinculan entre sí.

Allí, el afecto de los niños, niñas y sus agentes relacionales hacia sí mismos y las demás personas, y el cuidado de la vida y del cuerpo, son el punto de partida. De otro lado, son fundamentales prácticas éticas como la valoración, el respeto, la solidaridad y la justicia hacia los seres humanos, incluyendo el sí mismo y las otras personas, al igual que hacia la naturaleza, con énfasis en el agua, los animales y las plantas. Adicionalmente, en el caso de los niños y las niñas es de gran importancia la imaginación y el contar historias como posibilidad de creación de mundos relacionales posibles, una vez más, basados en expresiones de amor y en la vivencia de valores, en los que habitar los espacios de modos alternativos cobra una gran relevancia.

Así mismo, el fortalecimiento del juego y de la exploración como modos de relacionamiento de las niñas y los niños con sus compañeras, compañeros, familias, agentes educativas y con la naturaleza fortalece el cuidado del otro, la otra y lo otro, la tramitación de conflictos, el afecto y en últimas las prácticas cotidianas de construcción de paces.

Finalmente, en respuesta al fortalecimiento de los demás potenciales descritos, emerge el potencial político como aquel en el que niñas, niños, familias y agentes educativas generan las bases para su constitución como sujetos políticos a través de su agenciamiento, su participación en los diversos entornos y la vivencia del afecto, la ampliación del círculo ético, el cuidado de sí mismos, de los otros, las otras y lo otro, la exploración y la imaginación puesta a favor del fortalecimiento de las prácticas relacionales y el encuentro con el mundo.

El potencial político se conecta a su vez con el agenciamiento político, a través del cual se parte del marco de las ciudadanías para la democracia, en las que es central la inclusión y visibilidad de todas las personas, así como de sus formas de ser, estar y participar, y la garantía de los derechos, que se viven de manera cotidiana para los niños y las niñas en el entorno familiar y a través de la educación ciudadana. Para favorecer en ellos y ellas el ejercicio de ciudadanía es fundamental su participación genuina como agentes de transformación, que se expresa en la toma de decisiones y que impulsa la creatividad y el encuentro con el mundo, y a la que se ligue la diversidad y el reconocimiento de lo singular y lo colectivo en entornos relacionales como la familia. A esto se suma la relevancia del protagonismo infantil que retoma a los niños y las niñas desde su potencia y se distancia de prácticas hegemónicas de dominación adultocéntricas.

De otro lado, en este capítulo se reivindica la capacidad y el derecho a la autonomía de las niñas y los niños desde la primera infancia, lo cual plantea algunos retos conceptuales y metodológicos en la investigación social, que per-

mita trascender la concepción de autonomía como parte de un sujeto racional e independiente que se alcanza en la adultez (creencias sustentadas desde el adultocentrismo), para ampliar la mirada y reconocer que desde los primeros años de vida se generan acciones autónomas que permiten la configuración de sujetos políticos con capacidad para decidir y actuar en los contextos relacionales donde se desenvuelven.

Es importante continuar investigando sobre las autonomías de las niñas y los niños desde sus primeros años de vida, haciendo énfasis en los entornos en los que crecen y participan, en especial, aquellos poco explorados, como los escenarios públicos, comunitarios, de salud y de saberes sociales que usualmente no se asocian con la primera infancia, pero que influyen en la constitución relacional de subjetividades autónomas.

Con respecto al programa *Convidarte para la Paz*, se considera fundamental continuar abordando y profundizando en la autonomía relacional, la participación genuina y su articulación con los potenciales del desarrollo humano alternativo para la construcción de paz, como punto de partida para la constitución de sujetos políticos capaces de incidir en la transformación de su propia realidad y la de sus entornos relacionales.

Referencias

- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Luna, M. T., & Camargo, M. (2006). Transformación de actitudes frente a la equidad en niños y niñas de sectores de alta conflictividad social, en un proceso de socialización política y educación para la paz. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(1), 217-250.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2006000100009&lng=en&tlng=es.
- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Botero, P., & 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. V., Ospina, H. F., Quintero, M., Luna, M. T., Ospina-Alvarado, M. C., & Patiño, J. (2012). *Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*. Clasco, Universidad de Manizales, Cinde.
- Alvarado, S. V., Ospina-Alvarado, M. C., & García, C. M. (2012). La subjetividad política y la socialización política, desde las márgenes de la psicología política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 235-256.
<https://revistaumanizales.cinde.org.co/rclsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/597>
- Álvarez, S. (2015). La autonomía personal y la autonomía relacional. *Análisis Filosófico*, 35(1), 13-26. <https://doi.org/10.36446/af.2015.44>

- Amengual, G. (2018). *Mantener la memoria*. Herder.
- Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Paidós.
- Arévalo, C., & De Grande, P. (2021). Infancias y autonomías: condicionantes de la movilidad independiente en el Área Metropolitana de Buenos Aires. *Revista Desidades* 9(30), 104-123. <https://www.aacademica.org/pablo.de.grande/66.pdf>
- Bárcena, F., & Mèlich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Paidós
- Bloomfield, D. (2015). Clarificando términos: ¿Qué podemos entender por reconciliación? En D. Bloomfield, C. A. Hernández Barreto & A. Angulo Novoa, *Reconciliación: perspectivas y aportes conceptuales para su comprensión* (pp. 11-30). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Cheresky, I. (2011). Ciudadanía y democracia continua. *Temas y debates* (22), 19-49. <https://doi.org/10.35305/tyd.v0i22.17>
- Cillero, M. (1997) Infancia, autonomía y derechos: Una cuestión de principios. *Infancia: Boletín del Instituto Interamericano del Niño -OEA*, 234, 1-13.
- 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.
- Falk, J. (2018). Los fundamentos de la verdadera autonomía. En E. Herrán (Ed.), *Claves de la educación Pikler-Lóczy: Compilación de 20 artículos escritos por sus creadoras* (pp. 89- 114). Asociación Pikler-Lóczy de Hungría.
- Fernández, J. (2009). Los niños y niñas: ¿Ciudadanos de hoy o de mañana? *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 16, 11-126. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13548/1/ALT_16_09.pdf
- Fitzgerald, R., Graham, A., Smith, A., & Taylor, N. (2009). Children's participation as a struggle over recognition. *A Handbook of Children and Young People's Participation*, 293.
- Gaitán, A. (1998). *La participación de los niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas*. Protagonismo infantil. UNICEF
- Gaitán, L. (2015). Protagonismo en la infancia, o la participación de los niños en los procesos de intervención social. *Servicios sociales y política social* (107), 25-39 <https://www.serviciosocialesypoliticassocia.com/protagonismo-en-la-infancia-o-la-participacion-de-los-ninos-en-los-procesos-de-intervencion-social>
- Galvis, L. (2006). *Las niñas, los niños y los adolescentes: titulares activos de derechos: mirada a Latinoamérica*. Aurora.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social: aportes para el debate y la práctica*. Universidad de los Andes/CELSO.
- Gergen, K. (2009). *Relational Being*. Oxford University Press.
- Gergen, K. (2012). *Principios orientadores del construccionismo social*. <http://www.construccionismosocial.net/2012/05/taos-institute.html>

- Han, B.-C. (2012). *Sociedad del cansancio*. Herder.
- Herrán, E., Galende, N., Apodaca, P. M., & Sagastui, J. (2022). El desarrollo de la autonomía infantil temprana y el profesorado en formación en Educación Infantil. Variables intervinientes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(3), 43-59.
- Hinestroza, S. Y., & García-Suárez, C. I. (2022). Niñez afrodescendiente y el derecho a la participación: implicaciones sociales y relaciones escolares. *Zero-a-seis*, 24(45), 403-429. <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2022.e82352>
- Liebel, M. (2000). *La otra infancia: niñez trabajadora y acción social*. Instituto de formación para educadores de jóvenes, adolescentes y niños trabajadores de América Latina y el Caribe, Mons. Germán Schmitz.
- Livingstone, S., Lievens, E., & Carr, J. (2020). *Handbook for policy makers on the rights of the child in the digital environment*. Council of Europe.
- Lozano-Vicente, A. (2016). Los derechos del niño: cuestiones sobre su fundamentación. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1). <https://doi.org/10.11600/1692715x.1413290515>
- Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Narcea.
- Marshall, T., Casado, M., & Miranda, F. (1997). Ciudadanía y clase social. *Reis* (79), 297-297. <https://doi.org/10.2307/40184017>
- Meertens-Sánchez, A. (2017). *Los saberes de la guerra: Memoria y conocimiento intergeneracional del conflicto en Colombia*. Siglo del Hombre Editores.
- ONU. (20 de noviembre 1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://www.refworld.org/es/docid/50ac92492.html>
- Osorio-Correa, E. (2003, 27-29 de noviembre). *La participación infantil desde la recreación* [Sección de simposio]. III Simposio Nacional de Vivencias y Gestión en Recreación. <https://www.redcreacion.org/documentos/simposio3vg/EOsorio.html>
- Ospina-Alvarado, M. C. (2015). Construcción social de las paces desde las potencias: niños y niñas de la primera infancia y sus agentes relacionales le cierran la puerta a Don Violencio. En: D. Schnitman, (Ed.), *Diálogos para la transformación: experiencias en terapia y otras intervenciones psicosociales en Iberoamérica* (2), 34-53. Taos Institute Publications/WorldShare Books.
- Ospina-Alvarado, M. C., Loaiza, J. A., & Alvarado, S. V. (2016). Potenciales de paz. *Revista la Escuela y la Paz*, 81, 26-29.
- Ospina-Alvarado, M. C. (2020). *Niños y niñas en contexto de conflicto armado: de la victimización a narrativas que contribuyen a la construcción de paz*. [Tesis de Doctorado, Free University of Brussels/The Taos Institute, Ohio, EE. UU.].
- Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V., Ospina, H. F., & Fajardo, M. A. (2020a). Paz Generativa con Niños y Niñas: Apuesta Performativa, Política y Popular. En A. K., Runge-Peña, H. F., Ospina y Y., Pino (Coord. Acad.), *Voces infantiles heterogéneas en contextos institucionales cambiantes*. Siglo del Hombre Editores, CINDE, Universidad de Manizales.

- Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V., Cardona Salazar, L. M., Alvarado-Pinzón, L., Fajardo, M. A., & Carmona, P. A. (2020b). *Convidarte para la paz: Niñas y niños de la primera infancia, familias, docentes y agentes educativas*. CINDE <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/2912>
- Ospina-Alvarado, M. (2021). *Salir adelante: Construcción relacional de subjetividades políticas de niños y niñas de la primera infancia cuyas familias provienen de contextos de conflicto armado*. Fondo Editorial, Universidad de Manizales.
- Ospina-Alvarado, M. C., Luna, M. T., & Alvarado, S. V. (2021). Salir adelante: subjetividades políticas en primera infancia y familias en el destierro. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 20(1), 1–25. <https://doi.org/10.11600/rlicsnj.19.3.5012>
- Ospina-Alvarado, M. C. (2022). *Salir adelante: Construcción relacional de subjetividades políticas de niños y niñas de la primera infancia cuyas familias provienen de contextos de conflicto armado*. Fondo Editorial, Universidad de Manizales. https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2917/Construcci%C3%B3n%20Relacional%20de%20Subjetividades%20Pol%C3%ADticas%20de%20Ni%C3%B1os%20y%20Ni%C3%B1as%20-%20Versi%C3%B3n%20electr%C3%B3nica_compressed.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Polo-Garzón, C. y López-Valencia, A. P. (2020). La participación infantil en proyectos urbanos El juego en espacios públicos para la promoción del aprendizaje de conceptos ambientales. *Revista de Arquitectura*, 22(2), 126-140. <https://doi.org/10.14718/RevArq.2020.2691>
- Quintero, D. C. (2022). Inter-cambiemos poesías: filosofía y poética en la primera infancia. *Infancias Imágenes* 21(1), 134-136. <https://doi.org/10.14483/16579089.16350>
- Reyes, Y. (2007). *La casa imaginaria. Lectura y literatura en la primera infancia*. Grupo Norma.
- Robayo, S. M. (2021). Antecedentes investigativos sobre primera infancia, aproximaciones como campo de conocimiento en Colombia entre el 2000 y el 2020. *Revista Senderos Pedagógicos*, 12(12), 67–89. <https://doi.org/10.53995/rsp.v12i12.1022>
- Shier, H. (2010). Teoría de la participación infantil y su relevancia en la práctica cotidiana. CESESMA.
- Somoza, M., Mahamud, K. y Pimenta, H. (2015). Emociones y sentimientos en los procesos de socialización política: una mirada desde la Historia de la Educación. *Revista Historia y Memoria de la Educación*, 2, 7-44. <https://doi.org/10.5944/hme.2.2015.15541>
- Trilla, J. y Novella A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)* (26), 137-164. <https://doi.org/10.35362/rie260982>

Capítulo 3

Colectivos juveniles en procesos de territorialización de la paz, la memoria y la reconciliación

Omar Andrés Camacho-Sánchez
Leydi Johana Marín-López



Fuente: Jóvenes pertenecientes al colectivo juvenil Teje Caminos de la ciudad de Manizales

Introducción

El desarrollo del proyecto tres: *Sentidos y prácticas de los colectivos juveniles en procesos de territorialización de la paz, la memoria y la reconciliación*, adscrito al programa *Expedición Pacífica*, profundiza en la comprensión sobre los colectivos juveniles y sus formas de participación y agenciamiento político. Para ello, nos apoyamos en distintos referentes que coadyuvan en la construcción epistémica, teórica y metodológica del concepto y visión de los colectivos

juveniles en Colombia y Latinoamérica, en diálogo con las experiencias, imaginarios y voces de los y las jóvenes.

Así pues, pensar los colectivos juveniles como agrupaciones que se organizan con un propósito común, para llevar a cabo proyectos sociales, culturales, artísticos, políticos, entre otros, implica asumirlos como espacios de convivencia, pensamiento y acción social. Estos colectivos pueden estar formados por jóvenes que comparten intereses similares, como la música, el arte urbano, el activismo social, entre otros. En Colombia y Latinoamérica, los colectivos juveniles han surgido como una respuesta a la falta de oportunidades y espacios para la participación activa de los jóvenes en la sociedad.

Según el sociólogo francés Maffesoli (2004) los colectivos juveniles son una expresión de la “tribalidad” en la sociedad contemporánea. Afirma que los jóvenes buscan crear comunidades donde puedan sentirse seguros y protegidos, y donde puedan desarrollar su identidad colectiva. En este sentido, los colectivos juveniles son una forma de resistencia a la individualización y la fragmentación de la sociedad.

Por otro lado, la antropóloga argentina Clemente (2021) señala que los colectivos juveniles pueden ser una herramienta importante para la construcción de una ciudadanía activa y participativa en la región. Para esta autora, los colectivos juveniles promueven el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en los jóvenes, como la empatía, la colaboración, la comunicación y el liderazgo. Estas habilidades son esenciales para el desarrollo de una ciudadanía crítica y comprometida con la transformación social.

Los colectivos juveniles son espacios en los que los jóvenes pueden desarrollar su identidad, participar activamente en la sociedad y ejercer su derecho a la ciudad. Además, estos autores señalan que los colectivos juveniles tienen un enfoque en la construcción de relaciones horizontales y solidarias, lo que promueve la creación de redes de apoyo y la colaboración entre diferentes actores sociales.

En este sentido, los colectivos juveniles han tenido un papel importante en el fortalecimiento de la democracia y la participación ciudadana. Como señala Zepeda-García (2018) los colectivos juveniles han sido fundamentales en las movilizaciones sociales y políticas que han ocurrido en Colombia y Latinoamérica en los últimos años, como el Paro Nacional en Colombia en 2019 o las protestas en Chile en 2020.

En Latinoamérica, los colectivos juveniles también han surgido como una forma de resistencia y transformación social. En países como México, Argentina y Chile, los y las jóvenes se han organizado en torno a causas como la

defensa de los derechos humanos, el medio ambiente, la educación y la cultura (García-Canclini, 2009). Estos colectivos han logrado impactar en la sociedad y en la política de la región, promoviendo cambios significativos en la vida de cada uno de ellos.

En Colombia, los colectivos juveniles han surgido como una forma de enfrentar los problemas sociales y la violencia que afecta especialmente a la juventud. Según el informe del Observatorio Nacional de Juventud, los jóvenes colombianos enfrentan altos niveles de desempleo, discriminación, violencia y exclusión social. En este contexto, los colectivos juveniles se han convertido en una forma de resistencia y de construcción de alternativas.

De igual forma, estos colectivos en Colombia también han tenido un papel importante en la construcción de la paz en el país, especialmente a través de la territorialización de la paz, que se refiere al proceso mediante el cual se busca construir la paz a nivel local, desde el diálogo y la participación activa de los diferentes actores sociales, en un territorio determinado.

No obstante, la realidad colombiana se ha transformado enormemente en los últimos años, y, con ella, las prácticas de los colectivos juveniles en relación con la paz y su territorialización; en efecto, las características tan particulares en cada una de las regiones del país dan cuenta de un período de posacuerdo en el que resulta central territorializar la paz, según las necesidades del contexto (Salas et al., 2018) y viabilizar acciones para que dichas territorializaciones sean realizadas y reflexionadas por los y las jóvenes, quienes configuran sus experiencias y posiciones frente al conflicto, la violencia y la construcción de paz, desde sus propios sistemas de relaciones y significaciones enmarcadas por las condiciones y oportunidades de sus contextos.

Es importante mencionar que el trabajo realizado con los y las jóvenes, en el marco de circunstancias de este proyecto, procuró alejarse de los modelos de producción académica sobre jóvenes que, en palabras de Muñoz (2012) “sufren de aplicación de estereotipos, etiquetas y presupuestos disciplinares para la comprensión de contextos espacio-temporales, en los cuales están circunscritos los procesos culturales de sujetos situados” (p. 4). En ese sentido, se intenta formular un variado conjunto de nudos problemáticos a desatar, develando las condiciones históricas que permiten la recreación y resignificación de la movilización, la acción política, el sujeto político, la relación jóvenes-política y la construcción de paz en contextos de colectivos juveniles.

En este orden, autores como Alvarado et al. (2012) han propuesto, desde la socialización política, que la paz y su eventual territorialización pueden entenderse como “el proceso relacional en el que se construyen significados,

sentidos y prácticas que aportan a la formación de identidades y subjetividades no solo en el individuo, sino y sobre todo en sus relaciones” (Ospina-Alvarado et al., 2014, pp. 56-57), a su vez que lo político como la creación con otros y otras.

Según Flórez y Rodríguez (2016) los colectivos juveniles han sido fundamentales en la territorialización de la paz en Colombia. Estos autores señalan que los colectivos juveniles tienen un enfoque en la construcción de relaciones horizontales y solidarias, lo que promueve la creación de redes de apoyo y la colaboración entre diferentes actores sociales en una comunidad determinada.

Además, las y los jóvenes han sido clave en la promoción de una cultura de paz en Colombia. De acuerdo con Álvarez-Correa y Rodríguez (2020) los colectivos juveniles han fomentado la participación activa de las juventudes en la construcción de la paz y han promovido la resolución pacífica de conflictos a nivel local. En este sentido, han desarrollado diversas iniciativas para fomentar la territorialización de la paz en Colombia. Pineda (2020) plantea que los colectivos juveniles han desarrollado proyectos culturales, deportivos y educativos para fomentar la convivencia pacífica en las comunidades, como talleres de arte urbano, torneos deportivos, festivales de música y cine, y programas de formación en liderazgo y resolución pacífica de conflictos.

Colectivización y acción

La participación política de las juventudes, enmarcada en procesos de colectivización, puede ser vista como una forma de empoderamiento y de fortalecimiento de la ciudadanía activa. Según Condori-Meléndez et al. (2021) la participación política de las y los jóvenes les permite ejercer su derecho a incidir en los procesos decisorios y ser incluidos e incluidas en la agenda política de su país. Asimismo, la participación política puede contribuir al desarrollo de habilidades y competencias cívicas en las juventudes, tales como el pensamiento crítico, la capacidad de negociación y el liderazgo, lo que a su vez les permitirá participar de manera más activa y eficaz en la vida política de su comunidad.

En este sentido, diversos autores y autoras han destacado la importancia de crear espacios y mecanismos de participación política para las y los jóvenes; es importante fomentar la participación de las juventudes en los procesos electorales, pero también es necesario promover la participación en otras formas de acción política, tales como el activismo social y la participación en organizaciones de la sociedad civil.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que la participación política de las juventudes puede estar limitada por diversas barreras estructurales y culturales. Según Cordero (2020) las juventudes enfrentan barreras para el acceso a la educación y la formación política, así como para la inserción laboral y la independencia económica, lo que frena su capacidad para participar en la vida política de las comunidades.

Asimismo, existen barreras culturales y sociales que limitan la participación política de las juventudes, tales como el sexismo, el racismo, la homofobia y la discriminación por edad. De ahí que varios autores (Muñoz, 2011; Reguillo, 2012; Valenzuela, 2015; Nateras, 2016) hayan mostrado, desde sus análisis, el desencanto y la falta de credibilidad que tienen hoy las y los jóvenes sobre el ámbito político y los procesos de participación que pueden llevar a cabo. Esto hace que la apropiación de elementos para la construcción de unas ciudadanías reflexivas, dialógicas e inclusivas aparezca como un reto complejo en el horizonte social.

Por su parte, en Colombia, la fragmentación del tejido social ha generado una cultura de la desconfianza, de miedo hacia los y las jóvenes y que, al mismo tiempo, valida la alteración de los procesos éticos, la fragmentación y el exterminio de liderazgos que han situado a las juventudes como existencias y re-existencias (Albán & Rosero, 2016) a veces peligrosas para el establecimiento. De ahí que Rodríguez (2010, citado en Muñoz, 2012) afirme que:

Estas son, seguramente, dos caras de una misma moneda, que muestran la ambivalencia con que las sociedades latinoamericanas miran a sus jóvenes, vistos en casi todos nuestros países como una “esperanza bajo sospecha”. Se espera mucho de ellos, pero a la vez se desconfía significativamente de los posibles y temidos “desbordes” juveniles. La mejor muestra al respecto, seguramente, es la discriminación que sufren a todos los niveles, sin que ello sea percibido como un problema. Dicho en pocas palabras, los jóvenes viven en medio de una gran exclusión social aceptada. Si alguna prueba hace falta al respecto, baste con destacar que, en momentos en que se reúnen consensos significativos sobre la necesidad de construir sociedades más equitativas, nada se dice de las inequidades intergeneracionales. (p. 714)

Del mismo modo, sostiene Muñoz (2012) que “las políticas públicas dirigidas a la juventud, a su vez, no han podido romper con estas lógicas perversas, quedando entrampadas en los laberintos de la sectorialidad y la universalidad, tomando a los jóvenes como simples beneficiarios de servicios públicos” (p. 715), lo que impone un reto inmenso de llevar a cabo acciones para la transformación del escenario político en el que viven inmersas estas generaciones juveniles.

Con todo, se ha pretendido asumir, desde y con los colectivos juveniles, los conflictos como cotidianos al ser humano e incluso como menesterosos en la pretensión de producir transformaciones que lleguen a ser favorables para una sociedad (Coser, 1970; Lederach, 2000). Para los y las jóvenes, la paz no se mira con ojos de no violencia, sino con perspectiva de construcción permanente y siempre imperfecta, en la cual, para su comprensión, resulta preciso considerar los diferentes caracteres sociohistóricos, culturales y estructurales en cada sociedad (Galtung, 1969; Muñoz & Bolaños, 2011).

Asimismo, se ha comprobado que el territorio, leído en clave de juventud, es una construcción relacional geográfica, social, histórica, multiescalar, producto y productora de sociedad, con particularidades políticas, económicas, emocionales e identitarias (Alvarado et al., 2012).

De ahí que pensar la territorialización de la paz y las resistencias que significan, implican, son, representan y realizan los colectivos juveniles, sea una responsabilidad que debe llevarse a cabo en lógica territorial, situada, motivada por aquello que sujeta el suelo con la consciencia.

Hallazgos

Las trayectorias de la *Expedición Pacífica* por los colectivos juveniles *Seamos nuestra tierra*, *Fundación Comunitaria Huellas de Vida*, *Corporación Emergiendo*, *Comunativa*, *Marcapasos Urbano*, *Chispas de Esperanza* y *Teje Caminos*, que se inscriben en procesos de territorialización de la paz, la memoria y la reconciliación en la ciudad de Manizales, permitieron el acercamiento a los modos como se vivencia y concibe la movilización política y la territorialización de la paz. A continuación, se muestran los principales resultados generados desde las conversaciones y ejercicios cartográficos de los grupos focales realizados con las y los jóvenes pertenecientes a colectivos juveniles.

A partir del proceso metodológico desarrollado en cuatro expediciones, cada una de las cuales utilizó la técnica cartográfica, se logró la recopilación, el análisis y la interpretación de las experiencias y piezas gráficas suministradas por los colectivos juveniles participantes, permitiendo a su vez la emergencia de caminos subcategoriales que recorren las tendencias halladas como visiones, miradas y rutas posibles para comprender los sentidos de la movilización, la acción política y la territorialización de la paz que realizan los colectivos juveniles de la ciudad de Manizales.

En ese orden, dentro de la categoría de Movilizaciones, encontramos la subcategoría *Motivaciones* y dos tendencias asociadas a movilizaciónes colectivas, *Movilizaciones articuladas en red* y *La construcción de subjetividades en*

los colectivos juveniles. En cuanto a la categoría Acción política desplegamos la subcategoría de *Territorialización de los espacios*, que conecta la categoría de Territorialización de paz, y que a su vez da paso a la última subcategoría encontrada en los ejercicios expedicionarios: *La expansión de los afectos*.

Motivaciones y movilizaciones

En los últimos años, hemos sido testigos de una creciente participación juvenil en movilizaciones políticas en Colombia. Según diversos estudios, los y las jóvenes se han convertido en un actor fundamental en la lucha por la defensa de sus derechos y la transformación de la sociedad (García & Navarro, 2020). Pero, ¿cuáles son las motivaciones que impulsan a las y los jóvenes a participar en estas movilizaciones?

Según la teoría de la movilización de recursos, los individuos se movilizan cuando perciben que sus recursos personales, como su tiempo o su energía, pueden contribuir a lograr un objetivo común (Tilly, 1978). En el caso de los y las jóvenes, las movilizaciones políticas se convierten en una forma de canalizar su energía y participar activamente en la construcción de un futuro mejor para ellos y para su comunidad.

Polletta (1999) plantea que las juventudes que participan en movilizaciones políticas lo hacen en búsqueda de una identidad colectiva. Al unirse a un grupo de personas que comparten sus mismas ideas y valores, los y las jóvenes pueden sentirse parte de algo más grande que ellos mismos y experimentar un sentido de pertenencia y solidaridad.

Frente al caso colombiano, tomando como base la teoría de los nuevos movimientos sociales, se plantea que las motivaciones de las juventudes nacionales tienen que ver fundamentalmente con la educación y luchas asociadas al medio ambiente, desde luego, y como lo bien lo han hecho notar Botero et al. (2010), otra de las motivaciones que aparecen en el escenario nacional tiene que ver con el rechazo contundente de los y las jóvenes a la política tradicional, y los modos de participación sublevadas al capitalismo:

La perspectiva de los estudios nacionales sobre participación política y electoral, en su gran mayoría, se refiere al segmento juvenil en forma indirecta. No obstante, estos permiten inferir la existencia de un rechazo sistemático de los jóvenes y las jóvenes hacia el sistema político colombiano, sus jefes políticos y sus instituciones. (p. 233)

Esta marcada incomodidad no es fortuita ni obedece a cuestiones puramente generacionales, sino que nace de la percepción autoritaria que las instituciones públicas y políticas tradicionales mantienen sobre los y las jóvenes,

sumada al desencanto por la ineficacia de dicho sistema para lograr una mejora sensible en la sociedad, que han llevado a los y las jóvenes a buscar nuevas formas de expresar sus intereses, de actuar en la esfera pública y, en última instancia, afirmar su ciudadanía.

De todo esto, se distingue que los colectivos pueden definirse como iniciativas puramente juveniles, distintas de aquellas que vienen y acontecen del mundo maduro y adulto. Garcés (2010) afirma que: “las formas de agrupación juvenil, promovidas por el mundo adulto, tienden más a constituirse en organizaciones estructuradas con personería jurídica y con intereses y acciones precisas a corto y largo plazo” (p. 63).

En ese orden, asumimos los colectivos juveniles como surgimientos independientes que no giran en torno a la ideología de una entidad central, de la cual no serían más que un apéndice, sino que, en contraste, se configuran (que no se constituyen) de forma autónoma, a través de encuentros libres y bajo consignas que no apelan necesariamente al ejercicio del poder.

En este contexto, con el análisis categorial y la hermenéutica aplicada desde un análisis situado, se identificó, en la primera subcategoría de motivaciones y movilizaciones, que la colectividad en jóvenes de Manizales es comprendida por los y las participantes como un espacio relacional en el que la convivencia, aunque no exenta de conflictos, genera motivaciones para la conservación del grupo y las ideas compartidas. Sin embargo, los conflictos son percibidos también como movilizados de oportunidades para la territorialización de la paz y la acción política; en otras palabras, que no solo operan como limitantes, sino como potencias y oportunidades de encuentros.

Según los y las participantes, los conflictos dentro de las movilizaciones se hacen mucho más evidentes en determinados espacios físicos, como en las calles de los barrios y las canchas, en los cuales parece ser más complejo construir vínculos de confianza con la comunidad y entre ellos y ellas mismas, que promuevan expresiones significativas de relacionamiento. Este tipo de conflictos obedecen al miedo y subestimación hacia los y las jóvenes, que logran permear incluso las percepciones que tienen de sí mismas y sí mismos.

En ese sentido, Foucault (1996), al referirse a la sociedad punitiva, plantea que el escarmiento que se impone a un sujeto que infringe la ley no se ejecuta por la acción de castigar el comportamiento equivocado en sí mismo, ni siquiera como forma de expiación de las penas, sino como medida de prevención para evitar que esta persona siga delinuyendo; y, al mismo tiempo, como forma coercitiva para que cualquier otro individuo potencialmente peligroso

se abstenga de actuar indebidamente. Según la ideología del Estado actual, los jóvenes, como individuos que caminan en la frontera entre la ciudadanía y la anarquía, deben ser controlados y controladas para efectos de negarles la posibilidad de sublevación.

Partiendo de lo anterior, los y las jóvenes pertenecientes a los colectivos de Manizales prefieren los espacios cercanos, íntimos, pero no privados, en los que se puedan ejercer ciudadanía activa sin perjuicio alguno y sin la exposición de sus vidas ante circunstancias que no pueden controlar. Muchos de estos colectivos, aunque actúan en marcos de ciudad y de ruralidad, realizan sus reuniones periódicas en locaciones particulares en las que el encuentro, la palabra y la presencia, potencian la dinámica del trabajo colectivo.

Aun así, el interés que trae consigo esta subcategoría es la búsqueda de encuentros conceptuales, anímicos y experienciales, así como la construcción de espacios para incentivar climas colectivos para la movilización a través del reconocimiento de los sujetos en sus diferencias. Es así como expresiones creativas, artísticas, nacidas de la individualidad y la colectividad, son escenarios que dinamizan la posibilidad de construir consensos y movilidad (Gergen, 2016) en los sujetos que convergen dentro de los colectivos juveniles.

De esta manera, enmarcadas en esta subcategoría, se hicieron evidentes dos tendencias en la comprensión de la relación entre las motivaciones y las movilizaciones inmersas en los colectivos juveniles.

Movilizaciones articuladas en red. Asumiendo que “la política no es un sistema rígido de normas para los jóvenes, es más bien una red variable de creencias, un bricolaje de formas y estilos de vida, estrechamente vinculado a la cultura” (Jameson, 2000, p. 38), las manifestaciones políticas realizadas por los colectivos juveniles participantes constituyen una redificación territorial que motiva sentires y acciones políticas concretas de movilización social.

De acuerdo con Valenzuela (2007), la política para los y las jóvenes va más allá del conjunto de *praxis* con las que se gestiona colectivamente el poder y, en ese sentido, más allá de las acciones de hecho y de discursos demagógicos, situándose mejor sobre una vertiente cultural, comunitaria e incluso artística por la cual es posible construir colectivamente.

Por consiguiente, las redes concebidas desde y por los colectivos juveniles, en la ciudad de Manizales, les han permitido crear espacios alternativos de acción política (ciberactivismo, foros, casas ‘tomadas’ para el ejercicio de la participación) en los que se consolidan prácticas de territorialización de paz. Garavito (2007) lo define como una serie de políticas minoritarias que

no “buscan los centros de poder ni el control de lo social desde un lugar central ni mucho menos mecanismos burocratizados en la administración, sino que pretende constituirse como una conciencia por fuera de la autoridad” (p. 39).

En ese contexto, gracias a los colectivos juveniles, comprobamos que es posible hacer política sin utilizar las fórmulas históricas de la participación. A través de las temáticas tratadas por estos grupos, los jóvenes logran establecer un vínculo con la sociedad tan legítimo como el sufragio, por el que reafirman bajo sus propias condiciones la pertenencia a nichos sociales, a agrupaciones comunitarias; en fin, a la sociedad misma.

A propósito de esto último, uno de los relatos de los y las jóvenes participantes expresa que:

Nos interesa pensar el conflicto armado desde nuestras propias vivencias e interpretaciones. Ya hemos escuchado largamente al gobierno y a los actores armados y nos parece que es el momento de escucharnos entre nosotros. Es muy difícil creer en un cambio, pero si no creemos en nuestra participación, incluso desde eventos pequeños, nunca vamos a llegar a comprender nuestro propio contexto. (Colectivo juvenil Comunitativa)

Aquí vemos que tanto la independencia como la autodeterminación (Garcés, 2010) moldean las motivaciones que, a su vez, facilitan la comunicación participación y la acción desde la reflexión. Una suerte de reflexividad dialógica (Ghiso, 2017) que conlleva a una toma de postura y una movilización enfocada en escuchar y ser escuchada y escuchado.

La construcción de subjetividades en los colectivos juveniles. Alvarado et al. (2012) han planteado que la subjetividad política se configura en escenarios de socialización política, y conduce a la reflexión sobre las experiencias que forman la identidad colectiva y política del sujeto junto con sus relaciones con el sistema político y sus instituciones. Desde esta perspectiva, la subjetividad política de los y las jóvenes, de los colectivos juveniles de Manizales, se constituye en situaciones de ontología colaborativa y modos de relación –poder, lenguaje, establecimiento, género, familia– que vienen a participar en la creación del sujeto político (Patiño et al., 2016).

Desde los aportes de Berger y Luckman (1995) sobre la construcción social de la realidad, entendemos, situándonos en los aportes de Alvarado et al. (2008), que los sujetos políticos devienen en subjetividades políticas en tanto:

La socialización solo puede darse en una relación dialéctica entre el sujeto y el objeto, en donde al mismo tiempo que el sujeto es configurado, mediado,

determinado por una serie de condiciones históricas, tiene la capacidad, el potencial, la posibilidad de resignificar, reconstruir y transformar esas condiciones que a su vez lo producen a él. (p. 131)

En ese sentido, el tránsito de la categoría de sujeto político a la de subjetividad política implica posicionar al sujeto desde la posibilidad de ser en el mundo, desde una autonomía de sus subjetividades, es decir, “un sujeto político capaz de explicitar reflexivamente su subjetividad” (Alvarado et al., 2020, p. 132). No obstante, este posicionamiento desde la autonomía pone de relieve la necesidad de pensar esa autonomía desde un posicionamiento ético (Levinas, 2002) que permita reconocer y pensar al otro y la otra desde sus propios marcos ideológicos y valorativos.

Precisamente, esta ampliación del círculo ético (Alvarado et al., 2020) significa entender las redes de relaciones que configuran los encuentros, para ponerlas en diálogo con las historias de vida que tienen los sujetos. Historias que, en los y las jóvenes integrantes de los colectivos juveniles de Manizales, implican tramas tanto con el presente y sus conflictos (posconflicto, falta de empleo y oportunidades, deudas, desencanto político) como con sus pasados y proyecciones (familia, colegio, barrio, imaginaciones políticas, proyectos).

A nosotras nos importa mucho que las condiciones actuales en las que vivimos muchos jóvenes cambien, y que, independiente de si somos de la misma línea de pensamiento o si nos gustan o no las mismas cosas o de dónde venimos o qué tenemos, podamos construir una opción de vida distinta a la violencia. Acá lo importante es encontrarnos para saber que no estamos solas, solos, y que existe la posibilidad, siempre, de imaginar otra cosa. (Colectivo juvenil Teje Caminos)

De lo anterior, y en clave con el trabajo realizado junto con los colectivos juveniles de la ciudad de Manizales, podemos entender que la subjetividad política está dada desde la (co) creación de sentidos y orientación de acciones inspiradoras de nuevas formas de vida social, alternas a las relaciones, roles, actitudes, mandatos, normas y creencias dominantes en el ordenamiento de lo público y lo privado, en el contexto que les rodea.

Acción política y territorialización de los espacios

Cada colectivo juvenil participante del programa *Expedición Pacífica* actúa políticamente en su comunidad a partir de movilizaciones de tipo artístico, cultural y político enmarcadas en ejercicios cotidianos o interventoriales, que

permiten potenciar la territorialización y construcción de paz en los espacios donde interactúan. Aun cuando persisten señalamientos: *a veces estamos en las calles realizando trabajos y acciones artísticas, pero aún notamos las miradas extrañas de las personas que no ven con agrado o con buenos ojos lo que hacemos* (Comunicado personal, joven participante), los y las jóvenes asumen una labor que va más allá, muchas veces, de la censura o el miedo social.

No obstante, muchos y muchas jóvenes pertenecientes a los colectivos plantean que estas situaciones, por frecuentes, producen un desafío permanente y potente de tejer redes más amplias, más fuertes con la comunidad y otros colectivos, para efectos de mostrar el modo en que sus acciones artístico-políticas territorializan la paz desde la resignificación de los espacios.

La significación que Hannah Arendt (2009) le otorga a la acción política, emplea la figura política y fenomenológica del entre (*in-between*). Para Arendt, la acción política refiere a la libertad política y al logro de caracterizar la movilidad propia del sentido a través de la acción, a la luz de lo cual el comprender el mundo se da como la otra cara del actuar juntos, “en favor de los nuevos comienzos en un mundo compartido” (Carrillo-Fernández, 2020, p. 15).

La importancia que le da Arendt a la vida diaria, asumiéndola como fuente de perplejidades filosóficas, pero sobre todo como centro de las experiencias políticas e históricas de las personas, permite comprender la acción política como una búsqueda de sentido sobre la experiencia de estar vivos junto a otros, y de “aceptar lo que irrevocablemente ha ocurrido y reconciliarse con lo que inevitablemente existe” (Arendt, 2003, p. 169).

En este orden, la *Expedición Pacífica: Sentidos y prácticas de los colectivos juveniles en procesos de territorialización de la paz, la memoria y la reconciliación* halló en las cartografías y narrativas de los integrantes de los colectivos Marcapasos Urbano, Chispas de esperanza, Seamos nuestra tierra, Huellas de vida, Comunativa, Teje Caminos y Emergiendo, acciones políticas contrahegemónicas que buscan fomentar la participación de las y los jóvenes en marcos institucionales y no institucionales, y ejercitar performativamente las memorias colectivas que crean y movilizan los territorios.

Estas prácticas modifican el aspecto de los espacios al tiempo que cambian el modo en que son utilizados. En ese sentido, son capaces de resignificar el sentido social atribuido a los lugares que los y las jóvenes habitan. Y aunque los cambios no sean necesariamente duraderos, posibilitan que dejen de ser vistos como sujetos (espacios) peligrosos, incompletos, incómodos. Se tornan en protagonistas que crean ideas y acciones vitales para incorporarlas al círculo social, encaminadas a generar posibilidades de convivencia que coadyuven a

territorializar la paz en sus sentidos más amplios. En dos relatos compartidos por jóvenes colectivizados se encuentran estas apropiaciones territoriales desde la acción política:

De nosotras, una viene de una zona riesgosa, y ella misma es víctima del conflicto armado. Esto nos ha permitido, a quienes no hemos vivido este tipo de situaciones en nuestra realidad inmediata, pues nos ha permitido comprender qué se siente y recuperar, gracias a esto, una sensibilidad que parecía perdida.
(Comunicado personal, joven colectivo)

Venimos haciendo teatro callejero, lleno de escenas que representan la violencia en Colombia, pero también lo que sucede en el barrio y en algunas familias. Ponemos música los viernes para que la gente se parche y escuche y se conozca.
(Comunicado personal, joven colectivo)

Uno de los aspectos relevantes que se observó, con relación al modo en que los colectivos se encuentran, y que se comprobó durante las expediciones, es que el proceso formativo-performativo se constituyó, antes que nada, en un encuentro que adquirió el carácter de condición *agenciante* de reconfiguraciones de la subjetividad política y la acción política. ¿Qué es la acción política en el marco de un encuentro de jóvenes? Tal como lo proponen Patiño et al. (2016): “El encuentro configura un espacio social creado, en el aquí y el ahora, aunque portando los sedimentos históricos que allí se vierten, a manera de tradición, de lo instituido y lo recordado, inclusive, de lo que los cuerpos portan consigo” (p. 20).

Así, la pregunta por el sentido de la acción política, en el marco de los colectivos juveniles, solo puede realizarse en el ámbito de una libertad política que le pertenezca y pueda ser ejercida por todos y todas (Carrillo-Fernández, 2020) en todo momento. Este despliegue de la acción que re-territorializan las experiencias, permitió también un re-conocimiento del cuerpo en los y las jóvenes participantes de las expediciones, el cuerpo en movimiento, el cuerpo en acción, el cuerpo habitando lugares, el cuerpo entre emociones, el cuerpo personificado, el cuerpo atravesado por las vivencias, el cuerpo polifónico; en fin, cartografías análogas entre el ser (cuerpo) y el estar (espacio) (ver Figuras 1 y 2).

Entre jóvenes que tienen notables marcas distintivas con relación a su rango etario, a sus barrios, a sus condiciones familiares, a su nivel académico, a las experiencias de formación política entre otras, se construyeron nuevas relaciones llevadas a la acción a través del arte, y que durante las expediciones permitieron que las interacciones se hicieran productivas. “El espacio puso en relación lo diferente que se hizo propio” (Patiño et al., 2016, p. 80) y participó como actor en la construcción de sentidos en cuanto a la paz y su afincamiento en los territorios.



Figura 1. Joven colectiva cartografiando el cuerpo, Manizales.

Fuente: Encuentro presencial tal 08 de octubre 2022, sede Cinde Manizales.

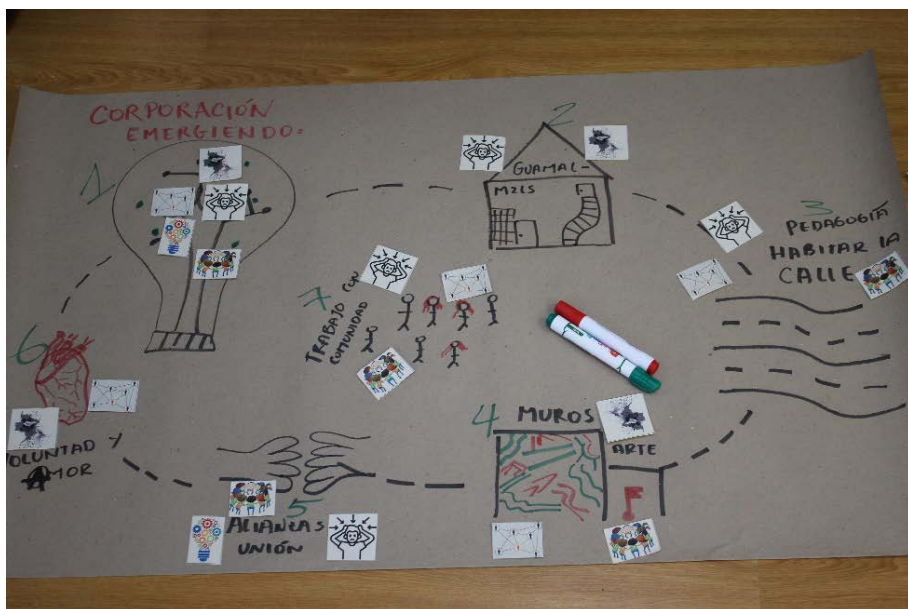


Figura 2. Cartografía del territorio como un fluido. Colectivo Emergiendo, Manizales.

Fuente: Encuentro presencial tal 08 de octubre 2022, Sede Cinde Manizales.

Exactamente, como lo plantean Alvarado et al. (2008), pensar los encuentros en clave de lo político, es decir, del poder, es indagarlos “como potencia intersubjetiva que viabiliza la configuración de nuevas realidades” (p. 137). En este sentido, tanto lo encontrado como lo co- construido con los colectivos juveniles de Manizales, con respecto a la acción política, implica siempre una relación, una red, un entre nos (Arendt, 2009). En palabras de Alvarado et al. (2008), expresiones de colectividad que asumen la acción como creación, como nacimiento, constantemente expresado y resignificado de maneras muy distintas.

La territorialización de la paz es una expansión de los afectos

En nuestra *Expedición Pacífica* se encontró otra subcategoría referida a cómo la confianza y, por consiguiente, los afectos (Roldán-Ramírez, et al., 2016) son percibidas como instancia que genera posibilidad de encuentro creativo y pacífico, por el que los conflictos se transforman en oportunidades relacionales, y en donde la palabra acontece como resultado del reconocimiento y vivencia activa de la alteridad en la vida.

En clave de Gergen (2007), la posibilidad que tenemos como personas de participar activamente en el diseño de nuestra propia forma de ser en el mundo, desde el lenguaje y la interacción, implica que los y las jóvenes no están determinados o hechos o deban estarlo.

Así lo expresaron varias y varios jóvenes de los colectivos que expedicionaron con nosotros y nosotras, quienes enfatizaron en la necesidad de *afectivizar los discursos para pacificar los encuentros* (Conclusión grupal, colectivo Seamos Nuestra Tierra, Manizales, 2021). Para el colectivo Seamos Nuestra Tierra resulta fundamental una re-semantización de las palabras en las relaciones, las noticias, las redes sociales y las mismas agrupaciones.

Si en los encuentros nos reconocemos, tenemos que entender que la forma de relacionarnos con el país y su realidad, está mediada por los noticieros, las redes, las comunidades de información. Transformar el lenguaje por el informamos y nos informamos, significa cambiar el modo en que percibimos y leemos la realidad. (Comunicado personal, joven colectivo)

Legitimar la voz y las prácticas de las y los jóvenes desde los espacios institucionales, que siempre buscan el orden y no la negociación, aunque es una pretensión que rompe quizá con las expectativas que les ofrece la realidad contemporánea, configura aquello que Alvarado et al. (2008) han denominado el potencial de la subjetividad política, “expresado en hacerte autónomo de pensamiento y heterónimo en tus relaciones” (p. 139).

Hacerse sujeto colectivo (Alvarado et al., 2008), dentro de un colectivo juvenil, es un pleonasma social que urge llevar desde la práctica artística hasta los espacios públicos, donde los sujetos tengan la posibilidad de pensarse y reconstruirse a sí mismos, de participar en el debate y la agenda pública, de autorreconocerse desde la movilización, y de aceptarse y legitimarse en el intento de territorializar la paz (ver Figura 3).



Figura 3. Joven colectiva entrevistada en medios alternativos, Manizales
Fuente: Encuentro presencial, 8 de octubre 2022, sede Cinde, Manizales.

Desde las conversaciones con las y los jóvenes se interpretó que la palabra y los encuentros dialógicos son estratégicos en la construcción de escenarios de paz; pero, también generan contrastes sumamente inquietantes. En palabras de un joven perteneciente a un colectivo juvenil de Manizales: *Nosotros estamos siempre en el barrio, gestionando espacios y encontrándonos para hablar, para leer. A veces nos vemos en algún centro comercial y vemos una película y la comentamos* (Joven colectivo).

Tales contrastes son, sin duda, una muestra de que entre las y los jóvenes existe un torrente de hábitos y de gustos que vienen a ser síntoma de la sociedad de consumo (Lipovetsky, 2009), pero que también muestran el grado de variedad que puede haber con relación al concepto de acción política. No

obstante, también exponen que, para las y los jóvenes, ser sujetos políticos en esta época implica también la despolitización de ciertos espacios, en este caso los centros comerciales, a favor de una cultura donde lo importante sea circular, más allá de que esto signifique ciertas contradicciones (Virilio, 1999; Baudrillard, 2009).

Lo anterior adquiere importancia cuando se trasciende el marco del consumo para pensar la interacción *juventud-centros comerciales* o, si se prefiere, *colectivos juveniles-centros comerciales*, en clave de apropiar un espacio público privado por sus características pacíficas, ordenadas, en las que a través de los encuentros y los tránsitos se desarrollan aspectos de identidad.

No es menor, puesto que asumir los centros comerciales más allá de su intención mercantil y su carácter de agentes de elaboración de hábitos de consumo, y proponerlos como espacios de paz o al menos de paz simulada o en simulacro, en los cuales las y los jóvenes generan vínculos y depositan significados, podría repercutir en nuevos entendimientos sobre la paz y sus territorializaciones.

En concordancia con lo que dicen Delgado y Malet (2011) respecto a que el espacio público contemporáneo se define por su naturaleza material desde su condición de lugar, y por su carácter político como encuentro para luchas ideológicas, podríamos plantear que los centros comerciales, así como las estaciones de cable, algunas esquinas y, en general, aquellos espacios que se encuentran por fuera del barrio o de las zonas frecuentadas por los colectivos, entran en una disputa de sentido en la que, independiente del uso cotidiano del espacio, pueden ocurrir encuentros llenos de potencias.

De esta manera, territorializar la paz no solamente implica practicarla para “representarse e imaginarse en nuevas maneras de organizar la vida en común, y de simbolizar dichas maneras” (Ospina-Alvarado et al., 2014, p. 28), sino para apropiar espacios encaminados a la politización de la vida. Dicha territorialización, en el caso de los colectivos juveniles de Manizales, ha requerido abordar crítica y artísticamente los conflictos estructurales que permiten comprender el pasado reciente del país. En el caso de uno de los colectivos juveniles participantes, se incorporan en las agendas mensuales los conflictos sociales, desde la incidencia que han tenido en el territorio y sus habitantes.

En términos generales, el elemento preponderante que emergió del análisis de cartografías y narrativas, realizado junto y gracias a los colectivos juveniles, muestra que todas y todos sus participantes se reafirman en el hecho de que la paz y localización en los territorios se construye en dinámicas relacionales y en el encuentro entre subjetividades e intersubjetividades, producidas

y coproducidas constante y exponencialmente. La territorialización de la paz, como práctica, no tiene posibilidad de emprendimientos individualizantes que desconocen la interacción y la participación como motores sociales.

La construcción de paz debe atestiguar una “conciencia de la relación” (Lederach, 2007, p. 85) que se sustente en lo colectivo, lo solidario y lo afectuoso. Para los colectivos juveniles de Manizales, el carácter territorial de la paz se expresa en los encuentros intergeneracionales, interbarriales, intermunicipales, nacionales e internacionales, donde logren prevalecer los proyectos que invocan la plurivocidad.

Algunas consideraciones finales

A partir de esta *Expedición Pacífica* hemos vivido diversas experiencias llenas de voces que nos muestran la potencia de las y los jóvenes como agentes de apropiación y multiplicación de la paz y su territorialización, y también la importancia que tienen los colectivos juveniles como espacios de socialización política. Los resultados descritos y conversados en el punto anterior nos invitan a actuar sobre la paz para depositar en ella más allá de una promesa, y significarla como opción democrática, espacio de interacción y potencia juvenil.

Ampliar la comprensión sobre los colectivos juveniles, y, con eso, las posibilidades de que sean partícipes de asignaciones públicas, de responsabilidades cívicas, de visibilización, son parte de este esfuerzo que en sí mismo es colectivo por la paz, y que, a su vez, pretende disminuir las políticas del miedo y el terror que recaen sobre las y los jóvenes en Colombia.

Por eso, la acción política enmarcada en los colectivos juveniles de Manizales se esfuerza, entre otras cosas, en desaparecer aquellas líneas divisorias que suelen trazarse en las organizaciones institucionales para la distribución de tareas, responsabilidades o ideologías, situándose en prácticas internas de autonomía colectiva, autogestión y corresponsabilidades que hacen circular los poderes de participación entre todas y todos. De la misma manera, desconocen las jerarquías o estructuras fijas, como si estas impidieran pronunciarse sobre los contextos de vida, sus biografías y sus disrupciones.

A través de estas distribuciones poco jerarquizadas y ampliamente participativas, los y las jóvenes construyen relaciones fuertes entre ellos y ellas mismas, así como con su comunidad, de modo que sus experiencias con el espacio y con las demás personas tienen rasgos diferenciados de quienes no participan de los colectivos. Además, por medio del amplio conocimiento del discurso que comparten, generan narraciones comunitarias que trascienden a sus miembros, y que configura una historia común hecha de mutuas influencias.

Al entrar en el espectro del colectivo, ninguna de las voces manda sobre otras ni se encuentra supeditada a un listado de importancia; lo común emerge entonces de lo compartido, es decir, de la pluralidad de aportaciones que se producen en círculos de la palabra, conversaciones, encuentros. Y, en tanto lo público y común permanece abierto (Carrillo-Fernández, 2020), aparecen nuevos escenarios de debate y encuentro entre las percepciones de los colectivos y las visiones que vienen de afuera.

Así, atravesando esta *Expedición Pacífica*, comprendemos que la paz es también la exigencia por la vindicación de las defraudaciones sociales y la indolencia de todos los gobiernos. En Colombia, las y los jóvenes reclaman el reconocimiento como sujetos políticos y de derechos que les han sido negados, y lo hacen despertando el sentido artístico de toda acción política.

Referencias

- Acevedo-Tarazona, A., & Correa-Lugos, A. (2016). Rapsodias de la indignación. La movilización estudiantil en Colombia durante el año 2011. *Prospectiva*, (22), 93-115 Universidad del Valle doi: <https://doi.org/10.25100/prts.v0i22.1238>
- Tarazona, A. Á., & Lugos, ADC (2015). La movilización estudiantil universitaria del año 2011 en Colombia. Retrospectiva de un síntoma contestatario: 2011-1971. *Educación y Desarrollo Social*, 9(2), 34-45. <https://doi.org/10.18359/reds.549>
- Albán A., & Rosero, J. (2016). Colonialidad de la naturaleza: ¿imposición tecnológica y usurpación epistémica? *Interculturalidad, desarrollo y re-existencia Nómadas*, (45), 27-41. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75502016000200003&lng=en&tlng=es.
- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Botero, P., & 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://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7387784>
- Alvarado, S. V., Luna, M. T., Ospina, H. F., Quintero, M., Alvarado-Ospina, M. C., & Patiño, J. A. (2012). *La escuela como territorios de paz: construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*. Clacso.
- Alvarado, S. V., Ospina-Alvarado, M. C., & García, C. M. (2012). La subjetividad política y la socialización política, desde las márgenes de la psicología política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 235-256. <http://hdl.handle.net/20.500.11907/1160>
- Alvarado, S. V., Martínez, J. E., & Muñoz, D. A. (2020). Contextualización teórica al tema de las juventudes: una mirada desde las ciencias sociales a la juventud. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(1), 83-102. <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>

- Álvarez-Correa, G., & Rodríguez, M. (2020). Colectivos juveniles como protagonistas de la construcción de la paz territorial en Colombia. *Campus en Ciencias Sociales*, 10(2), 1-20. <https://doi.org/10.15332/25006681.7937>
- Arendt, H. (2003). *La vida del espíritu*. Paidós.
- Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Paidós.
- Baudrillard, J. (2009). *La sociedad de consumo: sus mitos, sus estructuras*. Siglo XXI
- Berger, P., & T. Luckman (1995). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno*. Paidós.
- Botero, J., Ospina, P., Alvarado, R., & Castillo, A. (2010). Juventudes, participación y ciudadanía. En E. Rodríguez (Ed.), *Juventudes, sociedad y violencias en Colombia* (pp. 221-247). Universidad Nacional de Colombia.
- Carrillo-Fernández, C. (2020). *Sobre la acción política* [Tesis de doctorado, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/>
- Clemente, A. (2021). Intervención con jóvenes de sectores populares. Aprendizajes de una agenda en deuda. *Revista ConCiencias*, 5(9), 24-40. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ConCienciaSocial/article/view/35345>
- Cordero, R. (2020). Juventud y participación política: Desafíos y perspectivas. En M. R. Menéndez (Ed.), *Política y gobierno en América Latina: Tendencias y desafíos* (pp. 165-182). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Coser, L. A. (1970). *The functions of social conflict*. Free Press.
- Condori-Meléndez, H., Borja-Villanueva, C. A., Saravia-Alviar, RA, Barzola-Loayza, M.G., & Rodríguez-Ruiz, J. R. (2021). Efectos de la pandemia por coronavirus en la educación superior universitaria. *Conrado*, 17(82), 286-292. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000500286
- Delgado, M., & Malet, D. (2011). *La ciudad mentirosa: Fraude y miseria del modelo Barcelona*. Virus.
- Flórez, D., & Rodríguez, J. (2016). Ordenamiento territorial en Colombia: violencias, guerra y resistencias. *Bitácora Urbano-Territorial*, 26(2), 37-44. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-79132016000200004
- Foucault, M. (1996). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191. <https://www.jstor.org/stable/422690>
- Garavito, H. (2007). Poder ciudadano: una propuesta de lo menor. En H. Garavito (Ed.), *Poder ciudadano y democracia radical en América Latina* (pp. 35-49). Universidad Nacional de Colombia.
- Garcés, Á. (2010). Sobre la construcción de colectivos juveniles en Colombia. En E. Pabón y J. E. García (Eds.), *Jóvenes en Colombia: Participación y cultura* (pp. 57-69). Universidad de Antioquia.

Expedición Pacífica

- García-Canclini, N. (2009). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo.
- García-Navarro, Á. M., Jiménez-Reyes, M., & Morales Castro, YR (Compiladoras). (2020). *Familia, política y construcción de ciudadanía*. Editorial Simón Bolívar.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social: aportes para el debate y la práctica*. Universidad de Los Andes, Celso.
- Gergen, K. J. (2016). *El ser relacional. Más allá del Yo y de la Comunidad*. Desclée de Brouwer.
- Ghiso, A. M. (2017). Reflexividad dialógica, como experiencia de epistemes sentipensantes y solidarias. *El Ágora USB*, 17(1), 255–264. <https://doi.org/10.21500/16578031.2823>
- Jameson, F. (2000). *El giro cultural: escritos seleccionados sobre el posmodernismo 1983-1998*. Manantial.
- Lederach, J. P. (2000). *The moral imagination: The art and soul of building peace*. Oxford University Press.
- Lederach, J. P. (2007). *Construyendo la paz. Reconciliación sostenible en sociedades divididas*. Centro Cristiano para Justicia, Paz y Acción Noviolenta-Justapaz.
- Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito*. Sígueme
- Lipovetsky, G. (2009). *La era del vacío. Ensayo sobre el individualismo contemporáneo*. Anagrama
- Maffesoli, M. (2004). *El tiempo de las tribus. El ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas*. Siglo XXI Editores.
- Muñoz, G. (2012). Jóvenes, culturas y poderes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 712-714. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77323982052.pdf>
- Muñoz, R. (2011). *Jóvenes, políticas y cultura en América Latina*. Instituto Mora.
- Muñoz, R., & Bolaños, M. (2011). La juventud como actor político en América Latina. En M. R. Menéndez (Ed.), *Jóvenes, violencias y política en América Latina: Una agenda urgente* (pp. 43-64). Buenos Aires: CLACSO.
- Nateras-Domínguez, A. (2016). Culturas juveniles e identidades estudiantiles: narrativas de violencias. *Trabajo Social UNAM*, (4), 55–70
<https://doi.org/10.22201/ents.20075987p.2013.4.54052>
- Ospina-Alvarado, M. C., Carmona, J. A., & Alvarado, S. V. (2014). Niños en contexto de conflicto armado: narrativas generativas de paz. *Infancias imágenes*, 13(1), 52-60.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4997164>
- Patiño, J., Duque, M., & Villa, M. (2016). Transformación de subjetividades políticas juveniles, a través de un proceso formativo. *Revista USB*, 17(1), 74-85.
<https://doi.org/10.21500/16578031.2812>
- Pineda, J. (2020). Los jóvenes y su papel en la construcción de paz en Colombia. *Revista Credencial*.
<https://www.credencial.com.co/content/los-jovenes-y-su-papel-en-la-construccion-de-paz-en-colombia>.

- Polletta, F. (1999). "Free spaces" in collective action. *Theory and Society*, 28(1), 1-38. <https://www.jstor.org/stable/3108504>
- Reguillo, R. (2012). *Los jóvenes en México: de la exclusión a la violencia*. Fondo de Cultura Económica.
- Roldán Ramírez, E. L., Ayala Carreño, M. C., Pérez Pineda, D. P., & Romero Dimaté, N. Y. (2016). Redes sociales de apoyo a la crianza de los menores en etapa escolar primaria. *Revista Científica General José María Córdova*, 14(18), 73-95. <https://doi.org/10.21830/19006586.43>
- Salas, L., Wolff, J., & Camelo, F. (2018). *Dinámicas territoriales de la violencia y del conflicto armado antes y después del acuerdo de paz con las FARC-EP. Estudio de caso: municipio de Tumaco, Nariño*. Instituto Colombo-Alemán para la Paz (CAPAZ).
- Tilly, C. (1978). *From mobilization to revolution*. Addison-Wesley.
- Valenzuela, J. P. (2007). Cultura política y participación juvenil en América Latina: ¿De la apatía a la acción? In J. P. Valenzuela & S. M. Fayad (Eds.), *Juventud y política en América Latina: ¿Por qué (no) participan los jóvenes?* (pp. 27-63). Konrad Adenauer Stiftung.
- Valenzuela, S. (2015). ¿Por qué participan los jóvenes en política? En G. Lander (Ed.), *Jóvenes, participación y cambio social en América Latina* (pp. 39-62). CLACSO.
- Virilio, P. (1999). *La inseguridad del territorio*. La Marca.
- Zepeda-García (2018). *Los claroscuros para salvaguardar las prácticas comunitarias en Oaxaca. Legado en vida de Evangelina Zepeda-García y Rocío Bravo*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-Pacífico Sur.

Capítulo 4

Asociatividad de los colectivos de mujeres en lo urbano-rural: una mirada a las capacidades y afectaciones a través del sistema socioambiental y económico

*Carolina Orozco-Santafe
Marleny Cardona-Acevedo
Jhoana Alexandra Patiño-López*

Introducción

La asociatividad de los colectivos de mujeres da respuesta, en lo urbano-rural, a necesidades localizadas y resultados de las capacidades y afectaciones. En el proyecto⁴ se abordan acciones y estrategias que implican la disminución de brechas de desigualdad, exclusión y pobreza por motivos de género en los territorios urbano-rurales de Manizales. Se indaga por las afectaciones familiares, socioambientales y económicas que han vivido las mujeres, y por los agenciamientos asociativos, como forma de organización social, que han desarrollado para enfrentar estas situaciones, contribuir a la territorialización de la paz, ejercer sus derechos y vivir con dignidad.

Ello en consonancia con los planteamientos del informe de la Misión de los Sabios (Presidencia de la República de Colombia, 2019) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2018) relacionados con igualdad de derechos para el acceso a los recursos económicos, a la propiedad, al control de la tierra, a los bienes, a los servicios financieros y a los recursos naturales mediante procesos de participación efectiva de las mujeres y la igualdad de oportunidades que se favorece con la asociatividad y el agenciamiento de sus capacidades. El principal punto de encuentro es la manera como el proyecto

4 Este capítulo es resultado del proyecto “Afectaciones en el sistema socioambiental y económico de proyectos asociativos liderados por mujeres, en territorios urbano marginales y rurales de Manizales”.

reconoce las afectaciones y plantea, desde las mismas experiencias y saberes de las mujeres, acciones para el fortalecimiento de la asociatividad, a la vez que propicia el desarrollo de capacidades para el agenciamiento colectivo y la innovación social. Además, el proyecto se contextualiza en el Plan de Desarrollo Social “Manizales+Grande”, entendiendo el direccionamiento de la línea estratégica Desarrollo Humano con Equidad (Alcaldía de Manizales, 2020) al fortalecimiento de las familias, la doctrina de la protección integral con enfoque de derechos humanos, género, desarrollo humano y capacidades.

En la problematización se reconocen las condiciones de las mujeres, las afectaciones socioambientales y económicas vividas, dado que estas están interrelacionadas con el cuerpo –territorio, la asociatividad– acciones colectivas, el cuidado y el territorio en el cual se localizan. El territorio, según Stone (1972), incluye lo ambiental como entidad jurídica, titular de derechos.

Si bien la legislación colombiana no lo reconoce de esa manera, de acuerdo con Rodríguez et al. (2015) tal pretensión sí tiene asidero teórico y constitucional. Por eso, es vital atender colectivamente la afectación causada desde lo socioambiental y económico. Por ello, la pregunta orientadora en la investigación fue: ¿Cuáles son las afectaciones socioambientales y asociativas-productivas de las mujeres urbano-rurales en Manizales en contextos de paz?

Justificación

A partir de reconocer la necesidad de reducir la exclusión social, la desigualdad y la pobreza de las mujeres en zonas urbano marginales y rurales, el proyecto, con enfoque de género, centra su interés en las afectaciones, oportunidades y capacidades que en el marco de la asociatividad y el agenciamiento contribuyen a entender y abordar dichas problemáticas para incidir en su disminución. Esto, sin desconocer que las mujeres constituyen un grupo poblacional que requiere garantías de participación, reconocimiento e inclusión como lo plantean organismos internacionales (Naciones Unidas, 2018), nacionales (Presidencia de la República de Colombia, 2019) y locales (Alcaldía de Manizales, 2020) y que han sido víctimas del conflicto armado. La crudeza de la guerra y la estela de consecuencias que ha dejado y sigue dejando a su paso, no ha dado suficiente cuenta de las múltiples formas en que las mujeres han trasegado un camino de despojos humanos y materiales. Su vida, dignidad, voz, terruños, hogares, seres queridos, le han sido en muchos casos arrebatados y en otros tantos amenazados. Esto, independiente de la familia o lugar del conflicto en el que hayan estado o en el que se encuentren.

Con la certeza que las mujeres rurales y urbano marginales tienen mucho que decir, para ayudarnos a conocer y entender sobre las exclusiones, desigual-

dades, pobreza que como sociedad en Colombia y Manizales no se termina de comprender, es que consideramos necesario escuchar sus voces, entendiendo que las mujeres son parte fundamental de la memoria histórica social que debe trascender a todas las instancias y generaciones, de manera que la paz no sea solo un anhelo sino un proceso legítimo.

Por ello, la importancia del desarrollo de este proyecto, que, además de la generación de conocimiento que prevé obtener y diseminar, constituye una oportunidad de fortalecer y potenciar la participación de las mujeres habitantes de territorios rurales y urbano marginales, en proyectos productivos y asociativos rurales y de agricultura urbana, ambientalmente regenerativos y sustentables, y socialmente innovadores. Las experiencias de asociatividad consolidadas podrán constituir un modelo, en términos de buenas prácticas, que consecuentemente aportaría a la territorialización y sostenibilidad de la paz. Explícitamente, el énfasis en las afectaciones en la ruralidad y en los espacios suburbanos de Manizales es importante porque es precisamente en estos territorios donde se desarrolló el proyecto, en los que se visibilizan más fuertemente las desigualdades alrededor de los procesos de cuidado y reproducción de la vida, así como las violencias que han sufrido las mujeres.

Igualmente, este proyecto constituye un aporte importante a los procesos de ciencia, tecnología e innovación de la ciudad, la región y del país, porque busca fortalecer grupos de investigación con experiencias disimiles, así como generar una producción de conocimiento pertinente en tres ejes territoriales, que pueden brindar un panorama amplio de las afectaciones y brindar posibles rutas analíticas y sociales de transformación de las condiciones de desigualdades en que se encuentran las mujeres, y los escenarios de reproducción de las violencias en los que se han visto implicadas.

Las diferencias más significativas entre los pobladores de la ciudad de Manizales, según su nivel de pertenencia al área rural o urbana al igual que a su género, se presentan a continuación. Los indicadores calculados, con base en fuentes de información oficial, muestran mayor vulnerabilidad de las mujeres rurales, en términos de educación y empleo, que sus contrapartes del mismo género en el área urbana y a los hombres del área rural.

Según los datos obtenidos en el ejercicio censal del DANE, en el año 2018, el total de habitantes del sexo femenino en el área rural de Manizales asciende a 11.870 personas. En materia educativa, estas mujeres muestran un grado inferior de logro académico que las mujeres y hombres habitantes de la zona urbana, pero mayor a su contraparte masculina en la zona rural. Mientras que 12 % de las mujeres rurales alcanzaron un grado educativo superior al de media, tal logro fue alcanzado por al menos 30 % de las mujeres habitantes del área urbana.

Si bien la mujer rural goza de un grado educativo superior, en promedio a su contrapartida masculina, en el mercado laboral no se refleja dicha ventaja. Los hombres rurales participan con mayor frecuencia del mercado laboral que las mujeres. La brecha entre géneros, en materia de participación laboral, es significativa en el área urbana; 67 % de los hombres trabajan o buscan trabajo, mientras que tan solo 44 % de las mujeres urbanas lo hacen. Esta brecha es mucho mayor en el área rural, donde la tasa general de participación -TGP- de hombres es de 72 % y la de las mujeres 28 por ciento.

La diferencia observada entre géneros, en el mercado laboral de Manizales, se puede detallar con mayor profundidad si se distinguen las actividades a las que se dedican prioritariamente los grupos poblacionales. Las mujeres rurales dedican la mayor parte de su tiempo a las labores y oficios del hogar que su contraparte masculina, al igual que su paralelo en la zona urbana.

En materia de víctimas del conflicto armado habitantes de Manizales, según los datos analizados del Censo Nacional Agropecuario (2014) realizado por el DANE, las veredas con mayor número de mujeres que han sufrido el flagelo del conflicto armado se encuentran en el costado occidental del territorio. Entre todas ellas destacan las veredas: Santa Cueva, Malpaso, Alto del Naranjo, San Peregrino, y Alto y Bajo Corinto. Finalmente, las mujeres víctimas del conflicto se encuentran mayoritariamente relacionadas con unidades productivas agropecuarias dedicadas a los cultivos de yuca, café castilla, papas, sábila, pino, guayaba y plátano.

Metodología

La metodología que permite integrar dos miradas del problema es la mixta; por un lado, el enfoque cuantitativo se orientó al desarrollo y análisis de las variables articuladas alrededor de las mujeres urbanas y rurales, usando las bases de datos del Censo Agropecuario (2014), Censo Poblacional, GEIH, estadísticas vitales, Encuesta nacional del uso del tiempo, Observatorio Laboral para la Educación.

Por el otro, el enfoque cualitativo permitió la interpretación de los datos y las experiencias de las mujeres urbanas y rurales que participan en colectivos de mujeres; esto lleva a la caracterización de las afectaciones socioambientales, económicas, personales, y culturales generadas en los territorios, así como la identificación de sus capacidades, recursos y redes individuales y colectivas.

El análisis incluyó llevar a cabo en la investigación un trabajo de campo denominado expediciones en el territorio urbano-rural, que permite generar

con las mujeres un proceso de diálogo en el que se analizan los hechos, se conceptualizan los problemas, se planifican y se ejecutan las acciones en procura de una transformación subjetiva y objetiva de los sujetos, contextos, relaciones, prácticas y lenguajes que configuran los problemas objeto de estudio. Esta perspectiva permite articular teoría y práctica, el conocimiento científico de los investigadores y el conocimiento social de las mujeres, mediante encuentros y prácticas dialógicas para la problematización, análisis, comprensión y creación de propuestas de cambio en torno a sus capacidades de agenciamiento en los territorios que habitan.

Lo anterior permite que la investigación acción (I-A) genere un amplio espectro que apuesta por el conocimiento como generador de conocimiento, transformación social y oportunidad de equidad. En coherencia, el componente de I-A, dirigido a las mujeres que habitan territorios urbanos y rurales, se llevó a cabo mediante la estrategia que hemos denominado “expediciones de mujeres”, a través del desarrollo de cartografías corporales y territoriales. Se comprende por expediciones un ejercicio de movilización, reconocimiento y relacionamiento en los territorios rurales y urbanos donde habitan las mujeres, a través de encuentros presenciales y virtuales, para la identificación y comprensión transformadora de las violencias y afectaciones ambientales, económicas, culturales y sociofamiliares, generadas en los territorios urbanos y rurales, y en las mujeres participantes de la investigación.

En estas expediciones, las cartografías sociales constituyen una técnica cualitativa muy importante para desarrollar todos los componentes del proyecto. Estas cartografías entendidas no como un instrumento para la creación de un mapa síntesis de un territorio, sino como una activación social de las representaciones diferenciadas que pueden permitir el diálogo de los agentes en un espacio local (Liebman & Paulston, 1993). Así, los mapas sociales que produce una cartografía social no pretenden dar cuenta exacta del territorio en la representación que de él se hace, sino, ante todo, mapas sociales que constituyen la reconstrucción de un todo irrepresentable con reconocimiento, como una manera de situarse frente a él. En otras palabras, el mapa no es solo ni principalmente una representación orográfica o topológica, sino una representación espiritual de un territorio, y depende de los actores que lo construyen. Por esto mismo, los actores pueden transformar el mapa de sus relaciones cotidianas, en tanto están en capacidad de transformar el territorio. En este orden (Jameson, 1991) sostiene que la cartografía es “una estética de la confección de mapas cognitivos; una cultura política de carácter pedagógico que pretendiese devolver a los sujetos concretos una representación renovada y superior de su lugar en el sistema global” (p. 120).

De acuerdo con esta postura, además, se comprende el territorio no solo como una delimitación física, topografía, un conjunto de edificaciones, sino producto de una sociedad concreta que ha vivido su historia en un espacio y tiempo particular.

Desde el mismo ejercicio de recabar e interpretar datos y experiencias de las mujeres rurales y urbanas que participan en asociaciones de mujeres, la línea del tiempo fue otro instrumento metodológico, considerado con el propósito de identificar la dinámica existente a nivel de reconstrucción socioambiental y económica de los territorios. Se trata de la producción colectiva por medio de una representación cronológica de los hechos que, a nivel grupal o individual, constituyen referentes del pasado, presente y futuro. Lo anterior, asociado con los elementos de análisis, los cuales aportaron información relevante acerca de la manera como ha sido la participación, capacidades, recursos y trabajo en red. Esta estrategia se asocia con la reconstrucción de la historia que ofrecen las experiencias o procesos (personal, organizacional, social o comunitario) basándose en hitos o acontecimientos relevantes para quienes participan en él. La participación de las mujeres en las expediciones fue a través de encuentros virtuales y presenciales.



Figura 1. Cartografías y expediciones.

Resultados

Este estudio articula los análisis de variables demográficas de las mujeres urbanas y rurales, usando datos del Censo Agropecuario (DANE, 2014), del censo poblacional, de las estadísticas vitales, la Encuesta nacional del uso del

tiempo, del Observatorio Laboral para la Educación, los cuales contextualizan la situación de las mujeres urbano-rurales en Manizales. A su vez, mediante las expediciones se reconocen experiencias de las mujeres rurales y urbanas, que participan en asociaciones, a través de las cartografías, línea del tiempo y las narrativas.

Análisis del contexto demográfico: Manizales y sus municipios aledaños

Las afectaciones de las mujeres urbanas-rurales se explican desde las condiciones expuestas en el diagnóstico del censo del Ministerio de Agricultura, el cual muestra que, en el campo colombiano viven 5,3 millones de mujeres. Además, la Ruta Pacífica de las Mujeres (2013) y Forero (2004), señalan el vínculo directo entre el conflicto, el desplazamiento y la concentración de la propiedad territorial con afectación en la vida de las mujeres.

Así mismo, el Censo Agropecuario (DANE, 2014) revela que las mujeres se caracterizan por tener mayor proporción de unidades productivas agropecuarias de menor tamaño que los hombres. Según Bejarano (1995) la situación histórica de desigualdad social en el campo colombiano generó grandes brechas de inequidad y violencia, que especialmente afectaron a las mujeres. Estas son desplazadas por la guerra, por la pobreza y por la exclusión social.

En el análisis de la información, los datos muestran que las afectaciones que han sufrido las mujeres rurales han sido muy elevadas, y que es necesario una comprensión profunda desde sus experiencias para garantizar que la sociedad en su conjunto avance hacia relaciones y prácticas que garanticen la no repetición.

El municipio de Manizales se encuentra ubicado en la zona Centro Sur del departamento de Caldas. Cuenta con una población en la cabecera municipal que albergó un estimado de 425.181 habitantes, y 45 veredas en las que habitaban 24.983 personas para el 2021, según estimaciones basadas en el Censo Nacional de Población y Vivienda (DANE, 2018). (Ver Figura 2).

En el periodo 1993-2005, la ciudad de Manizales aumentó en 12,5 % su población total. Caldas, por su parte, vio disminuido en 2 % el número de habitantes, y el total de habitantes de Colombia creció el 25 %. Entre 2005 y 2018 la ciudad de Manizales mostró un repunte en el número total de pobladores, creciendo un 18 %. Por otra parte, Caldas creció tan solo 11 % y el total de la nación el 16 por ciento.

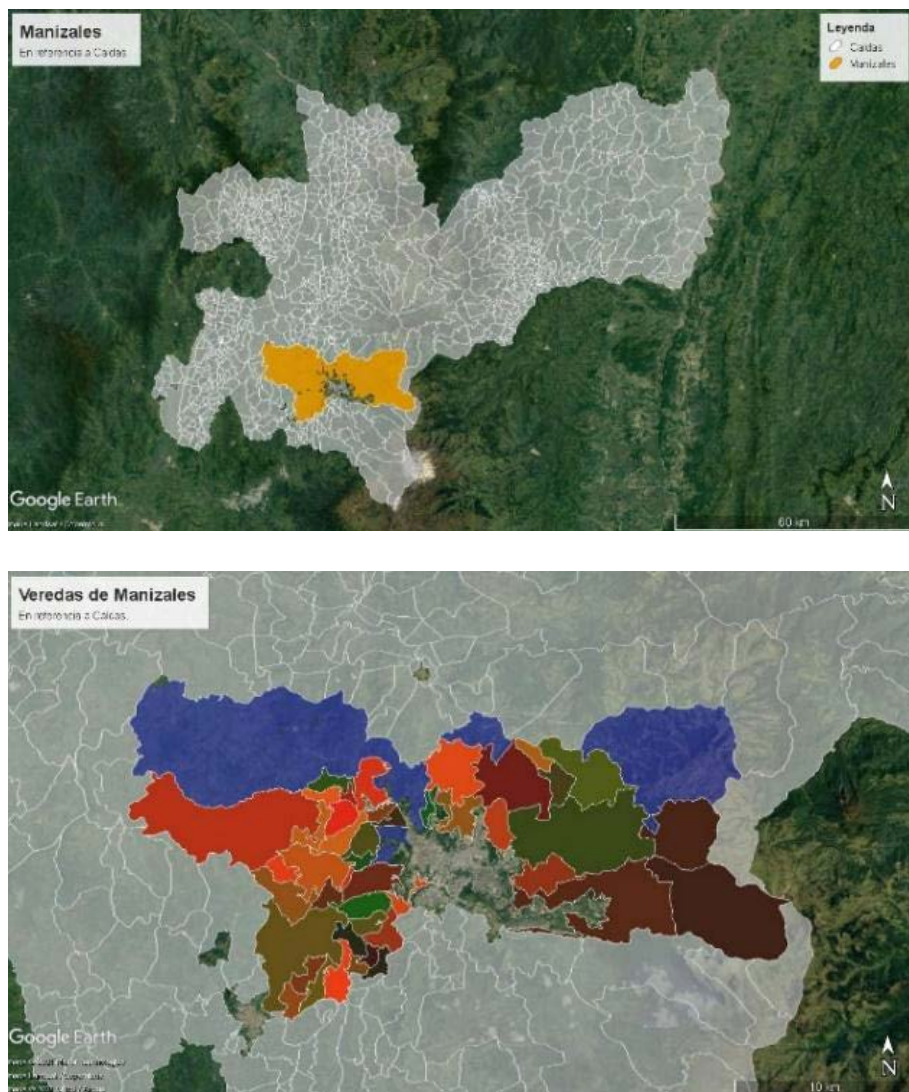


Figura 2. Ubicación geográfica de Manizales y sus veredas en referencia departamental
Fuente: Google Earth.

Las variaciones en el total de la población, de manera diferenciada por sexo y zona habitada (rural y resto) para Manizales, Caldas y Colombia, se presentan en la Tabla 1. Se denota que en el periodo 1993-2005 la población rural de Manizales, tanto en hombres como mujeres, mostró un crecimiento

menor al total de la población urbana: 5,2 % frente a 13 %. De manera paralela, en el departamento de Caldas se presentó una caída del 22 % en el número de pobladores rurales, en el mismo lapso de tiempo. Tal fenómeno podría ser visto como un efecto de las migraciones a otros países, por parte de pobladores del Eje Cafetero, a causa de la falta de oportunidades laborales, la fuerte crisis económica de dicho periodo, aunados al efecto devastador del terremoto.

El total de la población rural de Caldas y Manizales ha presentado una leve recuperación en el periodo 2005-2018, creciendo 13 % en la ciudad y 2 % en el departamento. Sin embargo, tal crecimiento difiere del 18,8 % observado en el crecimiento de la población rural total colombiana en dicho periodo, que inclusive sobrepasa el crecimiento porcentual de la población en las diversas cabeceras municipales del país: 15,5%. En conclusión, frente a los grandes movimientos en los saldos poblacionales, se puede dar cuenta que en los últimos 25 años la población colombiana ha dado un vuelco hacia las cabeceras municipales, y este fenómeno se profundizó en los periodos 1993-2005. Si bien en el periodo 2005-2018 se ha frenado el fenómeno de decrecimiento de la población rural, este se mantiene como un efecto de migración interna que repercute en las formas de vida de las mujeres.

En el periodo 2005-2018 se puede observar que las mujeres han sido las mayores contribuyentes a los fenómenos de recuperación de la población rural, tanto en Manizales como en los totales de Caldas y Colombia. Si bien aún las mujeres son minoría poblacional en el área rural dispersa y veredas distintas a la cabecera municipal, la brecha de género en cuanto al total de pobladores ha mostrado un leve cierre en el último periodo censal.

En la zona rural de la ciudad de Manizales, la población total de mujeres ha aumentado 14,2 % en el periodo 2005-2018. En contraste, para el total de Colombia, la población de mujeres rurales se ha incrementado en 20 %. Tal recuperación de la población rural de mujeres, tanto a nivel nacional como local, da sustento a la necesidad de comprender cuáles son las características de la población rural en materia social, laboral, salarial, de uso del tiempo y educativa.

Tabla 1. Población total por área y sexo en el municipio de Manizales, en el departamento de Caldas y Colombia –Cambios porcentuales en los periodos 1993–2005 y 2018

Desagregación geográfica	Año	Total	Zona	Total por sexo		Cambio % respecto al censo anterior
				Mujeres	Hombres	
Manizales	1993	327.663	Cabecera	Mujeres	160.702	-
				Hombres	142.434	-
				Total	303.136 (92,5 %)	-
			Resto (rural disperso y veredas)	Mujeres	11.743	-
				Hombres	12.784	-
				Total	24.527 (7,5 %)	-
	2005	368.433 ↑ 12,5 %	Cabecera	Mujeres	181.276	↑ 12,8 %
				Hombres	161.344	↑ 13,2 %
				Total	342.620	↑ 13 %
			Resto	Mujeres	12.187	↑ 3 %
				Hombres	13.626	↑ 6,5 %
				Total	25.813	↑ 5,2 %
2018	434.403 ↑ 18%	Cabecera	Mujeres	215.369	↑ 18,8 %	
			Hombres	189.865	↑ 17,6 %	
			Total	405.234 (93,2%)	↑ 18,2 %	
		Resto (rural disperso y veredas)	Mujeres	13.927	↑ 14,2 %	
			Hombres	15.242	↑ 11,8 %	
			Total	29.169 (6,8 %))	↑ 13 %	

Expedición Pacífica

Desagregación geográfica	Año	Total	Zona	Total por sexo		Cambio % respecto al censo anterior
				Mujeres	Hombres	
Caldas	1993	925.358	Cabecera	Mujeres	314.503	-
				Hombres	284.399	-
				Total	598.902 (65%)	-
			Resto (rural disperso y veredas)	Mujeres	148.030	-
				Hombres	178.426	-
				Total	326.456 (35%)	-
	2005	898.490 ↓ 2%	Cabecera	Mujeres	341.491	↑ 8,5%
				Hombres	305.237	↑ 7,3%
				Total	646.728	↑ 7,9%
			Resto (Rural disperso y veredas)	Mujeres	118.534	↓ 20%
				Hombres	133.228	↓ 25%
				Total	251.762	↓ 22%
2018	998.255 ↑ 11%	Cabecera	Mujeres	392.393	↑ 14,9%	
			Hombres	348.472	↑ 14,1%	
			Total	740.865 (74,2%)	↑ 14,5%	
		Resto	Mujeres	122.124	↑ 3%	
			Hombres	135.266	↑ 1,5%	
			Total	257.390 (25,8%)	↑ 2,2%	

Expedición Pacífica

Desagregación geográfica	Año	Total	Zona	Total por sexo		Cambio % respecto al censo anterior	
				Mujeres	Hombres		
Colombia	1993	33.109.840	Cabecera	Mujeres	12.302.362	-	
				Hombres	11.211.708	-	
				Total	23.514.070 (72 %)	-	
		Resto			Mujeres	4.510.939	-
					Hombres	5.084.831	-
					Total	9.595.770 (28 %)	-
	2005	41.468.384 ↑ 25%	Cabecera		Mujeres	16.423.843	↑ 33 %
					Hombres	15.086.536	↑ 34,5 %
					Total	31.510.379	↑ 34 %
		Resto			Mujeres	4.708.424	↑ 4,3 %
					Hombres	5.249.581	↑ 3,2 %
					Total	9.958.005	↑ 3,7 %
2018	48.258.494 ↑ 16 %	Cabecera		Mujeres	18.993.695	↑ 15,6 %	
				Hombres	17.430.958	↑ 15,5 %	
				Total	36.424.653 (75 %)	↑ 15,5 %	
	Resto			Mujeres	5.691.512	↑ 20,8 %	
				Hombres	6.142.329	↑ 17 %	
				Total	11.833.841 (25 %)	↑ 18,8 %	

Fuente: Censos Nacionales de Población (DANE, 1993, 2005 y 2018)

Indicadores demográficos de Manizales. La ciudad de Manizales ha presentado cambios significativos en los últimos 10 años en materia de salud pública y, de manera particular, en la calidad del cuidado y tratamiento a madres gestantes. Dicha cualidad del cuidado se puede apreciar a través del indicador de la tasa de defunciones fetales, el cual presenta un decrecimiento sostenido durante el periodo 2014–2019. Además, de forma paralela, Manizales presenta una caída permanente en la tasa de natalidad, presentando un promedio de 0,697 nacimientos por cada 100 habitantes en 2019. Este cambio demográfico de disminución de la natalidad se encuentra a la par con el aumento de la esperanza de vida. Como resultado de los cambios en indicadores demográficos, tales como la caída de la natalidad y el aumento de la esperanza de vida en adultos mayores, en Manizales como en el resto de Colombia, ha llevado a una reducción de la base de la pirámide poblacional (Figura 3). En el periodo 2005, tanto la población de la cabecera principal como la de la zona rural y de cabeceras dispersas de Manizales ha “envejecido”. Esto es apreciable a medida que las bases de las pirámides poblacionales se hacen más estrechas, a la vez que las partes superiores se amplían (ver Tabla 2).

Tabla 2. Indicadores de salud pública y natalidad en Manizales: 2009-2019

Año	Tasa de defunciones no fetales	Tasa de defunciones fetales	Tasa de natalidad
2009	0,517 %	0,026 %	1,020 %
2010	0,568 % ↑	0,018 % ↓	0,973 % ↓
2011	0,548 % ↓	0,019 % ↑	0,891 % ↓
2012	0,544 % ↓	0,020 % ↑	0,939 % ↑
2013	0,535 % ↓	0,021 % ↑	0,916 % ↓
2014	0,539 % ↑	0,018 % ↓	0,888 % ↓
2015	0,559 % ↓	0,015 % ↓	0,862 % ↓
2016	0,585 % ↑	0,013 % ↓	0,858 % ↓
2017	0,588 % ↑	0,012 % ↓	0,810 % ↓
2018	0,578 % ↓	0,012 % ↓	0,737 % ↓
2019	0,591 % ↑	0,010 % ↓	0,697 % ↓

Fuente: DANE, 2021.

Tal transición demográfica de la ciudad de Manizales se aprecia tanto para hombres como para mujeres. Sin embargo, destaca en la imagen que, específicamente para la zona urbana, la relación de feminidad (mujeres/

hombres) se ha incrementado en las últimas etapas de la distribución etaria (ver Figura 3).

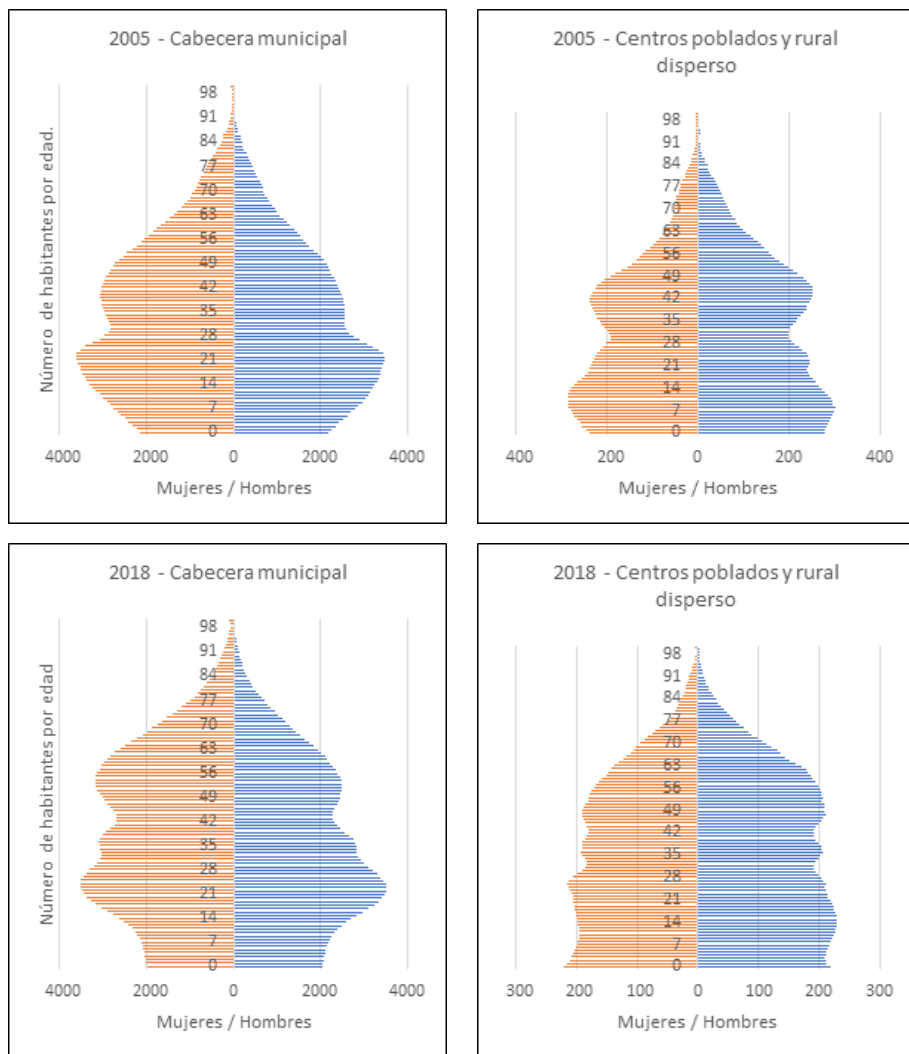


Figura 3. Pirámides poblacionales de Manizales – cabecera vs centros poblados y zona rural dispersa
Fuente: DANE, 2018.

El indicador de porcentaje de población con necesidades básicas insatisfechas da cuenta de la calidad de vida material con la que gozan los habitantes de un territorio. En este sentido, en las cabeceras municipales de

Colombia, se estima que 9,53 % de los hogares en zonas urbanas sufre por carencias en la satisfacción de las necesidades básicas materiales tales como: servicios, vivienda, asistencia escolar, y la equilibrada dependencia económica. Las contrapartes rurales de Colombia muestran un porcentaje más alto de hogares con carencias: 30,48 % de los hogares en centros poblados diferentes de las cabeceras municipales y también las viviendas en zona rural dispersa sufren por necesidades básicas insatisfechas -NBI. A nivel de Caldas, se observa una diferencia de 8,11 puntos porcentuales (pp) entre los porcentajes de hogares que cuentan con necesidades básicas en nivel de insatisfacción entre zonas urbanas y rurales (frente a un contraste de 20,95 pp). Esto denota una brecha de pobreza entre la zona rural y la zona urbana menor a la nacional. La mayor problemática observada para este territorio es la alta dependencia económica en los hogares. Como diferencia entre la zona urbana y la zona rural se encuentra que, en la segunda, hay un mayor grado de hacinamiento en los hogares, mientras la primera sufre en mayor grado por falta de servicios en el hogar (ver Tabla 2).

Tabla 2. Indicadores de necesidades básicas insatisfechas en Manizales

Entidad territorial	Porcentaje de personas con NBI	Puesto a nivel nacional	Principales problemas
Colombia (cabeceras)	9,53	-	Vivienda y dependencia económica
Colombia (rural)	30,48	-	Vivienda y personas que viven en miseria
Caldas (cabeceras)	6,95	8vo	Dependencia económica y servicios
Caldas (rural)	15,06	6to	Dependencia económica y hacinamiento
Manizales (cabecera)	5,77	9no	Dependencia económica y servicios
Manizales (rural)	12,90	10mo	Dependencia económica y vivienda

Fuente: DANE, 2018.

En la Figura 4 se muestran, en colores, los centros poblados cercanos a Manizales, mediante una semaforización de marrón, naranja y amarillo, que demarcan las áreas con mayores resultados en el indicador de necesidades bá-

sicas insatisfechas. Se identificó que Buenavista es el centro poblado rural de Manizales con mayor participación de hogares con necesidades básicas insatisfechas.

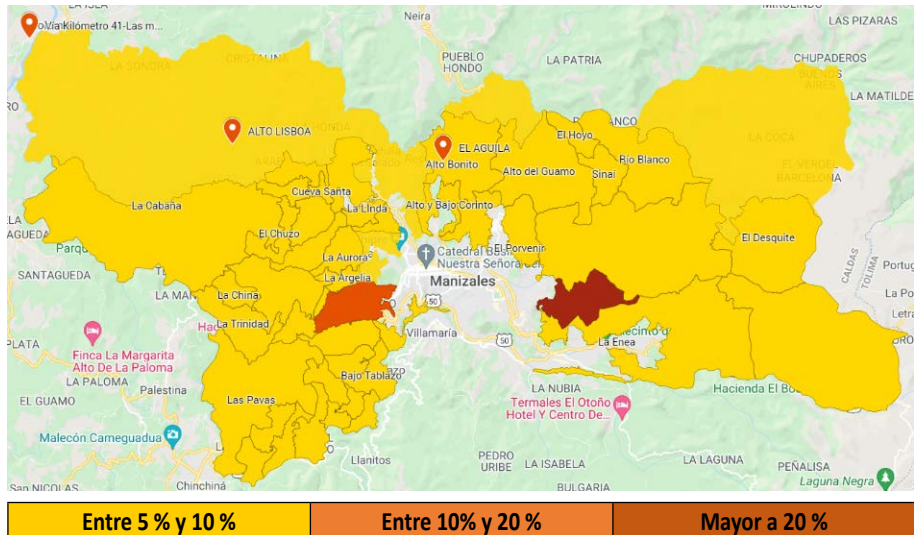


Figura 4. Indicadores de necesidades básicas insatisfechas en Manizales
Fuente: Google Earth. Datos: DANE, 2018.

Indicadores de uso del tiempo, estudio y empleo. El uso del tiempo se divide en ocio, en trabajo y en el sueño “reparador”, el cual tiene diferencias de acuerdo con aspectos culturales como: la crianza, la norma social y las condiciones socioeconómicas en contextos de género. La Figura 5 detalla la proporcionalidad entre las actividades realizadas por hombres y mujeres en la ciudad de Manizales, en el año 2020, con base en los datos de la Encuesta nacional de uso del tiempo, realizada por el DANE. En el análisis de los datos se evidencia que del total de la población (177.514) de mujeres y hombres, el 36 % (65.415) de las mujeres adultas participaban del mercado laboral realizando labores que generaban ingresos, mientras en el caso de los hombres correspondía al 54 % (89.187). La razón por la cual las mujeres tiene una menor participación en labores remuneradas tiene que ver con la combinación del uso del tiempo. Por el contrario, frente al uso del tiempo en la realización de oficios en el hogar, se encontró que de 57.994 mujeres que participaban en estos oficios, solo 2.516 eran hombres los que aportaban en esta actividad (no remunerada); dando una relación de 23 mujeres por cada hombre que aportaba su tiempo a las actividades del hogar.

Con base en los datos de la Encuesta nacional de uso del tiempo, realizada por el DANE, es apreciable que las mujeres tienen acceso a la educación en una proporción similar a los hombres en Manizales (ver Figura 5).

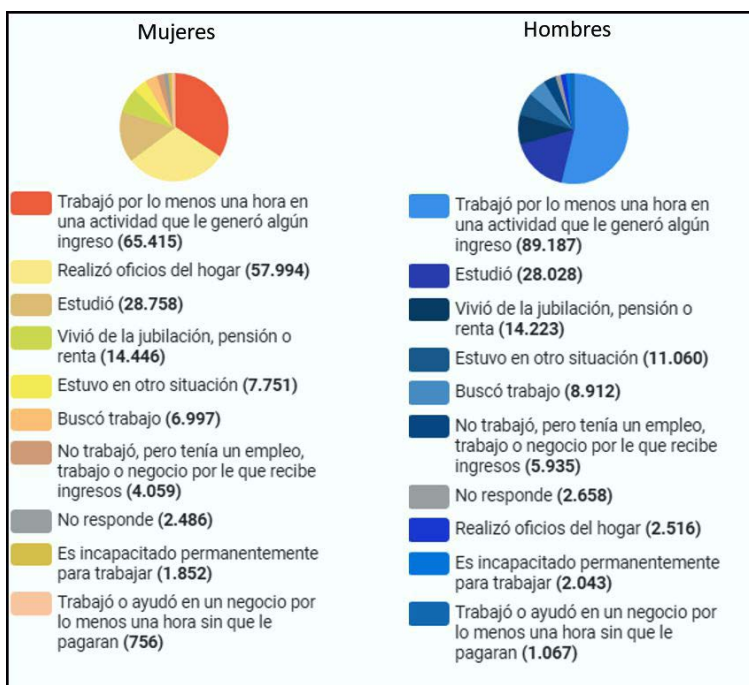


Figura 5. Uso del tiempo entre mujeres y hombres en la ciudad de Manizales
Fuente: DANE, 2021.

En cuanto a la tasa general de participación –TGP, es menor en las mujeres que los hombres, en cerca de 20 puntos porcentuales (pp) en el mercado laboral (ver Figuras 6 y 7). Mientras los hombres en edad de trabajar acuden al mercado laboral en calidad de buscadores de empleo o trabajadores, en un porcentaje de 70 % en el periodo comprendido, las mujeres lo hacen en una proporción de 50 al 55 %. Además, la evolución que presentó el indicador de participación en el mercado laboral en el periodo 2007-2020 presentó una caída relevante entre 2020 y 2021 a causa de la pandemia. En materia de participación, la tasa de ocupación -TO- indica que, por igual, la distancia entre hombres y mujeres está cerca de 20 pp en el mismo periodo.

Con base en el uso de los indicadores, frente al mercado laboral, se ha encontrado que las mujeres de Manizales, si bien participan con menor frecuen-

cia, encuentran menor grado de empleabilidad que los hombres. El fenómeno de brecha entre géneros se acentuó en el periodo de la pandemia.

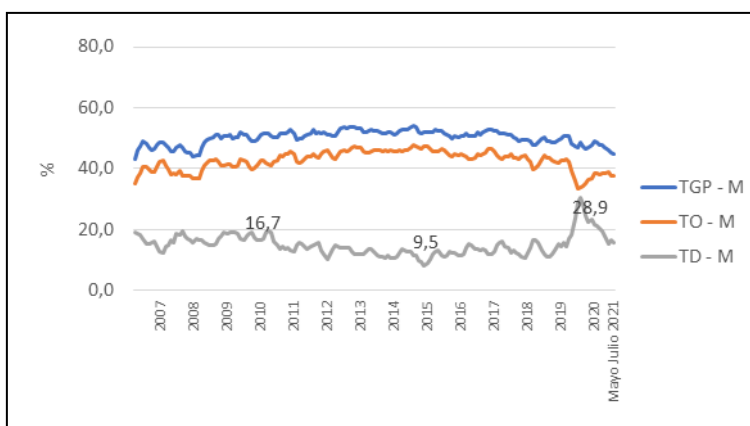


Figura 6. Indicadores laborales -mujeres en Manizales 2007-2021

Fuente: DANE, 2007–2021.

Nota: TGP: Tasa general de participación. TO: Tasa de ocupación. TD: Tasa de desempleo

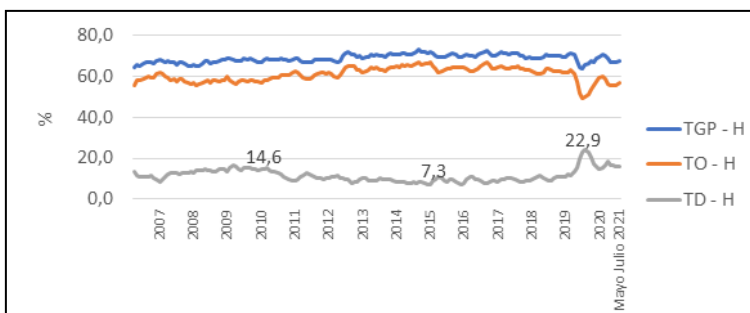


Figura 7. Indicadores laborales en hombres. Manizales A.M.

Fuente: DANE, 2007–2021.

Nota: TGP: Tasa general de participación. TO: Tasa de ocupación. TD: Tasa de desempleo

Cuando se indaga sobre las brechas en el mercado laboral, no solo de género sino también desde las diferencias por grupo etarios y entre las mujeres rurales y urbanas, se encuentra que las primeras participan aún menos en la fuerza de trabajo, como aspirantes y como empleadas. Según cálculos propios, entre 2007 y 2020 existe una participación inferior al 50 % de las mujeres en edad de trabajar en el mercado laboral de la zona rural. Sin embargo, la brecha más alta se encuentra en el nivel de ocupación. Mientras las mujeres urbanas

encuentran un grado de ocupación que oscila en valores cercanos al 45 %, las habitantes de las zonas rurales encuentran una ocupación que partía desde cerca del 24 % en 2007 y alcanza su pico del 30 % en 2019. Esta gran brecha de ocupación es un síntoma adicional de la fuerte diferencia entre hombres y mujeres, que se realza en la zona rural de la ciudad.

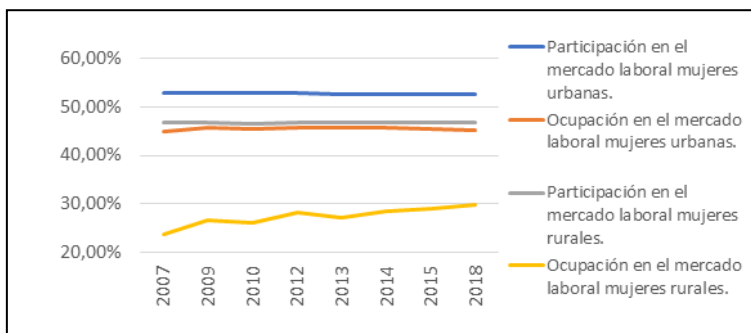


Figura 8. Participación de las mujeres en el mercado de trabajo – zona rural vs zona urbana.
Fuente: DANE, 2007–2021.

Estos datos dan cuenta de un mercado laboral remunerado y formal, que quita reconocimiento a las formas de trabajo que se dan en lo urbano-rural, por eso se desconocen los roles de forma de vida y de división del trabajo, que invisibilizan el trabajo no remunerado de las mujeres.

Grados educativos alcanzados por mujeres y hombres en Manizales.

Las mujeres de Manizales superan a los hombres en el acceso a la educación en niveles de pregrado: técnico, tecnológico, universitario, y de posgrado: especialización y maestría. En profundidad, la Tabla 5 detalla las áreas de formación sobre las cuales obtienen los títulos de pregrado y posgrado en el periodo 2001-2018; así mismo, se evidencia la participación en los mundos del trabajo.

De acuerdo con los datos del Observatorio Laboral desde la educación, las carreras profesionales en las cuales se observa la brecha de género, en relación con las mujeres son: ingeniería, arquitectura y urbanismo. En estas se encuentra que, por cada dos hombres, se gradúa una mujer. Al mismo tiempo, tan solo 72 % de las graduadas cotizaban en 2019 a la seguridad social, en contraparte del 80 % de hombres graduados en estas áreas del conocimiento.

Tabla 5. Acceso a la educación superior por género (2001-2018)

Área del conocimiento	Mujeres	Hombres	M/H	Tasa de cotización a seguridad social (2019)	
				Mujeres	Hombres
Agronomía, veterinaria y afines	1505	2.135	0.7	61 %	70 %
Ciencias de la Educación	9.102	5.103	1.78	84 %	86 %
Bellas artes	1385	1451	0.95	69 %	72 %
Ciencias de la Salud	5.895	2.587	2.27	80 %	76 %
Ciencias sociales y humanas	6.197	3.142	1,97	78 %	77 %
Economía, administración, contaduría	16.942	9.634	1.75	78 %	80 %
Ingeniería, arquitectura, urbanismo	7.313	14.007	0.52	72 %	80 %
Matemáticas y ciencias naturales	718	981	0.73	75 %	76 %
Total	49.057	39.040	1.25	78 %	80 %

Fuente: Ministerio de Educación Nacional, 2021.

El área de conocimiento sobre la cual las mujeres obtienen mayor cantidad de grados que los hombres es la de Ciencias Sociales y Humanas. En esta área hay una relación de 1,97 mujeres por cada hombre. A su vez, las mujeres que se gradúan en las carreras conexas participan como cotizantes a la seguridad social en un 78 %. En tal sentido, esta área de conocimiento ha generado una mayor contribución de las mujeres y a la seguridad económica de las graduadas.

En Ciencias de la Educación, las mujeres graduadas de la ciudad de Manizales encuentran la mayor tasa de cotización a la seguridad social. Cerca de 84 % de las graduadas en el periodo 2001-2018 atendían a los pagos de salud y pensión en el año 2019. Además, el área de conocimiento en el cual las mujeres graduadas encuentran menor grado de participación en el mercado laboral es el de la agronomía, veterinaria y afines. En estas áreas del conocimiento, tan solo el 61 % de las mujeres graduadas se encuentran vinculadas de manera formal al mercado de trabajo.

Análisis expediciones: Realidades de las mujeres expedicionarias en el territorio urbano – rural

Las realidades de las mujeres expedicionarias constituyen en sí mismas la posibilidad de reconocer las experiencias de vida que les permite reconstruir los territorios urbano – rurales y la reproducción colectiva, por medio de representaciones cartográficas y cronológicas de los hechos que, a nivel grupal o individual, constituyen referentes del pasado, presente y futuro. Estas mujeres rurales y urbanas, que participaron en las expediciones, lo hicieron a través

de diferentes grupos y asociaciones a las cuales pertenecen, desde procesos de formación política, ecológica, saberes ancestrales mediados por la cultura y las diversas formas del ser-hacer. A continuación, se ponen en contexto las narrativas que dan cuenta de las afectaciones por los cambios en el devenir de las mujeres, que se convertirán en capacidades humanas para enfrentar la vida.

Sentidos sobre el cuerpo-territorio

En las mujeres participantes, especialmente para las que vivieron o viven en territorios rurales con mayor presencia de las formas de vida más comunitarias, no se puede comprender y agenciar paz sin hacer alusión a sus cuerpos y a su relación con los territorios; porque desde sus experiencias, las violencias y las desigualdades estructurales que impiden la paz personal y colectiva pasan directamente por la afectación de los cuerpos como territorios. Si no hay cuerpo-territorio no hay paz. Algunos de los relatos de las mujeres urbanas (comunicado personal, 2021) indican que:

Uno se reconoce cuando se mira, cuando se acepta como es, cuando aprende a ver en el cuerpo lo que le ha pasado y también a soltar las iras y los dolores que le han causado.

Yo soy este cuerpo, sin este cuerpo no puedo vivir, mi cuerpo es todo.

Para la paz es necesario que los cuerpos nuestros no pasen hambre, que no nos violen y maten, sin estos cuerpos de que paz hablamos.

Estas cartografías y sus narrativas dialogan con las comprensiones epistémicas alcanzadas sobre la relación cuerpo-territorio por mujeres, especialmente de pueblos originarios y campesinos que viven en comunidad; especialmente porque la articulación cuerpo-territorio, como aparece en estas narrativas, pone en el centro lo común como forma de vida. Esta relación permite comprender la vida humana y sus procesos desde distintas escalas que incluyen las micro, íntimas, que se expresan en los cuerpos (Cruz-Hernández, 2016).

En sus narrativas se hace alusión al cuerpo-territorio como un todo, un espacio complejo y relacional donde se crean, cruzan y experimentan lo físico, simbólico, relacional, la naturaleza, la cultura, necesarias para el desarrollo de la vida. El cuerpo es donde ellas han vivido diferentes experiencias. Una de las narrativas expresa: *somos una con el territorio, si el agua se contamina nosotros también, si no hay donde sembrar morimos de hambre* (Mujer urbana, comunicado personal, 2021). Esto tiene que ver con que los cuerpos y los territorios son ontológicamente un todo (Cruz-Hernández, 2016; Cabnal, 2010). Por ejemplo, se puede entender que si el cuerpo está dañado también lo está

el territorio; y, por ende, el cuidado y la sanación de cuerpo-territorio son interdependientes.

Las expedicionarias también hablan del territorio-cuerpo como tiempo biográfico tejido con el tiempo colectivo; así mismo, aluden a que su configuración implica una historia familiar y comunitaria; y, a través de ello, dan cuenta de discursos y prácticas mediante las cuales han sido determinadas socialmente como mujeres, pero también desde los que disputan y transforman los significados, roles, estereotipos y violencias. Así lo deja saber este fragmento de narrativa: *es que nosotras somos parte del territorio; nosotras estamos y también tenemos derechos y aportamos* (Mujer rural, comunicado personal, 2021). Esto concuerda con el planteamiento acerca de la preocupación de las mujeres por visibilizar la relación cuerpo-territorio que es, a la vez, una necesidad y una capacidad para “analizar nuestro devenir como sujetas en acción” (Espinosa-Miñoso, 2014, p. 9).

Así mismo, estas formas de comprender la relación de sus cuerpos con el territorio hablan del proceso de territorialización que, en palabras de Nates (2010), es: “la producción práctica o discursiva de territorio (...) que propicia un sentido de posesión y pertenencia territorial. Este sentimiento se construye, tanto desde la representación física propiamente dicha como desde una representación más intelectual y espiritual” (p. 214).

Especialmente en las narrativas de las mujeres rurales se muestra una concepción-percepción-vivencia en la que hacen una articulación territorio-cuerpo-acción y donde no hay una separación entre la naturaleza y la cultura. Pero, además, las narrativas dan cuenta del cuerpo territorio como un espacio de poder en el que constantemente se dan disputas para controlar la potencia y vida que generan. Algunos relatos que narran esto son:

El cuerpo humano, es el primer territorio que uno tiene que conocer; es el primer territorio que uno habita; es el primer territorio que uno cultiva. El cuerpo se sostiene con la misma tierra, nos alimentamos de la tierra. Entonces, el cuerpo-territorio. Pero este cuerpo-territorio está conectado directamente con nuestra tierra, con los árboles, el agua, el alimento; entonces, hay una conexión muy importante. (Mujer urbano-campesina, comunicado personal, 2021)

Nosotros habitamos este territorio, lo vivimos, lo sentimos, lo respiramos y nos alimentamos de él... tenemos entonces un sentido de responsabilidad y de conciencia distinta a lo que se maneja en el común ¿cierto? Donde todos estamos aprendiendo, tratando de caminar distinto, pero esto ha sido para nosotros un espacio y, sobre todo, un territorio de reconstrucción social y ambiental. (Mujer rural, comunicado personal, 2021)

De igual forma, las narrativas y cartografías de las mujeres campesinas, afro e indígenas participantes reconocen el rol protagonista que tienen como mujeres en los territorios y en la territorialización de condiciones y relaciones de paz, entendidas como cuidado y ampliación de la vida misma. Así lo muestran estos fragmentos de sus narrativas

Nosotras estamos unidas en nuestros territorios, ayudándonos unas con otras, pues somos mujeres muy trabajadoras, empoderadas; somos fuente de vida, dadoras de vida; y en cada territorio nosotras, como mujeres, estamos ahí empujando, sacando nuestros procesos adelante; también a nuestras familias que son la base de todo proceso, de toda organización, de toda comunidad y de toda sociedad. (Mujer afrodescendiente. Corinto - Cauca, comunicado personal, 2021)

Y así muchas veces no vayamos a la universidad nosotras las mujeres siempre estamos educando en la pedagogía, hablando y haciendo en el territorio (Mujer afrodescendientes, Medellín, comunicado personal, 2021).

Nosotras también estamos en el cuidado del agua; y creo que es en todos los territorios que significa para nosotros la vida, el regar, el poder cultivar el alimentarnos... y estamos cortando todo lo malo; esto para que podamos estar mejor (Mujer campesina, Cauca, comunicado personal, 2021)

Ellas se autorreconocen como parte de estos y como constructoras y protectoras de los mismos, y asocian sus cuerpos a dicho rol especialmente porque, según Cabnal (2010), la relación cuerpo-tierra que han hecho las mujeres indígenas, rurales, campesinas y afros busca visibilizar y transformar el daño que se ha hecho a los territorios, desde la invasión colonial que ha explotado sus territorios, recursos y saberes, generalmente utilizando como instrumento de apropiación los cuerpos de las mujeres.

Al valorar y evidenciar su trabajo reproductivo y productivo, a través del cuidado, las mujeres hacen política para la defensa del territorio y visibilizan la producción que hacen día tras día; muestran cómo, a través de su trabajo, el territorio se vuelve el lugar de resistencia y de reconstrucción de valores y, a la vez, de sentidos comunitarios.

a. Conflicto armado/ guerra/ violencia/ desplazamiento forzado

Yo no quiero que nadie viva la guerra; o sea, a mí me tocó vivirla en la ciudad. Pero, la guerra es muy horrible, porque no solamente le arranca a uno una persona, le arranca toda una posibilidad, le arranca las metas, los sueños (Mujer urbana, Exp.1)

Tuve una época muy dura porque no solamente era el asesinato de mi esposo, eh, cuando asesinaron los testigos... empieza uno como con ese temor de que todo el que se le va a acercar a uno lo quiere matar... estuve viviendo en pueblitos para que nadie tuviera que ver conmigo, porque uno es muy nervioso y yo era súper nerviosa; a mí me miraban y yo decía me van a matar. (Mujer urbana, comunicado personal, 2021)

En 1994, cuando yo tenía 13 años, llegó el conflicto armado a Samaná. Pues nosotros sí miramos la guerrilla y todo; y pues eso era normal ver un guerrillero. Yo pensaba que eran los hombres de honor; yo los veía caminando con fusiles, con armas con balas; y eran como los soldados de por allá y como que nos cuidaban, cierto; era como los soldados. Y eso se convirtió pues como en una rutina, pues no era malo verlos. (Mujer rural, comunicado personal, 2021)

Por otra parte, las narrativas de todas las mujeres participantes del proceso identifican que los territorios rurales y urbano-marginados, en los que han vivido, están marcados por condiciones estructurales de desigualdad y violencia a nivel económico, político, cultural que, según sus experiencias individuales y colectivas, atraviesan de forma diferencial las biografías y las oportunidades de las mujeres, limitando sus capacidades para desarrollar sus potenciales y alcanzar unos niveles de vida digna y bienestar acordes a sus expectativas y derechos. Sin embargo, en sus narraciones aparece el sentido naturalizando de las violencias y las situaciones vividas. En muchos casos se evidenció la comprensión del conflicto armado como algo natural, parte de su cotidianidad, algo sobre lo cual no podían incidir. Algunas de las condiciones estructurales que reconocieron con mayor recurrencia fueron:

b. Machismo y desigualdad de género en oportunidades de educación, empleo y participación

La discriminación a la mujer y que genera ese arraigo a la cultura pasada, en la que la mujer mantenía en la casa siendo violentada por el hombre; que no podía tener un trabajo digno; que por esas situaciones la que ahora es para las mujeres tan difícil todavía tener, conseguir un empleo. (Mujer urbana, comunicado personal, 2021)

Me separé porque el hombre muy machista; le decía: yo que quería estudiar, que yo que me iba a quedar solo con el colegio. Ah, no; entonces ¿quién hace oficio y quién hace el aseo y quién lava la ropa y quién cuida la niña? (Mujer urbana, comunicado personal, 2021)

Cuando quedé en embarazo de mi hija, en la empresa que trabajaba me echaron; de tres meses de embarazo. Esa niña no es nuestro problema, es su problema; es hija suya y usted es la que tiene que cuidarla. (Mujer urbana, comunicado personal, 2021)

Yo he sido la mayor de la familia y me tocó siempre de hombrecito (...) mi papá siempre me sacaba de la escuela porque manteníamos muy nómadas. Eso, mi papá era de una parte a otra y me mantenía de una escuela y en otra e hice tres quintos; terminé mi quinto casi cumpliendo 15 años (...). Yo le decía a mi papá: yo quiero estudio; y me decía: no usted tiene que estar aquí en la tienda y tiene que cuidar la tienda. Las que van a estudiar se rompen los calzones en esas sillas y terminan embarazadas, y usted no, usted no puede estudiar. (Mujer rural comunicado personal, 2021)

En el campo se ve mucha violencia, se ve mucho, mucha inequidad (...) Hay abuso no solo de los esposos o de los suegros, también de sus patrones en las fincas (Mujer rural, comunicado personal, 2021).

Hay una gran problemática y es la falta de oportunidad laboral acá en el campo para la mujer. Hasta hace un tiempo había un gran proyecto de fresa; y una de las labores con la fresa era despitonarla, o sea, quitarle la hojita para empaquetarlas y mandarlas a la galería ya limpias, por así decirlo. El proyecto de fresas se cayó; entonces fueron mujeres las que se quedaron sin ese trabajo. (Mujer rural, comunicado personal, 2021)

La falta de voz y de voto por parte de las mujeres. En este momento hay varias asociaciones en las cuales hay una chica que es súperpilosa; se llama doña Gloria Rivera, es la tesorera de casi todas las asociaciones que hay acá en la región, por lo menos en Santo Domingo. Pero su labor no va más allá de recibir, guardar y administrar el dinero; no la dejan participar en más. (Mujer rural, comunicado personal, 2021)

Según Segato (2017) para comprender el género necesitamos comprender el mundo. Por eso, la violencia contra las mujeres no es un hecho natural ni aislado; por el contrario, se trata de una violencia estructural que tiene profunda relación con la desigualdad; tampoco es exclusiva de las relaciones de pareja ni se da solamente en los espacios “privados”; más bien opera como un *continuum* histórico que va transformándose con distintas expresiones que buscan apropiar, controlar, explotar y desechar la vida y los cuerpos de las mujeres.

Ahora bien, la violencia contra las mujeres se agudizó y sus múltiples formas se modificaron. Actualmente, en los territorios latinoamericanos existe

una nueva forma de apropiación de los cuerpos de las mujeres originada a partir de las guerras no formales, el paradigma territorial y el cambio de cultura política; es decir, como afirman Segato (2004) y Hernández (2016): cuando el territorio es visto como cuerpo, este se transforma en espacio de disputa.

Esta violencia no afecta solo a las mujeres como individuos o colectivo; su intención trasciende y afecta a la sociedad y a la naturaleza entera en tanto, a través de esta, se generan proceso de control y explotación de los territorios. Muchas veces las vidas y cuerpos de las mujeres han sido usados para causar daño social a nivel moral, psicológico, simbólico y físico en los procesos de conflicto armado y enfrentamiento entre bandas criminales y narcotraficantes. Por ello, la violencia contra las mujeres está relacionada también con la violencia en y hacia el territorio; esto se hace evidente cuando se analiza el sentido que tiene para la vida humana el territorio como posibilidad de ser, estar, hacer y trascender.

Por su parte, Soto (2003) complementa lo anterior asegurando que “el género entonces se erige como elemento relevante en la producción de imaginarios geográficos imbuidos de simbolismos, poder y significados que dividen esferas, dominios y ámbitos diferenciados donde es posible localizar a uno y otro género” (p. 88).

Estas narrativas también señalan la intención de la desposesión del cuerpo-territorio. Responde a que “en él se encuentra la sabiduría, los saberes, las redes y en él se reproduce la vida (Federici, 2004); es decir, desde la reproducción cotidiana de la vida se construyen nuevas formas de existencia y relación comunitaria que transforman las maneras de hacer política y lo político” (Cruz-Hernández 2020, p. 54).

Las experiencias narradas por las mujeres, en sus cartografías y en los diálogos sostenidos durante las expediciones, muestran con fuerza que la disputa social, cultural y política que hay sobre sus cuerpos y vidas tiene que ver con el hecho de que el cuerpo es el lugar donde se reproduce el capital (Federici, 2004) y donde se han recreado los espacios primarios de conquista y colonialismo de los territorios (Hernández-Castillo, 2015; Freyermunth, 1998; Oliveira et al., 2014).

En sus cuerpos, heridas y cicatrices las mujeres colectivizadas van haciendo reflexión y construyendo conciencia, comprensión y memoria de las diferentes opresiones que viven con sus parejas, familias, trabajos, comunidades; pero, también van trazando trayectos nuevos sobre su propio destino, y encontrando conexiones entre lo que pasa en sus territorios y sus vidas. Es decir, a través del establecimiento de otras relaciones con su cuerpo y el cuerpo de las

demás mujeres, ellas van ejerciendo prácticas de agencia política que movilizan sus biografías y sus lugares en la vida comunitaria.

El territorio como cuerpo es un espacio de interacción cotidiana, histórica, material y simbólica en disputa. Un bastión fundamental para su defensa es la voz, las prácticas de resistencia y las estrategias individuales y comunitarias que las mujeres organizadas ponen sobre la mesa cuando sienten amenazados su vida, su trabajo, sus saberes y sus espacios. No obstante, las mujeres organizadas generan nuevas formas de entender el territorio, su ser mujeres, sus cuerpos, sus vidas, poniendo su voz en el debate y diciendo cómo quieren vivir y cómo enfrentarán la desposesión que están palpando en la cotidianidad (Cruz-Hernández, 2020, p. 57)

Afectaciones

En la vida de las mujeres se expresan afectaciones, categoría que en este estudio visibiliza el proceso de vida en sociedad, siendo, estas, huellas que la experiencia de vida va dejando. Se indagó por las afectaciones que viven las mujeres rurales y urbanas del municipio de Manizales- Caldas, desde una perspectiva: 1. Personales: creencias, pautas de crianza y contexto social; 2. Familiares: la construcción de familia marcada por las creencias para el desarrollo de la forma organizacional, como fueron los padres, el lugar que ocupa entre los hermanos y hermanas, y las condiciones de vida. Son las relaciones sociales y su contexto las que crean fuerzas de cooperación y potencian la división del trabajo; 3. Ambientales, como contexto donde se han desarrollado sus formas de vida. Estas afectaciones, positivas o negativas, marcan a las mujeres y potencian sus capacidades individuales y colectivas.

La vida cotidiana tiene tiempo y espacio que se expresa en la interacción social de los individuos. En el caso de las mujeres, son actores sociales que reproducen su contexto social a partir de interacciones cotidianas. Esta reflexión se centra en las relaciones intersubjetivas, a las cuales se otorga un rol relevante a los elementos de negociación y de comunicación.

El mundo social es interactuar y percibir, actividades que se fundamentan en la intersubjetividad. En palabras de Schütz (1979):

Al vivir en el mundo, vivimos con otros y para otros, y orientamos nuestras vidas hacia ellos. Al vivenciarlos como otros, como contemporáneos y congéneres, como predecesores y sucesores, al unirnos con ellos en la actividad y el trabajo común, influyendo sobre ellos y recibiendo a nuestra vez su influencia; al hacer todas estas cosas, comprendemos la conducta de los otros y suponemos que ellos comprenden la nuestra. (p. 39)

Por su parte, el liderazgo es un resultado de las interacciones sociales; por eso cuando construimos la línea del tiempo, esta nos permitió ver la vida individual y colectiva de las mujeres.

La conciencia del ser humano está determinada por su ser social. Es decir, las interacciones sociales son parte del desarrollo humano; por eso, cuando hablamos de la realidad social de las mujeres como líderes, uno de los aspectos fundamentales es la movilidad humana, en donde la migración es un fenómeno social asociado a la marginación, precarización y empobrecimiento de los pobladores. A manera de ejemplo, la migración rural-urbana, rural-rural y urbana-urbana hicieron posible la formación de ciudades.

La relación entre individuo y sociedad constituye, sin duda, el principal eje alrededor del cual se instituye y estructura la comprensión de la sociedad. Esto no va en desmedro de otros ejes o temas clásicos como orden y conflicto, el Estado y el poder, entre otros, sino que incluso estos grandes temas, como cualquier otro, son abordados por la sociología a través de la dinámica básica que articula individuo y sociedad de alguna manera, lo cual implica una concepción de lo social.

En Colombia, la historia de violencia y migración pasa por la vida de las mujeres; así, el liderazgo de ellas se entiende como la habilidad de orientar los esfuerzos de todas hacia un mismo fin, generando un alto nivel de compromiso por los objetivos y fines propuestos, los cuales se alcanzan gracias al trabajo individual y colectivo.

Afectaciones personales

Las creencias de las mujeres y del contexto social forman parte de los pensamientos sobre cosas, abstracciones, situaciones o comportamientos. Es por eso que, lejos de ser una capacidad natural, se trata de una construcción social sustentada por las relaciones patriarcales de género, que se sostiene en valoraciones culturales reproducidas por diversos mecanismos como la educación, los contenidos de las publicidades y otras piezas de comunicación, la tradición, las prácticas domésticas cotidianas, las religiones y las instituciones. Rodríguez-Franco y Rodríguez-Garavito (2015) plantea que una norma social ocurre cuando confluye una expectativa sobre el comportamiento de las otras personas y una expectativa sobre lo que estas personas consideran deseable.

Bicchieri (2019) sostiene que reconstruir el concepto de norma social, en términos de expectativas sociales empíricas y normativas y de preferencias sociales condicionales, presenta varias ventajas: posibilita anclar el comportamiento a las creencias que tienen las personas sobre una situación; provee

una definición operativa del concepto de norma social ya que las expectativas y las preferencias definen el papel de las mujeres en la sociedad. El sujeto es una construcción social que, a través del género, teje la categoría de análisis que diferencia los roles socio-sexuales de hombres y mujeres (Osborne & Molina-Petit, 2008).

En la construcción del género encontramos que, en el caso de las mujeres urbanas, el rol está condicionado por la desigualdad, la violencia y la discriminación en la que se encuentran dentro de la sociedad. Así mismo, las mujeres rurales tejen relaciones de género que se están transformando, y ello ha implicado la participación con roles diferenciados en la toma de decisiones; a manera de ejemplo, en las actividades productivas en el campo como la agricultura y la ganadería. En este sentido, las mujeres están asumiendo vocería en cargos directivos dentro los espacios comunitarios; tienen acceso a la propiedad de bienes, solas o en pareja, con mayor intervención en estos asuntos; se ha evidenciado el retorno de las mujeres al campo transformando sus condiciones de vida frente a la salud, la educación, la vivienda, los servicios públicos y las vías de comunicación (Farah-Quijano & Pérez, 2003).

En las cartografías y narrativas de las mujeres urbanas y rurales, se resalta la importancia de encaminar sus vidas como una situación de cambio y un referente válido para lograr metas claras y proyectadas; y esto les permite enfocar el camino y trazar los pasos de una manera asertiva, como el hecho de ejercer una profesión, una disciplina o un arte que les lleve a socializar, interactuar y aprender con otros grupos y tipos de personas.

Las etapas del ciclo vital de las mujeres dejan huella en el desarrollo psicológico, debido a que las experiencias y vivencias aportan aprendizajes; tal es el caso de la expedicionaria que manifiesta que respondía económicamente por sus hermanas, lo que atañe a una situación que permitió desarrollar competencias como el trabajo en equipo, la cooperación y solidaridad:

Yo he sido la mayor de la familia, pues me tocó siempre de hombrecito; era porque mi papá siempre necesitaba mucha ayuda y yo era el mayor; entonces, me tocaba mucho el trabajo de campo, garitera y todo (Mujer rural, comunicado personal, 2021).

Entonces, a los mayores, que éramos mi hermana y yo, nos tocaba ver por los demás hermanos, somos seis hermanos (Mujer rural, comunicado personal, 2021).

Es importante que cada mujer reconozca las virtudes y competencias que posee, y más aún que pueda replicarlas en los diferentes grupos a los que per-

tenece, y aportar conocimientos y teorías a otras mujeres vulneradas para desarrollar diferentes proyectos, lo que permite que se unan los esfuerzos y se fortalezca el trabajo en equipo:

Yo empiezo a replantearme la vida, y pues siempre fui mujer de ciudad porque mi madre muy intelectual y eso nos lo enseñó, nos lo inculcó. Pero, me dediqué un tiempo a la finca y empecé a ver la miseria de las mujeres campesinas; y ahí salió que yo debía al menos en la vida sacar una mujer adelante, porque esa mujer se encargaba de replicar en las demás mujeres lo que yo le pudiera enseñar. (Mujer urbano-rural, comunicado personal, 2021)

En esta narrativa la vivencia sobre la miseria se traduce en manifestaciones de violencia contra las mujeres, donde se puede evidenciar desde lo físico, verbal, sexual y psicológico, dejando huellas emocionales en cada una. Se sienten vulneradas, y gran parte de ellas optan por vincularse a proyectos en los cuales comparten sentimientos comunes con otras. Por lo anterior, en la afectación personal de la mujer, se reconoce que, a pesar de existir una serie de elementos que permiten considerarlas como iguales ante la sociedad, la desigualdad se sigue reproduciendo desde el contexto social e institucional, lo que repercute en su salud mental, su sexualidad, sus derechos, violencia, equidad y cambio social.

Afectaciones familiares

La familia, como institución, marca las creencias de la forma de vida y sus condiciones, que a la vez son determinadas por el relacionamiento con los padres, el lugar que se ocupa entre los hermanos y hermanas, y la historia de vida. Desde el género, se establecen los límites y sentidos, dado que normativamente se definen las obligaciones, los deberes, las prohibiciones y las formas de relación (Lagarde, 1996). Son relaciones que se gestan desde lo familiar; por ello, la familia, como noción y realidad cotidiana, encuentra su soporte histórico en construcciones simbólicas y emocionales en torno al parentesco -conyugalidad, paternidad, maternidad y filiación-, asociadas a afectos, emociones, norma social, crianza y cuidado.

Más contemporáneamente, la noción de familia se articula a los derechos y las responsabilidades entre sus integrantes, traducidos en dispositivos culturales, éticos, morales, políticos y jurídicos correspondientes a un contexto espaciotemporal particular. Además, enuncia entrelazamientos de sus miembros con sus ascendientes -linajes- presentes y futuros (Montero, 2007) indicando pertenencia, identidad y sentimiento familiar. Hoy en día, la familia se expresa y define a través de diversas rutas y formas de estructuración, reflejándose como una realidad social, cultural, política y legal (Palacio-Valencia, 2020).

Según Palacio-Valencia (2020), el orden familiar, cultural e históricamente se visualiza desde la nuclearización biparental y patriarcal, la conyugalidad heterosexual, la devoción de la esposa y el sentido de la maternidad. Claves que contienen una división del trabajo por género, generación, parentesco conyugal y filiación, y le indica a la mujer, esposa y madre su centro de referencia en el hogar, bajo la configuración del orden familiar patriarcal, siendo la familia el núcleo de la sociedad.

Desde temprana edad, la sociedad enseña que existe la figura de un príncipe azul, atribuido a una ideología de estabilidad emocional; sin embargo, en la realidad el matrimonio no es visto como un momento de disfrute y tranquilidad; la concepción típica que se transmite a través de las diferentes generaciones es que las mujeres deben aguantar todo tipo de abusos:

En 1977 fue mi matrimonio donde creíamos que nos casábamos con el príncipe azul; y empezaron, empezó el camino pedregoso donde ya se vio la realidad (Mujer urbano-rural, comunicado personal, 2021)

Volví otra vez a la casa y mi papá todavía le pegaba a mi mamá; quería volverme a pegar en su borrachera (...), entonces, llega este hombre y me dice que nos vayámonos a vivir juntos (...), yo le dije a mi mamá: me voy a vivir con esta persona; y en eso papá me dijo: si usted se va de la casa con esa persona la desheredo. Y a mí no me importaba la herencia; a mí lo que me importaba era que no me volviera a hablar, que no dejara que mi mamá me hablara, porque cuando me había ido de la casa ni siquiera me dejaba ver a mi mamá. Me casé con este tipo. (Mujer urbana, comunicado personal, 2021)

La amenaza que surge frente a situaciones de vulnerabilidad es una conducta del ser humano que genera miedos, dudas y desesperanza en quien la padece, afectándolo emocionalmente, adaptando actitudes de impotencia ante diversas situaciones. Tal es el caso de las mujeres expedicionarias; algunas padecieron amenazas de grupos al margen de la ley o de sus propios parientes, como lo expresan en los siguientes testimonios las mujeres urbano-rurales (comunicado personal, 2021):

Fue muy trágico, eso fue en el 2004; y a los otros los amenazaron, entonces quedaron, entonces quedamos con una mano atrás y otra adelante.

Con ese temor de que todo el que se le va acercar a uno lo quiere es matar.

Yo era súper nerviosa, a mí me miraban y yo: me va a matar.

La vulnerabilidad de las mujeres en los entornos y contextos familiares se expresa en las transformaciones de las relaciones al interior de la organización

familiar. Se pasó de la familia extensa rural a la nuclear urbana. Allí se encuentra el origen del individualismo, característico de la familia citadina, cuando en las urbes las familias tienen que responder por ellas mismas y donde ya no hay cabida para brindar apoyo a los distintos miembros de la extensa parentela rural. (Vila de Pineda, 2002). Como lo expresa la expedicionaria: *Eh, gracias a Dios yo, aunque quedé sola, yo ya tenía como unas herramientas para no dejarme morir* (Mujer urbana, comunicado personal, 2021).

También expresan que existe una influencia positiva de las formas de relacionarse en la vida del ser humano, porque le proporcionan un desarrollo a su personalidad y fortalecen su esquema de valores. Una expedicionaria expone que si su hijo hubiera contado con su figura paterna hubiese tenido más competencias para afrontar la crisis. *Si él se hubiera criado con su papá, las fortalezas que él le hubiera podido dar porque él, él no tuvo una figura paterna.* (Mujer urbana, comunicado personal, 2021)

Afectaciones ambientales

El ambiente, como sujeto de derechos, debe cuidarse y conservarse. Las mujeres han desarrollado sus formas de vida rural o urbana alrededor de este. En lo rural ellas se han enfrentado directamente a la disyuntiva conservar-producir. En esta situación destacan conflictos de origen físico-químico como también de participación ciudadana y acceso a la formación ambiental. Así lo referencia la expedicionaria: *Los recursos naturales con la reserva de río blanco que hay que salvaguardar todos esos recursos y muchas veces también de sacar mayor provecho bueno olvidamos cuáles son esos valores éticos, ambientales que hay que mantener en la ciudad* (Mujer urbana, comunicado personal, 2021).

A las mujeres les preocupa la industrialización de la agricultura y la ampliación de monocultivo:

Como mujeres productoras y rurales que somos aquí estamos representando el agua, que el agua la tenemos que proteger. ¿por qué?, porque estamos empezando a hacer cultivos que en verdad dañan la tierra; ejemplo el aguacate. Es muy bueno en el momento comérmolo; pero vamos a ver la tierra, la tierra queda reseca y les están echando mucho químico. Entonces, ahí tenemos que transformar la tierra en todos estos desechos orgánicos ellos mismos (...) por ejemplo, las lombrices transforman la tierra. Usted saca una lombriz de la tierra, las echa en un balde dos o tres lombricitas, empiezan a ir transformando esa comida en puro abono orgánico para la tierra, y echan una agüita que también sirve para revolverle a la tierra; se llama lixiviado. (Mujer rural, comunicado personal, 2021)

Además, las mujeres perciben exclusión de la opción de trabajar en el campo como obreras, puesto que la mayoría de trabajos requieren hombres. Entonces, las mujeres se enfrentan a la necesidad de producir valor, a través de proyectos individuales y paralelos a la producción a gran escala, mediante opciones más amigables con el medio ambiente. Las expedicionarias expresaron:

Las mujeres acá no tenemos en qué trabajar; o sea, todo lo que hacemos cada una es como sus proyectos individuales: doña Consuelo con su café. Pero ella, por ejemplo, usted no cultiva el café, su hijo ¿cierto? Es el que lo coge, entonces ¿ella qué hace? De lo que no venden en la galería, recoge su café, el poco que puede sacar para ella, lo transforma y eso es lo de ella. (Mujer rural, comunicado personal, 2021).

Las mujeres se sienten excluidas en la gestión ambiental. Sus consideraciones no son escuchadas. *Otra problemática que observamos es la falta de voz y de voto en términos de la administración ambiental por parte de las mujeres (Mujer rural, comunicado personal, 2021).*

De igual forma existe conflicto por el agua. El acceso al agua es limitado, y la asociatividad se vuelve una necesidad en cuanto a los productores rurales: *Aquí hemos luchado mucho por el agua, no tenemos agua para los cultivos; fue un trabajo muy arduo para poder traer ese riego acá y sí, maravilloso, el agua para todo (Mujer rural, comunicado personal, 2021).* Las asociaciones de mujeres consideran que los procesos de enseñanza en diversos temas, incluido el ambiental, no son sostenidos en el tiempo. Probablemente, uno de los principales retos que enfrentan es el difícil acceso a la vereda, por condiciones de movilidad. Además, destacan las brechas sociales existentes en la formación ambiental.

Bueno, yo también agregaría un poco es el tema de la diversidad ambiental que hay. Vemos por aquí los ríos, las quebradas; también es una ciudad muy verde; entonces también colocábamos los árboles, la reserva de Río Blanco; estamos de acuerdo también con lo que mencionaban ahorita que hablaba sobre la riqueza natural. Pero, falta una riqueza educativa, una riqueza en capacitación a pesar de que aquí colocamos un pocotón de escuelas, porque somos reconocidos como patrimonio por la UNESCO como la ciudad educativa (...) pero también falta calificar otros públicos para que digamos estos factores de desempleo se disminuyan. (Mujer urbana, comunicado personal, 2021)

Capacidades individuales y colectivas

Las afectaciones son huellas que la experiencia de vida va dejando en las personas. Estas se convierten en capacidades, que son las libertades o las

oportunidades creadas por la combinación entre esas facultades personales y el entorno político, social y económico. De acuerdo con Nussbaum (2012), estas capacidades son individuales y colectivas y responden a la interacción y actuación para el desarrollo de actividades productivas. Por ejemplo, una expedicionaria a través de la institucionalidad abre oportunidades:

Yo llegué al SENA y pedí que me dieran un cupo. Cuando ellos se dieron cuenta de que yo era víctima del conflicto armado me dijeron: usted aquí tiene el cupo y no tiene que lucharlo con nadie más, y acá usted puede estudiar. (Mujer rural, comunicado personal, 2021)

De igual forma, Nussbaum (2000) considera que toda decisión que tomen las personas para estar en el mundo es producto de una conducta humana razonable, propia de seres humanos racionales y mutuamente dependientes. Ella habla del ciudadano cosmopolita como un ser razonable, que vive la vida como un fin (*télos*) en sí misma. De esta manera, aportar al “cultivo de la humanidad” como el ideal de la persona cuya lealtad principal es para con los seres humanos de todo el mundo, por un lado; y, por el otro, lealtades, nacionales, locales y de grupos diversos en un país. Así, las personas que han hecho un examen crítico de lo que creen que de verdad importa serán mejores ciudadanos, con mejores emociones y pensamientos. Una expedicionaria expone su trayectoria de trabajo desde la asociación:

En el 2008 pues tome la, la presidencia, cuando eso era fundación Mujer y Café, que cuando es una fundación, hay presidente y representante legal. Pero quisimos como ir, como un poquito más allá y empezamos a pasar proyectos al Ministerio de Agricultura; y entonces en la oficina jurídica de la Gobernación que rige las asociaciones nos dijeron que nosotros no estábamos trabajando como fundación sino como asociación. (Mujer rural-urbana, comunicado personal, 2021)

Asociatividad como acción colectiva

La asociatividad y el sentido de cuidado le da más fuerza a la cooperación; en ella se mueven las mujeres a través de sus formas de acción de vida en los proyectos colectivos y multiplican las experiencias en el trabajo conjunto. En el estudio se encontró que una característica fundamental de las mujeres es la fortaleza que van adquiriendo en la vida de grupos, siendo estos un espacio de encuentro que les permite escucharse entre ellas y descargar emociones.

Las acciones de participación y la solidaridad hacen que la mujer se vincule en procesos asociativos, que se tejen en espacios donde se desarrollen actividades de sobrevivencia, producción y trabajo. Dichos procesos asociativos

se convierten en espacios fundamentales para la participación y el empoderamiento de las mujeres rurales y urbanas, puesto que se llevan a cabo procesos de transformación de las relaciones desiguales de género, teniendo en cuenta que sus espacios se limitan entre lo doméstico, lo familiar y lo geográfico. Es importante, desde las mujeres, organizarse colectivamente, expresar sus necesidades y demandas, en especial en contextos de pobreza para lograr trabajar cooperativamente y, de este modo, transformar la realidad.

Además, las estructuras para el trabajo colaborativo y solidario dependen de las tradiciones, de los intereses y la forma de tejer relaciones en el territorio. La asociatividad es un proceso diverso de encuentros y debates para la construcción de una organicidad que persigue un fin último común; permite el desarrollo de las capacidades individuales y colectivas de los seres humanos. Es decir, el contexto para la asociatividad es la construcción de un futuro propio.

En los procesos asociativos, como es el caso del grupo “Mujer Soberana”, las narrativas dan cuenta de los beneficios del trabajo colectivo que genera en ellas y sus familias:

La asociatividad rural, que es lo que estamos, digamos, intentado hacer con este grupo de “Mujer Soberana”. Para lo de los saberes tradicionales, pues, fomentar la agroecología, el uso de las medicinas naturales. Y algo muy bonito, que se ha generado acá en Santo Domingo, es que, dentro de la gran Ruta del Cóndor, que son las ocho veredas, Santo Domingo es la ruta del ser ¿Sí? Santo Domingo es la ruta de las medicinas, es la ruta de la conexión con el espíritu. La gente que viene a Santo Domingo sabe que viene a una meditación; sabe que viene a escuchar una palabra dulce; sabe que viene de alguna manera a sanar algo más que el cuerpo. Y eso, es muy característico de nosotras, que también, pues, lo quisimos resaltar. (Mujer rural, comunicado personal, 2021)

Relacionado los espacios de participación, las narrativas se articulan a través de relatos y acciones que establecen un proceso de identificación colectiva. Squires (2000) señala que la conformación de la identidad colectiva, en torno a sujetas políticas, genera un empoderamiento individual y grupal que permite un mayor agenciamiento. La asociatividad estimula y frustra mientras no se tenga articulación en las acciones colectivas en el territorio, como lo expresan las expedicionarias:

Tuvimos muchos logros, porque mujeres que me llegaban agachando su cabeza porque no se atrevían a, a dirigirse a las personas o a mirarse cara a cara; entonces, ya después tomaban iniciativa y tomaban participaban y eran capaces de acceder a, a plantear proyectos, a plantear ideas o a plantear soluciones a muchas cosas. (Mujer rural-urbana, comunicado personal, 2021)

El 8 de marzo que fue significativo porque fue, porque es el Día Internacional de los Derechos de las Mujeres que se conmemora; entonces, pasó de fundación a asociación y ya empezamos a liderar proyectos. Con ellas presenté dos proyectos al Ministerio de Agricultura, uno como mujer rural y otro con oportunidades rurales, donde conseguimos toda la maquinaria para nuestra asociación. (Mujer rural-urbana, comunicado personal, 2021)

No contamos con ningún apoyo. Entonces, ¿dónde está esa sororidad que decían ellas tener? ¿donde está ese apoyo y que una reparación? pa qué, pa qué. Es que uno habla mucho, pero en la práctica nada se hace. (Mujer rural-urbana, comunicado personal, 2021)

Economía del cuidado – trabajo del cuidado es el cuidado de la vida

Pensar en el cuidado y la manera como se tejen relaciones con los otros, es el producto de condiciones específicas como la época, el contexto y la persona o grupos de personas que lo experimentan. Así, la economía del cuidado en los territorios es una tarea asignada a las mujeres, como parte de la tradición, al ser ellas quienes por su capacidad reproductiva terminan por ocupar la mayor parte del tiempo en garantizar, para ellas y para las personas que les rodean, la satisfacción de necesidades básicas asociadas con las actividades del diario vivir.

En la economía del cuidado, trabajo de cuidado y el cuidado de la vida, se ha integrado de manera desigual tanto a hombres como a mujeres. Además, desde el contexto del proyecto ha implicado, a nivel de procesos personales y de grupo, la transición de modelos tradicionales de pensamiento y conducta que le permitan a las mujeres tener mayor participación y acceso a los procesos relacionados con la distribución del poder. Entre las narrativas de las mujeres expedicionarias, la asignación de roles y funciones refleja una división entre el trabajo del cuidado para las mujeres y el trabajo productivo de los hombres. En el caso de las mujeres urbanas, estas expresan:

La mujer sostiene en la ciudad de Manizales se ve más fuerte, por decirlo, en la resistencia de una mujer en los barrios populares; porque en el barrio es donde la mujer trabaja; la mujer sostiene a sus hijos; entonces, es como una parte de la ciudad. (Mujer urbana, comunicado personal, 2021)

El trabajo colaborativo, en las mujeres urbanas y rurales, parte de tejer relaciones con las otras; sin embargo, las formas productivas convencionales acompañan el desarrollo de capacidades. En las mujeres rurales las narrativas hacen alusión a que: *La labor y la visibilización del trabajo de la mujer ha sido casi que nulo* (Mujer rural, comunicado personal, 2021).

Sí, acá en la vereda, a ninguna de las mujeres del lugar nos da pereza trabajar ¿Sí? O sea, todas somos de bota de azadón, de machete, todas somos de trabajar ¿Cierto? Pero es la... como la forma, en la cual está desarrollada la agricultura, en las cuales no se nos da la capacidad de hacerlo ¿Cierto? (Mujer rural, comunicado personal, 2021)

La economía del cuidado y el trabajo en el campo generan relaciones solidarias, las cuales se expresan entre las narrativas de las mujeres en la cultura del trueque y en la mujer como sujeta que genera cambios en beneficio de sus comunidades y que reivindica el cuidado de la naturaleza y todo aquellos que les rodea.

Otra, digamos, potencialidad es el conocimiento del territorio. Acá las mujeres son las que conocen el territorio ¿Por qué? Porque como nos le medimos a todo, entonces si hay que ir a otra vereda a lavar cebolla, se va a otra vereda a lavar cebolla. (Mujer rural, comunicado personal, 2021)

En los tipos de trabajo del cuidado está el colaborativo el cual tiene emociones y coincidencias entre aquellas mujeres que se asocian, cuyo referente es la necesidad de fortalecer sus capacidades para afrontar las situaciones que, de acuerdo con las narrativas, han sido adversas en su desarrollo personal; pero, a su vez, son las que les ha motivado para generar cambios en sus vidas.

Todas las mujeres que pertenecen a los diferentes grupos a los que yo estoy son mujeres que han sufrido y se han vuelto fuertes; y es muy diferente uno ver una mujer que todo lo ha tenido, que es una niña mimada cómo piensa, a ver cómo piensa una mujer que ha sufrido, que ya somos solidarias entre nosotras. (Mujer urbana, comunicado personal, 2021)

Cuidado de la vida y bien-estar

De acuerdo con el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2021) los cuidados son una necesidad apremiante del ser humano; son parte de los derechos de quienes requieren ser atendidos y de quienes los proveen. El tiempo dedicado a los cuidados y el tiempo para apoyar a los integrantes del hogar es indispensable para preservar el bienestar y la salud de las personas que los reciben. El tiempo, puede a su vez contribuir al bienestar de quienes lo proveen; pero, también pueden generar limitaciones al desarrollo de las capacidades y talentos de las personas cuidadoras, teniendo en cuenta que el cuidado requiere tiempo y, por tanto, limita la realización de otras actividades personales. Algunos relatos de las mujeres urbanas lo indican (Comunicado personal, 2021):

Yo solo quiero cuidar a mi hijo, ¿por qué?, porque mi hijo estaba de 14 años (...). Antes yo era una niña mimada que todo lo tenía, y todo el dinero que me ganaba era pa' parrandear. Pasé a ser la responsable de mi casa.

Nací con partera en una finca; yo no sé si desde ahí fue que me gustó, me gustó aprender muchas cosas (...) es que a mí me tocó prácticamente en esos días ser la que llevaba las riendas de la casa, pues ser la que producía la comida.

En el contexto colombiano, de acuerdo con datos del Departamento Nacional de Planeación -DNP (s. f.), la economía del cuidado busca, en primer lugar, reconocer económicamente el valor de las actividades no remuneradas como fuente de desarrollo económico y social; en segundo lugar, analiza las cargas de trabajo no remunerado en términos de género, donde el mayor costo lo asumen las mujeres. Además, el reconocimiento de la economía del cuidado se hace a través de las políticas públicas, en las cuales se analizan los instrumentos y mecanismos que permitan retribuir y redistribuir el trabajo no remunerado entre los distintos agentes del sistema económico y social, porque en definitiva los beneficiarios de estas actividades impactan toda la sociedad y es injusto que la mayor parte de la provisión la asuman las mujeres.

Algunas consideraciones finales

Desde el proyecto *Afectaciones en el sistema socioambiental y económico de proyectos asociativos liderados por mujeres en territorios urbanos y rurales de Manizales*, en el cual se inscribe este capítulo, hemos encontrado que, en general, cuando en las cartografías y narrativas de las mujeres participantes expresan sus sentires, esto incluye la pregunta por la territorialización de la paz. Apareció con mayor o menor intensidad, pero de forma recurrente, la relación cuerpo-territorio como aspecto central de los procesos de reconocimiento, reivindicación, reparación y colectivización de las expedicionarias.

Si asumimos que no todos los cuerpos son iguales, ni tienen un mismo estándar y que además dependen de los roles de género, clase, etnia, edad y raza que les “impone” el imaginario colectivo ¿Qué lugar ocupan los cuerpos de las mujeres en los territorios? (Cruz-Hernández, 2016, p. 40).

Es por ello que la construcción social del sujeto en cuerpo de mujer genera sentidos sobre el cuerpo-territorio en la experiencia de mujeres que pertenecen a grupos asociativos. Esta investigación tributó a la asociatividad y acción colectiva, desde el desarrollo de proyectos de mujeres en la zona urbana y rural de Manizales, mediante una mirada a las capacidades y afectaciones a través del sistema socioambiental y económico.

Una salida para superar inequidades, desigualdades y calidad del empleo, son las propuestas del Ministerio de Agricultura y del Ministerio del Trabajo para fortalecer la asociatividad rural y la acción colectiva. Los conflictos tienen que ver con la justicia socioambiental y la violencia económica que impacta a las poblaciones; pero, también a los microsistemas ecológicos y a las relaciones interinstitucionales.

También, aporta a la disminución de las desigualdades en el mundo del trabajo por la participación de las mujeres en sectores productivos que generan menor patrón de acumulación y se sostienen en contratos flexibles. Por eso, la asociatividad-organización y el sentido de cuidado, le da más fuerza a la cooperación y colaboración. En ella se mueven las mujeres a proyectos colectivos y buscan multiplicar las experiencias en el trabajo asociativo. Una característica fundamental de las mujeres es la fortaleza que van adquiriendo en sus grupos. Fortaleza parada en la conciencia y en las ganas de vivir, que permite construir nuevos caminos. Se reivindica la vida.

Las experiencias vividas y narradas por las mujeres urbanas y rurales dan cuenta de la emergencia de posibilidades. Si bien es claro que existen afectaciones de las mujeres que potencian relaciones sociales, y en contexto crean fuerzas de cooperación y división social del trabajo, se reconoce el abandono y escaso apoyo de algunas entidades que hacen que la mujer pierda la confianza en el Estado y en su accionar desde la política pública. Históricamente la exclusión de las mujeres rurales y urbanas está relacionada con las acciones y formas de actuar en el territorio que redundan en lo socio-político-cultural.

En Colombia La educación dirigida a niñas, jóvenes y mujeres rurales, en lo que respecta a su accesibilidad, perpetúa estereotipos patriarcales y de género que impactan tanto en los contenidos educativos como en su autonomía y en el ejercicio de sus derechos. En las narrativas de las mujeres se evidencia la dificultad para acceder a la educación, ante barreras familiares, económicas y culturales. Se encontró que la asociatividad es un camino de logros para las mujeres y su entorno. La apuesta no es por lo individual, es por lo colectivo; pero estos esfuerzos tienen riesgos.

Las afectaciones personales se dan en el marco de una sociedad donde la vulnerabilidad de las mujeres frente a su entorno es un espejo de las relaciones sociofamiliares de primer nivel (padre e hija), de las relaciones de pareja y su filiación. La filiación de las mujeres, cuando se trabaja de forma colectiva con otras, se da desde lo ambiental, lo político, lo cultural. Estos son los hilos que se tejen para la reproducción social de la vida, para la transformación y apropiación en el territorio, que permiten visibilizar en cada una las afectaciones y capacidades.

Referencias

- Alcaldía de Manizales. (2020). *Plan de Desarrollo Manizales + Grande 2020-2023*. Manizales.
- Bejarano, J. (1995). *Una agenda para la paz*. Tercer Mundo.
- Bicchieri, C. (2019). *Lo normal no es inmutable: cómo transformar prácticas culturales nocivas*. Paidós.
- Cabnal, L. (2010). *Acercamiento a la construcción de la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala*. En *Feminismos diversos: el feminismo comunitario* (pp. 10-25). Acsur Las Segovias.
<https://suds.cat/wp-content/uploads/2016/01/Feminismos-diversos-feminismo-comunitario.pdf>
- Cruz-Hernández, D. (2016). *Una mirada muy otra a los territorios-cuerpos femeninos*. Solar.
- Cruz-Hernández, D. (2020). *Cuerpo, Territorio y Feminismos*. AbyaYala.
- DANE. (1993). Censo Nacional de Población y Vivienda 1993.
<https://microdatos.dane.gov.co/index.php/catalog/113>
- DANE. (2014). *Censo Nacional Agropecuario*.
<https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/agropecuario/censo-nacional-agropecuario-2014>
- DANE. (2005). Censo general 2005.
<https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-general-2005-1>
- DANE. (2018). *Censo Nacional de Población y Vivienda*.
<https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivienda-2018>
- DANE. (2021). *Encuesta Nacional de Uso del Tiempo*. Bogotá.
<https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/pobreza-y-condiciones-de-vida/encuesta-nacional-del-uso-del-tiempo-enut#:~:text=La%20Encuesta%20nacional%20de%20uso,remunerado%2C%20no%20remunerado%20y%20personales.>
- DANE. (2007–2021). *Gran Encuesta Integrada de Hogares*.
<https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/mercado-laboral/empleo-y-desempleo/geih-historicos>
- Dirección Nacional de Planeación. (s.d.). *Economía del cuidado: revisión de literatura, hechos estilizados y políticas de cuidado*. Documento preliminar.
<https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Desarrollo%20Social/4.%20Documento%20Preliminar%20Econom%C3%ADa%20del%20Cuidado.pdf>
- Espinosa-Miñoso, Y. (2014). *Una crítica descolonial a la epistemología feminista crítica. El cotidiano* (184), 7-12. <https://www.redalyc.org/pdf/325/32530724004.pdf>
- Farah-Quijano, M., & Pérez, E. (2003). *Mujeres rurales y nueva ruralidad en Colombia*. Nera.

- Federici, S. (2004). *La acumulación de trabajo y la degradación de las mujeres*. En *La construcción de la "diferencia" en la "transición al capitalismo"*. En Calibán y la bruja. *Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Traficantes de Sueños.
- Forero, E. (2004). *El desplazamiento interno forzado en Colombia*. En *Conflicto y Paz en Colombia, Consecuencias perspectivas para el futuro*. Alfaomega.
- Freyermunth, E. G. (1998). Antecedentes de Acteal: muerte materna y control natal, ¿genocidio silencioso? En R. A. Hernández (Coord.). *La otra palabra: mujeres y violencia en Chiapas antes y después de Acteal*. (pp. 63-82). México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social (CIESAS).
- Hernández-Castillo, R. A. (2015). *Cuerpos femeninos, violencia y acumulación por desposesión*. En M. Belausteguigoitia y M. J. Saldaña-Portillo (Coords.), *Des/posesión: género, territorio y luchas por la autodeterminación*, (pp. 79-100). UNAM-Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG).
- Jameson, F. (1991). *Postmodernism, or, the cultural logic of late capitalism*. Duke University Press.
- Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Horas y horas. <http://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/jspui/handle/123456789/259>
- Liebman, M., & Paulston, R. (1993). *Social cartography: a new methodology for comparative studies*. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 24(3) 233-245. <https://doi.org/10.1080/0305792940240304>
- Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Observatorio Laboral para la educación*. Observatorio Laboral para la educación.
- Montero, R. (2007). *Historia de mujeres*. Alfaguara.
- Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y Objetivos del Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Cepal. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content>
- Nates, B. (2010). *Sportes teóricos y etnográficos sobre conceptos de territorio*. *Revista Co-herencia*, 8(14), 209-229. <https://orcid.org/0000-0002-3246-7903>
- Nussbaum, M. (2000). *La ética del desarrollo desde el enfoque de capacidades*. En *defensa de los valores universales*. Fondo editorial de la Pontificia Universidad del Perú.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Olivera, L., Bermudez, F., & Arellano, M. (2014). *Subordinaciones estructurales de género. Las mujeres marginales de Chiapas frente a la crisis*. Centro de estudios superiores de México y Centro América.
- Osborne, R., & Molina-Petit, C. (2008). *Evolución del concepto de género*. *Empíria* (15), 147-182. <https://www.redalyc.org/pdf/2971/297124045007.pdf>
- Palacio-Valencia, M. C. (2020). Entre la nuclearización y la diversidad de las organizaciones familiares. *Trabajo Social*, 22(2), 21-45. <https://doi.org/10.15446/ts.v22n2.80866>.
- Presidencia de la República de Colombia. (2019). *Misión de Sabios - 2019*. Bogotá.

Expedición Pacífica

- Rodríguez-Franco, D., & Rodríguez-Garavito, C. (2015). *Juicio a la exclusión: El impacto de los tribunales de los derechos sociales en el Sur Global*. Siglo XXI.
- Ruta Pacífica de las Mujeres. (2013). *La verdad de las mujeres: víctimas del conflicto armado*. <https://rutapacifica.org.co/documentos>
- Schütz, A. (1979). *El problema de la realidad social*. Amorrortu.
- Segato, R. (2017). *Para comprender el género hay que comprender el mundo primero*. Universidad de Costa Rica.
- Soto, V. P. (2003). Sobre género y espacio: una aproximación teórica. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/36111810/853_sobre_genero_y_espacio-libre.pdf?1420062947=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DSobre_genero_y_espacio.pdf&Expires=1734367968&Signature=cnu8ICjePtC94xhk4X8GKwmEB5WTM-SaL1kA9aoaf43Ye5Ps-JK5u~vLDNQp6vzLaoUilMyisaC5MvfiulTAUXvj7N8nids9tBmgynjdiC9-IvywP9nTkkKh3JheVd0Fu2pRDI0hcZg9Z0CkBFbatVxkU-hBTno5SIL6zmtZ4j7IsBgMGJfKpV~aPpZ8DD5EJAYsb-mjc8pmO96PpxNIQ7m--HC-4g2xgyd~UrD7aSOhZncTr~d9kintD~ATtbbNv5awx2b8PvpVOMBVtAc7zsMEKf-TRNu93SXDRbqzhO2NXeGtu9VVHkT-TPXlbzsuzyGOIgOHe364D43wVotsbUQo-Q__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA
- Squires, J. (2000). *Gender in Political Theory*. Wiley-Blackwell
- Vila de Pineda, P. (2002). Virginia Gutiérrez de Pineda 1922-1999. *Maguaré*, (15-16), 244-253. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/maguare/article/view/69063/63381>

Capítulo 5

Niñas, niños y jóvenes: hijas e hijos de la paz

Omar Andrés Camacho-Sánchez

David Arturo Ospina-Ramírez

Juan Carlos García-Castillo

Leydi Johana Marín-López

Rosa Isela Herrera-Rodríguez

Resumen

Hijos de la Paz es una propuesta que se deriva del programa: Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz, como alternativa para la potenciación de subjetividades políticas en el reconocimiento de condiciones sociohistóricas favorables a la paz y la reconciliación. Este proyecto, a la vez que se pregunta por las subjetividades políticas en tiempos de transición, se propone desarrollar una propuesta educativa que potencia la construcción de paz en jóvenes de seis instituciones educativas del departamento de Caldas en el marco de los procesos implementación de los Acuerdos de paz entre el gobierno nacional y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia -Ejército del Pueblo- FARC-EP.

Los tres aspectos centrales para guiar la lectura de este capítulo son: primero, que en el contexto colombiano emergen conceptos como los de “posconflicto” y “posacuerdo”, claves para la comprensión de las realidades circundantes. Segundo, que la atención al reconocimiento de prácticas de construcción de paz, existentes en pluralidad de emergencia y desarrollo en las comunidades, resulta fundamental para la consolidación de nuevos paradigmas de convivencia. Y, finalmente, que estas prácticas constituyen verdaderas experiencias de paz imperfecta, que, en medio de las conflictividades propias que operan en un proceso de posacuerdo, permitirán la construcción de procesos de paz desde el saber localizado y experienciado por las propias comunidades.

Por ello, abogamos por mostrar el trabajo que se ha realizado y que continúa su curso, que no es un punto de llegada, sino un transitar. En ese sentido, el capítulo expone, en primera instancia, un acercamiento teórico a las cate-

gorías centrales para luego pasar a la presentación de los resultados: ámbitos, mediaciones, experiencias y capas de construcción de paz, que materializan las voces de niños, niñas y jóvenes que participaron en los encuentros y que nos plantean reflexiones acerca de cómo se van configurando estos procesos de paz, aún en medio de los conflictos, como posibilidades de resistencia y de re-existencia de ellos, ellas y sus comunidades.

Un acercamiento al concepto

Autores como Muñoz (2001) y del Pozo (2017) han expuesto que la paz es inacabada e imperfecta, y que esperar condiciones perfectas para su construcción es lo que imposibilita que esta se consolide en las comunidades. Lo anterior encuentra coherencia con los planteamientos de Galtung (2016) quien expone que la paz tiene unas dimensiones específicas que posibilitan la convivencia armónica, desde una perspectiva social y cultural, pero también desde una perspectiva estructural que genera condiciones para que sea posible instalar acciones pacíficas en comunidad.

Al respecto, Hernández (2019) afirma que:

El concepto de paz tiende a usarse cada vez más en el mundo como un concepto coyuntural con el que se acuerda el fin de un conflicto armado, un concepto estructural, ligado a la cultura, inherente al ser humano, sus relaciones y su medio ambiente. Puede definirse con múltiples características y diversos vínculos, puesto que es plural, relativo, polisémico y dinámico; además, es polémico, debido a que se nutre de “paces” y no de “paz”. (p. 79)

En esta misma línea, se comprende que “la diversidad existente en el mundo nos invita a no cerrarnos en una concepción estrecha o única de paz, de la misma forma que nos obliga a ensanchar nuestra visión sobre las causas de la violencia y los conflictos” (Fisas, 2006, p. 23). Así mismo, expone de manera breve algunos de los giros semánticos que ha dado el concepto de paz, que incluye asumirla como equilibrio de fuerzas en el sistema internacional, como paz negativa (no guerra) y paz positiva (no violencia estructural), y también como una paz feminista que incluye, no solo la abolición de la violencia organizada a nivel macro (guerra), sino también a nivel micro (la violencia doméstica).

La categoría analítica de la paz imperfecta es una nueva perspectiva que hace alusión a: Todas estas experiencias y estancias en la que los conflictos se han regulado pacíficamente; es decir, en las que los individuos o grupos humanos han optado por facilitar la satisfacción de las necesidades de los otros, sin que ninguna causa ajena a sus voluntades lo haya impedido. (Muñoz, 2001 p. 14)

En palabras de Cifuentes et al. (2018):

La paz imperfecta permite identificar, reconocer y aprehender experiencias humanas y sociales en las cuales se desatan capacidades humanas y sociales creadoras aún en medio de conflictos sociales y económicos, y de violencias como las que ha vivido Colombia desde mediados del siglo XX. La hipótesis de partida radica en afirmar que, en medio de la crisis humanitaria provocada por el conflicto armado en sus múltiples fases y facetas, también se revelan capacidades creadoras ante las adversidades, expresiones de resistencia, resiliencia e innovación social. (p. 49)

En este orden, la paz incluye todas las acciones mediante las cuales es posible desarrollar al máximo las capacidades humanas; es decir, la posibilidad de desarrollar todas las opciones que una persona tiene para elegir y alcanzar los estados de existencia en bienestar (Dubois, 2019).

Por lo tanto, la categoría analítica de la paz imperfecta es una nueva perspectiva que hace alusión a:

Todas estas experiencias y estancias en la que los conflictos se han regulado pacíficamente; es decir, en las que los individuos o grupos humanos han optado por facilitar la satisfacción de las necesidades de los otros, sin que ninguna causa ajena a sus voluntades lo haya impedido. (Muñoz, 2001, p. 14)

De esa manera, el consolidar escenarios de pacificación ayudaría a humanizar aquello que el ser mismo ha venido deshumanizando, puesto que, según Muñoz (2001): “la paz imperfecta podría ser un buen instrumento para que los/as investigadores/as de la paz puedan incorporarse al debate y construcción de nuevos paradigmas con los que comprender y construir mundos más pacíficos, justos y perdurable” (p. 18).

Siguiendo esta mirada de la paz imperfecta, queda claro que este es un concepto que reconoce las limitaciones y los desafíos propios de la búsqueda de la paz en el mundo contemporáneo, donde es crucial comprender que la paz no es un estado estático y definitivo, sino que, por el contrario, se refiere a un proceso continuo cuyo esfuerzo y dedicación deben ser constantes, especialmente en procesos o trabajos relacionados con la resolución de conflictos, la promoción de la justicia y la equidad, así como la construcción de sociedades más inclusivas y sostenibles. Lo anterior implica un gran desafío de las ciencias sociales, puesto que la paz imperfecta se entiende como ese estado en el cual los factores sociales, políticos y económicos pueden obstaculizar la consecución de una paz plena y duradera.

Empoderamiento pacifista y agentes relacionales significativos

El empoderamiento pacifista es una de las categorías centrales de trabajo, debido a que se plantea como una lectura de la realidad de los niños, las niñas, los jóvenes y sus agentes relacionales, como sujetos políticos que cuentan con capacidades propias para la construcción de paz que les permiten leer de manera crítica la realidad y transformarla por medio de acciones intencionadas y colectivas. Hernández (2014) plantea que los empoderamientos pacifistas pueden entenderse como:

Procesos perfectibles que permiten el desarrollo de capacidades y competencias, individuales, comunitarias o colectivas para transformar la realidad y construir paces imperfectas o inacabadas; reconocen y posicionan experiencias de la misma naturaleza; y apropian y fomentan un concepto de poder no violento en sus formas organizativas propias, su participación social y política, y al diseñar un futuro más democrático y pacífico. A su vez, por todo ello, otorgan poder a la paz. (p. 22)

Los empoderamientos pacifistas constituyen experiencias participativas en las que los niños, las niñas y los jóvenes apropian prácticas de comprensión y mediación cultural a través de las cuales se posibilitan resistencias a violencias que se han perpetuado cotidianamente en todos los escenarios en donde ocurre la interacción social y, por tanto, implican una construcción de paz basada en prácticas potentes como la empatía y el afecto, ya que la implicación de la comprensión del lugar desde donde se sitúa el otro, posibilita que se propicien espacios para la justificación y la argumentación de resoluciones negociadas, en donde las narrativas que circulen en torno a las paces permitan a los colectivos diversas formas de re-existencias, y que en la urdimbre social se restituya y fortalezca por la intencionada compatibilidad de la poderosa imbricación de ideas, conceptos, creencias, discursos y prácticas solidarias, empáticas y fraternas.

A su vez, varios investigadores (Ospina-Ramírez & Ospina-Alvarado, 2017; Naranjo-Tamayo & Carrero-Delgado, 2017; Tamayo et al., 2019; Jaramillo et al., 2021) coinciden en resaltar cuán importante es desplegar una lectura que tienda permanentemente a ponderar los contextos en los que los niños, niñas y los jóvenes interactúan, para dar paso al reconocimiento de sus capacidades y así enlazar estrategias que permitan emerger sus potencias creativas y creadoras en un horizonte lo suficientemente amplio, en el que los potenciales del desarrollo humano se conviertan en la rúbrica valorativa de los procesos pedagógicos y de la socialización misma; y así, apoyados en la sinergia de los potenciales del desarrollo humano, se continúen consolidando procesos de paces más duraderas y pluralistas.

En este orden, estos trabajos exponen que la escuela es el escenario propicio para promover este tipo de empoderamiento de los niños, las niñas y los jóvenes a través del autorreconocimiento y desarrollo de habilidades y capacidades de orden comunicativo. A su vez, que logren establecer mecanismos participativos por medio de los cuales se viabilice la transformación de las situaciones del conflicto y violencias, de tal manera que, apoyados en la asertividad, el debate y la escucha activa, las aulas escolares se constituyan en sí mismas en un contexto propicio para el entendimiento.

Fomentar en los niños, las niñas y los jóvenes acciones que les coadyuven a que se desenvuelvan como ciudadanos capaces de transformar su propio contexto y que, por lo tanto, su vinculación con el mundo pueda darse desde lugares reconocedores y validadores de formas de ser y estar en el territorio, en donde la bitácora social permita fortalecer los valores morales, la equidad, la construcción de ciudadanía y el fomento de la justicia social, es fundamental en la mediación hacia la paz y la reconciliación.

Ahora bien, la relevancia que social y culturalmente se asigna a la escuela, la comunidad educativa y los procesos pedagógicos, pone el énfasis en todas las personas que interactúan con los niños, niñas y jóvenes en el ámbito escolar: directivos, áreas administrativas, cuerpo docente, madres y padres de familia. En relación con los y las docentes, como lo señalan Alvarado et al. (2012):

Deben tener la capacidad de realizar diagnósticos de la situación cultural y humana de los contextos locales de la escuela; deben saber escuchar, dialogar y también negociar; para que se pueda llegar a un proceso humano de resolución de conflictos mediante relaciones de cooperación. En este sentido, es clave que sea un experto en el conocimiento de estrategias de conciliación, capaz de enriquecer la mediación mediante sus saberes en diálogo con los saberes de los otros y las otras. (p. 239)

Esta importancia de sumar, a través de la práctica pedagógica, elementos que dinamicen los procesos de transformación social en la cotidianidad, corresponde al fomento de una pedagogía social y escolar para la paz desde una perspectiva socioeducativa, en donde se abordan temas vinculados a la identificación, prevención y atención de riesgos generadores de conflicto sociocultural y la resolución pacífica de los mismos.

La escuela como escenario de formación pacífica-imperfecta

Asumir y potenciar la escuela como un escenario en el que niños, niñas, jóvenes, familias y comunidad educativa en general pueden acceder a herramientas, estrategias y recursos materiales y afectivos para la configuración y

reconfiguración de una subjetividad que integre ideas, conceptos y prácticas, es central para la comprensión de lo que significa pensar a las niñas, niños y jóvenes como hijos e hijas de la paz. Y puesto que la escuela está llamada a generar oportunidades para tejer relaciones basadas en el reconocimiento y el valor del otro en su condición humana, se configura como el escenario idóneo para construir paces imperfectas. Como lo señalan Alvarado et al. (2012):

Las escuelas tienen la fuerza moral y ética que surge de las propuestas alternativas de la cultura popular. Sus escenarios permiten encuentros democráticos en donde se establece un cara a cara que da importancia al reconocimiento del otro y de la otra como iguales, pues los rostros son muy importantes. (p. 234)

Por lo tanto, la escuela, junto con la familia y la comunidad, estructura un proceso cotidiano en permanente devenir, en el que el despliegue de proyectos estructurados en clave de formación, brinda ventanas comprensivas sobre la paz, la convivencia y el conflicto; así como los derechos y la justicia social, la solidaridad y la compasión, el afecto y el cuidado.

La escuela para los niños, niñas, jóvenes, docentes y comunidad educativa en general es un territorio de encuentro. Por lo tanto, el aula o sus alrededores se convierten en el escenario por excelencia para posibilitar otras formas de resolver las tensiones, conflictos y retos que implica la convivencia social, apalancando alternativas reconocedoras de la diversidad, el disenso y, por ende, la potenciación de estrategias reflexivas, concertadas y colectivas de resolución de dichas diferencias.

Tanto en contextos urbanos como rurales, la escuela es un escenario de convergencia social, debido a sus múltiples relaciones con diferentes actores. El ámbito escolar, implícita y explícitamente, demanda la preparación de niños, niñas y jóvenes para la vida social, en donde el conflicto es permanente, pero sus formas de resolverlo son opcionales, lo que da lugar a que a través de una potente socialización política se dé paso a formas consensuadas, pacíficas y armónicas de actuar cotidianamente, de tal manera que al momento que surja un evento de conflicto se cuente con herramientas para resolverlo, basado en el reconocimiento del otro como par y no como un oponte.

Por lo tanto, la escuela es un territorio para la formación para la paz y de socialización política de los niños, niñas y jóvenes, entendida esta última como procesos de construcción y fortalecimiento de sus competencias políticas para participar, como ciudadanos activos, en la construcción de democracia y justicia social en y desde sus propios escenarios de acción. Es allí donde los niños, niñas y jóvenes son resignificados en su rol político, ya que se superan lecturas

a través de las cuales se identifican únicamente como “víctimas” o imposibilitados para hacer uso de la titularidad de sus derechos (minoría de edad), para ser situados en un ejercicio activo de la ciudadanía como sujetos políticos.

Finalmente, la escuela acopia todos los elementos propicios (cotidianidad, encuentro, convivencia, diversidad, entre otros) para que de manera sistemática y regulada se apalanque el empoderamiento de los niños, niñas y jóvenes como sujetos políticos, a través de acciones tendientes a potenciarlos como individuos activos y dinámicos, que tienen injerencia en los diferentes escenarios de la vida social y que, a lo largo de su vida, puedan implementar los conceptos y las herramientas que han apropiado en la convivencia escolar, por medio del aprendizaje y construcción de alternativas de agenciamiento social y político.

La potenciación de subjetividades políticas en condiciones histórico-culturales favorables al agenciamiento pacifista

Los procesos mediante los cuales cada individuo dentro de una sociedad comprende y logra transformar los “fenómenos sociales” son conocidos como procesos de socialización política. Es decir, la socialización política permite a los individuos hacerse sujetos capaces de entender su realidad para lograr transformar aquellas cosas con las cuales no están de acuerdo, en tanto pueden negar la posibilidad de condiciones dignas de “ser” humano.

Por consiguiente, este hacerse un sujeto político implica, por una parte, hacerse sensible al mundo en el cual el sujeto habita, un mundo que fundamentalmente es cultural, entendido como la totalidad de las significaciones, valores y normas poseídos por las personas en interacciones y la totalidad de los vehículos que objetivan, socializan y transmiten esta significación (Loaiza, s.f.) y que a su vez permiten a los sujetos vivir en comunidad.

Esta posibilidad de los sujetos para vivir en comunidad implica la necesidad de comprender los fenómenos sociales que se dan en las relaciones entre los sujetos, permitiéndoles la construcción de nuevas alternativas, que les permitan acercarse al mundo de maneras diferentes y desde las cuales re-crear su experiencia de vida colectiva. En este sentido, es posible plantear que el hacerse sujeto implica la necesidad de “encuentro” con el mundo, desde ejercicios activos de acción, comunicación y transformación de las interacciones entre los sujetos que en él se dan.

Así, el proyecto *Hijos de la Paz: la potenciación de subjetividades políticas en condiciones histórico-culturales favorables al agenciamiento pacifista*, tiene por objetivo comprender el despliegue de las subjetividades políticas en con-

diciones histórico-culturales favorables a la construcción de ciudadanías democráticas, expresadas en procesos de agenciamientos pacifistas basados en la propuesta de socialización política “Niños, niñas y jóvenes constructores de paz”.

Los resultados que se presentan a continuación se preguntan por las subjetividades políticas en tiempos de transición, de posconflicto, y se proponen develar los potenciales del desarrollo humano en la construcción de paz, que expresaron jóvenes de seis instituciones educativas del departamento de Caldas, en el marco de los procesos de implementación de los acuerdos de paz entre el gobierno nacional y las FARC-EP.

Las acciones públicas, las movilizaciones escolares, los encuentros, los rituales que hacen parte del ser joven y las ceremonias que acontecen en el fervor del contacto, sobre todo de la mano de quienes viven desde la perspectiva de las niñeces y las juventudes, aparecen en las siguientes páginas como expresiones fulgurantes que se gestaron en las aulas, pero que se expandieron más allá de los planteles.

Resultados

Potenciales de la pacificación

En el proceso de reflexión sobre la construcción de mediaciones pacifistas en niñas, niños y jóvenes, a su vez que en la potenciación de subjetividades políticas, la investigación que nos convoca se pregunta por los potenciales del desarrollo humano, entendiéndolos como ejes que permiten configurar al sujeto desde la dimensión política para la transformación de imaginarios, valores y actitudes a favor de una construcción de paz.

Potencial afectivo

Siguiendo la idea de Hernández y Sánchez (2008), uno de los aspectos relevantes que transversalizan todas las etapas del ciclo de vida es el vínculo afectivo, el cual tiene su expresión en la posibilidad de construir lazos o uniones de cariño, comprensión, tolerancia, aceptación, empatía, apoyo, comunicación, que se dan principalmente entre las relaciones que establecen los padres con sus hijos y, en su defecto, los niños con sus cuidadores, es así como, afirma Sroufe (1989, citado por Howe, 1997) que: “el yo (...) ha de concebirse como una organización interna de actitudes, sentimientos, expectativas y significados que surgen en la matriz dispensadora de afecto” (p. 25) (Ver Figura 1).



Figura 1. Mural de los afectos. I.E. Santo Domingo Savio - Chinchiná.
Fuente: Creación propia en trabajo de campo, agosto de 2022.

En ese sentido, el desarrollo del potencial afectivo requiere, según el proyecto de Hijos de la Paz (2019), de todo un ejercicio de autorreconocimiento que obliga la toma de conciencia de sí desde el reconocimiento de la autobiografía, de las mediaciones y de los sueños de cada sujeto, y a partir de los cuales se constituye el autoconcepto (verFigura 2).

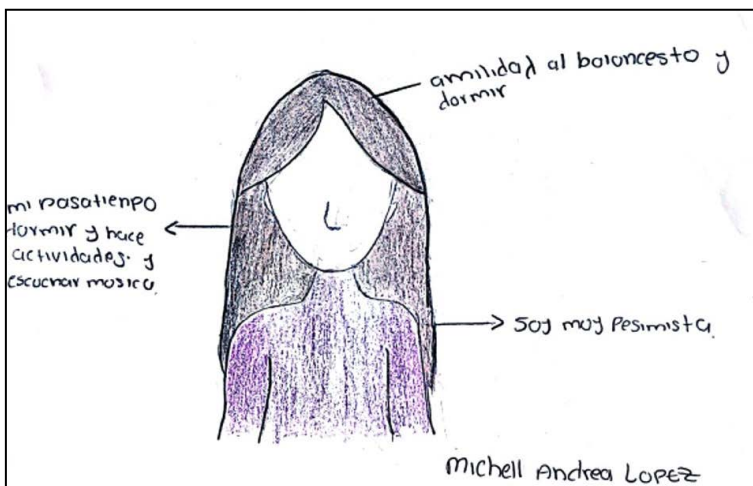


Figura 2. “Yo misma”, silueta de una estudiante de la I.E. Adolfo Hoyos.
Fuente: Creación de joven participante, septiembre 2022.

Es decir, se crea un vínculo interno, como se ve en la silueta, que le es propio a cada individuo y que le va a permitir el reconocerse, el valorarse y el amarse; constituyendo de esta forma la autoestima. Tales sentires van a ser definitivos en tanto van a permitirle a los sujetos generar esa capacidad de empatía y conciencia hacia el otro como un sujeto igual pero distinto a sí, viendo entonces desde esa posibilidad de también reconocerlos, valorarlos y amarlos.

Potencial comunicativo

La idea de que el potencial afectivo brinda las herramientas necesarias para que las personas pueden desarrollar la capacidad de reconocimiento y empatía hacia los otros sujetos iguales a sí, pero distintos en su esencia, permite comprender el potencial comunicativo, según Forte et al. (2012) como el conjunto de potencialidades del ser humano que le permiten encontrar sentido y significado de sí mismo, y representarlas a través del lenguaje, para interactuar con los demás.

Quien se desarrolla en su dimensión comunicativa es capaz de interactuar significativamente e interpretar mensajes con sentido crítico.

El fortalecimiento del potencial comunicativo implica generar procesos de apertura en los que la identidad y la subjetividad se explicita, se expone, se sale de sí, para encontrarse con otras identidades, otros yo-es, otras subjetividades. En este ejercicio, el intercambio simbólico no es simplemente de información; por lo tanto, son los sentidos y los significados los que se ponen en juego en un intercambio permanente con los otros. (Comunicado personal, proyecto Hijos de la Paz, 2019)

De esa manera, trabajar en el fortalecimiento del potencial comunicativo permitió construir escenarios imaginarios pacíficos en donde se puede ejercer la acción política, por parte de los jóvenes participantes, a través de sus palabras y sentimientos.

Es muy importante ya que ayuda a la resolución de problemas por medio del diálogo, ayuda a la comunicación. Es la capacidad que tiene uno como persona (...) tiene para comunicarse con los demás (Estudiante grado 10, I.E. Santo Domingo Savio, comunicado personal, 2020).

La comunicación es algo esencial en nuestras vidas, no solo la comunicación es un acto verbal sino expresar lo que queremos que otros sepan. Podemos expresarnos con otras personas, con nosotros mismos (Estudiante grado 11, I.E. Santo Domingo Savio, comunicado personal, 2020).

En este mismo sentido, Forte et al. (2012), afirman que:

El desarrollo de las funciones simbólicas y comunicativas del lenguaje propicia y fortalece la construcción de las nociones y conceptos que orientan la acción política del individuo, por lo cual es un imperativo promover el desarrollo de habilidades de pensamiento y de competencias comunicativas, que favorezcan el razonamiento verbal y, por ende, el discurso argumentativo, con miras a la construcción de un ser social que aporte significativamente al desarrollo de su entorno. (p. 64)

En esta línea, lo dicho por los y las estudiantes plantea que el fortalecimiento del potencial comunicativo implica generar procesos de apertura en los que la identidad y la subjetividad se explicita, se expone, se sale de sí, para encontrarse con otras identidades, otros yo-es, otras subjetividades.

Potencial ético-moral

Según Cota-Olmos (2002) los valores se proyectan a través de actitudes y acciones ante personas y situaciones concretas; suponen un compromiso real y profundo de la persona ante sí misma y ante la sociedad en que vive. Los valores no existen en abstracto ni de manera absoluta: están ligados a la historia, a las culturas, a los diferentes grupos humanos, a los individuos y a las circunstancias que enfrentan.

Es por ello que la ética y la moral deben establecerse como una constante humana en la vida de las personas para lograr generar escenarios de respeto y reconocimiento del otro hacia sus diferencias; es decir, la ética y la moral deben velar por el establecimiento de marcos axiológicos en los que se infunde la responsabilidad social que se debe tener para alcanzar los espacios de inclusión y equidad.

De esa manera, según el proyecto de Hijos de la Paz (2019):

Plantear el desarrollo potencial ético moral, implica pensar al ser humano desde la intersubjetividad como la posibilidad de construir mundos compartidos. En ese sentido, la dimensión ético moral permite entender las regulaciones propias de esos mundos compartidos. Esta regulación se ejerce desde marcos que permiten construir mundos axiológicos desde los cuales se valora moralmente la relación con los otros; por otro lado, la intersubjetividad implica un compromiso ético que reconoce el contexto social y cultural de los sujetos. (p. 5)

Potencial creativo para la transformación de conflictos

Este potencial pretende reconocer el carácter no instrumental de la mediación proponiendo un nuevo horizonte conceptual y metodológico que permita pensar no solo las relaciones entre comunicación y creatividad, sino a su vez el potencial de transformación social implícito en esas relaciones. Por ende, la mediación creativa se constituye en una fuente permanente de construcción de mundos posibles.

Para Ospina-Ramírez y Ospina-Alvarado (2017) el potencial creativo no se refiere solamente al juego y la lúdica, sino a la capacidad humana de resolver problemas, de atender situaciones desde diversas perspectivas y de diseñar estrategias de abordaje ante las problemáticas que presenta la vida cotidiana (ver Figura 3).



Figura 3. Creación colectiva de imaginarios sociales de la I.E. Santo Domingo Savio.

Fuente: trabajo de campo, octubre 2022.

En el trabajo de campo se quiso enfatizar en la importancia de desplegar estrategias, como piezas gráficas que no solo comunicaran, sino que transformaran los espacios de interacción entre estudiantes.

De esa manera, el fortalecimiento del potencial creativo para la transformación de conflictos pasa por el reconocimiento de este como una condición inherente al ser humano, dadas las diferencias que se derivan de la subjetividad que nos diferencia y de las múltiples identidades que se juegan en las culturas y las sociedades (Comunicado personal, Proyecto Hijos de la Paz, 2019).

¿Pensar en algo creativo para solucionar un problema? Deberíamos hacer una campaña o algo distinto para hablar de las drogas, porque solo nos meten miedo; pero, no nos enseñan de ellas; y entonces, ahora algunos las consumen en los baños y eso no debería suceder en la escuela (...) no sé, deberían mostrar-nos las drogas sin satanizarlas, solo entender realmente lo que sucede con ellas para que tengamos mayor conciencia (...). Por ejemplo, conocer la experiencia de una persona que haya consumido drogas o tener una campaña de prevención, pero hecha por nosotros. (Estudiante de grado 11, I.E. Adolfo Hoyos Ocampo comunicado personal, 2019)

Como se evidencia en el relato, los jóvenes no desean seguir las mismas estrategias educativas que han abordado de manera tradicional en sus contextos. Al indagar por ideas creativas, para atender problemáticas de sus contextos, ellos y ellas expresan que no quieren que la escuela siga satanizando determinadas prácticas, entendiendo este término como hacer ver terrible algo determinado, exponiendo que desean conocer del tema desde una perspectiva abierta, dialógica y creativa.

Potencial político

El potencial político se puede entender como una herramienta de acción con la que cuentan las sociedades democráticas actualmente, puesto que, por medio de dicha herramienta, las personas pueden generar acciones de participación política que van a tener repercusiones al interior de sus territorios. Estas acciones, según el proyecto de *Hijos de la Paz* (2019) favorecen la vindicación de los derechos individuales y colectivos para asegurar las condiciones de vida digna y del bienestar colectivo. Estas acciones parten de uno mismo y se ejercen con los otros en procesos de configuración de la subjetividad política; hacerse sujeto político implica identificar formas de ser, vivir, relacionarse y entender el mundo con la conciencia de crear mejores condiciones de vida.

Ahora bien, dichas formas de acción política no deben estar sustentadas en actuaciones prematuras o aceleradas en las se carezca de fundamentos ar-

gumentativos y lógicos para la consecución de los fines a alcanzar, sino que la acción política debe estar soportada bajo discursos y procedimientos de responsabilidad social y colectiva, asumiendo las consecuencias e impactos que traiga consigo dicho actuar.

De ahí que Arendt (1993) presente a la acción como la actividad mediante la cual los seres humanos pueden transformar el mundo de la vida política. Para ello se requiere de la participación de la comunidad, de la existencia de un espacio público en el que los ciudadanos puedan obrar, expresar y deliberar libremente. En este sentido, la acción es la “actividad política por excelencia” y la “natalidad” “es “la categoría central del pensamiento político” (Arendt, 1993, p. 23) (ver Figura 4).



Figura 4. Jornadas de multiplicación. I.E. Gerardo Arias, Chinchiná.

Fuente: Trabajo de campo, noviembre. 2022.

En el ejercicio de fomentar el potencial político, durante el trabajo de campo y de co-creación, se estimuló la participación y la acción política de los y las estudiantes, por medio de jornadas de multiplicación y de debate en las que se tomaron decisiones, se plantearon soluciones para la resolución de conflictos en las instituciones, y se relacionó el arte con la subjetividad política.

Lo anterior evidencia que la creatividad se relaciona con las herramientas y alternativas que promueven el fortalecimiento de la subjetividad po-

lítica favorables a contextos de agenciamiento pacifista para la construcción de escenarios armónicos, lo cual implica, entonces, la potenciación y ampliación de las tramas que la definen como la autonomía del sujeto, su reflexibilidad, la conciencia histórica de su individualidad y de su ser social, la articulación de la acción con el discurso, la negociación de nuevos órdenes en las maneras de compartir el poder, el reconocimiento al espacio público y el juego de pluralidades en las que nos reconocemos como iguales en cuanto humanos.

La anterior imagen nos permite entender cómo para los niños, niñas y jóvenes la participación política debe pensarse en clave de socialización y no de sufragio o de representatividad estudiantil solamente. Es así como la relación con la política puede tornarse conflictiva y provocar un desinterés en los y las estudiantes, como lo expresan algunas de las jóvenes participantes:

Acá casi siempre hay que esperar a que el profesor escoja a los representantes o a quienes van a acompañar esta u otra actividad extra curricular. Es muy difícil porque, casi siempre, para poder participar, más que ser estudiante, hay que ser buen estudiante... según los ojos de las directivas (Estudiante de grado 9, I.E. Santo Domingo Savio, comunicado personal, 2020).

El debate por la participación en el planteamiento de soluciones para una mejor convivencia aparece exclusivamente en el cuerpo docente con el diseño del manual de convivencia, y, en la última etapa del mismo, cuando se socializa. No obstante, las normativas y regulaciones distancian a la comunidad estudiantil, por cuanto no dialoga con sus propios códigos lingüísticos y políticos. Para el proyecto, es menester que se movilicen otros lenguajes y modos de participación.

Hijos e hijas de la paz

Ser hijos e hijas de la paz es ser herederos y herederas de procesos colectivos que han encauzado las acciones hacia un bien común. Evoca un profundo reconocimiento hacia aquellas generaciones que, en momentos difíciles de la historia nacional, alzaron su voz y lucharon incansablemente por la construcción de una convivencia pacífica. En una de las narrativas de una joven participante, esta visión tiene el carácter de responsabilidad:

Yo creo que pensar en las personas del pasado que, movidos por el deseo de justicia y la búsqueda de un mundo mejor, dedicaron sus vidas a la promoción de procesos de paz, es como pensar en una gran responsabilidad, como en un deber ¿Si me hago entender? (Joven de grado décimo de la I.E. Santo Domingo Savio, comunicado personal, 2020)

En este sentido, y de acuerdo con Boulding (1977), la paz no es simplemente la ausencia de violencia, sino un proceso dinámico que requiere el cultivo de valores humanos fundamentales. De ahí que ser hijos e hijas de la paz signifique el arraigo pacífico de la reconciliación en los corazones y las mentes de las personas, para acceder a la promoción del respeto mutuo, la justicia social y el diálogo constructivo.

Así mismo, muchas y muchos opinan que a esta generación le corresponde continuar con el legado, cerrando los conflictos, en lo que Muñoz (2004) ha denominado “paz negativa”.

Yo creo que nos hace falta acabar definitivamente con los conflictos, o que aquellos que deban existir no sean a través de la violencia. Siempre se dice que nuestra generación es el futuro; pero, yo creo que cuando llegemos a adultos habrá muy poco por hacer. En mi opinión, los jóvenes deberíamos acabar con cualquier tipo de conflicto para que los adultos se encarguen de brindar oportunidades. (Joven de grado once de la I.E. Alfonso Hoyos, comunicado personal, 2020)

Si bien esta visión de la paz la limita a una disminución de los hechos violentos relacionados con el enfrentamiento armado (Malone & Berdal, 2013) muestra que estos jóvenes se están preguntando por la estructuración de bases sólidas para una paz que trascienda la ausencia de guerra, y se consolide en acciones políticas y de desarrollo eficaces. Otro factor que resalta es la identidad que conlleva la paz en el marco de los niños, niñas y jóvenes.

Según Galtung (2000) la paz interior y la autenticidad personal son fundamentales para establecer relaciones pacíficas con los demás. Cuando los individuos están en armonía con su propia identidad, son más propensos a buscar la paz en sus interacciones con los demás. Además, la conexión con la propia identidad puede fortalecer la capacidad de resistir la influencia de grupos violentos y promover valores pacíficos. Para los niños, niñas y jóvenes, la palma de la mano significa participación, identidad y unión humana (ver Figura 5).

Kriesberg (1998) plantea que la identidad puede actuar como un factor tanto de conflicto como de reconciliación. Cuando la identidad se basa en la exclusión y la intolerancia hacia otros grupos puede alimentar la violencia y el conflicto. Sin embargo, cuando la identidad se construye sobre la base del respeto, la valoración de la diversidad y la promoción de la igualdad puede convertirse en un catalizador para la paz.



Figura 5. Afiche para la gestión cultural, I.E. Santo Domingo Savio, Chinchiná.
Fuente: Trabajo de campo, octubre 2022.

Los niños, las niñas y los jóvenes, siguiendo los planteamientos de Nussbaum (2012) y de López et al. (2021) cuentan con capacidades para la construcción de paz; sin embargo, estas pueden ser inhibidas o potenciadas de acuerdo con sus contextos. Cuando en el proyecto se habla de la metáfora de los “Hijos de la Paz”, se busca reconocer que en contextos favorables para la construcción de paz, niños, niñas y jóvenes despliegan sus conocimientos y capacidades para tejer una vida lejana de la violencia y cercana a las relaciones pacíficas, compasivas y solidarias.

En coherencia con los planteamientos de Ospina-Osorio y Ospina-Ramírez (2019) y de Fernández-Arbeláez et al. (2019), el proyecto permitió reconocer que cuando se habla de construcción de paz, para los niños, las niñas y los jóvenes se hace relevante encontrar maneras creativas de transformar el mundo. Esto no es menor, dado que la creatividad en el trabajo con ellos y ellas ha sido reducida al desarrollo de estrategias lúdicas. Pero, para los niños, las niñas y los jóvenes la creatividad para construir paz implica un proceso de lectura de la realidad, de agenciamiento y de despliegue de acciones intencionadas para su transformación o reafirmación.

El despliegue de los potenciales del desarrollo humano se facilita en contextos favorables, pero esto no implica que en contextos desfavorables los niños y niñas no agencien transformaciones, como se evidencia en el apartado del potencial político, en el cual ellos y ellas expresan que, a pesar de que algunos docentes siguen teniendo una visión adultocéntrica, se permiten co-construir nuevas posibilidades de relacionamiento mucho más horizontales.

Es importante seguir re-contextualizando la construcción de paz de manera constante en la escuela, dado que, si bien algunos conflictos históricos les atraviesan a los jóvenes, existen otros que surgen en sus contextos, como el consumo de sustancias psicoactivas, lo cual termina por afectar su seguridad y calidad de vida. En este sentido, pensar en estrategias de construcción de paz implica comprender que sus problemáticas son cambiantes y que los riesgos y conflictos que vulneran sus derechos y su calidad de vida pueden ser reconocidos por ellos mismos. Por ello es importante que estas iniciativas se adapten, y se reconozcan en sus voces aquellos conflictos que desean leer de manera crítica y transformar con sus acciones.

Referencias

- Alvarado, S., Ospina, F., Quintero, M., Luna, M., Ospina-Alvarado, M., & Patiño, J. (2012). *Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*. CLACSO; Universidad de Manizales CINDE.
- Arendt, H. (1993). *Between Past and Future. Eight Exercises in Political Thought*. Penguin Books
- Boulding, K. E. (1977). The Power of Nonconflict. *Journal of Social Issues*, 33(4), 11-22. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1977.tb01867.x>
- Cifuentes, J. E., Cáceres, S. P. R., Circa, A. C., & Forero, M. R. (2018). Esperanzas y temores frente al proceso de paz en Colombia: Hopes and fears on the Colombian peace process. *Horizontes pedagógicos*, 19(1), 1-10. <https://doi.org/10.33881/0123-8264.hop.19101>
- Cota-Olmos, A. (2002) *La importancia de los valores en el desarrollo humano de la organización*. [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Nuevo León].
- Del Pozo, F., Borja, J., Jiménez, F., & Polo, G. P. (2017). Educación para la salud en el Caribe colombiano: percepciones comunitarias de las violencias en contextos educativos para la construcción de paz. *Salud Uninorte*, 34(3), 715-726. <https://acortar.link/g2onQz>
- Dubois, A. (2019). *La propuesta alternativa desde el enfoque de las capacidades. Conceptos y marco de análisis*. Gernika Gogoratz.

- Fernández-Arbeláez, O. L., Orozco-Vallejo, M., & Ospina-Ramírez, D. A. (2019). Educación, democracia, construcción de paz y memoria social. Aproximaciones al estado del arte en contextos del conflicto armado en Colombia. En G. C., Valencia-González (Comp.) *Saberes, conocimientos y epistemes de la investigación en América Latina: algunos temas relevantes* (pp. 174-199). Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.
<https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/2482>
- Fisas, V. (2006). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Unesco.
- Forte, M. Á., Pignuoli Ocampo, S., Calise, S., Palacios, M., & Zitello, M. (2012). Las TIC como problema de la teoría sociológica: Una aproximación conceptual a la comunicación digitalizada desde la teoría general de sistemas sociales autorreferenciales y autopoieticos. *Revista de la Carrera de Sociología: Teoría Social Clásica y Contemporánea*, 2(2), 205-226.
<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/196659>
- Galtung, J. (2000). *Conflict transformation by peaceful means* (the Transcend method). United Nations University Press.
- Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291-305. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832797>
- Hernández Sánchez, M. L., & Sánchez Agudelo, F. J. (2008). La dimensión afectiva como base del desarrollo humano: una reflexión teórica para la intervención en trabajo social. *Eleuthera*, 2, 53-72. . <https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/eleuthera/article/view/5480>
- Hernández, E. (2014). *Empoderamiento pacifista de experiencias comunitarias locales en Colombia. (1971-2014), Granada*. [Tesis Doctoral, Universidad de Granada].
<https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/34683/24287106.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Howe, D. (1997). *La teoría del vínculo afectivo para la práctica del trabajo social*. Paidós.
- Jaramillo-Valencia, B., Pérez-Castro, L. V., & Gómez-Múnera, M. N. (2021). La paz en la diversidad: Análisis sobre la inclusión a la inversa en contextos educativos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 12(1), 219-237. <https://doi.org/10.21501/22161201.3334>
- Kriesberg, L. (1998). *Constructive conflicts: From escalation to resolution*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Loaiza, J. (s.f.). Educación para las paces en perspectiva de socialización y subjetividad política con niños, niñas y jóvenes.
http://ceanj.cinde.org.co/programa/Archivos/publicaciones/ponencias/p2/2_AN_11.pdf
- López, A. A., Zuluaga, J. I., & Ospina-Ramírez, D. A. (2021). *Experiencias socioeducativas y desarrollo del potencial creativo para la construcción de paz*. Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.
- Malone, D. y Berdal, M. (2013). Greed and Grievance: Economic Agendas in Civil Wars. *Canadian Journal of African Studies*, 35. <https://doi.org/10.2307/40203523>.
- Muñoz, F. A. (Ed.). (2001). *La paz imperfecta*. Granada. Universidad de Granada.
- Naranjo-Tamayo, D. C., & Carrero-Delgado, A. (2017). Retos y desafíos de la educación rural para niños y jóvenes en escenarios de construcción de paz: una mirada desde lo local para la transformación global. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social* (24), 95-120. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i24.4546>

- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades*. Paidós.
- Ospina-Osorio D. A., & Ospina-Ramírez, D. A. (2019). Formación inclusiva, convivencia y paz desde la escuela: posibilidades para el posconflicto colombiano. En G. Valencia (Comp.) *Saberes, conocimientos y epistemes de la investigación en América Latina: algunos temas relevantes*. RedMet nodo Colombia. Centro Editorial Universidad Católica de Manizales. F-ile:///C:/Users/cmlopez/Downloads/saberes%20conocimientos%20y%20epistemes.pdf
- Ospina-Ramírez, D. A., & Ospina-Alvarado, M. C. (2017). Futuros posibles, el potencial creativo de niñas y niños para la construcción de paz. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 175-192. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77349627011.pdf>
- Ospina-Ramírez, D. A., & Ospina-Alvarado, M. C. (2017). Futuros posibles, el potencial creativo de niñas y niños para la construcción de paz. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 175-192. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1510413115>
- Tamayo, D., Tabares, L., & Muñoz, M. (2019). Emociones constructoras de paz desde los niños y las niñas del grado transición: representaciones desde su experiencia. *Zona Próxima* (32), 51-60. <https://doi.org/10.14482/zp.32.306.43>

Capítulo 6

La formación en la construcción de paz: experiencias, prácticas y apropiación de las comunidades

Martha Lucia García-Naranjo

Marleny Cardona-Acevedo

Néstor Jaime Castaño-Pérez

Introducción

En el marco del compromiso institucional por una educación para la paz y el desarrollo humano, el programa centró las estrategias formativas en el crecimiento del ser humano apalancado por *oportunidades reales en contexto*, para el desarrollo de las capacidades de estudiantes, maestros, agentes comunitarios y demás miembros participantes en los territorios. Las oportunidades también se direccionaron hacia la disminución de la inequidad, determinada por las disparidades geográficas, de género y por otras formas de exclusión que se presentan en el ámbito rural. En ese sentido, la formación en el programa buscó contribuir al mejoramiento de la educación en la región y el país, en articulación con los pactos transversales de la sostenibilidad, participación ciudadana, equidad de oportunidades, transformación digital de Colombia, entre otros (DPN, 2018). Así mismo, en el marco de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) el programa aportó en la búsqueda de la “paz, justicia e instituciones sólidas”.

El capítulo expone las consideraciones sobre la formación de los actores (comunidades, instituciones, líderes e investigadores, entre otros) en la construcción de paz. Para ello se tuvieron en cuenta, desde las voces de los expedicionarios (investigadores y actores), las experiencias, prácticas y modos de apropiación sobre la multidimensionalidad territorial de los problemas sociales en las que se involucran y que enfrentan los colectivos, en aras de construcciones pertinentes sobre reconciliación y paz.

Aporta las iniciativas sobre el uso y desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en proyectos de carácter social como lo es

la *Expedición Pacífica: Territorializando la Paz*. Desde el inicio del proyecto se planteó la digitalización de la operación investigativa y la incorporación de la teoría sistémica para el procesamiento de la información generada. En consecuencia, el aporte desde el desarrollo tecnológico, fue la creación de una APP (aplicación móvil) y una plataforma de visualización de los datos recopilados con un enfoque georreferenciado.

También presenta las reflexiones sobre un territorio colombiano, desde sus experiencias de paz y reconciliación, que son el resultado de un proceso de construcción colectiva, en el cual la decidida participación de las comunidades generan transformaciones para contrarrestar factores estructurales de carácter sociopolítico como el conflicto armado, la violencia, los desplazamientos y los conflictos económicos derivados de las disputas que se ocasionan por el derecho al patrimonio natural, entre otros.

En este escenario tuvo despliegue el programa de investigación *Expedición Pacífica: Territorializando la paz*, para el que resultó retador preguntarse por las experiencias, prácticas y modos de la apropiación de las comunidades sobre cada una de las estrategias y alternativas para enfrentar dicha problemática en los territorios, que pudieran derivar en acciones formativas pertinentes. Reconociendo que en el territorio se tejen las relaciones de sentido para las comunidades a través de las historias compartidas y el trabajo en colectivo, fue fundamental recoger las voces, disponer espacios generativos, ampliar las capacidades comunitarias alrededor del territorio, de la organización social y la potenciación de la cultura para avanzar en una paz duradera y sostenible. Al respecto, se obtuvieron testimonios de los actores, codificados de la siguiente manera: I: Informante y P: Pregunta. La experiencia particular los actores manifiestan que:

Los colectivos identifican que, en su propia acción con otros y en sus territorios, se despliegan posibilidades de desarrollo de sus capacidades para la construcción de alternativas de paz. Sin embargo, condiciones estructurales perpetúan las posibilidades de mejoramiento de las condiciones de vida en sus territorios. (I2, P1)

Entonces, el accionar colectivo hace que se rompan las afectaciones negativas de la historia, propicia que las experiencias vividas sean apropiadas por los sujetos y potencia relaciones sociales; además, vincula las organizaciones, empodera a las comunidades para participar en la vida política y ciudadana, y crea formas de legitimación que aportan a la sostenibilidad de las iniciativas. Sin embargo, se presentan tensiones determinadas por las dinámicas sociales, políticas, económicas y culturales que limitan el actuar colectivo. Además, la acción colectiva para la paz se enfrenta a las resistencias individuales por co-

nocer, apropiar y reflexionar sobre “la historia reciente y la memoria”, tal y como lo expresan los actores.

En los resultados del Programa *Expedición Pacífica: Territorializando la Paz*, las experiencias con las comunidades en territorio dan cuenta de su naturaleza potenciadora como prácticas sociales, ya que narran los procesos, las afectaciones, pero también las posibilidades de los actores en territorios. Se encontraron dinámicas propias en la formación de niños, niñas y jóvenes, y alternativas de sobrevivencia en las mujeres, que han reducido las situaciones de violencia ayudando a la construcción de paz. Cada proyecto mostró situaciones que hacen de las formas de vida una posibilidad de vivir diferente. Se tuvo que, a través de las dinámicas sociales, el acceso a educación, mejoramiento de la salud y posibilidad de trabajo en familia y con la comunidad, se amplían espacios más equitativos y potenciadores de paz en la escuela y en las zonas urbano-marginales y rurales.

Expedición pacífica como práctica social

Reconociendo que las prácticas sociales son una manera de hacer procesos formativos, se considera valioso recoger las experiencias vividas por los investigadores durante su participación en la *Expedición Pacífica: Territorializando la Paz* para la reconciliación y la construcción de paz. Ello permitió ver la riqueza de las interacciones con la comunidad, rescatar y a la vez potenciar saberes y conocimientos de actores en el territorio.

Según Murcia et al. (2016) la práctica social es una expresión de humanidad, que, desde los imaginarios, se traduce en las prácticas sociales: “los acuerdos sociales se configuran desde las significaciones que las comunidades tienen sobre el mundo, el ser humano, la vida y la muerte y que definen las formas de ser/hacer, decir/representar de los actores de un grupo social” (p. 2). En tal sentido, la investigación supera el ejercicio científico para convertirse en una experiencia formativa con la comunidad en la que tiene cabida el ser/hacer/decir/representar, dado que posibilita: primero, la conexión de los actores con el territorio; segundo, el reconocimiento de sus pluralidades y, tercero, las pedagogías sociales.

La conexión de los actores con el territorio. Donde se dan las vivencias en un tiempo determinado, genera el arraigo desde la cotidianidad, los valores y la cultura de los sujetos. Como lo expresan los investigadores: *la investigación conecta la academia con las mujeres en el territorio* (I2, P2). Esta experiencia, en la práctica social muestra cómo se puede modificar la interrelación academia y sociedad, con un compromiso bidireccional para generar conocimiento

contextualizado desde el diálogo de saberes en el que converge la sabiduría de los actores en territorio y el conocimiento que se gesta en la Universidad. Se trata de abordar, desde lo colectivo, las situaciones del orden local y global y a la vez co-crear soluciones a las problemáticas sociales y ambientales. También, realizar las transferencias de conocimiento desarrollado en otros contextos. En suma, propiciar un diálogo de saberes en la búsqueda de la participación para la transformación social acorde con los sentires, las concepciones y los significados de la justicia y el bienestar social de los sujetos en el territorio.

Respecto al reconocimiento de los actores en territorio. Se trata de identificar la configuración de las identidades y los valores que subyacen a la vida en el contexto, lo cual es posible a partir de sus vivencias, modos de interacción, participación y diálogos; también de la forma como se vinculan con los fines de la investigación; ello, con el fin de potenciar sus capacidades para la reflexión crítica y la participación políticas. Según García (2023) es un proceso subjetivo e intersubjetivo en el cual “el vínculo con las realidades, la cultura y el contexto ponen en escena al sujeto como agente de acción capaz de relacionarse y de actuar para resolver problemas, generar transformaciones orientadas por la experiencia, el conocimiento y la reflexión” (p. 78).

Entonces, cada sujeto participante en la *Expedición Pacífica: Territorializando la paz*, se considera con capacidad de agencia para la transformación individual y social; por lo tanto, en las construcciones de conocimiento se parte del reconocimiento mutuo entre los habitantes del territorio y los investigadores. El testimonio de los investigadores, así se expresa

Toda investigación debe reconocer como principales expertos a quienes habitan los territorios (...); no puede pretender que los expertos sean externos; más bien, es en el diálogo entre los investigadores, reconocidos como pares, que es posible construir aproximaciones más claras sobre las preguntas de investigación. (I2, P1)

Los aportes a la investigación están dados por las interrelaciones entre los saberes de la comunidad y los conocimientos científicos que enriquecen la problematización y en general todo el proceso investigativo. El reconocimiento del otro implica generar espacios abiertos para los diálogos entre iguales, de los cuales se derivan aprendizajes como, por ejemplo, las cosmovisiones frente a los fenómenos sociales y ambientales; los lenguajes y maneras de expresión con su carga cultural; la profundidad de las acciones cotidianas y su significación; las diversidades y pluralidades; las resistencias, los modos de organización, entre otros aspectos; que son fundamentales en la realización de proyectos investigativos transformadores en el territorio.

También se considera que *la pedagogía es una práctica social* que deja aprendizajes replicables en procesos investigativos. La *Expedición Pacífica* movilizó la reflexión de la *praxis* de los docentes hacia la concientización sobre los fines transformadores de la pedagogía en los sujetos y las sociedades, como lo expresa un actor de la comunidad educativa:

La participación en la Expedición Pacífica nos permitió a las y los docentes participantes reflexionar acerca de nuestra práctica pedagógica y contar con un espacio de encuentro teórico, metodológico y creativo para consolidar nuestras experiencias relacionadas con construcción de paz en la escuela. (A. P3)

Esta es una perspectiva pedagógica en educación sociopolítica y dialógica. Para Bellescize (2017) la educación sociopolítica “tiene como fin concienciar al individuo, para que este reflexione-actúe en su contexto histórico-geográfico por medio de la participación política-activa” (p. 9). Y su carácter dialógico vincula acción-reflexión que lleva a concientizar. Para la autora “la concientización es un acto personal hacia la sociedad que requiere de la palabra y del diálogo para la construcción de la comprensión propia del mundo” (p. 9).

Por lo anterior, la investigación se puede leer como una práctica social que aporta a la generación de espacios y estrategias para la participación y la ampliación de las capacidades para el ejercicio político en el territorio, tanto en formación de investigadores como en el empoderamiento de la comunidad.

El empoderamiento de la comunidad desde la formación

El programa *Expedición Pacífica: Territorializando la Paz* incluyó en la construcción colectiva con las potencialidades de la primera infancia, el papel de los jóvenes y familias, junto al protagonismo de las mujeres rurales y urbanas. Una lección aprendida es la importancia de empoderar a la comunidad, en los territorios, en la construcción de paz y reconciliación con procesos participativos desde la investigación y la formación. Se resaltan tres estrategias participativas: primera, los diálogos; segundo, los talleres comunitarios y, tercera, la creación artística en los procesos formativos esenciales en la apropiación del conocimiento.

Dialogar-nos-Escenarios dialógicos por medio de conversatorios. El trabajo colectivo permitió que los proyectos giraran alrededor de los expedicionarios, con inclusión de las comunidades como principales actores protagonistas, acompañados por actores que lideraron el proceso (investigadores). En las visitas se promovieron conversatorios como escenarios abiertos alrededor de narrativas sobre lo ocurrido en el territorio y las historias de los actores.

Estos conversatorios están mediados por la escucha que permite ampliar las capacidades de conciencia, al reconocimiento del otro, sus afectaciones, privaciones, pero también sus capacidades; esto es, reconocer su existencia. De acuerdo con García (2023) se trata de generar condiciones para que el diálogo sea ético; es decir que se veló porque cualquier persona pudiera participar, problematizar sobre información, debatir y complementar las indagaciones; también expresar sus opiniones, deseos y necesidades en un espacio sin coacciones, para que cada persona ejerza las condiciones del diálogo.

En las experiencias se integraron varias estrategias que permiten representar la riqueza de las expresiones. Una de ellas fue la línea del tiempo en la que se lograron obtener narrativas personales que daban cuenta de las historias individuales y colectivas (ver Figura 1).

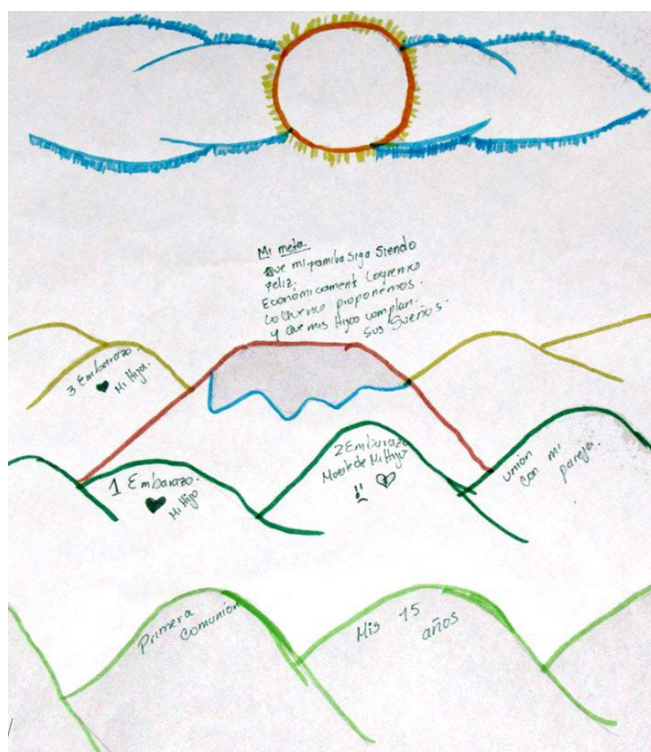


Figura 1. Línea de tiempo.

Fuente: Trabajo con las mujeres, vereda Santo Domingo (Villamaría, Caldas).

La línea del tiempo es una metodología empleada en el contexto de procesos de diálogo para la transformación de las relaciones, en colectivos donde el

conflicto es reconocido. En ella, se reconstruye la historia a partir de las experiencias y procesos (personal, organizacional, social o comunitario), y basándose en hitos o acontecimientos relevantes. Permite ser aplicada en cualquier escenario que contemple los procesos participativos considerados en la investigación. La aplicación de la línea del tiempo se promueve desde el programa Cercapaz (2014), de la Agencia Alemana para la Cooperación Internacional -GIZ- en conjunto con contrapartes en Colombia.

Construcciones sociales en los talleres comunitarios. El trabajo en el taller permitió construir propuestas centradas en estrategias conversacionales, creativas y en perspectiva horizontal; ello favoreció la emergencia de las voces de los colectivos en su propia comprensión de las categorías definida en el proyecto: las experiencias de memoria, reconciliación y construcción de paz de los colectivos juveniles. Esto permitió el reconocimiento de las particularidades que los actores tienen sobre los problemas de investigación estudiados. En los talleres se pudo generar una actitud positiva y de apertura para la formación desde la participación, y a partir de la reflexión crítica se abordaron problemáticas sociales como la desigualdad, exclusión social, pobreza y desarraigo, entre otros; ello con el fin de potenciar en los actores nuevas comprensiones, reinventiones y agenciamientos individuales y colectivas para enfrentar su realidad.

Por su parte, las experiencias de paz, crean un mapa fragmentado por estar unido al desplazamiento y violencias. Es en los territorios donde se enfrentan la realidad del despojo y falta de recursos que no permiten ampliar las capacidades individuales y caminar hacia capacidades instituciones, en búsqueda de mejores condiciones locales, en especial las rurales. Las comunidades reconocen que no es fácil revivir sus afectaciones; desfallecen y vuelven a empezar; tienen frustraciones en la forma de construir las relaciones, pero hacen de su vida un camino (ver Figura 2).

En los talleres se convocaron asociaciones y comunidades a conversar y narrar sus historias, traer al presente sus historias y evidenciar sus aspiraciones, para luego plasmarlas en cartografías. Los talleres comunitarios mejoran la cotidianidad en las comunidades, y desde la investigación fortalece sus modos de vida y, a la vez, permite el reconocimiento de sus afectaciones.

La dinámica que pasa de lo individual a lo colectivo determina y potencia la capacidad de afiliación generando empatías, atrae el tejido social que tiene que ver con su formación familiar, pero también sobre sus experiencias de vida y trabajo, en las que se generan pensamientos de construcción colectiva y acciones con fines comunes (Nussbaum, 2012; Ostrom, 2000).



Figura 2. Talleres participativos

Fuente: Taller comunitario con comunidad de mujeres en la vereda el Cóndor (Villamaría-Caldas)

Espacios de creación artística colectiva. La cartografía y grupos focales son espacios donde la creación artística permite recuperar la historia. La posibilidad de trabajar desde las artes amplía capacidades que ayudan a comprender la realidad situada, se potencian los sentidos para comprender lo que les pasa y les pasó. Expresar y dibujar en los ejercicios colectivos hace que las vivencias en la memoria recaben la historia y consoliden procesos. Tal como lo expresa uno de los actores:

Se ha planteado una necesidad de trabajo permanente en el territorio que permita objetivar las prácticas relacionadas con la construcción de paz; esto es, en torno a la solidaridad, la cooperación y las relaciones basadas en la equidad y la justicia social. (AS, P4)

A través de esta experiencia se mantiene la pregunta: ¿qué prácticas culturales se reconocen en el agenciamiento de la comunidad para la paz y reconciliación? En la lectura a estas experiencias se encuentra que las mujeres tienen gran capacidad de desarrollo personal a través del trabajo colectivo y la convivencia. Se valora el trabajo que se realiza en comunidad desde “las artes, el teatro y proyectos productivos”. Por lo anterior, se valora en estos estudios la narración desde los discursos y las representaciones artísticas a través de la pintura (ver Figura 3).



Figura 3. Creación artística colectiva.

Fuente: Historias de tres mujeres afectadas por las violencias, pertenecientes a comunidades en Manizales-Caldas

Esta creación artística se inicia con la narración de la historia individual, luego se plasma en un dibujo individual y, finalmente, se pasa a la pintura colectiva. Participaron todas las personas, hombres y mujeres, que concurrieron al taller. La obra muestra los momentos de violencias y luego los sueños de los participantes.

Apropiar-nos del conocimiento. Esta apropiación se logró con el empoderamiento de las mujeres, las reflexiones de los maestros, las narrativas de los niños, las niñas y los jóvenes, en cuyos discursos y representaciones se consiguió develar su colocación frente a las necesidades problemáticas y desafíos que para ellos implica la búsqueda de la paz, la reconciliación y la preservación de la memoria. Fue a través de estrategias dialógicas, talleres formativos y conversaciones que se favoreció la apropiación por parte de los actores, para con ello contribuir a dar nuevas miradas, tomar decisiones y emprender acciones transformativas. Así los expresan los actores: *Participación directa de las mujeres contando sus experiencias* (I2, P2). *Gran participación, horizontal y reflexiva que amplió los repertorios discursivos y de acción de los participantes en sus propios colectivos* (I1, P3). *Sistematización de las prácticas pedagógicas sobre construcción de paz en el colegio El Tesoro, de la Cumbre, y afianzamiento en la conceptualización de categorías relacionadas* (I2, P3).

En síntesis, las experiencias mencionadas se construyeron en espacios favorecedores para la formación desde la vivencia misma, en la cual emerge

la inquietud por el fortalecimiento de las resignificaciones de los conceptos y los tratamientos teóricos de los problemas en el territorio y emergen otras comprensiones compartidas sobre ellos. También posibilitaron los reconocimientos por las diferencias en el marco del respeto, la participación activa y la empatía entre los actores y dieron elementos para reflexionar y comprender:

- Las experiencias de reconstrucción de memoria, construcción de paz y reconciliación llevadas a cabo en los escenarios escolares.
- Las experiencias de enseñanza del pasado violento a través de las pedagogías de la memoria, la construcción de paz y la reconciliación, presentes en instituciones educativas con participación de niños y niñas desde sus primeros años, jóvenes, familias, maestras y maestros.
- Las afectaciones ambientales y económicas generadas en las asociaciones de mujeres, en territorios rurales y urbanos de Manizales.
- El aporte de las asociaciones de las mujeres urbano marginales y rurales a la reconstrucción socioambiental y económica de los territorios
- Las experiencias comunitarias de memoria, construcción de paz y reconciliación que desarrollan los colectivos juveniles.
- Las experiencias comunitarias de las que participan los colectivos juveniles, a partir de la experiencia institucional, en el campo de la memoria, la construcción de paz y la reconciliación.

Recogiendo voces de expedicionarios: estrategias de digitalización y comunicación

La aparición de las computadoras, el software y las redes de comunicación masiva han traído como consecuencia la digitalización expansiva de las actividades cotidianas de la sociedad. La naturaleza programable y reprogramable de las tecnologías digitales, así como la posibilidad de recopilar y analizar datos, infunde más agencia a la tecnología digital (Dufva, T. & Dufva, M., 2019). Un conjunto de datos organizados y significativos puede conducir a una conclusión esperada. Por ejemplo, tomando un estudio cualitativo y cuantitativo sobre la desigualdad en Colombia, utilizando diversas fuentes de información como encuestas, estadísticas y análisis de documentos oficiales, este podría concluir que la desigualdad existe en Colombia y es multidimensional desde un punto de vista social (Núñez et al., 2022). Si este resultado es el esperado por gran parte de la población colombiana, y en

términos de la teoría de información de Luhmann (1998) no arroja resultados inesperados o sorprendentes, entonces no se genera nueva información (González, 2007).

En la teoría cibernética de Luhmann (1998) el concepto de información va más allá de la simple organización y estructuración de datos; se refiere a la emergencia de diferencias significativas entre las expectativas y lo que realmente acontece. Desde esta perspectiva, las teorías y conceptos de Luhmann (2000) se adecúan de manera pertinente al cambio cultural al reconocer la importancia de las diferencias y su papel en la generación de información. Adicionalmente, con la georreferenciación que se logra de la información, es posible identificar esos rasgos culturales, los modos de organización y las diversidades humanas de las comunidades participantes en sus territorios (Montoya et al., 2014).

El enfoque sistémico de la teoría de Luhmann (2013) se aplica especialmente en proyectos de carácter social, donde la diversidad y las diferencias se valoran y reconocen como fuentes de información. En entornos complejos, como lo evidencian investigaciones sobre inclusión social o gestión de conflictos, autores como Hedström y Ylikoski (2011) utilizan los conceptos de Luhmann (1993) para entender cómo las diferencias y las interacciones entre sistemas sociales generan información y dan lugar a cambios culturales.

La *Expedición Pacífica: Territorializando la Paz*, como proyecto investigativo de las ciencias sociales, abre posibilidades para el uso y desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Desde el inicio del proyecto se planteó la digitalización de la operación investigativa y la incorporación de la teoría sistémica para el procesamiento de la información generada. Como desarrollo tecnológico, como ya se mencionó con anterioridad, se creó una APP y una plataforma de visualización de los datos recopilados con un enfoque georreferenciado.

La información representa una alteración en las expectativas del sistema y este cambio es la ventana hacia el aprendizaje, conocimiento e innovación (Castro-Sáez, 2011). Identificar y discernir qué es información se convirtió en un elemento clave al desarrollar la APP como mecanismo de digitalización para la *Expedición Pacífica: Territorializando la Paz*. Por ello, se incorporó una sección donde participantes e investigadores pueden registrar aquellas situaciones que difirieron de lo esperado en momentos y escenarios de la expedición, clasificando los eventos que emergen con capacidad informativa dentro de cada uno de los cuatro proyectos que son parte de la investigación realizada.

El proceso de digitalización

La plataforma Esri®, junto con su aplicación Survey123®, brindan una solución robusta y versátil para este propósito. Esta combinación facilita la georreferenciación y proporciona beneficios tangibles en múltiples industrias y sectores. Esri®, referente en soluciones geoespaciales, desarrolló Survey123®, una herramienta intuitiva que posibilita la creación de formularios inteligentes de forma ágil y simple, incluso para aquellos sin antecedentes en programación. Gracias a una interfaz amigable, los usuarios pueden diseñar cuestionarios a medida que capturan datos específicos así como coordenadas geográficas precisas. Un formulario inteligente trasciende la simple acumulación de datos; integra capacidades geoespaciales para asociar cada dato con su respectiva ubicación geográfica (Esri, 2023). Esto implica que toda información recogida puede ser georreferenciada, para su posterior visualización y análisis en un marco espacial, con lo que se enriquece la comprensión global de los datos (Esri, 2023).

La georreferenciación posibilitó la gestión de la información que se generó en el territorio. Para el caso concreto de la *Expedición Pacífica: Territorializando la Paz*, potenció la captura del sentir, pensar, actuar desde las voces de los actores (Montoya-Arango et al., 2014). Con ello se pueden aprovechar los siguientes beneficios prometedores para la investigación (Esri, 2023):

- Contexto espacial: relacionar los datos y su posición geográfica para revelar patrones y tendencias que podrían pasar inadvertidos.
- Decisiones informadas: visualizar datos en mapas que soportan las decisiones más fundamentadas y tácticas. Esta ventaja resalta en ámbitos como la planificación urbana, gestión de recursos naturales y respuesta ante desastres.
- Optimización de recursos: identificar zonas críticas, detectar recursos de valor y trazar rutas óptimas, lo que conduce a una asignación de recursos más efectiva y una planificación logística optimizada.
- Colaboración eficaz: disponer de información actualizada y geolocalizada potencia la colaboración entre equipos, incluso cuando se encuentran en lugares distantes.
- Monitoreo continuo: hacer seguimiento, en tiempo real, de variaciones y acontecimientos, siendo fundamental en áreas como la gestión medioambiental y el monitoreo de infraestructuras.

Los elementos presentes en el proceso de digitalización pueden observarse en la Figura 4.



Figura 4. Elementos del proceso de digitalización

Para la captura de datos georreferenciados durante la *Expedición Pacífica: Territorializando la Paz*, como se expuso anteriormente, se creó una APP, una herramienta innovadora de empoderamiento y cambio social, en consonancia con las aspiraciones planteadas por la Misión de Sabios en Colombia, con el propósito de dilucidar y comprender las marcas que la violencia armada dejó en niños, niñas y adolescentes del país. La aplicación no solo potenció la capacidad diagnóstica de la expedición, sino que también ofreció un canal de comunicación para implementar intervenciones que benefician a comunidades de las zonas rurales y marginadas de Colombia, la niñez y adolescencia, que sufren afectaciones por las profundas cicatrices del conflicto armado que se ha vivido en el país. Estas heridas invisibles, que afectan su desarrollo emocional y psicológico, exigen ser descritas, reconocidas y sanadas, con el fin de transformarse en oportunidades para un futuro mejor.

La APP ofrece un espacio virtual seguro en el cual los actores pueden compartir sus experiencias y expresar sus emociones sin miedo a juicios o estigmatizaciones. Cada clic, mensaje y testimonio se convierte en valiosa información, que contribuye a la generación de datos y análisis que respaldan

la creación de proyectos de intervención con un enfoque preciso y relevante. La participación activa de los actores es esencial, razón por la cual la APP se diseñó para operar en diversos sistemas, como Android e iOS para satisfacer las necesidades de las comunidades e investigadores. La APP permite recoger y difundir cambios positivos. Cada historia de superación y cada indicador de progreso se erigen como testimonios palpables de que la transformación es posible y está al alcance.

La información acumulada a través de esta iniciativa tiene su máxima expresión en el ámbito de las políticas públicas. Los datos obtenidos, los resultados de los proyectos de intervención y las lecciones aprendidas se consolidan como cimientos esenciales para la creación de políticas que aborden eficazmente las causas raíz de la violencia en sectores marginados. Entonces, en la *Expedición Pacífica: Territorializando la Paz* la noción de información se fundamenta en la teoría cibernética propuesta por Luhmann (1993). De acuerdo con esta teoría, la información surge cuando se presenta una diferencia entre lo que ocurre y lo que se espera. Actualmente, en términos generales, se define la información como un conjunto de datos organizados y significativos que ofrecen conocimiento o contexto sobre un tema específico. Esta representa el resultado de procesar, analizar y contextualizar datos, facilitando así la comprensión y toma de decisiones. Esta definición es respaldada por autores como Shannon (citado en Deng et al., 2020) y Weaver (citado en Asadi, 2015) en su teoría de la comunicación.

Algunas consideraciones finales

En el componente formativo y experiencial se pudo concluir que para hacer perdurable la paz a través del programa *Expedición Pacífica: Territorializando la Paz*, resultó fundamental la continuidad en el trabajo con los grupos sociales y las comunidades. Ello se vuelve forma de vida en la cual los delineamientos colectivos llevan a programas y acciones en el territorio. Por lo anterior, la investigación con comunidades demanda permanencia y participación en el territorio, para que se logren ampliar las capacidades individuales y colectivas desde la reconstrucción del tejido social con el desarrollo capacidades productivas. Así mismo, se puede afirmar que es la construcción de capacidades colectivas la que hace que las comunidades transformen sus acciones y los escenarios para el desarrollo de las organizaciones con la continuidad de los procesos.

También se concluye que las estrategias formativas que se despliegan en comunidad requieren espacio y tiempo para la conexión de los actores con el territorio, el reconocimiento de sus pluralidades y la integración de pedagogías

sociales. Se pudo ratificar la riqueza e importancia de dinámicas participativas para la co-creación de la memoria sobre la paz y la reconciliación, entre ellas los diálogos, talleres comunitarios y creaciones artísticas que hicieron parte de los procesos formativos, resultan ser convocantes y de amplia aceptación por parte de las comunidades que conllevan a la apropiación de los conocimientos que se generan y transfieren en colectivo.

Finalmente, la integración de desarrollos tecnológicos, al servicio de la investigación sobre las situaciones sociales, facilitan que la información acumulada a través de esta iniciativa tenga su máxima expresión en el ámbito de las políticas públicas. Los datos obtenidos, los resultados de los proyectos de intervención y las lecciones aprendidas, se consolidan como cimientos esenciales para la creación de políticas que aborden eficazmente las causas raíz de las violencias en niños y niñas desde sus primeros años, jóvenes, familias, maestras y maestros y mujeres de los sectores urbanos y rurales.

Referencias

- Asadi, M. (2015). "Information Theory" Research Trend: A Bibliometric Approach. *SLIS Connecting*, 4. Doi: <https://doi.org/10.18785/slis.0401.09>
- Bellescize, G. (2017). Educación para la transformación social: la propuesta pedagógica de Paulo Freire y el contexto universitario. *Revista posgrados y sociedad*, 15(2), 37-48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6228713>
- Castro-Sáez, B. A. (2011). Aportes de Niklas Luhmann a la teoría de la complejidad. *Polis (Santiago)*, 10(29), 283-300. <https://doi.org/10.4067/s0718-65682011000200013>
- Cercapaz. (2014). *Compendio de orientaciones prácticas y aprendizajes de la cooperación entre Estado y sociedad civil para el desarrollo de la paz*. Berghof Foundation. https://berghof-foundation.org/files/publications/COL_Cercapaz_Compendio-2014.pdf
- Deng, X., Lin, T., & Chen, C. (2020). Comparison and research on diversified portfolios with several entropy measures based on different psychological states. *Entropy*, 22(10), 1125. <https://doi.org/10.3390/e22101125>
- DPN. (2018). *Pacto por la equidad, pacto por la educación*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-349495_recurso_141.pdf
- Dufva, T., & Dufva, M. (2019). Grasping the future of the Digital Society. *Futures*, 107, 17-28. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2018.11.001>
- ESRI. (2023). *ArcGIS survey123. Digital Form Builder for Smart Forms & Surveys*. <https://www.esri.com/en-us/arcgis/products/arcgis-survey123/overview>
- García, M. L. (2023). *La formación en capacidades humanas en educación virtual*. Editorial Universidad de Manizales.

Expedición Pacífica

- González, L. (2007). *La teoría de los sistemas sociales de Niklas Luhmann. Diccionario de términos*. Universidad de Zulia.
- Hedström, P., & Ylikoski, P. (2011). Analytical Sociology. In I. Jarvie, y J. Zamoro-Bonilla (Eds.), *The SAGE Handbook of the Philosophy of Social Sciences* (pp. 386–398). SAGE Publications.
- Luhmann, N. (1993). *El derecho de la sociedad*. Trotta.
- Luhmann, N. (2000). *La realidad de los medios de masas*. Anthropos.
- Luhmann, N. (2013). *Introduction to systems theory*. Polity.
- Montoya-Arango, V., García-Sánchez, A., & Ospina Mesa, C. A. (2014). Andar dibujando y dibujar andando: cartografía social y producción colectiva de conocimientos. *Nómadas* (40), 191-205. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105131005013.pdf>
- Murcia, N., Jaimes, S., & Gómez, J. (2016). La práctica social como expresión de humanidad. *Cinta moebio* 57, 257-274. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300002>
- Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y Objetivos del Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Naciones Unidas.
- Núñez, J., Monroy, J. M., Ramírez, J. D., & Lasso, D. N. (2022). *Diagnóstico multidimensional sobre las desigualdades en Colombia*. Fedesarrollo. <http://www.repository.fedesarrollo.org.co/handle/11445/4338>
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades*. Espasa Libros S.L.U.
- Ostrom, E. (2000). *El Gobierno de los bienes comunes: La evolución de las instituciones de acción colectiva*. Fondo de Cultura Económica.

Capítulo 7

Territorializando la Paz –Capítulo de política–

*Néstor Daniel Sánchez-Londoño
Sara Victoria Alvarado-Salgado
María Camila Ospina-Alvarado
Claudia Marcela López-Galeano
Johanna Alexandra Patiño-López*

Introducción

La paz ha sido, y sigue siendo, un asunto de una comprensión compleja debido a las múltiples interpretaciones que del vocablo emergen. Algunos autores han sugerido la ausencia de conflictos para que exista una paz verdadera; sin embargo, ello ha dado pie a comprender que la ausencia de conflictos no es más que una utopía irrealizable, por cuanto los conflictos se encuentran a la base de las interrelaciones humanas (PNUD, 2011). En este horizonte, el conflicto se constituye en una posibilidad de crecimiento y expansión de la vida humana, en tanto sea posible resolverlos de maneras distintas que no impliquen la eliminación de las diferencias.

La paz, como un anhelo en sociedades que de manera regular utilizan la violencia como mecanismo para resolver los conflictos, como en el caso nuestro, se convierte, más que en una meta, en un tránsito permanente que busca ayudar a resignificar las relaciones, tanto personales como sociales y comunitarias, y es aquí donde cobra fuerza la construcción de una paz territorial alrededor de la *Expedición Pacífica*.

Se trata de una apuesta por comprender la construcción de la paz desde las transformaciones situadas en espacios concretos y a partir del agenciamiento colectivo. Las firmas y los acuerdos formales entre el Estado y los grupos irregulares pueden, sin duda, ayudar en la construcción de la paz, pero esta requiere transitar hacia su territorialización generando procesos de empoderamiento de las comunidades, expresada en sujetos concretos desde los “procesos de descentralización de las políticas públicas” (Villareal, 2014. p. 3).

La Expedición Pacífica comprende la territorialización de la paz como un espacio de construcción colectiva desde los potenciales de la primera infancia, el papel de los jóvenes, las familias y los actores educativos como constructores de paz, así como el protagonismo de las mujeres rurales y de las comunidades, en la gestión de formas alternativas de educación para la paz, proyectos asociativos y movilización.

Pretendiendo aportar en las respuestas a las inquietudes planteadas en el proceso investigativo, nos atrevemos a esbozar algunas líneas comprensivas para tratar de entender los aportes de las mujeres, las niñas y las juventudes en la territorialización de la paz en sus familias, escuelas, comunidades y espacios de habitación cotidiana y colectiva.

Problema

Como un primer acercamiento a esta problematización, se nos hace necesario comprender una diferencia importante que nos dará pie, en parte, a la dificultad que enfrentamos en este proceso.

La diferencia a la que aludimos se expresa entre la política y lo político; asuntos que no son menores a la hora de establecer una problemática circunscrita a la territorialización de la paz.

En este sentido, comprendemos ‘la política’ como aquellas formas que favorecen la coexistencia de la vida humana en su diversidad (Gómez, 2003); sin duda, ello puede expresar un asunto de múltiples miradas e interpretaciones, sobre todo en momentos en que estas formas se encuentran un poco desacreditadas de acuerdo con las que hemos construido en Colombia, dada su inoperancia e imposibilidad de garantizar esta coexistencia en la diversidad.

Y, por otro lado, lo político como esta cualidad para ponernos de acuerdo (Gómez, 2003; Segato, 2008, 2010). Desde esta perspectiva, el proceso de descentralización en y con los territorios adquiere relevancia, ya que implica alcanzar consensos con quienes los habitan. Esta labor se considera de gran importancia, dado que es desde los municipios, y a través de ellos, donde se plantean políticas que afectan directamente la vida de las comunidades, aunque con frecuencia se realizan pocos esfuerzos que las involucren activamente (Villarreal, 2014).

Esto implica, de acuerdo con Villarreal (2014) una perspectiva de análisis más amplia que conlleva pensar tres aspectos importantes: “territorio, política pública y descentralización” (p. 3).

En el primer aspecto, Berdegú et al. (2014, citados en Villarreal, 2014) nos ayudan a comprender el territorio como un “espacio con identidad social

construida en la que se ejerce un tipo de autoridad” (p. 3); lo que no implica la construcción de homogeneidad, pero que se ha visto influenciado por la implementación de políticas públicas que se implementan de manera inconulta.

El territorio, de acuerdo con el autor, implica un entramado de relaciones sociales que se dan entre sus habitantes; y esta urdimbre también está constituida por el poder que transita en este relacionamiento. En suma, el territorio no está alejado de los entramados del poder y, si bien se da a través de las relaciones al interior del territorio, también se implica con las que se construyen a través de las políticas públicas que se implementan.

Se complejizan las relaciones del territorio, o de manera más concreta de sus habitantes, con otros escenarios en tanto son considerados como “ámbitos carentes de dinámica propia” (Villarreal, 2014, p. 5) y se consideran solamente como espacios geográficos, es decir, dónde se ubican y qué necesidades tiene.

Reducir el territorio desde una mirada externa implica el desconocimiento y aislamiento de quienes tienen una identidad propia, pero que siguen constituidos por heterogeneidades que no pueden ser homogenizadas en asuntos macroeconómicos como la “desigual redistribución de la riqueza” (Villarreal, 2014, p. 5). Lo habitual es que el territorio sea simplificado y generalizado, de acuerdo con Villarreal (2014).

En esta perspectiva, la política pública es una cuestión que cobra fuerza por sí misma y corresponde al Estado a través de sus instituciones llevar adelante acciones, materializadas en programas y proyectos que devienen de leyes y normas aplicables en los territorios. Se constituye, de esta manera, en un asunto bastante complejo debido a la generalización que ya mencionamos.

Los alcances de la voluntad política de intervenciones estatales están mediados por redes de poder y entramados institucionales que, en ocasiones, se disputan las causas, las determinaciones y las responsabilidades, y se mantienen en una problemática constante que les da continuidad a las problemáticas, dado el interés por consultar poco a los habitantes del territorio. En este sentido, la política pública, como el conjunto de acciones u omisiones, da cuenta de las modalidades de intervención del Estado, siempre en relación con situaciones problematizadoras (Villarreal, 2014).

La política pública necesariamente debe pensarse como un asunto complejo, más abarcativo, que incluya los actores sociales del territorio y los movimientos sociales que de allí se desprenden. Se trata de comprender que no son un instrumento de orden estatal, sino que hacen parte de un “equilibrio inestable” (Villarreal, 2014, p. 7) de pugnas y tensiones permanentes, propias

de las luchas de poder, al interior del Estado y fuera de él, y al interior de las comunidades y fuera de ellas.

Descentralizar en este sentido cobra importante interés por las relaciones sociales que se despliegan en un ejercicio de aplicabilidad de las políticas públicas, pero también por parte de las comunidades y, con ellas, los territorios en los que son aplicadas. La descentralización se asocia necesariamente con el territorio.

Es así como nos adentramos en la territorialización de las políticas públicas y ello implica la interacción de macro y microprocesos que se definen en las diferentes escalas territoriales (González et al., 2013).

En los procesos de territorialización cobra sentido lo local, en tanto “se instituye como frontera de reflexión, debate y propuesta” (González et al., 2013, p. 4), y se avoca a un escenario en el que se interpelan las formas estatales de generalización y desconocimiento de las realidades locales de las que nos hablaba Villarreal (2014) hace un momento. Esto hace que se entrecrucen dos vertientes para las estrategias locales: por un lado, la acción de los actores socioeconómicos; y por el otro el entorno físico natural (González et al., 2013). De acuerdo con González et al. (2013) es el poco éxito que tuvieron las estrategias de desarrollo foráneas lo que obligó a pensar en el desarrollo local. También manifiestan que este desarrollo es posible solamente si se logra “endogenizarlo con base en las potencialidades locales” (p. 4). Cobran fuerza entonces los actores locales, el ámbito regulatorio, el conocimiento y las culturas locales, los procesos de financiamiento y el talento humano local como necesarios para los procesos de endogenización que nos plantean los autores. En esta perspectiva, el desarrollo se comprende desde la territorialización; y esta territorialización implica la descentralización de un aparato político-administrativo que necesariamente debería reconocer la autonomía de los territorios.

La territorialización comprende la importancia, como ya lo mencionamos, de las redes locales y los actores que conforman los espacios y escenarios locales, que tiende a ser desconocida. Las políticas públicas y la territorialización implican:

Al conjunto de acciones que impulsa el Gobierno, con finalidades concretas de concertación, promoción y aprovechamiento de potencialidades. (...) es una instancia de naturaleza política que facilita la participación social, y requiere concertación de espacios públicos, convenciones, reglas, convergencia de intereses, proyectos y cooperación entre actores. (González et al., 2013, p. 5)

En la perspectiva planteada, existe un primer elemento de suma importancia, y son las acciones de los gobiernos con finalidades de promoción, concertación y aprovechamiento de aquellos elementos locales necesarios para que las necesidades de las personas sean atendidas. Lo segundo implica la cooperación con agentes locales y escenarios de concertación, de manera que las voces de quienes se encuentran en los territorios sean atendidas con la mirada de quienes habitan el territorio mismo.

La territorialización, necesariamente, implica procesos de concertación que reconozcan a interlocutores válidos en tanto se constituyen en agentes con capacidad de agencia individual y social. Se trata de procesos políticos y sociales que implican cambios culturales (González et al., 2013) para comprender la territorialización como un proceso social que implica construcción social, política y territorial.

Lo anterior implica la construcción de procesos de confianza y reciprocidad entre el aparato estatal y las comunidades mismas. Se trata de superar la individualización con el objetivo de llegar a posibilidades colectivas, repetimos, con la participación de los sujetos para intentar solventar necesidades específicas o colectivas. Esto puede llevar a comprender la necesidad de ampliar las miradas centralistas y allanar el camino para que, quienes viven las necesidades de manera concreta ayuden, realmente, a trabajar en las soluciones colectivas que les limitan sus posibilidades.

Desde los actores

Ante la mirada generalizadora de los territorios como lugares homogéneos (Villarreal, 2014) y la necesidad de territorializar los proyectos o propuestas que devienen desde formulaciones generadas en los escenarios de la política (Gómez, 2003) en tanto despliegue de iniciativas para apostar por el desarrollo de las personas como escenario de fortalecimiento de su capacidad de agencia, como escenario colectivo (González et al., 2013) y colaborativo, emerge la política urbana y los movimientos que se entrecruzan con estas intencionalidades.

Se torna necesario pensar en una política urbana que ayude a comprender las “experiencias socio-territoriales de la ciudad” (Quinchía, 2021, p. 4) y, con ellas, los movimientos sociales, sus luchas y apuestas por ciudades más humanas e incluyentes que implica el establecimiento de un conjunto de relaciones que supera la mirada espacial y física del territorio, puesto que incluyen aspectos como la actividad económica, social, política y cultural de las ciudades, de acuerdo con lo planteado por Quinchía (2021).

Esto conlleva al establecimiento de relaciones más amplias entre los actores involucrados, que incluyen lo público, lo privado y lo comunitario a diferentes escalas, que podríamos denominar entre la centralidad y la periferia (Tabares, 2008). De esta manera, cobra fuerza lo planteado por Villarreal en el entendido de que se requiere considerar las demandas sociales de los actores desde lo microsocioal, pasando por los elementos colectivos ya enunciados.

Al decir de Quinchía (2021) es importante que las acciones colectivas propondan por un modelo alternativo con miradas a incidir en la agenda pública y, de manera específica, en la planeación y el ordenamiento territorial como un elemento aspiracional para la generación de oportunidades para alcanzar a tener ciudades dignas para sus habitantes. Se trata de intentar comprender para intervenir, desde la significación del espacio para sus habitantes y no como espacios homogéneos que carecen de sentido y significado para quienes los habitan.

Las intervenciones inconultas, que ya habíamos mencionado, no siempre se constituyen en posibilidades para los habitantes de un determinado territorio (Cócaro y Roberto, 2015); incluso, pueden constituirse en herramientas de expulsión de los territorios, dado que amplían las desigualdades económicas, sociales y políticas (Cócaro y Roberto, 2015; Salgado, 2016).

Como lo plantean Cócaro y Roberto (2015) “*o desenvolvimento pode ser encarado como um processo de alargamento das liberdades reais que uma pessoa goza*” (p. 12). Sin embargo, esto contrasta con el desarrollo propuesto desde miradas centralistas y de progreso, a partir de miradas modernizadoras. Aún seguimos anclados a miradas desarrollistas que siguen pensando en el mercado como el único dispositivo para la expansión de sus ciudadanos, a partir del mercado (Bedoya, 2021).

Como lo manifiestan Bittencourt y Vargas (2021) “*ao direito coletivo de produzir outra cidade*” (p. 3) pasa por el derecho de “*acesso da população residente em diferentes áreas da cidade a bens e serviços, reduzindo os impactos da desigualdade de renda*” (Bittencourt y Vargas, 2021, p. 3). Esto conlleva al conflicto por el territorio y los recursos debido a la negación, en el discurso político, de las necesidades y situaciones particulares de quienes habitan el territorio y que son escondidas, negadas o ignoradas, debido al carácter ideológico del planeamiento de lo urbano. Teniendo en cuenta que se produce un discurso de afirmación y reconocimiento de derechos, a la vez, de omisión de diversos aspectos y escenarios de ciudad (Bittencourt & Vargas, 2021).

Es realmente la movilización social la que ‘obliga’ a poner los ojos en los territorios a partir de los vínculos construidos entre actores y los escenarios

de la política; en otros momentos, son las tensiones las que permiten posar los ojos en la vida de las comunidades, dado que no se cuenta con otras maneras de ser escuchados.

Emerge en este entramado, para los actores territoriales, el uso de las redes sociales como escenarios colaborativos que favorecen las interrelaciones entre lo local y lo foráneo (Tauk-Santos & Kenbel, 2016). Para los autores, las redes sociales superan los espacios virtuales de distracción que proliferan en la actualidad y las reconoce como instancias “*interindividuais ou coletivas, cujas características consistem em serem presenciais, atuarem em espaços contíguos e manterem relação com um território delimitado*” (Tauk-Santos & Kenbel, 2016, p. 3). Esta noción de redes sociales escapa al paradigma hegemónico de las redes que subjetivan en clave del gobierno de los cuerpos, haciéndole ‘juego’ a esta racionalidad neoliberal (Acevedo y Chaux, 2016; Bedoya, 2018, 2021; Tauk-Santos & Kenbel, 2016).

El concepto abarca las formas de satisfacer las necesidades humanas en una red que se moviliza a partir de intereses comunes sin apostar por la homogenización de quienes la conforman.

De esta manera, las redes sociales cobran fuerza en la consolidación de escenarios de cambios y transformaciones que implican la sustentabilidad desde las voces locales que se atreven a construir colaborativa y colectivamente (Tauk-Santos & Kenbel, 2016). Ello supone un trabajo local para mejorar la calidad de vida de los colectivos y, por supuesto, de las personas, en un proceso de interrelacionamiento permanente a nivel micro y macro con otros escenarios y organizaciones, que puede considerarse un trabajo por el desarrollo desde el territorio que necesariamente transforma la vida de quienes lo habitan. Se trata de una comprensión de carácter relacional en tanto una forma de habitar el mundo por parte de lo que se considera las culturas populares.

En el terreno de lo que entendemos como el Estado, las instituciones se constituyen en dispositivos mediadores de las reglas de juego, formales e informales, para la regulación de las acciones de los agentes sociales identificados como el Estado mismo y las comunidades (Favareto & Lotta, 2022).

La gran dificultad de este proceso de relacionamiento formal entre las comunidades y el Estado radica en la inercia institucional que genera dependencia de las comunidades debido a la concentración de poder que termina limitando las atenciones a los menos favorecidos (Favareto & Lotta, 2022). De acuerdo con estos autores, los cambios se suceden esporádicamente debido a que las políticas públicas parecen más el resultado de un proceso rígido que contempla unas fases inamovibles, que poco o nada consideran la vida de las

personas en los territorios. Poco se considera comprender la política pública desde lo local (*A longa evolução das ideias sobre Estado*) y ello conlleva a estar lejos de ser respetuosos de los actores y actoras del lugar (Villarreal, 2014).

Los actores se han vinculado a procesos de lucha y resistencia en los que las organizaciones sociales acompañan los procesos para construir alternativas de paz que favorecen la tramitación pacífica de los conflictos (Álvarez & Pimienta, 2022) lo que supera los procesos de pacificación y la mirada centralista de los mismos.

De acuerdo con Jiménez (2016) “se trata de unos territorios vivos que se mueven de acuerdo con las tramas de poder y los horizontes de sentido perseguidos por la diversidad de actores sociales” (p. 3). Los habitantes de los territorios no son invitados de piedra en los escenarios que habitan; los espacios se mueven entre las relaciones y las tramas de poder que los constituyen y sobre los que ellos se mueven con su capacidad de agencia para construir y hacerse partícipes de la construcción de su realidad. Por ello, cuando a los habitantes locales no se les tiene en cuenta, los procesos pueden sufrir tropiezos que dificultan sus despliegues y concreciones.

Desde los ámbitos regulatorios

La descentralización de las políticas públicas se realiza desde los niveles centrales en los municipios o en quienes hacen sus veces. Ya hemos visto que ello implica unos niveles de relacionamiento que en ocasiones privilegian la verticalidad de la toma de decisiones, debido a que se indaga poco por las necesidades de las personas, dado que ello implicaría otras características del proceso mismo (Villarreal, 2014).

Dice Villarreal (2014) que las “formas de asumir el territorio han tenido una significativa influencia en el diseño e implementación de las políticas” (p. 4) debido a que las concepciones sobre la comunidad y sus habitantes generan una manera de actuar frente a ellos y ellas.

En esta perspectiva, las regulaciones se realizan hacia el territorio y no con el territorio y sus habitantes, y ello conlleva a tensiones y grandes dificultades para resolver con mayor eficacia y eficiencia las problemáticas de los territorios. De esta manera, la paz se constituye en una quimera en los espacios geográficos concretos en los que se ha vivido el conflicto de múltiples maneras, aunque no sea de manera directa.

Suponer que el conflicto no ha llegado a ciertos lugares y escenarios, debido a que allí no han sonado los fusiles, puede ser parte de los procesos de

generalizaciones y homogenizaciones que desde el centro se consideran a la periferia. Es de esta manera, en parte, como se construyen espacios en disputa (Quinchía, 2021), en tanto las personas no se sienten reconocidas y, además, las intervenciones tienen pocas posibilidades de resolver sus problemáticas si no se consultan sus necesidades concretas.

Puede ser importante aprovechar entonces tanto la acción colectiva de los movimientos sociales como la política pública que se encarga de estos asuntos en las comunidades, dado el fin común que ambas posibilidades conllevan (Quinchía, 2021).

De acuerdo con Cócaro y Roberto (2015) *“finalmente, uma conclusão importante que chega é que não é possível contornar os limites impostos pelo ambiente externo à ação do Estado”* (p. 10). Esto implica un asunto complejo en tanto los procesos de regulación externa pueden generar propuestas desfavorables para las comunidades y les pueden acarrear problemas (Cócaro & Roberto, 2015). Así como se relativizan las acciones comunitarias, también es posible que se relativicen las acciones del Estado (Bittencourt & Vargas, 2021).

A manera de cierre, que apuesta por la apertura a nuevos horizontes, es necesario decir que las regulaciones no pueden centrarse en la coherencia interna de los documentos (Villarreal, 2014), sino en la importancia de incidir en los territorios a partir de las problemáticas concretas de las personas que lo habitan (Villarreal, 2014).

Ante todo lo anterior, uno de los elementos que se constituyen en una posibilidad de acción de la política pública tiene que ver con el reconocimiento de la cultura y los saberes locales. La descentralización, tanto como el territorio, cuentan con dinámicas propias y relacionamientos particulares que determinan las relaciones y los despliegues de los movimientos sociales y la comunidad misma, que implica a las personas (Villarreal, 2014).

Desde los procesos de financiamiento

Los recursos se constituyen en un asunto difícil de entretejer en este ejercicio comprensivo. A la generalización de homogenización de las comunidades, los recursos cobran un lugar importante en tanto sirven con claridad a este propósito; el ideal sería la generación de inversiones diferenciales (González et al., 2013) que puedan ayudar a formar unidades de gestión y acordes a las necesidades territoriales.

Si bien los recursos son un medio para la consecución de propósitos específicos, es necesario que se articulen a los sistemas productivos locales de

manera que sea posible pensar en un desarrollo sustentable, en tanto sea posible generar programas básicos que generan capacidades en lo local (Cócaro & Roberto, 2015).

Las miradas sobre la atracción de las grandes industrias, sin duda, ayuda a construir un Estado fuerte desde el punto de vista macroeconómico, y está claro que estos crecimientos no necesariamente se ven reflejados en las condiciones de vida de las personas (Cócaro y Roberto, 2015); si en los momentos de abundancia los dividendos no se ven reflejados en las comunidades, mucho menos en los momentos de crisis. La mejora en la calidad de vida de la población no se refleja en los indicadores macroeconómicos (Cócaro y Roberto, 2015).

De acuerdo con Cócaro y Roberto (2015) las economías puestas a disposición del libre mercado estarían por fuera de las estructuras institucionales y, de esta manera, su crecimiento ayudaría a satisfacer el atraso social, la reducción de la pobreza y las desigualdades, pero con una base empírica que está lejos de ser sustentada de manera adecuada.

Los mercados globales constriñen los poderes públicos y privados y, por ende, las políticas locales, y favorecen las desigualdades de quienes habitan unos territorios y no otros (Bittencourt & Vargas, 2021).

Los relacionamientos que se construyen entre inversiones, recursos económicos y representaciones políticas, no son directos y, además, dicen Bittencourt y Vargas (2021) que *“poucos estudos empíricos conseguiram demonstrar os diferentes mecanismos que influenciam os investimentos estatais com recorte espacial, em especial no período recente”* (p. 5).

Método

La investigación que se presenta a continuación se encuentra inscrita en el macroproyecto de investigación y desarrollo denominado *Expedición Pacífica: Territorializando la Paz*. Se trata de una apuesta por comprender la territorialización de la paz y ello conlleva a maneras de pensar la paz desde los territorios, lo que implica maneras diferentes de firmar acuerdos colectivos en los que las personas que habitan lo local sean tenidas en cuenta.

Se trata, como se ha mencionado, de una paz territorializada que se construye de manera colectiva desde los potenciales de la primera infancia, el protagonismo de los y las jóvenes, la presencia de las familias como sujetos colectivos y quienes hacen parte de los procesos educativos, así como las mujeres, quienes apuestan por la construcción de la paz desde lo local, y diversidad de actores que pueden sumarse en esta tarea.

Esta investigación se propuso desde un enfoque cualitativo que permitió intentar y comprender para dar sentido, desde la mirada de los sujetos participantes y habitantes de los territorios del municipio.

Se realizaron dos grupos focales que permitieron la compilación de un documento importante que recogió las expresiones, vivencias y sentires de un grupo de personas y profesionales que habitan los territorios y comprenden las necesidades que les agobian para la realización de una paz territorializada.

La conversación sostenida con las y los participantes se transcribió a partir del software de Office 365 en línea. Luego fueron sometidas a un análisis a través del software Atlas Ti. Se realizó una codificación abierta y posteriormente una codificación axial que permitió la identificación de un conjunto de códigos para el reconocimiento de las expresiones de los habitantes del territorio. El análisis y agrupación de los códigos permite presentar los resultados.

Resultados

En el proceso de investigación, cuatro aspectos sirvieron de referencia para el despliegue del reconocimiento de una paz territorializada, a saber: los actores, comprendidos como los sujetos que habitan los territorios concretos; el ámbito regulatorio de lo que implican las políticas públicas, que se suponen que deben atender las necesidades territoriales pero que desconocen las particularidades de quienes lo habitan; conocimiento y cultura como las capacidades que se encuentran en el territorio; y, finalmente, el financiamiento de las propuestas que deben ser agenciadas para el beneficio de quienes habitan el territorio, ya que tienen el conocimiento de lo que sucede allí y de las grandes dificultades que se cruzan a diario. Esto implica también el reconocimiento de acciones foráneas que poco o nada contribuyen a solucionar los problemas de la ciudad desde lo educativo y lo productivo en tanto desconocen las realidades locales.

Parte de las miradas locales comprenden que la paz debe construirse a partir de lo intergeneracional y lo intersectorial, con la participación de las diversidades, mal denominamos, minorías.

Los mismos procesos de construcción de paz requieren la vinculación de las familias y la comunidad, de manera que sea posible ampliar los procesos de participación de los actores territoriales, mejorando las posibilidades de las acciones de intervención para el mejoramiento de las condiciones de vida.

Los actores propenden por los cambios y los procesos de renovación con la intención de generar reales transformaciones y posibilidades de incidir en la realidad social y en la vida de las poblaciones locales. comprenden que se requieren procesos de formación teórica; pero, también acciones de formación centradas en el desarrollo a partir de los vínculos de estos procesos formativos con las comunidades, para ayudar de manera real a la solución de las problemáticas locales.

A partir de la paz, los actores tienen la capacidad de comprender que, si bien en la ciudad no hubo un conflicto crudo con masacres, sí hizo presencia con coletazos que fueron producto del desplazamiento, que generó grandes cinturones de miseria en una ciudad que no estaba preparada para ello.

En esta perspectiva, muchas de las familias que habitaban los barrios más pobres se vieron afectadas por la presencia masiva, en algunos casos, de personas foráneas que competían por los servicios públicos y sociales de los territorios.

Los ámbitos regulatorios dejan entrever que el despliegue de las intervenciones de la política pública, que requieren los territorios en todos los órdenes de la vida, corresponden a un asunto de justicia social.

Esta propuesta implica un proceso de participación social y comunitaria que favorezca el desarrollo de soluciones propias y situadas. Los actores involucrados reconocen que en el territorio existen múltiples conocimientos y capacidades que están instaladas. Es desde estas capacidades que desde donde debe trabajarse alrededor de paz territorial.

Esto implica el acompañamiento y fortalecimiento de los procesos formativos contemplando las realidades del territorio como dispositivos que cuestionan y refuerzan las acciones de formación en éste. Se requieren maestros y maestras para que sus procesos de enseñanza se vinculen al territorio y las necesidades de la gente que lo habita. No es posible que se siga construyendo una educación alejada de la vida comunitaria y de las necesidades de las personas.

De la misma manera, se requieren finanzas para la construcción de una paz territorial y se necesita la vinculación de la empresa privada generando procesos de gestión comunitaria que permitan a las personas hacerse partícipes de acciones concretas. Las finanzas requieren también un enfoque territorial que contemple la vida y las condiciones de las personas. Es necesario superar la generación de una política pública que homogeniza a las personas y las considera objeto de intervención para que puedan convertirse en sujetos de acción y participación.

Para finalizar, es importante ayudarnos a comprender que la paz requiere del territorio y del abandono de miradas centralizadoras y homogenizantes. Necesitamos convocar a las personas del territorio para que las soluciones cuenten con su concurso y su saber.

Algunas consideraciones finales

Es importante reconocer y comprender a los actores que habitan un territorio como claves para el proceso de construcción de la paz. Estos actores locales poseen un conocimiento profundo de las realidades y desafíos de su entorno, lo que les permite identificar soluciones efectivas. Además, es necesario involucrar a la comunidad y las diversidades, incluyendo a las ‘minorías’, en la búsqueda de la paz, promoviendo la participación intergeneracional e intersectorial.

Por su parte, las políticas deben ser diseñadas desde un enfoque de justicia social que tenga en cuenta las particularidades y necesidades específicas de cada territorio. Esto implica un proceso de participación social y comunitaria que permita el desarrollo de soluciones adaptadas a las realidades locales, y no una política pública homogeneizadora.

Por otra parte, la necesidad de financiamiento para respaldar la construcción de la paz territorial debe incluir la participación del sector privado en procesos de gestión comunitaria, lo que permite a las personas ser partícipes activos en la implementación de acciones concretas. Además, se menciona la importancia de la formación de maestros y maestras que estén conectados con las necesidades de la comunidad y el territorio, lo que requiere un enfoque educativo más vinculado a la vida comunitaria y menos alejado de las necesidades de las personas.

Finalmente, el enfoque debe estar centrado en los actores territoriales, políticas públicas justas y adaptadas, así como recursos financieros y educativos para lograr la construcción de la paz territorial de manera efectiva y sostenible. También, se subraya la importancia de abandonar enfoques centralizadores y homogeneizantes en favor de la participación activa de las personas del territorio en la búsqueda de soluciones.

Referencias

- Acevedo, Á., & Chau, J. (2016). Aproximaciones a los videojuegos y su incidencia en las subjetividades de los jugadores latinoamericanos. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 69(69), 140–157. <https://n9.cl/epp93>
- Álvarez-Giraldo, E. E., & Pimienta-Betancur, A. (2022). La ‘pacificación’ y la ‘paz territorial’ en Urabá como lógicas espaciales de la paz. *Revista Bitácora Urbano Territorial*, 32(1). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74869574006>
- Bedoya, M. (2018). *La gestión de si mismo. Ética y subejtivación en el neoliberalismo*. Universidad de Antioquia.
- Bedoya, M. (2021). *Repolitizar la vida en el neoliberalismo*. Universidad de Antioquia.
- Bittencourt, T. A., & Vargas, J. R. (2021). Distribuição de investimentos públicos, infraestrutura urbana e desigualdade socioespacial em Curitiba. *Urbe. Revista Brasileira de Gestão Urbana*, 13. <https://doi.org/10.1590/2175-3369.013.e20190300>
- Cócaro, H., & Roberto, J. (2015). Análise da Política Pública Territórios da Cidadania Sob a Perspectiva dos Direitos: O Caso do Estado de Mato Grosso. *Desenvolvimento Em Questão*, 13(30), 101–131. <https://doi.org/10.21527/2237-6453.2015.30.101-131>
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=75235861005%0AComo>
- Favareto, A., & Lotta, G. (2022). A longa evolução das ideias sobre Estado, políticas públicas e territórios -para além das políticas e abordagens territorialmente cegas. *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais*, 24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513970379023%0AComo>
- Gómez, D. A. (2003). Una discreta diferencia entre la política y lo político y su incidencia sobre la educación en cuanto socialización política. *Revista Reflexión Política*, 49–58. <https://doi.org/10.29375/01240781.749>
- González, J. G., García-Velasco, R., Ramírez-Hernández, J. J., & Castañeda, T. (2013). La territorialización de la política pública en el proceso de gestión territorial como praxis para el desarrollo. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, 10(72), 243–265. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.cdr10-72.tppp>
- Jiménez, M. C. (2016). Justicia territorial para la construcción de la paz. *Revista Bitácora Urbano Territorial*, 26(2), 59–66. <http://dx.doi.org/10.15446/bitacora.v26n2.59301>
- PNUD (2011). *Razones para la esperanza. Resumen ejecutivo*. http://viva.org.co/cajavirtual/svc0276/pdfs/articulo593_276.pdf
- Quinchía, S. M. (2021). Política urbana y movimientos sociales en Medellín (Colombia): procesos de construcción y defensa del territorio. *Territorios*, 45, 1–21. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.9917>
- Salgado, C. (2016). *Colombia: estado actual del debate sobre el desarrollo rural*. Ediciones Desde Abajo.
- Tauk-Santos, M. S., & Kenbel, C. A. (2016). Uma proposta metodológica de análise de usos das redes sociais para o desenvolvimento local.. *Razón y Palabra*, 20(4_95), 42–54. <https://www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/792>

Expedición Pacífica

- Segato, R. L. (2008). *La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez: territorio, soberanía y crímenes de segundo estado*. Tinta Limón.
https://www.feministas.org/IMG/pdf/rita_segato_.pdf
- Segato, R. L. (2010). *Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial*. Ediciones Godot.
- Tabares, F. (2008). De la ciudadanía asistida a la ciudadanía emancipada. Apuntes para la lectura del aporte del ocio en contextos de exclusión. *Revista Iberoamericana*, 3(1), 1-14.
<http://www.lazer.eefd.ufrj.br/animadorsociocultural/pdf/ac505.pdf>
- Villarreal, F. (2014). *Política pública, descentralización y territorio*. Conicet.
http://pert-uba.com.ar/archivos/publicaciones/9_Villarreal_F_-_final.pdf

Capítulo 8

Tejiendo paz: reflexiones y horizontes desde la *Expedición Pacífica*

*Sara Victoria Alvarado-Salgado
María Camila Ospina-Alvarado
Claudia Marcela López-Galeano
Johanna Alexandra Patiño-López*

Consideraciones finales

El programa *Expedición Pacífica: territorializando la paz* se estructura como un sistema completo de gestión del conocimiento con el objetivo de cambiar los contextos rurales y urbanos marginales, mediante prácticas de investigación-acción-creación. La perspectiva central es evolucionar de la “Paz Territorial” a la “Territorialización de la Paz”, considerando este proceso como un empoderamiento colectivo que abarca a comunidades, niños, niñas, jóvenes y mujeres, en donde se reconoce la territorialización de la paz como un acto colaborativo. Como se pudo observar en cada uno de los capítulos, se logra evidenciar que es importante fortalecer diversos entornos comunitarios para neutralizar formas de violencia arraigadas en la historia, posibilitando la formulación de estrategias colectivas que impulsen la construcción de paz. Esto solo se logra materializar al reconocer las capacidades locales de las comunidades y dirigir esfuerzos hacia la reconstrucción del tejido social, incorporando enfoques de género, de niños, niñas y jóvenes, y socioambiental.

En esta sección de conclusiones se reflexionará sobre los descubrimientos, aprendizajes y logros que ha generado el programa; desde el empoderamiento colectivo de comunidades, niños, niñas, jóvenes y mujeres hasta la gestión de formas alternativas de educación para la paz, al examinar los escenarios comunitarios fortalecidos y las estrategias colectivas diseñadas, así como el reconocimiento de las capacidades locales y la reconstrucción del tejido social, para llegar a un camino para un futuro más equitativo, justo y pacífico dentro de los territorios.

Partiendo de lo anterior, en el capítulo *Expedición pacífica territorializando la paz: cartografiando y fortaleciendo pedagogías de la memoria y la reconcilia-*

ción en escenarios escolares, se determinó la importancia de la relación con la enseñanza del pasado y la memoria, fundamental para fortalecer los procesos educativos en todos los escenarios de educación básica y media, con el objetivo de enseñar la historia del país. Para ello es necesario que se enseñe sobre el conflicto armado colombiano; pues, como se pudo observar, existen falencias por parte de los establecimientos educativos en la enseñanza de este proceso histórico, lo cual ha llevado a invisibilizar a las víctimas y a no reconocer que hoy en día sigue existiendo el conflicto, lo que significa un problema significativo que impide encaminarse al objetivo de la “no repetición”.

Asimismo, en la investigación se reconoció que es fundamental que los niños, niñas y jóvenes reconozcan que no existe una sola versión, y que cada una de las personas tiene una perspectiva que debe ser tenida en cuenta para comprender lo sucedido, ya que este escenario permitirá que los niños, niñas y jóvenes entiendan el conflicto armado como algo mucho más cercano, pues se evidenció que no lo ven como algo que podría pasarles a ellos y a ellas. Para que esto pase, se deben fortalecer los procesos intergeneracionales dentro y fuera de las familias, ya que se reconoció que una de las formas más significativas para aprender la historia en el país es por medio de la comunicación con las personas más adultas. En este sentido, se invita a construir y fortalecer escenarios en donde niños, niñas, jóvenes, adultos y ancianos puedan hablar e interactuar sobre lo que ha sucedido. Esto será fundamental para mantener la memoria viva, y, así, favorecer la “no repetición”. De igual forma, se reconoce que se necesita promover la visibilización del *Informe Final de la Comisión de la Verdad* en los escenarios educativos, pues las herramientas que ofrece la Comisión de la Verdad tienen que ser utilizadas. Sin embargo, a pesar de que se tiene la directiva, es necesario que se le haga un seguimiento para confirmar que se está haciendo una correcta utilización, y que sí se esté contribuyendo a los objetivos de la Comisión al promover la convivencia para encaminarse a la no repetición.

En cuanto a las prácticas artísticas y culturales para la construcción de paces y de reconciliación, se determinó la importancia de fortalecer escenarios para promover su construcción, reconociendo que las prácticas artísticas y culturales son un elemento de gran importancia y utilidad para promover la transformación pacífica de la realidad. El arte, el teatro, la música, entre otras expresiones artísticas son herramientas muy adecuadas para hablar de paz y reconciliación, pues acercan estos temas, que pueden ser abstractos, a los niños, niñas y jóvenes.

De igual forma, no existe una sola versión de la historia; tampoco existe una única paz y una única reconciliación; por el contrario, las instituciones educativas deben empezar a promover la idea de que la paz y la reconciliación,

lejos de ser solo un ideal al que queremos llegar, son un camino que todas las personas pueden empezar a construir desde el presente. Esto acercará la paz y la reconciliación a las personas, al tiempo que promueve la transformación pacífica de la realidad desde el hoy; así mismo, supera la perspectiva de que la paz es algo que depende solo del gobierno y el Estado.

Por tanto, es necesario desarrollar programas encaminados a reducir el matoneo o el *bullying* en los escenarios educativos, ya que en la investigación se reconoció que los colegios son un escenario dicotómico, pues, por un lado, es uno de los lugares más seguros para los niños, niñas y jóvenes; pero, al mismo tiempo, es un lugar que puede llegar a ser violento, en tanto se practican el *bullying* y la discriminación. Estas prácticas lastiman directa y profundamente las relaciones pacíficas entre las personas. Con relación a lo anterior, se deben desarrollar programas encaminados a reducir la violencia intrafamiliar. Asimismo, al igual que en los colegios, se encontró que las familias pueden ser lugares dicotómicos; por esta razón, es fundamental encaminarse a la eliminación de las prácticas de violencia intrafamiliar.

Finalmente, en relación con el agenciamiento político, es importante fortalecer los procesos y programas de participación de niños, niñas y jóvenes, reconociendo que estas poblaciones tienen la capacidad de reconocer y transformar sus entornos; la participación de estas poblaciones no es inferior o de menor importancia que las prácticas de los adultos; además, es necesario promover el fortalecimiento de las relaciones intergeneracionales para que niños, niñas, jóvenes y adultos puedan participar colectivamente en procesos que tiendan a transformar pacíficamente la realidad, en donde se deben vincular procesos de cuidado del medio ambiente, pues se reconoció que este es un tema de gran importancia para los niños, niñas y jóvenes, razón por la cual, se pueden convertir en escenarios de gran riqueza para promover el agenciamiento político.

En el capítulo *Convidarte para la paz: socialización política, participación, autonomía y agencia de los niños y niñas de la primera infancia*, se destaca la importancia de integrar los resultados y aprendizajes de investigaciones relacionadas con la construcción de paz y primera infancia como referencia en los procesos de diálogo y toma de decisiones de los agentes de política pública. Esta integración permitiría que los planes y programas gubernamentales estén fundamentados en datos concretos, hallazgos, experiencias, necesidades e intereses de las comunidades.

Además, se subraya la necesidad de fortalecer la colaboración con instituciones públicas y privadas que asignan presupuestos para liderar y desarrollar acciones relacionadas con la construcción de paz, especialmente aquellas que

involucran experiencias cotidianas con la primera infancia, sus familias, agentes educativos y comunidades.

En el contexto de la construcción de paz, se enfatiza la importancia de continuar tejiendo la memoria colectiva. Este proceso se concibe como la oportunidad de vincular el pasado, presente y futuro de familias, agentes educativos, niños, niñas y jóvenes. A su vez, se destaca la necesidad de desplegar los potenciales del desarrollo humano en diversas dimensiones, como lo afectivo, ético-moral, comunicativo, creativo y político, en donde este último potencial es fundamental para formar sujetos políticos capaces de incidir en la transformación de su propia realidad.

En relación con la reconciliación, se concluye que no debe abordarse como un concepto abstracto, sino como una acción concreta que se realiza a través de pequeñas acciones de cuidado entre niñas y niños. Estas prácticas de reconciliación deben arraigarse en entornos cercanos, como los Centros de Desarrollo Infantil -CDI.

En última instancia, se hace hincapié en la importancia de continuar la investigación sobre la construcción de paz, la convivencia y los derechos humanos de niñas y niños desde sus primeros años. Se destaca la necesidad de enfocarse en entornos menos explorados, como escenarios públicos, comunitarios y de salud, con el objetivo de empoderar a los niños y niñas como ciudadanos protagonistas dentro de sus territorios.

En cuanto al capítulo *Colectivos juveniles en procesos de territorialización de la paz, la memoria y la reconciliación* se comprendió la participación colectiva de los jóvenes, como posibilidad para configurar su identidad a partir de sus resistencias ante el embate individualizador del modelo imperante y, al mismo tiempo, como la posibilidad de construir horizontalidades volcadas a la solidaridad, en tanto tejidos de apoyo, en el despliegue de acciones frente a problemas comunes identificados entre ellos y ellas.

De esta manera, el escenario colectivo juvenil dispone de alternativas para el desarrollo de habilidades sociales base para la acción y la participación ciudadana capaz del despliegue de pensamiento crítico, orientado a la transformación social y soportado en la construcción de significados, sentidos y prácticas en torno a las identidades y subjetividades políticas en la creación con los otros y las otras.

Este ejercicio de construcción de colectividades ha permitido procesos de territorialización, en tanto espacios de horizontalidad y prácticas solidarias presentadas como redes de apoyo, y en las que se soportan los procesos de empoderamiento, fortalecimiento de la ciudadanía y participación política de

los y las jóvenes, en quienes se fortalecen habilidades y competencias como el pensamiento crítico, la capacidad de negociación y el liderazgo participativo, que derivan en la producción de transformaciones en las formas que desean vivir en sus territorios.

Estas horizontalidades en la relación tejida en los territorios se reconocen, no en la idealización de la paz, sino que, por el contrario, emergen en la experiencia cotidiana de las conflictividades como base de la configuración sociohistórica de ellos y ellas como sujetos en sus particulares contextos de actuación. De esta manera, el trabajo de los colectivos se reconoce en el marco de la paz imperfecta y en permanente aparición de sus pluralidades y conflictividades, percibidas por ellos y ellas como movilizadores de oportunidades para la acción política en su reconocimiento de la potencia del encuentro.

Dicho reconocimiento permite escenarios afectivos y de reconocimiento que requieren los y las jóvenes a la hora de exponerse y explicitar sus posiciones frente al mundo que habitan; estos son espacios posibles para el ejercicio de su ciudadanía, el trabajo colectivo, creativo y favorable a consensos en torno a los fines comunes. En estos espacios colectivos, los y las jóvenes reconocen posibilidades de autodeterminación para la toma de postura frente a los otros, ampliando su círculo ético en historias de vida compartida en los que traman su presente con sus pasados y proyecciones.

En esta perspectiva aparece como posibilidad de subjetividad política la co-creación de sentidos, orientados a nuevas formas de vida colectiva, alternativas y críticas, frente a los ordenamientos normativos del mundo juvenil. De esta manera, acciones centradas en las artes y las expresiones culturales, permiten la cotidianización de la política y la potenciación del territorio como formas de construcción de sus espacios de encuentro, resignificando los sentidos atribuidos a los lugares que los y las jóvenes habitan.

Finalmente, el trabajo de los colectivos implica más que una promesa de la paz; es una experiencia centrada en disminuir las políticas del miedo y del terror que recaen sobre la población joven de Colombia, como sujetos de potencia y agencia de sus propios territorios dentro de los marcos de la acción ciudadana y democrática.

Por su parte, el capítulo: *Asociatividad de los colectivos de mujeres en lo urbano-rural: una mirada a las capacidades y afectaciones a través del sistema socioambiental y económico* orientó las categorías de análisis en proyectos asociativos considerados como grupos, organizaciones o redes de trabajo cooperativo, asociativo y colectivo de tipo productivo entre mujeres. El proyecto está articulado al programa de investigación Expedición pacífica que buscó

comprender, expandir y visibilizar las experiencias múltiples de memoria, paz y agenciamiento político existentes en las comunidades.

El capítulo buscó determinar las afectaciones socioambientales, familiares y económicas de las mujeres y sus asociaciones en territorios urbano-marginales y rurales, y sus aportes a los procesos de agenciamiento colectivo e innovación social para la territorialización de la paz. Se parte de un modelo de desarrollo sexista patriarcal, que ha generado desigualdades, hace que la mujer se encuentre en el centro de la vulnerabilidad a nivel laboral, económico, político y social, lo que impide el desarrollo y valoración de sus capacidades. La economía del cuidado doméstico desconoce el valor del trabajo que las mujeres invierten, muchas veces el doble, en actividades domésticas no remuneradas como: cocinar, la limpieza de la casa, alimentar los animales, el cuidado de niños y adultos mayores, enfrentando una posición de mayor desventaja con el hombre, elevando su nivel de pobreza, inequidad y marginalidad.

Es decir, la realidad social de las mujeres pasa por las formas de participación en sus territorios, puntualmente con el conflicto armado, que agudizó la migración del campo a la ciudad y la precarización, siendo las mujeres las más afectadas, despojadas y desterradas de sus territorios, causando heridas psicológicas por la pérdida de sus padres, esposos e hijos; tuvieron que asumir una mayor responsabilidad no solo en rol como cuidadora, sino en su rol productivo y comunitario. Una salida ha sido a través de la educación que trae bienestar; por lo tanto, es necesario avanzar en las metodologías y dinámicas educativas, la flexibilidad y el acceso, para encarar nuevos retos y reflexionar sobre las realidades actuales, orientado a una sociedad sin discriminación de género, edad y etnia.

En este sentido, los procesos asociativos se convierten en espacios fundamentales para la participación y el empoderamiento de las mujeres rurales-urbanas y la transformación de las relaciones desigualitarias de género, teniendo en cuenta que sus espacios se limitan entre lo doméstico, lo familiar y lo geográfico.

Asimismo, se reconoce que las expediciones son un ejercicio de movilización, reconocimiento y relacionamiento en los territorios rurales y urbanos donde habitan las mujeres, a través de encuentros presenciales y virtuales para la identificación y comprensión transformadora de las violencias y afectaciones ambientales, económicas, culturales y sociofamiliares, generadas en los territorios urbanos y rurales, y en las mujeres participantes de la investigación. Además, se encontró que las afectaciones son resultado de la historia y las experiencias vividas; las mujeres tienen aspiraciones que potencian relaciones sociales, y en contexto crean fuerzas de cooperación que se fortalecen en la

división social del trabajo. La apuesta no es por lo individual, es por lo colectivo; se enfrentan a las desigualdades y a las afectaciones juntas. Por eso, en las narrativas de las mujeres reconocen: la exclusión, el maltrato, el desplazamiento, que evidencian la dificultad para acceder a la educación, ante barreras familiares, económicas y culturales. En estas condiciones de vida, que incluyen movilidad y experiencias en el territorio, se reconoce un gran potencial y, a la vez, el abandono y escaso apoyo de algunas entidades que hacen que la mujer pierda la confianza en el accionar y la labor que desarrolla el Estado.

En cuanto al capítulo: *La formación en la construcción de paz: experiencias, prácticas y apropiación de las comunidades* permitió reconocer las prácticas sociales como un medio formativo. La *Expedición pacífica* demuestra la riqueza de interactuar con la comunidad, enfoque que va más allá de la investigación científica tradicional, convirtiéndose en una experiencia de aprendizaje mutuo, en donde prima la conexión de los actores con el territorio para así arraigar la investigación en la cotidianidad, valores, cultura local, y poder redefinir la relación entre academia y sociedad, en la cual el diálogo de saberes propicia la co-creación de soluciones a problemas sociales y ambientales, promoviendo la participación para la transformación social.

Asimismo, la investigación resalta la importancia de reconocer a los habitantes del territorio como expertos principales. Esta perspectiva no solo impulsa un diálogo entre investigadores y la comunidad, sino que también enriquece el proceso investigativo al integrar saberes locales con conocimientos científicos; además, la pedagogía social emerge como una herramienta poderosa, movilizandoreflexiones y concienciando sobre los fines transformadores de la educación. Por tanto, la investigación, vista como una práctica social, contribuye a generar espacios y estrategias para la participación y el empoderamiento político en el territorio, tanto para investigadores como para la comunidad, al incorporar las potencialidades de la primera infancia, la participación de jóvenes y familias, y el protagonismo de las mujeres rurales y urbanas, destacando la importancia del empoderamiento comunitario en la construcción de paz y reconciliación. La lección aprendida es clara: los procesos participativos desde la investigación y formación son fundamentales para fortalecer la capacidad de la comunidad en la transformación de sus realidades. Las estrategias participativas, como los diálogos, talleres comunitarios y la creación artística, se revelan como esenciales en la apropiación del conocimiento y la construcción de paz desde la base. Esto demuestra su efectividad en la apropiación del conocimiento y la construcción colectiva de la paz.

Los escenarios dialógicos, especialmente a través de conversatorios, no solo permiten la expresión libre de la comunidad, sino que también promue-

ven la ética del diálogo, asegurando la participación de todas las personas. Además, la utilización de la línea del tiempo y talleres comunitarios, centrados en estrategias conversacionales y creativas, facilita la comprensión de las categorías del proyecto y fortalece las voces de los colectivos, abordando problemáticas sociales y fomentando el empoderamiento individual y colectivo. Por su parte, la creación artística, en particular a través de la pintura, emerge como una poderosa herramienta para expresar vivencias, consolidar procesos y reflexionar sobre la realidad situada. Estas prácticas culturales, especialmente lideradas por las mujeres, revelan la capacidad del desarrollo personal a través del trabajo colectivo y las artes, destacando la importancia de narrar desde los discursos y representaciones artísticas en la construcción de paz y reconciliación.

La creación artística, desde la narración individual hasta la pintura colectiva, se revela como una poderosa herramienta en la *Expedición Pacífica* para expresar las experiencias de violencia y los sueños de los participantes. La inclusión de todas las personas en los talleres, hombres y mujeres por igual, destaca la importancia de dar voz a la diversidad de experiencias. Esta forma de expresión artística no solo sirve como un medio para documentar momentos difíciles, sino que también fomenta la participación activa y la construcción colectiva de una visión compartida de paz y reconciliación.

Partiendo del contexto anterior, la apropiación del conocimiento se logra mediante estrategias dialógicas, talleres formativos y conversaciones que permiten a los actores comprender y reflexionar sobre las problemáticas en sus territorios, en donde a partir de elementos como la digitalización, a través de una aplicación móvil y una plataforma de visualización de datos georreferenciados, potencia la capacidad informativa. Esta iniciativa no solo captura la realidad desde las voces de los actores, sino que también facilita la identificación de patrones, la toma de decisiones informadas y la optimización de recursos.

Por otro lado, el capítulo: *Niñas, niños y jóvenes: hijas e hijos de la paz*, a través de los distintos enfoques presentados, subraya la importancia crucial de los potenciales en la construcción de un entorno pacífico, especialmente entre las generaciones jóvenes. A través de la exploración de áreas como el potencial afectivo, comunicativo, ético-moral, creativo y político, se evidencia claramente que estos aspectos desempeñan un papel fundamental en la promoción y sostenimiento de la paz.

La creatividad se presenta como una herramienta esencial para transformar la realidad hacia la paz. Esta perspectiva va más allá de actividades superficiales y se enfoca en una interpretación profunda de la realidad, así como en la acción deliberada para su transformación.

El potencial político, incluso en situaciones desafiantes, demuestra cómo los jóvenes pueden influir en la construcción de relaciones más equitativas y horizontales, promoviendo su capacidad para co-construir nuevas posibilidades.

En resumen, estos análisis recalcan la importancia de nutrir los potenciales, fomentar valores y estimular la creatividad entre los jóvenes, adaptándose a los desafíos cambiantes. Esto no solo impacta en sus vidas individuales, sino también en la sociedad en su conjunto, contribuyendo a la construcción de una paz genuina y duradera. Además, se han logrado reforzar y fortalecer las capacidades y habilidades logísticas, intelectuales y multiplicadoras por parte de los jóvenes, en su proceso de aprendizaje y formación, ya que han sido ellos mismos los protagonistas del proceso que desearon llevar a cabo dentro de sus instituciones educativas. Esto los convierte de inmediato en agentes de incidencia y cambio.

Asimismo, a través de su trabajo como multiplicadores del proceso, los jóvenes han establecido un precedente que servirá a los niños, las niñas y los jóvenes de menores grados que quieran participar en el proceso de formación y fortalecimiento de las subjetividades políticas con el objetivo de contribuir al agenciamiento pacifista. Por lo tanto, es de suma importancia que esta influencia perdure en el tiempo.

Los impactos que este proyecto ha traído consigo están enmarcados en las dinámicas del fortalecimiento de las subjetividades políticas, en las que se han construido escenarios donde prevalece el agenciamiento pacifista. Por lo tanto, la construcción de paz debe considerarse un ejercicio colectivo, agencial y performativo en el que los actores contribuyan, a partir de sus diferencias y potenciales, a establecer las bases necesarias para crear contextos y escenarios pacíficos. Estas experiencias deben trasladarse a otros contextos donde la construcción de paz pueda estar en riesgo; por lo tanto, seguir promoviendo estos espacios en los que se despliegan de manera recurrente los potenciales del desarrollo humano será de gran importancia, ya que la construcción de paz y el fortalecimiento de capacidades y habilidades no son tareas que se deban realizar solo una vez en la vida, sino que deben ser una constante en la vida de todas las personas.

De igual forma, las y los jóvenes han expresado que, en sus contextos, enfrentan una serie de problemáticas que influyen significativamente en sus vidas y en la búsqueda de la paz. Estas problemáticas han sido identificadas como desafíos cruciales que requieren atención y solución para poder avanzar hacia un entorno más pacífico y equitativo.

En cuanto a las problemáticas que ellos y ellas reconocen, como aspectos clave a considerar en futuros proyectos, está el acceso a las drogas en sus comunidades, ya que consideran que es esencial abordar este tema de manera informativa y no estigmatizante. Los y las jóvenes sienten la necesidad de comprender los impactos reales de las drogas en la salud y el bienestar, así como en la dinámica de sus comunidades. La falta de información precisa y equilibrada sobre este tema puede llevar a percepciones distorsionadas y decisiones poco informadas.

Otra problemática que los jóvenes identifican es la violencia que se produce entre grupos de grados o clases dentro de la escuela, que se manifiesta como barreras invisibles que dividen a las y los estudiantes y generan tensiones constantes en el entorno escolar. La falta de un ambiente seguro y respetuoso afecta negativamente su capacidad para concentrarse en el aprendizaje y contribuye a un clima escolar tenso y poco propicio para el desarrollo personal y la construcción de relaciones pacíficas.

La inadecuada resolución de conflictos en sus contextos es otra problemática que preocupa a las y los jóvenes. La falta de habilidades y estrategias efectivas para resolver disputas y diferencias conduce a situaciones de confrontación y hostilidad. Estas tensiones pueden aumentar la polarización y socavar los esfuerzos por construir un entorno pacífico y colaborativo.

Además, las y los jóvenes señalan la falta de diálogo intergeneracional como un desafío significativo en sus vidas. A pesar de la proliferación de tecnologías de comunicación, sienten que la brecha entre generaciones no se ha reducido, sino que, en muchos casos, parece haberse ampliado. La comunicación entre jóvenes y adultos, especialmente en temas importantes como la construcción de paz y la resolución de conflictos, es insuficiente; la falta de comprensión mutua y de espacios para el diálogo intergeneracional obstaculiza el progreso hacia una sociedad más armoniosa.

Para abordar estas problemáticas de manera efectiva, y avanzar hacia un entorno más pacífico, es necesario tomar medidas concretas y colaborativas. En primer lugar, se debe promover la educación y la información sobre el uso de drogas de manera equilibrada y basada en evidencia científica; esto permitirá que los jóvenes tomen decisiones informadas y comprendan los riesgos asociados.

En cuanto a la violencia entre grupos de grados, es fundamental implementar programas de prevención y promoción de la convivencia pacífica en las escuelas, centrados en la construcción de habilidades sociales, la gestión de conflictos y la promoción de un ambiente escolar inclusivo y seguro.

Por tanto, la resolución adecuada de conflictos es esencial en todos los contextos; las y los jóvenes deben tener acceso a capacitación y recursos que les permitan abordar los conflictos de manera constructiva; esto incluye el fomento de habilidades de comunicación efectiva, empatía y mediación.

En cuanto al diálogo intergeneracional, es necesario crear espacios y oportunidades para que jóvenes y adultos puedan interactuar y compartir perspectivas. Estos diálogos deben ser respetuosos y abiertos, permitiendo que ambas generaciones se escuchen mutuamente y colaboren en la búsqueda de soluciones a los desafíos comunes. Además de estas medidas específicas, es importante reconocer que la construcción de un entorno pacífico es un proceso continuo que requiere el compromiso y la participación activa de todos los miembros de la comunidad. Las y los jóvenes desempeñan un papel crucial en este proceso, ya que representan el futuro y tienen la energía y la creatividad necesarias para impulsar cambios positivos.

Finalmente, las problemáticas que enfrentan las y los jóvenes en sus contextos, como el acceso a las drogas, la violencia entre grupos de grados, la inadecuada resolución de conflictos y la falta de diálogo intergeneracional, son desafíos que requieren una atención integral y colaborativa. Abordar estas problemáticas de manera efectiva es esencial para construir un entorno pacífico y equitativo en el que los jóvenes puedan desarrollarse plenamente y contribuir al bienestar de la sociedad en su conjunto.

Finalmente, en el capítulo: *Territorializando la paz – Capítulo de política* se pudo identificar una serie de elementos cruciales para la consolidación de una paz arraigada en el territorio: los actores, quienes son los habitantes con conocimiento directo de las dificultades y desafíos diarios; el marco regulatorio de las políticas públicas, a menudo desconectadas de las realidades locales; el conocimiento y la cultura arraigados en el territorio; y, por último, el financiamiento de iniciativas destinadas a beneficiar a quienes residen en dicho territorio.

Desde la perspectiva de los actores territoriales, es esencial reconocer que estos individuos poseen un entendimiento profundo de las complejidades locales; esto implica aceptar las limitaciones de las intervenciones externas que, en ocasiones, poco contribuyen a resolver los problemas educativos y productivos, ya que ignoran las realidades locales.

Las visiones locales subrayan la necesidad de construir la paz desde un enfoque intergeneracional e intersectorial, fomentando la participación de diversas comunidades y grupos que comúnmente son etiquetados como minorías; además, se destaca la importancia de involucrar a las familias y la comunidad

en los procesos de construcción de paz, mejorando así las posibilidades de intervención y transformación efectivas en las condiciones de vida. Los actores territoriales, conscientes de la presencia de los coletazos del conflicto, abogan por cambios y renovaciones que impulsen transformaciones reales y permitan incidir en la realidad social y la vida de las poblaciones locales. Esto requiere tanto procesos de formación teórica como acciones formativas vinculadas al desarrollo comunitario, contribuyendo así a la solución de las problemáticas locales.

En relación con los ámbitos regulatorios, se evidencia la comprensión desde el territorio de que desplegar intervenciones de política pública es una cuestión de justicia social; se propone un proceso de participación social y comunitaria que favorezca soluciones autóctonas y situadas, reconociendo los múltiples conocimientos y capacidades presentes en el territorio.

La propuesta destaca la importancia del acompañamiento y fortalecimiento de los procesos formativos que consideren las realidades del territorio como elementos críticos que cuestionan y refuerzan las acciones de formación. Se subraya la necesidad de maestros y maestras capacitados para vincular sus procesos de enseñanza a las realidades y necesidades de la comunidad, rechazando la construcción de una educación desvinculada de la vida comunitaria. Además, se resalta la relevancia de las finanzas en la construcción de la paz territorial, abogando por la participación de la empresa privada en procesos de gestión comunitaria que permitan a las personas ser partícipes de acciones concretas. Asimismo, se hace hincapié en la necesidad de un enfoque territorial en las finanzas que considere la vida y las condiciones de las personas, superando paradigmas que homogenizan y objetivan a la población.

Por tanto, se resalta que la paz genuina requiere un compromiso directo con el territorio y la renuncia a perspectivas centralizadoras y homogeneizadoras. Es imperativo convocar a los habitantes del territorio para que sus conocimientos y contribuciones sean fundamentales en la búsqueda de soluciones efectivas y sostenibles.

En cierre, la *Expedición Pacífica* ha trascendido las fronteras de la investigación convencional para convertirse en un catalizador de transformación en los tejidos sociales dentro de los territorios. Al explorar la paz, desde la perspectiva de la territorialización, hemos tejido nuevos significados y empoderado a comunidades, niños, niñas, jóvenes y mujeres en la construcción colectiva de un futuro más pacífico y equitativo. Este proyecto no solo cierra un capítulo de descubrimientos, sino que abre las puertas a la continuidad de prácticas innovadoras que desactivan las formas arraigadas de violencia y

Expedición Pacífica

fomentan estrategias colaborativas. En este cierre, vislumbramos no solo el fin de una expedición, sino el inicio de un camino sostenible hacia la paz, donde el reconocimiento de las capacidades comunitarias y la reconstrucción del tejido social se erigen como pilares fundamentales para un futuro promisorio.

Sobre los autores

María Camila Ospina-Alvarado: Doctora en Estudios de Medios y Comunicación TAOS Institute-Free University of Brussels. Doctora Summa Cum Laude en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde. Investigadora principal del proyecto de investigación “Convidarte para la paz: Impactos de los potenciales humanos en los procesos de construcción de paz con participación de la primera infancia y sus agentes relacionales”, a la base del presente capítulo. Correo electrónico: mospina@cinde.org.co

Sara Victoria Alvarado-Salgado: Doctora en Educación de Nova University-Cinde, y Posdoctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad Católica de Sao Paulo-Universidad de Manizales-Cinde-Clasco. Directora del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano -Cinde- y de su Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud en alianza con la Universidad de Manizales. Además, es Directora del doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Comisionada Misión de sabios Bicentenario, 2019, Nodo: Ciencias Sociales, Desarrollo Humano y Equidad. Co-investigadora del proyecto de investigación “Convidarte para la paz: Impactos de los potenciales humanos en los procesos de construcción de paz con participación de la primera infancia y sus agentes relacionales. Correo electrónico: salvarado@cinde.org.co

Claudia Marcela López-Galeano: Ingeniera agrónoma, Magíster en Sociedades Rurales de la Universidad de Caldas y estudiante del doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, de la Universidad de Manizales-Cinde. Correo electrónico: asistente.academica@cinde.org.co

Johanna Alexandra Patiño-López: Ph.D. en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Investigadora asociada MinCiencias. Profesora Investigadora del Cinde. Coordinadora de la Red de Escritoras de Caldas. Correo electrónico: jpatino@cinde.org.co

Simón Velásquez-Matijasevic: Sociólogo de la Universidad de Caldas. Coordinador de la Formación a Jóvenes Investigadores y asistente del campo de Investigación y Desarrollo (Cinde). Integrante del Grupo de Investigación Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud, y del grupo de trabajo Infancias y juventudes: hegemonías, violencias, desigualdades y movilizaciones, de CLACSO. Correo electrónico: sivelasquez@cinde.org.co

Lina Marcela Cardona-Salazar: Candidata a Doctora en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales. Magíster en Educación y Desa-

rollo Humano de las mismas entidades. Trabajadora Social de la Universidad de Caldas. Investigadora y formadora del Cinde y la Universidad de Manizales. Actualmente Gestora Nacional de Apropiación social y desarrollo. Correo electrónico: lmcadona@cinde.org.co

Estefanía Aristizábal-Ramírez: Investigadora y Formadora Fundación CINDE. Magíster en Educación y Desarrollo Humano de la Fundación CINDE y la Universidad de Manizales. Trabajadora Social por la Universidad de Caldas. Investigadora adscrita al Campo de Investigación y Desarrollo del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de CINDE y la Universidad de Manizales, Centro reconocido por MinCiencias. Correo electrónico: earistizabalr@cinde.org.co

Paola Andrea Carmona-Toro: Profesional en Filosofía y Letras, y Magíster en Filosofía, Universidad de Caldas. Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales. Docente investigadora programa de Derecho, Universidad Católica Luis Amigó, Centro Regional Manizales. Grupo de investigación Jurídicas y Sociales. Correo electrónico: paola.carmonato@amigo.edu.co

Cristhian Torres-Pachón: Pedagogo e investigador con experiencia en programas de desarrollo, proyectos sociales y de investigación, así como en propuestas educativas y artísticas (teatrales) dirigidas a niñas, niños, jóvenes y personas adultas, en diferentes contextos (educación primaria, secundaria, superior y comunitaria). Con experiencia relacionada con los siguientes ejes temáticos investigativos: pedagogías activas, educación inclusiva, educación estética/artística, infancias, género, educación ambiental, formación docente, pedagogías de la memoria, migraciones y paternidades. Correo electrónico: ctorres@cinde.org.co

Susy Yarley Hinestroza-Rodríguez: Profesional en Trabajo Social. Especialista en Gerencia del Talento Humano y la Productividad. Magíster en Gobierno y Políticas Públicas. Candidata a doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Docente del Cinde e integrante del colectivo pedagógico África en la Escuela. Correo electrónico: shinestroza@cinde.org.co

Omar Andrés Camacho-Sánchez: Licenciado en Literatura y Comunicador Social de la Universidad del Valle. Magíster en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales-CINDE. Docente investigador del CINDE y Coordinador de Apropiación y Educación proyecto Biofábricas. Correo electrónico: ocamacho@cinde.org.co

Leydi Johana Marín-López: Trabajadora social de la Universidad de Caldas. Egresada y docente de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano y

estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales -CINDE. Investigadora de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE).

Correo electrónico: lmarin@cinde.org.co

Carolina Orozco-Santafe: Contadora Pública, Universidad de Manizales. Magíster en Administración con énfasis en finanzas, Universidad Nacional de Colombia. Docente de la facultad de Ciencias contables, económicas y administrativas de la Universidad de Manizales. Pertenece al grupo de investigación en Teoría Contable de la Universidad de Manizales, en las líneas de Investigación, contabilidad y sociedad; Asociatividad, mujeres urbanas y rurales. En experiencia laboral, ha trabajado como docente universitaria en pregrado y posgrado, así como asesora empresarial. Actualmente, se desempeña como Directora Administrativa y Financiera de la Universidad de Manizales.

Correo electrónico: csantafe@umanizales.edu.co

Marleny Cardona-Acevedo: Ph.D. en Ciencia Sociales, Ph.D. en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Economista y docente investigadora en la Universidad de Manizales. Los temas de su interés giran alrededor del desarrollo, la sociología del trabajo, gerencia del talento humano, medio ambiente y desarrollo sostenible. Correo electrónico: mcardona@umanizales.edu.co

Martha Lucia García-Naranjo: Ph. D. en Educación, Magíster en Educación y Docencia, Especialista en Entornos virtuales e Ingeniera de sistemas. Docente-investigadora del Centro de Investigaciones en Medio Ambiente y Desarrollo de la Universidad de Manizales. Con investigaciones y publicaciones en los campos de educación, TIC y virtualidad.

Correo electrónico: marthalign@umanizales.edu.co

Néstor Jaime Castaño-Pérez: Ph.D. en Bioinformática e Informática Biomédica. Magíster en Automatización Industrial, Especialista en Telecomunicaciones. Ingeniero Electrónico. Actualmente, dedicado a la cibernética e influencia en la transformación digital de las organizaciones. Enfocado en crear conceptos transdisciplinarios desde la cibernética para construir mecanismos que contribuyan con la gestión de la complejidad social.

Correo electrónico: ncastano@umanizales.edu.co

David Arturo Ospina-Ramírez: Candidato a doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud y Magíster en Educación y Desarrollo Humano de la Fundación CINDE y la Universidad de Manizales. Magíster en Gestión de Proyectos y Psicólogo de la Universidad EAN. Diseñador de la Universidad Autónoma de Colombia. Actualmente Coordinador del Sistema de Ciencia, Tecnología e Innovación, docente e investigador de la Fundación Cinde y el Centro de

Estudios Avanzados en Niñez y Juventud en alianza con la Universidad de Manizales. Correo electrónico dospina@cinde.org.co

Juan Carlos García-Castillo: Maestrante en Políticas Públicas y Politólogo con énfasis en Gobierno y Relaciones Internacionales de la Universidad Autónoma de Manizales, con enfoque en análisis de políticas educativas en contextos aislados y promoción de subjetividades políticas juveniles. Experiencia en investigación sobre educación en zonas rurales y desarrollo de políticas para poblaciones en riesgo de calle, y experiencia en análisis de estudios de mercados y tendencias. Correo electrónico: juanc.garciac@autonoma.edu.co

Rosa Isela Herrera-Rodríguez: Trabajadora Social, magíster en Desarrollo Educativo y Social, estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, con conocimientos en investigación social; educación, proyectos sociales; apoyo, dirección, coordinación y asesoría en trabajos de grupo interdisciplinarios, primera infancia y educación inicial; elaboración de proyectos, impulso comunitario urbano y rural; promoción y fomento en atención psicosocial a víctimas del conflicto armado; tallerista y con experiencia en visitas domiciliarias. Correo electrónico: riherrerar@upn.edu.co

Néstor Daniel Sánchez-Londoño: Tecnólogo en recreación dirigida. Licenciado en Educación Física Recreación y Deportes. Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Magíster en Dirección. Estudiante del doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Correo electrónico: nsanchez@cinde.org.co

Expedición Pacífica

Todas las religiones del mundo están de acuerdo con la paz. El Talmud dice: “La paz para el mundo es como la levadura para la masa”. El papa Pío XI, en *Urbi Arcano Dei Consilio*, expresó: “El desprecio de la persona humana es la raíz de todos los males de la sociedad”.

La paz es un valor universal deseado, anhelado y necesario en el mundo.

La Carta de las Naciones Unidas de 1945 faculta a promover la paz y llamar la atención sobre las situaciones en todas las naciones. Reafirma la fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona. El art. 1 dice: mantener la paz y la seguridad internacionales colectivas eficaces para prevenir y eliminar amenazas a la paz; suprimir actos de agresión, lograr por medios pacíficos y de conformidad con los principios de justicia y del derecho internacional el ajuste o arreglo de controversias.

En la Constitución Política de Colombia (1991) la paz es solicitada desde el preámbulo como valor fundante del Estado; en el artículo 22 como derecho y como deber; en el artículo 67 como componente educativo; en el artículo 95 como obligación ciudadana; en el artículo 218 como función social y en el artículo 247 como jurisdicción especial.

Los autores del programa **Expedición Pacífica: territorializando la paz**, buscaron en sus investigaciones la comprensión de la paz desde el trabajo con las personas en los territorios, la promoción del respeto, la exigencia de la justicia, el reconocimiento de la igualdad y la dignidad de todas las culturas, entendiendo que el conflicto forma parte del ser humano y que la paz no es ausencia de conflictos.

Los elementos que constituyen la paz son: la verdad, la solidaridad, la justicia y la libertad, que se entrelazan como el tejido de una araña, por el que se construye cultura de paz y en el que se busca que cada persona lo vuelva natural y cotidiano; es decir, cultural. En el programa **Expedición Pacífica: territorializando la paz** la paz no surge de territorios de personas que piensan igual; la paz surge de personas con trasfondos y contextos muy diferenciados con formas de entender, percibir y ver el mundo de forma muy distinta. En estos se mezclan la verdad, la solidaridad, la justicia, la libertad, el respeto y la confianza; elementos que constituyen la paz.

Así, se muestra que la calidad en las relaciones interpersonales forma parte de este tejido, que teje lo diferente, lo improbable, lo que no se espera; pero, donde se empieza a caminar, a compartir desde lo humano de las personas que participan para visualizar el futuro cercano o ver la otra orilla del puente; porque, cuando se territorializa, las personas son capaces de crear, no son neutrales, son personas comprometidas y tienen una palabra con la fuerza que emana del arraigo con la vida.

Si la violencia es fruto del miedo, la paz es fruto de la esperanza y tener libertad para soñar. Pensar la paz es un llamado a tener relaciones fecundas y sinceras; a perdonar y a que haya reconciliación; a ser transparentes en el diálogo y respetar la palabra. Es un compromiso permanente con el Otro.

Este libro invita a comprender que la paz abarca una paz interior que significa eliminar resentimientos, y una parte exterior que significa cultivar el diálogo, la colaboración, la solidaridad, la fraternidad y el respeto de los derechos de los demás.



Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud

Expedición Pacífica: tejiendo ecosistemas transformadores hacia la formación y territorialización de la paz con mujeres, jóvenes, niños y niñas